

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 108

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2015 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*,
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*,
проф. дпн *АЛБЕНА ЧАВДАРОВА*, проф. дпн *ВЯРА ГЮРОВА*,
доц. д-р *БОНЧО ГОСПОДИНОВ*, доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*,
доц. д-р *ТОНИ МАНАСИЕВА*, доц. д-р *ИВАЙЛО ТЕПАВИЧАРОВ*,
доц. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2015

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

- Ваня Божилова* – Интерактивността в университетското образование и обучение / 5
- Владислав Господинов* – Възпитателни и образователни аспекти на фотографията и образа до 1878 г. (*световни и български ракурси*) / 35
- Бистра Мизова* – Особености на педагогическото общуване в училищна среда: резултати от емпирично изследване чрез анализ на случаи / 85
- Йорданка Димитрова* – Процесът на обучение по физическо възпитание и спорт и формирането на ценности у учениците – резултати от експериментално изследване / 121

CONTENTS

VanyaBozhilova – Interactivity in the university education and training / 5

Vladislav Gospodinov – Forming and educational aspects of photography and image until 1878 (worldwide and bulgarian outlook) /35

Bistra Mizova – Characteristics of the pedagogical communication in school environment: empirical results based on case study / 85

Yordanka Dimitrova – The teaching of physical education and sport and values in students – results of experimental study / 121

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ИНТЕРАКТИВНОСТТА В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

ВАНЯ БОЖИЛОВА*

Резюме: Студията представя анализ относно същността и приложението на интерактивния подход на обучение в университетска среда, подходи към определяне на интерактивни методи на обучение и ролята им за повишаване мотивацията за учене на студентите. Предложен е авторски модел на класификация на интерактивни методи, която е резултат от обосновка на научнотеоретично ниво и от многобройни обучения с различни групи възрастни учащи (в т.ч. и студенти) и обратната връзка от тях на практическо ниво.

Ключови думи: интерактивност, интерактивни методи, университетско обучение

INTERACTIVITY IN THE UNIVERSITY EDUCATION AND TRAINING

Vanya Bozhilova

Abstract: The study presents an analysis of the essence and application of interactive learning approach in university education, approaches to determining the interactive training methods and their role in enhancing learning motivation of students. A model of classification of interactive methods, which is the result of justification at scientific theoretical level and by numerous trainings with groups of adult learners (including students) and the feedback from them on a practical level, is proposed.

Key words: interactivity, interactive methods, university learning

* E-mail: vanyabozhilova@gmail.com

През последните години интересът към проблематиката, свързана с интерактивното обучение, нарасна неимоверно до степен, в която всяко взаимодействие в образователна среда се определя като интерактивност. Интерактивността се схваща най-общо като действие, активност, взаимност, получаване на обратна връзка.

В настоящата студия обект на научнотеоретичен анализ са интерактивният подход в обучението и използването на интерактивни методи. Основната цел е да се анализират и очертаят същността и характеристиките на интерактивния подход в образованието и възможните полета на приложението му – в ресурсно-базираното, проектно-базираното и дистанционно-електронното обучение. Друг основен акцент е поставен върху същността и характеристиките на интерактивните методи, подходите към тяхното определяне и класифициране и ролята им за повишаване мотивацията на студентите.

Същност и характеристики на интерактивния подход в образованието

През последните години в университетското образование се заговори за необходимостта от промени в обучението и въвеждане на интерактивен подход, което е свързано с влиянието на редица фактори върху висшето образование.

Защо е необходимо да се прилага интерактивен подход? Фактори, оказващи влияние върху висшето образование

Факторите, влияещи върху висшето образование, могат да бъдат разглеждани на три нива – макрониво (ниво на световен пазар и човешка мобилност), мезониво (ниво на конкретни процеси, явления) и микрониво (ниво на конкретна образователна институция). По-конкретно:

Фактори на макрониво:

- световна икономика и бърза смяна на технологиите;
- нови квалификационни потребности на глобалния пазар;
- човешка мобилност и миграционни процеси;
- разпространение на социални мрежи за комуникация;
- масовост на висшето образование и рискове от намаляване на качеството;

- повишена конкуренция на пазара на образователни услуги.

Фактори на мезониво:

- динамичност, променливост на ниво явления, процеси, организации;
- поява на нови форми на взаимодействие;
- виртуализация на много от обществените сфери.

Фактори на микрониво:

- динамични процеси в конкретното учебно заведение;
- структура и организационни възможности на конкретното учебно заведение;
- системата за подготовка на преподавателски кадри и преподавателския капацитет;
- мотивация и отношение на студентите към образованието и възможните образователни резултати.

Посочените фактори се проявяват в контекста на ***съвременните тенденции във висшето образование:***

1. Съвременното висше образование се разглежда не само като образование, което е ценно само по себе си, а и като образование, което трябва да дава практическо, полезно знание (утилитарно знание), знание, насочено към конкретен резултат.
2. Във висшето образование започнаха да навлизат икономически принципи, които промениха разбирането за процеса на обучение и за резултатите от него. На образованието се гледа като на процес на предлагане на образователни услуги, които предоставят знания според потребностите на конкретната личност и/или организация.
3. Тенденция от образование, затворено в университетските аудитории, към образование, отворено към практиката и бизнеса. Все повече университети развиват нови специалности и/или актуализират учебните си програми по специалности в зависимост от динамиката на развитие на бизнес сектора.

Развитието на образованието по посока на неговата утилитарност (полезност) за тези, които придобиват знания и умения, определя и някои ***характеристики на съвременното университетско образование:***

1. Ориентация на висшите училища от фундаментални знания към прагматични знания.
2. Висшето училище променя своята природа – „произвежда и разпространява образователни услуги“. Превръща се в субект на пазарни отношения.
3. Университетското образование се самоопределя според признаците за конкурентоспособност и доходност.
4. Масово приложение на проектния подход в образованието. Създават се програми в съответствие с изискванията на пазара и се привличат „мобилни състави от преподаватели“ (хонорувани преподаватели).
5. Отделните звена във висшето училище се оценяват от гледна точка на приноса им за успешност на университета на пазара на образователни услуги.

Ако се опрем на декларираните в доклада на Ж.Делор (Делор, Ж. и др., 1997) цели на образованието за 21-ви век, можем да определим следните **цели на университетското образование**:

Студентите е необходимо:

- *да се научат да:*

- знаят

- могат

- бъдат

- живеят заедно с другите във взаимозависимия свят;

- *да развиват в себе си умения за:*

- индивидуална, групов и екипна работа

- самостоятелно и критично мислене

- ориентиране в обкръжаващия ги свят

- творческо мислене

- решаване на практически задачи

- приспособяване към радикални и бързи промени

- самоусъвършенстване.

Постигането на тези цели поставя някои ключови **изисквания към висшето образование**:

- *По отношение на целите* – да формира ключови, базови и функционални компетенции у студентите. *Ключовите компетенции* имат комплексен характер и преносимост в различни образователни, професионални и житейски ситуации. *Базовите компетенции* отразяват спецификата на определена професионална дейност. *Функционалните компетенции* представят специфични дейности, присъщи за определено работно място.
- *По отношение на процеса на обучение* – да предлага възможности за интерактивно учене и експериментиране, за съчетаване на индивидуална и групов работ (в зависимост от стиловете за учене), за консултиране и оказване на подкрепа при затруднения в ученето, за творчески подход и изява на студентите, за съчетаване на електронно с други форми на обучение – смесено обучение (blended learning).
- *По отношение качеството на обучението* – да има ясна система от критерии, показатели и индикатори за измерване и оценка на качеството на обучението и преподавателската работ; ясна визия и приоритети за развитие на съществуващи и нови форми на обучение; контрол на различни нива – самоконтрол, взаимен контрол, външна експертна оценка.
- *По отношение на преподавателския състав* – да създава условия за преподавателите да развиват своята професионална компетентност, мотивация за работ; да има ясни критерии за измерване и оценка на

ефективността на преподавателския труд и интегрирана система за стимулиране на професионалното израстване и личностно развитие.

- *По отношение взаимоотношенията обучаващи–обучаващи* – да се изгради позитивен микроклимат на приемане на различната гледна точка, право на защита на собствена позиция, взаимно учене в атмосфера на уважение; избягване на конфликтни ситуации.
- *По отношение образователната среда* – да дава възможност за прилагане на интерактивни методи на обучение, базирани както на човешките взаимоотношения, така и на съвременни технологии. Създаване на единна информационна образователна среда, формираща култура на самоусъвършенстване.

Практическото изпълнение на тези изисквания поставя университетите пред необходимостта да съчетават „традиционен“ и „интерактивен“ подходи при обучението на студентите.

„Интерактивно“ обучение

Идеята, концепцията за интерактивното обучение (интерактивните методи) често се възприема като нова и съвременна и антипод на т.нар. традиционно обучение. Всъщност не става дума за правене на избор между различни обучения, а за познаване на философско-методологическата база за реализиране на учебен процес и неговите процесуални характеристики. В този смисъл понятията „традиционно обучение“ и „интерактивно обучение“ се възприемат като еманация на различни подходи към образованието и обучението.

Ако се опрем на думите на Конфуций: *„Три пътя водят към знанието: път на обмисляне – този път е най-благородният, път на подражание – това е най-лекият път, път на опита – този път е най-горчивият“*, можем да кажем, че интерактивността като подход съчетава опита и осмислянето му в условията на непрекъснато взаимодействие на преподавателя с учащите, както и между самите учащи.

Терминът „интеракция“ има различни интерпретации в научните среди и е обект на тълкуване и изследване от науки като социологията, психологията, педагогиката. Свързва се с имената на Дж. Болдуин, Г. Зимел, Г. Блумер, Н. Чакъров, В. Гюрова, Р. Василева, П. Радев и др. Интеракцията, интерактивността като съчетание на „интер“ (между) и „активност“ (действие) се определя като „взаимодействие, при което се осъществява обмен на информация и социален опит между субекти и се натрупва нов в хода на осъществяването на множество взаимодействия, за да се достигнат определени социални цели“ (Атанасова, Н., 2011: 6). Следователно основополагаща характеристика на интерактивния подход е учене и обучение в среда на активно взаимодействие. По този начин учащите имат реална възможност сами да конструират своето знание в процес на взаимодействие с преподавателя и с групата учащи. Оп-

итът на всички учащи в групата е ценен учебен ресурс, който става отправна точка за придобиването на новите знания и умения. Така учебният процес в дадена група е уникален и неповторим, ориентиран към потребностите на групата, и в същото време и диференциран в зависимост от индивидуалните способности, опит, интереси и мотивация за учене на всеки учащ.

Сред теоретико-методологическите основи на интерактивния подход са следните концепции за образованието – прогресивизъм, екзистенциализъм, хуманизъм, холистично образование, постмодернизъм, конективизъм, конструктивизъм. Теорията на конструктивизма е едно от най-влиятелните течения през последните 20 години. Още в древността Имануел Кант развива идеята, че хората не са пасивни получатели на информация, а активно и избирателно усвояват знанието, присъединяват го към предварително натрупаното и конструират собствена интерпретация на действителността. Затова знанието е дълбоко свързано с опита, който имат учащите, и обучението не може да бъде чисто информационен процес (на предаване на знания), а на конструиране, създаване, формиране на знания. Както казва Виготски, „човек се конструира в социалната среда“. Така учащият придобива друга роля в обучението – да открива, да експериментира, да обмисля, да взима решения и др. Той става активен в ученето и конструира (създава) знанията си чрез социалните взаимодействия, в които участва. Обучението е диалогична среда и трябва да дава възможност на учащия последователно да овладява по-сложни нива на знанието и разбирането и да придобива независима компетентност.

Същност на интерактивния подход

При реализиране на интерактивен подход:

- учащите се намират в определен образователен и социокултурен контекст (среда);
- учащите учат индивидуално и в група и тяхното развитие е резултат от социалните взаимодействия, които изграждат и чрез които обменят опит;
- знанието се усвоява посредством активен процес на взаимодействие, а не чрез пасивен прием на информация;
- използват се разнообразни форми и методи за представяне на новата информация – устно изложение, презентация, видеоматериали и др.;
- ролята на преподавателя е да подкрепя, да насочва, да провокира нови идеи;
- преподавателят и учащите са равностойни партньори в процеса на обучение, което стимулира мисленето и размяната на идеи;
- чрез учене в група учащият се приспособява към особеностите на социалната среда, възприема някои познавателни модели от по-зрелите и компетентни около него;

- задачите, които се дават на учащите, са комплексни, сложни, проблемни и реални, свързани с практиката;
- дава се постоянна обратна връзка за постигнатия напредък в ученето;
- постиженията на учащите се оценяват с разнообразни методи;
- оценяването е поощряващо, учащият разбира какво е научил, получава идеи какво още може да научи и как;
- учащите осъзнават взаимосвързаността си в групата и общуването е позитивно и стимулиращо.

Прилагането на интерактивен подход се основава на следните четири характеристики на обучението:

(1) обучението е центрирано върху учащите, а не върху преподавателя, защото те конструират свое собствено познание, със собствени сили;

(2) новото познание, придобито чрез обучението, е зависимо от съществуващото индивидуално познание и опит на учащите; затова опитът е учебен ресурс;

(3) решаваща роля има взаимодействието в учебната среда – както с преподавателя, така и в групата учащи;

(4) при обучението трябва да се използват реални учебни задачи, така че учащите да са подготвени за живота, който ги очаква.

Основни характеристики на интерактивния подход:

- Образованието е ориентирано към обучавания.
- Целите са определени от преподавателя в сътрудничество с учащия, основано на неговите потребности.
- Знанията и уменията се придобиват по индивидуален път, независимо че се работи и в групи. Познанието е субективно преживяна, осмислена и трансформирана информация.
- Сътрудничество на преподавателя и учащите, диалогично общуване.
- Уважение към различието и уникалността на всеки учащ.
- Проблемите се решават съобразно конкретната ситуация и релевантно на личността на учащия.
- Знанието е индивидуално, основано на персоналния опит и се придобива в процес на взаимодействие.
- Образователните постижения могат да бъдат измерени чрез пряко наблюдение и диалог.
- В процеса на обучение се дава постоянна обратна връзка за напредъка на учащите.
- Оценяването е стимулиращо и мотивиращо учащите да търсят повече информация и да учат активно.

За да се реализира интерактивен подход в университетското обучение е необходимо да се съблюдават следните **условия**:

- Студентите трябва да бъдат поощрявани да задават въпроси, да изказват хипотези и да проверяват правилността им.
- Идеите и опитът на студентите трябва да бъдат оспорвани, за да предизвика вътрешен познавателен конфликт или колебание.
- Грешките на студентите трябва да се разглеждат като положителни възможности за провокиране на мисленето и разбирането.
- На студентите трябва да се предостави достатъчно време за учене по този начин.
- Обкръжаващата среда трябва да осигури възможности за диалог, дейност и осмисляне (отражение, рефлексия).
- Да се стимулира развитието на студентската общност.

Използването на интерактивен подход изисква друг начин на организиране на образователната среда. Тя трябва да дава възможност както за фронтална работа, така и за работа в малки групи – за дискусии, ролеви игри, преговори и др. Задачите, които се поставят трябва, да имат контекстно значение – да представят истински проблеми, разпознаваеми в реалната среда.

Приложение на интерактивния подход в обучението

Конструктивизмът и интерактивният подход стоят в основата на много съвременни алтернативни обучения – ресурсно-базирано обучение, проектно-базирано обучение, дистанционно обучение, електронно обучение и др.

Често под *алтернативно обучение* се разбира такова обучение, което е различно от утвърдените форми за организация и провеждане на учебен процес в образователните институции (вж.: Barker, Ph., 1990; Race, Ph., 1995). *Алтернативността* се свързва с идеи, подходи и решения, които са насочени към разнообразяването и осъвременяването на обучението на учащите чрез отказ от традиционната организация, форми и методи на работа и от доминиращата роля на преподавателя. Прилагането им е насочено към демократизиране, хуманизиране, диференциране и индивидуализиране на учебните дейности и повишаване на активността на учащите в процеса на обучение и личностното им развитие.

Много от алтернативните подходи за обучение се свързват с идеите на утвърдени педагози-реформатори: Д. Дюи, О. Декроли, М. Монтесори, П. Петерсен, Р. Кузине, Р. Щайнер, С. Френе и др. Те се базират на активното експериментиране на учащите, конкретния опит, с който влизат в учебни взаимодействия, наблюдението на явления и събития с цел тяхното осмисляне (рефлексивно наблюдение), уменията за абстрактно концептуализиране, силна вътрешна мотивация за учене и др. За студентите като възрастни учащи мотивацията за учене е резултат от осъзнаване на ползата от предприемането на образователна дейност в контекста на справянето с житейски или професионални проблеми и ситуации.

Надолу следват някои примери за приложение на интерактивния подход в обучението.

Ресурсно-базирано обучение/учене

При ресурсно-базираното обучение/учене се използват различни материали (ресурси), които стимулират и развиват уменията на учащите за подбор на информация, анализ и синтез, обосноваване и аргументиране, защита на позиция, писане и рефериране, оценяване и др.

Това могат да бъдат:

1) печатни материали:

- ✓ информационни – книги, учебници, ръководства, христоматии и др.;
- ✓ инструкции за изпълнение на учебни дейности;
- ✓ листовки за работа на учащите – информационни листовки, листовки за попълване (от типа „скелет листовки“, листовки „мисловни карти“), презентационни листовки и др.

2) електронни материали – мултимедийни презентации, информационни материали или материали за самостоятелна работа на електронни носители (CD, DVD), аудиозаписи, видеофилми и др.;

3) веб-базирани ресурси – веб портали с информация за учебни цели, разработени методически материали;

4) технически средства – компютър, мултимедия, интерактивна бяла дъска и др.

В своята книга „Интерактивността в обучението“ В. Гюрова и колеktiv посочват три групи *източници на учене* при ресурсно-базираното обучение:

I. Източници (ресурси) за изучаване на учебното съдържание:

1. Материали за „отворено“ учене

Това са учебни материали за провеждане и улесняване на обучението по различните учебни предмети: задачи, инструкции за учене, коментари, описание на учебни дейности, въпроси (тестове) за самооценяване, допълнителни материали за четене и библиография. Могат да се добавят дигитални (инструкции) за подготовка на писмени работи и реферати, за развиване на умения за учене, за извличане на информация от медийни носители и компютърни програми.

2. Учебници, христоматии, антологии, пакети с допълнителни материали, сборници

Те могат да бъдат самостоятелни издания или части от книги, статии, критични материали, анализи, събрани в папка или подвързани допълнително материали по даден учебен предмет. При възможност е добре да има и материали на електронни носители.

3. Ресурсни пакети

Съдържат: печатни и непечатни материали; информационни и статистически данни; карти, снимки, слайдове; медийни и електронни носители на информация по проблематиката на предмета и/или свързана с нея; въпроси по конкретни теми, на които учащите трябва да отговорят, коментари по някои въпроси; допълнителни инструкции за справяне с някои по-трудни части от съдържанието; въпроси за самопроверка или за разработване на писмена работа по темата.

4. Ръководство по четене

Може да изглежда като разширен списък с инструкции за ефективно четене, който може да съдържа: анотации, съвети, абстракти, предложения за алтернативи по основни текстове и пр. Много ценни са указания от типа: „Много полезни са текстовете в глава 3 и 4, по-специално на с. 34 и 39...“ „Някои по-ранни (по-късни) публикации от същия автор (или по тази тема от други автори) повтарят (изясняват) аргументите от този учебник. Например, като алтернатива, потърсете... или сравнете... или...; като критика на мнението на този автор вижте...“

5. Ръководство за учене, което включва:

- цели, задачи, обобщение на очакваните резултати;
- резюме или преглед на учебното съдържание на учебния предмет;
- описание на връзките на този предмет с други предмети;
- разписание (график на занятията и практически занятия);
- анотирана библиография;
- възможно акцентиране върху специфични части или страници от материала;
- списък на учебни аудио- и/или видеокасети, компютърен софтуер;
- информация относно допълнителни материали и мястото, където могат да бъдат намерени и/или използвани;
- информация относно оценяването – инструкции за формата на оценяването; съвети; критерии; изпитни въпроси, и т.н.;
- указания за учене;
- съвети как да се постигнат възможно най-добри резултати и дори примери за това как са се справили учащи от минали години.

II. Източници, които подпомагат специфични учебни дейности

Към тази група ресурси спадат учебници и ръководства – за лабораторна работа; за семинарни занятия; за самостоятелна работа в определени учебни области; за работа по проекти; за практическо приложение (на работно място) на знания и умения (ръководства за практикуми/практика); по проблематика на специалистите практики, привлечени за нуждите на учебния процес.

III. Източници, които подпомагат учебния процес

Към тази група ресурси спадат:

- ръководства за развиване на умения (в т.ч. умения за учене);
- профили за оценяване и самооценяване на уменията (и постиженията);
- дневници за водене на записки – от учебни занятия, от практически занятия и стажове и др. (по: Гюрова и др., 2006).

Изследователите на ресурсно-базираното обучение/учене С. Parsons и G. Gibbs определят следните негови *предимства*:

- осигурен достъп на учащите до източници за учене;
- нарастваща независимост на учащите;
- по-голяма гъвкавост на учебния процес;
- прецизно планиране на учебната работа – както от преподавателя, така и от учащите;
- съгласуваност на подходите на преподаване и учене, което дава възможност дори при смяна на преподавателите да се следва логиката и системата на обучението по предмета;
- приоритет на активното учене пред преподаването (по: Parsons, С., G. Gibbs, 1994: 8).

В много университети се създават Ресурсни центрове¹, където се събира основната информация по различните учебни дисциплини. Но създаването на такъв център не подобрява автоматично качеството на учебния процес и не повишава ефективността на ученето. Необходимо е учащите да имат умения за работа с такива материали, да са мотивирани самостоятелно да търсят информация, да дават обратна връзка от наученото и да се самооценяват. Затова прилагането на ресурсно-базирано обучение/учене е съпътствано с осигуряването на звена в университета, които подпомагат студентите в процеса на тяхното учене (звена за студентска подкрепа, центрове за формиране на умения за учене и др.).

Проектно-базирано обучение/учене

Друга възможност за активизиране на учащите и прилагане на интерактивен подход е **проектно-базираното обучение/учене**. Според Р. С. Blumenfeldi колектив то е цялостен подход за преподаване и учене, така че учащите да бъдат въввлечени в проучването на автентични проблеми (Blumenfeld, Р. С. et. all, 1991). За J. W. Thomasto е „модел, чрез който ученето се организира в рамките на проект(и)“ (Thomas, J., 2000: 2). Проектът е формата, чрез която се организира и стимулира работата на учащите. Представява комплексна задача, съдържаща нерешени въпроси или проблеми и даваща възможност

¹ Роля на такива центрове имат и библиотеките.

учащите да се включат в проучвателски дейности и планиране, анализ на проблеми и предлагане на решения, работа в екип и за продължителен период от време, създаване на реалистични продукти. Други значими характеристики на учебната проектна работа посочват Moursund (1999), Diehl, Grobe, Lopez, & Cabral (1999):

- Всеки проект има ясни цели, автентично съдържание, ресурси и форми за оценяване.
- Дейностите имат интердисциплинарен характер.
- Ролята на преподавателя е да подпомага по недирективен начин постигането на учебните цели.
- Реализира се учене чрез сътрудничество (кооперативно учене). У учащите се развива чувството за социална отговорност, за контрол и самоконтрол върху собственото им учене.
- Налице е постоянна обратна връзка (пак там, с. 2).

Към тези черти всеки модел на проектно-базирано обучение/учене добавя и свои уникални характеристики, произтичащи от съдържателната и процесуалната специфика на проекта.

В теорията и практиката се срещат и други модели/подходи на учене, които се отъждествяват или имат много общи черти с проектно-базираното обучение, например: „проблемно-базирано учене“ (Gallagher, Stepien & Rosenthal, 1992), „преднамерено учене“ (Scardamalia & Bereiter, 1991), „планиране на експерименти“ (Brown, 1992). Идеята за включване на учащите в проекти не е нова. Д. Дюибеше казал, че ученето не само трябва да подготвя за живота, но и да бъде интегрална част от самия живот. В много университети от години се прилагат програми за учене чрез действие, учащите сами правят теренна, проучвателска работа, събират артефакти, планират и реализират дейности, оценяват постигнатото и своя принос в дадената дейност. Прилагането на проектно-базирано учене води до повишаване на мотивацията за учене, по-голяма ангажираност и отговорност на студентите за резултатите от учебната работа. То дава възможност за активно включване в учебния процес и на слабо мотивирани или незаинтересовани от учебната работа учащи.

Една от функциите на проектно-базираното обучение е симулирането на реални проблеми и тяхното решаване, което се опира върху индивидуалните интереси и силните страни на учащите. То води до повишаване на качеството на тяхното учене и до развиване на умствените им способности. Преодолява се противопоставянето на знанието и мисленето. Резултатът от учебната работа е както научаването на определена информация, така и формирането на умения за практически действия.

Участието в проектни задачи позволява на учащите да откриват междупредметни връзки и повече от едно решение на проблема. Срещат се различни гледни точки и се използват разнообразни методи и изследователски техники, което в крайна сметка развива творческите им способности и уме-

нието им да се справят с реални житейски проблеми. Свободата на избор на различни стратегии и подходи ги мотивира те да се отнасят по-сериозно към учебната работа и ги прави по-отворени и толерантни към различни мнения и идеи.

Чрез работата в екип по проект се създават умения и нагласи у учащите за учене през целия живот, за поемане на гражданска отговорност и за личностно или кариерно израстване. Много от придобитите умения в процеса на работата по проект се явяват изисквания и на съвременните работодатели – например способността за работа с други хора и в екип, за вземане на подходящи решения, предприемане на инициативи и решаване на комплексни проблеми.

Правейки проучване на различни подходи за учене, които могат да бъдат обединени като проектно-базирано учене/обучение, J. W. Thomas определя пет критерии за това какви проекти стоят в основата на този вид учене/обучение:

1) Критерий – центрираност

Спрямо този критерий проектът не е форма за организиране на учебната работа, а самият той е учебното съдържание, което учащите трябва да разработят и усвоят. „Проектът е стратегия за преподаване, учащите разбират и учат, включени в проектна работа“ (Thomas, J. W., 2000: 4). Проектът не се използва за илюстриране, даване на примери и допълнителна работа за практикуване, а се планира, разработва, ресурсно се осигурява, реализира и оценява от самите учащи.

2) Критерий – водещ въпрос

Проектът трябва да е фокусиран върху въпроси или проблеми, които „придвижават“ учащите към разбиране на основни идеи и принципи на изучаваното учебно съдържание. При дефинирането на проекта трябва да бъде направена връзка между дейностите и лежащото в основата на проекта концептуално знание. Това е т.нар. концептуализиране на проектната идея. За да бъде значима и осъзната тази връзка и за да могат учащите сами да достигнат до нея, Blumenfeld предлага използването на „водещ/насочващ въпрос(и)“ (Blumenfeld et al., 1991), а Stepien and Gallagher – „цялостен проблем“ (Stepien and Gallagher, 1993). Проектът може да бъде изграден върху цялостна тематично обособена част от изучавано учебно съдържание по една учебна дисциплина или върху тема, базирана на междудисциплинни връзки от две или повече учебни дисциплини.

3) Критерий – конструктивно проучване/изследване

Проектът трябва да предполага богата проучвателска дейност от страна на учащите. Тя може да се реализира на терен (на реално място, където се наблюдават процеси и явления в реално време) или чрез инструменти за изследване – въпросници, анкети, фокус-групи и др. Проучването трябва да има ясна цел, да стимулира придобиването на знания и формирането на умения и

компетентности у учащите за: взимане на решение, откриване на проблеми, решаване на проблеми, моделиране и др. Чрез проектните дейности учащите трябва да трансформират свой опит и знания, да конструират знание, да научават нещо ново, което до този момент е било непознато за тях. Това може да е нова информация, нов начин на действие, нов подход за справяне с проблем и др.

4) Критерий – автономност

Проектът трябва да създава условия за автономна, самостоятелна работа на учащите, която те възприемат като значима, да дава възможност за правене на избори и постигане на резултати, за които те носят лична отговорност.

5) Критерий – реалистичност

Проектът трябва да бъде „автентичен“ за учащите чрез своите тема, цел, задачи, съдържание, роли на учащите в него и взаимодействие между тях, постигнати резултати, влияние върху определена аудитория, начин на представяне и др. „Необходимо е да включва предизвикателства от реалния живот, където фокусът е върху истински (а не симулирани) проблеми или въпроси и където решенията има възможност да се приложат“ (Thomas, J. W., 2000: 5).

От процесуална перспектива учебната проектна работа има подготвителен етап, на който предварително се определят целите на проекта, планират се дейностите и се изработват стандартите за учебни постижения. Обект на дискусия между учащите и преподавателя могат да бъдат учебните цели, интересите, очакванията, силните и слабите страни на участниците и възможните стратегии за решаване на поставените проблеми. В резултат от дискусията се разработва конкретният проект, който да отразява в най-голяма степен интересите и уменията на учащите. Практиката показва, че когато учащите сами разработват проект, определят неговите цели и критериите за оценяване на резултатите, те се отнасят по-отговорно както към крайния резултат, така и към ученето като цяло.

Ефективната работа по проекта в проектно-базираното обучение/учене зависи от:

- подходящо подбрани инструментариум за проучване, планиране, управление и оценяване на работата по проекта;
- следването на предварително зададения план-график на дейностите;
- уменията за реализиране на проектните дейности;
- ясните критерии за оценяване нивото на постижения;
- водене на проектна документация на етапите на планиране, реализиране и оценяване на резултатите от проекта;
- контролиране на прогреса на работата по проекта и получаване на своевременна обратна връзка относно постиженията и реалните или потенциални проблеми.

Дистанционно електронно обучение/учене

През последните години все по-голямо внимание се отделя на възможностите в университетите да се разработят програми за дистанционно електронно обучение.

Както посочва Р. Пейчева-Форсайт: „В съвременните университети информационните и комуникационни технологии се превръщат в съществен елемент на учебната среда, което е една от причините дебатът за техните предимства и ограничения по отношение на ефективността на преподаването, ученето и педагогическото общуване да не стихва както в теоретичен, така и в практически контекст“ (Пейчева-Форсайт, Р., 2010). И продължава: „В дебата за предназначението на технологиите в образователен контекст D. R. Garrison и T. Anderson в своята книга „Електронното учене през 21-ви век“ подчертават, че целта не е просто чрез тях да се осигури достъп до информация, защото „е невъзможно смислено да се усвои цялата информация, дори и в най-тесната научна област“, а да се формират у студентите способността и стратегиите за управление на този огромен в дълбочина и ширина обем от информация. В реализирането на тази цел, според авторите, преподавателите „осъзнават, че е необходимо създаването не просто на среда за учене, а създаването на такава среда, която ще провокира ученето как да се учи“ (пак там). В този смисъл приоритет в използването на технологиите за образователни цели би следвало да бъде формирането на способност за критическо мислене и умения за самостоятелно насочване и управление на ученето. Чрез електронното обучение реално могат да се реализират възможностите за индивидуализиране на обучението, даването на персонализирана обратна връзка, улесняването на мултисензорното възприемане и конструиране на информацията, учене чрез саморефлексия и групова рефлексия, ученето със и от другите (пак там).

Реализирането на ефективно дистанционно/електронно обучение изисква съобразяване със следните **педагогически изисквания**:

- специално разработен курс и материали;
- балансираност на учебното съдържание;
- да се върви от по-лесното към по-трудното;
- да се преминава към нова учебна единица само след усвояване на предишната;
- да е налице възможност за връщане към изучаван учебен материал, чрез специално предвидени учебни единици;
- гъвкавост на обучението (на учебните програми и учебното съдържание);
- нагледност и визуализация на учебния материал;
- подпомагане на учащия и осигуряване на условията за успех;

- използване на аудио- и видеоматериали за учене – видеолекции, презентации и др.;
- практическа ориентация на курса – формиране на умения, а не само предлагане на информация (знания);
- вариативност на учебните материали;
- наличие на допълнителни учебни средства (четива, христоматии, сборници, записи, библиографска справка);
- изчистен текст, улесняващ стил, достъпен език, добро техническо оформление;
- осигурени възможности за завършване на курса (дати, места, начини за полагане на изпит), качествена и количествена оценка, предварителен инструктаж);
- внимателен подбор и подготовка на преподавателите (инструктори; тютори; наставници) и др.

Съобразяването с тези изисквания би спестило време за лутане и корекции, би осигурило предварителни условия за успешното обучение на учащите.

За ефективно провеждане на електронно дистанционно обучение се разработват и използват виртуални учебни среди (например Мудъл (MOODLE). MOODLE е система за създаване и управление на онлайн учебни курсове от преподаватели (Course Management System – CMS). Системата е разделена на курсове, като всеки курс има студенти и преподаватели. Съдържа разнообразни възможности за комуникация (синхронна и асинхронна) – дискусийни форуми, чат, уики – и възможности за публикуване на различни учебни материали – тестове, анкети, задания, задачи, чиито отговори се публикуват онлайн от студентите, уроци с въпроси накрая, бази-данни и др. Примерна структура на курс за електронно дистанционно обучение чрез Мудъл виртуална учебна среда² предлага Интегралният университетски център за електронно обучение в СУ „Св. Климент Охридски“.

Независимо от начините, чрез които се реализира интерактивният подход, неговите основни предимства реално се проявяват в различните форми за непрекъсната комуникация и взаимодействие между преподавателя и учащите и между самите учащи. Важно е интерактивността да не е самоцелна, а добре обмислена и приложена от преподавателя при планирането на обучението и в хода на неговото осъществяване чрез прилагането на интерактивни методи.

² Вж.: Интегрален университетски център за електронно обучение. – <http://e-center.uni-sofia.bg>

Интерактивни методи на обучение

Същност и основни характеристики на интерактивните методи в обучението

През последните години вниманието към описването и представянето на интерактивни методи за обучение нарасна в такива мащаби, че както посочва П. Радев, „нараства опасността писането в тази област да прерасне в моно-полна метанарация „свърхтекст“, което да я обезсмисли“ (Радев, П., 2010: 11).

Интерактивните методи са били използвани системно в алтернативните училища в Западна Европа и САЩ и са познати като „активни методи“, което вероятно е свързано с дългогодишните традиции в прилагането на идеите на реформаторската педагогика в страни като Франция, Германия, Италия, Швейцария и др. Затова и някои български автори считат за първоизточник на „интерактивните методи“ – „активните методи“³. Но кое прави един метод активен? Или по-точно защо методът е активен? Защото стимулира учащите да бъдат активни в обучението и в ученето, да участват в обсъждания и дискусии, да обменят опит, да търсят решения на поставени въпроси и проблеми, да предлагат аргументи в защита на дадена теза, да разработват свои идеи като проекти, да експериментират и др. Затова е по-коректно активността като характеристика да не се приписва на самия метод. Тя е характеристика на състоянието на учащите – те са в позиция на действие, на изпълнение на определени учебни задачи. Затова и тези методи се наричат още „методи за активно учене“ (а не обучение).

Връщането на вниманието в полето на обучението, където се реализират отношения между двата основни субекта (преподавателя и учащите) и техните дейности (преподаване и учене), е връщане към въпросите: Могат ли учащите да учат активно в процеса на обучение, ако преподавателят е пасивен? Има ли пасивно преподаване? Без да навлизаме в дебрите на различните научни схващания по темата за активните и интерактивните методи на учене (или обучение), бихме искали да очертаем следните опорни идеи:

- интерактивността е иманентна характеристика на обучението, разбирано като процесуално-дейностно единство на преподаване и учене;
- обучение без взаимодействие е невъзможно;
- обучението като взаимодействие поражда различни отношения между преподавателя и учащите, между самите учащи и/или между учащите и учебните ресурси, които те използват.

³ Вж.: Гюрова, В., В. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.

Затова, ако трябва да определим каква е същността на интерактивните методи на обучение, първо ще предложим няколко гледни точки, на различни автори, между които има сходства, допълвания и някои различия.

В наше съвместно изследване с В. Гюрова от 2006 г. определяме интерактивните методи като „методи, *(които – доп. мое)* изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учащи, между учащите и интерактивната мултимедия, между учащия/учащите и обучаващия. В резултат от взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение и позиция по определен въпрос и при двете страни, участващи във взаимодействието (учащи и обучаващи)“ (Гюрова, В. и др., 2006: 33). Акцентът е поставен върху диалоговия режим на общуване като начин на реализиране на взаимодействието (интерактивността) и възможните резултати.

Пл. Радев предлага дидактическа дефиниция на интерактивните методи: интерактивният метод „е форма на продуктивно и реципрочно диалогово и полилогово взаимодействие между субектите в процеса на обучение лице в лице, чрез която се обменят информация, идеи, дейности, състояния и съвместно се постигат конкретните цели на обучение върху основата на три онтологични равнища – личностно, социално, духовно“ (Радев, П., 2010: 16). Авторът подчертава, че интерактивността има две форми: интерактивност f то f (лице в лице) и интерактивност k то k (клавиатура с клавиатура). Всъщност става дума за две различни интерактивни системи – система, базирана на човешките взаимоотношения, и технологично-базирана интерактивна система. В посочената дефиниция на интерактивните методи ясно се открояват следните характеристики:

- Интерактивният метод е форма на взаимодействие, начин, по който се организира взаимодействието.
- Във взаимодействието участват две или повече от две страни.
- Взаимодействието се реализира на базата на предварително поставени цели.
- Процесът на взаимодействие е процес на обмен на информация, идеи, дейности и състояния.
- Взаимодействието води до определен резултат за всички страни, които участват.
- Резултатът за всяка страна се постига на три нива – личностно (персонално развитие, интелектуално развитие), социално (развитие на уменията за социално взаимодействие, социална и емоционална компетентност и интелигентност) и духовно (интраперсонално).

Друга гледна точка към интерактивните методи, която можем да определим като социалнопедагогическа, дава Ю. Ковачка. Според нея „те са начини, процедури за осъществяване на субект-субектни педагогически взаимодейст-

вия, за постигане на определени цели на обучението ... представляват моделиране на вътрешногрупови и междугрупови отношения със специфичен социално-педагогически характер“ (Ковачка, Ю., 2010: 113). Това разбиране за интерактивните методи съдържа два основни акцента:

- ✓ интерактивните методи имат образователна цел;
- ✓ влияят върху отношения със социално-педагогически характер.

Такъв тип отношения обаче могат да възникнат и извън обучението. Това прави интерактивните методи широко приложими в различни ситуации, в които се реализира неформално⁴ и/или информално (самостоятелно) учене⁵. Като пример в това отношение можем да посочим метода SWOT-анализ⁶, който освен с образователна цел може да се използва в различни ситуации на правене на избор и взимане на решение.

Безспорно всички автори приемат, че използването на интерактивни методи в обучението дава възможност да се реализира принципът на „учене чрез действие“. По този начин учащите са активни и в процеса на „правене“, „извършване на определена учебна задача“. Те са провокирани да осмислят новото знание, защото трябва да го приложат на практика. Интерактивното обучение разчита на дискусията, взаимното разбиране, обмяна на информация, обсъждането и споделянето. Усъвършенства способностите за наблюдение, за слушане, за задаване на въпроси, за аргументиране на теза, за оценяване и др.

Активни обаче са и преподавателите – както на етапа на подготовка и планиране на обучението (определяне на образователните цели, разработването на вариативни дидактически материали и др.), така и в процеса на обучение, при проследяване на прогреса на всеки учащ и даването на обратна връзка. Използването на интерактивни методи изисква от преподавателя да влиза в различни роли:

- информатор – дава нова информация в дадена област, по дадена тема;
- медиатор – посредник между новата информация и учащите, подпомага учащите в нейното разбиране и усвояване;
- подкрепящ – създава подходяща среда за учене;
- наставник – съветва, осигурява обратна връзка;
- модел – анализира, предлага решения и др.

⁴ Неформално учене – учене, което е част от предварително планирани дейности, които не са учебни по характер, но съдържат важен учебен елемент. От гледна точка на учащия е преднамерено, съзнателно учене (по: Bjornavold, J., D. Colardyn, 2004).

⁵ Информално (самостоятелно) учене – учене, което е резултат от всекидневните дейности на човека, свързани с работата, семейството и свободното време. Разбира се като случайно, неочаквано, допълнително, инцидентно учене (по: Bjornavold, J., D. Colardyn, 2004).

⁶ SWOT-анализ – анализ на силните и слабите страни на дадено явление и открояване на възможностите за развитие и рисковете (заплахите).

Освен преподавателите в различни роли влизат и учащите – роля на отговорник на групата, наблюдател, водещ записки, говорител, модератор на груповата работа и др.

Изграждането на позитивен климат за обучение, установяването на междучелности отношения на приемане, развитие на комуникативните умения и умения за решаване на проблеми, умения за говорене пред аудитория, за ползване на различни информационни източници и водене на записки също са резултати от използването на интерактивни методи. Затова можем да определим тези методи като *комплексни* (имат комплексни цели и постигат комплексни резултати – познавателни, социални и др.) или като *концептуални методи*, които са база, условие за осъществяване на ефективно обучение (*метаметоди*).

Като **основни характеристики** на интерактивните методи можем да посочим следните:

- основават се на партньорски взаимоотношения и диалог между преподавателя и учащите;
- изискват активна позиция на учащите;
- предполагат договаряне и съгласуване;
- изискват непрекъсната обратна връзка;
- базират се на съвременни технологии;
- реализират се чрез взаимодействие;
- позволяват работа в група и мрежа;
- използват ефектите на груповата динамика;
- позволяват творчество и инициативност;
- водят до удоволствие от ученето и удовлетвореност от резултата.

За да могат интерактивните методи да се прилагат ефективно, е добре да се отчитат и някои **условия и предпоставки**:

- познаване спецификата на интерактивните методи и възможностите за тяхното прилагане;
- съобразяване с възрастовите и познавателни способности на учащите;
- подходящ подбор и съчетание на интерактивни методи в процеса на обучение според целите на обучение, учебната дисциплина, групата учащи, възможностите на образователната среда;
- добро планиране на времето и мястото за използването им;
- наличие на нагласа за реализиране/участие в интерактивно обучение и на двете страни в обучението – преподавател и учащи;
- учебната група да включва не повече от 25 учащи;
- учебната зала да позволява различно пространствено оформление в зависимост от използваните форми на работа (учебни дейности) и учебни средства и материали – място за фронтална работа, за груповата работа, използване на мултимедия, на интерактивна дъска, на флипчарт и др.

- учебното време да е разделено на няколко блокови сесии от по 1,5–2 часа, за да могат да се „разгърнат интерактивните сесии/занятия“ и да се съпътстват от сесии за рефлексия и даване на обратна връзка;
- учебното съдържание да е представено по интерактивен начин, който стимулира учащите да възприемат новата информация по различен начин (мултисензорно – като четат, пишат, дискутират, изработват нещо); добре е учащите да разполагат с учебните материали за ползване и след приключване на обучението, затова е удачно да се разработят ресурсни пакети.

Подходи за определяне и класифициране на интерактивните методи

Класификации на интерактивни методи на обучение предлагат различни автори, сред които – В. Weber, М. Jurgens, Т. Albert, М. Lebrun, Е. Василева, Р. Вълчев, П. Радев, С. Кашлев и др. В изследване от 2011 г. върху видовете интерактивни методи, прилагани в обучението, се посочва, че при сравняването на различните класификации „някои методи са включени едновременно в различни групи ... играта е неизменно присъщ метод в повечето класификации ... и се набляга на интеракцията лице в лице“ (по: Атанасова, Н, 2011: 8). Без да се спираме на всички съществуващи класификации на интерактивни методи за обучение, ще насочим вниманието към анализа на проблема в българските условия.

В научните среди в нашата страна към проблема за класификацията на интерактивните методи има два подхода:

1) прави се разграничение между форми и методи за обучение и те се класифицират в логически свързана система на базата на определени критерии;

2) не се разглежда проблемът за класификация на методите на обучение и не се поставя въпросът за разлика между форми и методи. Диференцирането и групирането на методите става по мястото им в развитието на педагогическата практика⁷.

Привържениците на първия подход предлагат различни *модели за определяне и класифициране* (подреждане в система) на интерактивните методи. Ето някои примери:

Класификация на П. Радев (2005)

Авторът прави анализ на класификации на дидактическите методи след 50-те години на 20-ти век и ги групира по следния начин:

⁷ Вж. по-подробно Дъяченко, В. (2001). Новая дидактика. М.

Авторът цитира изследване на Дж. Маклиш (1968), където методите са разделени на три групи – традиционни методи, нетрадиционни методи и традиционни методи, използвани по нов начин.

1 група – Опосредствани интерактивни трансактни методи – дискусии, дебати, диспути.

2 група – Опосредствани интерактивни евристично-моделиращи методи.

3 група – Опосредствани имитационни интерактивни методи–игри – роли, театрални и др.

4 група – Интерактивни праксеологически методи – метод на проектите, решаване на учебни проблеми и творчески задачи, ситуативни методи (по: Радев, П., 2005).

Класификация на С. Кашлев

С. Кашлев предлага класификация на интерактивни методи, като ги разделя в 6 групи (по: Ковачка, Ю., 2010: 114):

1. Методи за създаване на благоприятна атмосфера, организация на комуникацията.

2. Методи за обмен на дейности.

3. Методи за мисловна дейност.

4. Методи за смислотворчество.

5. Методи за рефлексивна дейност.

6. Интегративни методи (интерактивни игри).

Според Ю. Ковачка в тази класификация не е ясен критерият за диференциране на отделните групи, едни и същи методи попадат в различни групи. „Акцент е поставен върху взаимодействието между участниците в педагогическия процес, върху възможността за творчество – от страна на преподавателя ... и от страна на обучаваните, които да открият развит творчески си потенциал, да дават идеи, да си сътрудничат, да поемат риск, да оценява мнението на другите, да бъдат активни“ (пак там, с. 115).

Класификация на Ю. Ковачка

Авторът предлага 6 групи методи:

1. Опознавателни/Идентифициращи/Въвеждащи – по отношение на курса, с цел запознаване на учащите и сработване на групата.

2. Дискусионни – за осъществяване на ефективно общуване, подобряване на комуникацията в групата.

3. Фокусиращи/Насочващи – концентрират вниманието към определен проблем.

4. Ситуационни – представят реални или въображаеми ситуации.

5. Игрови – поставят учащите в определени роли.

6. Комплексни/Организационни/Интеграционни – поставят рамка за взаимодействие, която ангажира и активизира учащите (пак там, 115–117).

Представената класификация е опит на автора да предложи модел за систематизиране на интерактивните методи, но поражда доста въпроси от гледна

точка на нейната обосновка и теоретична база и връзка с процесуалните характеристики на обучението.

Преди да предложим нашата класификация на интерактивни методи, е важно да отбележим някои уточнения и опорни точки:

1. Чрез един интерактивен метод могат да се постигнат повече от една учебни цели.

2. Много често названията на интерактивните методи са метафорични, целта е да стимулират и провокират творчеството на преподавателя и учащите.

3. Методиката на обучение е отворена система. Педагогическото майсторство на един преподавател зависи в голяма степен и се проявява в методическия му подход на работа, в свободата на преподавателя да твори „методи“⁸ на обучение.

4. Интерактивните методи се развиват. Всяка система за класифициране има условен характер, доколкото трябва да предложи модел за разбиране на възможностите за прилагане на интерактивните методи. Самоцелното теоретично обосноваване и групиране на методите е ненужно.

5. Изборът на конкретен метод е детерминиран в голяма степен от целта (целите), за която се използва, учебното съдържание, групата учащи и възможностите на образователната среда.

Класификацията, която следва, е резултат от обосновка на научнотеоретично ниво на систематизация на интерактивни методи, разработени и описани съвместно с В. Гюрова в периода 2000–2006 година и публикувани в книгата „Интерактивността в учебния процес“ (2006). В посочения период бяха проведени и многобройни обучения с различни групи възрастни учащи (в т.ч. и студенти) и от тях бе получена обратна връзка за приложимостта на предложените методи на практическо ниво⁹.

Като теоретико-методологическа база за обосновка и класифициране на интерактивните методи използваме модела на Д. Колб за учене, базирано на опита, познат като „Цикъл на учене“ на Д. Колб (1984). Приемаме едно от базовите допускания в теорията за обучение на възрастни (Андрагогия) по М. Ноулис, а именно, че студентите като възрастни учащи се опират в процеса на учене върху натрупан и актуализиран чрез обучението учебен опит, т.е. използват опита като учебен ресурс.

Според Колб ученето е съзнателен процес на създаване на знание, основан на опита холистичен¹⁰ процес, който предполага синхронизиране между индивида и средата. Ученето от и чрез опита (опитът като учебен ресурс) се приемат за ядро на съвременни приложни теории за експерименталното учене и конструктивизма.

⁸ Метод означава път, начин на правене на нещо.

⁹ Вж.: Гюрова, В., Б. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.

¹⁰ Холистичен – цялостен.

Цикълът на учене съдържа следните компоненти:

- ✓ конкретен опит (concrete experience);
- ✓ рефлексивно наблюдение, осмисляне, отражение (reflective observation);
- ✓ абстрактно концептуализиране, теоретизиране (abstract conceptualization);
- ✓ активно експериментиране, прилагане, практикуване (active experimentation).

На всеки от тези компоненти съответства група интерактивни методи:

Таблица 1. Групи интерактивни методи

Конкретен опит	Рефлексивно наблюдение, осмисляне, отражение	Абстрактно концептуализиране, теоретизиране	Активно експериментиране, прилагане, практикуване
Методи за генериране на идеи	Дискусионни методи	Методи за представяне на нова информация	Комплексни методи
Методи за диагностика и оценяване			

Съществен компонент на всяко обучение е оценяването. При интерактивното обучение оценяването и даването на обратна връзка за напредъка на учащите е иманентна характеристика на всеки един от етапите. Затова и диагностиката и оценяването съпътстват всеки момент от обучението, когато се генерират идеи, когато се обсъждат (дискутират) различни учебни задачи, когато се дава нова информация и / или когато се прилага наученото на практика.

Към всяка от групите методи могат да бъдат посочени различни методи в зависимост от доминиращата цел на тяхното използване. Затова и някои методи могат да попаднат в повече от една група.

Таблица 2. Примерно разпределение на интерактивните методи, описани през 2006 г. по групи¹¹

Методи за генериране на идеи	Дискусионни методи	Методи за представяне на нова информация	Комплексни методи	Методи за диагностика и оценяване
Мозъчна атака Записване на идеи Лавина	Дискусия „Мозайка” Панелна дискусия	Мултимедийна презентация	Ролеви игри Решаване на казуси	Светкавица Светофар SWOT-анализ

¹¹ Относно същността на методите и начините на тяхното приложение вж.: Гюрова, В., В. Божилова (2006). Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С.

Пирамида Метод на сюжетните линии Рисуване на идея Метод на незавършените изречения	Светофар Пирамида	Видеолекция	Мозъчни карти Рисуване на идея	Метод на незавършените изречения
--	----------------------	-------------	-----------------------------------	----------------------------------

Освен различните опити за класифициране на интерактивните методи много автори предлагат разнообразие от интерактивни методи по конкретни учебни дисциплини, за конкретна образователна степен или за обучение на специфични групи учещи, без да ги систематизират и групират – например за решаване на наказателноправни казуси, по математика, по социална педагогика, в изкуството и арт-терапията, за деца със СОП¹², при разрешаване на конфликти, по химия, в хуманитарно образование в магистърска степен¹³ и др.¹⁴

Роля на интерактивните методи за повишаване на мотивацията за учене на студентите

За мотивацията за учене е писано много, както и за различни модели за нейното обяснение. Ние тук няма да се спираме на тях, нито ще се опрем на най-разпространеното диференциране на мотивацията на вътрешна мотивация (подбудена от вътрешни за личността фактори) и външна мотивация (подбудена от външни за личността фактори). Независимо от нейния характер и източник мотивацията за учене може да бъде определена като:

- ✓ желание да се учи;
- ✓ предприемане на действие – учене;
- ✓ осмисляне на наученото;
- ✓ удовлетворение от наученото (по: Race, Ph., 1995).

Разглеждана по този начин, тя включва предварителните нагласи, ориентация и мотиви за учене, самия процес на учене (като активно действие от страна на учащия) и резултатите от ученето на когнитивно (познавателно) и афективно (емоционално) ниво.

Връзката между използването на интерактивни методи в обучението и тези четири условия за мотивация за учене е пряка и очевидна.

¹² СОП – специални образователни потребности.

¹³ Вж.: Минева С. Хуманитарно образование в магистърска степен чрез интерактивни форми и методи. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.

¹⁴ По-подробно вж.: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.

Влияние на интерактивните методи върху желанието да се учи

Желанието за учене е свързано с влиянието на различни фактори – от реално възникнала потребност от практиката до вътрешни мотиви за личностно развитие и усъвършенстване. Интерактивните методи умело съчетават практикуването (те се реализират в реална действена среда и за да учи, учащият трябва да е в активна позиция) и усещането на личен успех от извършваните дейности. Независимо че повечето интерактивни методи предполагат работа в група, чувството за съпричастност към общата задача и личният принос в нейното изпълнение влияят силно върху самочувствието на учащия и неговата увереност, че „може“, че има способности да се справя с учебните предизвикателства. Това допълнително мотивира учащите за учене.

Желанието за учене се стимулира от ситуации, в които учащият може да каже: „Аз знам защо уча“, „Аз мога да се справя“, „Аз получавам подкрепа от другите в процеса на учене“, „Аз мога да помогна на други, за да се справят по-добре“, „Когато уча се опирам на това, което вече знам“.

Следователно то е свързано със:

- осъзнаване на причините за ученето;
- реална преценка на своите способности и умения за учене;
- възможности за получаване на подкрепа в ученето;
- възможности за използване на наличен опит в ученето;
- възможности за реално партньорство с преподавателя и другите учащи в обучението.

Интерактивните методи реално се опират и използват тези възможности. Чрез тях учащите осъзнават смисъла на това, което правят (прилагането на всеки интерактивен метод е резултат от осмисляне на възможните постижими цели), работата им зависи от личната самооценка и от обратната връзка на преподавателя относно постигнатите резултати, извършването на групови учебни задачи неминуемо създава условия за даване и получаване на подкрепа в групата учащи на базата на техния предишен опит.

Влияние на интерактивните методи върху процеса на учене

Ученето в интерактивна среда е учене, съпроводено с анализ и осмисляне на минал опит, работа в група за запознаване с опита на другите учащи, възприемане, разбиране, анализ и синтезиране на нова информация и трансформирането ѝ в знание и оценяване на неговата практическа приложимост – в учебна и извънучебна среда, в реалната заобикаляща ни социална среда.

То е като реденето на мозайка, на пъзел. Всяко ново „парченце знание“ ще стане част от пъзела само ако намери допирни точки, връзки с наличното знание. Това го прави *субективно значимо* и ценно за човека, който учи, и най-важното – създава се *персонална логическа система на осмисляне и разбиране на наученото* през призмата на личния опит, знания, умения и компетенции. Защото ученето е личностен процес на претворяване на информацията и пре-

върщането ѝ в знание. В този процес водещо място имат самооценката и постоянната обратна връзка от всички участници в обучението.

Ученето в интерактивна среда е учене в действена среда, в която учащите мислят, запознават се с нова информация, рефлексират (отразяват на мисловно ниво) наученото, практикуват, упражняват, прилагат наученото. В този процес те не са защитени от грешки, но срещата с разнообразни трудности и предизвикателства за техния ум и способности допълнително мотивира за учене. В думите „Аз разбирам“, „Аз го правя“, „Аз напредвам“ проличава мотивацията на човек от извършваната дейност и усещането, че той е част от процеса, потопен е в него и желае да продължи напред.

Влияние на интерактивните методи върху осмислянето на наученото

Осмислянето на определена информация е един от етапите на ученето. Ако се опрем на познатата когнитивна таксономия на Б. Блум, осмислянето и разбирането на новата информация е важно, за да развие учащият умения за нейното прилагане, използване в конкретен контекст.

Интерактивните методи не само че стимулират осмислянето на получената информация, те се осъществяват в среда на активно мислене и действие, така че учащият сам да „сътворява знанието“. В този смисъл *разсъждаването, рефлексията, отражението* не са условия, а *част от самия процес на обучение*.

От друга страна, интерактивното обучение поставя учащия в ситуация да осмисля наученото чрез:

- ясно дефинираните и практически измерими цели поради динамиката на учебните дейности;
- многообразието от използвани методи на обучение;
- даването на постоянна обратна връзка какъв е напредъкът на учащия – с какво се справя добре, къде има нужда от помощ и подкрепа, как да я получи;
- работата в група и обмяната на идеи, позиции, аргументи;
- поставяне на учащия да интерпретира една ситуация от различни перспективи;
- даване на задачи за самостоятелна работа, изискващи от учащия да прилага изследователски умения – да търси, селектира и логически подрежда информация, да класифицира, обобщава и оценява и др.

Влияние на интерактивните методи върху удовлетвореността от наученото

„Аз успях!“ могат да бъдат думи само на човек, който явно показва, че е удовлетворен от това, което прави. Удовлетвореността от ученето не е линеен процес, тя не се натрупва с времето, с продължителността на ученето. Тя не е просто резултат, а част от цикличността на процеса на учене.

Изпълнението на различни учебни задачи могат да поразжат различно ниво на удовлетвореност, но акумулирането на удовлетвореност постепенно формира усещането за успех. А когато този успех е признат, приет и от другите, удовлетворението е съпреживяно, то носи наслада и желание, събужда чувство на радост. Затова можем да кажем, че удовлетвореността от наученото надхвърля рационалното осмисляне на придобитите знания, умения, компетенции и преминава в емоционално заредената сфера на чувствата, на сетивността. Удовлетвореността има своя „хедонистичен аспект“ – когато е удовлетворен човек, е безпределно сетивен за всяка реакция на околната среда – на уважение, на признание, дори и на отхвърляне. И това е така, защото удовлетвореността е вътрешното усещане за постигнат успех и човек се намира в хармония със самия себе си.

Ученето в интерактивна среда предлага именно такива възможности – да работиш самостоятелно или в група, да търсиш информация, да обменяш опит и знания с другите, да създаваш свои модели, да обосноваваш и логически на подреждаш, да се самооценяваш и да оценяваш и др. Вариативността, многообразието от дейности, в които учащите попадат, избират или сътворяват, им дават безкрайни възможности да се движат по скалата на удовлетворението – от неудовлетворен до напълно удовлетворен. А това движение е динамично, скокообразно, но мотивира учащите да продължат напред. За пример ще дадем обратна връзка от участници в интерактивно обучение. На въпроса как се чувствате в края на обучението, те казват: „Чувствам се леко“, „Сякаш летя“, „Преосмислих много неща, които вече знаех“ и др.

В заключение, бихме насочили вниманието към една мисъл на Саймън Вейл: „Най-важната част от образованието е преподаването на смисъла на това да се знае...“ А смисълът на наученото се постига в най-голяма степен тогава, когато учащите са активни и сами конструират своето знание, а обучението е планирано и реализирано като интерактивно, чрез диалогови методи и даване на постоянна обратна връзка както от преподавателя към учащите, така и между самите учащи, чрез провеждане на дискусии и коментари върху учебната проблематика, чрез проиграване на учебни ситуации и ролеви игри, чрез прилагане на трикомпонентно оценяване – самооценка на учащия, взаимно оценяване и оценяване от преподавателя. Така ще могат да се реализират и основни принципи на обучение като: „учене от опита“, „рефлексивност“, „концептуалност/систематичност“ и „интерактивност/действителност“ и ще се създаде „среда за преживяване на наученото“.

Литература

- Атанасова, Н. Интерактивните методи на обучение в началния етап на СОУ. Дисертационно изследване, Пловдив, 2011.
- Гюрова, В., В. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.
- Делор, Ж. и др. Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образование на XXI век пред ЮНЕСКО., С., 1997.
- Дьяченко, В. Новая дидактика, М., 2001.
- Интегрален университетски център за електронно обучение.– <http://e-center.uni-sofia.bg>
- Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии, Бл., 2010.
- Ковачка, Ю. Класификация на интерактивните методи на обучение. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Минева, С. Хуманитарно образование в магистърска степен чрез интерактивни форми и методи. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Пейчева-Форсайт Р. Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогическия дизайн. – *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 1, 2010.
- Радев, П. Интерактивни методи в обучението. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Радев, П. Обща училищна дидактика. Пловдив, 2005.
- Филипова, Н. Предпоставки за ефективност на интерактивните методи на обучение във висшето училище. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Barker, Ph. Designing interactive learning systems. Education and Training Technology International (ITTI), Vol. 27, N2, 1990.
- Bjornavold J., D. Colardyn. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. – *European Journal of Education*, 39, 1, 2004.
- Blumenfeld, Phyllis C., et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. – *Educational psychologist* 26, 3–4, 1991.
- Diehl, W., T. Grobe, H. Lopez, & C. Cabral. Project-Based Learning: A Strategy for Teaching and Learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work and Learning, 1999.
- Moursand, D. Project-based learning Using Information Technology. Eugene, OR: International Society for Technology in education, 1999.
- Parsons, C., G. Gibbs. Course Design for Resource Based Learning: Education. Oxford, Oxford Centre for Staff Development, 1994.
- Race, Ph. Who learns wins. Positive steps to the enjoyment and re-discovery of learning. Middlesex, Penguin Books Ltd., 1995.
- Stepien W., S. Gallagher. Problem-Based Learning: as Authentic as it Gets. – *Educational leadership*, 51, 1993.
- Thomas, A Review of Research on Project-Based Learning, March 2000 – http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29 – 23.01.2015.
- Wisdom, J., G. Gibbs. Course Design for Resource Based Learning: Humanities. Oxford, Oxford Centre for Staff Development, 1994.

Постъпила май 2015 г.

Рецензент:
доц. д-р Р. Василева

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ВЪЗПИТАТЕЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ АСПЕКТИ
НА ФОТОГРАФИЯТА И ОБРАЗА ДО 1878 г.
(СВЕТОВНИ И БЪЛГАРСКИ РАКУРСИ)

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ*

Резюме: В студията се проследяват предпоставките за създаването на фотографията и връзката с индустриалната революция. Отбелязана е ключовата роля на нейните „бащи“ Жозеф/Нисефор Ниепс и Луи-Жак-Манде Дагер. Посочени са наченките на педагогизирането на тази нова сфера на обществено развитие. Отделено е внимание както на развитието на фотографията в световен (по това време предимно в Европа и Северна Америка) план – на познавателните и формиращи аспекти, но и на начина, по който българите влизат в досег с фотографията. А също така първите фотографии в българските земи, първите български фотографии. Ключовата роля, която фотографията има за пробуждане на националното чувство, формирането на национална идентичност и провокирането на борба срещу чуждата власт.

Ключови думи: фотография, дагеротипия, възпитание, самовъзпитание, образование, патриотизъм

* E-mail: wladi@abv.bg

FORMING AND EDUCATIONAL ASPECTS OF PHOTOGRAPHY AND IMAGE UNTIL 1878 (WORLDWIDE AND BULGARIAN OUTLOOK)

Vladislav Gospodinov

Abstract: *This study researches the prerequisites leading to the emergence of photography and its links to the Industrial revolution. The key role of its „fathers“ Joseph/Nicéphore Niépce and Louis-Jacques-Mandé Daguerre is outlined. Indicated beginnings of conversion into pedagogical aspect of this new area of social development. Attention is drawn to the development of photography on a world scale (at that time mainly in Europe and North America) to its cognitive and forming aspects and to the ways in which the Bulgarians come in touch to photography, too. And the first photographers in the Bulgarian lands, the first Bulgarian photographers are also scrutinized. The key role of photography in the process for awakening of National self-esteem, for the formation of National identity and provoking the for struggle against foreign domination.*

Keywords: *photography, daguerreotype, education, formative influence, self-development, patriotism*

Увод

Фотографската камера, образът, който се създава с нея, и респективно фотографията като дейност, безспорно, е истинска революция в начина на правене на образ и едно от най-значимите изобретения на цивилизацията през XIX в. Като такова то неизменно има своите рефлексии спрямо всяка сфера на живота, в т.ч. и в образованието и възпитанието, които като социални явления неизбежно отразяват по специфичен начин случващото се в обществото. Първоначално тези процеси са твърде аморфни, хаотични дори, но определено вълнуващи, докато не се прокарат по-ясни пътеки. Пример за това са „скрития“ период от развитието на фотографията (до момента на представянето ѝ пред широката общественост) и първите около 40 години след това (до към 1878 г. – началото на 80-те години на XIX в. – създаването на „сухата“, превърнала се в следващия над век и четвърт в класическа, фотография). Този времеви праг съвпада с Освобождението на България, което е ключово и за развитието на българската фотография, променяйки тематичната ѝ насоченост и обхват на разпространение. В този смисъл фокусът на настоящата студия е насочен в две основни направления: да представи ключовите моменти и личности, способствали за появата и „прохождането“ на фотографията, в т.ч. в нейния педагогически контекст на световно (преди всичко европейско) ниво и българските проекции; представянето на моменти от развитието на фотографията в нейните първи стъпки, които са сравнително малко известни, което е възможност за формиране на по-пълна представа и отношение към

фотографията като изкуство, като дейност. В т.ч. предполагаща многоаспектни педагогически приложения. Не само като еднократен акт на моментална направа на образ, а като продължителен процес и дейност, изискващи специфични умения, които са резултат и се основават на възпитателни и педагогически взаимодействия и които от своя страна генерират нови умения, в т.ч. по посока предаването им на други хора, по посока на изграждането на култура на взаимодействието с фотографския образ. Също така фотографията предполага модели на поведение, които се изграждат постепенно и претърпяват промени под влиянието на възпитателни и образователни взаимодействия.

Рождената година на фотографията е 1839-та, но за появата ѝ принос има натрупаният през вековете опит на човечеството в създаването на образи – от впечатляващите пещерни рисунки на древните хора до изящните и прецизни, почти фотографски, картини на Каналето например. Обществено-икономическите процеси, развитието на отделни клонове на науката, както и личностният фактор също способстват за тази революция в технологията на направата на образа.

Предпоставки, поява, значение и първоначално развитие на фотографията

Предпоставки за появата и развитие на фотографската техника и технология

Всяко явление, в т.ч. и фотографията, не възниква изведнъж, от нищото, а е продукт на нерядко много продължителни и на моменти в значителна степен аморфни процеси. Едно невероятно съчетание от природни дадености, социални условности, случайност и взаимодействия. Като цяло предпоставките за възникването на фотографията е възможно да се очертаят в следните три направления:

- Индустриалната революция – през 1774 г. Джеймс Уат в Англия създава машина (задвижвана от пара), с помощта на която станало възможно да се изпомпва вода от мините. Това позволило извличането на повече материал от по-дълбоко разположените слоеве с полезни изкопаеми (в случая в Англия това са предимно въглища). Този момент се счита за началото на индустриалната революция (самият термин, както често се получава при новите явления, е употребен от дистанцията на времето за първи път едва през 1799 г.). Но индустриалната революция е резултат от една друга – т.нар. научна революция, която се осъществява през XV–XVII в. и се свързва с имената на емблематични учени, които в своите опитни изследвания и научни трудове засягат и немалко моменти, имащи отношение към появата на фотографията:

✓ Николай Коперник (1473–1543), полско-германският учен е „един от универсалистите на Ренесанса. Освен астроном Коперник е и математик, лекар, полиглот, филолог, преводач, художник, католически духовник, юрист, държавен служител, офицер, дипломат и икономист. Макар астрономията да е само странично занимание сред множеството му дейности, точно в тази област той оставя своето най-трайно наследство. Ключово важното съчинение на Коперник, „За въртенето на небесните сфери“ (на лат. ез. *De revolutionibus orbitum coelestium*), над което работи около 40 години и е публикувано малко преди неговата смърт през 1543 г., често е приемано за началото на съвременната астрономия, но и на общата научна революция. Работата на Коперник стимулира последвалите научни изследвания, превръщайки се в ключов момент от историята на науката“ ([http://bg.wikipedia.org/wiki/](http://bg.wikipedia.org/wiki/Коперник) към 28.04.2015 г.; ключова дума Николай Коперник).

✓ Тихо Брахе (1546–1601) – датският астроном създава с помощта на крал Фредерик II обсерваторията „Ураниборг“ („Небесен замък“ – бел. моя – В.Г.) близо до Копенхаген и открива законите за движение на планетите (Българска енциклопедия А–Я, 2002: 150).

✓ Йохан Кеплер (1571–1630) сред множеството иновации в различни сфери „има голям принос и в оптиката. През 1611 г. публикува книгата „Диоптрика“, която е първото научно изложение на оптиката. Тук той описва пречупването на светлината и обяснява получаването на образите с помощта на геометрично построение. През 1604 г. формулира закона за обратно пропорционалната зависимост на осветеността от квадрата на разстоянието до светлинния източник. Кеплер е известен и като конструктор на телескоп – т.нар. далекогледна тръба на Кеплер, която се състои от две двойноизпъкнали лещи“ (пак там).

✓ сър Исак Нютон (1643–1727), английски физик, математик и астроном, който формулира принципите на класическата механика, закона за гравитацията, теория за движението на телата в Слънчевата система, корпускулната теория за светлината; открива дисперсията на светлината и конструира първия рефлекторен телескоп (отразяващ телескоп – използват се вдлъбнати плоски и изпъкнали огледала, които да отразяват светлината – бел. моя – В.Г.) и др.; с изключително влияние върху развитието на естествените науки до края на XIX в. (пак там, с. 804).

✓ Готфрид Вилхелм Лайбниц (1646–1716), германски философ (професор в Университета в Лайпциг), математик, физик, държавник, който създава „механична сметачна машина, която изпълнява събиране, изваждане, умножение и деление на числа. Машината е демонстрирана във Френската академия на науките и в Лондонското кралско дружество, на които е член (самият той основател и първи председател на Германската академия на науките през 1700 г. в Берлин); работи над изобретяването на парна машина; независимо от И. Нютон (но двамата се приемат като основоположници); създава дифе-

ренциалното и интегралното смятане; с още много други разработки (<http://bg.wikipedia.org/wiki/>, към 23.04.2015; ключова дума Готфрид Лайбниц).

- Колониалната експанзия на Англия (предшествана от тази на Португалия и Испания), довела до създаването на единен общ световен пазар, който се нуждаел от технологии за бързото и рентабилно добиване, обработване, разпределение и разпространение на големи количества ресурси, които да задоволят нуждите на разрастващия се пазар. Така се подготвя индустриалната революция. Отличителна нейна черта е създаването на средства за производство (машини) и технологични решения, които спомагат за увеличаването му.

- Третата основна предпоставка за възникването на фотографията е вече натрупаният стабилен опит във визуализацията на явленията. Човечеството все повече се стреми да се доближи до оригинала при пресъздаването му, независимо от това дали става въпрос дву- или триизмерен образ.

- Личната находчивост и качества на изобретателя, но и късмет – те неизменно присъстват при създаването на всяко изобретение, творба и т.н.

Впечатляващо е, че индустриалната революция е всеобхватна. Свързана е с изследване на процеси и явления, простиращи се от дълбините на Земята до безкрайността на Вселената, пресечна точка преди всичко на физиката и химията и срещата им с безкрайната жажда на човечеството за опознаване и (ре)конструиране на света.

Същност, хуманистичен смисъл и значение на фотографията

Думата *фотография* произлиза от гръцките думи *φως*, *φως* („светлина“) и *γραφίς*, *γραφίς* („писец“, „четка“) или *γραφη*, *графи*, означаващи заедно „рисуване със светлина“ (пак там; ключова дума Фотография), рисуване с помощта на светлина, рисуване чрез светлина. Продуктът от фотографията се нарича фотографска снимка или само снимка, но се използва като синоним и думата фотография. В по-разгърнат формат на дефиниране под фотография се разбира „процесът на създаване на изображения на реални обекти с помощта на светлината. Фотографията е едновременно теория, техники и методи за съхраняването на видими образи и клон от графичните изкуства, използващ тези техники като средство“ (пак там). Фотографията е един от видовете изкуство – в случая за създаване на образи чрез светлината с посредничеството на техническо устройство, използвано от човека.

Изкуството представлява съвкупност от явления, продукти, отношения, които са резултат на взаимодействието на вътрешния свят на човека и средата, има съответни конкретни естетически измерения, които могат да се проявяват като процес и дейност и се отличават със своята уникалност. Формите на изява на изкуството са изключително разнообразни: театър, кино, живопис, литература, фотография, музика, танц, балет, архитектура, цирк, и др. Те се

изучават основно от естетиката като клон на философията. Според Енциклопедия „Британика“ изкуството се изразява в „използването на умения и въображение в създаването на естетични обекти и среди, които могат да бъдат споделени с други“ (цит. по <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 23.04.2015; ключова дума Изкуство), което от своя страна насочва към изразеното от граф Лев Толстой, че изкуството служи за комуникация между хората. В тази комуникация се обменя огромно количество информация, закодирана в определени форми, словосъчетания, цветове, образи и т.н., които влияят една или друга степен на всички участници – и на възприемащите (в т.ч. чрез реакциите на публиката, която нерядко е и участник и съ-творец) и на авторите по време на процеса на творчество и на споделянето му. Това взаимно влияние е по посока облагородяване на човешкия дух чрез о/познаването му (а и на „големия“ свят чрез „малкия“ и обратното), формиране на такова отношение към явленията, което е хуманно и зачитащо значимостта и мястото на другото – независимо дали е цвете, предмет, човек и т.н.

Фотографията е творение и на човека, поради което трябва и е създадена да помага за съхраняване и развиване на хуманното начало в него – в съответствие с идеята за човека като творец. Тя е фокусирана към това да помага за запазване на постиженията на човека на ниво индивид, общност, нация, глобален свят – запазени и в образи, те са базата, върху която стъпват в своето развитие и следващите поколения.

Функции на фотографията

Като ключова функция на фотографията, която пронизва всички останали, определено може да бъде посочена

- историческата – фотографията „спира“ времето, миг от него в конкретен, максимално близък (идентичен) с реалността неповторим образ, в който е затворено част от пространството, съществувало към момента на направата на кадъра. А мечтата на човечеството винаги е била да „спре“ времето, да пътува по определен начин през него, да увековечи своето място („да остави следа“) в него посредством например грандиозни строежи, произведения на изкуството и др. В този смисъл фотографията се оказва един сравнително бърз и сполучлив способ за това, особено от днешна гледна точка, когато разпространението ѝ е повсеместно. Именно тази уникалност на фотографията я прави толкова ценна. Извън или по-точно като допълнение към тази ключова функция фотографията има следните други основни функции:

- информационна – дава информация за обектите, които са заснети – тя се извлича по външните им белези (големина, разположение, момент от деня и сезона на заснемане и др.), дава представа за характера им (интензивност на вулканично изригване например), социалния статус на заснети хора, специфика на момента – част от лична или глобална история и т.н. – тази информа-

ция би била още по-пълна и изчерпателна, ако, разбира се, авторът е направил необходимото да запише данни относно кадъра на хартиения му носител, в дневник или по друг начин. В този смисъл съвестността и поведението на автора (и съответно репродуцирането на ефекта) зависят в немалка степен от следващата функция;

- педагогическа – в две основни направления:

- ✓ дидактическо – чрез системно, последователно организирани взаимодействия педагогически целесъобразно избраната и представена визуална информация се превръща в трайни знания и способности за оптималното (по-лесно и по-трайно) усвояване на останалата, по-обемната (текстовата) информация;

- ✓ възпитателно – посредством предимно педагогическото „придружаване“ от специалист се формира отношение към фотографската дейност, а така също и към обектите, които попадат във фокуса ѝ;

С реализирането на тази двуединна функция се занимава Педагогическата фотография като специфично практико-приложно направление в педагогическата наука – „мост“ между науката Педагогика и изкуството Фотография, което авторски обособихме;

- художествена – да пресъздава естетичните измерения на света, който ни заобикаля. Във всеки един кадър се цели постигане на определено естетическо внушение, независимо от характера на изобразеното по оста красиво – грозно;

- терапевтична – дейността и/или продуктите от нея съдействат за преодоляване или засилване на определени психически състояния, поведенчески тенденции, които способстват за оптимизиране на функционирането на индивида в/и на социума;

- хедонистична – да доставя удоволствие. Това е водещата в момента функция, което в известна степен „засенчва“ останалите функции. Достатъчно е да се споменат безбройните примери от социалните мрежи, където постоянно се публикуват забавни фотографии, които обаче остават само на това ниво. Като всъщност забавният ефект би могъл дори да се засили при съответно (в по-висока степен) отчитане на другите функции на фотографията. Това от своя страна би могло да е резултат от педагогизиране на дейността и начина на използване на продуктите от нея.

Етапи в развитието на фотографията

(Фактологията в тази част на текста е ползвана предимно по Хакинг, Дж. Фотографията. Цялата история. С., 2014, освен в случаите, в които това е изрично отбелязано с друг източник.)

Като цяло етапите в развитието на фотографското изкуство и особено по отношение на момента преди, по време и непосредствено след създаването

на фотографската камера и съответно появата на фотографията се определят главно от технологичните процеси за продуциране на фотографски образи и тяхното усъвършенстване. В този смисъл е възможно да се очертаят следните времеви отрязъци до 1878 г.:

- първоначален, „скрит“ (от Древността до края на XVIII в.) период – време, през което се правят първите неуспешни и с големи неравномерни интервали от време помежду им опити (много често изолирани един от друг, в различни части на планетата) за използване на светлината по посока създаване на трайни образи, независими от греенето на слънцето например. Т.е. образи, различни от сенките, които се проектират върху дадена повърхност при поставяне на обект между нея и източника на светлина. Като цяло доминира използването на кубично пространство с малък процеп, слънчева светлина и различни видове химикали – т.нар. Camera obscura. За процесите говорят тесен кръг от „избрани“ хора, които ги осъществяват – астрономи, физици, алхимици, философи и др.;

- етап на „бащите“ на фотографията (от края на XVIII до края на 40-те години на XIX в.) – време на конструиране на първите фотоапарати и експериментирание с различни химически съставки. Ниепс създава първия траен и сравнително различим образ, а Дагер – едноименния метод (дагеротипия), който намалява сериозно времето за създаване на снимка. Заниманията с фотография изискват значителен финансов, времеви и физически ресурс;

- етап на първоначалното развитие и разпространение на фотографията (между 40-те и началото на 80-те години на XIX в.) – по търговските пътища и в контекста на различни исторически събития техниката, с помощта и на която се твори изкуството, достигат до различни части на Европа и Америка, предимно чрез т.нар. пътуващи фотографи, и заедно с това се появяват и първите фотоателиета; продължават опитите за намаляване на времето за експозиция на материалите за получаването на образ и за проявяването на образ. Започва обособяване на отделни жанрове и съответно профилиране и професионализиране на специалистите, съответно на тяхната подготовка.

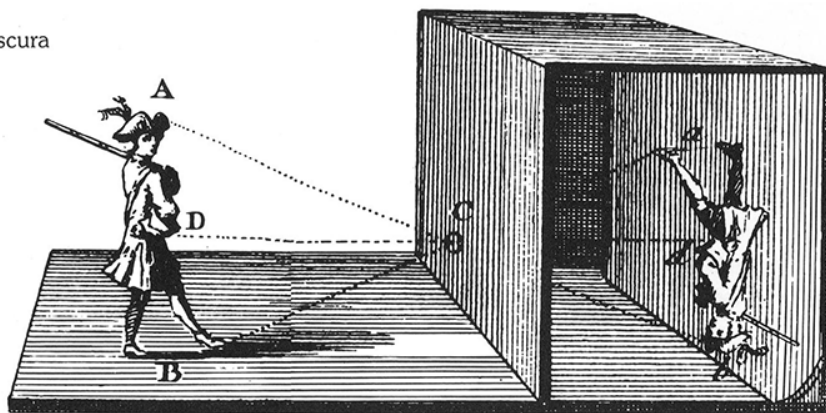
И докато корените на образността се откриват още при първобитните хора, създадени с подръчни естествени (природни) материали, то опитите за проектиране на образи с помощта на устройство са свързани със споменатата CAMERA OBSCURA (вж. *Изображение (Графика) 1*) – от лат. Obscurus – тъмен, тъмна стая, кутия – съоръжение, в което светлината от външен източник прониква през много малък отвор (ок. 0,5–50 mm) в едната стена на тъмна стая, проектирайки на противоположната стена като на екран обрнатото уголемено и леко размазано изображение на предметите, намиращи се пред отвора на пътя на светлината. Така наречената камера обскура или устройство, подобно на съвременната камера, само че без филм, е създаде-

на най-малко осем столетия преди създаването на първия фотоапарат. Дори се приема, че още Аристотел (384–322 пр.Хр.) е познавал принципите ѝ, забелязвайки сенките, които се получавали по време на слънчеви затъмнения (според някои източници именно чрез примитивни уреди, подобни на камера обскура, древните хора са наблюдавали слънчевите затъмнения, за да предпазят очите си). А Антимий от Трал, византийски архитект – проектант и строител (заедно с Исидор от Милет) на съхранената и до днес черква „Св. София“ в Константинопол (дн. Истанбул; след 1930 г.), използва камера обскура в своите експерименти. Камера обскура е позната и на арабските учени в края на X век. Сред тях по-известен е **Абу Али ал-Хасан Ибн ал-Хайтам (известен и като Абу Али Алхазен)** (965–1040). Приема се, че той първи конструира камера обскура, опирайки се на оставеното от Аристотел. Абу Али Алхазен е математик, астроном и оптик, написал 92 произведения (55 запазени до днес), всички основани на стабилни научни доказателства и математически операции.

(Графика) 1

Схема на Camera obscura. Автор: не е посочен

Camera obscura



Източник на изображението <http://www.fotoklikk.hu/galeria/> към 04.04.2015 г.

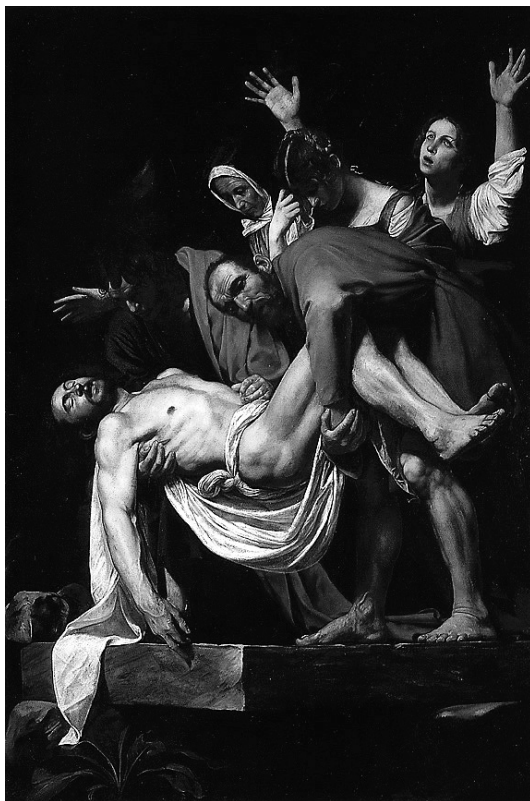
Camera obscura, послужила като прототип на фотоапарата, е използвана от Леонардо да Винчи, Дюрер, Караваджо, Вермеер и други бележити ренесансови художници. Всъщност Леонардо да Винчи (1452–1519) е следващият творец, който доразвива идеята и описва обстойно камера обскура в скиците и бележките си. „Той се е опитвал да разгадае тайната на човешкото зрение и разглежда камера обскура като „изкуствено око“. Той е бил особено обезпокоен от факта, че човешките същества виждат обектите по правилния начин, а не обърнати, да Винчи е направил няколко пред-

ложения, включително и че човешкото око има няколко лещи, чрез които изображението се обръща“ (<http://stefanovaart.com/> към 30.04.2015 г.) и се разпознава от мозъка като нормално – необърнато. През XVI в. Джироламо Кардано прави важна стъпка напред, като поставя лещи в отвора на камерата обскура и изображението става много по-ясно. Това я прави интересен предшественик на съвременната камера, но понеже произведеният от нея образ няма никаква трайност, камерата на Кардано трудно може да се приеме за фотография.

Направеното от Леонардо да Винчи и Кардано е продължено от оптика Джовани Батиста де ла Порта (1535–1615), който през 1558 г. предлага да се използва огледало за коригиране на изображението. „През 1569 г. венецианският благородник Даниеле Барбаро потвърждава ползата от използване на лещи и огледало и постига по-нататъшно подобряване на образа чрез добавяне на регулируема диафрагма на блендата. Може да се каже, че всъщност точно това е бил първият фото обектив“ (пак там). Според Роберта Лапучи – един от изследователите на творчеството на Караваджо (1571–1610), той е „работил с моделите си в специално оборудвана „тъмна стая“, в която светлината прониквала през дупка в тавана. Той проектирал изображението през лещи и огледало върху платното и подготвял черновите на картините с оловни белила, смесени със светочувствителен прах от минерали и химикали, които фосфоресцирали в тъмното. Така той за около половин час фиксирал полученото изображение и по-нататък продължавал работата с вече готовия ескиз“ (<http://www.factor-news.net/> към 23.04.2015 г.). Според Лапучи именно натравяне с олово, което била една от съставките на боите, е провокирало състояние на силен афект у Караваджо (който имал по принцип буен temperament), за да се стигне дотам, че да убие негов познат при сбиване в Рим през 1606 г. В подкрепа на използването на камера обскура от твореца е и фактът, че фона на картините на Караваджо е черен (вж. *Изображение (Фотография)* 2). Междувременно важен принос прави и Йохан Кеплер (1571–1630), който прави стените на камера обскура черни, като по този начин се ограничава дифузното отразяване на светлината от стените и се постига по-добър образ. От всички художници камера обскура се използва до съвършенство (като се има предвид и високата степен на нейното усъвършенстване към този момент) от Каналето (уредът се съхранява и до днес в Музея „Корер“ – основният музей на Венеция).

(Фотография) 2

„Полагане в гроба“, 1602–1603 г., картина на Микеланджело Меризи да Караваджо; Съхранява се в Пинакотеката на Ватикана



Източник на изображението: <http://bg.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.

През XVII в. камерата обскура, която дотогава е била статична, става преносима, като за целта се използва палатка. Размерът постепенно намалява от стая до обемиста кутия. Друго важно откритие, трасиращо пътя на фотографията, прави през 1727 г. **Йохан Шулце** (1687–1744), който забелязва, че сребърният нитрат е чувствителен към светлината (и до днес среброто се използва за направата на класическите фотографски ленти). Той използва това, за да създаде няколко краткотрайни образа, но не е упорит и не преследва целта си докрай (т.е. в случая, за да не се стигне до откритието, не се е получило съчетаване на късмет и качества на личността, които вероятно не са били формирани – например постоянство, упоритост, креативност). Усилията през тази епоха се насочват изцяло към създаване на вещество, което е способно да съхрани по някакъв начин образа, получен чрез камера обскура. През 1777 г. Карл Вилхелм Шееле продължава и задълбочава тенденцията на „химизация“

на опитите за сътворяването на трайни образи, като използва шаблон, който под влияние на светлината е трябвало да се проектира върху разтвор, поставен в колба, пред която е поставен самият шаблон. В своето произведение – монография на тема: „Очерк за горенето с поглед към едно ново изкуство на боядисването и рисуването“ (1794 г.), което се счита за „първата ясно формулирана публикация относно фотографския процес“ (Хакинг, Дж, 2014: 19), шотландската химичка Елизабет Фулхейм описва множество изпробвани от нея начини за съхраняване на образ – например оформяне на „изображения на реките фотографски в светочувствителни соли на златото върху платнена карта“ (пак там). Приблизително по същото време Томас Уеджуд (1777–1805) прави опити със светочувствителни соли на среброто върху хартия и кожа, като поставя предмети върху самите светочувствителни материали, като по този начин се отпечатват само контурите им. По този повод Хъмфри Дейви посочва: „Не се търси нищо друго освен метод на предпазване от оцветяване на откритите части на обекта, при излагането им на дневна светлина, за да стане обработката толкова функционална, колкото и елегантна“ (пак там).

Въпреки че през вековете множество хора дават своя принос, началото на фотографията се свързва основно с имената на **Жозеф (или Нисефор – през 1788 г. приема това име за първо, вместо Жозеф) Ниепс** (на фр. ез. *Joseph/Nicéphore Niépce*), френски изобретател, най-известен като пионер във фотографията, и Луи-Жак-Манде Дагер (на фр. ез. *Louis-Jacques-Mandé Daguerre*) – френски художник и декоратор. Ниепс (7 март 1765 г., Шалон сюр Сон, Франция–5 юли 1833 г. Сен Лу дьо Варен, Франция) направил първата успешна трайна фотографска снимка. Той започнал да експериментира още през 1793 г., но ранните му резултати били снимки, които бързо избледнявали. През 1797 г. пътува със семейството и брат си до о. Сардиня. Счита се, че именно по време на това пътуване се оформя съвсем ясно идеята за фотографията. Около 1818–1820 г. Ниепс открива, че т.нар. юдейски битум, вид черна смола, е чувствителен към светлината. Като съчетава това светлочувствително вещество с камера обскура, Ниепс успява да произведе първите в света фотографии. Ето защо се приема, че Ниепс е откривателя на фотографията. Обаче неговият начин, наречен хелиография (от гр. *hēlyos* – слънце, и *graphein* – писане 1) дял от астрономията, занимаващ се с изследване и описание на слънцето. 2) приложение фотографията за непосредствено получаване на изображение; <http://dic.academic.ru> към 30.04.2015 г.), е съвсем непрактичен, тъй като изисква много продължително експониране и дори тогава резултатът е доста мъглява снимка. Също така през юни 1832 г. чрез използването на дестилат от лавандулово масло – метод физототипия, Ниепс свежда експонирането до осем–деветчасов процес. Преди това, през 1818 г., успява да направи снимка, като образът се запазва в продължение на три месеца (<http://www.photo-museum.org/> към 30.04.2015 г.). Смята се, че от 1824 г. започнал да прави фотографии, които били трайни, но изисквали експониране (излагане) на светлина в продължение

на пет дни. През 1825 г. се консултира с братята оптици от Париж Винсент и Шарл Шевалие, от които получава всички видове лещи, за да усъвършенства камера обскура. Най-старата снимка, запазена до днес, той направил през юни или юли 1827 г. (или 1826 г. според някои източници) – поглед през прозореца на къщата му в Сен Лу дьо Варен (вж. *Изображение (Фотография) 3*). Според други данни първата снимка е направена още през 1825 г. – на гравюра от XVII в. със сюжет човек, теглещ кон (през 2002 г. е откупена за 450 хил. евро и се съхранява в Националната библиотека на Франция).

(Фотография) 3

Поглед през прозореца на къщата на Жозеф/Нисефор Ниепс в Сен Лу дьо Варен, Франция. Автор: Жозеф/Нисефор Ниепс



Източник на изображението: <http://bg.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.

Другият „баща“ на фотографията е **Луи-Жак-Манде Дагер**. Той е роден на 18 ноември 1787 г. в град Кормей, Северна Франция. Като младеж е художник, а на около 35-годишна възраст създава така наречената диорама – фантастична поредица от панорамна живопис, изложена със специални светлинни ефекти. Дагер я демонстрирал в специален Театър „Диорама“ в Париж, който е негова собственост. Докато се занимава с нея, Дагер проявява интерес към разработката на механизъм за автоматично възпроизвеждане на изгледи без помощта на четки и боя – с други думи, на камера. Първите му опити да създаде такъв апарат са безуспешни. В 1827 г. се запознава с Нисефор Ниепс, който също се опитва (по това време с малко по-голям успех от Дагер) да изобрети камера и материали за направа на трайни изображения. Две годи-

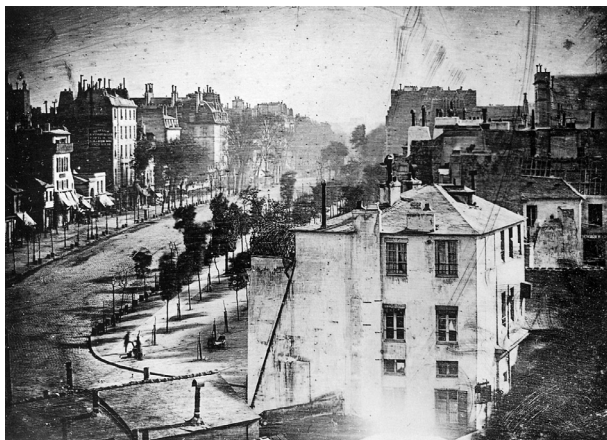
ни по-късно двамата стават съдружници и заедно активно работят. Правят многобройни експерименти, чрез които разбират и научават нови специфични особености на сътворяването на образ чрез светлина и заедно с това изпитват и засилват упоритостта и мотивираността за успех. Това подсказва за възпитание, което е положило основите за подобно отношение и поведение към работата. На 5 юли 1833 г. Ниепс внезапно умира, но Дагер не се отказва от направеното и през 1835 г. след много опити драстично съкращава времето за получаване на траен образ. През 1837 г. той вече е успял да разработи практичен метод за фотографирание, наречен на негово име – дагеротипия. Синът на Нисефор Ниепс Изидор продължава да е партньор, съгласно договора между Дагер и Нисефор Ниепс – в случай на смърт на втория синът му в продължение на 10 г. след това трябва да е партньор на Ниепс. Но въпреки това Изидор постепенно е изтласкан на заден план.

Първата дагеротипия носи името „Ателието на художника“. При този метод светлочувствителният материал е сребърен йодид, който се третира чрез живак, и образът (директен позитив) се получава за броени минути. Година по-късно Дагер прави снимка, която носи името Boulevard de Temple (от фр. ез. Булевард на храма). За целта между 28 април и 4 май 1838 г. Дагер прави опити за заснемане от прозореца на жилището си на ул. „Маре“ 5, докато накрая стига до успешен резултат. Това е и първата снимка, на която има хора (вжс. Фотографии 4 и 4а).

Фотография 4

Boulevard de Temple (от фр. ез. Булевард на храма), Париж – първата дагеротипия.

Автор: Луи-Жак-Манде Дагер, Париж, Франция 1838



Фотография 4а

Уголемен сектор на долната част на Фотография 4, показваща първите заснети хора



Източник на фотографията: <http://bg.wikipedia.org/> към 23.10.2011 г.)

Единствено ваксаджията и неговия клиент се различават. По-ясен е образът на клиента, заснет на иначе пълния с хора булевард, тъй като стои почти неподвижен в очакване да му бъдат излъскани обувките. Всъщност фотографията доста дълго време ще остане „неподвижна“, преди да започнат да се правят качествени образи на движещи се обекти. На 2 януари 1839 г. Дагер прави първата снимка на Луната. През същия месец методът е представен публично от самия Дагер. Но едва на 19 август (понеделник) 1839 г. във Френската академия на науките френският физик Франсоа Араго докладва и по-подробно представя дагеротипията, а също и предхождащите го физототипията и хелиографията (двата метода, в които Нисефор Ниепс има значителен принос, несправедливо са споменати накратко). Дагер не патентова изобретението. Убеждава френското правителство да откупи дагеротипията, като отпусне годишна пожизнена пенсия на него в размер на 6000 франка (4000 за създаването на дагеротипията и 2000 франка за диорамата) и на сина на Нисефор Ниепс Изидор (4000 франка). Също през август 1839 г. правителството съобщава, че подарява дагеротипията на света. Оповестяването на изобретението предизвиква голяма сензация. Дагер става „герой на деня“ и е обсипван с почести, а дагеротипията бързо намира широко приложение – първоначално чрез търговски студия, чиито брой достига 150 през 1856 г. Седмици след представянето на метода в Париж г-н де Сен Кроа показва дагеротипията в Лондон. Тогава (вероятно февруари 1839 г.) е направена и първата фотография на града, която се съхранява в Музея „Виктория и Албърт“ в Лондон (вж. *Фотография 5*).

Фотография 5

*Парламентарната улица откъм Площад „Трафалгар“ (на англ. ез. **Parliament Street from Trafalgar**); Съхранява се в Музея „Виктория и Албърт“, Лондон (Англия, Великобритания); Музеен № **SquarePH.1-1986**. Автор: неизвестен*



Източник на фотографията: <http://collections.vam.ac.uk/item/O69110/parliament-street-from-traffic-square-daguerreotype-de-ste-croix/> към 23.04.2015 г.

Още по-голям е триумфът на дагеротипията в САЩ, където във всеки от средно големите градове имало толкова ателиета, колкото в Париж. В Къщата-музей „Джордж Истман“ в Рочестър, щата Ню Йорк се пази една от най-големите колекции от дагеротипии – над 3500, от които около 1500 са френски – най-голямата колекция от дагеротипии извън Франция. Отвъд океана най-добрите дагеротиписти (работят в съдружие) били Албърт С. Саутуърт (1811–1894) и Джосая Дж. Хос (1808–1901) – *вж. Фотография 6.*

Фотография 6

„Двоен портрет“ – няма запазена информация за позиращите (има предположения, че са сестри); дагеротипия 18 x 14 см; Автори: Албърт С. Саутуърт и Джосая Дж. Хос; Съхранява се в музея „Еймън Картър“ (Форт Уърт, Тексас, САЩ)



Източник на фотографията: Хакинг, Дж., 2014: 36

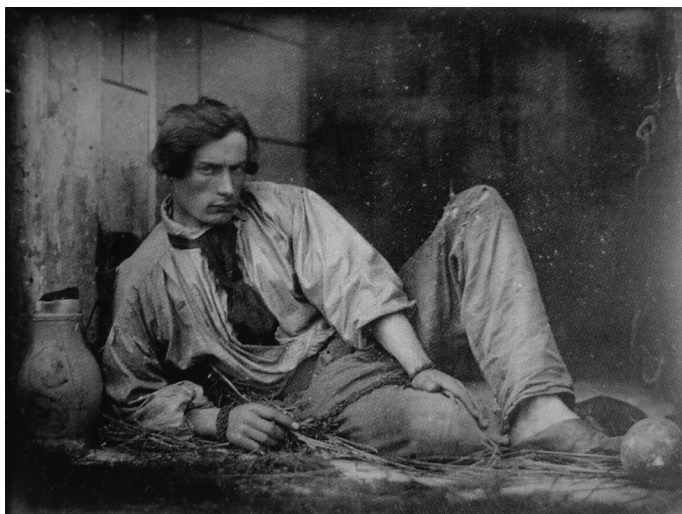
Настъпва истинска дагеромания. Но много малка част от правещите образи са имали някаква специална подготовка. Доминиращо знанията и уменията са се усвоявали и формирали посредством наблюдение, четене на материали в пресата и упражнения/опити. Аматьорството доминира. Като, разбира се, сред аматьорите е имало и хора с изключителен усет за сюжет, композиция, изработка и т.н. Пример за това е Луи Адолф Юмбер дьо Молар (1800–1874),

който е сред основателите на Френското фотографско дружество (вж. *Фотография 7*).

Фотография 7

„Луи Додие като затворник“. Дагеротипия, 11.5 x 15.5 см; 1847

Автор: Луи Адолф Юмбер дьо Молар; Съхранява се в Музея Орсе в Париж



Източник на фотографията: Хакинг, Дж., 2014: 36

Скоро след демонстрирането на метода Дагер престава да работи. Умира на 11 юли 1851 г. в крайградската си къща близо до Париж, оставяйки на света делото на своя живот.

При дагеротипията образът се отбелязва върху метална плака, намазана със сребърен йодид (сребърна плоча, обработена с йоден разтвор). За експониране на светлина са нужни 15 до 20 и няколко минути, след което се получава образ, който става видим след немалко процедури. А именно: под влияние на живачни пари при температура до 75° живакът се кондензира върху плаката там, където са по-светлите зони на снимката, и се образува сребро, което се отмива със солена вода и се фиксира образът в различни нюанси на сивото. Всичко това прави метода, макар и тежък, по-удобен (в сравнение с предишни) за практическо приложение. Но специфичното е, че само първият образ е качествен, т.е. репродуцирането е невъзможно. Но за сметка на това образът е изключително детайлен (основата е метална плоскост, за разлика от калотипията на Талбот, който използва хартия, която отчасти деформира образа) – (вж. *Фотография 8*, на която се виждат орнаментите на базиликата „Сан Марко“ във Венеция, скелето за реставрация върху част от фасадата, хората, една част от които са „размазани“, тъй като са се движили в момента

на заснемане, мозайките под сводовете, част от Двореца на дожите – вляво на кадъра – с множеството колони и съвсем малко се вижда основата на кулата на камбанарията на базиликата – най-вляво).

Фотография 8

„Венеция. „Сан Марко“. Дагеротипия, 7 x 9.5 см; 1845

Автор: неизвестен; Съхранява се в Колекцията „Кен и Джени Джейкъбсън“, Лондон, Великобритания



Източник на фотографията: Хакинг, Дж., 2014: 27

Две години след като Дагер огласява своя начин за направата на траен образ, други експериментатори предлагат леки видоизменения: като светлочувствителен материал към сребърния йодид се прибавя сребърен бромид. Тази малка промяна води до важен резултат – съкращава още по-решително времето за експониране и прави практически възможно да се произвеждат фотографски портрети. А спомена за Нисефор Ниепс остава жив и благодарение на сина му, който през 1841 г. издава малка книга със заглавие „История на откриването на неправилно наречената дагеротипия, предшествано от бележка за неговия реален изобретател Жозеф-Нисефор Ниепс“, в която подробно описва приноса на баща си и по този начин помага за реабилитира името му.

Но освен Ниепс и Дагер фотографията има още един „баща“ – английският учен **Уилям Хенри Фокс Талбот** (11 февруари 1800–17 септември 1877 г.) – вж. *Изображение (Фотография) 9 и Фотографии 10 и 11.*

(Фотография) 9

Жозеф/Нисефор Ниепс
(1765–1833), ок. 1795 г.

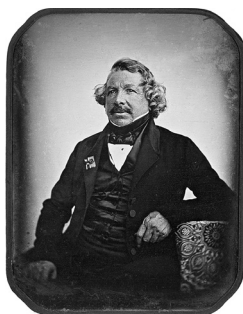
Автор: неизвестен



Фотография 10

Луи-Жак-Манде Дагер
(1787–1851), 1844 г.

Автор: Жан-Батист Сабатие-Бло (един от първите членове на Френското фотографско общество, осн. на 15.11.1854 г.)



Фотография 11

Уилям Талбот
(1800–1877), ок. 1864 г.

Автор: Джон Мофат



Източници на изображенията:

<http://www.photo-museum.org/>
към 30.04.2015 г.

<https://ru.wikipedia.org/дагеротипия>
към 23.04.2015 г.

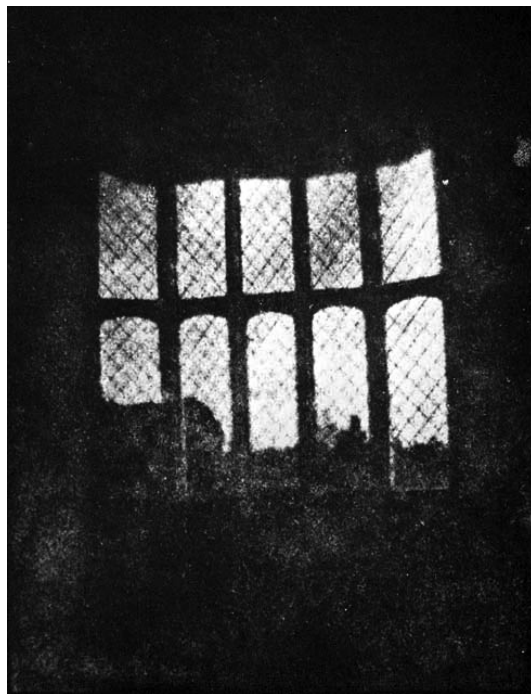
<http://bg.wikipedia.org/>
към 23.04.2015 г.

През 1839 г., малко след като Дагер е оповестил изобретението си, Талбот обявява, че е разработил различен метод за фотографиране (калотипия – от гр. καλός – красив, τύπος – отпечатък) и го демонстрира. Той представлява негативно-позитивен процес, който се доближава много до класическата фотография. Без да е запознат с опитите на Уеджуд, Талбот изпробва сребърен йодит върху хартия, но за разлика от него успява да стабилизира образа. Заслужава да се отбележи, че Талбот е направил своите фотографии през 1835 г. (вж. *Фотография 12*), т.е. две години преди първата дагеротипия и четири години преди да обяви на света изобретението си, вероятно провокиран от представеното от Дагер.

Талбот, който се занимава с още няколко проекта, не е намерил за необходимо да продължи незабавно фотографските си експерименти. Ако беше го сторил, вероятно щеше да разработи годно за продаван фотографско устройство преди Дагер и днес щеше да бъде смятан за откривателя на фотографията. Все пак след като 8 февруари 1841 г. публикува работни детайли относно осъществяването на калотипията, същата година Талбот патентова откритието си в Англия. По съвет на приятелите на Талбот, калотипията е наречена талботипия. Тя изисквала вместо 10 минути експониране само няколко секунди – „това е и първата истинска негативно/позитивна фотография“ (Хакинг, Дж, 2014: 20).

Фотография 12

Прозорецът в Лакок Аби, Англия; Автор: Уилям Фокс Талбот (1835 г.)



Източник: <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 22.04.2015 г.; Ключова дума Фотография

Малко след това Ричард Биърд, прозрял бързо възможностите за печалба от фотографията, купува директно от Дагер патентно право за дагеротипия и отваря в Лондон първото в Европа търговско фотографско студио. Впечатляващо е, че отново през същата година и отново в Англия Хенри Колън (1797–1879), работещ като миниатюрист на портрети в Лондон, получава първия лиценз за професионално практикуване на калотипията. Това показва високата степен на осъзнатост на значимостта на явлението и необходимостта то да бъде професионализирано, което от своя страна предполага и съответна подготовка – образование – за да се усвоят необходимите знания и да се формират конкретни умения. Очевидно в този случай подобна подготовка липсва и вероятно идеята за издаването на подобен лиценз е била да покаже значимостта на талботипията, за да вземе превес над дагеротипията. А обучението най-вероятно е протекло под формата на наблюдение и практически упражнения без никакъв специален предварителен план.

Дагер също патентова своя метод, но само за Англия (единствено тук има патент дагеротипията), седмица преди Франция да го обяви за „подарък към света“, което забавя развитието на фотографията в Англия, тъй като само ня-

колко човека плащали патент и съответно се занимавали с дагеротипия. Талбот от своя страна иска по 300 лири от професионалисти и по 20 лири от любител, ако се ползва неговия метод. След това намалява сумите и в един момент прави даването на правото за употреба на метода безплатно. Междувременно Талбот започва да използва за фиксиране на образа сребърен хипосулфит, открит от английския астроном Джон Хершел (1792–1871), за когото се счита, че е „кръстник“ на фотографията, използвайки за първи път тази дума (Стригулев, Начо. Древната история на фотографията. Дългият път от „тъмната стая“ до камерите на телефоните <http://spisanie.manager.bg/broi-168/>, октомври 2012 г.; ползвано на 03.04.2015 г.). В българските земи първоначално се използва думата светлопис, а хората, занимаващи се с тази дейност – светлописци – наистина по-близка до нашия език, в т.ч. и с известно романтично звучене, дума, но постепенно се налага думата фотография. Но независимо от названието на метода за направа на образ фотографията бързо започва да намира приложение в различни сфери. През 1843 г. полицията в Брюксел започва да събира снимки за направата на досиета. Същата година Робърт Адамс отваря свое студио в Единбург. Към него малко по-късно се присъединява Дейвид Хил. Двамата само за около 5 години (до смъртта на Адамс през 1848 г.) създават най-голямата колекция (около 3000 негатива – около половината от тях формират най-голямата колекция на Музея „Виктория и Албърт“ в Лондон от това време, т.нар. Викторианска колекция) от калотипни негативи след тази на създателя на метода – Талбот. През 1844 г. той издава първата фотографски илюстрирана книга („Моливът на природата“), в която фотографиите са прикрепени към страниците. Но едва след смъртта на изобретателя започва да се използва мастило за претворяването на фотографията и тя става достъпна за по-широк кръг от хора чрез книги, списания вестници и др. При това образите са изключително трайни и многократно е възможно да се репродуцират, за разлика от дагеротипните. През същата година Джордж Къдъл публикува под заглавие „За практиката на калотипията във фотографията“ първото ясно ръководство за прилагането на метода. То е своеобразна учебна единица – първата или една от първите. По този начин се създават условия за масовото разпространение на метода по пътя на неформални образователни взаимодействия и по-прецизното му и като цяло качествено реализиране. Тези педагогически взаимодействия през следващите години бързо се разрастват. Така например има сведения, че братовчедът на Уилям Талбот Кристофър Талбот през 1846 г. се запознава в Малта с преподобния Джордж Бриджис (1788–1863), когото обучава в изкуството на калотипията. През 1848 г. Фредерик Скот Арчър (1813–1857) – (вж. *Фотография 13*), скулптор, разочарован от калотипията, създава мокрия колодиев процес, при който успява да съчетае детайлността на дагеротипията с възможността да копира изображението от негатив към позитив както при калотипията. През март 1851 г. представя пред Френската академия на науките и Кралското научно дружество на Великобритания изобретението си, публикува информация за него,

но не го патентова. При мокрия колодиев процес соли на бром, хлор или йод се разтварят в колодий (пироксилин в алкохол) и се нанася върху стъкло, което от едната страна е почернено. След това плаката се потапя в сребърен съответно бромид, хлорид или йодид. Проявяването ставало чрез разтвор от железен сулфат, киселина и алкохол. Предимствата на този метод, наречен амбротипия, са: опростен, по-достъпен метод – негатив върху прозрачна подложка, която при това е по-лека и е изработена от стъкло, лесно се копира образа и експозицията трае няколко секунди; недостатъците са: по-скъп метод, разтворът може да се използва до 10 минути, необходима е подвижна тъмна стая, влагата се отразява недобре на апарата, разтворът на сребърен нитрат се замърсява (<http://yovko.net> към 21.11.2012). Експонирането продължавало между 1 и 60 секунди, а проявяването е трябвало да се направи до 10–15 минути (вж. *Фотография 14, направена по този метод*). В превод от древногръцки амбротипия (ἀμβροτός – безсмъртен, и τύπος – отпечатък) означава безсмъртен отпечатък (<https://ru.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Амбротипия). Названието подсказва за самочувствието на автора, но и за вечността на направения образ (Джеймс Ансън Кътинг – 1814–1867 – през 1854 г. покрива получения образ с лак за по-голяма трайност и отгоре стъкло; дори променя името си на Джеймс Амброуз Кътинг) и значението, което е придобила фотографията и по-точно за начина, по който е била възприемана (светоусещана).

Фотография 13

Фредерик Скот Арчър
(1813–1857)



Фотография 14

Възкресенските врати, Москва, Русия
50-те г. на XIX в.



Източник на фотографиите: <http://prophotos.ru/> към 24.04.2015 г.

С оглед намаляване на себестойността на крайния продукт стъклената подложка била заменена към 1855 г. с такава от метал или олово, за да се направи разновидност на процеса, наречена тинтипия или феротипия (от англ. ез. *tin* – олово или съответно от лат. ез. *ferrum* – желязо). Методът позволявал много скоро след фотографирането да се прояви образа. Феротипията е описана през 1853 г. от французина Адолф-Александър Мартино и е патентован в САЩ през 1856 г. от Хамилтън Смит и Уилям Клоен. Този вариант на моментна фотография е най-разпространеният в САЩ в продължение на един век (вж. *Фотография 14а*).

Фотография 14а

Хърбърт Хувър 1874–1964 г. (31-ви президент на САЩ: 1929–1933 г.) като дете (1877); Съхранява се в Президентска библиотека и музей Хърбърт Хувър (Западен Бренч, Айова, САЩ); Автор: неизвестен



Източник: <https://ru.wikipedia.org/> към 22.04.2015 г.; Ключова дума Тинтайп

50-те години на XIX в. са изключително динамични по отношение на сферата на фотографията не само в технологичен план, но също така и във връзка с появата на първите организационни форми. През първите десетилетия от съществуването им те съсредоточават усилията си главно по посока реализиране на просветителска дейност, свързана с фотографията. Така например

през януари 1851 г. в Париж испанецът Бенито де Монфор основава Хелиографското общество на Париж (включва артисти, писатели, учени, аматьори, меценати) с идеята да помогне „за споделяне на знания, за да се подобри фотографията и фотографската техника (в т.ч. съхраняването на опит)“ (<https://fr.wikipedia.org/> към 30.04.2015 г.; ключова дума Société héliographique). Още на 9 февруари същата година като част от усилията в този контекст Монфор започва да издава седмичния „неполитически вестник за изящни изкуства, хелиография и науки „Светлина“ (излиза до 1867 г., с прекъсване през 1852 г.). На 23 януари 1853 г. е основано Фотографското общество на Лондон (от 1874 г. Фотографско общество на Великобритания, а от 1894 г. носи настоящото си име Кралско фотографско общество) с основна цел „да защитава и насърчава изкуството и науката за фотография“ (<https://fr.wikipedia.org/wiki/> към 30.04.2015 г.; ключова дума Royal Photographic Society). То не е най-старото, но е най-дълго просъществувалото формално обединение на фотографи (и днес функционира). Предшественикът му е неформалният Клуб Единбургска калотипия (осн. през 1843 г.) (<http://www.rps.org/> към 30.04.2015 г.). На 15 ноември 1854 г. по модела на Хелиографското общество от 1851 г. (просъществувало до 31 март 1853 г.) е основано Френското фотографско общество. Съставът на участниците е разнообразен, но преди всичко са хора с финансови възможности – амбициозни аматьори, хора на изкуството, търговци, учени. До края на века то полага изключително големи усилия за развитието на фотографията. Това се реализира с организирането на изложби на членовете на обществото, редовното провеждане на лекции и семинари във връзка с новопоявила се фотографска техника от гледна точка на спецификата ѝ, по отношение на художествените ѝ възможности. Обществото е организирано по модела на Френската академия и заедно с това много силен момент е функционирането му като архив на вече създадени образи (<https://fr.wikipedia.org> към 23.04.2015 г.; ключова дума Société française de photographie).

От посоченото дотук могат да бъдат направени няколко извода в контекста на темата: изобретяването на процес за създаване на трайни и максимално близки до реалността образи е своеобразна кулминация на многовековни изследователски търсения. Познавателен процес, който спираловидно се надграждал, за да срещне „бащите“ на фотографията, които благодарение на упоритост (безспорно плод на възпитание и житейски опит) сътворяват революцията на образа през XIX в. Въпреки, че фотографията придобива бързо широка популярност, скоро след появата ѝ са създадени и първите фотографски общества, които имат преди всичко просветителска насоченост – популяризиране на фотографията и на новите моменти, свързани с нея. Подготовката по фотография в самото начало е била изцяло с характеристиките на неформално образование и е протичала подобно на тази, която е била присъща за занаятите – наблюдение и практически упражнения за постигане на съвършенство. Голямото търсене води до това голям брой (особено в САЩ) пред-

приемчиви хора, които виждат във фотографията начин за бързо забогатяване, да отворят собствени студия, но без да имат достатъчна подготовка. Това поражда остра необходимост от професионализиране на дейността.

Българите и фотографията в нейната зора

(Фактологията в тази част на текста е ползвана предимно по Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983, освен в случаите, в които това е изрично отбелязано с друг източник.)

Първи досег на българите с фотографията

По време на възникването и първите стъпки в развитието на фотографското изкуство българските земи, както е известно, са били част от Османската империя. Поради кризисните процеси, които съпровождат съществуването ѝ особено през последното столетие преди разпадането ѝ, редица от новите моменти във всяка една сфера на развитие на човешката цивилизация достигат малко по-късно до империята. Ето защо първите снимки с участието на българи се правят в околните на Османската империя европейски държави, където има значителни български емигрантски общности. Основно това са Румъния, Русия, Австрия-Унгария, Сърбия, и Гърция, с които Османската империя непосредствено граничи, но също така Константинопол, наричан от българите Цариград, който значително се отличавал от останалата част на империята и като минало – бляскава столица на Византийската империя („Вторият Рим“), и като настояще – космополитен център на пътя между континентите.

Първоначално българите са така да се каже консуматори на фотографски услуги. Първата известна и съхранена снимка на българи е датирана към 1842–1843 г. Тя е направена във Виена и на нея са изобразени възрожденеца Тодор Минков и неговата майка (*вж. Фотография 15*).

След това, през 1848 г., в Цариград се фотографира Стойко Попович и Руска Мамарчева, родителите на Г. С. Раковски, и неговата сестра Нанка. Самият Г. С. Раковски се фотографира през 1861 г. в Белград, малко преди да създаде Първата българска легия. Отново се снима две години по-късно в Атина и Букурещ. В периода 1862–1867 г. в Белград се заснемат Любен Каравелов, Васил Левски, Панайот Хитов, Стефан Караджа, Ангел Кънчев и др. (Боев, П., 1983: 9). Но основния център на българската емиграция е Румъния. Там се издават около 50 български вестници и списания, за нуждите на които са се правели немалко снимки, освен другите, които са си правели революционерите, преди да тръгнат на опасни мисии с риск за живота си, и останалите българи. Именно в Румъния са направени повечето (а на някои и единствените) доосвободителски снимки на Васил Левски, Христо Ботев, Георги Раковски, Филип Тотю, Любен Каравелов, Захари Стоянов, Стефан Стамболов, Стоян Заимов и др.

Фотография 15

Тодор Минков и неговата майка, Виена, ок. 1842–1843 г. – първата фотография, на която са заснети българи. Автор: неизвестен



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 5

Другият значим за българите „фотографски“ център през тази епоха е Цариград, който според изследователя Никола Начов е населяван по това време от около 40 000 българи, а околните села са били изцяло заселени с българи. Тези българи, както и други, обикновено по-заможни, които пътуват до столицата на империята, са се снимали за спомен и като знак за висок обществен престиж – фотографията по това време (като всяко ново изобретение) е скъпа услуга.

Фотографията достига Константинопол в резултат от отварянето на империята за чужденци по време и след Кримската война (1853–1856), в която съюзници на Османската империя са Франция и Англия, съответно първите държави, в които фотографията прохода. Интересното е, че в тази война за първи път в световната история се заснемат военни действия и моменти от войната, с което се поставя началото на репортажната фотография. Първите фотоателиети в Цариград са открити от французи, гърци, арменци, германци,

а именно Папазян Себах, братя Абдула, Деметри Михаилидес, Базиле Каргопуло, Фрухтерман и др. (пак там). При тях са направени снимките на Стефан и Алеко Богориди, Георги Бенковски, Тодор Каблешков и др. На първите „цариградски“ фотографии много рядко могат да бъдат открити жени, тъй като повечето от българите в имперската столица са били гурбетчии, много от които ергени (дошли да печелят пари, с които да подпомагат семействата си, останали по родните им места; Н. Начев пише: „...имаше ергени, които прекарваха в Цариград пълен гурбетчилюк, който според абаджийския кодекс обхващаше 30 години“ – цит. по Боев, П., 1983: 13). Поради което са били обичайни снимките на приятели, съдружници и по-рядко с роднини. Персоналните фотографии-портрети са си правели по-заможните търговци, както и обществени деятели (Иларион Макариополски, Драган Цанков, Петко Славейков, д-р Стоян Чомаков, Антим I, екзарх Йосиф и др.). Най-значимата предосвобожденска снимка е от 1871 г. с 46 човека на нея – участниците в Първия български църковно-национален събор, на който се възстановява българската църква.

В градове (Москва, Санкт Петербург, Киев, Одеса – тук през 1865 г. е направена първата снимка на Христо Ботев, по това време ученик – гимназист, Кишинев, Николаев – единствената снимка на Панайот Волов е направена в този град през 1868 г., когато е ученик в Южнославянския пансион, в който са се обучавали и възпитавали от 1867 до 1892 г. представители на южнославянските народи) на Руската империя също са направени снимки на българи, пребивавали в тях – предимно ученици и студенти. Сред историческите снимки се отличава една, направена по време на честването на Светите Кирил и Методий на 11 май 1861 г. в Москва (първото честване е организирано по инициатива на Найден Геров в епархийското училище „Св. Св. Кирил и Методий“ в Пловдив 10 години преди това). На нея присъстват главният учител на първото българско светско училище Сава Филаретов, а също така Марин Дринов, Нешо Бончев от Панагюрище, Константин Станишев от Кукуш, Андрей Стоянов от Воден, Райко Жинзифов от Велес, Димитър Фингов от Калофер, Коста Везенков от Крушево, архимандрит Софроний от Пирот, Васил Попович от Сопот и др. Други снимки с българи през тази епоха са направени в Италия, Гърция, Германия, Франция и Англия.

Пътуващите фотографии в българските земи

Значително време след възникването си фотографията е привилегия на големите и развити градски центрове в Европа и Америка (например до 1850 г. само в Ню Йорк са открити около 70 фотостудия – <http://stefanovaart.com/> към 30.04.2015 г.). Причините за това са следните: пренасянето на техниката, свързана със създаването на образи, на друго място е изисквало доста усилия (и съответно средства), тъй като е тежала немалко; често е съпровождана от реквизит за организиране на фона; освен това пренасянето е носело риск от повреди на стъклените плаки, на химикалите, на самия фотоапарат и др.; в

градовете е имало повече клиенти на това скъпо изкуство; възможностите за реклама били по-големи. Но фотографията, човешкият творчески гений и печалба търсят нови територии (в градовете с ателиета пазарната ниша бързо се запълнила), на които да се разпрострат, което води до появата на т.нар. пътуващи фотографи. Те обикаляли от едно на друго населено място и се установявали за по около 10–15 дни на едно място. В българските земи те били основно германци, австрийци, французи и италианци. Информацията за пристигането им ставала известна чрез съобщения в пресата, афиши, глашатаи и др. Пребиваването на фотографа в съответното населено място се превръщало в истински вълнуващо събитие. Някои се вълнували от това дали ще успеят да се вредят, за да бъдат заснети, други се вълнували как точно ще излезнат на кадъра и дали няма да им се смеят останалите, трети се страхували дали процесът на заснемане няма да им навреди по някакъв начин, в т.ч. суеверието, че фотографът открадва душата на човека чрез направата на снимка и т.н. С пребиваването си, с цялостното си поведение, действия и оборудване пътуващите фотографи се явявали истински обществени възпитатели. Те внушавали страхопочитание и с все още неизвестните за широката публика процедури, техника и технология на заснемане. Формирали и естетическия вкус чрез композирането на заснеманите (обикновено пред голяма публика или индиректно – чрез готовия кадър) в определена обстановка, облекло, аксесоари и позите, които са внушавали дадено послание (по посока представяне на човека, хората в най-добрата им светлина – като пресечна точка на тяхното виждане по въпроса и преценката на фотографа). Като по този начин са били представяни и определени модели на поведение.

Първият пътуващ фотограф Йосиф Капилиери е дагеротипист. Той се установява в Белград през август 1844 г. Първата българска (в смисъл направена в българските земи) фотография, продукт на мобилната фотография, е създадена в Шумен през 1851 г. и на нея е първият български оркестър (основан от Михайл Шафран, който идва в града с Лайош Кошут след потушаването на Унгарската революция от 1848 г.). В оркестъра сред 11-те младежи от Шумен е и Добри Войников. През 1862 г. в Пловдив пристига пътуващият фотограф Елиас Армин от Будапеща, който прави първата снимка на Йоаким Груев с неговите ученици. Пътуващите фотографии най-често правели снимките на фона на бяло платно в помещение или на открито, обикновено пред сградата, в която отсядали. Там те опъвали платното си, на фона на което позирали хората. Скоро станало ясно, че има интерес и пазар за пътуващата фотография, поради което водещи европейски фотографи започват да откриват временни филиали (някои от тях след това прерастват в постоянни), т.е. пътуващите фотографии се пренасят в ателиета, макар и временни. Например фотографът от Париж Папазян премества ателието си в Цариград, но открива и филиал във Варна; Франсоа Бауер има ателиета в Турно Магуреле, Русе и Шумен; Т. Ротмайер, с ателие в Мюнхен, открива временно такова в Одеса, където се

снима и Найден Геров; Самуел Гелч от Виена работи в Русе и Шумен. Някои от чужденците след известно време се завръщат в страните си и отстъпват бизнеса на свои съдружници, обикновено българи.

Освен фотографии българските земи се посещават до Освобождението и след това от редица изследователи и пътешественици, които правели основно снимки на изгледи, хора и обичаи. Сред тях се отличават двама:

- Гийом Лежан (1828–1871) – френски географ и етнограф, който посещава българските земи през 1857–1857 и 1867–1869 г. (вторият път вече като вицеконсул на Франция, натоварен със задачата да направи етнографска карта), след което публикува трудовете си „Етнография на Европейска Турция“ (1861) и „Пътуване из България“ (1870). Във втората книга са включени редица гравюри, правени по негови снимки от София, Пловдив, Търново и др., от манастири, от римския град Никополис ад Иструм, на хора в народни носии и др.; Лежер описва природните дадености на българските земи, а така също и обичаите на българите.

- Феликс Каниц (1829–1904) – прочутият унгарски етнограф, археолог и географ прави и отлични картини и снимки из българските земи, които са част от научноизследователските му интереси спрямо Балканите, на които посвещава 44 години работа. Немалко от образите, създадени от Каниц, за да илюстрират обектите и явленията, за които пише, са публикувани в „Дунавска България и Балкана“ – трите тома са издадени в периода 1875–1879 г. Те са и своеобразно доказателство за българския характер на териториите, които са включени първоначално в границите на Санстефанска България. Освен своите фотографии Каниц събира и такива, създадени от други хора. В архива на Каниц, който се съхранява в БАН, има и немалко кадри на един от първите български фотографии Анастас Карастоянов (снимки на В. Левски в Белград, на Л. Каравелов и други бележити българи), също снимка на Ангел Кънчев от Карол поп де Сатмари, на екзарх Антим I от Каргопуло, на светлописците Тома и Никола Хитрови, Иван Доспевски и др. Благодарение на Каниц много от тези фотографии са достигнали до наши дни, тъй като по една или друга причина не са били запазени от самите автори и техните наследници.

Българската възрожденска фотография

„Занаятът“ фотография първоначално достига до българите, както вече стана ясно, чрез пътуващите фотографи и/или посещенията на българи в ателиета предимно в близки на българските земи големи градове. Разбира се, първоначално фотографията е била насочена към заснемане на пейзажи, доставящи естетическа наслада, а съвсем малко по-късно навлиза и портретната фотография, която се утвърждава бързо и продължава, макар и с известни нюанси, да бъде основен жанр в това изкуство. Но много бързо се установява, че фотографията е възможно да има множество приложения. В този смисъл времето на възникването и първоначалното развитие на фотографията съв-

пада с решителния етап от борбите на българите за национално освобождение – духовно и политическо, всякакво. Поради това основният сюжет в кадрите преди Освобождението в българската фотография е свързан именно с тези борби. Патриотична тематика е водеща. Дори е възможно да се каже, че всичките кадри са патриотични, доколкото образът утвърждава още един път националното. Ето защо кадрите от тази епоха имат за пряка или индиректна цел да: пробудят българското национално чувство; да го формират и затвърдят; да привлекат в борбата за национална независимост възможно повече участници; да оставят за историята следа.

Все пак пет са основните групи сюжети:

- ✓ фотографии на революционери и други дейци (духовници, писатели и др.) на националнореволюционното движение;
- ✓ фотографии на просветни дейци и ученици;
- ✓ фотографии на делнични и празнични сюжети;
- ✓ „цивилни“ портретни снимки.

Като закономерна последица от съприкосновенията на българите с фотографията и почти паралелно с нейното възникване и развитие е появата в историята на първите българи, които се ангажират с практикуването на фотографската дейност.

„Българската“ следа в зората на развитието на фотографията се свързва с името на **Анастас Йованович**, който е роден във Враца през 1817 г. През 1826 г. баща му, търговец, го завежда в Белград, където вуйчото на Анастас работи като терзия при княз Милош Обренович (управлява Сърбия през 1815–1839 и 1858–1860 г.). След смъртта на баща си през 1830 г. се установява трайно с майка си и другите си братя и сестри в Белград, където през 1832 г. започва да учи типография („типологията е дял от графичния дизайн, третиращ уместната и естетически издържана употреба на различните шрифтове. Типографията взима под внимание индивидуалността на всеки шрифт, с неговото излъчване и свойството му да въздейства визуално, както и обективните му характеристики — разположение и размер на камшичетата, пространство между отделните символи, отстоянията и пропорциите между главни и малки букви и т.н.“ – <http://bg.wikipedia.org/> към 28.04.2015 г.; ключова дума Типография). Това става в току-що откритата от княз Милош първа сръбска типография. През 1839 г. е стипендиант на сръбския владетел във Виена, където има изключителния шанс за първи път види две снимки, създадени по метода дагеротипия, демонстриран за първи път в началото на същата година – едната е изглед от Париж с катедралата Нотр Дам, на фр. ез. Notre Dame („Нашата Св. Богородица“ на бълг. ез.) и предназначена за Фердинанд I, император на Австрия, а другата е натюрморт (за княз Метерних) – (Skopecz, R. Seltene documente aus der Anfängen der Photographie. – В: Сб. Interkamera. Prag, 1969) – *вж. Фотография 16*.

Фотография 16

Анастас Йованович. Автопортрет с обектив; колодиум (след 1854 г., Белград)



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 18

По това време Виена сериозно си съперничи с Париж като столица на Европа, в т.ч. и по отношение на фотографията. Именно във Виена през 1840 г. фирма „Фойхтлендер“ конструира фотографска камера (Voigtlander Daguerreotyp mashine Тур № 3, формат 14,5x10 см; по-късно моделът, който ползва е № 19, формат 16,5x21,5), която многократно съкращава времето на експозиция, а светлосилата ѝ е много по-добра (1:3, 6; обективът е конструиран от проф. Пецвал) в сравнение с обектива на Шевалие, който ползвал Дагер. Именно с такава се снабдява Йованович. След свалянето от престола на княз Михаил Обренович III (1842 г.), който също покровителства Йованович, стипендията е спряна, а фотографът остава във Виена до 1858 г., когато династията отново се връща на сръбския трон за около 10 години, а Йованович приема висок административен пост до убийството на княз Михаил Обренович III (10 юни 1868 г.). След това се оттегля от обществен живот и умира през 1899 г. През 1844 г. овладява самостоятелно талботипията и прави снимки на известни личности, които превръща след това в литографии, за да е възможно тиражирането. През същата година в „Сръбски новини“, в броя от 30 ноември 1844 г., посочва, че цената на един дагеротипен портрет е равна на

120 kg брашно, 18 kg мас, 72 kg бях хляб или две овце (по: Боев, П., 1983: 69) – любопитна от съвременна гледна точка информация с познавателен характер, която ни позволява да предположим, че отношението, което се е формирало в първите десетилетия у публиката към фотографията е било по-скоро елитарно. През 1854 г. Йованович овладява стереографията и записва името си като един от първите, направили подобни снимки на Виена. Въпреки че прекарва все повече време във Виена (тук се оженва и се ражда синът му – по-късно архитект, в т.ч. проектира сградата на българското Народно събрание), Йованович пренася фотографията на Балканите. Сърбия става втората му родина. Тук става известен и създава исторически литографии, акварели, фотографии, които залягат в основата на сръбската визуална идентичност. Архивите съхраняват около 800 фотографии, направени по метода на талботипия и колодиум.

Ученик на Йованович е **Николай Павлович**, който през 1852 г., едва на 17 години, пристига във Виена и в продължение на около 4 месеца е въведен в тайните на рисуването и литографията. Йованович оказва силно влияние върху стила на Павлович, който се превръща в един от най-ярките възрожденски творци, пресъздаващи ключови моменти от българската история.

Другото голямо име на българин, под знака на което преминава фотографията през Възраждането ни, е **Анастас Карастоянов**. Роден в Самоков през 1822 г., от малък той усвоява правенето на гравюра върху дърво или метал, т.нар. шампа, и печатарското изкуство. Той ги практикува в създадената през 1828 г. в избата (мазето) на родната му къща печатница – тъй като османската власт не е разрешавала подобни дейности да се извършват, поради опасност от пропаганда срещу властта (официално разрешение за печатане е получено през 1847 г.). Печатницата е основана от баща му (самоковския учител, книжовник и типограф Никола Карастоянов, 1778–1874) и е останала в историята като първата българска печатница. Целта на шампата е била преди всичко да събужда и възпитава българското съзнание чрез различни патриотични и религиозни сюжети. Освен шампи тайно се печатат и книги, които се разпространяват и в Сърбия, но за място на издаване се отбелязвало Будапеща, Виена или Венеция, за да се избегне преследване на издателя. Дело на Анастас Карастоянов са: „Богородица с Младенеца“, „Св. Георги Нови“, „Пътеводител за Рилския манастир“ и др. Освен това съставя и издава ръководство „Ермения“ или „книга коя съдържава сичките изкуства у зографията“. Чрез нея трябвало „секой млад ученик да научи и без майстора иконописание, тоест зографията“ (пак там: 20). Тя би могло да се приеме като един от първите български учебници, при това с ярко изразен характер на неформалното образование. Определено заявката и претенциите са големи, тъй като във фокус са поставени всички аспекти на „зографията“, а от друга страна, се гласува нетипично огромно за това време доверие на ученика с това своеобразно ръководство за самообучение. Майсторството на Анастас (вж. *Фотография 17*) е признато от баща му до такава степен, че той го прави съдружник.

Фотография 17

Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович. Автопортрет, 1863 г., Белград, Сърбия



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 21

През 1862 г. отива по търговски дела в Белград, но междувременно избухват сражения срещу турския гарнизон в града (по това време Сърбия е княжество, т.е. все още не е напълно независима държава). В боевете на сръбска страна участва и Първата българска легия на Г. С. Раковски. По време на безредиците Карастоянов загубва закупената стока и парите си. Това прави невъзможно завръщането му в родния му град, но случайността го среща с Анастас Йованович, който му помага и заедно с това го запознава с фотографията. Той му предоставя първоначално камерата „Фойгтленедер“ № 19, а също така осигурява превръщането на една от стаите в княжеския дворец, на който е управител, в ателие, където усвоява фотографското изкуство и постиженията му го правят придворен фотограф. Двамата запазват през годините добрите си взаимоотношения, в т.ч. като партньори в работата (литографиите на Йованович – на видни личности и исторически събития са размножавани от Карастоянов). В продължение на 18 години Карастоянов е в Белград, като

премахва от името си представката „Кара“ поради две причини: напомня за династията Карагеоргиевич, с която Обреновичи води тежка династическа борба, и поради турския произход на представката. Добавя за още по-сигурно края на фамилното си име окончанието от сръбската именна система „-ич“. Понякога се записва и като Йованчо А. Карастоянов, т.е. обръща фамилното в собствено име. Но най-често записва снимките с фирмения надпис: „Анастас Н. Стоянович, дворски фотограф Н. Светлости княза Сръбског у Београду“. Освен че практикува революционната за времето дейност, каквато е фотографията, А. Карастоянов превръща дома си в място за набиране на революционери за Втората българска легия (вж. *Фотография 18*).

Фотография 18

Васил Левски и други участници във Втората българска легия, 1867 г., Белград, Сърбия

Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович



Източник на фотографията: Янко Гочевъ – профил във „Фейсбук“ към 01.05.2015 г.

(Кара)Стоянов(ич) става член на революционния комитет, основан и оглавяван от Любен Каравелов, и не само подслонява в ателието си редица бележители революционери, но много от тях и заснема като: Васил Левски (през август 1867 г. му прави портрет като знаменосец в хайдушко облекло; в края на 1867 или началото на 1868 г. прави нова негова снимка, но с други участници във Втората българска легия), Любен Каравелов, други членове на комитета като Ангел Кънчев (1867; вж. *Фотография 20*), Панайот Хитов (1867 и 1868), дядо Илю (Марков) войвода (1868), Стефан Караджа и Видул Странски (ок. 1867–1868 г.; вж. *Фотография 19*).

Фотография 19

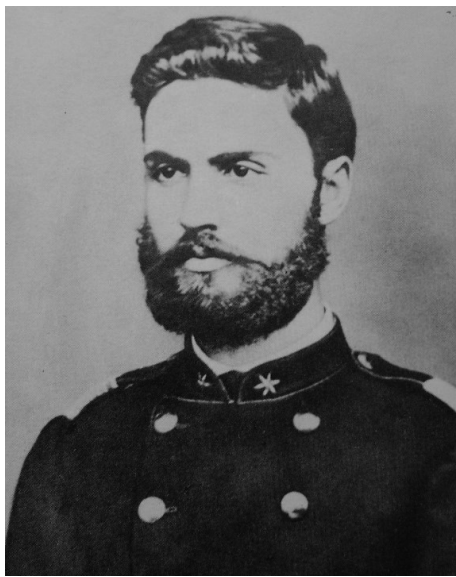
Видул Странски и Стефан Караджа, Белград, ок. 1867–1868 г.

Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович



Фотография 20

Ангел Кънчев като курсант в Артилерийската школа, Белград, 1867 г.



Източник на фотографиите: Боев, П., 1983: съответно 24 и 92

През 1865 г. (Кара)Стоянов(ич) поставя началото на репортажната фотография в Сърбия, правейки 4 снимки на честванията по повод 50 години от въстанието за освобождението на страната. За целта близо до терена на снимките разпъва палатката си, която изпълнявала ролята на тъмна стаичка. Процедурата изисквала поливането на стъклената плоча с колодиум, която още мокра се поставяла в апарата и се снимало. След това, още докато е мокра плочата, се проявявала в палатката (Карастоянов работи с този метод до смъртта си през 1880 г., когато всъщност е въведен и бромжелатиновият /сух/ процес). За да се получи възможният за това време качествен резултат и съобразно характера на събитието (динамично; движение на хора, коне, животни и т.н.), се изисквала голяма бързина и сръчност. А те се основавали на много добра практическа подготовка и в значителна степен на самоусъвършенстване на уменията поради отсъствието на съответни форми за теоретична фотографска подготовка. Всичко се усвоявало в практиката.

След смъртта на княз Михаил Обренович III през 1868 г. Карастоянов вече не е придворен фотограф, но запазва ателието си, което ползва съвместно с Йованович и снима новия княз Милан Обренович IV в кадетска униформа. Снимката е преработена като литографен портрет и се разпрос-

транява като визит-карта (6,5x10,5 см), която е била популярна по това време като носител на визуална информация. Остава в историята и като автор на първите панорамни фотографии на Белград. От този град е датира (13 юни 1872 г.) твърде интересно съобщение, публикувано във в. „Право“ същия ден (издаван е на български език в Цариград). В него се казва (правописът е осъвременен, при запазване на думите, започващи с голяма буква извън актуалните към днешна дата правила; почернените думи също са запазени в автентичния им вид, за да се илюстрира използването на латинската буква I/i):

Известие.

За Фотографическо *сниманіе*.

„Долуподписаният имам честта да известя почитаемата Българска публика, че днес тръгвам от Белград за отечеството си Самоков за виждане със сродниците и приятелите си; а защото ще си бъда там няколко месеца, то като съм изучил добре Фотографията, за това известявам, който би желал да изучи за кратко време фотографията, трябва да се споразумее с мене лично или писмено. Аз обещавам за най-кратко време – за 15–20 дни, а и с твърде умерени цени да науча всеки, който би желал да изучи това изкуство, за което Европейците много пари смъкват от нас. Освен това мога да снабдя всекиго, който изучи фотографията при мене, и с всичките фотографски оръдия и то на твърде умерени цени с принадлежна стойност. Надявам се, че нашите младежи, а особено ония, които имат желание за това твърде хубаво художество, ще ми се отзоват както трябва.

Моля всичките Български Уредници да препечатат това ми известие, което пуцам в света не само за свой личен интерес; но целта ми е да научат мнозина от съотечествениците ми или цяла България, тъй щото да се избавим един път от чужденците, които за всяко нещо ни празнят джобовете

Белгард, 13 юни 1872

Юванчо А. Карастояновъ Фотографъ.

П.З. Писмата да ми ся адресират направо за в Самоков.

Същият. “

(„Право“, Цариград, 13 юни 1872 г.; по Боев, П. 1983: 60)

От краткия текст става ясно, че с това съобщение за своето посещение в родния град и чрез него фотографът се стреми да постигне няколко цели: художествени – да формира умения за създаване на естетически образи; лични – да има клиенти; национални – да осигури достъпна (в смисъл на приемлива

цена) подготовка по фотография на сънародниците си, и индиректно – чрез това изкуство да помогне българите да не изостават от другите европейски народи и да се избавят от чужденците. Посочено е общо „чужденците“, за да се свърже с високите цени, които европейците предлагат, и същевременно да се намекне за турската власт – директното посочване, разбира се, не е възможно във вестник, издаван в столицата на Османската империя. Прави впечатление краткият срок за провеждане на своеобразния образователен курс (15–20 дни; не става ясен броят и времето организиране на часовете, т.е. хорариумът). Това може да се обясни с все още несложното фотографско устройство и ограничените сюжети – преди всичко портрети – статични обекти (хора), застанали прави или седнали на стол и негледачи в обектива (по-често срещано). Всъщност знанията и уменията, които трябвало да се усвоят и формират, били в значителна степен свързани освен с композирането и с боравенето с химикалите, покриващи плаките.

След Освобождението Анастас Н. Стоянович се преселва в София, където отваря фотоателие, което под името „Братя Карастоянови“ е продължено от синовете му Иван и Димитър, а синовете на втория – Бончо и Божидар – също се посвещават на това изкуство.

Самоков през Възраждането е един от центровете на икономически и културен живот в българските земи. Градът ражда освен Анастас Карастоянов и друг виден фотограф – **Иван Доспевски** (1840–1889) – той всъщност става и първия самоковски фотограф (А. Карастоянов се реализира в Сърбия). Той е един от четиримата синове (другите са Зафир, Захари и Николаки) на Димитър Зограф, брата на Захари Зограф, които са иконописци и се подписват с името Доспевски. Иван се учи на иконопис от баща си и брат си Зафир, който по време на следването си в Императорската художествена академия в Петербург приема славянското име Станислав Доспевски. Счита се, че Иван Доспевски (вж. *Фотография 21*) започва да се занимава с фотография около 1860 г., като се снабдява с фотоапарат и материали от Виена с посредничеството на д-р Антон Утерберг, който учил медицина във Виена, но се установява като военен и домашен лекар в Самоков. Иван Доспевски отваря ателие в родния си град, което едновременно е за иконопис и за фотография. Сред оцелелите до днес фотографии на Иван Доспевски са и на: самоковски ученици (1863), шест самоковски учители (на него се приписва авторството), на Самоковския учителски събор (1874), на членовете на Врачанския революционен комитет в Дупница (15.10.1872 г.) – на връщане от тайно заседание в Рилския манастир. Иван Доспевски не прави изключение сред възрожденските фотографи – той активно участва в местния революционен комитет по времето на В. Левски.

Фотография 21

Иван Доспевски. Автопортрет. Самоков, ок. 1876 г.



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 46

Друг известен през това време фотограф е **отец Хрисант Рашович** от Казанлък. Той завършил семинария в Русия, където научил и фотографията. За това много му помогнали знанията му в областта на алхимията. След завръщането си в българските земи като монах и по-късно като игумен на Мъглижкия манастир продължава да се занимава с фотография („Казанлък в миналото“. Казанлък, 1923 г., Т. II: 58). Но той не пази знанията и уменията за себе си и ги предава на свои ученици, които събира около себе си. Сред тях е и Христо Рашоолу – негов роднина и съдружник. След като напуска манастира, поради довеждането му почти до фалит, открива ателие в родния си град и също така обикаля района. Около 1867 г. се запознава с **Георги Данчов-Зографина** (1846–1908), на когото продава за 3000 гроша (турски) „фотографически апарат“, а той записва указанията му и научава „светлопис“. В писмо (общо пет са съхранени – публикувани основно във Василиев, А. Български възрожденски майстори; Стъпов, П. Георги Данчов) до брат си Никола (изпратено от Диарбекир, където е заточен ок. 1874–1876 г. заради революционната му дейност, в т.ч. е съратник на В. Левски) Георги Данчов-Зографина пише: „да ми препишеш на тънка книга и чистичко и ясно правилата на фотографи-

ята, които съм изписъл сам си от Хрисанта фотографа казанлъчки“ (цит. по: Боев, П., 1983: 25). От това, достигнало до наши дни изречение, става ясно, че желаещите да станат фотографи трябва да си водят внимателно записки (все още няма никакви специално отпечатани и достъпни учебни помагала) и да експериментират, проучвайки техниката. Моли брат си да пише до Христо С. Златаров в Хасково: „да ми изпроводи двете си фотографически френски книги, които той има, защото са ми много потребни“. Те са му необходими, защото закупува „фотографическа машина“ и прави много портрети („С фотографията съм доста сполучил. Имам извадени много хубави портрети и тия, които ви провождам...“; пак там: 45), а също и пейзажи от града. Данчов-Зографина известно време е единственият фотограф в града, но не успява да използва този момент, тъй като техниката му е стара и изисква 4–5 минути неподвижно позиране. След многобройни прекеждия достига Свищов, където с братя Прошекови откриват ателие. След това се установява в Пловдив, където развива активна дейност – фотографска (в т.ч. събира колекция от стари фотографии – показва високо ниво на формирано съзнание и чувство за историчност), иконописна, портретна живопис, литография и обществена дейност. Всъщност Данчов-Зографина получава първите знания и фотографски умения от арменец Иларион през 1865 г. (две години преди да срещне отец Хрисант Рашович, от когото също научава много) в Константинопол, където отива с идеята да усвои литография и фотография. И заедно с иконографските си умения да ги използва за пробуждане и пропагандиране на националното самосъзнание – просвещавайки хората посредством образи и изображения (най-бързо, достъпно и трайно) с патриотичен характер.

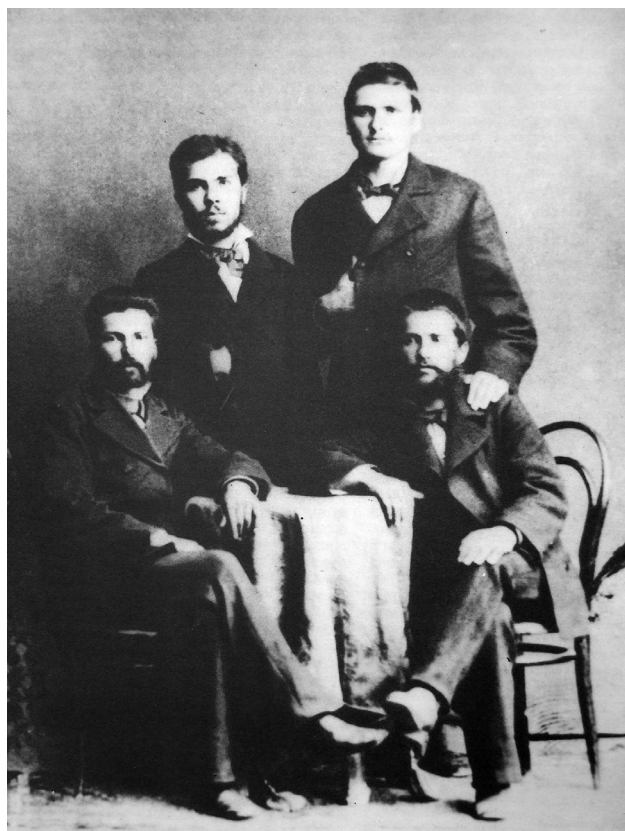
Друго знаково име от епохата е това на **Иван Папазов-Зографов** (1835–1900) – усъвършенства иконопис в Зографския манастир, откъдето е и името Зографов. Заедно със съпругата си Цвета участват активно в революционното движение и особено при подготовката на Априлското въстание, за което са осъдени на смърт, но след намеса на чуждестранни консули се стига до затвор. Оцеляват, но не и фотолабораторията, снимките, фотоапарата му, които изгарят заедно с къщата (достигат до нас само снимки, които са се намирали в негови роднини). Много сходна с тази на Иван Зографов е съдбата на Стоян Каралеев, с когото са съдружници и действат в Панагюрище, Копривница, Златица, Етрополе, Орхание (дн. Ботевград). Каралеев участва също в Априлското въстание, в т.ч. в четата на поп Грую, и е отведен на заточение. След Освобождението заснема връщащите се заточеници и продължава фотографската дейност. Но след смъртта му през 1893 г. сандъците със стъклени плаки са изпочупени, а портретите изгубени.

Не са малко фотографиите на знакови личности, които са оцелели, но не и паметта за техния създател. Всъщност това е нерядко явление – творбите, представящи известни, знакови личности, места, събития, явления, заживяват свой живот (вж. *Фотография 22*).

Фотография 22

Гюргевишкият революционен комитет ок. 1875 г.; отляво надясно: Захари Стоянов, Стефан Стамболов, Стоян Заимов и Никола Обретенков.

Автор: неизвестен



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 66

Което обаче повдига поне три въпроса: доколко авторът е бил възпитан да отстоява и утвърждава себе си, в т.ч. чрез каузите, които подкрепя (включително поставяйки името си и заставайки с него, което е носело риск, когато става въпрос за революционери), доколко е притежавал качеството прецизност (по това време все още броят на кадрите не е бил толкова огромен, както днес и е могло да се успее да се маркира авторството), доколко притежателите на фотографията са имали формирано чувство за историчност и уважение към труда на автора. Не са редки случаите, когато не са описани фотографии, на които са личности, които към момента на направата на кадъра не са били толкова значими и изявили се с делата си. Това поражда впоследствие нередко спорове (вж. *Фотографии 23, 23а и 24*). Но и дава възможност в днешно време за въз-

лагане на изследователска задача и формиране на такива умения в рамките на учебния предмет история, в клубове и курсове по фотография и т.н.

Фотография 23

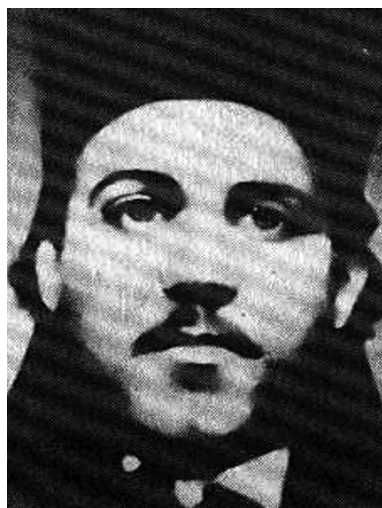
Класът на Йоаким Груев, Пловдив, 1867 г. Автор: неизвестен



Източник на фотографията: Боев, П. 1983: 87

Фотография 23а

Уголемен сектор на горната част вляво на фотографията. Вероятно Васил Левски (пред него, вляво на снимката – малкия Тодор Каблешков)



Източник на фотографията: <http://abritvs.com/> към 30.04.2015 г.

Фотография 24

Първият епархийски учителски събор в Пловдив, април 1870 г. Сред участниците са Добри Чинтулов (на най-преден план вдясно), Хр. Г. Данов, Йоаким Груев, Бачо Киро и др. Вероятно на върха на пирамидата е Васил Левски (с най-тъмно и неясно лице). Автор: неизвестен



Източник на фотографията: Боев, П., 1983: 87

Още едно име заслужава внимание – **Никифор Ненчев Минков** (1838–1928). Едва 18-годишен заминава за Румъния, където учи занаята при фотографа Козма от Браила и две години упражнява професията, до 1860 г., когато се установява в Цариград и открива ателие „Никифор Константинопол“. Редовно пътува до Сърбия, Румъния и Австрия-Унгария, за да си набавя материали и да научава новостите в областта на фотографията. Те по това време са свързани преди всичко с намаляване на времето за заснемане на даден обект и подобряването на снимачната техника. През 1872 г. се завръща в Румъния и подобно на почти всички фотографи по това време активно участва в революционното движение, в т.ч. в четата на Панайот Хитов, а също като опълченец в Освободителната война и доброволец в Сръбско-българската война. След Освобождението е пътуващ фотограф, но незадълго. Установява се в Сливен. Остава богато наследство от образи, включващо основно пейзажи и портрети от Сливен и региона, а така също и знакови образи като тези на: Иванка Ботева (майка на Христо Ботев), Анастасия Тошева (първата българска класна учителка – 1857 и 1869 г.), Панайот Хитов и др.

Без съмнение не трябва да се пропуска **Тома Хитров** (1840–1906). Неговият път на фотограф също тясно се преплита с участието му в националноосвободителното движение. По призива на Г. С. Раковски отива в Белград заед-

но с Иванчо Колев, за да се включат в легията. Именно в сръбската столица, както отбелязва дъщерята на Иванчо Колев Райна Балева, „Тома Хитров усвоил фотографията, която упражнявал до края на живота си“ (цит. по: Боев, П., 1983: 34). След Белград Хитров се установява в Румъния, където отваря ателие („Тодорович и Хитров“) с братовчед си Петър Тодоров Факиров и заедно с това участва в привличането на хора за освободителното дело, сам участва в четата на Филип Тотю (1876), 19 месеца е опълченец и участва в боевете при Стара Загора, Шипка и Шейново, а през 1885 г. е част от отряда на капитан Паница в Сръбско-българската война. След Освобождението се установява в София и прави първите снимки на младата столица, която тогава има изглед на село. През 1880 г. с чешкия фотограф Йосиф Буреш откриват ателие под името „Славянска светлописница“ (по-късно „Славянска фотография“), недалече от Градската градина. Няколко години по-късно отваря самостоятелно ателие в близост до паметника на Васил Левски, където работи до последния си дъх, подпомогнат от съпругата си Елена, която също научава на занаята (дъщерите му Иванка и Бойка учат фотография съответно в Дрезден и в Берлин). Левски, до чийто паметник открива ателието си Хитров, е бил негов модел и го споменава в едно свое писмо през 1871 г.

Фотография 25

*Христо Ботев – литография
от Георги Данчов*



Фотография 25a

*Христо Ботев – фотография
от Тома Хитров (1875 г., Букурещ,
Румъния)*



Източник на изображенията: Боев, П., 1983: 40

За Хитров пише и Ботев през 1875 г., изпращайки портрета си, направен от Хитров, на съратника си Иван Драсов. Хитров прави общо четири портрета на Ботев (1865 г., два през 1875 г. – (вж. *Фотографии* 25 и 25а) и последния е направен през 1876 г. – от него са запазени 6 копия, подписани от Христо Ботев и подарени от него на Величко Попов, отец Герасим Рилски, Васил Маринов, Михаил Паничерски, Иван Драсов и Иван Андонов).

Други изявени фигури, които позират на Хитров, са Захари Стоянов, Хаджи Димитър, Панайот Хитов, Иван Драсов, Нено (Никола) Тодоров – Странджата (прототип на едноименния Вазов герой в повестта „Немили-недраги“). Един от братята на Тома Хитров, Станьо, е четник в четата на Христо Ботев и загива в боя при Милин камък. Друг негов брат – общо седем деца са били – Денчо, се сражава на Шипка и малко след това умира. А третия си брат Никола научава на фотография след идването му в Румъния през 1870 г., където две години по-късно открива ателие в съдружие Катарина Стефановичич, но за кратко. След което се връща при брат си и му помага, тъй като е ангажиран във висока степен с набирането на четници в Белград, Галац и Браила. Преди Освобождението е фотограф в Карлово, а след това се установява в Свищов, където открива ателие, но по неясни причини през 1881 г. се замонашва – йеромонах в Драгалевския манастир и игумен (Климент) на Боянския манастир, и прекратява фотографската си дейност. На Никола Хитров се дължат фотографията на В. Левски (вж. *Фотография* 26), на майка му Гина Кунчева, заснета с внука ѝ Начо Начев (ок. 1876–77 г.; вж. *Фотография* 27), П. Р. Славейков, Тодор Икономов, фотографа Никифор Минков, Киро Тулешков, Колчо Слепеца, екзарх Антим I и др.

Според Васил Караиванов, братовчед на Васил Левски, две от фотографиите на Апостола са направени именно от Никола Хитров – едната, датирана от 15 август 1870 г., и втората – която всъщност е и последната фотография на В. Левски – от 1872 г. (Йонков, Хр. *Фотографските портрети на Васил Левски. – Векове*, 1/1973). Подобно твърдение не е без основание, като се има предвид един важен момент: Никола Хитров заедно с Иван Дарсов и Марин П. Луканов (препоръчани на Левски от Атанас Хинов) и други в присъствието на самия В. Левски основават в дома на Дарсов на 3 август 1869 г. революционния комитет в Ловеч при първото идване на Апостола в града.

Фотография 26

Васил Левски

Автор: вероятно Никола Хитров



Фотография 27

**Гина Кунчева (майката на В. Левски)
внука си Начо Начев.**

Автор: Никола Хитров



Източници на фотографиите:

(Боев, П., 1983: 67)

Янко Гочевъ – профил във „Фейсбук“ към
01.05.2015 г.

След кулминацията на националноосвободителното движение по време на Априлското въстание (1876) и Руско-турската война (1877–1878) фотографията в България поема по нови сюжетни пътища, нараства разпространението ѝ, поставя се началото на организираното фотографско образование и др.

Възоснова на горепосоченото е възможно да се направят **следните изводи** относно образователните и възпитателни аспекти на фотографията преди 1878 г.:

- По време на т.нар. скрит период на фотографията – когато се заражда и оформя ролята на педагогическия компонент, свързан с нея – заниманията с фотография са в центъра на дейността на отделни хора и тя, както и начинът ѝ на предаване на следващите са пряко зависими от първопроходците. Тяхното поведение и качества като упоритост, креативност, последователност, системност и други подобни, толкова необходими за всеки изобретател, са имали решаващата роля.

- Фотографията се появява в резултат от бурното развитие на науките в природо-математическия спектър (началото на изкуството фотография е ре-

зультат от успешно съчетаване на постиженията основно на науките физика и химия, но и математика). Те задвижват индустриалната революция, а тя по обратния път провокира нови открития, придобиването на нови знания и умения и необходимостта от тяхното предаване на поколенията. Това е особено интензивно като процес през първите десетилетия от развитието на фотографията, когато динамиката на подобренията, иновациите в технологията и техниките за снимане е изключително висока. Съчетано с липсата на прокарани пътеки в педагогически контекст, това обяснява отсъствието на системно и организирано образование по фотография.

- Фотографията и до днес има изключителна (само)рефлексивна роля по отношение на човека (индивид и общност), а в първите години, когато човечеството се „оглежда“ чрез първите образи, ефектът по всяка вероятност (възможно е с голяма степен на увереност да предполагаме) е бил още по-голям. Фотографията като „поглед от страни“ помага на човек на първо място да се заяви по начин, който счита, че съответства на същността му (и/или фотографът е преценил) и който желае да внуши у другите, да види как изглежда в очите на другите (външния изглед като част от поведението на човека), кои черти на характера са изписани на лицето и чрез стойката на тялото и т.н.

- Знанията и уменията, свързани с фотографията преди повече от век и половина се предавали (от съвременна гледна точка) в неформална образователна среда и индивидуално – един учител и един ученик, преди появата на сдружения и други форми на организационен живот на фотографите и преди поставяне началото на фотографското образование в неговия класически формат. Но в самото начало знанията и уменията в тази сфера са се придобивали стихийно – чрез наблюдение, упражнения и „крадене“ на занаята, полезна информация, придобита от отделни статии в пресата и т.н. Т.е. като почти всяко начало и това на фотографията е свързано с голяма доза авантюризм и аматьорство, преди да се постави действителното начало на професионализацията на сферата (първите наченки са след 50-те години на XIX в.), съответно изграждане на стандарти и залагането им в образователния процес.

- Първите фотографии (създадени през първите десетилетия след „раждането“ на фотографията) не е било възможно да се възпроизвеждат многократно и реално са били съпоставими в това отношение с картините. Това, от една страна, е налагало изключително внимателно отношение към образите (всяка повреда е необратима) и същевременно е формирало отношение към кадъра като към произведение на изобразителното изкуство. С това се постигнал относително плавен преход от единия тип образност към другия.

- Освен чисто химическите и други технологични познания за отделните операции за направата на образ фотографията, особено в своята зора, изисквала (и днес много от тях са актуални) и (до)формирала редица качества:

- ✓ находчивост – „морето“ от фотографии и конкуренцията в големите градове изисквали много добра реклама и търсенето на други нетрадиционни ре-

шения като например откриване на филиали в по-малки населени места. Това от своя страна позволило фотографията да достигне до още повече хора, да формира отношение у хората към този революционен метод за създаване на трайни образи и да провокира желанието да бъдат овладени знания и умения за практикуването му;

✓ търпеливост – „произвеждането“ на образ изисквало поредица специални приготовления: на декора/фона – всеки детайл като вид и разположение е бил натоварен с определена символика; плаките и веществата, които се използват; телосложението – едновременно е трябвало заснеманите хора да имат представителен вид и заедно с това да не мърдат продължително време, в т.ч. да не мигат – особено трудно постижимо при заснемането на по-голяма група от хора – не се е получавало винаги от първи път, не всички модели са били търпеливи и т.н., което е подлагало на сериозни изпитания границите на търпение на фотографа; търпение е било необходимо и при обработката на плаката и оформянето на образа в съответен (рамков) контекст;

✓ наблюдателност – в повечето случаи фотографът е виждал хората, които трябва да заснеме, за първи път и много бързо е трябвало да прецени (т.е. и съобразителност) редица моменти от гледна точка на социален статус, доминираща фигура (при семейства и групи от хора), детайли от облеклото (по това време с много декорации, особено дамското), които биха могли при определено конфигуриране да дадат оптимален ефект и т.н.;

✓ издръжливост – фотокамерите са били доста обемни, направени от масивно дърво, с тежки стъклени леци, метал, кожа и т.н., отделно металните или стъклените плаки, реквизит и др. Това изисквало сериозна сила и неслучайно (не само защото по това време са били преди всичко майки, домакини) жени почти липсват. Освен някои представителки на аристокрацията, които използват фотографията като хоби и водели със себе си помощници;

✓ креативност – технологичният процес е изисквал своеобразно бавно бързване – от една страна, необходимостта от покой на заснеманите (което в значителна степен се дирижира от фотографа), и от друга страна, необходимостта от бързо обработване и проявяване на кадъра. Това насърчавало фотографите да търсят оптималните пътища за организиране на своята дейност и за усъвършенстването ѝ.

• Със своята дейност и присъствие, демонстрирайки по-горе посоченото (нерядко пред голяма група от хора – особено при пътуващите фотографии), първите фотографии имат изключително влияние върху хората. Това се обяснява и с обстоятелството, че образът непосредствено преди появата на фотографията се е свързвал с иконите и с картините, които се ползвали с особена почит. А фотографията разширява кръга от хора, които могат да притежават образи, и същевременно информацията като излъчване и като знание, което те носят.

- Развитието на „българския“ път във фотографията протича почти успоредно с развитието на фотографията още почти след „раждането“ ѝ през 1839 г. Това първоначално се случва извън пределите на българските земи, но скоро след това и в тях самите, което е впечатляващо на фона на чуждата власт.

- Особено важен и много специфичен момент от първите десетилетия от развитието на българската фотография е почти изцяло жанровото ѝ насочване към подкрепа на процесите на национално пробуждане. Отпечатването и разпространяването на образи с патриотична и религиозна тематика е често срещано явление преди Освобождението. По този начин се получава много интересно съчетаване на две революции – чрез революцията в сферата на образа се целяло революция във възпитанието (подбуждане и формиране на национално съзнание – своеобразно обществено възпитание, което със своята конспиративност засилвало ефекта от самото себе си) и постигане на национално освобождение. Фотоателиетата на българските автори са своеобразни сборни пунктове, средище на революционерите. Забележително е, че те, както и мнозинството от българските възрожденски фотографи, са имали съзнанието за това, че творят история. Съзнание за силата на образа да формира отношение, възгледи, убеждения и съобразно на тях поведение. Именно националното освобождение по пътя и чрез използването на образователния и възпитателен потенциал на фотографията е за тях обединяващата идея. Тя очевидно е била толкова силна, че е водеща в дейността им (а след нея обмяната на опит) и не се налага българските фотографи да се организират в специални общества. По този начин те допринасят и за оформяне на социалния облик и роля на фотографията.

В заключение трябва да се отбележи, че **фотографията** извървява изключително дълъг път, за да се появи, но потенциалът, който носи, **предизвиква една от революциите през XIX в., която отеква и в педагогически контекст**. Трансферирането на знания и формирането на умения като цяло е неорганизирано, стихийно, но основното е отношението, което се формира към това явление от страна на упражняващите го и на публиката. Като цяло възможностите на фотографията по отношение на възпитанието и образованието и съобразно определени изисквания ще започнат да се реализират на един по-късен, следващ етап.

ФОТОГРАФСКИ ИЗТОЧНИЦИ И АВТОРИ НА ФОТОГРАФИИТЕ
(ПО НОМЕРАТА НА ФОТОГРАФИИТЕ)

1. <http://www.fotoklikk.hu/galeria/> към 04.04.2015 г. Автор: не е посочен
2. <http://bg.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Микеланджело да Караваджо; Автор на фотографията на картината: wikipedia
3. <http://bg.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Нисефор Ниепс. Автор: Жозеф/Нисефор Ниепс
4. <http://bg.wikipedia.org/> към 23.10.2011 г.; ключова дума Фотография. Автор: Луи-Жак-Манде Дажер
- 4a. <http://bg.wikipedia.org/> към 23.10.2011 г.; ключова дума Фотография. Автор: Луи-Жак-Манде Дажер
5. <http://collections.vam.ac.uk/item/O69110/parliament-street-from-traffic-square-daguerreotype-de-ste-croix/> към 23.04.2015 г. Автор: неизвестен
6. Хакинг, Дж. Фотографията. Цялата история. С., 2014. Автори: Албърт С. Саутърт и Джосая Дж. Хос; Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
7. Хакинг, Дж. Фотографията. Цялата история. С., 2014. Автор: Луи Адолф Юмбер дьо Молар. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
8. Хакинг, Дж. Фотографията. Цялата история. С., 2014. Автор: неизвестен. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
9. <http://www.photo-museum.org/> към 30.04.2015 г. Автор: неизвестен
10. <https://ru.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Дагеротипия. Автор: Жан-Батист Сабатие-Бло
11. <http://bg.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Уилям Фокс Талбот. Автор: Джон Мофат
12. <http://bg.wikipedia.org/> към 22.04.2015 г.; ключова дума Фотография. Автор: Уилям Фокс Талбот
13. <http://prophotos.ru/> към 24.04.2015 г. Автор: вероятно Фредерик Скот Арчър
14. <http://prophotos.ru/> към 24.04.2015 г. Автор: Фредерик Скот Арчър
- 14a. <https://ru.wikipedia.org/> към 22.04.2015 г.; ключова дума Тинтайп. Автор: неизвестен
15. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 5. Автор: неизвестен. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
16. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 18. Автор: Анастас Йованович. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
17. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 21. Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
18. Янко Гочевъ – профил във „Фейсбук“ към 01.05.2015 г. Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович
19. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 24. Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
20. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 92. Автор: Анастас Карастоянов/Анастас Стоянович. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
21. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 46. Автор: Станислав Доспевски. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
22. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 66. Автор: неизвестен. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов

23. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 87, долу. Автор: неизвестен
- 23а. <http://abritvs.com/> към 30.04.2015 г. Автор: неизвестен. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
24. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 87, горе. Автор: неизвестен. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
25. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 40. Автор: Георги Данчов. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
- 25а. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 40. Автор: Тома Хитров. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
26. Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983. с. 67. Автор: вероятно Никола Хитров. Автор на кадъра от книжното тяло: Владислав Господинов
27. Янко Гочевъ – профил във „Фейсбук“ към 01.05.2015 г. Автор: Никола Хитров

Литература

- Атанасов, Н. Откриха фотографски техники в картините на Караваджо – публ. на 10 Март 2009 г. на адрес в интернет <http://www.factor-news.net/> (ползвано към 23.04.2015 г.).
- Боев, П. Фотографското изкуство в България (1856–1944). С., 1983.
- Българска енциклопедия А–Я. С., 2002.
- Гочевъ, Янко – профил във „Фейсбук“ към 01.05.2015 г.
- Йонков, Хр. Фотографските портрети на Васил Левски. – *Векове*, 1, 1973.
- Казанлък в миналото. Т. II. Казанлък, 1923.
- Стригулев, Н. Древната история на фотографията. Дългият път от „тъмната стая“ до камерите на телефоните. – <http://spisanie.manager.bg/broi-168/>, бр. за октомври 2012 г.; ползвано на 03.04.2015 г.
- Хакинг, Дж. Фотографията. Цялата история. С., 2014.
- Skopez, R. Seltene dokumente aus der Anfängen der Photographie. – В: Interkamera. Prag, 1969.
- <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 23.04.2015; ключова дума Готфрид Лайбниц
- <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Изкуство
- <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Индустриална революция
- <http://bg.wikipedia.org/wiki/> към 28.04.2015 г.; ключова дума Николай Коперник
- <http://bg.wikipedia.org/> към 28.04.2015 г.; ключова дума Типография
- <http://collections.vam.ac.uk/> към 23.04.2015 г.
- <http://dic.academic.ru> към 30.04.2015 г.
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/> към 30.04.2015 г.; ключова дума Royal Photographic Society
- <https://fr.wikipedia.org> към 23.04.2015 г.; ключова дума Société française de photographie
- <https://fr.wikipedia.org/> към 30.04.2015 г.; ключова дума Société héliographique
- <http://yovko.net> към 21.11.2012 г.
- <http://www.photo-museum.org/> към 30.04.2015 г.
- <http://www.rps.org/> към 30.04.2015 г.
- <https://ru.wikipedia.org/> към 23.04.2015 г.; ключова дума Амбротипия
- <http://stefanovaart.com/> към 30.04.2015 г.
- <http://www.photo-museum.org/> към 30.04.2015 г.

Постъпила май 2015 г.

Рецензент:
проф. д-р Нели Бояджиева

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ОСОБЕНОСТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБЩУВАНЕ В УЧИЛИЩНА СРЕДА: РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ЧРЕЗ АНАЛИЗ НА СЛУЧАИ

БИСТРА МИЗОВА

Резюме: В студията се прави кратък обзор на състоянието на изследванията в областта на педагогическото общуване български и англосаксонски контекст. Очертават се основни резултати от изследване със смесен тип изследователска стратегия, базирана на анализ на случаи (N=69), изведени чрез наблюдение в реална училищна среда. Акцентът е върху идентифицирането на проблемни сфери на нарушено педагогическо общуване, както и върху открояване на потребностите на самите учители от повишаване на тяхната компетентност за общуване с учениците в контекста на училищното обучение.

Ключови думи: педагогическо общуване, обучение, анализ на случаи, комуникативна компетентност

CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN SCHOOL ENVIRONMENT: EMPIRICAL RESULTS BASED ON CASE STUDY

Bistra Mizova

Abstract: In this paper author makes a brief review of the current research of pedagogical communication in Bulgarian and Anglo-Saxon context. The basic results from a study employing a mixed research strategy based on case study analysis (N=69), aggregated through observations in a real school environment, are outlined. The main focus is on identification of the problem areas of dissatisfactory pedagogical communication, as well as on description of the needs of teachers their instructional communication competence within the context of school education to be improved.

Key words: communication, instruction, case study, communication competence

Вместо въведение: изследователски гледни точки към проблемите на педагогическото общуване

Проблемът за педагогическото общуване попада във фокуса на траен научноизследователски интерес през 80-те години на XX в. Тогава се появяват първите по-широкообхватни трактовки за същността на понятието и за неговото съдържание, които повлияват силно и изследванията в български контекст. В рускоезични публикации на изследователи като Бодалев, А. А. Леонтьев, Н. Кузмина и други на основата на дейностния подход се предлагат теоретично обосновани дефиниции на педагогическото общуване и описание на неговата значимост за професията на учителя и за педагогическата практика, особено по отношение на обучението (Цветанска, С., 2006). Изследванията в областта по това време у нас имат подчертан теоретичен характер.

В англоезичната научна традиция във връзка с теоретичните и емпирични изследвания по разглежданата проблематика се открояват две глобални направления – 1) *изследвания на педагогическото общуване в контекста на обучението като работен процес и случващото се в класната стая (Instructional Communication Research)* (за по-подробна информация относно дискусиите около превода, употребата и дидактическите интерпретации в български контекст на понятието „instruction“ вж.: Делибалтова, В., 2004; 2012) и 2) *изследвания върху развитието комуникативна компетентност и формирането на комуникативни умения (на учители и ученици) чрез целенасочено обучение (Communicational Education Research)* (Staton, A. Q., 1989: 364–371). Ранните изследвания на американски автори (през 80-те години на миналия век) в рамките на двете посочени направления се фокусират върху три основни области на интерес:

1) *Характеристики на учителя* – търсене на връзки между разнообразни характеристики на учителя и ученето (и резултатите от него) на учениците; корелации между характеристики на учителя и ефективността на неговата дейност (преподаването) в обучението; описание на общи и специфични учителски нагласи и очаквания.

2) *Характеристики на учениците* – изследвания върху бариерите пред себеизявата в комуникацията (communication apprehension) и страха от говорене (speech anxiety); разработване на диагностични инструменти и обучителни програми за развитие на комуникативните умения на учениците и оценката на тези програми.

3) *Комуникативни стратегии на учителя, използвани в преподаването* – изследвания върху методите и способите за преподаване на различни учебни предмети (дисциплини), индивидуалните стратегии на преподаване, стратегиите, които използва учителят, за да редуцира страха и бариерите пред себеизявата на учениците в обучението; проучвания върху методите за оценяване на езиковите умения на учениците и върху стратегиите, използвани от учи-

теля за диагностика на техните социални и комуникативни умения (Staton-Spicer, A. Q., 1984: 377–391).

Типологизацията на изследванията от областта на педагогическото общуване в този период би могла да се осъществи и по измерението вербални–невербални аспекти на общуването между учители и ученици в обучението. Така например при емпиричните изследвания с предмет вербалната страна на комуникацията в педагогически контекст интересът е провокиран от търсенето на ефектите от вариране в стила на преподаване (instruction) по отношение на източника, съобщението, канала и реципиента (Hurt, Th., M. Scott, J. McCroskey, 1978). Интересна и приоритетна изследователска тема по измерението невербална комуникация, подкрепена от последвали емпирични проучвания с приложен характер, се отнася до някои характеристики на общуването в класната стая (по време на урока) във връзка с организацията на учебното пространство. Например McCroskey и McVetta (1978) изследват предпочитанията на ученици към различни пространствени конфигурации на разположение (на учебните маси и столове в класната стая) спрямо учителя и свързаното с това равнище на мотивацията за активно участие в обучението по време на урока (McCroskey, J., R. McVetta, 1978: 99–111).

На по-късен етап (от началото на 90-те години) в англоезичните изследвания се акцентира върху по-широк спектър от параметри, описващи и обясняващи взаимодействието между учител и ученик, като тези изследвания обогатяват, задълбочават и разширяват тематиката от предходното десетилетие. Като ключови изследователски теми остават тези, свързани с комуникативни черти като бариера пред себеизявата, притеснителност и сдържаност, комуникативна компетентност; теми, отнасящи се до комуникативното поведение на учителя, неговите невербални характеристики, социо-комуникативен стил, способността за оказване на влияние в класната стая, стратегии за контрол върху поведението на учениците и начините, по които се възприемат от тях (McCroskey, L. L., V. P. Richmond, J. C. McCroskey, 2002: 386–387).

Комуникацията в образователен контекст като проблематика от този времеви период се интерпретира интензивно и в контекста на педагогическата психология (Educational psychology), като се акцентира върху усъвършенстването на социалните умения на учителя за осъществяване на ефективно общуване в класната стая. Продължават да доминират изследванията върху невербалната комуникация, автентичността на поведението и атрактивността на учителя и връзката им с мотивацията на учениците за постижения в обучението и стиловете на учене (Buck, St., D., 1989: 172–177).

В опит да обобщи натрупванията в областта на изследванията върху общуването във формален и неформален образователен контекст J. Spargue (2002) предлага триизмерен модел за метаанализ. В неговата рамка *първата дименсия* обозначава обучаващите (в т.ч. възпитаващи) субекти – учители, родители, връстници, треньори и обучители по комуникация, треньори и

обучители в други научни и приложни области, университетски преподаватели, мениджъри и др. Във *второто измерение* авторът откроява обучаваните субекти – деца в институции за предучилищно възпитание, ученици във всичките етапи и степени на училищното образование; студенти във висшите училища; работници, специалисти, безработни, хора в пенсионна възраст и др. Като трето измерение в своето проучване изследователят включва двете основни изследователски направления – а) *педагогическото общуване в контекста на обучението (Instructional Communication Research)* и б) *обучение във и развитие на комуникативна компетентност, респективно формиране на комуникативни умения (Communicational Education Research)*.

Метаанализът на публикувани изследвания в англоезичното (американско) списание *Communication Education*, осъществен от споменатия автор, показва, че от средата на 90-те години до към 2000 г. преобладава интересът към темите, посветени на педагогическото общуване във висшите училища (Sprague, J., 2002: p. 342).

Друг ракурс към концептуализацията, операционализацията и изследването на проявления и страни на педагогическото общуване предимно в рамките на урока през 90-те години на XX в. (а и след 2000 г.) се осъществява в по-широката рамка на проучванията, свързани с ефективността на училищното обучение. Англоезични автори като F. Oser, A. Dick и J. Party (1992); M. Wang, G. Haertel и H. Walberg (1990) и немскоезични автори като W. Einsiedler, (1997; 1999); F. Eder (1996); A. Helmke и F. Schrader (1997) интерпретират качеството на педагогическото общуване между учители и ученици и свързания с него конструкт „социален климат“ в ученическия клас като значими индикатори на ефективността на обучението (Clausen M., K. Schnabel, S. Schröder, 2002: 246–260).

Обосноваването и извеждането на групи параметри на педагогическото общуване като измерители на ефективността на преподаването и ученето се осъществява в рамките на емпирични изследвания с експлораторен и метааналитичен дизайн чрез използване на експертни оценки и с прецизни статистически техники като факторен анализ и неговата неметрична разновидност – анализ на съответствията (correspondence analysis), многомерно скалиране (multidimensional scaling) и клъстерен анализ (cluster analysis). Авторите на едно изследване от цитирания по-горе тип например, използвайки метааналитичен преглед и експертни оценки на 13 известни в англо- и немскоезичното пространство инструменти за измерване ефективността на обучението, стигат до обобщаването на следните основни групи от характеристики на педагогическото общуване, които представляват емпирични индикатори на ефективността на обучението в рамките на урока: 1) *социално-емоционални компоненти на взаимодействието учител–ученик* – включва признание на ученика като личност от страна на учителя и на неговите потребности, изразяване на топлина, оказване на емоционална подкрепа, загриженост, положително отношение

към учениците; диагностична компетентност на учителя в социо-емоционалната област, възможности и ресурси, които учителят осигурява за личностно развитие и разгръщане на учениците; 2) *параметри на социалния климат (социалната динамика на взаимоотношенията) в ученическия клас* – *индикатори на позитивния социален климат* са кооперативните модели на общуване и оказване на взаимна помощ между учениците, силна вътрешно групова кохезия, укрепване на чувството за общност чрез споделяне и следване на групови норми, ценности и ритуали; *параметрите на негативния социален климат* са представени чрез натиск към конформност, конфликти и напрежения между самите учениците, дискриминация от съученици и агресивни прояви срещу съученици; 3) *параметри на стила на учителя за ръководство на дейността на учениците* – в рамките на тази конфигурация от признаци се разграничават две подгрупи – *едната* се отнася до ефективните аспекти на сила на ръководство на учителя като обозримост и контрол над случващото се в класната стая, превенция на и справяне с дисциплинарни нарушения, установяване на ясни и правила и очаквания за работа и поведение на учениците по време на урока, а *другата подгрупа* отграничава неефективните страни на стила като непоследователност на учителя по отношение контрола на дейността на учениците, ненавременна и неадекватна намеса при дисциплинарни нарушения, неясни правила за работа и поведение по време на урока или отсъствието на такива; 4) *компетентност на учителя да подкрепя и повишава мотивацията на учениците за учене* – обхваща характеристики като подкрепяне на личната отговорност и на вътрешния локус на контрол на учениците по отношение на ученето, оказване на целенасочена диференцирана и индивидуализирана помощ за справяне с учебните задачи, използване на поощрения и похвали, изразяване на високи очаквания към постиженията на учениците; реакции на учителя при неуспех на учениците (пак там, 255–257). Така валидираната по емпиричен път теоретична рамка за проучване на педагогическото общуване в контекста на ефективността на обучението в рамките на урока се използва частично и в модифициран вариант в собственото емпирично изследване, резултатите от което се представят по-нататък в изложението.

След 2000 г. емпиричните изследвания върху педагогическото общуване в обучението имат подчертано аналитичен и многомерен характер. Фокусът е главно върху компетентностните подходи и модели при изследване на професионалните функции, качества и умения на учителя и техните ефекти върху комуникационните процеси в класната стая за постигането на валидните конкретни и глобални образователни цели. В тази връзка в областта се открояват няколко ключови тематични полета по проблемите на педагогическото общуване, които действащи и навлизащи в професията учители идентифицират като фундаментални за ефективно упражняване на тяхната дейност. Това са темите свързани със: 1) управление на дисциплината и справяне с дисциплинарни проблеми; 2) мениджмънт на класа; 3) динамика на междуличностни-

те взаимоотношения; 4) планиране и организация на обучението (урока) и 5) справяне със стреса и ролевото напрежение (Staton, A. Q., 1989: 364–371).

Засиленият интерес на изследователи и практики към тези пет и днес актуални области от проблеми доведе до интензивното развитие и диференциация през последните 10–15 години на една относително нова теоретико-приложна педагогическа област от изследвания, каквато е мениджмънтът на учебния клас, свързана с имената на изследователи като Evertson, Emmer и Worsham, 2005, в англоезичен контекст; Moreau, Nidegger, Mariotta и Nicoli, 2005, в немскоезичен контекст; Д. Тодорина, 2004; Ив. Иванов, 2005; Ал. Канев, 2010; С. Николаева, 2011, 2012 в български контекст (Мизова, Б., 2012).

В България първоначално (през 80-те и началото на 90-те години на XX в.) изследванията на педагогическото общуване следват теоретичните търсения за понятийна яснота и дефиниране на страните и проявленията на педагогическото общуване (Ж. Савова, 1989, Ст. Жекова, 1991, П. Петров, 1995, Димитрова, 1996). В теоретичните изследвания на български автори се очертават две основни линии на концептуализация на педагогическото общуване и неговите вариации. Първата би могла да се определи като структурен подход към педагогическото общуване, в който фокусът е върху изясняване на компонентите на явлениято в процесуален и дейностен план. Втората тенденция е насочена към създаване на дескриптивни модели на педагогическото общуване чрез акцентиране на неговите същностни характеристики и черти като педагогическо явление.

Постепенно (от средата на 90-те години до днес) изследователската перспектива се разширява към търсене на по-широка трактовка, надхвърляща анализа на педагогическото общуване единствено в рамките на обучението по време на урока, по посока интерпретацията му в по-широк образователен контекст (на равнище формални и неформални образователни институции и свързаните с тях субекти и партньори). Разбира се, през този период се запазва интересът в теоретичен и емпиричен план към „класическа проблематика“ на педагогическото общуване като стилове на общуване, педагогическо майсторство, връзка между комуникативната компетентност и педагогическата професия и др. (С. Цветанска, 2006; С. Янакиева, 2001; Д. Тодорина, 2005; Ст. Иванов, 2007 и др.).

Собствено обзорно проучване показва, че през последните години у нас са осъществени малко на брой научни емпирични изследвания в дискутираната област. Проследяваният период обхваща 2007–2012 г., като интересът е насочен към идентифициране на броя и тематиката на емпирични изследвания по педагогическо общуване, подкрепени в рамките на университетски изследователски проекти на сродни на Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ звена в сферата на педагогическото образование и образователни изследвания. Научни проекти, реализирани, респективно подкрепени от академични институции, които обучават педагози и осъществяват

научноизследователска дейност в областта на образованието, тематизират частично и чрез отделни изследователски аспекти проблематиката за педагогическото общуване в училищен контекст. Ето накратко какви са обобщените резултати от обзора:

В рамките на проследявания 5-годишен периода във фокуса на интерес на изследователски екипи от сродни педагогически факултети са:

1) *управленските аспекти на педагогическото взаимодействие училище–семейство* (един проект на изследователски екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2011 г. и един проект на екип от ЮЗУ „Неофит Рилски“ за 2008 г.);

2) *проблеми на консултирането и управлението на конфликти в образователна среда* (един проект на екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2011);

3) *(обосноваване и апробиране) технологичен модел за формиране на комуникативни и педагогически компетентности и компетенции на студенти* (един проект на екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2010 г.);

4) *проучване на общуването в педагогическия процес чрез операционализацията му до педагогическото майсторство и комуникативния стил (стильът се интерпретира и операционализира чрез триадичния класически модел на К. Левин и сътрудници – авторитарен–демократичен–либерален) на учителя от гледна точка на учениците* (едно емпирично изследване чрез анкетиране на преподавател от Тракийския университет, Стара Загора).

От направения обзор дотук могат да се изведат следните обобщения:

1. Като валидни от съвременна гледна точка парадигми за осмисляне, операционализация и изследване на широк спектър от проявления на педагогическото общуване в обучението у нас и в чужбина могат да бъдат посочени поведенческият, екологичният, когнитивният, конструктивисткият, системният и хуманистичният подходи (Мизова, Б., 2012; Цветанска, С., 2006).

2. В англосаксонската педагогическа и психологическа изследователска традиция (предимно в страните на Западна Европа и в САЩ) има сериозни теоретични и емпирични натрупвания в областта на педагогическото общуване, очертаващи две основни изследователски линии, които условно наричаме изследвания върху педагогическото общуване в обучението и изследвания върху социално- комуникативната компетентност на педагогическите субекти (обучаващи и учещи се).

3. Първата обобщава изследванията в областта чрез термини като *instructional communication* (англ. език – общуване в обучението) и *Unterrichtskommunikation* (немски език – общуване в рамките на урока), като проучванията имат за свой основен изследователски предмет характеристиките, проявленията и проблемите на комуникацията учител–ученик в обучението (в т.ч. урока). Като специфична проблематика в контекста на тази изследователска тенденция се очертават: търсенето на взаимовръзки между

характеристиките на учителя като комуникатор с тези на учениците, тяхната мотивация, активност и постижения в обучението; описание на параметрите на организацията на обучението и социалнопсихологическия климат в класната стая; открояване на особеностите на взаимодействието между учители и ученици чрез анализ на релацията специфичен комуникативен стил–барииери в общуването – ефективност на обучението, проследяване на комуникационни параметри в педагогически контекст като измерители на ефективността на обучението и др.

4. Втората тенденция се репрезентира чрез термини като *communicational education* (англ. език – обучение по комуникация) и *Entwicklung der kommunikativen Kompetenz* (немски език – развитие на комуникативната компетентност). В най-общ план изследванията в този спектър са свързани с открояване значимостта на комуникативната компетентност като важна предпоставка за ефективна личностна и професионална изява (на учащите се и педагогическите специалисти), обосноваването и апробирането на модели за формиране и развитие на този тип компетентност.

5. В англо-саксонски контекст разработването на проблематиката по педагогическо общуване е достигнало своя емпиричен етап, като изследванията са с подчертано прагматичен и приложен характер.

6. Чрез българските изследвания (особено теоретични) в сферата на педагогическото общуване е постигната относителна яснота относно понятийния апарат в областта, същността на явлението и неговите проявления в обучението. Широк кръг от теми на педагогическото общуване се изследват в интердисциплинарна перспектива – „през“ области като педагогическа и социална психология, образователен мениджмънт, мениджмънт на ученическия клас, социология на образованието и др.

7. Осъществяваните емпирични изследвания по проблематиката у нас, макар че са относително малобройни, биха могли тематично да се определят в двата очертани по-горе клъстера, които следват логиката на проучванията в международен план.

Основни параметри на изследователската програма

Постановка на изследването

От направените обзор и обобщения по-горе в изложението става ясно, че у нас определено се забелязва дефицит на емпирични изследвания с прагматична стойност в областта на педагогическото общуване, които да подпомагат решаването конкретни групи проблеми в училище – например интелектуално стимулиране и мотивиране за учене; моделиране на ценностни ориентации у учениците относно собствената жизнена перспектива чрез активно участие и

саморазвитие; справяне с прояви на нарушена дисциплина и с проявления на агресивно поведение, насилие и др.

На приложно равнище у нас липсват изследвания, които да покажат конкретни практики (разбирани като вариативен и взаимообвързан набор от стратегии, тактики, техники и инструменти) за осъществяване на резултатно педагогическо общуване в училищна среда. Очевидно е необходима промяна на изследователските подходи и разнообразяване на инструментариума, чрез който се изследва педагогическото общуване.

Предварителният опит и проучвания на автора и негови колеги, работещи по сходна проблематика, въз основа на участие в квалификационни курсове, професионални срещи с учители, проекти с национален обхват показва, че учителите изразяват нуждата от нови педагогически техники, които да им помогнат в общуването със съвременните ученици, които са представители на ново поколение и търсят динамично взаимодействие със своите учители. В този смисъл смятаме, че емпирично изследване, в чийто център се поставят реалните проблеми и опит на педагогическите субекти по отношение на комуникацията в обучението, е единствената възможна опорна точка за генериране на конструктивни практически решения и предложения за нейното оптимизиране. Това предопределя и подчертано приложния характер на настоящото изследване.

Цел, задачи и основни изследователски въпроси

Опирайки се на по-горе изложените позиции, беше планирано и осъществено емпирично изследване с приложна насоченост, чиято основна *цел* е да се опишат често срещани проявления на педагогическото общуване в училищна среда чрез анализ и оценка на случващото се в класната стая, както и да се идентифицират онези от областите на проявление, които се отличават с противоречивост и проблематичност.

Конкретните задачи за постигане целта на изследването са:

1. Да се анализират основни особености и специфика на педагогическо общуване в процеса на обучение (и в по-широкия училищен контекст) чрез наблюдение в реална педагогическа среда.
2. Да се открият често повтарящи се прояви на нарушени педагогически взаимодействия, като върху тази основа се абстрахират проблемните полета на педагогическо общуване, специфични за български училищен контекст.
3. Да се очертаят специфичните потребности на учителите от инструментална подкрепа за подобряване на педагогическото общуване по време на урока и извън него.

От гледна точка на своята цел емпиричното изследване има експлораторен характер, което предопределя и избора на смесен тип изследователска стратегия – количествено-качествената. При изследванията с експлораторен

дизайн, за които е типична особеността, че не се опират на една единствена теоретична рамка поради сложността и динамиката на проучваните феномените, обичайно не се формулират предварителни хипотези, а се поставят водещи изследователски въпроси.

В този смисъл изследователски въпроси, които намираме за релевантни да формулираме, са:

1. Какви са параметрите на нарушено педагогическо общуване между учители и ученици в българското средно общообразователно училище и кои са честите негови проявления? Отговор на този въпрос ще търсим чрез наблюдения в реална педагогическа среда и анализ на регистрираните случаи

2. Какви са общите и специфични потребности от усъвършенстване на компетентността на действащи учители и на студенти, обучаващи се за учители, по проблемите в сферата на педагогическото общуване в обучението (в рамките на урока)? Отговори в тази насока ще търсим чрез проучване на мнението на представители от тази целева група.

Методи на изследването

За осъществяване целите и задачите на изследването и в търсене на отговор на основните изследователски въпроси са използвани две основни групи методи, разграничими на теоретично и емпирично равнище:

1. *Концептуален обзор и анализ* на области (тематични клъстери) от проблеми на педагогическото общуване в училищен контекст, представени в световни и европейски публикации по темата.

2. *Наблюдение* в реален педагогически контекст (в поредица от педагогически взаимодействия между учители и ученици в рамките на урочни и извънурочни организационни форми) на модели, използвани от учителите в общуването им с учениците. При прилагането на прякото наблюдение за нашите изследователски цели се придържаме към установеното в областта на социалните изследвания становище, че то е една от основните техники (или по-точно инструменти – б.а. – Б.М.) за набиране на данни, когато се използва анализът на случаи (case study) като изходна емпирична стратегия (Brügelmann, H., 1982: 609–623).

3. *Case study* (в смисъла на анализ/изследване на случай) – в специализираната литература се спори дали става дума за метод или по-скоро за емпирична качествена изследователска стратегия. Без да се впускаме в изясняването на този спор и неговата етиология, акцентираме върху възможностите на метода за целите на това изследване, а именно, че неговото прилагане е подходящо тогава, когато: *Емпирично се изследва феномен в неговия реален контекст на случване и проявление и то тогава, когато границите между наблюдавания феномен и неговия контекст не са ясно различни* (Yin, R. K., 2003: 3). Авторът се придържа към схващането, че многообразните проявления на педаго-

гическото общуване са тъкмо това – трудно разграничими от своя естествен контекст (обучението и възпитанието в училище) феномени.

4. *Анкетирание на действащи учители и на студенти, подготвящи се за учители (в края на бакалавърската степен)*, насочено към установяване на техните потребности от развитие на компетентности в сферата на педагогическото общуване, както и на предпочитанията им към инструменти за оптимизиране на педагогическото общуване в учебно-възпитателния процес.

Авторът споделя позицията, че чрез избор на смесен тип изследователска стратегия и чрез съчетанието на методи като пряко наблюдение „на терен“ (в класната стая), анализ на случаи и анкетирание може да се осигури най-оптимална връзката между практическия педагогически опит и концептуализирането на теоретичните натрупвания в областта на педагогическото общуване

Процедура, обхват на изследването, участници

Логиката и технологията на емпиричното изследване обхваща следния взаимнообвързан набор от процедурни стъпки при неговото планиране и осъществяване:

1. Набелязване на категории за наблюдение на ситуации, в които се проявява основна същност и характеристики на общуването между педагогическите субекти в реална среда (в серия от урочни и извънурочни организационни форми). В инструментален план, набор от предварително формулирани широки категории става отправна рамка за полуструктурирано наблюдение.

2. Осъществяване на наблюдения на педагогически взаимодействия в рамките на урока и извън него в различните образователни етапи – начален, основен и гимназиален, и по различни учебни предмети. За осъществяване на наблюденията са привлечени четирима, въведени в основната концепция на изследването наблюдатели – студенти от 3-ти и 4-ти курс в специалност Педагогика на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, преминали успешно през основния курс по Педагогическо общуване (с позитивен резултат най-малко „Много добър“ при полагането на съответния изпит по дисциплината). Агрегираните чрез наблюдение случаи (предварително беше определен минималният обхват на изследването от най-малко 40 случая при отчитане на определен времеви и ресурсен капацитет, предопределен от практиките на проектното финансиране по НИС на СУ „Св. Климент Охридски“ в рамките на проект по договор № 39/15.04.2013 г. с ръководител доц. д-р Силвия Цветанска) стават изходна основа за анализ и оценка в търсене на отговори по основните изследователски въпроси.

3. Конструирание на авторски инструмент за кодиране и анализ на събраните случаи, с помощта на който да бъдат идентифицирани групи от ситуации

на нарушено педагогическо общуване, както и на такива описващи успешни комуникативни практики.

4. Обобщаване и анализ на резултатите от изследваните случаи и открояване на основни проблемни полета на педагогическо общуване чрез отчитане при възможност (ако данните позволяват това) на някои по-общи променливи като особености и вид на училището, образователен етап и др.

5. Проучване мнението на действащи учители и на студенти по Педагогика (бъдещи учители) с цел открояване на техните позиции относно общи и специфични теми и проблеми на педагогическото общуване, които са значими с оглед оптимално упражняване на тяхната професионална дейност, както и идентифициране на потребностите им относно инструменталната страна на педагогическото общуване (нужди и предпочитания към конкретни инструменти по различни теми (кълъстери) от областта на педагогическото общуване, които да са им полезни в реалната практика). Във връзка с инструментализацията на тази процедурна стъпка се конструира кратък въпросник, чиито индикатори са формулирани на базата на предварителния обзор и анализ на чуждоезични публикации в областта, както и на анализа и обобщението на случаите, идентифицирани в българска училищна среда.

Обхват на изследването

Наблюденията в реална педагогическа среда с цел набиране на достатъчен брой случаи за анализ и извеждане на тенденции по отношение на проявленията на педагогическото общуване в обучението са реализирани в периода април–юни 2013 г. Място на проведените наблюдения са частни и общински основни училища и средни общообразователни училища в централни и по-периферни райони на територията на гр. София, част от които са базови институции към Факултета по педагогика на СУ. Поради спецификата на изследването и утвърдените традиционни партньорски връзки с тези базови училища предпочитаме да запазим конфиденциалност относно по-детайлна информация за техните наименования.

В анкетното проучване, във връзка с реализиране на петата процедурна стъпка (вж. по-горе), взеха участие 16 действащи учители и 26 студенти от специалност Педагогика на Факултета по педагогика, обучаващи се в 3-ти и 4-ти курс в бакалавърска степен. Някои основни характеристики на участниците изследването чрез анкетиране са представени в таблица 1.

Таблица 1. Социално-демографски характеристики на изследваните чрез анкетиране участници

Действащи учители				Студенти от специалност Педагогика				
пол		стаж	възраст	пол		курс		възраст
мъже	жени	Min. 1 г. – Max. 33 г.	Min. 22 г. – Max. 55	мъже	жени	III	IV	Min 20 г. – Max 29 г.
0	16	M = 15,56; SD = 13,416	M = 39,44; SD = 12,633	4	22	8	18	M = 22,08; SD = 1,719

Инструментализация на изследването

Наблюдение

Както вече споменахме, основната техника за набиране на достатъчен брой случаи за анализ и очертаване на тенденции във връзка с проявлението на общуването между педагогическите субекти в училищна среда (урочни и извънурочни, респективно – класни форми) е прякото наблюдение в неговия полуструктуриран формат. Основните категории на наблюдение, които наблюдателите бяха обучени да следят и отчитат, за да агрегират отделните случаи, са групирани около следните измерения:

I. Първо измерение „УЧАСТНИЦИ“ – в училищен контекст, в рамките на урока и на извънурочни организационни форми възможни участници в ситуации на общуване са всички основни педагогически субекти, участващи и заинтересовани пряко или косвено от процеса на обучение във формална среда. Това са учениците, учителите, ръководството на училището, родителите. В рамките на това измерение от категории се получава определен набор от възможни комбинации на участие на тези субекти в педагогическото общуване, които наблюдателите проследяват – например: ученик–ученик; ученик–ученически клас като цяло; учител–ученик; учител–ученически клас като цяло; ученик–учителска общност; ученик–директор; учител–учител; учител–учителска общност; учител–училищно ръководство; учител–родител/и и т.н.

II. Второ измерение „КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В РАБОТНИЯ ПРОЦЕС (УРОКА И ИЗВЪН НЕГО)“ обхваща четири групи подкатегории за наблюдение, изведени от изследването на Clausen, Schnabel и Schroeder (2000) (вж. по-горе изложението), които описват съдържанието, насочеността и качеството на педагогическото общуване като измерител на ефективното училищно обучение. Тук припомняме наименованията на тези подкатегории: 1) *социално-емоционални конотации на взаимодействието учител–ученик* – тази подкатегория се операционализира чрез опит да се анализират следните аспекти: Какъв е характерът на отношенията между учители и ученици (парт-

нъорски, топли, позитивни или дистанцирани, негативни)? Как учителите откликват на потребностите на учениците (зачитане, отричане, negliжиране)? Какви възможност и ресурси учителите „инвестират“ в личностното развитие на учениците (по отношение на техните интереси, отговорност, самооценка, автономност в обучението)? 2) *характеристики на социалния климат (социалната динамика на взаимоотношенията) в ученическия клас* – операционализацията на тази подкатегория е по посока проследяването на индикатори от типа: наличие–отсъствие на кооперативни и взаимноподкрепящи модели на общуване между учениците; наличие–отсъствие на проблемни и конфликтни интеракции между тях; силна–слаба вътрешногрупова сплотеност; спазване/придържане–нарушаване на установени групови правила, ценности, традиции, ритуали; наличие–отсъствие на дискриминация от и към съученици; наличие–отсъствие на агресивни прояви и прояви на насилие в класната стая и др. 3) *параметри на стила на учителя за ръководство на дейността* – във връзка с тази подкатегория се отчитат проявления като характер и качество на контрола/мониторинга на учителя над случващото се в класната стая; стратегии на учителя за превенция на и интервенция при дисциплинарни нарушения; комуникативна компетентност на учителя за установяване на ясни правила за работа и поведение на учениците и др. 4) *комуникативни стратегии на учителя по посока поддържане и развиване на висока мотивация на учениците за учене* – реализира се наблюдение на индикатори като поведение на учителя за стабилизиране на отговорността и вътрешния локус на контрол у учениците; оказване на индивидуализирана и диференцирана подкрепа на учениците; изразяване на похвали, използване на поощрения, респективно санкции, вербализиране на високи очаквания към постиженията на учениците; учителски реакции при успех/ неуспех на учениците.

III. Трето измерение „ПРОСЛЕДЯВАНЕ И ОЦЕНКА ХАРАКТЕРА НА ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ СУБЕКТИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБЩУВАНЕ“. Преценката по това измерение в диапазона позитивни–индиферентни–негативни отношения се осигурява от наблюдателите, като отчитат основни маркери на отношението – например типа вербални послания, обменяни в комуникацията между учители и ученици и основни параметри на тяхното невербално поведение като интонационни модели, височина и тембър на гласа; лицева експресия, консонантни или дисонантни пози и ориентация на тялото в пространството; дистанции между педагогическите субекти и др.

IV. Четвъртото измерение обхваща отбелязване на ОБЩИ ДАННИ ЗА СРЕДАТА, В КОЯТО СЕ ПРОВЕЖДА НАБЛЮДЕНИЕТО. Кодира се информация за учебния предмет, типа урочна или извънурочна форма, в която се осъществява наблюдението, образователния етап, големината на училището, неговата локация, социално споделяните представи за него, свързани с неговия образ/имидж в публичното пространство и др.

Систематизиране, анализ и оценяване на агрегираните случаи

С цел да се обобщят и оценят събраните чрез наблюдение случаи по посока очертаване на определени тенденции от качествен и количествен характер създадохме авторски инструмент за техния структурен и съдържателен анализ, който условно нарекохме инструмент за кодиране. За да се осигури независимост между процеса на набиране на случаите и техния анализ, други двама експерти (един учител и един докторант), различни от тези, които проведоха наблюденията, бяха обучени да кодират случаите с помощта на гореспоменатия инструмент. Планът на проследяваните чрез този инструмент променливи най-общо включва:

- дължина на описания случай (спрямо единиците на стандартната страница от 1800 знака);
- извличане на основното съдържание (проблем) на отделния случай чрез формулировка не по-дълга от едно изречение (озаглавяване на случая);
- кодиране на комбинацията участници в случая (чрез номинална скала);
- съотнасяне на случая към предварително зададени категории от аспекти/проявления на педагогическото общуване (като изходна основа за тези формулировки са използвани резултатите от концептуалния анализ);
- преценка за характера на представеното в случая педагогическо взаимодействие между субектите по тристепенна ординална скала;
- преценка за ролята на учителя като водещ педагогически субект в общуването (по посока на неговата активност–пасивност) в описания случай – отново чрез ранжиране в тристепенен формат;
- кодиране на нагласата на наблюдателя, която се внушава от него при представянето на случая – оценката за проявената нагласа се осъществява по 5-степенна ординална скала в континуума негативна–позитивна – тази променлива има функционално значение за изследването, тъй като е свързана с неговата надеждност и обективност;
- оценка на описания случай по посока неговата сила да илюстрира позитивен или негативен модел, респективно практика (техника, стратегия, инструмент) на педагогическо общуване в обучението;
- кодиране на общите параметри на училищната среда, в която е наблюдаван описаният случай – например образователен етап, големина на училището, местоположение, характер на неговия публичен образ и др. като за целта са използвани възможностите на номиналното скалиране.

**Проучване на мнението на учителите относно развитие
на тяхната компетентност по ключови въпроси
на педагогическото общуване и идентифициране
на предпочитанията им към инструменти
за оптимизиране на педагогическото общуване
в учебно-възпитателния процес**

За целите на това проучване е създаден въпросник (от типа анкетна карта), който има аналогични съдържание и структура за двете целеви подгрупи от изследвани лица – действащи учители и студенти – в двата последни курса на бакалавърската си степен по Педагогика. Разликата е само по отношение на социално-демографската част на въпросника (за действащите учители се набира информация по повече променливи). Основната част на инструмента съдържа общо 13 айтема, смислово и тематично обособени в следните три подгрупи (подскали):

- Значимост на определени комуникативни умения на учителя като себеутвърждаване на личния и професионалния авторитет, социо-комуникативен стил на учителя, умения за адаптиране на собственото (на учителя) невербално поведение, презентационни/реторични умения на учителя, използване на хумора като средство в общуването с учениците в обучението.

- Нагласи и сензитивност на учителя към определени характеристики на ученика – когнитивен стил на ученика, бариери пред себеизявата.

- Знания и умения на учителя за прилагане на комуникативни стратегии в обучението – например даване на ясни инструкции, релевантно и структурирано представяне на учебния материал, умения за мотивиране; комуникативни стратегии при управлението на дисциплината; стратегии за стабилизиране и утвърждаване на групово споделяни норми, традиции, ритуали; за посредничество и подкрепа при междуличностни конфликти; стратегии за слушане и емпатийна реакция при заявени от учениците проблеми.

Оценяването на всеки от 13-те предварително зададени айтема се осъществява чрез 5-степенна скала, която има следния вид:

Изцяло маловажно за моята работа като (бъдещ) учител	По-скоро маловажно за моята работа като (бъдещ) учител	Не мога да преценя дали е маловажно или важно за моята работа като (бъдещ) учител	По-скоро важно за моята работа като (бъдещ) учител	Изключително важно за моята работа като (бъдещ) учител
1	2	3	4	5

Както допълнителен въпрос от открит тип на изследваните лица се предлага да споделят предпочитанията си към конкретни инструменти за опти-

мизиране на педагогическото общуване в обучението, които могат да бъдат полезни в тяхната професионална дейност.

Целта на това проучване е да допълни и обогати резултатите, получени чрез анализа на случаите, за да се получи по-цялостна и завършена картина за проблемите на педагогическото общуване в обучението, в смисъла на натрупан позитивен и/или негативен опит, пречки пред неговата оптимална реализация, бъдещи предизвикателства и възможни решения.

Основни резултати от изследването

Резултати от изследването на случаи на педагогическо общуване в училищна среда

В резултат от серията наблюдения „на терен“ бяха събрани общо 69 случая, което е с 29 случая или приблизително 2/3 повече от предварително предвидения минимален обхват от 40 случая. Ето и тяхното разпределение според някои характеристики на образователната среда, в която са регистрирани (вж. таблица. 2).

Таблица 2. Честотно разпределение на набраните случаи според основни параметри на образователната среда, в която са наблюдавани (N=69)

Големина на училището	Образователен етап	Локация на училището в гр. София		
		не може да се прецени	централно	периферно
голямо ($\geq 1000/1200$ ученика)	начален	–	30	12
	прогимназиален	–	–	–
	гимназиален	–	20	–
средно ($\sim 500\text{--}1000/1200$ ученици)	начален	–	–	–
	прогимназиален	2	–	–
	гимназиален	–	–	–
малко (≤ 500 ученици)	начален	–	1	3
	прогимназиален	–	–	1
	гимназиален	–	–	–

Във връзка с така получения набор от случаи изследователската коректност изисква да коментираме няколко основни негови недостатъци, които диктуват определени последици относно крайните обобщения от емпиричното изследване. На първо място, правим уговорката, че тази извадка далеч не удовлетворява критериите за представителност. Поради ограниченията в ресурсите и условията (обективни и субективни) за осъществяване на наблю-

денията така формираният се набор от случаи в специализираната литература се нарича извадка по достъпност или типологична извадка (Щетински, Д., 2005). Втората уговорка засяга „изкривяването“ и дебалансираността на извадката: Както е видно от нейната структура, по-високият относителен дял от случаите (около 66%) е агрегиран чрез наблюдение на ситуации на педагогическо общуване между педагогически субекти в началния етап на основната образователна степен. Относително по-ниски (и имащи небалансирано представителство спрямо общата извадка) са дяловете на случаите, регистрирани в прогимназиалния (около 4%) и гимназиалния етап (приблизително 30%). В този смисъл, макар в изследването да се оперира с множество квантифицирани по рода си данни, ще се акцентира върху техния качествен анализ и очертаване на определени тенденции, като се дистанцираме от всякакви опити за генерализации по отношение на проявленията на педагогическото общуване по континуума негативно–позитивно за български училищен контекст „изобщо“ и „по принцип“. Данните и направените на тяхна основа изводи ще бъдат „отражение“ на участниците и ситуацияите, които осигуряват тези данни, както е типично за изследвания, базиращи се на case study (анализ на отделни случаи), и такива, опериращи преимуществено чрез качествена и/или смесена изследователска стратегия (Господинов, Б., 2013).

Чрез една от опциите в инструмента за кодиране на случаите, която изисква да се представи кратко тяхно резюме в рамките на едно изречение, имаме възможност да проследим какви глобални смислови конотации се излъчват чрез тези заглавия. Резултатите показват, че още в този етап на най-общ „прочит“ на съдържанието на случая, изразено чрез заглавието като негов индикатор, проличават смислови фасети по континуума негативно–неутрално–позитивно послание. В следващата таблица представяме оформилите се групи, относителния дял на случаите принадлежащи към съответната група и конкретни примери с илюстративен характер.

Таблица 3. Класификация на случаите според конотативната насоченост на техните заглавия–резюмета (N=69)

	Случаи с негативни формулировки на заглавия	Случаи с неутрални конотации в заглавието	Случаи с позитивно формулирани заглавия
Относителен дял (%)	31,9 % (22 случая)	27,5% (19 случая)	40,6% (28 случая)
Примери	1. „Безсилие на учителя да се справи с поведенчески проблеми в клас“	1. „Стратегия на учителя за управление на груповата динамика в класа“	1. „Толерантно отношение на учителя и класа към ученик със СОП“

Примери	2. „Вината/засрамването като стратегия (на учителя) за мотивиране към учебни постижения“ 3. „Неглижиране от учителя на възникнали трудности у учениците по повод учебни дейности в часа“	2. „Даване на обратна връзка по повод на контрол на работа“ 3. „Управление на дисциплината в първи клас“	2. „Изразяване на похвала от страна на учителя за високи учебни постижения“ 3. „Техники, използвани от учителя за активизиране и мотивиране на учениците в часа по математика“
---------	---	---	---

Анализът показва, че най-висок относителен дял се пада на позитивно „звучащите“ заглавия, следвани от тези с негативни оценки и на трето място като честота са тези, в които е отразена неутрална позиция към съдържашото се в случая. По-задълбоченият съдържателен анализ на заглавията насочва към заключенията, че негативно се оценяват, респективно намират отражение в резюмето на случая онези поведенчески и комуникативни модели (действия, стратегии, похвати) на педагогическите субекти в общуването, които се асоциират с безсилие, отсъствие на проактивност и компетентна намеса, неглижиране, санкциониране от страна на учителя, както и с неспазване на правилата в класната стая, дисциплинарни нарушения, поведенчески проблеми, конфликтност и доминантност от страна на учениците. Положително „оценностявани“ са отношенията на толерантност между педагогическите субекти, специалните усилия, които учителите полагат за развиване на вътрешната мотивация и саморегулация на учениците, изразяването на високи очаквания към тях, на поощрения и похвали, както и установените взаимоотношения на кооперативност и симетричност в ученическата група.

Още на равнище проследяване и анализ на заглавията като ключови участници/субекти в педагогическото общуване в агрегираните 69 случая се открояват следните конфигурации: ученик–ученик; ученик–класа като цяло; учител–ученик/група ученици и учител–ученически клас като цяло. Квантификацията на данните при изследването на случаите позволи открояването на по-детайлна картина по анализирания признак „участници в педагогическото общуване в училищна среда“ (вж. таблица 4).

Таблица 4. Разпределение на основните категории участници/субекти в педагогическото общуване на база проследени случаи (N=69)

Категории участници	Абсолютна честота	Относителен дял в %
Ученик–ученик	1	1,4
Ученик–класа като цяло	4	5,8
Учител–ученик	20	29,0

Учител–ученически клас като цяло	34	49,3
Учител–колеги (друг/и учител/и)	1	1,4
Учител–родители	5	7,2
Друго, в т.ч. учител–директор; учител–студент–практикант	4	5,8
Общо	69	100%

Получените количествени резултати по параметъра категории участници в педагогическите взаимодействия никак не са изненадващи. Логично е, че в един висок относителен дял на изследваните случаи (78,3% или 54 случая) водещата роля на субекти на педагогическото общуване се пада на учителя и учениците, отразени чрез конфигурациите учител–ученик, учител–ученически клас като цяло. Това е очакван резултат, като имаме предвид, че обучението, реализирано в рамките на урока, е водеща дейност в училищна среда с ярко изразен комуникационен характер. Интерес представляват и другите, по-слабо представени конфигурации от участници, конструиращи педагогическата комуникация в проследяваните случаи – особено тази учител/и–родител/и. От гледна точка на съвременните императиви към училището във връзка с увеличаващата се комплексност на проблемите, свързани с образованието на подрастващите, което налага неговото „отваряне“ към партниращо общуване с други субекти за търсене на съвместни решения, малко изненадващо е слабото присъствие на родителите като субекти в това взаимодействие. От една страна, това може да бъде обяснено с „непредставителността“ на извадката от изследвани случаи, но от друга – е възможна и алтернативна интерпретация в посока търсене на отговор на въпроса дали българското училище и българските учители са подготвени и имат специфична сензитивност и компетентност да привличат родителите в партньорски взаимодействия, които да бъдат коректив на качеството на обучението?!

Следващата стъпка в изследването на случаите е свързана с по-задълбочен анализ на тяхното съдържание и въз основа на това съотнасянето им към общи и специфични области от теми и проблеми на педагогическото общуване. При тази процедура първоначално на базата на съдържателния анализ се открояват глобални теми, които позволяват групирането на случаите по сходство или близост на проявленията на педагогическото общуване, а след това в рамките на всяка от глобалните тематични области е направен опит за абстрахиране на отделни тематични подкатегории.

Бяха отграничени пет обширни тематични полета/области на групиране на случаите, които получиха следните условни наименования:

1. Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците – в тази категория попадат най-много от регистрираните случаи като тяхното разнообразие и проявления вариат в широки граници. Вътрешната диференциация (формирането на подобласти) на случаите от

това тематично поле би могла да се осъществи по-нататък най-малко по още две измерения или признака. Първият засяга функционалната ориентация на конструираните от учителя модели на общуване с учениците – тук се има предвид по отношение на какви конкретни области от дейности се изгражда и утвърждава определен тип комуникативно взаимодействие между учители и ученици – например във връзка с мотивиране за учене и учебни постижения; с подготовка и активизиране за осъществяване на конкретни учебно-познавателни задачи, в т.ч. чрез прилагането на информационни и комуникационни технологии в обучението; по повод даване и получаване на обратна връзка относно учебните постижения в процесите на формиращо и сумативно оценяване; по повод търсене и оказване на социално-емоционална подкрепа и др. Вторият признак адресира резултативността/ефектите от използваните от учителя комуникационни модели по отношение ученето и личностното развитие на учениците, като по това измерение бихме могли да ги разграничаваме на такива, които подкрепят/улесняват, и такива, които пречат/затрудняват двата процеса.

II. Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения – в това тематично поле попадат проявленията на педагогическото общуване, насочени към конструиране и поддържане на нормативните структури в ученическия клас, както и стратегиите на учителя за осъществяване на ангажирано включване на учениците в обучението чрез стабилизиране на ценностно-ролевите ориентации, осигурявайки по този начин ефективна основа на ученето. По-конкретно „подведените“ под този общ „кълъстер“ анализирани случаи тематизират успешни, респективно неуспешни начини, подходи и конкретни модели за въвеждане на дисциплинарни правила в ученическия клас, за предотвратяване на проблеми, свързани с дисциплината, както и за интервениране на вече възникнали дисциплинарни нарушения.

III. Комуникация за управление на групово-динамичните процеси и установяване на определен социален климат в ученическия клас – към тази съдържателна категория отнесохме случаите, които илюстрират улесняването–препятстването от страна на учителя на симетрични, взаимнотолератни и кооперативни модели на общуване между учениците; проявленията на проблемни и конфликтни интеракции между тях и модериращите и медиаторни стратегии, които използва учителя в тази насока; спазване–нарушаване на установени групови правила, ценности, традиции, ритуали и комуникативната компетентност на учителя за тяхното утвърждаване и стабилизиране, и др.

IV. Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище – обхватът на случаите, попадащи в тази област, макар и относително малък тематизира въпроса за начините и поведението на педагогическо общуване между учители и родители. Съдържателният анализ на изследваните случаи показва, че този тип взаимодействия се де-

финират главно ситуативно по няколко повода: 1) при възникнали конкретни проблеми (поведенчески, в т.ч. прояви на агресивност; свързани с учебни постижения) с определен ученик; 2) във връзка с планирани общоучилищни родителско-учителски срещи и 3) като апел от страна на учителите за мобилизиране на родителската активност във връзка с организирани мероприятия на класа (учебни екскурзии, доброволчески инициативи и др.).

V. Други проявления на педагогическо общуване – към това тематично поле се отнасят случаите на комуникативни взаимодействия между учителите и други вътрешни и външни за училището субекти. Конкретни модели в тази насока например са регистрирани случаи на взаимодействие между учител и директор, който по настояване на родител оказва натиска върху учителя за промяна на годишна оценка на ученик; между учител и студенти практиканти и опити на учителя в това взаимодействие да „режисира“ представянето на практиканта и класа при провеждането на изпитни уроци в рамките на тяхната практическа подготовка. Към тази глобална област „други“ са отнесени и случаите, които тематизират комуникационни стратегии и събития на равнище училище (един случай), както и такива проявления на педагогическо общуване, които са насочени към поддържане и запазване на личния и професионален авторитет на учителя.

Откритите глобални тематични полета, техните подкатегории и честотното разпределение на случаите, попадащи в съответната глобална област, могат да бъдат проследени в таблица 5.

Таблица 5. Глобални тематични области и подобласти. Честотно разпределение на принадлежащите към съответното глобално тематично поле изследвани случаи

Глобални тематични области на случаите и техните подкатегории	Регистриран брой случаи в съответната област	Относителен дял (%)
ГО 1. Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците	34	49,3
<i>Подкатегории:</i>		
1.1. Мотивиране към постижения и личностно развитие, в т.ч. подкрепа на ученето чрез прилагане на ИКТ в обучението		
1.2. Организиране и активизиране за учебно-познавателни дейности, в т.ч. повишаване на интереса на учениците към работа с конкретно учебно съдържание		
1.3. Даване и получаване на оценъчна обратна връзка за напредъка и постиженията в обучението		

ГО 2. Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения	15	21,7
<i>Подкатегории:</i> 2.1. Превенция на дисциплинарни проблеми 2.2. Интервенция на настъпили проблеми с дисциплината 2.3. Справяне с тежки прояви на нарушена дисциплина и поведенчески проблеми		
ГО 3. Комуникация за управление на групово – динамичните процеси и установяване на социален климат в ученическия клас	9	13,0
<i>Подкатегории:</i> 3.1. Стабилизиране на общностни норми, ценности, традиции и ритуали на класа като учебна група 3.2. Създаване на подходящ социален климат в класа 3.3. Модериране и посредничество в междуличностни конфликти между учениците		
ГО 4. Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище	5	7,2
<i>Подкатегории:</i> 4.1. Комуникация с родители по повод конкретни проблеми на отделен ученик (прояви на агресия, ниски учебни постижения и др.) 4.2. Комуникация с родители по повод планирани родителско-учителски срещи 4.3. Комуникация, насочена към мобилизиране на родителската активност във връзка с организирани мероприятия на класа (учебни екскурзии, доброволчески инициативи и др.)		
ГО 5. Други проявления на педагогическо общуване	6	8,7
<i>Подкатегории:</i> 5.1. Комуникация с други вътрешни и външни за училището субекти по различни поводи, например с директор, колеги, студенти практиканти 5.2. Поддържане и запазване на личния и професионален авторитет на учителя		
Общо:	69	100%

Следващият важен момент в изследването на случаите е свързан с оценяване характера на взаимоотношенията, които се развиват между участниците в описаните комуникативни ситуации. Решението, което е взето, за да може да се направи преценка за взаимоотношенията във всеки описан случай, е да се

въведе 3-степенна скала за оценяване със следните значения: а) с 0 се кодират случаите, в които се разгръщат неутрални, респективно лишени от ярки емоционални конотации взаимоотношения между основните участници в комуникацията; б) с 1 се кодират взаимоотношенията, характеризиращи се с обмен на позитивни афективни оценки и/или такива, насочени към постигането на позитивен резултат; в) с 2 се оценяват взаимоотношения между участниците в случаи, за които е характерна негативната емоционална конотация и/или се развиват като затруднена и пречатваща постигането на крайната цел комуникация. Анализът на честотно разпределение на този признак в извадката от случаи показва, че в 46,4% (32) от изследваните случаи взаимоотношенията между субектите на комуникацията са оценени като позитивни. Приблизително същият и все пак малко по-нисък е дялът на случаите с негативно оценявани разгръщащи се взаимоотношения – 40,6% (28 случая), а най-малка е относителната честота на случаите, за които е направена преценка, че представят неутрални взаимоотношения между участниците – 13% (9 случая). *Като цяло от анализа на относителните дялове се очертава тенденцията към конструиране и разгръщане на положителни по своя характер взаимоотношения между педагогическите субекти, участващи в комуникацията в наблюдаваната съвкупност от случаи.*

Интересен за нас е въпросът дали съществува статистически значима връзка между двете променливи – характер на взаимоотношенията и област на проявление на педагогическото общуване. Анализът на корелационните зависимости между две качествени променливи се основава на преценка на риска за грешка – Sig. (Significance), оценяващ величината на статистиката хи-квадрат, който трябва да бъде по-малък от 0,05 или 0,01, за да е налице корелационна връзка, и величината на съответния корелационен коефициент, който за типа на нашите данни е коефициентът на контингенция С (за таблици на спрегнатост от типа $r \times c$). Резултатите от проверката на взаимовръзката са представени в таблица 6.

Таблица 6. Хи-квадрат тест за връзката между характера на взаимоотношенията и областта на проявление на педагогическото общуване в изследвания обхват от случаи (N=69)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.236 ^a	8	.014
Likelihood Ratio	19.448	8	.013
Linear-by-Linear Association	.490	1	.484
N of Valid Cases	69		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.467			.014
N of Valid Cases	69			

Резултатите показват, че взаимовръзката между проследяваните признаци *характер на взаимоотношения* и *област на проявления на педагогическото общуване* е статистически значима $X^2=19,236$ (при критична стойност $X^2=13,361$ и $\text{Sig.}<0,05$). Силата на връзката се определя от стойността на коефициента на контингенция C – колкото по-висок е той, толкова по-силна е връзката между двете променливи. Получената стойност на $C=0,467$ говори за умерена по сила корелация между двата признака.

Нека проследим по-подробно какво е разпределението на оценките за характера на конструираните взаимоотношения между комуникативните субекти (по континуума неутрални–позитивни–негативни) във всяко от диференцираните 5 глобални полета на педагогическо общуване в анализираната извадка от случаи. Отговаряйки на този въпрос и имайки предвид наличието на умерена по сила статистически значима корелация между характера на взаимоотношението и областта на педагогическото общуване, ще можем да открием полетата, в които се конструират по-проблематични (в смисъла на негативни) взаимоотношения. Резултатите от анализа на честотното разпределение на двата проследявани признака са представени в таблица 7.

Таблица 7. Характер на създаваните взаимоотношения областите от проявление на педагогическото общуване в наблюдавания обхват от случаи (N=69)

Глобални области на проявление на педагогическото общуване		Характер на взаимоотношения			Общо
		неутрални	позитивни	негативни	
Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците	Абсолютна честота	4	22	8	34
	Ранг	3	1	2	
Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения	Абсолютна честота	1	2	12	15
	Ранг	3	2	1	

Комуникация за управление на групово-динамичните процеси и установяване на социален климат в ученическия клас	Абсолютна честота Ранг	3 1	3 1	3 1	9
Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище	Абсолютна честота Ранг	0 3	3 1	2 2	5
Комуникация с други вътрешни и външни за училището субекти по различни поводи	Абсолютна честота Ранг	1 3	2 2	3 1	6
Общо	Абсолютна честота Относителен дял %	9 13%	32 46,4%	28 40,6%	69

Като проблемно поле с най-висок абсолютен дял на оценявани негативно взаимоотношения (в 12 случая) се очертава педагогическото общуване, насочено към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения. Този резултат изглежда очакван и логичен. От конкретни разговори, дискусии и интервюта с учителите по проблемите на тяхната професионална компетентност и лична ефективност става ясно, че едно от ключовите предизвикателства пред тях в обучението и възпитанието на учениците е как да намерят „пътя“ към това ново поколение с абсолютно променени ценностни устои, характеристики и способности за опериране в социалния контекст. В търсенето на „срединния“ път към уравновесяване на традицията и стабилността с динамиката, промяната и разпада на съществуващите ориентири е резонно да се мине и през противоречия, сблъсъци и неразбиране. Преведено на езика на педагогическата прагматика, това означава, че като най-проблематични се разгръщат онези педагогически взаимоотношенията в образователен контекст, които моделират личностната и поведенческата саморегулация на учениците и са насочени към постигане на баланс между себеизява и самоконтрол. В този нелек процес компетентността на педагозите също е поставена на изпитание, защото те трябва да намерят подходящите механизми, опори и модели, за да улеснят дисциплинирането и самодисциплинирането. Уповаването на съществуващия професионален стереотип и рутина опитност невини са успешните инструменти в тази насока.

В рамките на полето от проявления на педагогическото общуване, насочени към подкрепа на ученето и личностното развитие на учениците, също се установява немалък относителен дял на случаи, в които отношенията между участниците са оценени като негативно разгръщащи се – приблизително 24% (8 от 34 случая идентифицирани в тази област). Причините за това вероятно са комплексни, но всички те будят сериозни въпроси за начина, по който учителите като компетентни педагогически субекти конструират обучението и комуникацията в неговите рамки. Анализът в тази насока минава неизбежно през дискусията за ефективното осъществяване на основните функции на учителя като мотивиране за учене, организация и управление на работния процес, диагностично-оценъчните аспекти на преподаването и др. По-близко запознаване със съдържанието на случаите от този клъстер адресира проблеми като използване от учителя на нискоефективни инструменти за мотивиране, negliжиране на възникнали трудности по повод конкретни учебни дейности и задачи, неподходящи стратегии за даване на обратна връзка за учебния напредък, като всичко това намира своята външна изява в неподходящи вербални форми от типа:

• *Защо сте без домашна работа? До кога смятате да идвате на училище без написано домашно? На гости ли сте ми дошли? Нямам кафе да ви почерпя! Толкова сте мързеливи!*

• *Пишеш с двата си леви крака! Аз тази петица с лупа ли да я гледам.*

• *М. (обръщение към ученика по име), казах ли да не се вдига ръка, докато обяснявам?! Няма да отидеш на танци, докато не приключи часа.*

• На въпрос на ученик как в сбит вариант да представи условието на една задача по математика, учителката отговаря: *Не ми задавай подобни въпроси по време на часа. Обърни се напред, внимавай повече и пиши!*

Не можем да отминем и областта, отразяваща комуникацията на педагогическите субекти (най-вече учителите) с други вътрешни и външни за училището партньори, която макар и с малък относителен дял на представящите я случаи (6 от общо 69) изпъква с превес на негативно конструирани и развивани комуникации между субектите. Възможни обяснения на този резултат биха могли да се търсят в отсъствието на напълно осъзната необходимост, че за да се постигнат конкретните и глобални образователни цели, за да се предлагат и търсят по-качествени образователни услуги, трябва да се синхронизират усилията на много хора (както по хоризонтала и вертикала в рамките на училището, така и по отношение на външни партньорства). В случая обаче заради непредставителността на изследваната извадка всякакви генерализации биха били неуместни и некоректни.

Обобщенията и изводите, които бихме могли да направим по отношение на основните резултати от качествено-количествения анализ на изследваните случаи на педагогическо общуване в училище, са следните:

• Открити са пет глобални тематични полета, които описват многообразието на проявленията на педагогическото общуване в контекста на обучението и в рамките на по-широката цялостна училищна среда. Идентифицираните направления са свързани със: 1) управлението и организацията на учебния процес и по-конкретно с фокус върху подкрепяне на ученето и личностното развитие на учениците; 2) превенцията и интервенцията на дисциплинарни проблеми в ученическия клас; 3) управление на груповодинамичните процеси в класа като общност и установяването на определен социален климат на взаимоотношенията; 4) приобщаване и активизиране на родителите като субекти в образователния процес и 5) други проявления на педагогическо общуване, които като съдържателна същност тематизират проблеми на взаимодействието по хоризонтала и вертикала в рамките на училищната организация и такива с външни за училището субекти/партньори. Идентифицираните области репликират макар и частично резултатите, получени от други автори, изследващи характера и качеството на педагогическото общуване като важен индикатор за ефективността на обучението (например на M. Clausen, K. Schnabel, S. Schröder, 2000).

• Като най-значими групи субекти, които конструират и задават „облика“ и особеностите на педагогическото общуване в училищна среда, се открояват интеракционните „конфигурации“ учител–ученик и учител–ученически клас като цяло.

• Оценката на взаимодействията между субектите на педагогическото общуване идентифицира тенденцията към изграждане и разгръщане на позитивни и конструктивни взаимоотношения между основните групи участници – учители и ученици, което само по себе си е един позитивен и обнадеждаващ резултат.

• По-детайлният анализ на взаимовръзката между характера на взаимоотношенията и областта на разгръщане на педагогическото общуване позволи да се набележат проблемните полета, по отношение на които е необходимо усъвършенстване на комуникацията. Количествения и качествения анализ показват, че в прагматичен план е нужна инструментална „подкрепа“ за подобряване на общуването в няколко области, ранжирани по следния начин: 1) полето на управление на дисциплината – за въвеждане на подходящи правила за работа и поведение в работния процес; оптимизиране на превенцията на дисциплинарни проблеми; прилагане на подходящи планове, стратегии и конкретни инструменти за справяне с /интервениране на тежки дисциплинарни нарушения като агресия и прояви на насилие, поведенчески проблеми; 2) мотивиране на учениците към учебни постижения и когнитивна саморегулация; повишаване на привлекателността и предизвикателността на учебните дейности и задачи; осигуряване на развиваща за учениците обратна връзка в процеса на проверка и оценяване на техните знания, умения и компетентности; 3) подобряване на комуникацията с родителите и външни за училището партньори по посока на тяхното активизиране и включване в образователния

процес; 4) стабилизиране на нормативно-ролевите структури на ученическия клас като общност за осигуряване на подходящ социален климат, в който се конструира и осъществява обучението.

За да допълним спектъра от необходими отговори за характера и особеностите, проблемите и предизвикателствата пред педагогическото общуване в българската образователна (училищна) реалност се допитахме до мнението на малка група практикуващи учители и студенти, които се подготвят за учители. Резултатите от обобщаването на техните оценки и адресирани потребности във връзка с проблематиката за комуникацията в обучението представяме по-нататък в изложението.

***Резултати от проучване потребностите на учителите
от развитие на компетентност в областта на педагогическото
общуване и на предпочитанията им към инструменти
за неговото оптимизиране в обучението***

Целта на проучването беше да се установят потребностите на действащи и бъдещи учители от усъвършенстване на репертоара им от знания, умения и нагласи в областта на педагогическото общуване, както и да се идентифицират предпочитанията им към инструменти за неговото подобряване в учебно-възпитателния процес. За осъществяване на тази цел е конструиран въпросник (от типа оценъчна скала), който в основаната си част се състои от 13 предварително абстрахирани (на базата на концептуален анализ) компетентностни аспекта, свързани с ефективното конструиране и осъществяване на педагогическото общуване в обучението, по отношение на които учителите представят оценка по критерия „Важно за моята работа като действащ, перспективно бъдещ учител“ по 5-степенна скала. Припомняме, че в изследването участваха 16 практикуващи учители и 26 студенти (*по-подробно за характеристиките на участниците вж. в раздела Процедура и обхват на изследването*), подготвящи се за учители в редовна форма на обучение, които са в последните курсове на бакалавърската степен от специалност Педагогика на Факултета по педагогика на СУ.

За проверка на вътрешната съгласуваност на 13-те айтема – въпрос, който се отнася до консистентността на инструмента, използвахме коефициента α на Кронбах. Анализът показва, че 13-те въпроса образуват скала с общ коефициент на консистентна надеждност $\alpha=0,794$, което е един приемлив резултат.

Проследяването на тенденциите в оценките на изследваните лица откроява два отчетливи клъстера, в които се разпределят тринадесетте теоретично зададени компетентностни аспекта по проблемите на педагогическото общуване в обучението според степента им на важност за работата на учителя. Оф-ормилите се две области са изведени на база анализ на средните аритметични оценки по зададените категории (т.нар. Mean и Std. deviation), проследяване

на най-често срещаната стойност/отговор (Мода) в честотното разпределение и относителният дял (в %) на участниците в изследването, посочвали този най-често срещан отговор. Използването на тези три показателя позволява получените стойности по тринадесетте аспекта да се ранжират и представят в йерархичен ред (вж. таблица 8).

Таблица 8. Групиране на компетентностни аспекти по проблемите на педагогическото общуване според критерия „Важност за моята работа“ на основата на оценките на участниците (N=42)

Компетенция	Mode; % дял	Mean	Std. Deviation
ГРУПА I. КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТНИ АСПЕКТИ			
1. Знания и умения за прилагане на комуникативни стратегии в подкрепа на ученето на учениците (например ясни инструкции, ясно и структурирано представяне на учебно съдържание; изразяване на високи очаквания към учениците, мотивиране към постижения)	5 (66,7%)	4,57	,737
2. Компетенции за себеутвърждаване (личен и професионален авторитет) и влияние на учителя в комуникацията с учениците	5 (64,3%)	4,60	,627
3. Знания и умения за вариране с разнообразни форми на организация на учебната дейност и среда на учениците (групови форми на учене, ефективно ръководене на дискусии в пленум, разнообразно конфигуриране на учебното пространство и др.)	5 (59,5%)	4,50	,672
4. Компетенции за справяне с поведенчески проблеми и дисциплинарни нарушения	5 (57,1%)	4,48	,740
5. Знания и сензитивност за собствения комуникативен стил	5 (50,0%)	4,40	,665
6. Умения за подаване на обратна връзка за постиженията в процеса на проверка и оценяване	5 (52,4%)	4,38	,795
7. Компетенции за използване на невербалното поведение от учителя за създаване усещането за физическа и психическа включеност, респективно сигурност на учениците в обучението	5 (52,4%)	4,38	,764
ГРУПА II. ВАЖНИ КОМПЕТЕНТНОСТНИ АСПЕКТИ			
8. Знания и умение за управление на динамиката на междуличностните взаимоотношения в класната стая (утвърждаване, фасилитиране, стабилизиране на ценности, норми, роли, традиции, ритуали за укрепване на специфична общностна културата на класа)	4 (52,4%)	4,21	,813
9. Презентации умения на учителя	4 (52,4%)	4,17	,824

10. Умения за адаптиране на преподаването към когнитивния стил на учениците	4 (50%)	4,14	,751
11. Стратегии за слушане и емпатийна реакция при заявени от учениците проблеми от формален и неформален характер	4 (47,6 %)	3,98	,869
12. Използване на хумора като комуникативно средство в обучението	4 (42,9%)	3,60	1,037
13. Знания и умения за осъществяване на межкултурна комуникация в обучението (компетенции за общуване с и преподаване на ученици от различни културни групи)	4 (45,2%)	3,50	,862

Първият формирал се клъстер нарекохме условно област от *ключови компетентностни аспекти по педагогическо общуване*. В него попадат 7 от 13-те предварително абстрахирани компетентностни компоненти, посочвани от най-малко 50% от респондентите като **изключително важни** за професията на учителя ($M_o=5$ и средни оценки в диапазона от 4,38 до 4,60). В това ядро от ключови знания, умения и нагласи относно комуникацията в педагогически контекст действащите и бъдещи учители отреждат логично изключително значимо място на стратегиите и инструментите, които педагогът трябва да познава и използва, за да осигури адекватна подкрепа и фундамент на ученето. Също толкова нужно и значимо за професията, според изследваните лица, е учителят да притежава рефлексия за авторитета си като личност и професионалист, като овладява и развива адекватни стратегии за себепредставяне, себеутвърждаване и усилване на влиянието си в общуването с учениците. Висок е относителният дял на участниците (59,5%), които смятат, че знанията и уменията за вариране с разнообразни форми на организацията на учебните дейности и на средата са изключително важни за професията на учителя и са основополагаща част от неговия професионален репертоар от инструменти за педагогическо общуване. Много важно място в спектъра от компетенции за педагогическо общуване се отрежда на уменията за управление на дисциплината в класната стая в широкия смисъл на това понятие. Потребността и важността от усъвършенстване на учителите в тази насока са консистентни на резултатите от изследването на случаите, които открояват комуникацията между учители и ученици по повод дисциплинарни нарушения като едно от основните проблематични полета на педагогическото общуване в училище. Като неделим елемент от самопознанието и себеутвърждаването, които са ключови за високата комуникативна компетентност, изследваните действащи и бъдещи учители идентифицират сензитивността към спецификите на индивидуалния комуникативен стил и способността за неговото модифициране спрямо партньорите и контекста на педагогическото общуване. Много значимо място е отредено на две групи комуникативни компетенции за учителите в

тяхната професия – уменията за даване на конструктивна и развиваща обратна връзка за ученическия напредък и гъвкавостта на собственото невербално поведение като фактор за формиране у учениците на чувство за сигурност и включеност в обучението като работен процес.

Втората оформила се група от компетентностни компоненти в областта на педагогическо общуване назовахме с известна условност като „*клъстер на важните компетентностни аспекти*“. В него попадат останалите 6 компетентностни аспекта, оценявани от изследваните лица като **по-скоро важни за дейността на учителя**. Елементите от тази подгрупа са оценени със стойности (за средната М), вариращи в интервала 3,50 до 4,21, като за всеки един от тях $M_o=4$ (най-често срещаната стойност) е избрана от между 45,2 и 52,4% от респондентите. В тази група учителите посочват като по-скоро важни следните аспекти на компетентността за педагогическо общуване – процедурни знания и умения за управление на груповодинамичните процеси в ученическия клас; презентационни и реторични умения на учителя; компетентност за адаптиране на преподаването към индивидуалния стил на учене на учениците; умения за активно и рефлексивно слушане и емпатийна реакция при конкретно адресирани от учениците значими за тях проблеми; използване на хумора като средство за общуване и умения за осъществяване на межкултурна комуникация в обучението.

Интерес от изследователска гледна точка представлява въпросът дали между извадката от действащи учители и тази на студентите съществуват статистически значими различия в оценките по 13-те аспекта. Поради малкия обем на двете подгрупи в структурата на цялата извадка и особеностите на честотното разпределение на променливите в тях, което се отклонява от параметрите, типични за нормалното разпределение, взехме решение за проверка чрез непараметричния тест на Ман-Уитни. Двустранният тест на Ман-Уитни не показва различия между двете групи по 13-те променливи, тъй като стойностите на U-статистиката надвишават критичната (теоретична) стойност (а трябва да бъдат равни на или по-ниски от нея) при зададения интервал на доверителност от 95%. Изводът в тази посока е, че учители и студенти са относително консистентни и единни в оценките си по отношение на спектъра от предложени аспекти на компетентността за педагогическо общуване.

Чрез открит въпрос попитахме участниците в проучването за техните предпочитания и потребности относно инструменти, които ще им помогнат да оптимизират педагогическото общуване в обучението и ще усъвършенстват тяхната комуникативна компетентност. Отговорите им позволиха да достигнем до обобщения за следните типове инструменти:

- кратки приложни модели за управление на дисциплината в ученическия клас;

- анализ на казуси от педагогическата практика, които илюстрират неефективни комуникативни стратегии за утвърждаване на личния и професионалния авторитет на учителя;

- системи от индикатори и разработени „сценарии“ на учебни задачи за диагностика на стиловете на учене и когнитивните стилове на учениците;

- кратки инструменти за самооценка на индивидуалния социо-комуникативен стил на учителя;

- техники за посредничество и реакция при възникнали кризи и конфликти в ученическия клас;

- планове и схеми за оптимизиране аранжимента на учебното пространство;

- примерни планове за даване на ефективна обратна връзка (в т.ч. в съпоставителен план с неефективно подавана обратна връзка);

- примерни лингвистични и психологически инструменти за усилване на личното присъствие на учителя; за подобряване на аргументативната стойност на неговата вербална изјава.

Изводите, които се очертават от това изследване, са няколко:

✓ Проучването на потребностите на настоящи и бъдещи учители от развитие на професионална компетентност в областта на педагогическото общуване чрез процедура на оценяване на 13 теоретично абстрахирани компетентностни аспекта по критерия „важно за моята настояща/ бъдеща работа“ показва, *че всички те се оценяват от висок относителен дял респонденти като изключително и по-скоро важни за тяхната професионална дейност.* Тези резултати позволиха класифицирането на компетенциите в две подгрупи. В ядрото на педагогическата комуникативната компетентност (кълъстер „ключово важни компетентностни компоненти“) попадат 7, а в „периферията“ (кълъстер „важни“) се натрупват останалите 6 оценявани компетентностни аспекта.

✓ Между резултатите от изследването на случаите и тези от допитването съществува консистентна съгласуваност. В две от идентифицираните като основни проблемни области на педагогическото общуване между учители и ученици – а) комуникация за управление на дисциплината и б) педагогическо общуване, насочено към подкрепа/улесняване на ученето и личностното развитие на учениците – изследваните опитни и бъдещи учители заявяват силна потребност от развитие на своята професионална компетентност.

✓ Като подходящи инструменти, които да подкрепят в практически план развитието и усъвършенстването на знанията, уменията и нагласите на учителите за релевантно общуване с учениците, са посочени такива с оперативна диагностична, психологическа и лингвистична насоченост.

Заключение

Резултатите от настоящото изследване в неговите два основни момента – анализ на случаи и проучване потребностите на действащи и бъдещи учители, задават един прагматичен подход при очертаването на сфери на педагогическо общуване, в които да се търсят концептуални и приложни решения. Като основни области, адресиращи нуждата от „инструментализация“ на педагогическото общуване от гледна точка на реалната педагогическа практика и „заявките“ на самите учители, се открояват следните:

I. Концептуална област, насочена към изясняването на:

- природата, характеристиките и закономерностите на педагогическото общуване;
- обяснителните подходи и модели на общуването във формална образователна среда – класически и модерни перспективи;
- проявленията на педагогическото общуване в българска училищна среда;
- същността на социално-комуникативната компетентност и нейното значение за професията на педагога (учителя).

II. Практико-приложна област с анализи и рефлексия на случаи от практиката и конкретни инструменти за оптимизиране на педагогическото общуване в следните направления:

- педагогическо общуване в подкрепа на ученето и мотивацията на учениците в обучението;
- позитивна комуникация за решаване на дисциплинарни проблеми в ученическия клас;
- педагогическа подкрепа и умения за справяне на междуличностни конфликти в класната стая;
- комуникативни умения за управление на груподинамичните процеси в ученическия клас;
- общуване на учителя с (трудни) родители.

Литература

- Господинов, Б. Основи на педагогическите изследвания. – Учебно помагало, публикувано в електронен вариант. PDF, С., 2013.
- Делибалтова, В. За обучението между даденото и конструираното. С., 2004
- Делибалтова, В. Обучение и процес на обучение – съвременни интерпретации. – В: Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В. и Б. Господинов. Педагогика. С., 2012.
- Мизова, Б. Комуникация в подкрепа на дисциплината в ученическия клас. – Реторика и комуникации (електронно научно списание). ISSN 1314–4464, 3, 2012. – достъпно на <http://rhetoric.bg>
- Цветанска, С. Предизвикателства в педагогическото общуване. С., 2006.
- Щетински, Д. Измервания и анализ в поведенческите и социалните науки. С., 2005.
- Brügelmann, H. Fallstudien in der Pädagogik. – *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 4, p. 609–623, 1982.
- Buck, St., D. Tiene The impact of physical attractiveness, gender, and teaching philosophy on teacher evaluations. – *The Journal of Educational Research*, 3,(82), p.172–177, 1989.
- Christophel, D. The relationships among teachers immediacy behaviours, student motivation, and learning. – *Communication Education*, 10, (39), p. 323–340, 1990.
- Clausen, M., K. Schnabel, S Schröder. Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. – *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), p. 246–260, 2002.
- Hurt, Th., M. Scott, J. McCroskey. – *Communication in the classroom*. Reading Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- Kidder, L., C. M. Judd. *Research methods in social relations*. 5th Ed., New York, 1986.
- McCroskey, J., R. McVetta. Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences. – *Communication Education*, 27, p. 99–111, 1978.
- McCroskey, L. L., V. P. Richmond, J. C. McCroskey. The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. – *Communication Education*, 51(4), p. 383–391, 2002.
- Sprague, J. *Communication Education: The spiral continues*. – *Communication Education*, 51(4), p. 337–354, 2002.
- Staton, A. Q. The interface of communication and instruction: Conceptual considerations and programmatic manifestations. – *Communication Education*, 38, p. 364–371, 1989.
- Staton-Spicer, A. Q., D. H. Wulff. Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. – *Communication Education*, 33, p. 377–391, 1984.
- Yin, R. K. *Case study research. Design and Methods*. London, 2003.

Постъпила март 2015 г.

Рецензенти:

доц. д-р Бончо Господинов
доц. д-р Вася Делибалтова

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ПРОЦЕСЪТ НА ОБУЧЕНИЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ И ФОРМИРАНЕТО НА ЦЕННОСТИ У УЧЕНИЦИТЕ – РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО ИЗСЛЕДВАНЕ

ЙОРДАНКА ДИМИТРОВА

Резюме: В научната студия се представя анализ на резултати от прилагането на теоретичен модел на процес на обучение по физическо възпитание и спорт в ОУ „Черноризец Храбър“ – гр. Варна, с цел доказване на неговите потенциални възможности като средство за формиране на ценности у учениците от прогимназиален етап.

Ключови думи: процес на обучение, физическо възпитание и спорт, формиране на ценности, физическа дееспособност, физическо развитие

THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT AND VALUES IN STUDENTS – RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY

Yordanka Dimitrova

Abstract: In the scientific article presents an analysis of results from the theoretical model of the process of physical education and sport in Primary School “Chernorizets Hrabyr” in Varna, to demonstrate its potential as a tool for the formation of values in students of lower secondary.

Key words: process of learning, physical education and sport formation of values physical ability physical development

* E-mail: iordanka_d@yahoo.com

Разработването и прилагането на теоретичен модел на процес на обучение по физическо възпитание и спорт бе свързано с реализирането на целите на опитно-експериментално изследване, осъществено в четири варненски училища. В него са систематизирани целенасочени, последователни и постоянни педагогически управляеми взаимодействия между основните училищни субекти, които участват в процеса на обучение по физическо възпитание и спорт, за разгръщането на ценностния потенциал на физическата култура съобразно специфичните особености на учениците. Моделът отразява процесуалната същност на училищното физическо възпитание и спорт и затова включва в съдържателен план: формиране на знания (*знания-ценности*), формиране на умения и привычки за физическа активност, потребност от активни физически занимания и здравословен начин на живот (*ценностно отношение; ценностни ориентации*), мотивация за активно участие в обучението и в извънучилищни дейности, водещи до устойчивост на ценностните ориентации и формирането на ценностна система въз основа на осъзнатите и идентифицирани от ученика личностно значими потребности и интереси; проява на *ценностно поведение*, което намира израз в активно включване и участие в часовете по физическо възпитание и спорт; хуманно отношение към себе си и към другите, към заобикалящата среда, проява на умения за реалистична оценка на собствените качества и възможности и актуализиране на ценностната си система.

Същността на модела се определя още от спецификата на целите и задачите на физическото възпитание в съвременното училище, от методите и формите на неговата организация, от професионалната подготовка и личностните качества на водещите училищни субекти, от ценностното отношение, ценностните ориентации и мотивацията на учениците, както и от условията на средата.

Въз основа на това, в **съдържателно отношение, моделът** се ориентира към: формирането на ценности чрез обучението по физическо възпитание и спорт; формирането на ценностно отношение към здравословния начин на живот; овладяването на жизнено важни двигателни умения и навици; постигане на високо равнище на физическа подготвеност; формиране на траен интерес към спортно-двигателна дейност; формиране на навици за системни занимания с физически упражнения и спорт; развиване на творчески способности; формиране на хуманно отношение към себе си и другите и т.н.

За постигане на целите, свързани с усъвършенстването на процеса на обучение по физическо възпитание и спорт в съвременното училище, е необходимо да се актуализират или разработят **нови учебни програми**, съобразени с интересите и потребностите на учениците. В учебните програми следва да се предвиди и балансирано разпределение на учебния материал между т.нар. *базова* (задължителна) и *вариативна* (диференцирана) подготовка. В случая базовата част следва да се основава на държавните образо-

вателни изисквания за физическата култура на учениците в прогимназиален етап (ДОИ), която е задължителна за усвояване независимо от индивидуалните им особености. Вариативната част, която на този етап не съществува в учебните програми по физическо възпитание и спорт, у нас се обуславя от необходимостта за отчитане на индивидуалните интереси на учениците, възможностите на спортно-техническата база на училището и специалната подготовка на учителя.

Съчетаването на такава учебна програма, включваща базова (задължителна) част (виж таблица 1) и вариативна (съобразена с индивидуалните особености на учениците) част (виж таблица 2) ще предостави по-голяма възможност за творчество в дейността на преподавателя и ще допринесе за по-пълно удовлетворяване на потребностите на учениците от самоусъвършенстване; ще повиши значимостта на физическата култура за тях; ще формира ценностно отношение към собственото здраве и здравословния начин на живот. По този начин огромният образователен, възпитателен и ценностен потенциал на физическата култура ще се насочи към създаването на „ценностно-ориентирано пространство“. Създаването на такова пространство може да се постигне чрез интегриране на всички организирани форми на физическото възпитание, в т.ч. и модулното обучение (трети час по физическо възпитание и спорт), с формите на извънкласна и извънучилищна организирана дейност (клубове, секции, регламентирани състезания, спортни игри и др.), отчитащи в най-голяма степен личностните потребности и интереси на учениците, както и с други организирани форми, в т.ч. профилактични и оздравителни.

Във връзка с това следва да се подчертае, че моделът на физическо възпитание и спорт като процес на обучение, който формира ценности у учениците от прогимназиален етап, следва да включва ефективни **форми за развитие на физическата култура** като: *физкултурно-закалителни мероприятия в рамките на учебния ден (утринна гимнастика, физкултурна петминутка с изправителни и дихателни упражнения, организирани физически упражнения и подвижни игри по време на голямото междучасие)* и **извънкласни занимания** като: *групи за обща физическа подготовка, в т.ч. лечебна физкултура и др.* По този начин физическото възпитание и спортът в училище ще се планира, организира и провежда като гъвкава и динамична система на учебна и извънучебна работа при наличието на регламентирани **свободноизбираеми форми**. Тяхната значимост в учебната програма, главно за **формиране на ценности у учениците чрез процеса на обучение по физическо възпитание и спорт**, ще се определя от състоянието на **три основни фактора**: *състояние на средата; разнообразие и интеграция на дейностите, формиращи и развиващи комплекс от личностни качества–ценности у учениците; обективна оценка на степеня на формираност и развитост на тези качества чрез действията и поведението на учениците (ценностно отношение, ценностна ориентация, ценностна мотивация).*

Таблица 1. Базови (задължителни) дейности, основаващи се на държавните образователни изисквания за физическата култура на учениците в прогимназиален етап (ДОИ)

Дейност	Форма	Метод	Резултат
За формиране на знания за: ✓ общите теоретични изисквания, правила и норми на физическа активност и здравословен начин на живот	фронтална групова индивидуална	✓ беседа ✓ мозъчна атака ✓ обяснение ✓ презентация ✓ изпълнение на индивидуални задачи	ценности – знания
За формиране на умения и навици за: ✓ осъществяване на активна двигателна дейност и здравословен начин на живот; ✓ изграждане на отношения на толерантност, съпричастност, подкрепа, разбирателство, уважение към другия и т.н. ✓ поддържане в оптимален баланс на организма и тялото ✓ поддържане на добър естетически вид на собственото облекло и заобикалящата среда ✓ трудова дейност и инициативност	фронтална групова индивидуална	Упражнения: ✓ <i>общоподготвителни</i> (дихателни, изправителни и др.) ✓ <i>специфични</i> (свързани с различните видове спортни игри) *включени в програмите на МОН Игри: (състезателни, успокоителни, подвижни, спортно-подготвителни, шафетни и др.) Модули: (трети час по физическо възпитание и спорт) Състезания: (в рамките на урока, по програма на МОН). Други методи: утринна гимнастика (ведрина), физкултурна петминутка организирани физически упражнения и подвижни игри по време на голямото междучасие	ценностни отношения, ценностни ориентации ценностна позиция

Таблица 2. Вариативни (диференцирани) дейности, обуславящи се от индивидуалните интереси и потребности на учениците, възможностите на спортно-техническата база на училището и специалната подготовка на учителя

За формиране на знания в извънучебно време, в т.ч. за надграждане или допълване	индивидуално групово	беседа обяснение презентация среща-разговор обсъждане на проблем решаване на проблем консултиране	ценности – знания
За формиране на умения и навики в извънучебно време, в т.ч. за коригиране, подпомагане и надграждане	индивидуално групово	индивидуален подход работа в малка група (екип по вид спорт) общофизически упражнения лечебна физкултура и др.	ценностни отношения, ценностни ориентации ценностна позиция
За формиране и развитие на компетенции ✓ Индивидуални занимания с деца с двигателни проблеми ✓ Индивидуални занимания с деца с изявиности ✓ Фестивали на здравето ✓ Дискусии ✓ Викторини ✓ Срещи с изявиности спортисти от града, региона, страната ✓ Срещи със здравни специалисти ✓ Обсъждане на филми на спортна или здравна тематика ✓ Демонстративни спортни изяви на известни спортисти ✓ Тематични срещи с родителите ✓ Организиране на спортни прояви с участието на родители ✓ Други	индивидуално групово	пример подкрепа поощрение	качества – ценности (ценностно поведение, ценностна самооценка, актуализиране на индивидуалната ценностна система)

Етапите (условно обозначени) на осъществяване на процеса на обучение по физическо възпитание, според разработения теоретичен модел, включват:

- **Формиране на знания** – запознаване на учениците с общи теоретични изисквания и норми за физическа активност и здравословен начин на живот (*знания – ценности*).

- **Формиране на ценностно отношение** у учениците към нормите и правилата на физическа активност и здравословен начин на живот и осъзнаване на необходимостта от тяхното спазване и системно прилагане (*формиране на ценностно отношение съзнание*).

- **Формиране на възгледи и убеждения**, изразяващи се в готовност на личността за физическа активност и здравословен начин на живот (*формиране на ценностни ориентации; ценностна позиция и мотивация*).

- **Установяване на система от привички** за физическа активност и здравословен начин на живот, чрез включване в целенасочени и организирани дейности (*актуализиране на ценностната система и учениците*).

- **Проява на устойчивост в ежедневно поведение на личността (ценностно поведение)**: наличие на прояви на самооценка и самоконтрол на собствената дейност въз основа на самовъзпитание и самоусъвършенстване на личността; умения за изграждане на хуманни личностни взаимоотношения; прояви на толерантност, емпатия, съпричастност, отговорност и други; прояви на грижа за спортните съоръжения и средства; прояви на естетически вкус и поддържане на висока лична хигиена; прояви на самоинициатива и творчество; включване в спортни състезания; системни прояви на здравословен начин на живот и други (*умения за ценностна самооценка и умения за актуализиране на ценностната система*).

Реализирането на модела се основава на редица **принципи**: целенасоченост, системност и последователност в педагогическото общуване, природосъобразност, съчетаване на физическото със здравното и другите видове възпитания на личността, взаимна връзка на изискването за уважение към личността, за овладяване на разнообразни умения и навици, чрез включване на личността на ученика в активна физическа, здравословна, творческа и друг вид дейност.

Моделът се основава и на следните **подходи**:

- ✓ **Комплексен** – разбиран като съвкупност от правила и изисквания за практическа организация на дейностите, свързани с цялостното формиране и развитие на личността, в т.ч. и дейностите, отнасящи се до нейното физическо възпитание и физическа култура.

- ✓ **Системен** – разбиран като наличие на системност при формирането на физическата култура на личността, основаваща се на идеите за цялостност, сложна организация на изследваните явления, тяхната вътрешна взаимна връзка и зависимост, активност, динамика и изменчивост.

✓ **Интегрален** – разбиран като синтезиране на усилията на различни социални фактори (в случая вътрешноучилищни) в съдържателния аспект на процеса на обучение по физическо възпитание и спорт в неговата връзка и взаимна зависимост с процесите на цялостно формиране и развитие на личността на ученика.

✓ **Дейностен** – разбиран като многообразие от целенасочени дейности, в т.ч. физически упржнения, игри, занимания, туризъм и други, активното участие в които позволява на личността да се самовъзпитава, самоформира, саморазвива и самооценява.

✓ **Диференциран** – разбиран като изискване за съобразяване на процеса на обучение по физическо възпитание и спорт с процесите на формиране и развитие на личността на ученика, с неговите възрастови особености, равнището му на подготвеност, неговите потребности и интереси.

✓ **Индивидуален** – разбиран като изискване за отчитане на личностните и възрастовите особености на личността на ученика при планирането, организирането и провеждането на часа по физическо възпитание и спорт, като основно средство за формиране на нейната ценностна система.

Оценяването на резултатите от реализирането на модела се осъществява на базата на конкретни **показатели и критерии**, които подлежат на математическа и статистическа обработка (виж таблица 3).

Преобразуващата дейност, основана на прилагането на модела в практиката, бе осъществена в ОУ „Черноризец Храбър“ – Варна, в периода март–април 2012 г., с ученици от експерименталната група (общо 55, обучаващи се в седми клас). За целите на тази дейност бяха приложени: *тестова батерия, анкетно проучване и целенасочено наблюдение*. По-ясното очертаване на равнището на формираност на многообразието от ценности бе осъществено въз основа на специално разработените за целта на експеримента критерии и показатели. Критериите са общо три на брой: *равнище на усвояване на знания за физическото възпитание, спорта и здравословния начин на живот като ценности; равнище на формираност на качества–ценности (двигателни, нравствени, естетически, трудови); равнище на формираност на здравословния начин на живот като ценност*.

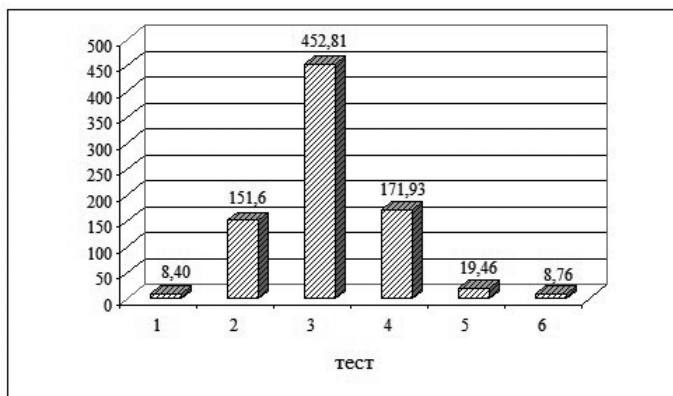
Състоянието на всички критерии се измерва с помощта на показатели за определяне на висока, средна и ниска степен. Равнището на формираност на двигателните ценности се определя от състоянието на формираните у учениците качества, съвкупността от които характеризира физическата им дееспособност. Показателите са общо 9 (6 одобрени от МОН и 3 одобрени от МЗ). За по-прегледно резултатите са представени и графично (виж графики 1 и 2).

Таблица 3. Показатели и критерии за оценка на формираност на качествата – ценности

№	Критерий	Показатели
1.	Равнище на усвояване на знания за физическото възпитание, спорта и здравословния начин на живот като ценности	Висока степен Познаване на основни понятия и правила, свързани с физическото възпитание, спорта и здравословния начин на живот; способност за определяне на техни основни характеристики и самостоятелна интерпретация на основни изисквания и норми; осъзнато отношение към значението на организационните занимания по физическо възпитание и спорт и към активното включване в тях; осъзнато отношение към здравословния начин на живот и потребност от активното му прилагане. Средна степен Познаване на основни понятия и правила, свързани с физическото възпитание, спорта и здравословния начин на живот; разбиране на значението на организационните занимания по физическо възпитание и спорт и на здравословния начин на живот, но липсва осъзнатост на потребността за активното им прилагане. Ниска степен Липсва ценностно съзнание за физическото възпитание, спорта и здравословния начин на живот, както и потребност от познание или потребност от волеви усилия за тяхното прилагане.
2.	Равнище на формираност на качества – ценности ✓ Двигателни ценности	Висока степен Определят се от равнище 5 точки на покриване на критериите от стандартизираните тестове на МОН Средна степен Определят се от равнище 3–4 точки на покриване на критериите от стандартизираните тестове на МОН Ниска степен Определят се от равнище 0–2 точки на покриване на критериите от стандартизираните тестове на МОН

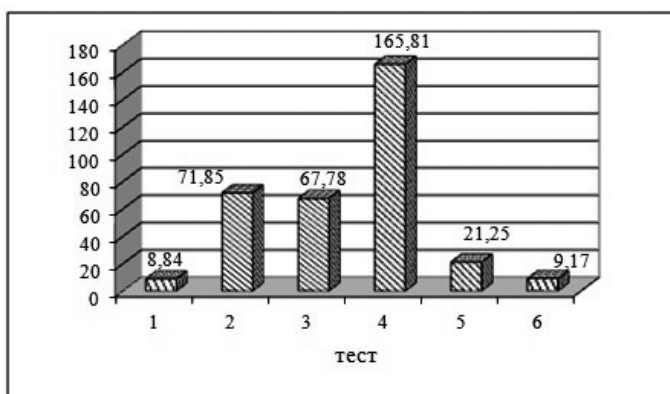
	Висока степен Поведение, характеризиращо се с ежедневна и самостоятелна проява на дисциплинираност, организираност, съпричастност, отговорност, съзнателност, взаимопомощ, сътрудничество, хуманност, инициативност и т.н. Средна степен Поведение, характеризиращо се с частично осъзнаване и проява на нравствени качества, често след напомняне от страна на преподавателя или други ученици. Ниска степен Липса на осъзнатост и проява на нравствени качества, дори и след намеса на преподавател (проява на девиантност в поведението).
✓ Нравствени ценности	Висока степен Поддържане на добър външен вид, лична хигиена и облеклото. Средна степен Липса на системност по отношение на поддържане на естетическия вид на облеклото и личната хигиена. Ниска степен Не спазва изискванията изобщо за спортно облекло и поддържане на личната хигиена във висока степен.
	Висока степен Участва активно и съзнателно в подреждането, поддържането и съхраняването на спортните принадлежности, в т.ч. и на екипите; проявява отговорно отношение към опазване на спортните съоръжения, салони и площадки. Средна степен Участва в подреждането, поддържането и съхраняването на спортните принадлежности обикновено след напомнянето на преподавател; проявява епизодично отговорност към опазване на спортните съоръжения, салони и площадки. Ниска степен Отсъства желание и инициатива за включване в посочените дейности.
✓ Трудови ценности	

3.	Равнище на формираност на здравословния начин на живот като ценност (определя се под лекарски контрол) ✓ Соматично здраве (кръвно налягане, пулс, дишане и вемистимост на гръден кош) ✓ Физическо здраве (ръст, тегло, сила, гръдна обиколка)	Според стандартите на МЗ, които се прилагат от медицинското лице задължително в началото на всяка учебна година. Осъзнат стремеж към поддържане в норма на соматичното здраве Осъзнат стремеж към поддържане в норма на соматичното здраве Осъзнат стремеж към поддържане в норма на физическото здраве
	✓ Психическо здраве	Висока степен Осъзнаване на собствените способности за преодоляване на трудности и формиране на качества; умения за справяне с ежедневни стресови фактори; способност за осъществяване на активна и резултатна дейност; умения за осъществяване на трайни и позитивни междуличностни отношения; проявява и създава ведро настроение; поемане на отговорност за собствените решения; удовлетвореност от собствените действия и поведение, включително и в полза на другите. Средна степен Частично осъзнаване на собствените способности за преодоляване на трудности и формиране на качества; отсъствие на самостоятелност за справяне с ежедневни стресови фактори; осъществяване на активна дейност, при допълнителна мотивация; не е в състояние да носи отговорност за собствените решения. Ниска степен Отсъствие на осъзнатост на собствените способности за преодоляване на трудности и формиране на качества; отсъствие на самостоятелност за справяне с ежедневни стресови фактори; не осъществява активна дейност; нарушена комуникативност; проявява най-често безотговорност.



Графика 1. Разпределение на двигателните качества-ценности при момичетата от експерименталната група

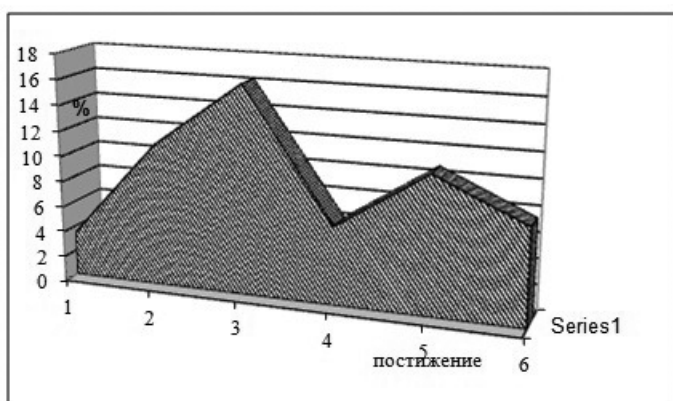
Сравняването на резултатите за равнището на физическата дееспособност на учениците от експерименталната група (в седми клас) след прилагането на теоретичния модел с тези преди прилагането на модела (в шести клас) показва, че при момичетата се откроява изменение във възходящ порядък при всички показатели. Така например по време на констативния експеримент при момичетата при теста „Гладко бягане на 50м“ (1) равнището на качеството „бързина“, което е било във висока степен, нараства със 7,3%; при теста „Гладко бягане на 300м“ (2) – за отчитане на качеството „издръжливост“ – се забелязва нарастване от средна във висока степен с 34,82%; нарастване от средна във висока степен се наблюдава и при стойностите за отчитане на качеството „гъвкавост“ (с 29,63%); при теста за определяне на качеството „ловкост“ (5) нарастването от средна във висока степен е с 14,82%, а при качеството „пъргавина“ (6) изменението в същата посока е с 3,71%.



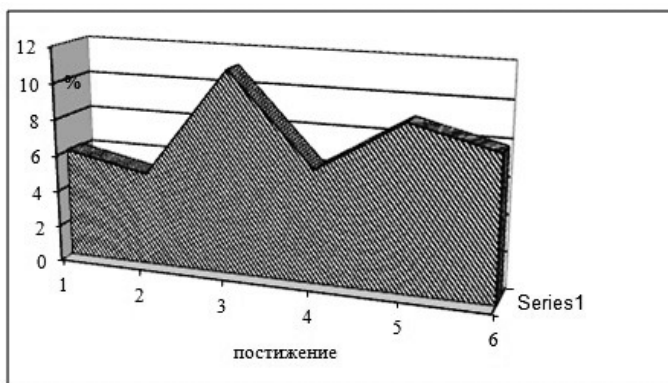
Графика 2. Разпределение на двигателните качества-ценности при момчетата от експерименталната група

При развитието на същите качества при момчетата се открояват също някои различия в положителна степен. Равнището на качеството „бързина“ (1) нараства с близо 7,81%, което от своя страна води до изменението от средна към висока степен. По показател „издръжливост“ (2) се отчита запазване на нивата на развитие, а при тестовите за определяне качествата „ловкост“ (5) и „пъргавина“ (6) се установява отново нарастване от средна към висока степен, съответно с 14,82% и с 11,11%.

Като цяло равнището на формираност на двигателните качества–ценности, които характеризират физическата дееспособност, се е придвижило от средна към висока степен както при момчетата (виж диаграма 1), така и при момчетата (виж диаграма 2).



Диаграма 1. Разсейване на резултатите за физическа дееспособност по тестове одобрени МОН при момчетата от експерименталната група



Диаграма 2. Разсейване на стойностите за определяне физическата дееспособност по тестове одобрени МОН на момчетата от експерименталната група

Що се отнася до резултатите от допълнително проведените тестове за установяване равнището на физическата дееспособност на учениците, утвърдени от МЗ, може да се каже, че след осъществяването на преобразувателния експеримент се наблюдава повишаване равнището най-вече на „силовите способности“ на учениците. Така например силата на дясната ръка при момчетата нараства от 23,45 до 26,56 kg, а при момчетата – от 24,60 на 35,92 kg. Силата на лявата ръка при момчетата се изменя от 21,76 на 23,11 kg, а при момчетата от 21,12 на 27,20 kg (виж графики 3 и 4).

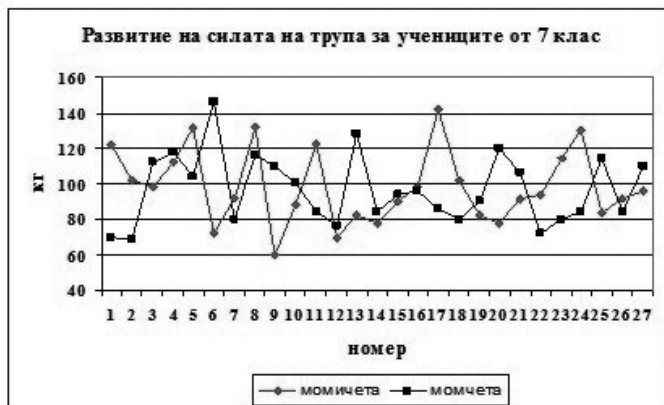


Графика 3. Сила на горните крайници – дясна ръка при експерименталната група



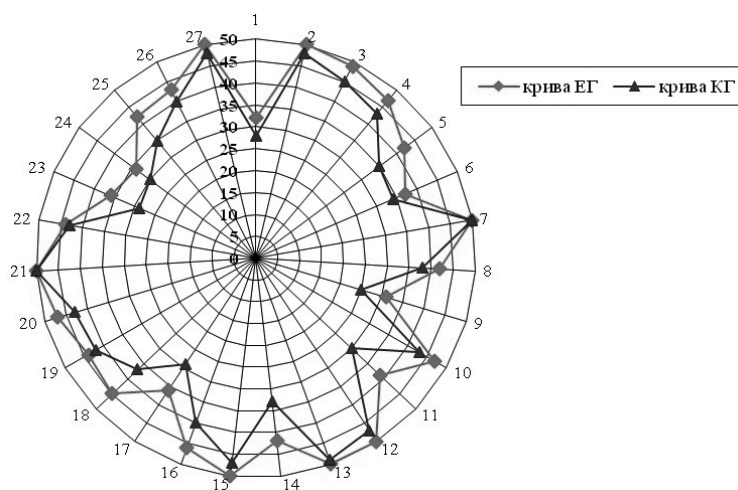
Графика 4. Сила на горните крайници – лява ръка при експерименталната група

При измерване на *силата на трупа* (становата сила) се установи, че при момчетата средната стойност на този показател е 96,91kg, а при момичетата 98,37 kg. В промяната на този показател се откроява тенденция за придвижване от средна към висока степен, и то при момичетата, като този феномен се наблюдава и през всички етапи на опитно-експерименталната работа (виж графика 5).



Графика 5. Развитие на силата на трупа при момичета и момчета от експерименталната група

Въз основа на получените от констативния и преобразуващия експеримент резултати с помощта на сигмалния метод (Т-оценки) се построи и оптимизационен модел на физическата дееспособност на учениците от ОУ „Черноризец Храбър“ – гр. Варна (виж фигура 1) с цел по-добро открояване на разликите по отношение на формираните у тях физически качества–ценности, като за контролни се приеха средните стойности на постиженията от предходните за експерименталната група класове (пети и шести).



Фигура 1. Оптимизационен модел на физическата дееспособност на учениците от ОУ „Черноризец Храбър“ – гр. Варна

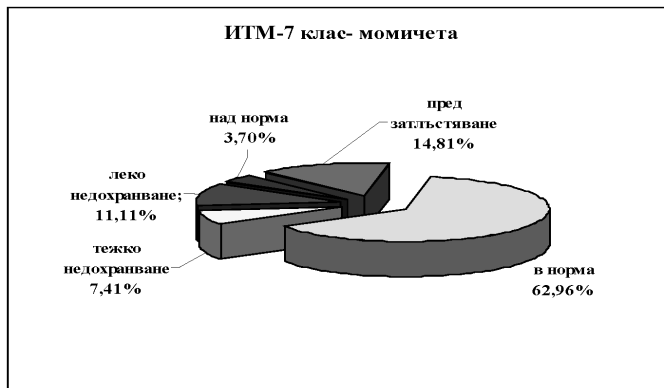
От оптимизационния модел, изобразен на фигура 1, е видно, че у учениците от експерименталната група през целия изследван период настъпват последователно положителни изменения. Като през последната година (в седми клас), след провеждането на преобразуващия експеримент, равнището на физическата дееспособност се доближава до идеалното.

Равнището на физическото развитие на учениците от експерименталната група (в седми клас), след преобразуващата дейност, се определи въз основа на прилагането на допълнителните тестове на МЗ, включващи основни показатели. Резултатите по показател „ръст“, който за този възрастов период следва да се намира в граници от 154,4 до 165,0 cm, показват, че момичетата като цяло попадат в нормата. 29,63% са с ръст под нормата (в ниска степен), а 11,11% са със стойности над норма (във висока степен). В сравнение с равнището на показател „ръст“, установен в рамките на констативния експеримент, след преобразуващия експеримент се наблюдава тенденция на максимално приближаване на измерените към табличните стойности за този възрастов период. Едва 3,70% от ученичките са с ръст над общоприетата норма, а под норма попадат 8,52% от тях.

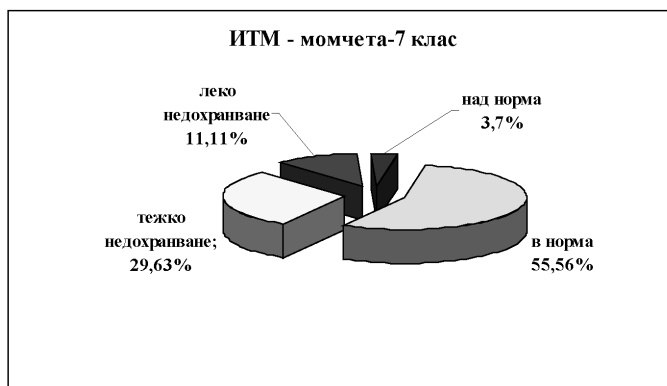
Средните стойности, отчетени по показател „телесна маса“, при момичетата са в диапазон от 45,4 до 62,2 kg. След проведеното замерване се установи, че 22,22% от тях са с тегло над нормата (във висока степен), а 18,52% – под нормата (в ниска степен). Сравнявайки получените резултати за телесна маса, получени при констативния, с тези след преобразуващия експеримент, се установи, че: броят на момичетата с тегло под средната стойност е намалял с 11,1%, а на тези с телесна маса над норма, приета за тази възрастова група, с едва 3,70%. Буди тревога високият процент на ученичките с тегло над норма.

По показател „ръст“ средните стойности за момчетата се определят в интервал 157,5 до 173,7 cm, а по показател „телесна маса“ от 45,7 до 66,7 kg. След преобразуващата дейност се установиха динамични изменения и по двата показателя: от общо 28 изследвани ученици 18,52% са с ръст под нормата (в ниска степен), а 14,81% над нормата (във висока степен), докато по втория показател „телесна маса“ – под нормата (в ниска степен) са 22,22% ученици, а над нормата (във висока степен) – 7,41%.

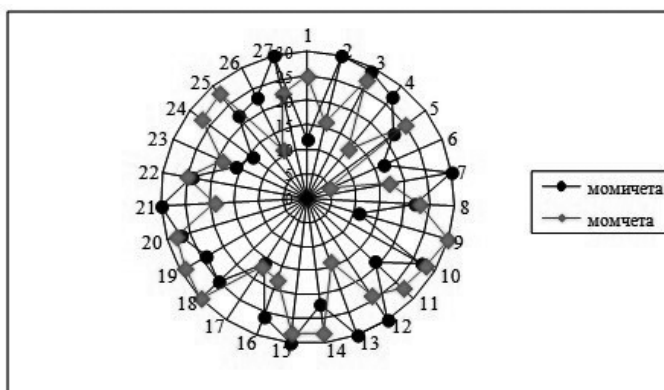
От данните във фигурите е видно, че 62,96% от момичетата и 55,56% от момчетата са с нормална охраненост (средна степен) на тялото. Над нормата (във висока степен) са 18,52% от момичетата и 3,70% от момчетата, под нормата (в ниска степен) са съответно 40,74% от момчета и 18,52% от момичета. Състоянието на охранеността на тялото, която се определя по показателите тегло и ръст, при момичетата и момчета от седми клас е онагледено чрез фигури (виж фигури 2 и 3).



Фигура 2. Индекс на телесната маса при момичетата от седми клас



Фигура 3. Индекс на телесната маса при момчетата от седми клас



Фигура 4. Оптимизационен модел на физическото развитие на експерименталната група

Въз основа на доказаната връзка и обусловеност на физическата дееспособност и физическото развитие бе построен оптимизационен модел на физическото развитие на учениците от експерименталната група след приключването на преобразувания експеримент. Целта е да се илюстрира по-ясно съвкупността от всички формиращи качества–ценности на индивидуално равнище въз основа на осъществяваните промени в процеса на обучение по ФВС с помощта на сигмалния метод (Т-оценки) (виж фигура 4).

За да установим по-конкретно равнището на развитие на физическите и психическите качества у учениците от експерименталната група, както и равнището на формираност на ценностно отношение към тях, приложихме и анкетния метод. За тази цел бяха разработени общо три анкетни карти: за установяване равнището на развитие на физическите и психическите качества у учениците в прогимназиален етап; за установяване на отношението и мотивацията на учениците към физическата активност и здравословния начин на живот и за установяване на отношението и мотивацията на учениците към здравословното хранене.

В първата анкета бяха включени общо 8 въпроса, от отворен и затворен вид. Особен интерес, от научна гледна точка, представляват отговорите на въпрос 1 ***Според Вас какви физически качества следва да притежава съвременната личност?*** и въпрос 5 ***Според Вас какви психически качества, трябва да притежава съвременната личност?***, които дават възможност да се очертае нивото на осъзнаване на получените знания за успешна идентификация на физическите и психическите качества–ценности за съвременната личност.

Следва да отбележим, че учениците от експерименталната група идентифицират вярно и пълно основни физически качества, които трябва да притежава съвременната личност и които определят, в своята съвкупност, физическата им дееспособност: *бързина (96,3%), сила (94,4%), издръжливост (85,2%), ловкост, отскокливост, гъвкавост, пъргавина, точност, сръчност*. С най-висок процент (над 85%) са отговорите, в които са посочени качествата *бързина, сила и издръжливост*. Що се отнася до идентификацията на психическите и социално-психическите качества в тяхното многообразие, с най-висок процент сред посочените: *отговорност, съзнателност, мотивираност, съобразителност, активност, съпричастност, сътрудничество, взаимопомощ*, са първите три.

Познанията за качествата на личността и тяхното определяне като физически и психически (в теоретичен аспект) даде основание в анкетата да се включи и въпроса (6) ***Кои от изброените психически качества притежавате и в каква степен?***, както и задачата „да бъдат групирани по степен на притежаване от учениците физически и психически качества“. Въз основа на броя на получените отговори за различните степени на притежаване на физическите качества от всеки един ученик се определя степента, в която тези

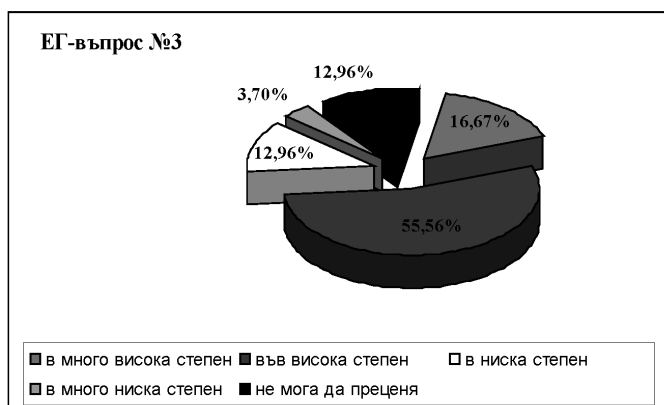
качества са осъзнати като качества–ценности. Така например момчетата от експерименталната група твърдят, че притежават качествата: *сила, издръжливост и отскокливост* в много висока степен; във висока степен – качествата *бързина, сръчност и точност*; в ниска степен – *пъргавина* и в много ниска степен – *качеството гъвкавост*. Според момчетата от тази група притежаваните от тях качества са: *бързина, издръжливост и гъвкавост* в много висока степен; във висока степен – качествата *пъргавина, отскокливост, сръчност и точност*; в ниска степен – *сила*, и в много ниска степен – *ловкост*. Що се отнася до степента на притежаване на психическите и социално-психическите качества–ценности, учениците посочват, че притежават в много висока степен качествата *съзнателност и сътрудничество*, а във висока степен – качествата *съобразителност, активност, мотивираност, отговорност, съпричастност, взаимопомощ*.

Разпределянето на резултатите по полов признак дава възможност да се установи, че и *момичетата*, и *момчетата* от експерименталната група повтарят поотделно общите резултати, получени от групата като цяло.

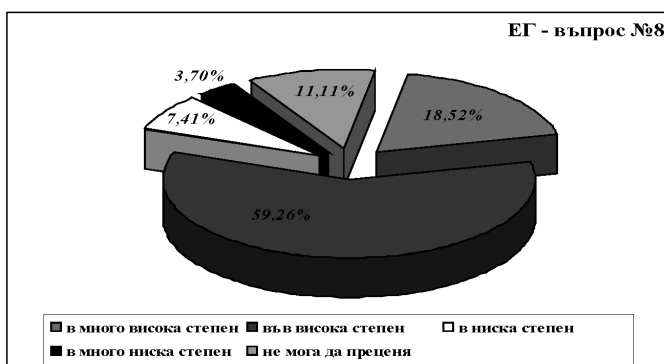
Чрез въпрос 3 ***В каква степен, според Вас, физическите качества се формират в часовете по физическо възпитание?*** и въпрос 7 ***В каква степен организиранияте занимания по физическо възпитание допринасят за изграждане на изброените по-горе психически качества у съвременната личност?*** от анкетата се търси мнението на учениците по отношение на степента на влияние на часа по физическо възпитание и спорт върху формирането на личността на ученика. От изобразените на фигура 5 стойности е видно, че повече от половината от учениците (55,56%) смятат, че притежаваните от тях физически качества се формират в часа по физическо възпитание и спорт, и то във *висока степен*. За 16,67% от тях те също се формират в часа по физическо възпитание и спорт, и то в *много висока степен*. Според останалите 27,77% ученици от експерименталната група физическите качества се формират по-скоро под въздействието на външни фактори (като допълнителни занимания с физически упражнения, спортни игри и т.н.).

Тези резултати се затвърждават и при анализа на отговорите на въпрос 4 ***В каква степен, според Вас, физическите качества се формират в занимания извън училище (в т.ч. от семейството)?***

За влиянието на извънучилищните занимания върху формирането на качества у ученика съдим и по отговорите на въпрос 8 ***В каква степен изброените по-горе психически качества се формират под въздействие на извънучилищни занимания (в т.ч. и в семейството)?***



Фигура 5. Формиране на физически качества в часа по физическо възпитание и спорт



Фигура 6. Формиране на психически качества в извънучилищни занимания

От отговорите на този въпрос (виж фигура 6) е видно, че повече от половината от учениците от групата (59,26%) смятат, че формирането на психически качества се осъществява във висока степен не само в часа по физическо възпитание и спорт, но и в извънучилищни занимания.

Анализът на получените резултати по отношение на определянето на равнището и степента на формираните у учениците от експерименталната група физически, психически и социално-психически качества, чрез обучението по физическо възпитание и спорт, въз основа на приложения теоретичен модел, дава основание да се направи изводът, че те притежават умения за идентификация на основни качества; изразяват в по-голямата си част мнение, че тези качества се формират в часа по физическо възпитание и спорт; степенуването им се движи в близки стойности; качества, които посочват като необходими на съвременната личност, до голяма степен се припокриват с тези, които

учениците смятат, че притежават лично. Всичко това дава основание да се приеме фактът, че учениците от експерименталната група, след преобразуващия експеримент, имат много по-ясно изразено отношение към физическите и психическите качества, които се формират чрез часа по физическо възпитание и спорт, както и под влияние на различни други фактори. Възможността да самооценят притежаваните от тях качества в сравнение с качества, които следва да притежава съвременната личност, дават основание за извод, че у тях е формирано ценностно отношение и ценностна позиция.

Отчитайки факта, че физическата култура на личността се определя не само от съвкупността на нейните личностни физически и двигателни постижения (физически качества, двигателни умения и навици, работоспособност и т.н.), но и от насочеността на мотивацията за физическа активност, в основата на която лежи физкултурното обучение, бе прието като необходимост да се установи и състоянието на мотивацията у учениците от експерименталната група най-вече по отношение на физическата активност и здравословния им начин на живот. Този проблем бе изследван с помощта на две анкети.

Втората анкета включва общо 11 въпроса, които са свързани както с установяване на уменията на учениците от експерименталната група да използват пълноценно изградените в часовете по физическо възпитание и спорт в прогимназиален етап понятиен апарат относно физическата активност и здравословния начин на живот, така и с уменията им за оценка на собственото им физическо състояние и факторите, които оказват негативно въздействие върху него.

Според анкетираните ученици понятието „**физическа активност**“ се отнася до извършването на следните физически действия: редовно провеждане на гимнастически упражнения (ежедневно или поне два-три пъти седмично); активно участие в часа по физическо възпитание и спорт; участие в спортни игри в свободното време; участие в училищни и извънучилищни състезания; активно спортуване в спортен клуб; посещение на фитнес (*поне веднъж седмично*). Учениците определят „физическата активност“ и като един от основните компоненти на здравословния начин на живот. Към този компонент в определянето на съдържанието на понятието „здравословен начин на живот“ те основателно включват още: здравословно хранене (*в училище и вкъщи*); балансирано съчетаване на умствена с физическа дейност; спазване на дневен режим (*в училище и вкъщи*); добри взаимоотношения между ученици; добри взаимоотношения между учители; добри взаимоотношения между ученици и учители; добри взаимоотношения в семейството; добра материална база (в т.ч. за спорт и други занимания в свободното време); поддържане на добра лична и обществена хигиена (включително в дома); грижа за материалната база и околната среда; грижа за собственото здраве.

Анализът на отговорите на учениците от експерименталната група показва, че те притежават познания относно съдържанието на понятията „физичес-

ка активност“ и „здравословен начин на живот“. Освен това те могат да определят и по-точно в какви форми и действия се изразява тяхната индивидуална физическа активност.

Приложеният анкетен метод предостави възможност да се открие мнението на учениците за притежаваните от тях физическа активност и здравословен начин на живот, както и за степента на нейното формиране въз основа на личен избор. Следва да се отбележи фактът, че учениците успешно идентифицират не само положителните фактори, които оказват влияние върху формирането на тяхното ценностно отношение към физически активен и здравословен начин на живот, но и отрицателните такива. Освен това те определят и компонентите на физическата активност и здравословния начин на живот, които са сред приоритетите в тяхното ежедневно поведение, т.е. превърнали са се в личностни ценности.

Анализът на отговорите от проведената анкета потвърждава наличието на формирано ценностно отношение към активните занимания с физически упражнения и спортни игри, както и към активен здравословен начин на живот. Може да се твърди също така, че те имат ясно изразена ценностна ориентация и мотивация за системна физическа активност и здравословен начин на живот.

Учениците от тази група идентифицират успешно и многообразието от външни фактори, които според тях оказват влияние върху физическата им активност, като: примера на родителите, на братя и сестри, на роднини; примера на приятели; примера на учители и лекари; примери от медиите (телевизия, радио, периодичен печат); наблюдаване и присъствие на спортни прояви и състезания; обучението в часовете по физическо възпитание и спорт, в т.ч. и модулното обучение, и други (тук повечето са посочили отговор: „от мен“, т.е. въз основа на вътрешна лична мотивация и избор).

Тъй като отговорите са твърде разнородни се налага между тях да се открият някои доминанти като: примера на родителите, примера на приятелите, наблюдаваните и посещаваните спортни прояви, обучението в часовете по физическо възпитание и спорт и личния избор.

Интерес за цялостната опитно-експериментална работа представлява самооценката на учениците по отношение степента на собствената им физическа активност. Според получените отговори става ясно, че тя варира в границите от ниска до много висока степен. В същия диапазон според учениците се намира и здравословният им начин на живот.

Отчитайки значението на здравословния начин на живот както за физическото, така и за психическото развитие на учениците, бе осъществено и трето анкетно проучване с цел установяване на ценностното им отношение към здравословното хранене и употребата на различни видове напитки. Анкетата включва общо 7 въпроса от отворен тип, на които учениците имаха възможност да дават свободни отговори в зависимост от тяхната позиция

и нагласи към водене на здравословен начин на живот. Чрез отговорите на включените в анкетата въпроси всеки ученик имаше възможност да разкрие ценностното си отношение към храната изобщо, към избора ѝ, към нейното опазване и съхраняване. Тъй като отговорите на въпросите за избора на напитки и храна са твърде разнообразни, те са обособени в две основни групи: „здравословни“ и „нездравословни“ храни и напитки. Към първата група бяха отнесени предпочитанията на учениците към храни като: плодове, зеленчуци, пилешко месо (варено, печено, задушено), риба, зърнени храни (варива) и т.н., и към напитките – предимно топли напитки (чай, мляко), фреш от плодове (натурални сокове), айран, вода и др. Към втората група „нездравословни храни и напитки“ бе отнесен изборът на пържени храни, тестени изделия (спагети, макарони, пица, тостове, джобове, хот-дог, дюнери и т.н.), месо (свинско), месни продукти, сухи храни, полуфабрикати, консервирани храни, захарни изделия (торти, пасти, рула, сладолед, течен шоколад и т.н., а към нездравословните напитки: газираните, енергийните, алкохолните и др.).

В по-голямата си част учениците споделят, че изборът на храна, която консумират ежедневно, най-често се определя от родителите, приятелите, учителите, лекарите, а в редки случаи от тях самите (ще се представят в приложения). Според отговорите на учениците изборът им зависи най-често от вида на опаковката, информацията от етикета (качество, съдържание, срок на годност, цената). Влияние върху избора оказват и определянето на менюто, вкусът на самия ученик към определени храни и напитки, родителският съвет, гладът и други (ще се представят в приложения). Участниците в анкетата изразяват положително отношение към изискванията за безопасност и екологична чистота на храната. Те смятат, че за да бъде чиста и безопасна храната, за нея трябва да се полагат определени грижи (да се спазва срокът на годност, условията за съхранение, да се почиства и мие преди консумация). За чистотата и здравословното съдържание на храната според тях следва да се полагат грижи и от Министерството на здравеопазването, от комисии и контролни органи, от производителите, вносителите, продавачите и от самите потребители.

Въз основа на анализа на резултатите, отчетени на базата на разработените критерии и показатели, може да се направи извод, че прилагането на теоретичния модел в неговата цялост се е отразило благоприятно върху повишаването на ефективността на часа по физическо възпитание и спорт. Това е допринесло както за нарастването на основния качествен показател за установяване на физическата култура на учениците – физическата дееспособност, така и за общото им физическо развитие чрез прилагане на тестовите на Министерството на здравеопазването. Включването на нови съдържателни, организационни и дейности моменти в процеса на обучение по физическо възпитание и спорт е оказало благоприятно влияние върху осъзнаването на

значимостта на физическата активност и здравословния начин на живот като жизнено необходими фактори за цялостното формиране и развитие на личността на учениците от експерименталната група. Това обстоятелство е дало положително отражение върху повишаването на вътрешната им мотивация за активно участие в часа, както и за включването им в извънкласни и извънучилищни спортни дейности. На база на проведеното анкетно проучване голяма част от качествата, формирани у учениците в часа по физическо възпитание и спорт, се възприемат от тях и като ценности.

Постъпила март 2015 г.

Рецензенти:
проф. д-р Анжелина Янева
проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова

