

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational Studies

Том/Volume 118

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2025 • SOFIA

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2025

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

проф. д-р ИлIANA Мирчева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(начална училищна педагогика; дидактика на околния свят, човекът и природата и човекът и обществото; екологично образование; обучение по STEM, философия за деца)

Членове

проф. д-р Клавдия Сапунджиева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(социална педагогика; теория на възпитанието; артпедагогика /театър/)

проф. д-р Розалина Енгелс-Критидис, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(предучилищна педагогика; педагогика на овладяване на езика и развитие на речта; интеркултурно образование)

проф. д-р Цеца Коларова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(гражданско образование; образование по правата на детето; социална педагогика)

проф. д-р Неда Балканска, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(специална педагогика; слухово-речева рехабилитация; приобщаващо образование; езикова терапия)

доц. д-р Катерина Щерева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(логопедия; специална педагогика; специална психология; психолингвистика)

доц. д-р Лора Спиридонова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(предучилищна педагогика; интеркултурно образование, педагогически технологии на игровото взаимодействие)

д-р Теодора Папатеодору, *Норланд Колидж, Бат, Великобритания*
(предучилищно образование)

д-р Полет Лаф, *Англия Раскин Юнивърсити, Челмсфорд, Великобритания*
(предучилищно образование)

проф. д-р Ханс-Йоахим Фишер, *Педагогически университет Лудвигсбург, Германия*
(теория на образованието, начална училищна педагогика, обучение по природни науки)

проф. д-р Чизуко Сузуки, *Католически университет Джуншин Нагасаки, Япония*
(информационни и комуникативни технологии в образованието, дидактика на обучението по английски език)

проф. д-р Киймет Селви, *Университет Анадолю, Турция*
(педагогически науки, феноменологична педагогика)

проф. д-р Маркус Шренк, *Педагогически университет Лудвигсбург, Германия*
(образование по природни науки, биология)

Редактори

Иван Крумов

Мартин Ненов

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Prof. Iliana Mirtschewa, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Primary School Education; Teaching Primary Science and Social Studies; Environmental Education; STEM Education, Philosophy for children)

Members

Prof. Klavdia Sapundjieva, D.Sc., *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Social Education; Theory of Education; Artpedagogy /Theater /)

Prof. Rozalina Engels-Kritidis, D.Sc., *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Preschool Education; Pedagogy of Language Acquisition and Speech Development; Intercultural Education)

Prof. Tsetska Kolarova, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Education for Democratic Citizenship; Education for the Rights of the Child; Social Education)

Prof. Neda Balkanska, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Special Education; Auditory-Speech Rehabilitation; Inclusive Education; Speech Therapy)

Assoc. Prof. Katerina Shtereva, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Speech Therapy; Special Education; Special Psychology; Psycholinguistics)

Assoc. Prof. Lora Spiridonova, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Preschool Pedagogy; Intercultural Education; Pedagogical Technologies for Play Interaction)

Dr. Theodora Papatheodorou, Research Fellow, *Norland College, Bath, UK*
(Early Childhood Education)

Dr. Paulette Luff, Senior Lecturer, *Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK*
(Early Childhood Education)

Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer, *Ludwigsburg University of Education, Germany*
(Theory of Education, Primary School Education, Primary Science Education)

Prof. Dr. Chizuko Suzuki, *Nagasaki Junshin Catholic University, Japan*
(ICT in the Education, English Education)

Prof. Dr. Kiymet Selvi, *Anadolu University, Turkey*
(Educational Sciences, Phenomenological Pedagogy)

Prof. Dr. Marcus Schrenk, *Ludwigsburg University of Education, Germany*
(Biology and Science Education, Biology)

Editors

Ivan Krumov
Martin Nenov

СЪДЪРЖАНИЕ

Саня Благданич – ПОГРЕШНИТЕ СХВАЩАНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ПРИРОДАТА – МЕТОДИ ЗА ТЯХНОТО ПРЕОДОЛЯВАНЕ / 7

Мая Чолакова – МЕТАНАУЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА НА ПАУЛ НАТОРП / 22

Александър Ранев – ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СОЦИАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ / 43

Елена Бояджиева-Делева – НАРАТИВИТЕ КАТО ТЕРАПЕВТИЧЕН ПОДХОД ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ / 67

Елисавета Кожухарова, Данаил Данов – РАЗВИТИЕТО НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ КАТО ЕФЕКТИВЕН ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС / 108

CONTENTS

Sanja Blagdanic – SCIENCE MISCONCEPTIONS OF PRIMARY GRADES STUDENTS – METHODS FOR OVERCOMING THEM / 7

Maya Tcholakova – META-SCIENTIFIC DIMENSIONS OF PAUL NATORP'S SOCIAL PEDAGOGY / 22

Aleksandar Ranev – OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS / 43

Elena Boyadzhieva-Deleva – NARRATIVES AS A THERAPEUTIC APPROACH FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER / 67

Elisaveta Kozhuharova, Danail Danov – DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE EDUCATIONAL PROCESS / 108

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 118

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 118

SCIENCE MISCONCEPTIONS OF PRIMARY GRADES STUDENTS – METHODS FOR OVERCOMING THEM

SANJA BLAGDANIC

*University of Belgrade, Serbia
Faculty of Education*

Abstract. Students’ achievements, the knowledge they acquire during schooling, remain among the most frequently researched topics today. The other side of the coin consists of students’ misconceptions, which can contribute to a better understanding of the learning process and outcomes. This paper focuses on an overview of insights into the process of forming Science misconceptions, which are based on constructivist learning theories, the common mechanisms for creating scientifically accurate knowledge and misconceptions, the identification of typical Science misconceptions, and possible teaching strategies for overcoming them.

Science misconceptions are not necessarily bad; they enable researchers and teachers to better understand the learning process and outcomes, as well as to plan effective teaching strategies. Essentially, the way scientists overcome previous insufficient or incorrect knowledge is the same as the process through which students can overcome their own misconceptions.

One of the specific teaching strategies that has proven to be effective and aligned with the described theoretical principles is the predict-observe-explain method. Using examples related to the states of matter and the magnetic properties of materials, this paper illustrates how primary grades students can be guided through confronting their own misconceptions and overcoming them.

Keywords: misconceptions, Science, experiential knowledge, teaching strategies, conceptual changes

INTRODUCTION

The human need to understand the world around them, especially nature and its laws, dates back to the earliest stages of civilization. Long before starting school children exhibit the same intrinsic curiosity, most commonly in the form of “Why?”. Asking questions and searching for answers about how the world around them functions continues throughout schooling and persists into adulthood.

This initial curiosity, or the wonder about how and why things around them “behave” in a certain way, creates a similarity between the spontaneous activities of a child and a scientist. The school should nurture this curiosity through appropriate teaching activities to form a hierarchically structured system of concepts based on scientific facts.

The curriculum of interdisciplinary subjects *Svet oko nas (World around us)* and *Priroda i društvo (Nature and Society)*, which are mandatory in the Republic of Serbia for children aged 7–11, indicates that the teaching process should start from unsystematized knowledge based on experience. However, the goal of learning these subjects is directed toward scientifically systematized knowledge in the fields of nature, society, and culture (Educational gazette, 10/2017).

However, the knowledge that students acquire by combining existing knowledge, experiences, and beliefs is often in contradiction with scientific concepts, even when these concepts are taught in school. The aim of this paper is to provide an overview of these incorrectly learned concepts in the field of natural sciences (*Science misconceptions*) – how they arise, which misconceptions are common in early school age, and which teaching strategies can be used to correct them.

THE ORIGIN, DETECTION METHODS, AND TYPICAL SCIENCE MISCONCEPTIONS

Knowledge of natural sciences serves as a foundation of human activities in many areas of life. *Mathematical competence and competence in science, technology, and engineering* is an essential part of *Competencies for lifelong learning* and is incorporated in educational systems from early childhood in the curricula of different educational systems. Within this competence, the domain of natural sciences and technology is defined as *the ability and willingness to explain the natural world by making use of the body of knowledge and methodology employed, including observation and experimentation, in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions...* *Competence in science, technology, and engineering involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen* (The European Commission, 2019: 9). Developing this competence requires understanding how conceptual changes occur and how they fit into the cognitive structure of students.

From an early age, even before formal schooling, children encounter natural phenomena and develop a worldview related to what they will later learn in Science. This children's worldview is based on concepts developed through their own experiences. These early concepts are acquired spontaneously in direct interaction with the environment, helping children develop an understanding of how the world functions and create mental models to explain certain phenomena. Experiential concepts serve as a foundation, a resource that supports the development of scientific concepts, but this process is reciprocal—scientific concepts influence previously formed experiential concepts, integrating them into a structured system of concepts (Vygotsky, 1983).

Although experiential knowledge is essential for children's understanding of their environment and the relationships within it, its content is often in contradiction with scientific explanations and can pose an obstacle to further learning of scientific concepts. In such cases, experiential knowledge is referred to as *misconceptions* (Pine, Messer & John, 2001; Allen, 2010; Petrovic, 2006). Misconceptions appear in the literature under various names: preconceptions, preconceived notions, naive theories, everyday knowledge, initial understanding, intuitive understanding, naive/false beliefs, interpretative models, children's science, alternative frameworks (Antic, 2007; Cvjeticanin, Segedinac & Halasi, 2010; Tartas, 2015; Driver & Easley, according to Loxley et al., 2017; diSessa, 2014).

Essentially, the mechanism behind the formation of misconceptions shares commonalities with the concept formation process as interpreted by constructivist theories. Constructivists view learning as construction – the active creation of mental models when encountering new experiences, within the context of existing experiences and knowledge. This aligns with Piaget's constructivist principle that new ideas/knowledge always emerge from previous ones. A new fact will make sense only if it fits well with the already existing model of thinking. In other words, prior knowledge not only support but constrain learning in various domains (Allen, 2010; Martin, Sexton & Franklin, 2009: 47; diSessa, 2014). When multiple misconceptions build upon one another, they interconnect and form a *misconception web*, reinforcing individual *misconceptions* and creating a system of knowledge based on non-scientific concepts (Allen, 2010; Blagdanic & Bandur, 2018). If incorrect ideas make sense to a child and form a coherent system, it is difficult to predict how school teaching will influence these ideas (Osborne & Freyberg, 1996). This understanding of conceptual change contradicts the view of learning as a simple transmission of knowledge from teacher to student.

Conceptual change does not simply mean replacing old ideas with new ones or merely adding new knowledge to a child's existing cognitive system. Because of this, children often hold on to their ideas, even when they significantly differ from scientific explanations, especially when these ideas have proven "valid" in real-life situations. Due to their rich experiential base, misconceptions that are *counterintuitive*—those that conflict with what seems obvious and repeatedly confirmed to the

child—are particularly resistant to change. An example of such a misconception is the belief that the Moon is a source of light. This understanding comes from the repeated experience that visibility at night improves when the sky is clear and the Moon is visible and decreases when is obscured by clouds. Since that idea is useful and meaningful for the child, they often resist replacing it with a scientific explanation that does not seem logical or acceptable to them (Loxley et al., 2017; Antic, 2007). In such cases, school-age children tend to create inconsistent knowledge structures or form hybrid theories that combine experiential ideas with scientific explanations (Radovanovic, 2017) – they may refer to scientific ideas in school settings but revert to experiential ideas in everyday situations. As a result, these naive theories remain hidden from both teachers and students (Mintzes & Wandersee, 1998) and often persist into adulthood. It is important to note that even the most successful students have misconceptions that remain unnoticed during schooling (Allen, 2010).

Research on misconceptions has been ongoing for several decades and is conducted using various methods—most commonly through knowledge/misconception tests, which assess not only what students know but also which distractors (misconceptions) most frequently attract students (Yin, Tomita & Shavelson, 2008; Ünal & Coştu, 2005; Petrovic, 2006; Radovanovic, Stepanović Ilic & Slisko, 2014). To gain a deeper insight into the nature of misconceptions, knowledge/misconception tests are often combined with interviews to explore the *roots of misconceptions* and the impact of different teaching strategies on their correction (Ünal & Coştu, 2005; Kojović Traparić & Blagdanic, 2023; Sarioglan & Gedik, 2020). In addition to gathering information directly from students, teachers can also provide insights into common student misconceptions based on their professional experience (Pine, Messer & John, 2001).

The findings of these and other studies indicate a consistent presence of Science misconceptions across different countries and age groups (Sfard & Cobb, 2014). Regarding physical phenomena, the concepts of floating and sinking have been shown to be complex, confusing at various ages, despite being closely related to students' everyday experiences (Yin, Tomita & Shavelson, 2008; Radovanović, 2017; Unal, 2008; Harrell & Subramaniam, 2014). Typical misconceptions about floating and sinking include: large/heavy objects sink, while small/light objects float; objects with a hole sink; sticky liquids affect whether an object floats; flat objects float, while sharp edges cause objects to sink (Unal, 2008; Kojović Traparić & Blagdanic, 2023; Yin, Tomita & Shavelson, 2008). There are also widespread students' and teachers' misconceptions about light, such as: the Moon is a source of light; inadequate shadow position and size in relation to the light source, etc. (Lindstrand et al., 2016; Grigorovitch, 2014; Pine, Messer & John, 2001; Miscevic, Blagdanic, & Bosnjak Stepanovic, 2021). Other common misconceptions include: living things are those that move (e.g., a wind-up toy duck that moves is considered alive); arrows in a food chain indicate who eats whom; the living being at the end of the food chain

eats all living beings that precede it in the chain; water does not evaporate on cloudy days; powdered materials are in a liquid state; water vapor is not water; heavy object of the same shape fall faster than light ones; force is something applied only to people (Allen, 2010; Dabell, 2010; Griffiths & Grant, 1985; Stanisic, Blagdanic & Marusic Jablanovic, 2021; Blagdanic, Radovanovic & Bosnjak Stepanovic, 2019; Cvjeticanin, Segedinac & Halasi, 2010; Pine, Messer & John, 2001). There is a specific kind of misconception that originates from language. It manifests itself in words that sound similar, but have different meanings, so they are a frequent reason for misconceptions. Examples of such misconceptions are the meaning of the concept *material* (Material is cloth or fabric) (Pine, Messer & John, 2001) or the plasticity of materials (Plastic means that something is made of plastic).

SCIENCE MISCONCEPTIONS – METHODS FOR OVERCOMING THEM

To overcome *misconceptions* in *Science teaching*, it is important to view learning not as *replacement* of existing knowledge with new knowledge, but as an active and conscious *reconstruction* or *repair* of existing knowledge through interaction with new knowledge (Antic, 2007; Yin, Tomita & Shavelson, 2008; Sfard & Cobb, 2014).

The first approach to learning (*knowledge replacement*) is based on a “conflict” between existing and new knowledge, to abandoning incorrect knowledge in favor of the correct explanations provided by the teacher. The second approach (*knowledge repair*) views Science learning as a gradual restructuring process of students’ misconceptions (Blagdanic, Radovanovic & Bosnjak Stepanovic, 2019), which can be encouraged by provoking cognitive conflict through the creation of teaching situations in which “students’ current conceptions clash with empirical evidence” (Sfard & Cobb, 2014: 548). Accordingly, students’ misconceptions are not inherently negative or something that should be eradicated without a trace. They are an early version of a formal concept (Sfard & Cobb, 2014) and should be recognized by teachers and used in lesson planning. Students’ misconceptions should be seen as an opportunity for teachers to create instructional strategies that will lead students accept new knowledge as relevant both in the school context and in everyday situations, based on insights into students’ knowledge about a particular natural phenomenon (Blagdanic, Radovanovic & Bosnjak Stepanovic, 2019).

In this process, the first step a teacher should take is identifying students’ misconceptions about the phenomena to be studied. Teachers can gain this understanding in two ways. The first is by becoming informed about the typical misconceptions students (from different countries) have about certain phenomena. The second way is by investigating the specific misconceptions of the students they work with, using methods similar to those used by scientists when researching Science misconceptions (knowledge tests, discussions and idea exchanges among students about a presented problem, answering teachers’ questions, proposing solutions to specific problems, etc.).

Once the teacher identifies students' (mis)understanding of a particular natural phenomenon, it is necessary to create a teaching situation in which the student becomes dissatisfied with their previous understanding. This generates an authentic need for the child to change their interpretation of the phenomenon. Thus, misconceptions need to be "brought to light" by both the teacher and the student. In the next phase, the teaching should offer activities and new experiences that lead to cognitive conflict and a search for new solutions, resulting in the new meanings that are understandable and credible to the student (Posner et al., 1982). In other words, learning occurs when cognitive accommodation is supported (Nusbaum and Novick, according to Cosgrove & Osborne, 1996).

Even if an experiment provides evidence contrary to the student's beliefs, it will not necessarily lead to abandoning the misconception, as students in such situations often focus only on evidence that supports their personal theories (Antic, 2007; Pine, Messer & John, 2001). Therefore, it should not be expected that a new interpretation of a phenomenon will occur easily or quickly but rather only when the meaningfulness of the new (scientific) explanation is confirmed in various situations (both in school and in everyday situation) (Blagdanic, Radovanovic & Bosnjak Stepanovic, 2019).

Considering all the points discussed in this section, an analogy can be drawn between the way scientists acquire new knowledge and *conceptual change* of students. Namely, changes in *conceptual change* among scientists and students occur under the following conditions: (1) when they are dissatisfied with their existing knowledge, i.e., they recognize inconsistencies in their previous understanding of a phenomenon, (2) new conceptions are intelligible, (3) plausible, and (4) fruitful for future requirements (Hewson & Gertzog, according to diSessa, 2014).

The *predict-observe-explain* method represents a possible concretization of the interpretation of *conceptual change in Science*. If a teacher aims to demonstrate a scientific phenomenon through an experiment, the process consists of three steps: students predict what will happen when a certain procedure is carried out (*predict*); observe what happens, measure, and record data, if necessary (*observe*), and explain what actually happened (*explain*) (Yin, Tomita & Shavelson, 2008). The teacher's role is to guide this process and help students move from an explanation based on observation to forming a correct conclusion. In this model, students directly test their previous beliefs and face a situation where their existing knowledge is questioned. At this point, the need for *conceptual change* arises. Confronting students with their own misconceptions through the *predict-observe-explain* method has a positive impact on overcoming Science misconceptions (Yin, Tomita & Shavelson, 2008). A study on misconceptions about floating and sinking among students aged 10–11 showed that after conducting an experiment using the *predict-observe-explain* method, students recognized inconsistencies in some of their previous beliefs and began searching for a universal explanation that would apply to all individual cases (Kojovic Traparić & Blagdanic, 2023).

SCIENCE MISCONCEPTIONS AND SERBIAN CURRICULUM FOR PRIMARY GRADES

In the first cycle of primary education in Serbia (ages 7-11), there are two school subjects where teachers may encounter students' Science misconceptions. These are the previously mentioned subjects „The World Around Us“ (1st and 2nd grades) and „Nature and Society“ (3rd and 4th grades). These subjects are taught twice a week throughout all four grades.

The goal of these subjects is for students to get to know themselves, their natural and social environment, and develop skills for a responsible living in it. These subjects include content from different sciences: biology, geography, physics, chemistry, history, as well as content related to human relationships, traffic, and ecology. The content of “The World Around Us” and “Nature and Society” is interdisciplinary. The interdisciplinarity of this content is a result of the interconnectedness of phenomena and processes in the nature and society (Blagdanic & Bandur, 2018).

Regardless of the science they come from, all content is developed through grades in a spiral-ascending model. This means that if we analyze any topic from the third or fourth grade, we will notice its conceptual core in the first grade. This means that topics are repeated from grade to grade, but in a way that their extent (the number of concepts) and intensity (complexity of concepts) increases (Lazarevic & Bandur, according to Blagdanic & Bandur, 2018).

The curricula for “The World Around Us” and “Nature and Society” were analyzed (Educational gazette, 10/2017, 16/2018, 5/2019, 11/2019), and themes were identified that relate to phenomena where Science misconceptions can be expected (in accordance with the results presented in the previous sections). Of course, it is possible that there are other misconceptions that the teacher will identify in their classroom.

The results are presented in Table 1.

Table 1. The distribution of possible Science misconceptions by topics and grades

Grades	Areas and topics			Sum by grades
	<i>Materials</i>	<i>Living beings</i>	<i>Movement</i>	
<i>1st grade</i>	Materials and their properties			1
<i>2nd grade</i>	Materials and their properties	Common characteristics of living beings – movement	Factors affecting the body movement – shape, surface and environment	3
<i>3rd grade</i>	States of matter Water cycle – evaporation, condensation Air as a thermal insulator	Food Chain	Gravity – Effect of body shape on fall speed Factors affecting the body movement – force Light sources (natural and artificial)	7
<i>4th grade</i>	Magnetic properties of materials Air – oxygen as a combustion agent			2
Sum by areas	7	2	4	13

There is an uneven distribution of potential Science misconceptions across different ages. There are more at older ages, which is expected because more abstract phenomena are taught then. The characteristics of these phenomena are often not directly perceptible but only indirectly based on their consequences (e.g., *air as a thermal insulator*, *magnetic properties of materials*, *air – oxygen as a combustion agent*). Also, some of these phenomena are counterintuitive (e.g., *gravity – effect of body shape on fall speed*, *light sources*). If we analyze the distribution of these „critical“ topics, it is concluded that the number of potential misconceptions should be more evenly distributed between 3rd and 4th grades. This particularly applies to content on movement – some of it could be moved to the 4th grade. The distribution by topics shows that the majority of misconceptions relate to Materials and Movement, meaning they originate from Physics and Chemistry. There are significantly fewer biological misconceptions. In the analyzed curricula, there are no notes related to potential students' misconceptions.

It is evident that there are many opportunities for the teacher to plan teaching activities about the expected misconceptions. In the next chapter, we will present two examples of teaching strategies based on these results and the *predict-observe-explain* method.

TWO EXAMPLES OF CORRECTING SCIENCE MISCONCEPTIONS IN TEACHING

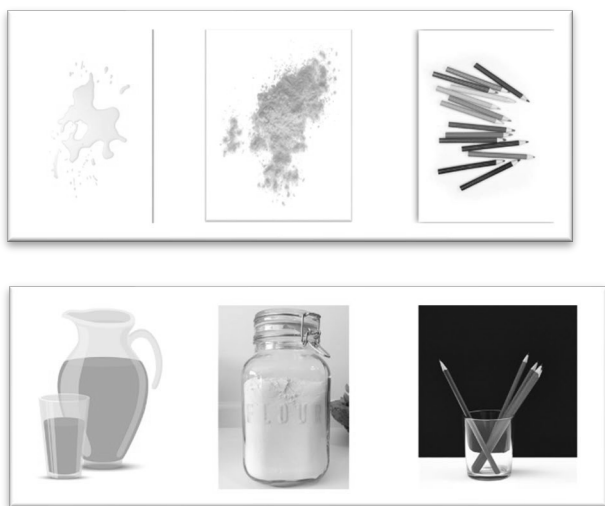
Example 1 – The Borderline Case of Powdered Materials

One of the common dilemmas about the states of materials concerns the state of powdered materials such as fine kitchen salt, flour, or washing detergent (Allen, 2011; Blagdanic, Radovanovic & Bosnjak Stepanovic, 2019). This example belongs to the *borderline cases* of a phenomenon because it can be interpreted in different ways—these materials can be poured (which is one of the essential attributes of the liquids), yet they lack rigidity and structural integrity, which are key characteristics of solid materials (Russell, Longden & McGuigan, 1991).

With this in mind, the teacher can present the following problem situation:

Ana asked me for help in solving a scientific puzzle that has been bothering her: “In the kitchen, I have a jar of salt. I was sure that salt is in a solid state, but I noticed that it does not have a fixed shape—it has taken the shape of the jar it is in. Also, it is difficult to hold in my hand. If I slightly open my fingers, it will pour out like water. Does this mean that salt is a liquid?”

The teacher can then test the properties of powdered materials with students by comparing them to water and pencils, which are clear examples of liquid and solid materials/objects. The presence (or absence) of a fixed shape is compared, as it is one of the key attributes in determining the state of matter (*Picture 1*). Based on these examples, it may seem that powdered materials are more similar to liquids.



Picture 1. Demonstrating the (non)existence of a fixed shape in materials/objects

In a similar way, students can test holding water, flour/salt, and pencils in their hands. The conclusion will likely be similar to the previous one – powdered materi-

als appear to have properties of liquids. After this, the teacher can ask students what else they could do to be sure whether the salt in Ana's puzzle is in a solid or liquid state. If students do not have an idea, the problem situation continues:

If you're unsure, my grandmother gave me some advice when I explained what was puzzling me. She told me to use a magnifying glass. This advice helped me – maybe it will help you too. Good luck!

Following this, students observe salt using a magnifying glass and notice that it consists of tiny grains—salt crystals. The teacher then assigns them a task to carefully isolate a single grain of salt and determine whether it has the characteristics of a solid or liquid material. Once students recognize all the characteristics of solid materials in the isolated grain of salt and confirm that it lacks any of the examined properties of liquids (it does not flow freely, it maintains a fixed shape, etc.), they arrive at the conclusion that powdered materials are simply finely ground solid materials. It is only due to this fine granulation that they may initially seem not to be solid.

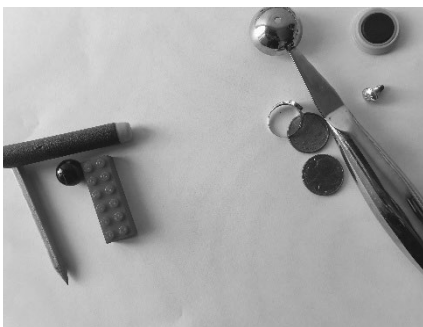
Example 2 – Predict-Observe-Explain Method and Magnetic Properties of Materials

When describing ideas that are correct in some situations, but are not rules (which are correct in all situations), and therefore are not scientifically correct, we refer to such misconceptions as *overgeneralised knowledge* (Pine, Messer & John, 2001). This is the case with the common statement made by many students (as well as adults) that *a magnet attracts metals*. In reality, a magnet attracts only three metals (iron, nickel, and cobalt), so the previously mentioned statement cannot be considered scientifically accurate or precise. This misconception is supported by students' everyday experiences in which magnets attract metal paperclips, nails, and similar objects. It is further solidified by imprecise sentences in *Science* textbooks, such as "*A magnet attracts objects made of metal.*"

Accordingly, the teacher can create the following situation – Various objects made of different materials are placed in front of the students, including several metal objects, some of which are made of *non-magnetic* metals, such as silver, gold, aluminum (*Picture 2*). Students are asked to predict which objects/materials the magnet will attract and which it will not. Based on their predictions, they sort the objects into two groups (*Picture 3*).

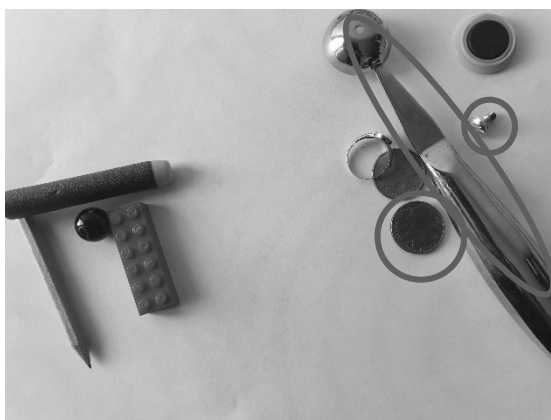


Picture 2. Presented objects



Picture 3. Grouping of objects based on prediction

After that, students receive a magnet to test the accuracy of their predictions. They observe that the magnet attracts a metal spoon, one metal coin (but not another that looks identical), and a screw (Picture 4).



Picture 4. Findings after testing with a magnet

The fact that two seemingly identical coins are not the same – one is attracted by the magnet while the other is not, causes particular confusion among students. In this situation, *anomaly manoeuvres* occur – creating scenarios that use students' *misconceptions* as a starting point for problem-solving, leading to an unexpected outcome. From the situation shown in Picture 4 and the subsequent discussion, students can easily correct the statement "A magnet attracts metals" by adding a single word: "A magnet attracts *some* metals." At this point, a *restructuring manoeuvre* takes place, helping students accommodate the unexpected outcome into their conceptual system (Erikson, according to Cosgrove & Osborne, 1996).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

Understanding students' misconceptions and developing appropriate teaching strategies for overcoming them has been the focus of researchers for several decades. Understanding Science misconceptions supports students' scientific literacy in a way that goes beyond merely teaching scientific facts – it involves the use of teaching strategies based on the methodology of acquiring knowledge in the field of natural sciences. To achieve this goal, it is necessary to communicate research findings to teachers. Availability of research results on Science misconceptions would facilitate the identification of misconceptions in classroom.

Using an analogy with medicine, the process of overcoming Science misconceptions can be described through four essential segments necessary for their effective “treatment”: understanding the mechanism (*how misconceptions arise*); detecting symptoms (*manifestations of misconceptions*); *diagnosing misconceptions*, and planning and implementing an appropriate *treatment (overcoming misconceptions through adequate teaching strategies)*. However, this analogy should not be taken in an oversimplified or literal manner. While we aim to overcome Science misconceptions, they should not be viewed as anomalies or obstacles in teaching that must be eradicated as quickly as possible. Students' misconceptions are a part of the learning process, as they consist of personal, intuitive knowledge that children construct. The role of the school is to help students organize this knowledge into an accurate system of scientific concepts, based on an understanding of misconceptions and how they arise (Pine et al., 2001). Thus, *students' misconceptions* should serve as a starting point for designing *teaching situations* that encourage students to confront their own *misconceptions* and recognize their limitations. When this happens, there is a greater chance that *students' misconceptions* will be modified in knowledge based on scientific facts.

In this context, it is important to examine both initial teacher education and ongoing professional development – whether knowledge about *students' misconceptions* is included in teacher training and professional development programs. Otherwise, there is a high risk that teachers will treat *misconceptions* merely as “weeds” to be eradicated because they contradict the scientific explanation of a phenomenon or the concepts prescribed in the curriculum.

REFERENCES

- Allen, M. (2010). *Misconceptions in Primary Science*. London: McGraw-hill education (UK).
- Antic, S. (2007). Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju. [Misconceptions persistent despite school studying]. *Nastava i vaspitanje*, 1, 48–68. <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2007/0579-64310701048A.pdf>
- Blagdanic, S., Radovanovic, I. & Bosnjak Stepanovic, M. (2019). Predubedenja učenika o prirodnim fenomenima na početku osnovnog obrazovanja – okov i/ili mogućnost

- [Pupils' Preconceptions about the Natural Phenomena at the Beginning of Primary Education – A Burden and/or an Opportunity.]. *Teaching Innovations*, 1 (31), 16–29. http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/Inovacije1-19/02_Blagdanic.pdf
- Blagdanic, S. & Bandur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva. [Methodology of teaching about nature and society.]*. Beograd: Uciteljski fakultet & BIGZ školstvo.
- Cosgrove, M. & Osborne, R. (1996). Lesson Frameworks for Changing Children's Ideas. In: R. Osborne (Ed.), *Learning in Science – The implications of children's science* (pp. 5–14). Hong Kong: Heinemann.
- Cvjeticanin, S., Segedinac, M. & Halasi, T. (2010). Značaj primene metode eksperimenta u nastavi. [The importance of applying the experiment method in primary grades.]. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 173–190.
- Dabell, J. (2010). *Games, ideas and activities for Primary Science*. London: Pearson.
- Griffiths, A. K. & Grant, B. A. C. (1985). High School Students' Understanding of Food Webs: Identification of a Learning Hierarchy and Related Misconceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (5), 421–436.
- Grigorovitch, A. (2014). Children's misconceptions and conceptual change in Physics Education: the concept of light. *Journal of advances in natural sciences*, 1 (1), 34–39.
- Harrell, P. E. & Subramaniam, K. (2014). Teachers need to be smarter than a 5th grader: what pre-service teachers know about density. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18 (6). Retrieved November 12, 2022, from <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/13844>
- Key competences for lifelong learning. (2019). Luxembourg: The European Commission, Publications Office of the European Union. Available on file:///C:/Users/Sanja/Downloads/key%20competences%20for%20lifelong%20learning-NC0219150ENN.pdf
- Kojovic Traparic, M. & Blagdanic, S. (2023). Znanja i zablude učenika četvrtog razreda o plutanju i tonjenju tela i načini njihovog prevazilaženja. In: D. Bogavac (Ed.). *International scientific conference New horizon in educations* (pp. 65–79). Faculty of Education: Beograd. https://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2013/07/Zbornik_UF_PRINT.pdf
- Lindstrand, A. E., Hansson, L., Olsson, R. & Ljung-Djårf, A. (2016). Playful Learning about Light and Shadow: A Learning Study Project in Early Childhood Education. *Creative Education*, 7, 333–348.
- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L. & Dore, B. (2017). *Teaching Primary Science – Promoting Enjoyment and Developing Understanding*. London & New York: Routledge.
- Martin, R., Sexton, C. & Franklin, T. (2009). *Teaching science for all children, an inquiry approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Miscević, G., Blagdanic, S. & Bosnjak Stepanovic, M. (2021). Knowledge in shadow – misconceptions related to light phenomena that are retained in spite of education. In: N. Gutvajn, J. Stanisic & V. Radovic (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 35–51). Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia; Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia; Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Belgrade, Serbia. https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/handle/123456789/655/Knowledge_in_shadow_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mintzes, J. J. & Wandersee, H. J. (1998). Research in Science Teaching and Learning: A Human Constructivist View. In J. J. Mintzes, H. J. Wandersee & J. D. Novak (Eds.). *Teaching Science for Understanding – A Human Constructivist View* (pp. 60–94). San Diego: Academic Press, An Elsevier Science Imprint.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1996). Children's Science. In: R. Osborne (Ed.). *Learning in Science – The implications of children's science* (pp. 5–14). Hong Kong: Heinemann.
- Petrovic, V. (2006). *Razvoj naučnih pojmova u nastavi poznavanja prirode. [The development of scientific concepts in the teaching of knowledge of nature.]*. Jagodina: Uciteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Pine, K., Messer, D. & John, K. (2001). Children's Misconceptions in Primary Science: a survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19 (1), 79–96.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2017). [Rulebook on the teaching and learning plan for the first cycle of elementary education and the curriculum for the first grade of elementary education.] *Educational gazette*, No. 10/2017.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2018). [Rulebook on curriculum for the second grade of elementary education.] *Educational gazette*, No. 16/2018.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2019). [Rulebook on curriculum for the third grade of elementary education.] *Educational gazette*, No. 5/2019.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2019). [Rulebook on curriculum for the fourth grade of elementary education.] *Educational gazette*, No. 11/2019.
- Radovanovic, J., Stepanović Ilic, I. & Slisko, J. (2014). Identifikovanje uceničkih alternativnih shvatanja o plivanju i tonjenju tela [Identification of students' alternative views on swimming and sinking of the body]. *Nastava i vaspitanje*, 1, 83–94. <https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1843/1840.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Radovanovic, J. (2017). *Promene uceničkih alternativnih koncepcija u učenju fizike: Efekti tradicionalne nastave i metoda aktivnog učenja [Changes of Students' Alternative Conceptions in Physics Learning – Effects of Traditional Teaching and Active Learning Methods]* (doctoral dissertation). Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Russell, T., Longden, K. & McGuigan, L. (Eds.) (1991). *Materials – Primary SPACE Research report*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Sarioglan, A. B. & Gedik, I. (2020). Investigated effects of guided inquiry-based learning approach on students' conceptual change and durability. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15 (4), 674–685.

- diSessa, A. A. (2014). A History of Conceptual Change Research: Threads and Fault Lines. In: K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 88–108). Cambridge University Press.
- Sfard, A. & Cobb, P. (2014). Research in Mathematics Education: What Can It Teach Us about Human Learning. In K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 545–564). Cambridge University Press.
- Stanisic, J., Blagdanic, S. & Marusic Jablanovic, M. (2021). Greske učenika u resavanju TIMSS 2019 zadatka.
- Tartas, V. (2015). Learning science with dialogical maps. *Inovacije u nastavi*, 28 (3), 50–66.
- Ünal, S. & Coştu, B. (2005). Problematic issue for students: Does it sink or float? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6 (1), 1–16.
- Unal, S. (2008). Changing students' misconceptions of floating and sinking using hands-on activities. *Journal of Baltic Science Education*, 7 (3), 134–146.
- Vygotski, L. (1983). *Misljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Yin, Y., Tomita, M. & Shavelson, R. (2008). Diagnosing and dealing with students' misconceptions: Floating and sinking. *Science Scope*, 31 (8), 34–39.

ABOUT THE AUTHOR

Sanja Blagdanic (1975), PhD, full Professor of Science and Social Studies teaching methodology, and the Vice Dean for scientific researches at the Faculty of Education, University of Belgrade. She has published more than 50 scientific papers, 4 books, and 12 textbooks for elementary school students in the area of Science and Social Studies teaching in primary grades.

Key interests: Teaching methods in Science, History and Civic education in primary grades.

ORCID ID: 0000-0002-4852-0609

Postal adress: Sanja Blagdanic, Bulevara Zorana Djindjica 123/22,
11070 Novi Beograd, Serbia

E-mail: sanja.blagdanic@gmail.com; sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 118

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 118

META-SCIENTIFIC DIMENSIONS OF PAUL NATORP’S SOCIAL PEDAGOGY

MAYA TCHOLAKOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work*

Abstract. The study examines the philosophical grounding of Paul Natorp's concept of social pedagogy from the perspective of understanding this social pedagogy as a possible meta-science, in other words, as a priori knowledge in the principles of Immanuel Kant's critical philosophy.

Keywords: Paul Natorp, social pedagogy, meta-science, Immanuel Kant, critical philosophy

МЕТАНАУЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА НА ПАУЛ НАТОРП

МАЯ ЧОЛАКОВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

Резюме. Студията разглежда философската обосновка на концепцията за социална педагогика на Паул Наторп от гледна точка на перспективата тази социална педагогика да бъде опозната като възможна метанаука, с други думи, като познание a priori в принципите на критическата философия на Имануел Кант.

Ключови думи: Паул Наторп, социална педагогика, метанаука, Имануел Кант, критическа философия

ВЪВЕДЕНИЕ

Появата на социалната педагогика като изследователско намерение обичайно се свързва с края на XIX век в Европа, времето, когато редица хуманитарни и социални области на познанието се опитват да се отделят от философията, което преди това са направили природните науки. Като критерий за научност на тези нови области се възприема именно методологията на природните науки, т.е. перспективата да бъдат емпирично потвърдени повдигнатите теоретични предположения. Самият термин „социална педагогика“ е употребен за пръв път от Карл Магер през 1844 г. (Kronen, 1980, цит. по Frampton, 2022), но за консенсусна дата за раждането на науката социална педагогика е приета 1899 г. с публикуването на произведението на Паул Наторп „Социална педагогика. Теория на възпитанието на волята върху основата на общността“, чрез което новата наука става университетски и публично известна. Уточнението за принадлежността на Паул Наторп към Марбургската неокантианска школа насочва вниманието към съответните на нея интерпретации на критическата философия на Имануел Кант, които на свой ред предполагат и спецификата във философската обосновавка на социалнопедагогическата концепция на Паул Наторп. На пръв поглед, ако се задоволим с най-популярното в социалнопедагогическата литература обговаряне на социалната педагогика на Паул Наторп, а именно като конкретно разгръщане на идеята за социална педагогика в контекста на политическите, икономическите и обществените промени в края на XIX век, можем да останем с впечатлението, че тази социална педагогика не е нищо повече от конкретизация, макар и първата, но наред с всички останали, които търсят да отговорят на предизвикателствата на времето, като предлагат педагогически пътища за справяне с актуалните социални въпроси (вж. Vladinska, 1991). Ако обаче отидем отвъд тази интерпретация и насочим вниманието си към *философската обосновка*, чрез която Паул Наторп предлага система на социалната педагогика, вероятно ще открием и един от теоретичните пътища разглежданата социална педагогика да бъде разпозната и като метанаука на основата на автентичните познавателни принципи на критическата философия на Имануел Кант, т.е. като познание *a priori* (Kant, 1967). Изследователският интерес в настоящата студия е насочен именно към философската обосновка на социалнопедагогическата концепция на Паул Наторп в неговата „Социална педагогика. Теория на възпитанието на волята върху основата на общността“ (Natorp, 1911) с перспективата тази интерпретация да бъде основополагаща относно идентифицирането на социалната педагогика като метанаука.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Независимо че академичната общност обикновено признава „бащинството“ на социалната педагогика като наука на философа и член на Марбургската неокантианска школа Паул Наторп, в социалнопедагогическата литература ударението се поставя преди всичко върху самото формулиране на тази социална педагогика на Паул Наторп, докато теоретичната или философската му основа се споделя по-накратко, като най-често се изтъква неговият неокантиански контекст и се подчертава дедуктивният метод, чрез който той обосновава своята концепция (Bizhkov, Vaneva & Ivanova, 2012; Frampton, 2022; Stephens, 2013; и др.). Тези коректни, но повече общи констатации обаче пропускат обстоятелството, че неговото предложение всъщност е обосноваване на метанаучните измерения на социалната педагогика, базирано напълно върху основополагащите принципи на критическата философия на Имануел Кант, а не върху последващите неокантиански интерпретации на тази философия. Казано по друг начин, социалната педагогика на Паул Наторп е всъщност чиста идея, дадена на разума *a priori*, а организацията и методът на обучение и възпитание на волята са нейни конкретизации в опита *a posteriori*. Ето защо тук ще се спра именно на *философската обосновка* на предложението на Паул Наторп за социалната педагогика, но преди конкретното обговаряне на този въпрос от ключово значение е да се подчертаят съвсем накратко някои по-обща, но и основни характеристики на неговия научен подход.

Преди всичко става дума за факта, че Паул Наторп се противопоставя на властващата в края на XVIII и през целия XIX век парадигма, че социалните и хуманитарните науки могат да се превърнат в самостоятелни научни области и да се отделят от философията единствено при положение, че възприемат емпиричните принципи на познанието на природните науки. За кантианец от ранга на Паул Наторп подобно изискване е несъстоятелно, тъй като нито природата, нито природните науки носят в себе си законите, на които е подчинена природната действителност, а това в крайна сметка е и в основата на недоверието, с което той се отнася най-вече към съвременната му психология (Natorp, 1911). Впрочем тази негова теоретична позиция е автентична и последователна, а не просто ситуативна реакция на отбелязаното от V. A. Kurennoy (2006) институционално изместване на чистата философия от университетските катедри в полза на експерименталната психология по онова време, който спор според автора прераства и на теоретично ниво, експлициран чрез желанието на неокантианците да предложат своя собствена, чисто философска интерпретация на психологията (Kurennoy, 2006: 17).

На второ място, много важно е да се има предвид, че в творчеството си Паул Наторп не се стреми да превъзмогне т.нар. дуализъм на Имануел Кант, приписван основателно или не на неокантианците, които, акцентирайки върху втората част на неговата познавателна парадигма, т.е. познаваемостта на

проявленията на същността в опита *a posteriori*, пренебрегвайки първата част – непознаваемостта на същността, която е само чиста идея, дадена на разума *a priori*, могат или не могат, в случая няма значение, да бъдат припознати по-късно като основоположници на позитивизма в западното социално и хуманитарно познание (Georgiev, 2020). За Паул Наторп подобно раздвоение е немислимо, невъзможно е да има някакъв друг прочит на критическата философия на Имануел Кант освен неговия собствен, на Кант, с други думи, споменатите две страни на неговата познавателна парадигма са неделими (Natorp, 1911). Нещо повече, влиянието на Кантовата критическа мисъл върху философската основа на педагогиката се открива в цялото творчество на Паул Наторп, не само в аргументирането на неговата концепция за социална педагогика (Meyerhardt, 1916: 55).

И накрая, но не по значимост, Паул Наторп обосновава своето предложение за науката социална педагогика като чиста идея, дадена на разума *a priori*, именно чрез последователното прилагане и епистемологическото значение на критическата философия на Имануел Кант. Противопоставяйки се на съвременната му натуралистична психология (основана на експерименталната методология на естествените науки) в „необоснованите“ ѝ претенции да служи като научна основа за решаване на въпроси, принадлежащи на философията (Kurennoy, 2006: 17), Паул Наторп не отрежда подобна идентичност на социалната педагогика. Това положение е с основополагащо значение не само за разбирането на Паул Наторп, но и изобщо по отношение на перспективите социалната педагогика да се изведе и осмисли като метанаука.

Що се отнася до последното, забележително е, че още в Предговора към руското издание на трилогията „Социална педагогика. Теория на възпитанието на волята върху основата на общността“, като се позовава на Платон, Паул Наторп е категоричен, че „в крайна сметка социалният въпрос се явява заедно с това и педагогически, а на свой ред педагогическият въпрос се явява и социален“ (Natorp, 1911: VII). Иначе казано, продължавайки следваната дотук логика на критическата философия на Имануел Кант, всяко проявление на социалното като чиста априорна идея на разума в опита *a posteriori* е **и** педагогическо по същия начин, по който всяко проявление на педагогическото като чиста априорна идея на разума в опита *a posteriori* е **и** социално. Разбира се, тук не става дума единствено за продължаващото и днес университетско „терзание“ за отношението между педагогика и социална педагогика, а по-скоро за основното послание на социалната педагогика на Паул Наторп, нерядко позабравяно, че тази социална педагогика се отнася до *човека изобщо*, не само до децата или младежта, но и до възрастните, до човека през целия му живот – от раждането до смъртта.

Централният въпрос на социалната педагогика за Паул Наторп е взаимоотношението между *възпитанието* и *общността*. За отбелязване е, че още в началото на излагането на своето предложение за социална педагогика Паул

Наторп говори за *общността*, а не за *обществото*, както би трябвало да се очаква, когато се извеждат перспективите на социалната педагогика – факт, на който, изглежда, и днес сякаш не се обръща особено внимание. Струва ми се, че това основно положение не може да бъде разбрано, ако не се вземе предвид социологическата теория за двата типа социалност, тази на общността и тази на обществото, на Фердинанд Тьониес, впрочем приятел на Паул Наторп, когото той споменава още в Предговора на своята книга и за което ще стане дума по-долу в текста.

Отговаряйки на критиките на неговите съвременници Бергеман, Барт, Спенсър и други радетели на социално и хуманитарно познание на основата на опита, що се отнася до границите на развитието и емпиричното познание, Паул Наторп настоява, че по отношение на емпиричната наука умозрителните хипотези нямат място, т.е. каквото и да е понятие за развитието, „ако се опитва да открива някаква безкрайност, не може да бъде основано на опита“, а това означава напълно според изискванията на критическата философия на Имануел Кант, че то може да претендира не за конститутивно, а за регулативно значение (пак там: XIV). Иначе казано, всяка емпирична наука, която се базира единствено на опита, има регулативно значение, но само в границите на самия опит. Конститутивното значение на науката се задава от разума като принцип *a priori*, откъдето идват и нейните метаизмерения, каквито намираме при предложената от Паул Наторп социална педагогика в духа на критическата философия на Имануел Кант.

Предполагайки централното място на нравствеността във възпитанието, още в Предговора Паул Наторп твърди, че не е възможно емпирично доказателство относно необходимото движение на човечеството напред към нравствени цели. В допълнение той подчертава, че се стреми към единението на закона на идеите и общите закони на опита посредством необходимото, вътрешно обосновано отнасяне на основните закономерности на практическото съзнание с основните закономерности на теоретичното съзнание (пак там: XIV–XV). В крайна сметка Паул Наторп предполага социалното развитие в зависимост от познанието и волята, а не от икономическата база на обществото, както смятат Маркс и неговите последователи. Позовава се на Кант, според когото в практическия разум няма нищо емпирично, а идеи, върху чиято основа се появява практическото съждение (пак там: XVI–XVII). Иначе казано, ако фундаменталното изражение на практическия разум е нравствеността (или моралният императив на Имануел Кант), то възпитанието на волята като съдържание на социалната педагогика е стремеж към постигането на нравствени цели. След тези уводни думи в Предговора, Паул Наторп преминава към надлежното обосноваване на своята идея за социална педагогика.

Още в началото на първия параграф на философската обосновка, която е и предмет на обсъждане в настоящата студия, Паул Наторп смята за задължително да уточни какво съдържание влага в отношението *образование–възпи-*

тание, разбира се, върху основата на собствената му изследователска логика, което налага и възможно най-точното му цитиране: „Задачата на това съчинение е да се изясни теоретичната основа само на една страна на възпитанието. Но такава страна, от която в края на краищата зависи възпитанието като цяло. Затова изясняването на тази основа трябва да съответства изобщо на предмета в неговата цялостност. Думата „възпитание“ най-точно се употребява в смисъла на „образованието на волята“. Вярно е, че това понятие притежава достатъчно широк смисъл, тъй като можем да говорим също за умствено, естетическо, религиозно възпитание. Но и в този случай имаме предвид преимушествената зависимост на умственото, естетическото, религиозното образование от образованието на волята. Ако това не е така, се говори за обучение или се използва общата дума „образование“ (пак там: 1).

Тук Паул Наторп споделя своята интерпретация на думата „образование“ от гледна точка както на обмисленото, целенасоченото формиране, съответстващо на идеята на художника, така и на спонтанното, органичното съзиждане от страна на природата – и в двата случая понятието посочва един вътрешен закон, а именно онзи, според който нещо се създава – било то произведение на изкуството, или самосъздаваща се природна творба. Що се отнася до думата „възпитание“, тя на свой ред внася „известна определеност“ и указва обстоятелството, че макар да е дело на естественото развитие, образованието на човека изисква известни усилия, за да се съдейства на разгръщането на естествените заложби, дори и когато се има предвид самовъзпитание (пак там: 1–2). Въпреки че изглежда странно или направо недопустимо за съвременната университетска представа неразграничаването между обучение, възпитание и образование като фундаментални педагогически категории, Паул Наторп обосновава тяхното фактическо отъждествяване с идеята, че образованието на човека е дело на волята, а тъкмо това е и причината, поради която думата „възпитание“ се употребява най-вече в смисъла на образование на волята; нещо повече, само възпитанието на самата воля е непосредствено дело на волята, а възпитаващата воля на свой ред оказва влияние върху всички останали страни на образованието тогава, когато съумее да овладее волята на възпитаника и да я насочи към съответната цел (пак там: 2–3). Тук следва да отбележим, че в логиката на критическата философия на Имануел Кант всички проявления на обучението, образованието и възпитанието в опита *a posteriori* са резултат от идеята на разума *a priori* за обучението, образованието и възпитанието, а именно идеята за нравствеността, чието разгръщане е възможно единствено чрез обучението, образованието и възпитанието на волята, което в случая прави съвсем обяснимо предложеното от Паул Наторп фактическо отъждествяване на образование с възпитание. В това първо понятие в педагогиката – възпитание или образование, казва Наторп, се съдържа именно философският характер на въпроса за целта или идеята; както образованието, така и идеята предполагат формиране по посока на това, което трябва

да бъде; същата предпоставка за подлежащата на постигане цел на развитието е в основата и на възпитанието, т.е. в крайна сметка тази предпоставка се съдържа в самото понятие за воля, която не е нищо друго освен поставянето на цел, намерението да се осъществи някаква идея, с други думи, нещо, което трябва да бъде. Основополагащото значение на идеята не само за образованието или възпитанието на волята придобива ясни измерения в обяснението как в качеството си на възпитател човекът си поставя за цел да формира в себе си идея за това какво трябва да бъде, макар и да не съществува, дори нещо повече – идея за това, което би трябвало да бъде, дори тази задължителност да не бъде никога, да не се случи въобще (пак там: 3). Именно по този начин в центъра на обосноваването на социалната педагогика се поставя *идеята*, което предполага и последващото търсене на произхода на идеята.

Това търсене на първо място не открива произхода на идеята в естествознанието, върху което е съсредоточен вторият параграф. Паул Наторп започва с критика на възгледите на *науката за възпитанието*, споделяни от негови съвременници, която според него много често се изкушава да прави аналогия между духовното и материалното развитие, но тя, тази аналогия, се оказва несъстоятелна дори само по силата на емпирични съображения, тъй като трябва да изразява нещо повече от удобно сравнение. Ако при материалното развитие целта е напълно определена, а именно нормално и здравословно развитие на организма, като единствената трудност е в определянето на условията за постигането ѝ, то в образованието „нищо не изглежда толкова спорно, колкото целта“ (пак там: 4). Разбира се, тази аналогия би могла все пак да е правилна, ако разглеждаме всичко развиващо се като подчинено на определена цел или идея, но естественонаучните доказателства, ако и достатъчни за фактите и причинните връзки между тях, не са достатъчни за обяснение на изначалното волеизявление; то е извън естественонаучното познание. Произходът на идеята или на понятието за цел трябва да се търси във факта как възприемаме самите себе си, т.е. в човешкото самосъзнание; и само развитието, съпроводено от самосъзнание, може да мисли за себе си, изхождайки от идеята за целта или онова, което трябва да бъде постигнато. Това е критическото разбиране за познанието, според което природата не носи със себе си своите закони, тъй като те са продукт на човешкото познание за природата и нейните закони, но подобно познание никога не е възможно да бъде крайно, защото непрекъснато се появяват нови и нови проявления, непознати до този момент. Ето защо идеята, която по принцип е крайна и цялостна, не може да бъде открита нито в природата, нито в естествознанието, т.е. в природните науки, и следователно изобщо не е необходимо да се обръщаме към природата, за да намерим произхода на идеите, а можем да се ограничим само до себе си, категоричен е Наторп (пак там: 5–8) изцяло в духа на критическата философия на Имануел Кант.

В началото на следващия параграф, озаглавен „Идеята не е понятие, взето от психологията“, Паул Наторп насочва вниманието натам, където сме в

състояние да открием произхода на идеите, а именно – в съзнанието, в което трябва да разграничаваме явленията или онова, което се осъзнава, от самия факт на осъзнаването. Тук Наторп разгръща и своето разбиране за психичното и психологията, като критикува общоприетия, по думите му, възглед, че явленията от психичен порядък трябва да бъдат опознавани по същия начин, както тези от физически порядък; с други думи, понятието за цел не може да произтича и от психологическото познание, което е „само вътрешният вид на същите явления, чийто външен вид се нарича естествознание; следователно то не би могло да произтича и от психологията в обичайното разбиране, която признава две природи вместо една“ (пак там: 11). Така Наторп аргументира позицията си, че идеята е резултат от критиката на познанието, състоящо се само в установени факти или в причинно обясняване на явления, и поглежда не на цялото познание от този вид от перспективата на метода или критиката; това е съзнание, което не е непосредствено насочено нито към природните обекти, нито към явленията на съзнанието; това съзнание, насочено изключително към единството на познанието и неговите условия, е логическото съзнание (пак там: 12).

„Критиката на познанието – не е психология“, каквото е заглавието на четвъртия параграф, може и да изглежда като продължаващо несъгласие със съвременната му психология, която не е в състояние да представи или извлече от себе си критиката на собственото си или на познанието въобще. Така или иначе тук Наторп е категоричен, че за да намерим произхода на идеите, трябва да очертаем границите на съзнанието, света на теоретичното познание и света на практическото познание, иначе казано, света на разума и света на волята (пак там: 22). Тази зависимост е твърде важна, защото очевидното идентифициране на *света на практическото познание* със *света на волята* е следствие от методологическите изисквания на критическата философия на Имануел Кант, защото за него практическият разум или познание всъщност е нравствеността, която според Паул Наторп предполага тъкмо възпитание на волята в контекста на една социална педагогика.

В следващия, пети параграф Паул Наторп продължава с философската обосновка на своето предложение за социална педагогика на априорни основания, противопоставяйки теоретичното познание на разума на емпиричното познание на опита. Това не е самоцелно, а е по-скоро съвсем логично следствие от убеждението му, че произходът на идеята трябва да се търси в разума и никъде другаде. Тук е много важно да се има предвид, че емпиричното познание не е практическото познание или съждение, защото практическото съждение като нравствено съждение също е резултат от теоретичното познание на разума, т.е. от познанието чрез понятия (пак там: 23–24), съгласно автентичната логика на критическата философия на Имануел Кант. Нещо повече, независимо че по същество познанието на опита, емпиричното познание, да е индуктивно, за разлика от познанието на разума, което е дедуктивно,

така или иначе всяка идея на разума *a priori* предшества всяко емпирично намерение за познание на даден факт в опита *a posteriori* дори и това да не се осъзнава. Последното в случая не е проблем – проблемът идва тогава, когато емпиричното познание на фактите възприеме себе си като самодостатъчно и изчерпващо познанието въобще. Споделяйки позицията на Имануел Кант за всяко емпирично познание чрез схемите на опита, Паул Наторп е категоричен, че от всичко това произтича забележителното следствие, че определеността на факта, която сме приели за нещо най-вече дадено сред всичко, което само може да се мисли, „се превръща в безкрайност и в никога и окончателно неразрешима задача“, защото никога не можем да кажем без уговорки, че сме опознали какъвто и да е факт. Нито един признак, чрез който ни се струва, че сме опознали факта, не може да има абсолютно значение за познанието на факта изобщо: „Защо? Защото закономерната необходимост на определянето на факта, разбира се, може да бъде опозната *a priori*“ (пак там: 26).

Тази оригинална логика на критическата философия на Имануел Кант, споделяна и от Паул Наторп, засяга и съвременните социални и хуманитарни науки, в които изобилстват множество определения на един и същ факт от опита, всяко с намерението да задава същността му, докато в действителност са само определения на различни проявления на същността в опита *a posteriori*, чрез които е невъзможно последната да бъде представена и опозната, тъй като тя е само чиста идея на разума, дадена *a priori*, и може да бъде опозната само чрез него, както твърди и Паул Наторп: „По този начин емпиризмът е всъщност наивен абсолютизъм, доколкото предполага, че в емпиричните факти, въпреки самото понятие за емпиричност, се овладява някаква абсолютност. Този емпиризм не може да проблематизира собственото си познание, защото има предвид само него“ (пак там: 27).

Оттук Паул Наторп подчертава и изключителното значение на тези закономерности за теоретичното обосноваване на педагогиката в два важни аспекта – както като познание на законите на умственото развитие, така и за представата за отношението между образованието на разсъдъка и образованието на волята. В крайна сметка емпиричното познание, в случая и образование, предполага безкрайност, която не може да ни представи прогреса в мисленето, защото този прогрес няма емпиричен смисъл (пак там: 28–30).

В следващия, шести параграф Паул Наторп търси логичната връзка между идеята на разума и крайното му практическо измерение, което е нравствеността, и волята като крайна цел на разума. В действителност, смята той, емпиричната причинност никога не може сама по себе си да определя безусловно нашето мислене, защото самата тя не е безусловна; следователно тя винаги оставя открит въпроса за крайното висше единство, за крайната цел. Защото познатата ни от опита закономерност в крайна сметка е подчинена на изначалния закон за единство на съзнанието. Само формалното единство на идеите, т.е. безусловно закономерното, е крайната цел, която се представя в

качеството си на последно определящо, в качеството си на принцип, предпоставка за всяко волеизявление (пак там: 33–36).

Оттук, що се отнася до волята, която именно чрез крайната си цел ръководи и идеите, Паул Наторп определя *съхранението на живота* като крайния пункт, общия закон на волеизявлението, последната цел, която е едновременно над всички останали и ги обосновава. Според Наторп самата природа ни кара да желаем собственото си самосъхранение или запазването на вида си или ни кара да желаем възможно най-голямото удовлетворение, лично или всеобщо, „най-голямото щастие за най-голям брой същества“ (пак там: 36). Тук изглежда, че чрез изведената от Паул Наторп последна цел на волята, а именно *съхранението на живота*, се предпоставя така или иначе *екзистенциалната основа* на предложението му за социална педагогика.

По-нататък във философското обосноваване на концепцията си за социална педагогика Паул Наторп твърди, че крайната цел на волята е единството на идеите, което означава единство на известен принцип, на известен метод. Волята тъкмо като ръководеща идеите не познава нищо завършващо, никакъв край на емпирична задача, но изборът на емпиричните задачи само по този начин получава единство и посока, и само това единство и посока са тази завършеност, която определя волята сама по себе си (пак там: 36–40). Оказва се, напълно в логиката на критическата философия на Имануел Кант, че самото емпирично познание може да открие себе си именно чрез волята като ръководеща идеите, защото волята не е просто познание на целите, но и стремеж към тези цели; защото свободната воля е свобода на съзнанието. Свободната воля трябва да решава съобразно своя собствен принцип, който няма нищо общо с причинната обусловеност в природата (пак там: 40–42).

Продължавайки с анализа си на волята, който очевидно няма нищо общо също и с предполагаема психологическа интерпретация на волята, Паул Наторп твърди, че във всеки случай ние имаме понятие, което ни казва, че добро е онова волеизявление, което просто в качеството си на волеизявление удържа критиката на единството на волеизявлението по същия начин, по който у нас има понятие, което ни казва, че е правилно това мислене, което съгласно собствения закон на мисленето – закона за вътрешната съгласуваност, удържа критиката на самото мислене. Фактическото действие никога не може да е в пълно съответствие с абсолютния закон на волята по същия начин, по който емпиричното познание никога не може да се яви като абсолютно познание. Иначе казано, дори и емпиричните факти да ни представят практиката да предпоставяме песимизъм по отношение на света и хората, то нравственото съждение е онова, чрез което вярата в доброто предполага оптимизма за хората и света, без който не е възможно съществуването (пак там: 43–45).

Очевидно е, че в предложението на Паул Наторп за социална педагогика може да бъде разпознат неподправеният хуманизъм на Имануел Кант, който вероятно изглежда наивен от съвременна гледна точка, ако тя се изчерпва с

емпиричното познание. Нещо повече, от емпирична гледна точка, смята Паул Наторп, ние не можем да бъдем това, което трябва да бъдем, и тъкмо поради тази причина „възпитанието трябва още от най-ранна възраст да предпоставя могъщата сила на навиците към добро“ (пак там: 46). Следователно възможността да гледа безкрайното, в което се съдържа доброто, е открита пред човека отвъд емпиричните факти и именно подобна възможност да си поставя далечна цел в безкрайността, извън пределите на всяка крайна цел, предполага и неговата, на човека, свобода (пак там: 47).

Паул Наторп е категоричен, че развитието на теоретичното познание е изобщо неотделимо от развитието на волята, защото разсъдъкът и волята са двете начала в човешкото, които съвместно осигуряват свободата; защото „човекът разбира само тогава, когато иска, и иска само тогава, когато разбира“, и тук не е необходима намесата на психологията, за да бъде изяснено това, доколкото достатъчен е законът на идеята, а той все пак е дело на критиката на познанието, а не на психологията (пак там: 47–48). В тези обобщения може да бъде открита в завършен вид философската обосновка на предложението на Паул Наторп за социална педагогика, а това съвсем очевидно е критическата философия на Имануел Кант. С други думи, обговарянето на социалнопедагогическото откъм априорни основания съдържа имплицитно единството между познание – логика, етика и естетика, т.е. метанаучните измерения в принципите на критическата философия на Имануел Кант, които Паул Наторп превежда като **трите акцента** в полето на социалнопедагогическото и които в крайна сметка са съдържанието на чистата идея за социална педагогика, дадена на разума *a priori*. Той настоява, че именно в хода на доказателствата на критическата философия към логиката в непрекъснатата връзка се присъединява етиката и педагогиката на волята трябва да се основава единствено на последната, така както педагогиката на разума не се нуждае от друга съществена основа освен логиката, а педагогиката на художественото въображение не се нуждае от друга основа освен естетиката: „Вярно е, че след нещо подобно всичко това подлежи на разглеждане от психологическа гледна точка, но това разглеждане тук, както и по принцип, е производно: то не обосновава нищо, а напротив, за собственото си обосноваване вие изисквате логическите, етическите и естетическите закони да бъдат предварително обективно установени“ (пак там: 48).

В следващите три параграфа Паул Наторп изяснява трите степени на активност, които според него също не могат да бъдат обяснени от визираната от него емпирична психология. Що се отнася до първата степен на активност, влечението, Паул Наторп изхожда от обстоятелството, че „особеността на практическото съзнание въобще се свежда до неговата посока към онова, което трябва да бъде“ (пак там: 51). Оттук Наторп не е съгласен с Фихте, Шопенхауер и Вунд, за които по един или друг начин волята е производител на опита – връзка, която наистина съществува, но волята в смисъла на Кант е

именно стремеж към онова, което трябва да бъде. Според Наторп влечението, дори в неговите „най-примитивни форми“, не цели мигновено наслаждение като изначална и крайна цел, а напротив, чрез използването на всички чувства построява предмета от живата реалност, способно е да го произвежда; то се радва, че го съзерцава, т.е. съзерцавайки го, то го създава. Нещо повече, никаква работа – както художествена, така и интелектуална, така и всяка друга, в която човек е погълнат, напълно отдаден на предмета – не може да бъде изпълнявана, ако не е налице това чувствено привличане. По този начин влечението отново и отново възпроизвежда и себе си, т.е. тази активност, която е произвела предмета. Всяко наслаждение, дори и най-чувственото, заедно с това е наслаждение от действоването, от създаването; всъщност няма и никакво друго наслаждение (пак там: 59–61).

Обсъждайки втората степен на активност, а именно волята в тесния смисъл, Паул Наторп подчертава, че влечението като първа степен на активност е необходимо условие на волята, но волята като цяло не е просто влечение. Волята притежава не само материя, но и форма – съзнанието за правила, нещо, което емпиризмът не иска да види, защото противоречи на неговата тенденция да строи всичко на основата на материалното съдържание на съзнанието и да признава само материалното съдържание на съзнанието за нещо реално. Свободата на волята означава преди всичко безспорният факт, че ние избираме, т.е. че ние съдим, и съгласно решението на нашето практическо съждение определяме своята воля. Да, волята в тесния смисъл определено винаги се придвижва, по изказа на Кант, към някакво правило, но правилото невинаги може да изглежда и да бъде в качеството си на всеобщ закон, защото последният не е емпиричен, а само разумен (пак там: 61–67).

За да разгледа третата степен на активност, т.е. разумната воля, Паул Наторп обобщава отношението между трите степени на активност, където влечението означава само наличност на някаква тенденция въобще, т.е. активност към каквато и да е цел, без съзнание за единството на посоката; това съзнание се появява при степента на волята в тесен смисъл, без все още да имаме разбиране за това, че се върви към една безкрайност, отсъства измерението на всяко отделно емпирично волеизявление посредством вече неемпирични цели, т.е. за безусловното трябва; при третата степен, а именно разумната воля, съзнанието се издига над всякакъв емпиричен обект, към абсолютно висшата точка на безусловната закономерност (пак там: 67–68).

В крайна сметка Наторп е категоричен, че за разумната воля действително ръководният принцип е чисто формалният закон на волята, а тъй като той е отвъд пределите на всяко емпирично, то разумната воля никога не може да докаже себе си емпирично, дори и чрез самото действие, в което тя се старее да се изрази и което по някакъв начин приема емпирична форма. Оттук властта на разума е резултат изключително и благодарение на единството, в което разумът обединява цялото практическо съзнание чрез неговата последна основа –

самосъзнанието; с други думи, така както волята е концентрирано влечение, а разумната воля е висша концентрация на практическото съзнание изобщо, т.е. тази концентрация е коренът на нейната сила, това в крайна сметка е самосъхраненият стремеж, който се осъзнава тук в качеството му на последен критерий за правилността на стремежа (пак там: 68–70).

Според Паул Наторп е много важно да се има предвид, че нито една човешка цел не може да стои извън някакво отношение към висшите човешки цели – към самия човек или към образованието на човека, а последното съгласно фундаменталния етически принцип на Кант е образованието на волята. Нравствената идея пронизва цялата наша дейност в света, включително и природата, познанието ни за нея. Във всеки случай, заключава Наторп, между понятията „общност“ и „възпитание“ съществува не само външно отношение. Нещо повече, възпитанието, доколкото то не е самовъзпитание, изцяло живее в елемента общност; само по себе си това понятие се основава на общността, даже и в случаите, когато става дума за отделния възпитател и неговия възпитаник. Освен това целта на възпитанието или една от неговите най-важни цели е не само пригодността за живота в общността, но и за собственото участие в построяването на човешката общност (пак там: 73–75).

Всъщност последната взаимозависимост, изведена от Паул Наторп, а именно връзката между възпитанието, чрез което личността не само се полага в общността, но трябва и да участва в нейното възпроизводство, е и последната твърде важна предпоставка в теоретичното обосноваване на предложената от него социална педагогика, чието обобщение намираме в параграф 10, озаглавен „Възпитание и общност. Социална педагогика“.

Както вече стана ясно в началото, социалните педагози и историците на социалната педагогика имат предвид най-вече този параграф и крайното обобщение на Паул Наторп, що се отнася до неговата концепция за социална педагогика. Тук ми се струва необходимо да отбележа, че в конкретното представяне на идеята на Паул Наторп за социална педагогика се пропускат някои важни обстоятелства, които са логично следствие от осъществената от него предварителна философска обосновка на предложението му за социална педагогика, обобщена в самото начало на този параграф. В него Наторп критикува социалната наука за „грешката“ да обяснява обществото само с външната връзка на отделните единици, както и етиката за твърдението, че моралният живот и мисленето на човека са се развили от егоизма, приеман „ако не за единствената, то за единствената изначална и самоочевидна притегателна сила у човека“, като същевременно предупреждава, че по същия начин и науката за възпитанието би сгрешила сериозно в изпълнението на задачата си, ако не приеме за основополагаща идеята, че без общност никакво възпитание не би било възможно. За Наторп един от първите въпроси, които би трябвало да бъдат зададени в педагогиката, дори и без нужда от по-нататъшно изясняване на необходимото съотношение между двете понятия, би бил: „Ако

животът на хората в общност е даден като основна предпоставка, как трябва да се осъществи възпитанието на човека, особено на човешката воля? Затова трябва да поставим крайната обосновка на тази всъщност безспорна връзка между възпитанието и общността“ (пак там: 77).

Всъщност онова, което само се маркира, но не се взема задълбочено под внимание в анализите на творчеството на Паул Наторп, се свежда до факта, че той има предвид връзката между възпитанието на волята, социалната педагогика иначе казано, и *общността*, а не обществото. Разликата е твърде значима, но за да се разбере, трябва да сме наясно, както беше споменато в началото, че Паул Наторп се опира на социологическата теория за двата типа социалност на неговия съвременник Фердинанд Тьониес, а именно социалността на общността и социалността на обществото.

Съвсем накратко – за Фердинанд Тьониес общността и обществото са в дихотомия; това са две крайни противоположности на различни видове свързаност. Социалните образувания от типа на общността, *Gemeinschaft*, са форми на „пълнокръвен, траен, естествен, интимен съвместен живот“, където отношенията между хората са „тесни, силни и живи“, между членовете на общността е налице непосредствен контакт и „силно развито чувство за общностна принадлежност, с дълбока емоционална взаимна обвързаност, включваща всекидневната взаимна помощ и взаимно доверие“ (Tilkidzhiev, 1989: 49). Тези образувания са проява на „естествената, ирационалната, инстинктивната, афективната или органичната воля на цялото“, където цялото предшества и определя частите, а чувството за „ние“ има доминираща роля. Сред подобни образувания от общностен тип са например семейството, други родствени групи, ранните етнически общности, малките селищни обединения, приятелските общности и др. (пак там).

На свой ред образуванията от типа на обществото, *Gesellschaft*, са форми на изкуствени рационални и корисни вещни отношения, където доминира отделният индивидуален интерес, т.е. Азът. Примери за подобни образувания – от типа на обществото – са търговските, финансовите и политическите организации и др. (пак там: 49–50).

В контекста на това разбиране на типовете социалност, на дихотомията общност–общество, Паул Наторп отнася възпитанието на волята, иначе казано – социалната педагогика, към човешката общност, към формите на *социалността на общността*. За Наторп издигането към общността е разширяване на собственото Аз, на което спонтанността, истинската индивидуалност на образованието изобщо не противоречат, още повече че „тя е присъща на Сократ, Платон и Кант – хората, към които модната индивидуалистична фразеология се отнася с най-голямо пренебрежение“ (пак там: 79).

Тук не трябва да забравяме, че изходният пункт в теоретичната обосновка на Паул Наторп е отношението „емпирично познание на опита – теоретично познание на разума“, откъдето произтичат и идеята, и волята съгласно логи-

ката на критическата философия на Имануел Кант. А това би означавало, че една педагогика, която цели обучение и образование в областта на емпиричното познание, е отнесена към социалните образувания от типа на *обществото*. Докато социалната педагогика, чиито цели са образованието и възпитанието като теоретично познание чрез идеята на разума, както и волята като изразяваща нравствеността, очевидно е отнесена към социалните образувания от типа на *общността*. Тъкмо затова Паул Наторп настоява именно за връзката социална педагогика – общност.

И не на последно място по значение, що се отнася до отношението индивидуална педагогика – социална педагогика, базирано на редукционистката дихотомия индивидуално – социално, която западната мисловна традиция упорито поддържа (Ucar, 2011), в логиката на Паул Наторп това отношение намира и своето естествено решение, като изхожда от принципите на познанието. Логично изглежда, че индивидуалната педагогика като обучение и образование в емпиричното познание на опита съвсем естествено се „абсорбира“ в социалната педагогика като образование и възпитание в теоретичното познание на разума, от който произлизат идеята и волята, защото теоретичното познание на разума в крайна сметка осмисля емпиричното познание на опита именно чрез възпитанието на волята и нейната крайна цел – нравствеността, или моралния императив на Имануел Кант.

Развивайки теорията си за социална педагогика, която за него е характерна за човешката общност, Паул Наторп уточнява, че под общност следва да се разбира ситуация, в която определено духовно съдържание „е общо и се споделя при равни условия“, а не случай на зависимост, макар и естествена, както е например за детето по отношение на възрастния. Става дума за общност на воите или за формиране на волята чрез общност, т.е. тогава и само доколкото „един човек се изправя спрямо друг като равен с равен, когато посредством волята на общността се научат да искат едно и също нещо в свободно съгласие; защото волята в пълния смисъл на думата е самосъзнание“ (Natorp, 1911: 83). Тази специфика произтича от специфичността на социалността на общността, изведена в теорията на Фердинанд Тьоние, и където тя е проява на естествената, ирационална, инстинктивна, афективна или органична *воля* на цялото; цялото предшества и определя частите (Tilkidzhiev, 1989).

Имайки предвид тази специфика на социалността на общността, Паул Наторп настоява и за спецификата, характерна за възпитанието на волята в този тип социалност, която той чудесно илюстрира с аналогията на развитието на теоретичното познание в общността на *учителя и ученика*. Това развитие не се състои в гледането през очите на другия или с други думи, в приемането на чуждо мнение, а в използването на собствените си очи чрез упражняване и контролиране на собствения поглед по начина, по който другият е трябвало да упражнява и контролира погледа си, така щото да е възможно „да ме доведе със собствения ми поглед до собствената ми точка на ясно виждане и така да

видя това, което той вижда, но което не съм виждал преди“ (пак там). Тук Наторп е категоричен, че всеки човек е в състояние да разбере нещо от само себе си, че знанието може да бъде почерпено само от самосъзнанието, а ролята на другия е да провокира, да разпалва любопитство, тласкайки търсенето там, където може да бъде намерено желаното нещо. Това е обучаващият ефект на общността и нещо повече – истинското учене е възможно само в тази форма, точно както са смятали Сократ, а след него и Платон, „който вече не можел да си представи развитието на познанието по друг начин освен под формата на взаимен обмен, под формата на разговор“ (пак там: 83–84).

Разбира се, концепцията на Паул Наторп за подобен тип обучение и възпитание може да бъде разбрана единствено като непрекъснато се има предвид неговата идея за социална педагогика като отнесена към обучението и възпитанието на волята в контекста на моралния закон на Имануел Кант, което впрочем за него е истинската педагогическа цел. Наторп е убеден, че що се отнася до теоретичното обучение, онова, което не бива да се забравя като начало на една, по думите му, здрава дидактика, може да се приложи и към възпитанието на волята. Нещо повече, самото теоретично обучение не може да се осъществи без развитието на волята, защото самият акт на упражняване и контролиране на собственото око вече е волеви акт. Теоретичното обучение може да бъде собствена активна дейност и в смисъл, че зависи от желанието, че човек се научава да учи само като се научи да иска. Следователно, заключава Наторп, всяко истинско учене, т.е. онова учене, което води до свободно разбиране, а не до просто приемане на чужди възгледи, несъмнено е същевременно и възпитание не защото самото обучение на разсъдъка задвижва волята, а напротив, защото обучението на разсъдъка без развитието на волята изобщо не би било постижимо (пак там: 84).

Паул Наторп сполучливо илюстрира въздействието на общността върху волята чрез метафората за мощния поток, в който енергичната воля на другия увеличава собствената воля, като по този начин се увеличава енергията на собственото желание и волята не се насилва или поставя в зависимост, а тъй-мо обратното, става все по-самостоятелна, когато човек от опит научи колко самостоятелна и енергична е волята на другия в тази независимост. Подобно на теоретичното обучение, в което се научаваме да виждаме онова, което първоначално не сме видели, поставяйки се в „точката на ясно възприятие на другия“, започваме да разбираме и последната основа на желанието в „изначалния закон на самосъзнанието“ само като научим „от опит как желанието у другия човек винаги се свежда до тази последна основа и произтича от нея“ (пак там: 84–85).

Преди да премине към евентуалните общочовешки измерения на социалната педагогика чрез предварителното ѝ отношение към структурата на обществото, Паул Наторп предлага някои обобщения на нейната специфика в човешката общност, като логично настоява, че теорията за възпитанието на

волята трябва да изхожда преди всичко и още от самото начало от живота в общността и изводите от тази предпоставка да се отчитат на всяка следваща стъпка: „В този случай не може да става въпрос само за отношенията между отделните човешки същества, а тук възникват въпроси за отношението на индивида към *конституираната човешка общност в различните ѝ форми* (курсивът мой – б.а.) – от семейството до общността, държавата и накрая човечеството“ (пак там: 85). Тук за Наторп възпитателната общност на отделните човешки същества е „само прост случай, като клетка или най-тясно съединение на клетки в целия организъм на човешкия общностен живот“, но в този организъм „нито едно отделно човешко същество или група от отделни човешки същества не живее и не функционира напълно самостоятелно, а винаги в съответствие с отношението към по-голямото цяло (държавата – б.а.), в крайна сметка към човечеството. Отделната личност, а също и отделната група (общност – б.а.) живеят и действат по силата на тази връзка дори и да не я осъзнават; но само развитото съзнание за това откритие води както отделната личност, така и отделната група (общност – б.а.) до дейност, за която може да има увереност, че нейната посока е здравословна и че резултатите ще бъдат благоприятни“ (пак там: 85).

Като взема под внимание теорията за двата типа социалност на Фердинанд Тьонисес, Паул Наторп прави преход от социалната педагогика в общността, въпреки че за него тя е акцентът, към социалната педагогика в обществото, макар че използва термина „държава“, който дори изглежда повече подходящ предвид на спецификата на социалните образувания от типа на социалността на обществото, но той все пак смята, че дори и в този тип социалност социалната педагогика трябва да изпълнява същите функции, каквито са характерни за общностната социалност. Това разбиране намира израз във вероятно най-познатото и най-широко цитирано в литературата по социална педагогика становище на Паул Наторп по отношение на задачите на учението за възпитанието, което трябва да се има предвид под наименованието „Социална педагогика“. Много важно е да се подчертае, че тук не става дума за „някаква обособена част от учението за възпитанието наред например с индивидуалната педагогика, а конкретно изложение на задачите на педагогиката изобщо и на педагогиката на волята в частност“ (пак там: 86). Нещо повече, Наторп е категоричен, че чисто индивидуалното разглеждане на възпитанието е абстракция, която наистина има известна ограничена стойност, но която в крайна сметка трябва да бъде превъзможната. Той възразява срещу „дуалистичния“ възглед за образованието, съгласно който индивидуалното и социалното само се допълват, и в този смисъл неговата концепция е строго монистична, както я определя Майерхард (Meyerhardt, 1916: 60). В тази строго монистична концепция индивидът и общността са толкова тясно взаимнообвързани, че всяко външно разграничение между индивидуална и социална педагогика е безсмислено. Докато индивидуалният възглед е все още възможен, въпреки

че е непълен, то социалното разглеждане задължително включва индивидуалното или най-малкото съдържа основанията за последното (Natorp, 1911: 86).

Следователно според Паул Наторп „понятието социална педагогика изразява фундаменталното признание на факта, че възпитанието на индивида във всички основни аспекти е обусловено от социални причини, точно както, от друга страна, създаването на човешкия начин на социален живот зависи в основата си от възпитанието на индивидите, които ще участват в него. Съответно в такъв случай следва да се определи последната, най-всеобхватна задача на образованието за отделния човек и за всички отделни хора. Следователно социалните условия на образованието и образователните условия на социалния живот са тема на тази наука и ние не ги разглеждаме като две отделни задачи, а като една-единствена. Защото общността се състои само от съюза на индивидите, а този съюз от своя страна съществува само в съзнанието на отделните членове. Следователно последният закон за индивида и общността по необходимост е един и същ“ (пак там).

Ако под „последен закон“ Паул Наторп разбира моралния закон на Имануел Кант, а най-вероятно е точно така, то неговата необходима валидност за индивида и общността наистина се отнася до връзката индивид – общност. Едва ли обаче тази необходимост на моралния закон е валидна за връзката индивид – общество, нещо, което Паул Наторп интуитивно усеща, макар че по човешки и хуманно настоява за възможността да има обща основа между тях, която в крайна сметка е възпитанието на волята с цел моралния закон. Според Наторп подобно разбиране на фактите има решаващо значение за научното схващане за социалния живот. Нито индивидът, нито общността са „фиксирани“ и „непроменящи се“ фактори; те подлежат на развитие по силата на едни и същи общи закони, а познаването „поне на по-висшите закони на това развитие“ предпоставя и всеки сериозен опит да се повиши влиянието, което общността има и трябва да има върху възпитанието на индивида. Тук Наторп се позовава на Платон, твърдейки, че истинската социална педагогика не може да избегне въпроса за основните закони на живота на общността, чийто отговор трябва да бъде възможен и да съответства на „нашите основни предпоставки“ именно защото общите закони на възпитанието на общността в крайна сметка по необходимост са идентични със законите на възпитанието на индивида, точно съгласно Платоновото разбиране (пак там: 87). Това обуславя разширяването на картината на естественото развитие на индивида до размера на общността, а на първо място е основният закон за концентрация на съзнанието едновременно с разширяване на неговите хоризонти. Според Наторп един и същ основен закон трябва да се потвърди както при контакта на индивидуално различните светове на съзнанието, така и във всеки един отделен свят: „Точно както във вътрешния свят на „разсъдъка“ чрез сблъсъци и споразумения се формира по-дълбоко и всеобхватно единство на разбирането; както същият процес се повтаря в полето на „волята“, така трябва да бъде

и в тези двете отношения, но най-напред по отношение на волята – концентрирането на различни съзнания посредством сблъсъци и сравнения в едно постоянно неудържимо движение напред, водещо от просто външно единство към вътрешна общност, от „хетерономия“ към „автономия“ (пак там: 87–88). В движението си напред общността трябва да преминава същите основни етапи, през които преминава развитието на индивидуалното човешко същество, а именно чрез работата и контрола на волята до закона на разума (на практическия разум, т.е. моралния закон на Имануел Кант – б.а.). Заключение е, че както основните форми на обществения живот, така и основните видове обществена дейност и специалните форми на обществена организация, които да служат пряко на възпитанието на отделните човешки същества, трябва да могат да бъдат изведени, като застанат на една и съща основа (пак там: 88). Следващите части в трилогията са посветени на формулирането на социално-етичните основи и организацията и метода на образованието на волята.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Както отбелязах в самото начало, тъкмо философската обосновка на теорията за възпитанието на волята на основата на общността на Паул Наторп е тази, която ни предоставя един от теоретичните пътища неговата социална педагогика да бъде опозната и като метанаука. С други думи, метанаучните измерения на социалната педагогика произтичат не от емпиричното познание, а от понятието за социална педагогика като чиста идея, дадена на разума *a priori*, чието съдържание е *обучение, възпитание и образование* чрез единството на познание, етика и естетика. Ето защо се спрях по-подробно на *теоретичните основания* на концепцията за социална педагогика на Паул Наторп, в които съвсем очевидно той изхожда от принципите на познанието в критическата философия на Имануел Кант – логиката („Критика на чистия разум“), етиката („Критика на практическия разум“) и естетиката („Критика на способността за съждение“).

В обобщение, познанието като първата част на това единство се отнася до всички проявления на педагогическото – както на индивидуалната, така и на социалната педагогика, макар и чрез „абсорбирането“ на първата във втората съгласно логиката на Паул Наторп. С много важно значение относно разбирането за присъствието на етиката в социалната педагогика като обговаряне на априорни основания е ясното становище и на Имануел Кант, и на Паул Наторп, че възпитанието на доброто не трябва да бъде по посока на това какво трябва да е, т.е. като емпирични примери от живота във всеки един исторически момент от съществуването на човешката общност, а възпитание на доброто към това какво *би трябвало да бъде изобщо*, дори и никога да не се случи като такова, а именно априорните принципи на моралния закон, чрез които е възможно и общочовешкото движение към нравствеността. Що

се отнася до естетиката като третата част в единството познание (логика), етика и естетика, изведени като основни акценти в обучението, възпитанието и образованието като съдържание на чистата идея *a priori* за социална педагогика, нейното място в това единство по аналогия се търси чрез мястото, което критическата философия на Имануел Кант отрежда на способността за съждение (Natorp, 1911).

Разбира се, възможни са и други интерпретации на социалнопедагогическото наследство освен посочените дотук, като например идеята на Йоаким Брага за техниката в социалната педагогика на Наторп (вж. Braga, 2022). В случая обаче, за да подчертая още веднъж, основният интерес в настоящата студия е очевидната перспектива предложението на Паул Наторп за социална педагогика да бъде припознато като конкретизация на идеята за педагогика в критическата философия на Имануел Кант. А това е, което отваря и теоретичния хоризонт към извеждане на метанаучните измерения на социалната педагогика.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bizhkov, G., Vaneva, V. & Ivanova, T. (2012). *Istoricheski koreni na sotcialnata pedagogika*. [Бижков, Г., Ванева, В., Иванова, Т. (2012). Исторически корени на социалната педагогика.]. Ruse: RU “Angel Kanchev”.
- Braga, J. (2022). O conceito de técnica na pedagogia social de Paul Natorp. *Studia Kantiana*, 20 (2), 235–245. DOI: 10.5380/sk.v20i2.90838
- Frampton, M. (2022). German social pedagogy and social work: the academic discourses mapping a changing historical relationship. *International Journal of Social Pedagogy*, 11 (1): 4. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.004>.
- Georgiev, L. (2020). *Kriticheskata psihologia na ekzistentsialnite prezhivavania*. [Георгиев, Л. (2020). Критическата психология на екзистенциалните преживявания.]. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”.
- Kant, I. (1967). *Kritika na chistia razum*. [Кант, И. (1967). Критика на чистия разум.]. Sofia: Izdatelstvo pri Balgarskata academia na naukite.
- Kurennoi, V. A. (2006). *Filosofia I pedagogika Paulia Natorpa*. [Куренной, В. А. (2006). Философия и педагогика Пауля Наторпа. В: Куренной, В. А. (Сост.). Пауль Наторп. *Избранные работы*.]. Izdatelskii dom “Teritoria budushtego”.
- Meyerhardt, M. W. (1916). Paul Natorp’s social pedagogy. *The Pedagogical Seminary*, 23 (1), 51–62.
- Natorp, P. (1911). *Sotsialnaia pedagogika*. Teoria vospitania voli na osnovai obshtnosti. [Наторп, П. (1911). Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основѣ общности.]. S.- Peterburg.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy*. Heart and Head. In: Herrmann, P. (Ed.). *Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. XXIV.
- Tilkidzhiev, N. (1989). *Sotsialnite grupi*. [Тилкиджиев, Н. (1989). Социалните групи.]. Sofia: Nauka i izkustvo.

- Úcar, X. (2011). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? In: J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan* (pp. 125–156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Vladinska, N. (1991). *Razvitie na vazgledite za sotsialnata pedagogika/sotsialното дело v Germania*. [Владинска, Н. (1991). Развитие на възгледите за социалната педагогика/социалното дело в Германия.]. *Pedagogika*, 84–98.

ЗА АВТОРА

Мая Чолакова, доцент, д-р, е преподавател във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“.

Област на научни интереси: социална педагогика, социална работа, културно многообразие и др.

ORCID ID: 0000-0002-1446-1399

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А.

E-mail: mlcholakov@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. Prof. Maya Tcholakova, PhD, is a lecturer at the Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Department of Social Pedagogy and Social Work.

Research interests: social pedagogy, social work, cultural diversity, etc.

ORCID ID: 0000-0002-1446-1399

Contact: Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

E-mail: mlcholakov@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 118

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 118

OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS

ALEKSANDAR RANEV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work*

Abstract. The practical training of students of pedagogical specialties is one of the most essential stages in their education. The main task of practical training is to provide space and opportunity for students to integrate theory, acquire practical skills and attitudes for social pedagogical work. Therefore, the organization and conduct of practical training is a responsible task for all parties involved in it – supervisors, students, specialists. The present paper discusses the organizational dimensions of practical training of students of the Bachelor’s degree program “Social Pedagogy” in the Sofia University “St. Kliment Ohridski”, as well as the results of a research based on which the main challenges and directions for the development of practical training of future specialists are highlighted.

Keywords: social pedagogy, social work, practice, practicum, training

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СОЦИАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ

АЛЕКСАНДЪР РАНЕВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

Резюме. Практическото обучение на студентите от педагогическите специалности е един от най-съществените етапи в тяхното следване. Основна задача на практическото обучение е да се предоставят пространство и възможност на студентите да интегрират теорията, да придобият практически умения и нагласи за социалнопедагогическа работа. Поради това организацията и провеждането на практиката е отговорна задача за всички страни в него – ръководители, студенти, базови специалисти. Настоящият материал разглежда организационните измерения на практическото обучение на студентите от бакалавърска програма „Социална педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и представя резултатите от изследване, въз основа на което са открити основни предизвикателства и насоки за развитие на практическата подготовка на бъдещите специалисти.

Ключови думи: социална педагогика, социална работа, практика, обучение

УВОД

Социалната педагогика като университетска специалност и професионална реализация има ярко изразен приложен характер, поради което практическото обучение на бъдещите специалисти заема ключово място в тяхната подготовка. В хода на практическото обучение (стаж, теренна практика) се осъществява преходът между теория и практика в реална, но контролирана среда, под ръководството на опитен специалист, наставник, като водеща цел е формиране и развитие на професионални компетентности за подкрепа, придружаване, насочване, консултиране на хора, групи, общности в риск. Не само в България, но и по света, работата на социалните педагози се характеризира с високо ниво на стрес, ниско заплащане, невисока обществена оценка, тежест, трудна работна среда, емоционална наситеност. В същото време от социалните педагози се очаква да притежават не само добра професионална компетентност, но и разнообразие от специфични личностни качества и нагласи. Поради приложния характер на професията практическото обучение на студентите е един от най-възбуждащите етапи в следването и професионалното израстване. В него те прилагат знанията и уменията, придобити в житейското си и академично развитие, справят се с когнитивни и емоционални предизвикателства, съчетават теория и практика, личното с професионалното. Практиката дава възможност на студентите да се почувстват като редови социални педагози, да преживяват, да се срещат с различни предизвикателства и разнообразни случаи, чрез което да надградят и придобият нови знания. За част от

тях това е начало на професионален път, за други е първи и последен опит в тази сфера, за трети – повод да преосмислят приоритети и начертаят планове. Традиционно в приложните специалности студентските очаквания са насочени предимно към учене чрез преживяване, практики, стажове, придобиване на приложни знания и умения. Подобни нагласи имат своята логична обосновка, но в същото време е необходимо да се има предвид, че за качествена и ефективна подкрепа на хора, групи и общности са наложителни набор от личностни и професионални качества, нагласи, компетентности, формирани както в житейския опит, така и в теоретичната подготовка (Ranev, 2024). Основна задача на практическото обучение е да се предоставят пространство и възможност на студентите да интегрират теорията, да придобият практически умения и нагласи за социалнопедагогическа работа (Tariq, Butt & Javed, 2023). Осигуряването на качествено практическо обучение предполага добра организация, планиране, контрол, мотивация, подкрепа и компетентност от ръководителите на практиката и базовите специалисти. От студентите се очаква да проявят необходимата мотивация, любознателност и отговорност в прилагането на теоретичните знания и усвояването на нови в хода на практиката. Придобитото теоретично знание е важно условие за ефективна теренна работа, в която се осъществява симбиозата между теория и практика, представи и реалност, лично и професионално, което превръща практическата подготовка в отговорен за бъдещите специалисти процес. Поради това и теоретичната, и приложната подготвеност са еднакво значими и важни за професионалното израстване на бъдещите специалисти. Динамичното развитие на професиите социален педагог и социален работник хармонира с динамиката на обществените процеси и все по-нарастващите нужди на общности, групи и индивиди, което означава и полагането на регулярни усилия за отговарящо на очакванията на пазара на труда качество на практическа подготовка на бъдещите специалисти. Неслучайно и специалностите „Социална педагогика“ и „Социални дейности“ фигурират в бакалавърските и магистърските програми във водещи висши училища у нас и чужбина, в които ключово място заема практическата подготовка. Важността на този процес се засвидетелства и в редица публикации у нас (Zdravkova, 2012, 2014; Nikolaeva, 2013; Petrova, 2011; Ranev & Minchev, 2023; Rasheva, Gadzanova et al., 2024; Staneva & Minchev, 2022; UNICEF, 2020).

Основна цел на настоящото изследване е открояване на ключовите предизвикателства пред практическото обучение в специалност „Социална педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и начертаване на насоки за неговото подобряване. Допълнителен мотив в подготовката на текста е свързан с ролята ми на ръководител на социалнопедагогическата практика на студентите от тази специалност и желанието за повишаване на качеството на практическата подготовка на бъдещите специалисти. Задачите, свързани с постигането на целта на настоящото изследване, са:

– Анализ на организацията и провеждането на практическото обучение на студентите от специалност „Социална педагогика“ (включително преглед на учебните планове и програми, съпътстващата практиката документация и др.);

– Преглед на стратегии и практики в практическото обучение в сходни специалности;

– Проучване сред студенти, специалисти и ръководители относно нагласи, очаквания и насоки за повишаване на качеството на практическото обучение.

В изследването са използвани методите:

– Контент анализ;

– Фокус група;

– Интервю.

Тъй като изследването е предимно качествено и насочено към проблемите на практическото обучение на студенти от едно висше училище, негови основни ограничения са неголемият брой изследвани лица и локалният характер, което придава степен на субективност и ограниченост на получените резултати.

СПЕЦИФИКИ НА ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

Практическото обучение на студентите е един от най-стойностните етапи в следването, който им предоставя възможност: (1) да разберат какво представлява работата на терен; (2) да получат шанс да тестват себе си и бъдещите си способности в сферата; (3) да придобият чувство за професионална идентичност и представа за себе си като социален педагог; (4) да получат индивидуална обратна връзка относно личностното си и професионално развитие (Frost, Højer & Campanini, 2013). Поради това и организацията на практиките заема съществено място в учебния план на всяка специалност, още повече на тези с отчетливо приложен характер. Специалностите „Социална педагогика“ и „Социални дейности“ фигурират в бакалавърските програми в общо 10 висши училища у нас (UNICEF, 2020). Тук няма да бъдат анализирани сходствата и различията между социална педагогика, социална работа, социално дело, както и социален работник и социален педагог. За целите на настоящия преглед ще се придържам към може би безспорното разбиране за социалната педагогика като наука и практика на образованието, възпитанието, интеграцията на хора със социални проблеми (Petrova, 2014; Sapundzhieva, 2014; Tsvetkov, 1996). От своето създаване през специалност „Социална педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ са преминали над 4500 бакалаври, над 1500 магистри и над 30 успешно защитили докторанти¹.

¹ По данни на официалната интернет страница на ФНОИ: https://fnoi.uni-sofia.bg/?page_id=6262

Подготовката на студентите се осъществява от катедра „Социална педагогика и социално дело“, учредена през 1996 г. (Sapundzhieva, 2011). През годините настъпват различни промени в учебния план, свързани най-вече със съкращаване на дисциплини, добавяне на нови, насочени към актуални проблеми, както и значително увеличаване на часовете за практическа подготовка (пак там). Към настоящия момент в специалността се предлагат и следните магистърски програми:

– „Педагог – възпитателна и пробационна дейност с правонарушители“.

Следването на студентите от бакалавърска програма „Социална педагогика“, редовна и задочна форма, е разпределено в 8 семестъра. Практиките са разпределени в Хоспитиране 1 и 2, Текуща социалнопедагогическа практика и Преддипломна социалнопедагогическа практика (вж. табл. 1). Тенденцията към поставяне на акцент върху практическото обучение (повече часове практика и от по-ранен етап в следването) доведе до нови промени в учебните планове и през 2014 г. Хоспитиране 1 бе изместено от третата във втората година и бяха увеличени присъствените часове в преддипломната практика (от 120 на 240 часа за редовна форма и от 90 на 120 за задочна). Така в хода на четиригодишното си обучение студентите бакалаври в редовна форма осъществяват 345 часа теренна практика, а за задочна часовете са 170. Като се добавят и възможностите за стажове, доброволчество, студентски програми, часовете за придобиване на практически опит могат да нараснат още по-значително. Увеличаване на часовете за практическо обучение се отчита не само у нас, но и в чужбина. Така например проучване в Англия, Уелс и Северна Ирландия сочи 35% увеличаване на времето за стаж и практика (Lefevre, 2005).

Таблица 1. Разпределение на практическото обучение по учебен план

Тип	Редовно обучение – хорариум		Задочно обучение – хорариум	
	Общо часове	Практически упражнения	Общо часове	Практически упражнения
Хоспитиране 1 (IV сем.)	90	30	90	15
Хоспитиране 2 (V сем.)	90	30	90	15
Текуща практика (VII сем.)	150	45	150	20
Преддипломна практика (VIII сем.)	600	240 (120 до 2014 г.)	600	120 (90 до 2014 г.)

Броят на базовите институции към 2024 г. е 10, като част от тях разполагат с няколко услуги, което разширява полето от възможности за практика. Така например една от базовите организации предлага общо 6 услуги – мобилна работа на терен с ромски общности, кризисен център, център за настаняване

от семеен тип, наблюдавано жилище, център за обществена подкрепа, център за семейно консултиране и подкрепа.

Запознаването на място с институциите, организациите, услугите започва през втората и третата година в хода на Хоспитиране 1 и 2, съответно през четвърти и пети семестър. По време на посещенията си студентите имат възможност да се запознаят с естеството на услугата, работната среда, спецификите в работата на социалните педагози. Теренните практики се осъществяват на два етапа – текуща и преддипломна. Текущата практика се провежда през последната година на следването и включва 45 присъствени часа за редовна форма и 20 присъствени часа за задочна форма, преддипломната социалнопедагогическа практика обхваща 240 присъствени часа за редовна форма и 120 за задочна. Основните цели в теренната практика са насочени предимно към развиване на компетентности за работа по случай, познаване на нормативната уредба на услугата, боравене с работния инструментариум, включване в текущите за организацията работни дейности, пряка работа с клиент/и, изготвяне на социална оценка и др.

Погледнато в по-широк контекст, придобиването на приложни компетентности не се ограничава само в теренната практика, а е неделима част от цялостното следване. То се осъществява както в рамките на учебното съдържание по отделните дисциплини, така и чрез методите на преподаване посредством казуси, ролеви игри, проекти и др. За правилното прилагане на теоретичните знания на практика студентите по социална педагогика е необходимо да могат да работят с клиенти от разнообразни групи и категории, използвайки придобитите в следването и личностното си развитие аналитични и практически умения, методи, техники, качества (Tariq, Butt & Javed, 2023). С подчертано практико-приложно съдържание са дисциплини като: Увод в специалността, Теория и методика на социално-педагогическото консултиране и съветване, Методи на социалната работа, Кризисна психологическа интервенция, Социалнопедагогическа работа с правонарушители, Социалнопедагогическа работа в училище, Социалнопедагогическа работа със семейството, Социалнопедагогически практикум, Невербална комуникация, Социалнопедагогическа работа с деца – жертви на насилие, Арттерапевтични подходи в социалната работа, Социална работа с етнически групи, Позитивни подходи и физическа намеса при работа с деца. В тях студентите усвояват знания за различните типове социални услуги, институции, организации, естество на работа, познание и прилагане на подходи, методи, технологии за работа с разнообразни целеви групи. Така те придобиват теоретични и приложни знания, запознават се с етичните правила, ценностите и принципите, необходими за практическото обучение на по-късен етап, което прави възможен ефективния пренос на теорията в практика.

Оценяването на преддипломната практика се извършва предвид на подадената обратна връзка от базовия специалист, презентация на студента, пред-

ставяне и събеседване върху изготвено портфолио, като крайната оценка се формира въз основа на следните критерии:

- Приложни умения;
- Презентационни умения;
- Теоретични знания.

Портфолиото от практиката се състои от следните съдържателни части:

- 1) Увод и описание на институцията/услугата.
- 2) Описание на практиката.
- 3) Представяне на работата по случай и изготвяне на социална оценка.
- 4) Заключение.
- 5) Приложения.

Изготвянето на портфолиото е резултат от усвоените и демонстрирани от студента по време на практиката базови компетентности, необходими за всеки бъдещ социален педагог, които най-общо могат да се синтезират в две направления – знания и умения за работа по случай (с индивид, група, общност) и изготвяне на социалнопедагогическа оценка.

Основните фактори в процеса на практическото обучение са ръководителите на практиката, студентите и базовите специалисти. Ръководителите изпълняват организационна, информационна, мотивираща, координационна, подкрепяща, придружаваща, контролираща и оценъчна функция. Характерните дейности са свързани с разпределяне на студентите в институциите, инструктажи, координация и проследяване на качеството на практиките, текуща връзка с базовите специалисти, мотивиране на студентите, текущ контрол, консултиране, финално оценяване. Ръководителите осигуряват необходимите ресурси за ефективното протичане на практиката – договори с базовите институции, инструкции за практикантите, отчетни карти и други документи. Контролът на качеството се осъществява чрез регулярни срещи, посещения, наблюдения, събеседване, търсене на обратна връзка от базовите специалисти и студентите относно качеството на практическото обучение. В случаи на непокриване на предвидените часове на студента не се зачита практиката, а се оставя за следващ семестър. Причините за това са предимно здравословни, семейни, служебни обстоятелства. Ръководителите на практиката оказват и текуща подкрепа на студентите чрез провеждане на регулярни консултации (индивидуални и групови) и супервизии. Най-често въпросите в консултациите са свързани с работата по случай, взаимоотношения с базовия специалист, изготвяне на портфолиото от практиката. Супервизиите се организират по време на преддипломната практика и целят подкрепата на студентите в работата им по случай.

От ключово значение за качеството на теренната практика е базовият специалист, предоставящ условия и възможност на студента да усети естеството на работната среда и да се почувства част от нея. Основен критерий при подбора на базовите специалисти е наличието на завършено висше образование

в областите Педагогика, Социална педагогика, Социална работа, Психология. Предизвикателствата в подбора и работата с тях са текучество, прекалена натовареност, занижена мотивация, недостатъчна компетентност. Текучеството в социалните услуги е често срещано и е повлияно най-вече от ниското заплащане и лошите условия на работа. Тези условия влияят и върху нивата на компетентност, тъй като на места биват назначавани служители без необходимата квалификация, лични и професионални качества. В редките случаи на аргументирана неудовлетвореност на студент от провежданата практика той има възможност да се премести в друга институция. Подобни аргументи са предимно ниска мотивация на базовия специалист, ограничения за пряка работа с клиент, високи нива на стрес на работното място (тежки случаи, прекалена натовареност), разминаване на очаквания и реалност. Необходимо е да се подчертае, че случаите на неудовлетвореност на студенти от получената подкрепа са епизодични и не са срещано явление. В голямата си част именно базовите специалисти оказват мотивиращо въздействие върху практикантите в планирането и решението им за професионално развитие (Staneva & Minchev, 2022; Ranev & Minchev, 2023). Сходни резултати показват и изследвания в други факултети (Rasheva, Gadzahnova et al., 2024), което е показател за отговорната и компетентна подкрепа от специалистите по места. Нивото на професионализъм, психоклиматът, екипните взаимодействия са честа причина студентите да продължат своята практика като доброволци след покриване на предвидените часове, а в нередки случаи и да приемат предложение за назначение на работа. Тези фактори наред с мотивацията, нагласите и качествата на студента, естеството на социалната услуга компенсират в немалка степен посочените по-горе негативи (ниско заплащане, стрес, рискова среда и т.н.). Така практическото обучение често прераства в работно място, разкрива нови хоризонти за професионално и личностно развитие. Дори и за студентите, избиращи друга професионална насока, то остава незабравимо поучително преживяване.

ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИЯ ПРОФИЛ КАТО ЦЕЛ НА ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ

Както бе посочено по-горе, върху качеството на теренната практика оказват влияние страните – участници в процеса: ръководители, студенти, специалисти, и взаимодействието между тях. Нейното естество се определя в голяма степен от динамиката на работното място, показаните от студента мотивация и подготвеност, желание за развитие, качествата на специалиста и мотивацията му. Едно от безспорните влияния на теренната практика е върху цялостното формиране на бъдещите специалисти не само като знания и умения, но и като отношение, култура на поведение, професионална етика, разбиране за собствения роля, място, възможности, граници, планиране на бъдещо развитие.

Темата за професионалните компетентности на социалните педагози е широко коментирана и обект на анализ в множество изследвания и публикации, което е и показател за важността и сложността ѝ (Minchev, 2014; Zdravkova, 2012, 2014; Petrova, 2011; Nikolaeva, 2013; NASW, 2015; O'Hagan, 2007). По правило компетентностите са разписани и в професионалните характеристики към специалностите във висшите училища, но въпреки всички усилия и опити за стандартизиране, уеднаквяване и определяне резултатите продължават да бъдат дискуссионни. Най-общо компетентностите могат да бъдат разделени на личностни и професионални знания и умения, като професионалните се обособяват на теоретични и приложни. Теоретичните обхващат предимно областите Педагогика, Психология, Философия, Право, Медицина, а приложните са свързани с работа по случай, комуникативни умения, умения за решаване на конфликти, управленско-организационни умения, умения за прилагане на методи, стратегии, подходи за подкрепа и придружаване, изготвяне на оценка. Многообразието и широкият профил от необходими знания и умения придават допълнителна значимост на теренната практика, тъй като именно в нея се осъществява преходът от теория към практика, от познание към знания и умения, от представа към преживяване и опит. Макар и акцентът традиционно да се поставя върху изграждането на професионалните компетентности, не бива да се пропуска фактът, че в теренната практика наред със знанията и уменията се формират, променят, затвърждават, усвояват ценности, убеждения, идеали, правила, норми, стил. Поради това и темата за професионалните компетентности би трябвало да се разглежда като част от по-обхватната тема за професионалния профил на социалните педагози, в чиито структурни елементи наред с компетентността се включват и:

- *Философия* – вярвания, убеждения, отношения, ценности, идеали, възгледи за работата, професионалната роля, човешката природа, межкултурните отношения, възможности и граници за личностна промяна;

- *Култура* – следвани и поддържани правила, норми, ценности, индивидуален стил на поведение и общуване, включително и влиянието на социалната и организационната култура (Ranev, 2024).

От особено значение при изграждането на този профил е това, на което той стъпва, т.е. предварителната подготвеност на студента за теренна практика. Предвид на педагогическия, и по-конкретно възпитателния характер на работата на социалния педагог студентите трябва да имат подготвеност и в областта на възпитанието, психологията, личностното развитие, теориите за човешките потребности. Компетентностите, които студентите би трябвало предварително да са усвоили (или компетентности за практическото обучение), са свързани предимно с познания и умения за методи и подходи в индивидуалната и груповата работа, познания относно психосоциалния и здравнофизическия профил на потребителите, изготвяне на социална оценка, екипна работа, правно-нормативни познания. Необходими са и познания за

осъществяване на дейностите, характерни за функциите на социалните педагози като придружаваща, посредническа, подкрепяща, застъпническа. Наред с приложните компетентности е нужно и познаването на етичните правила и принципи, изграждащи естеството на взаимодействие с клиентите, професионалните роли, типовете организационна култура. Методите, върху които е необходимо практикантите да имат познания, са типичните за работата на социалните педагози:

- Наблюдение,
- Интервю,
- Анализ на документи,
- Беседа,
- Консултиране,
- Медиация,
- Анкета/въпросник,
- Фокус група,
- Супервизия,
- Социална оценка/социален доклад.

Стъпвайки на тази многоаспектна подготвеност, практическото обучение би трябвало да бъде насочено към надграждане в следните направления:

– *Формиране и развитие на теоретико-приложни знания и умения за:* работа по случай, изготвяне на социална оценка, познания за социалната услуга, роли и функции на социалните педагози, прилагане на методи за диагностика и възпитателна подкрепа, екипно взаимодействие, правни и юридически познания, прилагане на основни за социалните педагози принципи, ценности, етични правила.

– *Изграждане на нагласи, отношения:* към работната среда и естеството на работа, работата в мултикултурна и динамична среда, преосмисляне на предразсъдъци, емоции, преноса на лични преживявания, мотивация, разбиране за собствената роля в общуването с клиента и др.

– *Формиране/развитие на личностни качества:* отговорност, критично мислене, спокойствие, търпение, емпатия и др.

– *Планиране на професионалната реализация:* избор/отказ на тип социална услуга, работа с конкретен профил потребители.

Постигането на подобни цели предполага регулярно проучване на качеството на практическото обучение и търсене на възможности за неговото подобряване. Именно с подобно намерение бе и организираното изследване, чиито резултати са представени по-долу.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Изследването бе проведено сред завършващите през учебната 2023/2024 г. студенти от специалност „Социална педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в редовна и задочна форма на обучение, както и сред базови специалисти. Целта на изследването е разкриване на възможности за подобряване на практическото обучение на бъдещите специалисти в областта на социалната педагогика. Изследователските методи са:

– *Контент анализ* на 44 студентски портфолия от преддипломната им социалнопедагогическа практика – съответно 25 редовна и 19 задочна форма.

– *Интервю* – сред 5 студенти – 3-ма редовна и 2-ма задочна форма на обучение.

– *Фокус група* – сред 8 базови специалисти и трима преподаватели, участващи в организацията и провеждането на практиката.

Резултати от контент анализа

Както бе посочено по-горе, студентското портфолио от практиката включва следните съдържателни единици:

- 1) Увод и описание на институцията/услугата;
- 2) Описание на практиката;
- 3) Представяне на работата по случай и изготвяне на социална оценка;
- 4) Заключение (изводи, препоръки, придобит опит);
- 5) Приложения.

Студентското портфолио е ценен източник на информация, тъй като в него практикантите, освен че изготвят социалнопедагогическа оценка на своята работа по случай, но също и описват, анализират, споделят впечатления от цялостната си практика, взаимодействието си с базовите специалисти, правят саморефлексия на преживяванията, ползите, очакванията, споделят планове за бъдещето. За целта на изследването текстовете бяха анализирани спрямо следните критерии:

– *Естество на проведената практика* – свързано е с нивото и аргументите за удовлетвореността на студента, включително организационни дейности, вътрешни обучения, работа с клиенти/потребители, допитване до мнението на студента.

– *Взаимодействие студент–базов специалист* – мотивация, качества, знания и умения, показани от специалиста, ангажираност към практиканта. Резултатите разкриват възможности за подобряване на това взаимодействие.

– *Работа по случай* – използваните методи и стратегии в директна работа по случай.

– *Придобит опит и ползи* – самооценката и самоанализът на студента дават възможност да се открият конкретните достойнства в практическото обучение, връзката (или липсата на такава) между теория и практика, нагласите,

очакванията и реалността, мотивацията/демотивацията за професионално развитие в сферата.

– *Необходимост, насоки, възможности за подобряване* – конкретни насоки, предложения за подобряване на практическата подготовка на студентите.

Данни по посочените критерии се намират в отделните части на текста. В частта „Описание на институцията“ акцентът е върху описанието и критичната оценка на работата на базовите специалисти, включително роли, функции, характерни дейности и методи в работата, мотивация, проявени качества, забелязани слабости, препоръки за подобряване. В частта „Описание на практиката“ е необходимо да бъдат описани дейностите, в които студентът е бил включен, типът взаимодействие с базовия специалист, степента на удовлетвореност, критични бележки. Частта „Представяне на работата по случай“ дава възможност да се открият честотата и естеството на използваните по време на практиката методи за работа по случай, а в заключителната част студентът представя цялостен анализ на проведената практика, включително придобити, разширени компетентности, нагласи, евентуална мотивация за работа в сферата, препоръки за подобряване на практическото обучение. Към критериите са изведени показатели, разкрити по ключови думи или близки по значение описания в текстовете, които са обработени таблично и пресметнати в процентно съотношение спрямо общия брой портфолиа (вж. табл. 2).

Таблица 2. Критерии и честота на съвпадение по отделните показатели

КРИТЕРИЙ	ПОКАЗАТЕЛ	ПРОЦЕНТ
Естество на практиката	Удовлетвореност	90
	Включване в общи дейности (извън пряката работа по случай)	88
	Запознаване с нормативни документи	70
	Участие в обучение/тренинг	10
	Посредничество между институции, между клиент и други	10
	Придружаване	10
	Допитване до мнението на студента	11
Работа по случай	Консултиране на клиент	11
	Наблюдение на клиент (в клас, в дома, в услугата)	91
	Събеседване с клиент/базов специалист	45
	Интервю на клиент/базов специалист	65
	Анализ на документи	82
	Други методи – арттерапевтични методи, обучителни методи, анкета, проучване	34
	Неформално взаимодействие с клиент (напр. игра, непринуден разговор)	25

КРИТЕРИЙ	ПОКАЗАТЕЛ	ПРОЦЕНТ
Мнение за базовия специалист	Екипност	10
	Отговорност	25
	Мотивация	20
	Емпатия, добронамереност	30
	Ангажираност към практиканта	20
	Компетентност	25
Придобити ползи/самооценка	Емпатийност	10
	Практически умения в прилагане на методите	22
	Мотивация за работа	22
	Екипна работа	5
	Комуникативни умения	10
	Емоционална устойчивост	5
	Познания за работата на социалния педагог	35
	Повишаване на разбирането за важността и достойнствата в работата на социалните педагози за обществото и индивида	30
Препоръки	Повишаване на компетентността на базовия специалист чрез обучение или друго	20
	Подобряване на материално-битовите условия на средата	10
	Разширяване/адаптиране/развитие на услугата, методите на работа (арт, трудотерапия, двигателни активности сред природата)	15
	Повече стриктност, вискателност от базовия специалист, прекалена емпатийност	5

В 90% от анализирания текстове се отчита общо ниво на удовлетвореност, което студентите отдават най-вече на разнообразните дейности, възможността да бъдат включени не само като наблюдатели, но и като участници в тези дейности, повече самостоятелност в текущата практика, възможността да надграждат знания и умения, както и да придобият нови. Студентите посочват, че типични за преддипломната практика дейности са участие в работни срещи, преки наблюдения на работата на социалните педагози, индивидуална работа с клиент, запознаване с нормативната уредба и работната документация. 10% от студентите споделят своята удовлетвореност от вътрешноорганизационни обучения по теми, свързани с естеството на работата по случай в конкретната организация. Ниският процент на проведени обучения и същевременно високият процент на удовлетвореност от това подсказват за необходимост от въстъпителни обучения с прилагане на методи, стратегии, подходи, съобразени с особеностите на потребителите в съответната услуга. Сравнително малък е процентът на практиканти, включени в дейности като застъпничество, придружаване, посредничество (средно 10%). Тези дейности са се осъществили при работа с деца в училище, кризисен център, както и придружаване до социални служби за попълване/подаване на документи. Важно е да се отбележи, че студентите подчертават своята удовлетвореност от усещането да се по-

чувстват значими, полезни, овластени, както и възможността да контактуват с потребител в извънинституционалната среда.

Един от най-съществените моменти в преддипломната практика е индивидуалната работа по случай и прилагането на методи и техники за изграждане на доверие, опознаване, анализ, оценка, планиране. В предварителната подготовка на студентите може би най-застъпените методи са консултирането и интервюто. В анализираните текстове обаче консултиране са осъществили малко над 10% от практикантите, а интервю 65%. Най-често прилагани са методите наблюдение (91%), анализ на документи (82%), следвани от интервю (65%), събеседване (45%). Към ниската процентност на използване на консултирането може да се добави и това, че в част от случаите интервютата и събеседването са проведени с базовия специалист, а не с потребител. В каква степен базовият специалист ще гласува доверие за провеждане на самостоятелно консултиране или интервю, зависи от различни фактори, но най-вече от сложността на случая и демонстрираната подготвеност на студента. Тази подготвеност е свързана не само с познания за метода като цяло, но и със спецификите в прилагането му съобразно естеството на услугата и нейните потребители. Слабости в подготвеността на студента могат да бъдат компенсирани посредством индивидуални усилия за самоподготовка (напр. прочит на научни изследвания, теории, практики по темата), входящо обучение/тренинг, както и консултации с ръководителите на практиката. От своите наблюдения съм установил, че студентите като цяло показват добро ниво на теоретично познание за метода консултиране (включително същност, цели, етапи, техники), но се затрудняват в прилагането му в конкретните случаи, в които са необходими специфични познания относно областите на консултирането, включително характеристиките на потребителя, заявката, проблемните зони. В теоретичното обучение тези теми се разглеждат, но същевременно се забелязват и дефицити в изграждането на вътрешнопредметни връзки. Например по време на практиката си в център за работа с наркозависими студентът е необходимо да има познания не само върху груповото и индивидуалното консултиране, но и познания за видовете и естеството на зависимостите, терапиите, практиките за работа с наркозависими, теориите за възрастовото развитие, потребностите, ученето, преодоляването на травматични преживявания, решаването на конфликти и др. Това предполага полагане на индивидуални усилия от страна на студента в своята предварителна и текуща самоподготовка, което да даде основание за предоставяне на повече самостоятелност и отговорност в работата по случай.

Резултатите от мненията за базовите специалисти показват високо ниво на удовлетвореност както от взаимодействието по време на практическото обучение, така и по отношение на показаната компетентност. Отчетените в табл. 2 по критерий „мнение за базовия специалист“ проценти могат да бъдат подвеждащи, тъй като показват качества, които са направили най-силно впе-

чатление, без това да означава, че други не са били демонстрирани. Част от показателите се припокриват в отделните портфолия, други – не, и това също допринася за този привидно нисък процент. Така например един студент изтъква своята удовлетвореност от демонстрираните емпатия и компетентност, а друг отново от компетентността, но и от ангажираността към практиканта и екипността в работата. Все пак с най-голяма честота се срещат проявяваните от специалистите емпатия, компетентност и отговорност, а с най-малка честота е екипността (в 10% от текстовете).

По отношение на следващия критерий най-високо и най-често изтъкваните ползи от проведената практика са повишаване на познанията относно естеството на работата на социалните педагози и повишаване на самочувствието от осъзнаване на важността от работата им (съответно 35 и 30%), а на следващо място – повишаване на уменията за практическо прилагане на типичните за работата методи (22%), както и повишена мотивация за професионално развитие в тази област. Други придобити ползи са повишаване на емпатийността, уменията за екипна работа, комуникативните умения, емоционалната устойчивост. Като цяло студентите отчитат положителното влияние на практическото обучение и базовия специалист върху мотивацията за работа в сферата. Студентите посочват, че именно практиката им е дала конкретни измерения на важността на работата на социалните педагози, което е предпоставка за повишаване на самочувствието и статута на професията в личната преценка на практикантите. Тези проценти са свидетелство и за повдигнатия по-горе в текста въпрос за изграждането на цялостния профил на бъдещите специалисти, включващ наред с компетентностите също философия и култура. Отношението към работата, представата за ролята и значимостта на социалните педагози, плановете за развитие са в полето на философията, което поле е водещо в изследваните текстове, а на второ място по честота е полето на професионалните компетентности.

Представените в последния критерий препоръки в големия си процент не се отнасят към практиката, а са насочени към подобряване на условията на труд в институциите и услугите, като например работна заплата, работна среда, разширяване, развитие на услугата. В два случая студенти изразяват разочарование от показаното ниво на компетентност от специалист.

Ето и няколко примерни текста, отразяващи представеното дотук:

„За жалост не ми се искаше да приключва тази практика, защото по време на нея научих доста нови и интересни неща, свързани с моята специалност. Имах възможността да разгледам различни профили на пациенти. Проведените срещи с пациентката бяха сред най-запомнящите се моменти, защото успях да вляза в обувките на социалния работник и за пореден път се убедих колко е важна и отговорна неговата роля и как тази програма (както и много други) не би могла да функционира без неговите качества и фигура. Благодарна съм, че имах възможността да придобия този практически опит, от който мога да извадя най-доброто и да го представя в бъдещата ми работа.“

„Като лично мнение бих споделила, че социалните работници в дейността си прилагат своите професионални умения и вещица, съблюдавайки етичните норми на поведение и достойно отношение. Като препоръка бих посочила практическо обучение в родителски умения в обгрижване на детето/децата за насърчаване за връзката между майка и дете, както и участие в проекти за усъвършенстване и надграждане на професионалните им умения.“

„Всеки ден, в който ходех на практика, за мен беше интересно и с нетърпение очаквах да видя какво ми предстои. Имаше много неща, които първоначално знаех само на теория, но сега ми се отдаде още по-голяма възможност да приложя наученото в практиката и да се почувствам по-успяла в някаква степен.“

„Включих се в разнообразни дейности като екипни срещи, разговори с клиентите, които не само обогатиха познанията ми, но и ми предоставиха възможността и да ги прилагам. Отношението на персонала към мен беше изключително топло и подкрепящо. Бях насърчавана да задавам въпроси, да участвам активно и да се включа в професионалната обстановка на звеното.“

„Като стажант в Кризисен център за деца впечатленията ми са изключително обогатяващи. Този опит не само ми представи сложността на истинската социална работа, но и ме насочи към нови перспективи за решаване на разнообразни проблеми и подпомагане на уязвимите групи. Работата в Кризисния център ме научи да бъда емпатична и търпелива към хората, които се нуждаят от помощ.“

„Беше ми много трудно, защото емоциите започваха да вземат превес в съзнанието ми, но се опитвах да се контролирам. С течение на времето обаче аз навлязох в същността на работата, говорех с лекота с потребителите, вече бях научила правилния подход към тях и ми беше приятно да общувам с тях. Това изгради у мен по-устойчив характер и промени фокуса на гледната ми точка. Научих се да гледам на хората в неравностойно положение с чувство за отговорност и ангажираност, а не със съжаление и тъга. Тъгата за тях винаги ще бъде в съзнанието ми, защото все пак сме хора, но на първо място ще бъдат мобилизация, отговорност и професионализъм. Наистина се свиква и се радвам, че успях да се докосна до тази благородна дейност.“

„Практиката ми през този семестър в 73.СУ „Владислав Граматик“ отново ми показва колко добре може да работи една училищна система и колко полезна може да бъде тя за развитието и промяната на някои деца, когато всички специалисти вършат работата си съвестно и с желание. Радвам се, че имах възможността да усетя атмосферата, в която съвместната работа на педагогически съветници, психолог, ресурсен учител и логопед спомага и оптимизира работата на учителите и допринася за израстването на децата.“

Резултати от проведените интервюта

Друг метод, използван в настоящото изследване, бе интервю сред 5 студенти (3-ма редовна форма и 2-ма в задочна форма на обучение). Въпросите в интервютата бяха насочени към същите критерии, както при анализа на портфолиата (естество на практиката, взаимодействие с базовия специалист, работа по случай, придобит опит, препоръки). Бяха включени и допълнителни въпроси по отношение на подкрепата от ръководителите на практиката и обратна връзка относно изпитната процедура за преддипломната практика. Добре е да се спомене, че студентите с готовност и желание приеха да бъдат включени в интервютата, показвайки своята ангажираност. Макар и в общ план резултатите да се припокриват с предходните, то в интервютата студентите дадоха и по-задълбочено и критично мнение, позволяващо разкриването на по-конкретни достойнства и слабости в проведената теренна практика. Интервюираните студенти подчертават своята удовлетвореност от проведената практика. Като основни предизвикателства посочват големия брой предвидени часове (най-вече за тези от редовна форма), индивидуалната работа с клиент/потребител (за разлика от предходната практика), прехода от теория към практика, преодоляването на неувереността, установяването на пригодността си за тази работа. В най-голяма степен студентите са удовлетворени

от възможността за самостоятелна работа по случай и това да се „потопят“ в работата на социалния педагог, нейното многообразие, динамика, сложност.

За разлика от портфолиата, тук студентите дават разграничена обратна връзка относно базовите специалисти. Отчитат цялостна удовлетвореност, но в същото време двама от интервюираните споделят, че част от специалистите са без необходимата квалификация, проявяват некомпетентност и незаинтересованост в работата си. В две от интервютата съобщават и за занижена критичност и възискателност към студентите от страна на базовите специалисти. Студентите посочват, че биха предпочели да бъдат мотивирани чрез на стойчивост, градивна критика и обучителна подкрепа вместо чрез пасивност, прекалена емпатийност и избягване на критика. В тази насока са и препоръките, свързани с необходимостта от повишаване на нивото на професионални компетентности на част от базовите специалисти не само в качеството им на социални педагози, но и като наставници на практикантите. Ето и някои примерни цитати от интервютата в подкрепа на това:

„При някои от базовите липсва мотивация. Работят на парче, липсват професионално отношение, работа по превенция, стратегическо планиране.“

„Много зависи от базовия. Някои са некомпетентни и без квалификация, но са ги назначили вероятно поради ниското заплащане. Други са с високо ниво на компетентност.“

„В центъра са с високо ниво на компетентност, но някои не проявяваха необходимата отговорност към нас.“

„Имах свобода в практиката, но не и достатъчно подкрепа от базовия.“

„Много съм удовлетворена от практиката. Получих пълна подкрепа и съдействие от базовия специалист.“

Студентите отчитат добро ниво на предварителна подготвеност за практиката, като основните предизвикателства са свързани с овладяването на емоциите, влизането в различни професионални роли, планирането на индивидуалните срещи, подбора на теми и въпроси, работата с нормативните документи, отстояването на граници.

„Връзката между теория и практика е 50 на 50. Твърде е разнообразно, за да си подготвен предварително.“

„Не мога да си представя практиката без теоретичната подготовка преди това.“

„Ако практиката беше по-рано, нямаше да съм така уверена.“

„Деца искам да са по-близо до теб и ми е трудно. С възрастните е по-лесно, те сами поддържат граница.“

„Основните предизвикателства бяха да ме слушат децата, да овладявам поведението им.“

Наред с логичната удовлетвореност от цялостно повишаване на уменията за работа по случай по-конкретно студентите отчитат, че в практиката са се ориентирали в избора си за последваща работа в сферата, преодолели са стереотипи, проверили са себе си доколко и как се справят в реална ситуация.

„Преди това не знаех дали ставам за това. Сега съм уверена, че мога и искам да го работя. Това стана след втората седмица, до тогава бях в шок.“

„Гласувах ми доверие и придобих смелост да вземам бързи решения.“

„Реших да остана като доброволец, а след завършването да започна на договор.“

„Полезно ми беше, тъй като разбрах дали е за мен. Успях да се запозная с работата на място и разбрах какво е да си удовлетворен от резултата.“

Студентите оценяват положително подкрепящата роля на ръководителите на практиката, особено ползата от проведените супервизии и консултации с тях. По отношение на оценяването изследваните лица нямат препоръки и смятат, че изпитната процедура дава възможност студентът да представи в пълнота своята работа. Също така заявяват своята удовлетвореност от ресурсната осигуреност в електронната система с качените писмени инструкции и презентации за изготвянето на портфолиото, както и предварителния инструктаж и възможността за текущи консултации.

Отправените препоръки са за по-чести форми на проследяване на качеството на практическото обучение от базовите специалисти, увеличаване на броя на супервизиите, увеличаване на броя на часовете за посещение в Хоспитиране 1 и 2.

Резултати от проведената „Фокус група“

Третият метод, използван в изследването, е „Фокус група“. Проведена е през септември 2024 г. с 8 базови специалисти и 3-ма преподаватели, участващи в провеждането на практиката. Основната тема бе търсене на възможности за подобряване на качеството на практическото обучение на студентите от специалност „Социална педагогика“. Участниците споделиха общата си удовлетвореност от подготовеността на студентите за теренна практика. Както в студентското мнение, така и при базовите специалисти бе изтъкнато, че различните студенти показват различни нива на мотивация и подготовка, като откритите слабости могат да се обобщят в следните направления:

- Мотивация,
- Компютърни умения,

- Познаване на социалните услуги,
- Комуникативни умения,
- Завишени, нереалистични очаквания и представи на студентите относно собствените възможности и естеството на практиката.

Базовите специалисти споделиха, че срещат предизвикателства и с гарантирането на спазването на етичния кодекс, професионалните граници, конфиденциалността на информацията. Бе обсъдена възможността за първоначална оценка на компетентностите на практиканта и спрямо резултатите от нея да бъдат разпределени неговите задачи и отговорности. Обсъди се и ползата от вътрешноорганизационно обучение не като инструктаж, а като тренинг, съобразен със спецификите на потребителите в съответната услуга. Споделена бе необходимостта от предоставянето на повече възможности за студентите да участват и прилагат, отколкото да наблюдават.

Относно оценяването бяха обсъдени перспективите за по-ангажирано включване на базовия специалист, тъй като той е човекът, който има преки впечатления от демонстрираните от студента умения – включително постигане на доверителност, поддържане на професионални граници, спазване на етичните правила, умения в прилагане на различни методи при работа с потребител. Разгледана бе идеята за включване в съществуващия инструмент „Дневник от практиката“ на допълнителни оценъчни скали по критерии, обхващащи по-подробно представянето на студента, но общото мнение бе, че това би утежило и формализирало обратната връзка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теренната практика позволява на студентите да развиват, обогатяват и интегрират теоретични и практически знания и да придобият усещане за професионална идентичност като социални педагози. В своето практическо обучение те се изправят пред различни предизвикателства, често изкарващи ги от зоната на удобство, вследствие на което променят, затвърждават ценности, нагласи, личностни и професионални качества (Kodele & Žibera, 2022). Наситеността на практическото обучение с емоции и преживявания го превръща в един от най-запомнящите се и вълнуващи периоди на следването, което още повече подсилва важността на усилията за повишаване на неговото качество. Именно с подобен аргумент бе проведено настоящото изследване сред студенти от специалност „Социална педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, базови специалисти и преподаватели. Централният му фокус е поставен върху мнението на студентите, тъй като те са преките потърпевши от собствените си достойнства, слабости, както и на техните наставници. Част от получените резултати са очаквани и логични, но и в същото време с важни акценти, даващи поле за преосмисляне и намиране на възможности за подобряване на обучението. Едно от най-съществените за-

ключения е свързано с общата удовлетвореност от качеството на теренната практика, включително ресурсното, компетентностното и организационното ѝ осигуряване. Откритите в изследването слабости имат предимно субективно-индивидуален характер и не се отнасят общо към всички участници в процеса, а засягат отделни детайли или хора. Подготвеността, качествата, нагласите на студента са в пряка зависимост от естеството и качеството на практиката. Ключова е ролята на базовите специалисти с тяхната подкрепяща, обучаваща, придружаваща, мотивираща функция. За част от тях е необходимо преосмисляне на подходите за взаимодействие със студентите, като например при добре подготвените и мотивирани е по-подходящо преминаването от наставничество към сътрудничество чрез овластяване, допитване, предоставяне на повече свобода и самостоятелност, разбира се, в една контролирана и защитена среда. Това е предпоставка за развитие на увереността на студента, доверието между него и базовия специалист, усещането за резултатност, значимост, удовлетвореност и смисъл от свършената работа, а оттам и върху цялостната мотивация за последваща професионална реализация. Ресурсното и организационното подсигуриране на практическото обучение са пряка отговорност на ръководителя на практиката, който осъществява също и проследяваща, оценъчна, подкрепяща функция както спрямо студента, така и спрямо специалистите. Негова е задачата да даде необходимия предварителен инструктаж и да формира необходимите нагласи и реалистични очаквания, но също така да проследява качеството на практическото обучение.

Независимо от общата удовлетвореност настоящото проучване разкрива някои конкретни възможности за промяна, които да послужат като основа за усъвършенстването на практическото обучение на студентите:

- Организиране на предварително практическо обучение, тренинг в организациите за подготовка и профилиране на практикантите.

- Увеличаване на дейностите и възможностите за самостоятелна работа на практиканта с потребителите.

- В зависимост от показаните качества на студента преминаване във взаимоотношения с базовия специалист от наставничество към сътрудничество, подкрепа, овластяване и предоставяне на повече свобода в действията.

- Повишаване на взискателността на базовите специалисти.

- Повишаване на контрола над качеството на работа на базовите специалисти.

- Ангажирано включване на базовите специалисти в процеса на оценяване на резултатите от практическото обучение.

- Разширяване на обхвата и естеството на дейности на базовите организации.

- Увеличаване на броя на провежданите супервизии от ръководителя на практиката.

Към изведените насоки може да се добави и работа по превенция на критични ситуации. Пример в това отношение бе Ковид кризата, поставила на изпитание провеждането на практическото обучение на студентите (Ranev & Minchev, 2023; Staneva & Minchev, 2022; Nikolov, 2020). Не на последно място е и изводът, свързан с факта, че практическото обучение започва още в началото на следването, т.е. от значение е теоретичната подготовка да бъде съобразена с необходимите практико-приложни умения и изграждането на цялостния професионален профил на бъдещите специалисти. Ето защо са нужни включване на интерактивни методи в преподаването, оптимизиране на учебното съдържание, без това да се отразява негативно върху качеството на теоретичната подготовка, на чиято важност изследваните студенти и специалисти отдават голямо значение. В стратегически план една от необходимите стъпки е създаване на стандарти за професионалните компетентности на социалните педагози, към които стандарти да бъде насочена цялостната теоретико-приложна подготовка. Друга насока е свързана с разширяване на възможностите за студентски стажове и доброволчество, което би могло да отговори на декларираните от студентите желания за по-ранна практика и текущо съчетаване на теоретичната и практическата подготовка. Ограничеността на изследването би могла да бъде компенсирана с организиране на работни срещи, научни форуми за споделяне на опит, предизвикателства, практики, както и начертаване на общи стратегии за практическата подготовка на студентите между висшите училища във и извън страната.

В заключение може да се подчертае значимостта на социалната педагогика за осъществяването на важни за обществото потребности. Следователно подготовката на специалистите в тази област е отговорност на всички замесени в него фактори. Практическото обучение има многоизмерен характер, тъй като цели да подобри както тяхното ниво на компетентност, така и да спомогне за подобряване на качеството на живот на отделния индивид, група, общност.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Frost, E., Höjer, S. & Campanini, A. (2013). Readiness for practice: social work students' perspectives in England, Italy, and Sweden. *European Journal of Social Work*, 16 (3), 327–343. Retrieved December, 2024, from: <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.716397>
- Kodele, T. & Rape Žibera, T. (2022). How has COVID-19 affected mentoring in social work practice teaching? *European Journal of Social Work*, 26 (4), 758–772. Retrieved December, 2024, from: <https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2151574>
- Lefevre, M. (2005). Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship. *Social Work Education*, 24(5), 565–583. <https://doi.org/10.1080/02615470500132806>
- Minchev, B. (2014). *Umenia i sotsialni kompetentsii*. [Минчев, Б. (2014). Умения и социални компетенции]. In: K. Sapundzhieva (ed.). *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofia: UI “St. Kliment Ohridski”, 158–197.

- NASW. (2015). Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice. *National Association of Social Workers*.
- Nikolov, Ts. (2020). Politiki za osiguruvane na bezopasna obrazovatelna sreda pri proyavite na fizicheska agresia. [Николов, Ц. (2020). Политики за осигуряване на безопасна образователна среда при проявите на физическа агресия.]. *Pedagogicheski novosti*, № 1, 2020, 102–109.
- Nikolaeva, S. (2013). Sotsialnite diskursi na obrazovaniето – neizbezhni i nedorazbrani. Retrieved December, 2024, from: https://www.academia.edu/16957326/СОЦИАЛНИТЕ_ДИСКУРСИ_КЪМ_ОБРАЗОВАНИЕТО_НЕИЗБЕЖНИ_И_НЕДОРАЗБРАНИ. [Николаева, С. (2013). Социалните дискурси на образованието.].
- O'Hagan, K. (2007). *Competence in Social Work Practice. A Practical Guide for Students and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Petrova, N. (2011). Podgotovka na sotsialnite pedagozi – kompetentsii, standarti, perspektivi. [Петрова, Н. (2011). Подготовка на социалните педагози – компетенции, стандарти, перспективи.]. *Pedagogika*, № 1, XXI, p. 39–48.
- Ranev, A. & Minchev, P. (2023). Predizvikelstva i dobri praktiki pri prakticheskata podgotovka na studentite po „Sotsialna pedagogika“ v uslovia na Kovid ograničenja (izsledvane sred spetsialisti i prepodavатели). [Ранев, А., Минчев, П. (2023). Предизвикателства и добри практики при практическата подготовка на студентите по „Социална педагогика“ в условия на Ковид ограничения (изследване сред специалисти и преподаватели.]. *Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika*. Godina XXXI, Kn. 4.
- Ranev, A. (2024). Sadarzhatelni izmerenia na vazpitatelnia profil na sotsialnia pedagog. [Ранев, А. (2024). Съдържателни измерения на възпитателния профил на социалния педагог.]. *Pedagogika*, Tom 96/6.
- Rasheva, A., Gadzhanova, R., Hristov, A. & Bogdanova, M. (2024). Prediplomna prakticheska podgotovka na studentite ot spetsialnost „Sotsialni deynosti“ kato osnova za tyahnata badeshta profesionalna realizatsia. [Рашева, А., Гаджанова, Р., Христов, А., Богданова, М. (2024). Преддипломна практическа подготовка на студентите от специалност „Социални дейности“ като основа за тяхната бъдеща професионална реализация.]. *Pedagogika*, 5s/2024, XCVI.
- Sapundzhieva, K. (2011). Akademichniyat statut na sotsialnata pedagogika v konteksta na predizvikelstvata na savremennata sotsializatsionna situatsia i sotsialnata praktika. [Сапунджиева, К. (2011). Академичният статут на социалната педагогика в контекста на предизвикателствата на съвременната социализационна ситуация и социалната практика.]. *Pedagogika*, XXI, 1, 11–20.
- Sapundzhieva, K. (2014). Akademichen statut na sotsialnata pedagogika. [Сапунджиева, К. (2014). Академичен статут на социалната педагогика.]. In: K. Sapundzhieva (red.). *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika*. Sofia: UI “St. Kliment Ohridski”, 9–25.
- Staneva, Ya. & Minchev, P. (2022). Profesionalnite kompetentsii v sotsialnopedagogicheskata sfera prez pogleda na spetsialista. [Станева, Я. & Минчев, П. (2022). Професионалните компетенции в социалнопедагогическата сфера през погледа на специалиста.]. In: Sbornik s dokladi ot Treta nauchno-prakticheska konferentsia Obrazovanie i izkustva: Traditsii i perspektivi. Sofia: UI “St. Kliment Ohridski”, 619–630.
- Tariq, A., Butt, B. I. & Javed, Y. (2023). Social Work Field Practicum: From Signature Pedagogy to the Field Workers Challenges. *Journal of Development and Social Sciences*, 4 (4), 01–11. Retrieved December, 2024, from: [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-IV\)01](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-IV)01)

- Tsvetkov, D. (1996). *Osnovi na sotsialnata pedagogika*. [Цветков, Д. (1996). Основи на социалната педагогика.]. Sofia. ISBN 954-8556-06-05.
- UNICEF. (2020). Kartografiране na raboteshtite v sotsialnata sfera i svarzanite sektori. Retrieved December, 2024, from: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10331/file/BGR-Mapping-report-social-workforce-BG.pdf>. [УНИЦЕФ (2020). Картографиране на работещите в социалната сфера и свързаните сектори].
- Zdravkova, B. (2012). Profesionalna kompetentnost v sotsialnopedagogicheskata praktika – izmerenia, iziskvania i standarti. Retrieved, December, 2024, from: <https://www.uni-vt.bg/userinfo/430/pub/5662/statia-sbornik%20pf%20vratsa%202012.pdf>. [Здравкова, Б. (2012). Професионална компетентност в социалнопедагогическата практика – измерения, изисквания и стандарти.]. In: Dialog na pedagogicheskite kompetentsii. V. Tarnovo: UI “St. st. Kiril i Metodii”.
- Zdravkova, B. (2014). Osnovni kompetentnosti v sotsialnopedagogicheskata praktika. [Здравкова, Б. (2014). Основни компетентности в социалнопедагогическата практика. *Педагогика*, том 86, 1.]. *Pedagogika*, vol. 86, no. 1.
- Zdravkova, B. (2020). Kompetentnostniyat podhod v obuchenieto po sotsialna pedagogika kato faktor za kachestvo na profesionalnata pomagashta deynost. Retrieved December, 2024, from: <https://bpos.bg/api/FilesStorage?key=45240409-a86f-468e-9eda-780b92c4eaa3&fileName=Doklad-Zdravkova-konf.PK%202020.pdf&dbId=1>. [Здравкова, Б. (2020). Компетентностният подход в обучението по социална педагогика като фактор за качество на професионалната помагаша дейност.]. In: Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето: Kompetentnostniyat podhod v obrazovatel-nia prozes. Pleven.

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Александър Ранев е преподавател във Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Научните му интереси са в областта на педагогиката, възпитанието, социалната педагогика, мениджмънта на класа, алтернативните образователни и възпитателни модели и практики. Има дългогодишен практически опит в работата с деца с емоционални и поведенчески затруднения, работата с младежи, напуснали социалните услуги за деца. Автор е на две монографии, студии и множество научни статии.

ORCID ID: 0000-0002-7818-2196.

E-mail: a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. Professor Aleksandar Ranev, PhD is a lecturer at the Faculty of Educational Sciences and the Arts at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

His scientific interests are in the field of pedagogy, education, social pedagogy, classroom management, alternative education, challenging behavior support. He has practical experience in working with children with emotional and behavioral difficulties, working with youngsters in social services. His scholarly contributions include two scientific monographs, multiple research studies and numerous scientific articles.

ORCID ID: 0000-0002-7818-2196.

Web of Science Researcher ID: AFA-5355-2022

Contact: Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 118

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 118

NARRATIVES AS A THERAPEUTIC APPROACH FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

ELENA BOYADZHIEVA-DELEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Logopedics*

Abstract. Specific language impairments (terminologically replaced by Developmental Language Disorder) are a common communicative pathology that is associated with peculiarities in the development of cognitive and executive functions and has an impact on the formation of learning skills (especially over the acquisition of reading and writing). Speech therapy in early and preschool age aims to bring the level of development of children with specific language impairments closer to that of their peers and to allow timely entry in school. Over time, the specificity of the disorder gives way to more general and often hidden to non-specialists’ specifics of listening and/or reading and comprehension skills, telling and retelling stories. The persistent nature of specific language impairments is associated precisely with sustainable difficulties in narrative skills. Among the most widely applied therapeutic approaches in upper preschool and primary school age is the narrative-based intervention, aimed at solving both language and cognitive and executive tasks. The purpose of the study is to determine whether 6-year old children with specific language impairments experience difficulties in organizing the macro level of narrative (narrative structure, succession of episodes and causality), as well as to verify whether targeted speech and language therapy focused on conscious structuring of the macro-level will lead to an improvement of the micro-level aspects of the narrative (lexical selection, construction of adequate morphological and extended syntactic structures).

Keywords: specific language impairment, developmental language disorder, speech and language therapy, narratives

НАРАТИВИТЕ КАТО ТЕРАПЕВТИЧЕН ПОДХОД ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

ЕЛЕНА БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“*

Резюме. Специфичните езикови нарушения са често срещана комуникативна патология, която се свързва с особености в развитието на когнитивните и екзекутивните функции и дава отражение върху формирането на уменията за учене (особено върху овладяването на четенето и писането). Логопедичната терапия в ранна и предучилищна възраст цели да приближи равнището на развитие на децата със специфични езикови нарушения до това на техните връстници и да позволи своевременно постъпване в училище. С времето специфичността на нарушението отстъпва място на по-обща и често оставащи скрити за неспециалистите особености на уменията за слушане и/или четене и разбиране, разказване и преразказване на истории. Персистиращият характер на специфичните езикови нарушения се свързва именно с устойчивите затруднения в разказните умения. Сред най-застъпените терапевтични похвати в горна предучилищна и начална училищна възраст е този на наративите, насочен към решаването както на езикови, така и на когнитивни и екзекутивни задачи. Целта на настоящото изследване е да установи дали 6-годишните деца със специфично езиково нарушение изпитват трудности при организирането на макроравнището на наратива (структура на разказа, сукцесивност на епизодите и каузалност), както и да провери дали целенасочената логопедична терапия, насочена към осъзнато структуриране на макроравнището, ще доведе до подобрене на микроравнищните аспекти на наратива (лексикален подбор, конструиране на адекватни морфологични и разширени синтактични структури).

Ключови думи: специфични езикови нарушения, езикови нарушения на развитието, логопедична терапия, наративи

СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Специфичното езиково нарушение (СЕН) е често срещано разстройство на развитието в детска възраст – установява се при 2–7% от всички деца (Everaert, Voerma, Selden et al., 2023). То се характеризира с късна поява на основните маркери на езиковото овладяване (лепет, първи думи и двусловни изказвания), по-бавен темп на усвояване на лексиката и граматическите норми на езика, оскъдна употреба на вербална комуникация и качествени (освен количествени) затруднения при семантичната и граматическата употреба. Специфичното езиково нарушение се проявява при деца със съхранени моторни, сензорни, когнитивни и интелектуални функции и не е резултат от социално-емоционално неглижиране. В последните години сериозно се коментира

въздействието на екраните и мобилните устройства като фактор за появата на СЕН или разстройства от аутистичния спектър (РАС), (Vezenkov, 2024), но въпреки потвърдените общи негативни последици за цялостното развитие на детето все още не е доказана пряката причинно-следствена връзка между специфичните нарушения на езика и екранната зависимост. Етиологичните фактори за СЕН остават неизяснени на фона на хипотези за недоразвитие и дисфункционалност на някои клетъчни корови зони на мозъка (Hwang et al., 2006) и някои доказателства за генетична предразположеност (Plug et al., 2021; Mountford et al., 2022; Nudel et al., 2023).

Нарушенията на езиковото развитие в българската логопедия се класифицират като първични (специфични) и вторични. Ценова (Tsenova, 2019) обосновава съвременния клинично-лингвистичен поглед над комуникативните нарушения, като предлага разбираема и лесна за приложение нозология. Отхвърлят се като нерационални и неправилни термините „алалия“ и „дисфазия“, които принадлежат към медицинския модел на интерпертация на нарушенията в логопедията. Същевременно в западноевропейската и цялата англоезична литература се осъществява терминологична подмяна на утвърдения до 2015 г. термин „специфично езиково нарушение“ (specific language impairment, SLI) с термина „нарушение на езиковото развитие“ (developmental language disorder, DLD). Последният се дефинира като устойчиво ниски езикови способности със значително функционално въздействие на фона на липсващи биомедицински състояния, в които езиковият дефицит би бил част от по-комплексно нарушение (Nudel et al., 2023). Промяната е резултат от няколкогодишни съвместни усилия на група изследователи в областта на логопедията, лингвистиката и специалната педагогика. Техните мотиви са свързани с обществени, икономически и образователни процеси, характерни изключително за Великобритания, Ирландия, Австралия и отчасти Канада, както и за държави, в които логопедичната помощ се субсидира по пътя на застрахователното и клиничното финансиране. Консорциумът по международния проект CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesizing the Evidence; Bishop, 2017), който обединява труда на 57 изследователи, посочва в своите заключителни документи, че използването на понятието SLI застрашава една голяма група деца със затруднения в езиковото развитие от отпадане от обхвата на терапия (Bishop, Snowling, Thompson et al., 2017). В обобщение на терминологичния анализ, самата Дороти Бишъп (Bishop, 2017) като ръководител на проекта CATALISE оставя отворено поле за дискусии и изтъква, че проектът се ограничава само до англоговорящите страни и терминът DLD следва да се обсъди допълнително в други държави, като се вземат предвид културалните и лингвистичните разлики, според които се диагностицират и терапевтират езиковите нарушения.

Въпреки че в резултат от работата по проекта CATALISE терминът DLD се приема единодушно в Европа и като цяло се използва единно в англо-

езичната специализирана литература от 2017 г. насам (Bishop, 2017; Law et al., 2019), българската логопедия може да си позволи да остане настрана от този процес. Независимо от навлизането на термина „езикови нарушения на развитието“ като преводен на DLD, нашата класификационна рамка предлага далеч по-точно и прецизно терминологично обозначаване и диференциране на видовете езикова патология в детска възраст. Изводи в тази посока формулира и Тодорова (Todorova, 2024), която потвърждава риска от размиване на границите на термина в резултат от внасянето на преводния вариант. Би било далновидно да се запази постигнатото съгласие между българските логопеди относно класификационната рамка на езиковата патология при деца. В нея „специфични“ са всички първични нарушения на езиковото овладяване и употреба, които се проявяват като отложено начало на езиковото развитие, беден речников запас и устойчиви фонологични, морфологични и синтактични затруднения при употребата на езика в експресивен и/или импресивен аспект. Първичният характер на нарушението се потвърждава от липсващите интелектуални, сензорни, двигателни и социално-емоционални нарушения. Под „вторични“ езикови нарушения следва да се разбират всички онези форми на забавено и/или нарушено езиково овладяване, които се дължат на водещ, първичен моторен, сензорен или когнитивен дефицит, както и на negliжиране. Билингвалните и мултилингвалните деца не попадат в нито една от двете категории, въпреки че те също могат да бъдат засегнати от СЕН или вторично езиково нарушение (Paradis et al., 2022; Squires et al., 2014).

Необходимо е да се спомене и терминът общо недоразвитие на речта (ОНР), който навлиза в българската логопедия от трудовете на руската психолингвистична школа и принадлежи на Левина (Levina, Nikashina & Spirova, 1968). ОНР представя модела на патологична езикова онтогенеза, съотнесен с възрастовите показатели и етапи на типично развиващи се езикови умения (за руски деца през 70-те години на миналия век). При ОНР езиковата патология включва модел на хомогенно изоставане (а не нарушение) на лексикалните, граматическите (морфофонологични и морфосинтактични) и прагматичните умения и трите му равнища кореспондират със съответни по-ранни етапи на езиково овладяване на деца с типично развитие. Термините „алалия“ и „общо недоразвитие на речта“ (използвани не само в годините преди представянето на класификацията на Ценова, но и досега) не са взаимозаменяеми, тъй като алалия представлява дизонтогенетичен модел на *нарушение* със или без закъснение, а ОНР – на закъснение и *забавяне*. Категорията ОНР има частични аналози в западната логопедична школа. Там в нозологичната рамка на нарушенията на звукопроизношението (SSD, speech-sound disorders) се включва и фонологичното закъснение (phonological delay), (Dodd, 2014). Разглежда се и по-глобалният модел на езиково закъснение (language delay), като в категорията се поставя само по-късното начало на езиковото овладяване при 3–4-годишни деца, но не и изоставането в езиковите области и маркерите за появата

им до начална училищна възраст (Dale et al., 2003). Докато в последните 20 години у нас алалия (и донякъде дисфазия) отстъпва място на описателното СЕН, то ОНР продължава да се прилага и в теорията, и в практиката.

Нормалният обхват на невербалния коефициент на интелигентност (IQ) и разминаването на стойностите на вербалния и невербалния IQ на децата с езикови нарушения влизат като един от критериите за поставяне на диагнозата. При терминологичния преход от SLI към DLD обаче този критерий се отхвърля с аргументите, че не е подкрепен от доказателства (Bishop, 2017). Посочва се, че езиковите нарушения без изяснени биомедицински причини (DLD) могат да се проявяват коморбидно с леки невроразвитийни нарушения (също без ясна етиология) от рода на синдром на хиперактивност и дефицит на вниманието, разстройства от аутистичния спектър и дислексия. Последните сами по себе си не трябва да се приемат за причина за езиковия дефицит (пак там).

Независимо от дефинирането на първично съхранения интелект децата със СЕН е възможно да покажат сериозно разминаване между показателите за вербална и невербална интелигентност, при което невербалното IQ е в рамките на нормата. Съхранените невербални функции, развитието им съответно на или близо до възрастовата норма, както и способността на децата със СЕН да общуват невербално (предимно чрез употреба на естествени жестове) в ранното си развитие са диференциално-диагностични показатели за СЕН и PAC (Andreou, Lymperopoulou & Aslanoglou, 2024; Boyadzhieva-Deleva, 2020a). Същевременно картината на когнитивното развитие при деца със СЕН се отличава със своя специфика. Съобщават се данни за затруднения в развитието на мисловните операции, паметовите функции, вниманието, както и особености и слабост в развитието на екзекутивните функции като саморегулация и инхибиция, решаване на проблеми, откриване на причинно-следствени зависимости (Marini et al., 2020). Особено проблематична при деца със СЕН е вербалната работна памет, като дефицитите в нея могат да се смятат за маркер на нарушението, докато способностите за инхибиторен контрол и когнитивна гъвкавост могат да варират според различни ситуации и условия (Niu et al., 2024).

При деца с типично развитие връзката между екзекутивните функции и езиковите способности е добре изследвана и описана на равнищата на речника и морфосинтаксиса. Връзките между мисленето и езика, както и оформянето на вътрешната реч като пресечна точка на осмисления език и езиковото мислене са предмет на теоретични разработки от времето на Лев Виготски. Въвеждането на понятието „екзекутивни функции“ като висши когнитивни процеси за управление на по-нискостоящи познавателни умения за постигане на целево поведение (Niu et al., 2024) дава нова перспектива на връзката език–психика. В понятието за екзекутивни функции се включват множество процеси, сред които работна памет, инхибиторен и вниманиен контрол и когнитивна гъвкавост. Според модела на Миаки (Miyake et al., 2000) екзекутив-

ните функции включват три основни компонента: 1) обновяване (updating) – способност за съхранение, актуализиране и манипулиране с информация от работната памет; 2) потискане, или инхибиция (inhibition) – игнориране на нерелевантни вътрешни и външни стимули и потискане на обичайните отговори и реакции; 3) превключване (shifting) – способност за плавен трансфер между различни вътрешни състояния и изпълнение на различни задачи.

Смята се, че връзките между екзекутивните и езиковите функции имат отношение към научаването на езика – екзекутивните функции улесняват натрупването на речник и мониторинга над граматическите правила. От друга страна, езиковата способност подпомага развитието на екзекутивните функции, като способства за етикетизирането на вътрешните репрезентации, структурирането на мисълта и формирането на ментални репрезентации на проблеми и цели, което на свой ред улеснява проследяването, контрола и планирането на различни поведения (Everaert et al., 2023).

В литературата се коментира посоката на връзката между езиковите и когнитивните способности на деца със СЕН. Според някои автори езиковият дефицит е първоопределящ за затрудненията в когнитивното развитие, които могат да се интерпретират като вторични и незадължителни. Изводи на Gooch et al. (2016, as cited in Everaert et al., 2023: 3956) съобщават, че отслабените екзекутивни функции при деца със СЕН са следствие от езиковите им трудности, а не причина за тях. Трудностите в невербалните когнитивни и по-специално екзекутивни функции може да са резултат от неефективно вербално кодиране или ограничения във формирането на самоадресираната и вътрешната реч. Изследване на Everaert et al. (2023) установява, че при деца със СЕН в предучилищна възраст са налице сериозно засегнати невербални екзекутивни функции, както и че те имат значима връзка с морфосинтактичната способност. Авторите не изключват вероятността двата дефицита да не са в причинно-следствени отношения, а да са коморбидни. Въпросът за взаимната зависимост на тези две групи процеси остава открит за изследвания и дискусии.

Специфичното езиково нарушение има персистиращ характер. То оказва своето влияние над уменията за учене във всички етапи и степени на обучение, както и над професионалната реализация и цялостното качество на живот на своя носител. По данни на Johnson et al. (1999) близо 73% от децата със СЕН в предучилищна възраст проявяват езиковите си затруднения до 19-годишна възраст и след това. Проучване на над 47 000 лица с езикови нарушения на Nudel et al. (2023) установява значима корелация между СЕН и затрудненията при четене и учене, както и по-ниско ментално и общо здравословно състояние. Въпреки това СЕН остава най-разпознаваемо и често диагностицирано в ранното детство, когато детето все още не говори или говори малко, неточно и аграматично. Най-интензивната подкрепа за СЕН се фокусира в предучилищна възраст, когато освен от логопедична терапия децата обикновено се нуждаят и от работа с психолог и ерготерапевт. Сред основните терапевтични

логопедични цели е детето със СЕН да се изравни с връстниците си по отношение на базисни импресивни и експресивни умения и да може да постъпи своевременно в първи клас (или след изчерпване на законовите възможности в България за отлагане с една година от начало на училищно обучение, вж. Наредба за приобщаващото образование). В началния етап на училищна възраст (I–IV клас) децата със СЕН все още са обект на логопедична подкрепа, макар и не толкова интензивна. След преминаване в прогимназиален етап те много често отпадат от групата за подкрепа поради различни причини. Това е факт, който се констатира не само у нас, но и в други, развити страни (Boyadzhieva-Deleva, 2020b; Joffe, 2024). Сред една от причините е все по-малката разпознаваемост на децата със СЕН в прогимназиален и гимназиален етап поради факта, че развитието на детето и компенсиращото въздействие на различните терапии все повече намаляват видимите разлики с връстниците с типично езиково развитие. Популацията на деца със СЕН като цяло до постъпване в първи клас успява да овладее основната лексика на битово равнище, уменията за водене на прост диалог, като подобрените умения за разговорно-битова реч маскират по-дълбоките затруднения с разбирането на дълги и сложни чути текстове, както и създаването и интерпретирането на по-дълги и сложни езикови пасажии при разказване и при четене. В немалко случаи още в началото на училищното обучение децата със СЕН се разпознават като деца с нарушения на ученето, а впоследствие със специфична дислексия.

Връзките между СЕН и дислексията са проучвани от десетилетия, но въпросът за причинно-следствените зависимости между тях и специфичността на нарушените умения за четене и писане остава дискусатилен. У нас темата се обсъжда от Ценова (Tsenova, 2020), Тодорова (Todorova, 2005), Матанова (Matanova, 2001; 2003) и др. Поради характера на процесите на четене и писане като вторични и зависими от тези в развитието на устния език е логично да се очаква, че деца, които са имали сериозни затруднения в овладяването на езика, ще демонстрират аналогични трудности в овладяването и на писмения език, най-малкото по отношение на сроковете на поява на базисните умения и темповете на развитието им. Ценова цитира резултати на McArthur & Hogben (2001, as cited in Tsenova, 2020: 64), според които 50% от децата с дислексия имат нарушение на устния език, което покрива дефиницията на СЕН. Въпреки това при голяма част от децата с дислексия не се установяват предшестващи нарушения в развитието на устния език, което се свързва с мултифакторния произход на нарушенията на писмения език. От друга страна, голяма част от децата със СЕН успяват да овладеят уменията за четене и писане наравно с връстниците си, като проявяват незначителни отклонения (най-вече под формата на забавяне на темпа) в автоматизирането им. Една от хипотезите за това е, че метаезиковият подход, използван при преподаването на четмо и писмо, действа като силен компенсаторен механизъм и задава външен модел на процеси, които са недостъпни за децата с нарушения при

естественото овладяване на езика. Въпреки липсата на преки и задължителни причинно-следствени връзки между СЕН и дислексията, децата със СЕН имат устойчиви затруднения с преработката на езикова информация, което дава своето отражение и върху общите умения за учене.

СЪСТОЯНИЕ НА РАЗКАЗНИТЕ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА СЪС СЕН

Децата със специфични езикови нарушения могат да проявят затруднения в един или няколко от компонентите на езика – фонология, морфология и синтаксис, семантика или прагматика. Тези затруднения могат да доминират в импресивния или в експресивния езиков аспект, като оформят съответни синдроми на недостатъчност (фонологична, граматична или семантико-прагматична). Смята се, че специфичен биомаркер за СЕН е морфосинтактичният дефицит, като на тази основа популацията от деца със СЕН е силно разнородна по отношение на тежест на проблема и комбинация от засегнати области (Bishop & Donlan, 2005; Everaert et al., 2023). Както потвърждава и Кръстева (Krasteva, 2021), патологията при деца със СЕН има хетерогенен характер, който освен с езиково-специфични прояви се свързва и с възрастовата динамика на нарушението. Сред основните симптоми на нарушените езикова форма, съдържание и употреба са устойчиво допусканите грешки с фонологичните правила на езика, аграматичното структуриране на фразата и изречението, затрудненията с формирането на понятия и с лексикалния достъп, неправилната употреба на думи, силно ограниченият речников запас и като цяло общата бедност на езиковите изразни средства. С развитието на детето и натрупването на ефектите на терапевтичните трудности на равнищата на семантиката и граматиката на думата и изречението отстъпват място на затрудненията в уменията за разказване и преразказване на истории по различен тип задачи.

Разказването и преразказването на истории, обобщено назовани в психолингвистиката и езикознанието наративни умения, имат своята специфика при деца със СЕН. Наративите са мисловните отражения на действителността, предадени чрез езикови изразни средства, а наративната компетентност е съществена комуникативна функция (Walker et al., 2023). Стоянова (Stoyanova, 2021) използва понятието „дискурсна компетентност“, за да означаи ранните умения на детето да изгражда надизреченски последователности на основата на формирана граматическа компетентност.

Уменията за разказване и преразказване почиват на езикови и когнитивни предпоставки и зависят от социокултурния и личностния опит (Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019; Vogindroukas, Miliatzidou & Tsouti, 2020). Взаимодействието между езиковите и познавателните умения, необходими за създаването и пресъздаването на истории, очертава двуравнищната структура на наративите. На т.нар. микроравнище се разполагат езиковите средства, които създават кохезията в наратива, или неговата вътрешна свързаност. На макроравнище-

то се прилагат когнитивните и някои екзекутивни умения, които осигуряват логическата структура на историята и оформят аспектите на кохерентността (Bros et al., 2021). Кохезията и кохерентността са взаимнозависими и взаимно свързани аспекти, реализирани като стратегии на взаимодействието по посока едновременно от горе надолу (от структурното оформяне към избора на адекватни езикови средства) и от долу нагоре (от лексикалния и синтактичния подбор към изграждането на структурата на историята). Според Miller et al. (2003) някои от основните езикови средства, необходими за създаването на кохерентни наративи, са:

- анафорична референция – използване на местоимения или други части на речта за препращане или връщане на мисълта обратно към друга дума или фраза;
- идентифицираща референция – използване на дейктичните местоимения (този, тези, той, тя, то, те) на правилното място и с адекватна честота;
- правилна употреба на дейктични маркери (тук, сега);
- използване на думи за хронологични маркери (и после, след това);
- използване на изразни средства за изразяване на каузални и темпорални отношения.

Видно е, че тези умения са израз на постигната тясна взаимна връзка на езика и мисленето. От позицията на философията „референцията е съединение на мисълта с действителността посредством езиковия код“ (Zidarova, 2019: 56). За да развие тези сложни умения, детето трябва да премине успешно през последователните етапи на езиково развитие, без да срещне затруднение и да съумее да борава с речников запас и набор от граматически и прагматични правила според очакваните възрастови норми. Според Стоянова (Stoyanova, 2021: 482) дискурсната компетенция започва да се изгражда между 2 и 3 години, като преди края на ранното детство децата „могат да продуцират кратки надизреченски единства, отговарящи на основните изисквания за текст: смислова съгласуваност между изреченията (кохерентност) и повърхностна свързаност на езиковите елементи (кохезия)“. Съгласно българските Стандарти за ранно развитие и учене (Atanasova-Trifonova et al., 2015) децата на 3-годишна възраст умеят да използват думи заместители (овладявайки първите средства на референтността), могат да говорят за връзки между събития (показвайки базово овладяване на елементите на кохерентността) и са в състояние да пре-разказват познати приказки с помощта на възрастния. Според Kupersmitt & Armon-Lotem (2019) способността на децата да развиват целево ориентиран концептуален план на историята и да представят сложни последователности от събития се развива интензивно между 5-ата и 9-ата година. Според Белева (Beleva, 2024: 124–125) трайното усвояване на наративни умения се разполага в периода между 7- и 10-годишна възраст. Miller et al. (2003) посочват, че употребата на различните глаголни времена служи първоначално (при по-малките деца) за означаване на хронологичния ред на събитията, а по-късно се

използва за изразяване на симултанност и съотнасяне към отминалите или предстоящите събития. Според авторите това показва развитие на референциалните стратегии в посока от дейктични към анафорични и спомага да се създават по-здрави връзки между отделните компоненти на дискурса. Стоянова (Stoyanova, 2021: 476–477) подчертава, че дискурсната компетенция се изгражда в продължение на цялото училищно и университетско обучение и варира между индивидите повече, отколкото езиковата компетентност.

Развитието на наративните умения на децата има отношение към поетапното формиране на трите основни групи екзекутивни функции от модела на Miyake et al. (2000): превключване (shifting), обновяване (updating) и потискане (inhibition). Според автори като Mozeiko (2011, as cited in Marini et al., 2020: 2) връзката между екзекутивни и езикови функции на равнището на наратива включва следните взаимодействия и зависимости:

- превключването обуславя създаването на пълни епизоди в рамките на наративния дискурс, определя подбора на пълнозначни думи и принадлежи спрямо уменията за активно наблюдение на комуникативната ситуация;
- обновяването предопределя уменията за разбиране и генериране на изречения, както и припомняне на минали епизоди или техни елементи при пресъздаването или създаването на историята;
- потискането е от значение за мониторинга на страничните коментари и отклоненията от сюжета по време на разказването/преразказването, както и за способността да се игнорират семантични конкуренти при разбирането и подбора на определени думи.

Както стана дума малко по-рано, при децата със СЕН овладяването на тези умения има своя специфика. На първо място причина за това са особеностите на самото езиково нарушение, което при деца в горна предучилищна възраст (6–7 години) притежава следните форми на недостатъчност (Yaromova & Tsenova, 2021: 24–25): 1) фонологична – устойчив дефицит във фонологичното осъзнаване и уменията за декомпозиране и анализ на думи; 2) морфологична – неточности в кодирането и декодирането на форми за род и число, затруднения в разбирането и употребата на понятия за посока, време и пространство, затруднено разбиране и употреба на представки; 3) синтактична – непълни изречения и неправилен словоред, кратки, еднотипни и непълни изказвания, липса на разбиране и употреба на по-сложни логико-граматически конструкции; 4) семантико-прагматична – нарушена номинативна функция, силно стеснен речников и понятиен запас, неразбиране на многозначност и фрази с преносен и абстрактен смисъл, неразбиране и липса на употреба на синонимия и антонимия, нарушен пренос на езиковата употреба в различни ситуации и общо понижение на вербалните комуникативни умения.

Характеристиките на разказните умения в анализа на Ярмова и Ценова (Yaromova & Tsenova, 2021) намират място в рубриката на синтактичните дефицити и са описани кратко като „неумение за съставяне на разгърнат разказ

и преразказ на текст“ (с. 24). В специализираната литература по логопедия се откриват множество данни за състоянието на наративите при деца със СЕН. Анализират се както аспектите на кохезията, така и тези на кохерентността, като се публикуват нееднозначни резултати за тяхното взаимодействие. Според едни автори (като Broc et al. 2021; Boudreau, 2007) липсват съществени качествени разлики между микроравнището на наратива при деца със СЕН и при тези с типично езиково развитие, тъй като децата със СЕН успяват ефективно да използват анафора и думи конектори, макар и с доста по-ниски количествени стойности. Подобни резултати са получени и при изследване на особеностите на наративите на моно- и билингвални деца със СЕН (Pluz-Cohen & Walters, 2012). В свое изследване Iuliu & Martínez (2021) посочват, че микроструктурите на наратива на деца със СЕН се характеризират с ограничен речник, по-кратки и граматически по-прости изречения. Особени затруднения са изразяването на причинност, времеви и пространствени отношения, както и използването на сравнение и обратими конструкции. Други автори (като Kupersmitt & Armon-Lotem, 2019) акцентират над особеностите на макроструктурата и посочват, че децата със СЕН показват ниски равнища на кохерентност, особено във връзка със структурирането на епизодите по признак каузалност. Екипът на Broc et al. (2021) съобщава, че децата със СЕН не успяват да се придържат към наративната схема при множество и по-сложни събития, особено в случаите на обяснение на причинност и следствие, независимо от сравнимите умения за езикова кохезия с тези с типично развитие. Тези твърдения се защитават и от Iuliu & Martínez (2021), които смятат, че при СЕН се засяга съществено наративната макроструктура. Характерни са по-малкото количество епизоди при преразказ, по-слабите описания на героите или пропускането на герои от историята, по-слабите организационни връзки в логическата линия на разказа. Авторы като Pauls & Archibald (2021) и Winters et al. (2022) правят изводи за хомогенни затруднения както с кохезията, така и с кохерентността. Те обобщават някои основни дефицити както на езиковите, така и на познавателните елементи на наратива при деца със СЕН:

- затруднено построяване и изразяване на логическите връзки между епизодите;
- затруднения в създаването на усещане за хомогенност и непрекъснатост на линията на историята;
- трудности при описанието на героите и техните намерения;
- тенденция към продуциране на по-малко на брой завършени епизоди в историята;
- склонност към добавяне на коментари извън темата и разместване на последователността на събитията;
- използване на по-малко понятия и средства за изразяване на състояния;
- създаване на по-кратки наративи с по-малко уточнявания и коментари;
- използване на по-малко на брой прости разширени изречения;

- синтактични затруднения (използване на по-кратки изречения, по-малко подчинени изречения при употреба на сложни, по-малко разнообразие от сложни синтактични структури и по-малко случаи на комбиниране на различни сложни форми за време).

НАРАТИВИТЕ КАТО ТЕРАПЕВТИЧЕН ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЯТА

Разказването и преразказването на преживени, чути, онагледени с картини и измислени истории, в логопедията обобщено се означава като наративна терапия и е един от широко приложимите методи в работата с деца с комуникативни нарушения. Наративната терапия в логопедията трябва да се различава от тази, прилагана в психотерапевтичната практика. Същността ѝ като метод се състои във въздействие над езиковите, прагматичните и когнитивните аспекти на формирането на свързани речеви умения както устно, така и писмено.

В логопедичната терапия наративите могат да служат за постигането на множество различни цели (Pelman, 2023): развитие на речник и граматика, прагматични езикови функции, формиране на споделено внимание, разбиране на последователност от събития, социално-емоционално развитие и взаимодействие, умения за четене и писане и развитие на въображението. Използват се две основни форми на наративи – преразказване и разказване. Те могат да бъдат подкрепени със зрителна опора (единични или серии картини), подпомагащи въпроси от слушателя и да бъдат относно познати (често четени или слушани) или непознати истории. Walker et al. (2023) отделят три основни вида наративи: 1) съставяне на измислен разказ по зрителна опора или без онагледяване, 2) преразказ на чута или прочетена история и 3) персонален наратив (наративен дискурс) – разказване на реални, лични житейски истории на слушател. Авторите посочват, че третата наративна форма е най-естествена и спонтанна форма на дискурс и поради това е най-показателна за разказните умения на детето.

Терапията с наративи включва също така целенасочено формиране на умения за слушане с разбиране преди преразказването на истории (Joffe, 2024). Основният фокус е върху структурата на историята и прилагането на метаезиков подход за описание на самата история, което съдържа използването на външни опори (като писмени планове, картинни и схематични планери) при преразказ на различни по жанр текстове. Други опорни точки на метода са формиране на умения за активно слушане, разделяне на историята на последователност от компоненти, които могат да се онагледят с пиктограми, картини или схеми, придаване на драматични ефекти на историята при първоначалното ѝ представяне (четене или разказване с интонационно, жестово, екстравербално преекспониране на елементи или характеристики на герои) и застъпена употреба както на лингвистични, така и на паралингвистични елементи при пресъздаването.

Ефективността на наративната терапия е предмет на отдавнашен научен интерес. Favot, Carter & Stephenson (2021) в метаанализ за периода 1993–2018 г. установяват, че логопедичната терапия с наративи за деца с езикови нарушения показва отлични резултати по отношение на езиковото им развитие и подпомагане на грамотността както в индивидуални, така и в групови сесии. Автори като Janssen et al. (2020) докладват статистически значимо подобряване на показатели като средна дължина на изказването, плавност и лексикален подбор при групова наративна терапия, насочена към макроструктурните компоненти при деца със СЕН. Изследователският екип на Gillam et al. (2018) прилага наративна терапия за деца със СЕН в начална училищна възраст и установява значително подобрене не само на кохезивните аспекти на разказните им умения, но и на формирането на грамотността. Находките им са пряко доказателство за взаимовръзката между устните и писмените езикови умения в началните етапи на ограмотяване и потвърждават значението на продължаващата работа над уменията за свързано изказване.

Автори като Левина, Никашина и Спирова (Levina, Nikashina & Spirova, 1968), Кърпачева и Леонидова (Kurpacheva & Leonidova, 1981), Жукова, Мастюкова и Филичева (Zhukova, Mastyukova & Filicheva, 2011), Коркинова и Кърпачева (Korkinova-Strezova & Kurpacheva-Taseva, 1993) и Ценова (Tsenova, 2019) дават основните методологични указания за използването на подходите за формиране на свързана реч в българската логопедия. Обикновено те се разполагат в крайните етапи на логопедичната терапия в предучилищна възраст и включват използване на различни типове опора: сюжетни картини, истории по серии от картини, слушане и разбиране на текст с преразказ по опорни въпроси, преразказ на позната приказка, разказ по преживяно с опорни въпроси и др. Една от особеностите е тематичното обвързване на разказваната или преразказваната история с езиковата тема на логопедичната сесия, в която предварително се задава работа над лексиката и граматиката.

ПОСТАНОВКА НА СОБСТВЕНО ИЗСЛЕДВАНЕ

По отношение на диагностиката и терапията на езиковите нарушения е важно да се получат отговори на въпросите, дали целенасочената работа над структурата на наратива ще подпомогне и подобри функционалната употреба на езиковите средства за изразяване на връзка, времеви и причинно-следствени отношения, както и да се разбере дали ограничената употреба на езикови форми в резултат от СЕН води до промяна на кохерентността на наратива. Подобни въпроси, но в контекста на сравнения на моно- и билингвални деца с типично и нарушено езиково развитие, проучват Kupersmitt & Armon-Lotem (2019). Техните резултати мотивират планирането и провеждането на представеното тук изследване.

Настоящият експеримент търси отговор на следните *изследователски въпроси*:

1. Какви са особеностите на микро- и макроструктурата на наративите при децата със специфично езиково нарушение?

2. Подобряват ли се уменията на децата със СЕН за *генериране* на истории в резултат на терапия, структурирана около *преразказването* на истории със зрителна, слухова и мултисензорна опора?

За реализирането на изследването са формулирани следните *цели*:

1. Да се установят характеристиките на микро- и макроравнищата на наратива при задачи за разказване при деца със специфични езикови нарушения от формираната извадка (експериментална група, ЕГ);

2. Да се определи ефектът на логопедичната терапия, използваща метода на наративите върху езиковите способности и уменията за създаване на кохезивен разказ при деца със специфични езикови нарушения;

3. Да се определи ефектът на метода на наратива върху уменията за самостоятелно оформяне на разказ и логическата структура на разказвана история.

За отговор на изследователските въпроси и постигането на поставените цели е планирана реализацията на следните *задачи*:

1) Подбор на извадката на изследването, включваща група от деца със специфично езиково нарушение;

2) Подбор на текстове и материали, подходящи за генериране на разказ и създаване на преразказ от децата от извадката;

3) Провеждане на входяща оценка на разказните умения на децата от извадката;

4) Създаване на дизайн на експеримента и детайлен календарен план за реализирането му;

5) Прилагане на експерименталната терапевтична програма с метода на наративите и мултисензорната опора;

6) Провеждане на финална оценка на уменията за преразказ и разказ на децата от ЕГ;

7) Обработка и анализ на получените резултати.

Извадката се състои от 3 деца със специфично езиково нарушение (2 момчета и 1 момиче) на възраст 6–7 години ($x = 6,7$) от монолингвални семейства. Всички деца посещават системна логопедична терапия от 3-годишна възраст. Профилът на извадката е следният (табл. 1):

Таблица 1. Профил на изследваните лица

ИЛ №	Пол	Възраст (г; м)	Тип дефицит	Доминиращ езиков дефицит	Общо равнище на езиково недоразвитие спрямо модела ОНР
ИЛ 1	М	6; 10	експресивен	Морфосинтактичен	ОНР-III
ИЛ 2	М	6; 9	експресивен	Фонологичен	ОНР-III
ИЛ 3	Ж	6; 7	експресивен	Морфосинтактичен	ОНР-III

Задължителен включващ критерий за експерименталната група е СЕН да е единственото констатирано нарушение, като за целта логопедичната диагноза на децата е потвърдена чрез провеждане на предварително логопедично обследване (снемане на анамнеза от родител, получаване на информация за състоянието на зрението, слуха и интелекта от наличната медицинска и друга документация на детето, качествена функционална оценка на рецептивните и експресивните езикови умения), както и чрез потвърждаване на логопедичната диагноза от водещия логопед в случаите, когато изследваното дете посещава друг кабинет за терапия.

За изключващи критерии за ЕГ се приемат: наличие на констатирана интелектуална недостатъчност, слухово нарушение, зрително нарушение, епилептична симптоматика, разстройство от аутистичния спектър (РАС) или съмнение за такова, координационно нарушение на развитието (диспраксия) и билингвизъм.

Според равнището на езиковите си способности, съотнесено към често използваната в логопедията у нас парадигма на общото недоразвитие на речта (ОНР), всички деца попадат в рамките на третото равнище (III-ОНР). Основна особеност на логопедичната терапия в това ниво е работата над уменията за разказване и преразказване (Levina et al., 1968; Zhukova et al., 2011; Tsenova, 2019). Следователно методът на наративите, включващ задачи за създаване на истории и пресъздаване на чути текстове, е напълно съобразен с потребностите на децата от логопедична подкрепа на този етап. Специфичното е, че по време на реализацията на експеримента всички останали терапевтични дейности временно се преустановяват.

ДИЗАЙН НА ЕКСПЕРИМЕНТА

Обемът на извадката поставя изследването в категорията на описанието на случай (single case subject design, $N = 1$) при изпълнението на изследователските цели, насочени към установяване на спецификите на микро- и макро-структурата на наративите. Дискретната хетерогенност на проявяваната езикова патология (независимо от споделеното общо равнище на езиково изоставане) позволява да се направят някои отделни качествени анализи и

сравнения на постигнатите резултати, въпреки че в количествено отношение ЕГ ще се третира хомогенно като един обект.

Проверката на терапевтичната ефективност на метода на наратива има множествен дизайн от типа А–В–А. На първата фаза (А1) се оценяват изходните езикови способности на ЕГ по отношение на създаването на история. На втората фаза (В), разделена на 4 подфази (В1–В4), се реализира терапия с използване на наративи със задачи за преразказ, структуриране на преразка за по зададен модел и опора с различен характер. През третата фаза (А2) се провежда посттерапевтично оценяване след период на почивка за преценка на устойчивостта на резултатите от терапията. Дизайнът на експеримента е показан на табл. 2.

Таблица 2. Структура и съдържание на експеримента

Фаза	Времетраене	Поредност на сесията	Задача, стимул, опора за стимула	Съдържание на стимулния материал	Коментар
А1	Претест 1 сесия	Диагностична сесия Д1	Разказ по серия от 6 картини	„Рожден ден“	Не се използва външен план при разказа, нито подсказки и помагачи въпроси.
В	Седмица 1 Фаза В1	Сесия 1	<i>Преразказ на чува история</i> <i>Мултисензорна опора:</i> разиграване на театрален етюд (детето манипулира сюжета с кукли за пръсти, за ръка и за театър на сенките)	„Грите мечки“	Стимулният текст се чете общо три пъти във всяка сесия. След първия прочит се отработват езиковите средства. Преразказът се подпомага от външен план на структурата на наратива във вид на пиктограми и визуален планер. Планът се въвежда при втория прочит на историята. След третия прочит детето може да използва плана и подсказките.
		Сесия 2		„Дядоват ръкавичка“	
		Сесия 3		„Глупавото слонче“	
	Седмица 2 Фаза В2	Сесия 4	<i>Преразказ на чува история</i> <i>Зрителна опора:</i> серия от 6 картини (детето може да манипулира с картините)	„Делфинът“	
		Сесия 5		„Количката с ябълки“	
		Сесия 6		„Чадърчето на мишката“	
	Седмица 3 Фаза В3	Сесия 7	<i>Преразказ на чува история</i> <i>Комбинирана слухово-зрителна опора:</i> слушане на история от илюстрирана книжка (детето няма възможност да манипулира отделни картини към сюжета)	„Ще те изкажа“	
		Сесия 8		„Елеонора не си дава нещата“	
		Сесия 9		„Срамежливият Тони“	
	Седмица 4 Фаза В4	Сесия 10	<i>Преразказ на чува текст</i> <i>Слухова опора:</i> слушане на история (детето не разполага с визуални стимули към историята)	„Под гъбата“	
		Сесия 11		„Разхвърляната Мими“	
		Сесия 12		„Джуджето Апчих“	

Фаза	Времетраене	Поредност на сесията	Задача, стимул, опора за стимула	Съдържание на стимулния материал	Коментар
А2	Седмица 5	Период на почивка	Детето не се включва в логопедична терапия		
	Седмица 6				
	Седмица 7 Посттерапев- тична оценка 1 сесия	Диагностична сесия Д2	Разказ по серия от 6 картини	„Коледа“	Не се използва външен план при разказа, нито под- сказки или опор- ни въпроси.

ПРОЦЕДУРА

Всички фази на изследването се реализират индивидуално с изследваните лица.

На фаза А1 на изследваното дете от ЕГ се поставя задача да състави разказ по серия от 6 картини на тема „Рожден ден“, предварително подредени от експериментатора. На детето не се дават устни подсказки за структуриране на линията на разказа и използваните езикови средства. Разказите се записват и след това се транскрибират. Резултатите се обработват чрез количествен и качествен анализ по критерии за кохерентност и кохезия, в които основната единица на анализа е изречението като пресечна точка на структурните (макро-) и формалните (микро-) елементи на наратива (вж. в частта за *методи на оценка*).

Фаза В с подфази В1–В4 е с обща продължителност 4 седмици. Децата от ЕГ се включват в индивидуална логопедична терапия с честота 3 пъти седмично (общо 12 индивидуални сесии с времетраене 45 минути за фаза В), по време на която се използва методът на създаване на преразкази с различно ниво на подкрепа. През етапа за изследване на терапевтична ефективност основен целеви наратив е преразказът, докато входните и изходните умения във фази А1 и А2 се оценяват по отношение на генерирането на разказ. Във всяка от четирите седмици (очертаващи съответна подфаза от В1 до В4) на детето се предоставя различна опора за овладяването на уменията за преразказ на чутата история:

– Мултисензорната опора представлява изиграване на театрални етюди по сюжета на чутата история с различни видове кукли – за пръсти, за театър на сенките и за ръка, при което детето има възможност да манипулира с героите на историята, да ги подрежда според реда им на поява, да свързва техни визуални характеристики с тактилно възприета информация. Този тип опора се приема за най-високо равнище на подкрепа, защото се приближава до телесното преживяване. Белева (Beleva, 2024) посочва, че методът на тотална физическа реакция (включващ движения и тотално ментално, емоционално и физическо ангажиране на детето) при преразказване на история дава по-до-

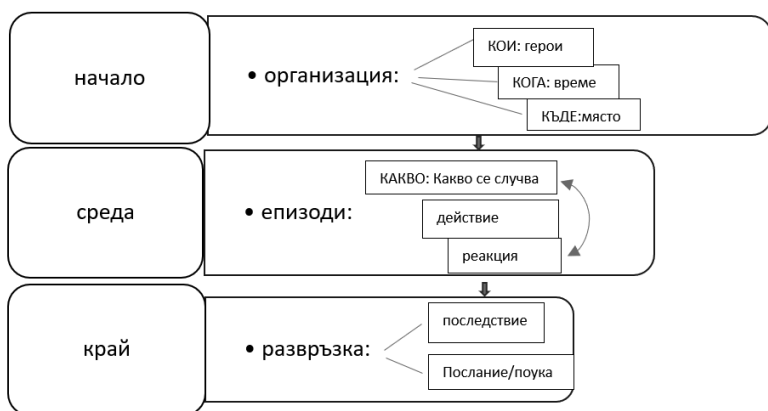
бри резултати по отношение както на структурата на преразказа, така и на усвояването на нова лексика.

– Зрителната опора се състои в подреждане на серия от 6 картини към сюжета на чутата история, което дава възможност на детето да манипулира с реда на епизодите, да разглежда илюстрациите на героите и местата на действието. Основната подкрепа тук е във възможността да се манипулира с картите, на които са изобразени отделните епизоди, и така да се запамети редът на действията. Главен опорен компонент за вербалните паметови способности е зрителната механична памет.

– Комбинираната опора (слушане на история при споделено четене от илюстрирана книжка) е условно назована по този начин. Тук задачата на детето се усложнява, защото отпада възможността да се манипулира с физически предмет, свързан с историята (кукла или карта с илюстрация). Детето може да разгръща книжката, да разглежда илюстрациите, но не може да подрежда елементи на сюжета или такива, свързани с героите. Отново се използва активна визуализация, но изискванията към вербалната памет се повишават.

– Слуховата опора представлява класическата ситуация на слушане и разбиране на текст с пресъздаване на историята. Това е най-трудната от всички задачи по време на експеримента, тъй като липсва нагледност, което повишава изискванията към фокуса и концентрацията на вниманието на детето, както и към вербалната слухова памет. Поради тази причина този тип структуриране на терапията се дава най-накрая в експеримента, който е ранжиран по степен на предоставяната подкрепа от максимално близка до максимално далечна.

По време на всички подфазы на фаза В, освен различните форми на опора за създаване на преразказ, се използват външни схеми на структурата на историята във вид на зрителен план с пиктограми, отнасящи се до базовите елементи на историята: кой/и са героите, как се казват, кога се случва историята, къде се развива, какво се случва първо, после, след това, защо става така, какво става най-накрая, какво мислиш/как се чувстваш във връзка с историята. На детето се подават и подсказки за начало на историята („Имало някога“, „Имало едно време“), за преминаване към основен епизод („Веднъж“, „Един ден“) и за финализиране („Най-после“, „Накрая“). Този зрителен схематичен план е един и същ за всички деца, използва се по еднакъв начин при всички сесии и е показан на фиг. 1.



Фиг. 1. Външна опорна схема на преразказите

Всяка подфаза на фаза В се реализира в 3 последователни сесии с различен стимулен материал (чете се и се обработва различен текст, който детето трябва да преразкаже). Същевременно текстовете за цялата фаза В са така подбрани, че да са съпоставими по отношение на дължина на историята, брой главни и второстепенни герои, брой епизоди и наличие на поука или морален извод. Резултатите от всяка трета сесия в подфазите В1–В4 се използват като измерител на междинната оценка и се обобщават съответно като резултати по отношение на въздействието на типа подкрепа за преразказ.

Във всяка от сесиите от фази В–В4 целевата история се прослушва общо 3 пъти: при първото прослушване детето се запознава със съдържанието, реда на действията, мястото и героите, като се внасят уточнения по отношение на речника и възможните затруднения в разбирането, характерни за децата със СЕН. При второто прослушване логопедът запознава детето с пиктограмната схема, която се използва като външен план на задачата за преразказ (вж. фиг. 1). При третото прослушване логопедът и детето използват активно целевата за подетапа опора (мултисензорна – разиграване на театър; зрителна – подреждане на сериите картини; зрителна и слухова – експониране на илюстрациите към книгата).

След приключването на експерименталната терапия във фаза В се прави почивка за период от 2 седмици, по време на които детето не участва в терапевтични сесии с логопед. Следва реализиране на фаза А2, в която се извършва финална оценка. Уменията за създаване на история се изследват с методи, аналогични на тези от фаза А1 (разказ по серия от 6 картини, чийто сюжет, брой герои и ключови епизоди са съпоставими с този от входящата оценка, но не ги повтарят тематично).

МЕТОДИ ЗА ОЦЕНКА НА УМЕНИЯТА ЗА РАЗКАЗ И ПРЕРАЗКАЗ

За оценката на разказите (при фази A1 и A2) и преразказите (фаза В с подфази В1–В4) се използват следните методи:

1) Количествени: определяне на брой използвани изречения, брой думи в изреченията, показателни за дължината на наратива; брой думи от различните части на речта (глаголи, съществителни, прилагателни, местоимения, наречия, числителни, предлози, съюзи, частици). С този метод може да се оценят процентът на граматическите грешки за нивото на кохезия и процентът на грешките за лексикална и логико-семантична свързаност за нивото на кохерентността. За оценка на граматическите грешки се използва формулата

(брой граматически грешни изречения/общ брой изказвания).100,

заимствана от Marini et al. (2020). Грешките на нивото на глобалната кохерентност се анализират, като първо от общия брой изказвания се изваждат онези, които се отклоняват от признаците на кохерентност по 4 показателя: а) заобикалящи изказвания – когато потокът на дискурса се отклонява по посока на вече дадена информация в предишен момент; б) концептуално несъществени изказвания – когато се предават идеи без връзка с конкретния епизод; в) повтарящи се изказвания – когато се повтарят вече изказани идеи; г) запълващо изказване – когато не се предоставя никаква допълнителна информация. След това грешните изречения по показатели от а) до г) се сумират и общият им брой се включва като числител във формулата за процентното изражение на грешките в глобалната кохерентност:

(брой грешки в глобалната кохерентност/общ брой изказвания).100,

също предложена от Marini et al. (2020). Наративът може да се оцени и по степен на лексикална информативност, като се приложи аналогична формула (Marini et al., 2020):

(брой лексикално информативни единици/общ брой думи).100.

Лексикално информативните единици са думи, които са подбрани лексико-семантично, фонологично и морфологично вярно и отразяват прагматично правилно сюжета на историята. Всеки тип грешка (фонологична, морфологична или семантична), както и употребата на паразитни думи, възклицания и повторения, а също и думите от отклоняващите се изказвания, се изключва от изчисляването на лексикалната информативност.

2) Качествени: оценка на типа езикови средства (вид на изреченията, видове подчинени изречения при употреба на сложни изречения, използване на

свързващи думи); наличие на синтактични, морфологични и фонологични грешки, очаквани при децата със СЕН и очертаващи индивидуалния профил на нарушението при всяко дете.

3) Референтна категориална скала Narrative Scoring Scheme (NSS), представяща индекс за нивото на кохерентността и кохезията на наративите (Miller et al., 2003). Скалата NSS е създадена за английски и испански език. Тя кодира т.нар. граматика на историята и по-високите равнища на наративен език (Heilmann, Miller & Nockerts, 2010). На микроравнище скалата описва и обяснява използваните езикови структури на ниво изречение (видове изречения и типове свързване на подчинените изречения). На макроравнище се отнася до глобалните елементи на структуриране на историята, като се описват средата, героите и епизодите в три основни компонента: въведение, разрешаване на проблема, заключение. Тази структура е използвана и при оформянето на методите за подкрепа във фазите на експерименталната терапия. Резултатите от NSS могат да се обработят и чрез безплатен софтуер, при който въведените данни на изследваното дете се съотнасят с референтни данни за съответния език и възрастова група. Това не е приложено при настоящото изследване, тъй като базите данни са за англо- и испаноговорящи деца. Въпреки това прилагането на скалата на ръка е възможно, тъй като заложените показатели имат универсален характер.

Показателите на скалата са следните:

✓ Въведение – наличие, отсъствие и качествено описание на герой и елементи на обстановката;

✓ Развитие на героите – отчитане на героите и тяхното значение в цялата история;

✓ Психични и емоционални състояния – оценка въз основа на речника, използван за предаване на емоции на героите и по време на действията;

✓ Препратки/информираност на слушателя – оценка, базирана на последователното и точно използване на предшестващи и поясняващи думи в цялата история. Използването на правилни местоимения и собствени имена трябва да се има предвид при оценяването;

✓ Конфликт/разрешаване и събитие/реакция – оценки въз основа на наличието или отсъствието на конфликти/разрешения и събития/реакции, необходими за изразяване на историята, както и колко подробно е описано всяко от тях;

✓ Кохезия – оценка въз основа на последователността, дадените подробности и преходите между всяко събитие;

✓ Заключение – резултатите се базират на края на финалното събитие, както и на финала на цялата история.

По всеки показател се дават точки в скала от 0 до 5: 5 т. – за напреднало развитие на уменията по показателя; 3 т. – за първоначална поява (нововъзникване) на уменията, 1 т. – за минимална употреба или незрелост на уменията. По преценка на изследващия могат да се дадат междинните точки 2

и 4. Възможността за 0 точки се използва в следните ситуации: разказване на грешна история, разговаряне с изследвания, висок процент граматически, фонологични или произносителни грешки, заради които историята не може да се разбере, недовършени изречения, отказ да се изпълни задачата или липса на съдействие. Всеки показател може да бъде самостоятелно оценен в скалата от 0 до 5 точки или всички показатели да се сумират в количествена оценка с максимален бал 35 точки. Показателите на скалата са ръчно приложени спрямо транскрибираните наративи от всички терапевтични сесии за входна, междинна и изходна оценка на децата от ЕГ.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Изходната оценка на уменията за съставяне на разказ по серия картини показва следните резултати (табл. 3 и 4).

Таблица 3. Резултати на ИЛ от фаза А1, претест

ЕГ	Средна дължина на изказването СДИ (бр. думи)	Брой изказвания (бр. изречения)	Отклонение от глобалната кохерентност (%)	Граматически грешки (%)	Лексикална информативност (%)	Ниво по NSS (в точки, макс. 35 т.)
ИЛ 1	4,44	9	0	66,7	80	8
ИЛ 2	4,57	7	14,3	85,7	59,38	8
ИЛ 3	6,08	12	41,7	58,33	49,32	7
Средно ЕГ	5,03	9,33	18,67	70,24	62,9	7,67

Транскрибираните проби на ИЛ от ЕГ са представени за сведение в Приложение 2. Средната дължина на изказването (СДИ) е премерена на основата на брой думи, като са включени всички думи от всички изказвания на ИЛ, независимо от допусканите фонологични или граматически грешки, а също и думите, кодирани при повторения, заобикалящи и запълващи изказвания (за дефинициите на типа грешки вж. в частта за количествена оценка на резултатите). Това може да доведе до известни заблуди относно продуктивността на устния език при ИЛ. При ИЛ3 (СДИ = 6,08) са характерни такива изказвания, които понижават стойностите на глобалната кохерентност като цяло, но за сметка на това повишават индекса на СДИ в сравнение с този на другите ИЛ (ИЛ1, СДИ = 4,44; ИЛ2, СДИ = 4,57). Същевременно разказът на ИЛ3 не е по-информативен от този на останалите две ИЛ и дори по отношение на плавност на изказа, лексикален подбор, представяне на сюжета и причинност е по-слабо съставен. Това показва, че СДИ като индекс при деца с езикови нарушения не може да се смята за достоверен показател, освен ако не се опишат конкретни и прецизни критерии за изчисляването му в случаи на патология. Такива в лите-

ратурата на български език не се откриват. Има някои указания за изчисление на СДИ при деца със СЕН в англоезичната литература (Olsen & Jensen de López, 2025), но те са неприложими за български език, тъй като за английски език основната мерна единица за СДИ (MLU, mean length of utterance) е морфемата. Според Стоянова (Stoyanova, 2021) средната дължина на изказването в славянските езици следва да използва думата като основна мерна единица.

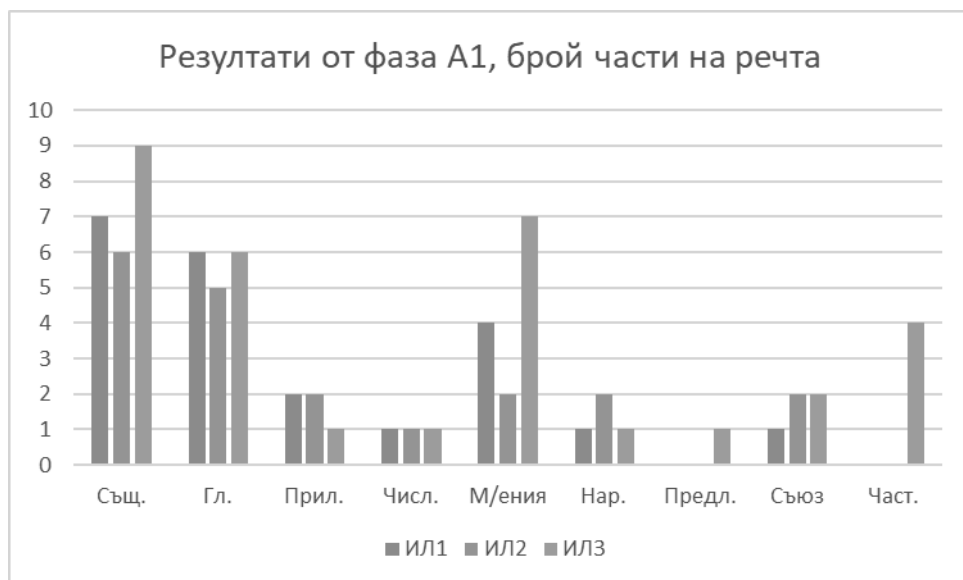
За сметка на СДИ определянето на количеството използвани части на речта може да бъде по-благоприятен показател. При преброяването и категоризирането на частите на речта като измерител на лексикалната и лексико-морфологичната страна на езиковото развитие (табл. 4 и фиг. 2) са взети предвид само типовете думи, а не броят на появяването им в изказванията (напр. характерното и за трите ИЛ многократно повторение на съюза „и“ при свързването на изреченията и изказванията между епизодите е отчетено като един съюз). Освен това като една дума се броят и различните форми в резултат на словоизменението (*дете, деца, децата; балон, балонът; дали, давали; пука се, пука*). При местоименията не се прави разделяне по вид, като също многократното използване на една и съща форма се смята за 1 дума. При употребата на пълна и кратка местоименна форма се отчитат 2 думи.

Таблица 4. Резултати от фаза А1 – брой части на речта

Част на речта	Съществителни имена	Глаголи	Прилагателни имена	Числителни имена	Местоимения	Наречия	Предлози	Съюзи	Частички	Общо чР
ИЛ1	7	6	2	1	4	1	0	1	0	22
ИЛ2	6	5	2	1	2	2	0	2	0	20
ИЛ3	9	6	1	1	7	1	1	2	4	32
Общо	22	17	5	3	13	4	1	5	4	74

От показаното на фиг. 2 се вижда, че доминират съществителните и глаголите, следвани от местоименията. Най-високите количествени резултати са на ИЛ3 и това корелира с равнището на изречението, на което то се намира към датата на изследването на фаза А1. Този профил отговаря на познатото от научната литература за качествено състояние на езика при деца със СЕН и характеристиките на третото равнище на ОНР. Наличието на сериозни отклонения от морфосинтактичните и семантичните показатели на типичното развитие се доказва от високите и за трите ИЛ процентни изразения на граматическите грешки и процентите на лексикална информативност (табл. 3). Относно последния показател трябва да се припомни, че за лексикално информативни думи се смятат само онези, които са фонологично, морфологично и лексикално правилно подбрани. По тази причина лексикалната информа-

тивност при ИЛЗ достига едва 49,32%. От неговите изказвания са премахнати думите от вмъкнатите, повтарящите се и отклоняващите се изказвания.



Фиг. 2. Профил на използваното количество от частите на речта на ИЛ при фаза А1

По-показателни за достигнатото равнище на езиково развитие са дължината на изречението и видът използвани изречения. Като цяло и за трите ИЛ броят генерирани изказвания (приравнени към прости изречения) корелира с броя на епизодите, по които се съставя разказът. Изключение е ИЛЗ, при което има отклонения, повтаряния и запълващи изказвания, които не се отнасят до историята. И за трите ИЛ са характерни предимно прости и прости кратки изречения. И трите деца се намират на равнището на трисловното изказване, като само при ИЛ2 (с доминиращ фонологичен дефицит) се отбелязва навлизане в етапа на четири- и многословните изказвания. ИЛ2 използва 3 четири-словни и едно петсловно от общо 7 изречения („Майката и таткото дават торта“; „Другите деца имат подаръци“; „Те играят с балони“). Въпреки това и при ИЛ2 се виждат затруднения с лексикалния достъп и правилния подбор на думи („Детето е ... плаче“, вместо „Детето е тъжно“, като многоточието маркира колебание при формулиране на изречението; „един балон гърми“ вместо „един балон се пука“). За ИЛ1 и ИЛЗ (с доминиращ морфосинтактичен дефицит) граматическите грешки са очевидни: дублиране на кратката форма на притежателното местоимение, но с неправилно синтактично подреждане (ИЛ1 – „И майка му даде му торта“), синтактична промяна на мястото на възвратната частица (ИЛ1 – „един боон спуска се“), неправилно членуване и синтактична грешка (ИЛЗ – „майката му и бащата му дали му

подаръци“), неправилно съгласуване по род и число (ИЛ1 – „други балон“), неовладени местоимения (ИЛ3 – „аз ме е страх балона да пука“). При ИЛ3 се забелязва и трудност в спазването на глаголното време („има торта“, „и дали му подаръци“, „давали му подаръци“, „балонът пука се“) и с подбора на думи (използва инертно и като фразеологизъм „плаче бебето“ за означаване на „детето плаче“). Общият брой изречения, видът и структурата на изреченията и на трите ИЛ са съпоставими с нивото на лексикалното им развитие и индекса на граматически грешки.

За изчисляването на процентните стойности на показателите за лексикална информативност, отклонение от глобалната кохерентност и граматически грешки (табл. 3) са използвани формулите и критериите, описани в частта за количествена оценка на резултатите по-нагоре в изложението. Тези показатели са също по-информативни в сравнение със СДИ, независимо че тяхното количествено изчисляване отново поставя някои предизвикателства. Така например при показателя за лексикална информативност стойностите значително се понижават от наличието както на фонологични, така и на фонетични грешки, без самият показател да може да даде диференцирано описание кой от двата типа грешки (или и двата) води до тези резултати. Също така при изчисляване на процента граматически грешки на ИЛ2 трябва да се вземе решение относно категоризирането на последното изказване („и после нов балон“), което за разговорния език е приемливо, но е непълно, тъй като липсва изъвено сказуемо. При ИЛ2 (с доминиращ фонологичен дефицит) стойностите на индекса на лексикална информативност не са най-ниски (59,4%). Такива са при ИЛ3 (с морфосинтактичен дефицит) – почти с 11% по-ниски от ИЛ 2 (49,32% за ИЛ3). Това се дължи на изключването като неинформативни на всички думи от заобикалящите, несъществени и запълващи изказвания, с което корелират и най-ниските стойности при ИЛ3 на индекса на граматически грешки (58,33%) и индекса на отклонение от глобалната кохерентност (41,7%). Тези характерни за ИЛ3 изказвания, които нарушават целостта на разказа (независимо от много по-добрата си граматическа оформеност), сочат и затруднения в инхибиторния контрол, като подсказват и възможни нарушения на невербалните екзекутивни функции.

Както може да се види от получените в табл. 3 стойности, а също и в Приложение 2, спецификата на езиковото нарушение оказва своето влияние над посочените индекси. При ИЛ1 и ИЛ3 доминират морфосинтактичните грешки за сметка на фонологичните, които при ИЛ1 се ограничават само до постоянните замени на звуковете от групата на шушкатавите със съскавите, докато при ИЛ3 фонологични грешки изобщо не се отчитат. По отношение на глобалната кохерентност, независимо че двете ИЛ са с един и същ тип езикова недостатъчност и на еднаква възраст, се вижда, че при ИЛ3 са много характерни отклоняванията от сюжетната линия и вмъкванията на лични коментари, отвличането на вниманието и заобикалянията, докато продукцията на ИЛ1

е лишена от дистрактори и остава силно ограничена. ИЛ2 се характеризира с водещ фонологичен дефицит, при който се наблюдават непостоянно обеззвучаване на звучни съгласни от ранния онтогенезис, постоянни елизии на соноори Р и Л и постоянни замени на шушкави от съскави.

Въпреки това могат да се отбележат и някои положителни моменти по отношение на първоначалното овладяване на елементите на кохезията. Използват се, макар и крайно оскъдно, идентифицираща местоименна референция (ИЛ1 – „има едно дете и то има рожден ден“; ИЛ2 – „другите деца имат подаръци и те играят с балони“), анафора (ИЛ1 – „майка му даде му“; ИЛ3 – „балонът“), маркери за време (ИЛ1 и ИЛ2 – „и после“). Макар да намаляват стойностите на индекса на глобална кохезия, отклоняващите се и несъществени изказвания на ИЛ3 имат положителна граматическа стойност. Те показват, че детето умее да използва сложни изречения, за да изразява лични емоции и състояния („мен ме е страх балона да пука“), както и да дава информация („и аз си имам един такъв балон и даже знаеш ли, че е у нас“), независимо от най-ниските стойности на индекса на граматически грешки (58,33%). Същевременно дори при леко занижените стойности на лексикалната информативност (80%) и високия процент граматически грешки (66,7%), при ИЛ1 няма отклонения в глобалната кохерентност, а при ИЛ2 те са едва 14,5%. Това говори за зараждащи се умения за следване на логическата последователност на сюжета независимо от факта, че той е създаван с помощта на нагледна опора.

По отношение на равнището на развитие на общите наративни умения, оценено по скалата NSS, се вижда, че и трите ИЛ попадат в ниските нива на едва зараждащи се умения (ИЛ1, NSS 8/35; ИЛ2, NSS 8/35; ИЛ3, NSS 7/35). Допълнителният качествен анализ показва ниска информативност на изказа като цяло, използване основно на дейктични средства за изразяване на елементарната последователност на събитията в рамките на ситуацията тук и сега, липса на изразяване на причинност, емоции на героите и ясен завършек на разказа. Спазва се правилният ред в представянето на схемата на историята, което предвид на стимулния материал е очакван резултат. Нагледната опора на предварително подредената серия картини минимизира вероятността от смяна на реда на основните епизоди, но и не подпомага по-богатото описание на външния вид на героите, мястото на действието и случките.

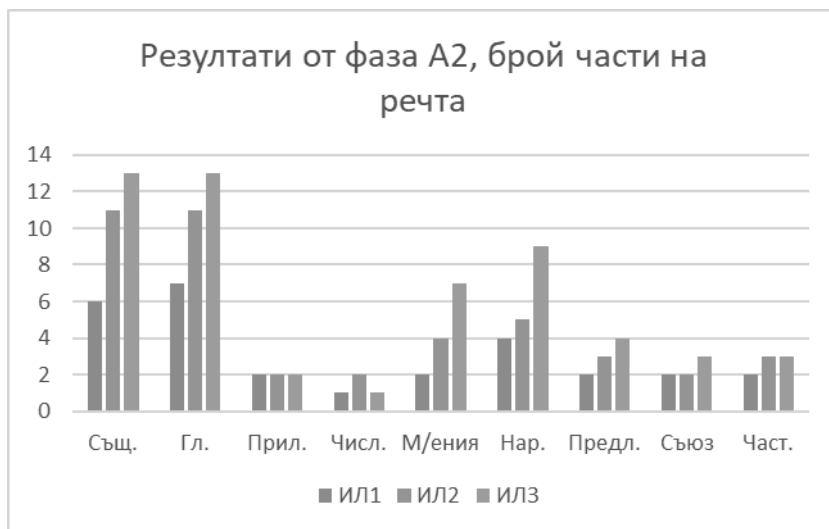
След приключване на втората фаза от експеримента (В1–В4) е извършена оценка на разказните умения в идентична ситуация на всяко ИЛ (фаза А2). Резултатите са показани в табл. 5 и 6.

Таблица 5. Резултати на ИЛ от фаза А2, посттерапевтична оценка

ЕГ	Средна дължина на изказването, СДИ (бр. думи)	Брой изказвания (бр. изречения)	Отклонение от глобалната кохерентност (%)	Граматически грешки (%)	Лексикална информативност (%)	Ниво по NSS (в точки, макс. 35 т.)
ИЛ 1	6	9	11,11	77,8	71,70	9
ИЛ 2	7,36	11	0	81,8	71,95	9
ИЛ 3	9,92	12	16,7	66,7	82,20	9
Общо за ЕГ	7,67	10,67	9,27	75,43	75,28	9

Таблица 6. Резултати от фаза А2 – брой части на речта (ЧР)

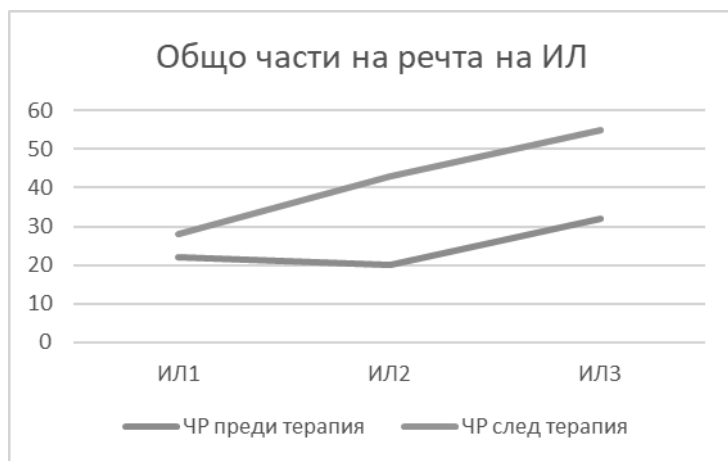
Части на речта	Съществителни имена	Глаголи	Прилагателни имена	Числителни имена	Местоимения	Наречия	Предлози	Съюзи	Частици	Общо ЧР
ИЛ1	6	7	2	1	2	4	2	2	2	28
ИЛ2	11	11	2	2	4	5	3	2	3	43
ИЛ3	13	13	2	1	7	9	4	3	3	55
Общо	30	31	6	4	13	18	9	7	8	126



Фиг. 3. Профил на използваното количество от частите на речта на ИЛ при фаза А2

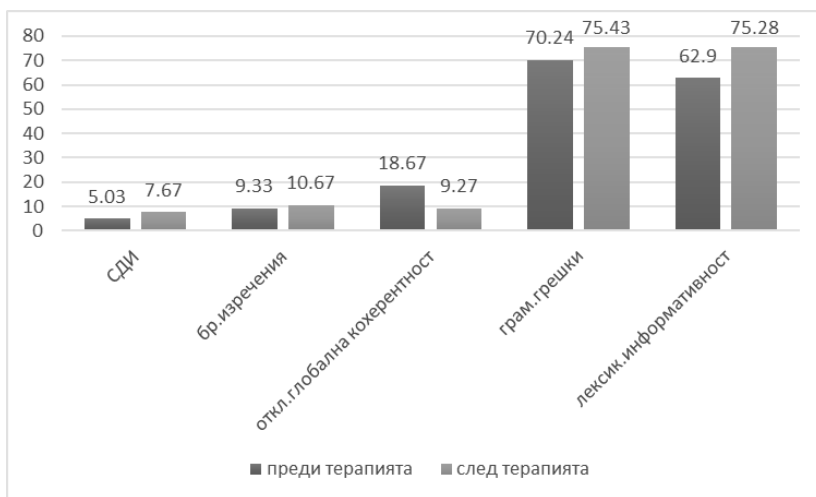
Таблица 6 и фиг. 3 показват значително увеличение на използваните наречия и малки думи (общо предлози, съюзи и частици), като резултатите на ИЛ 3 отново изпреварват тези на останалите ИЛ. Въпреки това се вижда ясно тенденцията към увеличаване на използваните думи, което се отразява положително и върху преминаването от фазата на простите към фазата на сложните изречения.

Общите групови резултати на ИЛ и положителната тенденция по отношение на броя използвани части на речта преди и след терапията са представени на фиг. 4.



Фиг. 4. Тенденция в увеличаването на употребения брой части на речта след терапията

Положителните ефекти на терапията могат да се проследят по всички заложи показатели. Индексът СДИ, броят използвани изказвания и вербалната информативност бележат нарастване за сметка на силно намаляване на отклоненията в глобалната кохерентност. Резултатите на ИЛ (в средни стойности за групата) преди и след терапията по тези показатели са представени на фиг. 5.



Фиг. 5. Количествени показатели на наратива на ЕГ преди и след терапията

Прави впечатление, че процентът граматически грешки след терапията също се увеличава. Това се дължи на увеличените способности на ИЛ за съставяне на повече и по-дълги изречения, в които има повече възможност за допускане на характерните за езиковите нарушения морфологични и синтактични грешки. Същият коментар може да се направи и по отношение на индивидуалните резултати по показател вербална информативност на ИЛ1, който намалява стойностите си след терапията (80% на фаза А1 и 71,95% на фаза А2). Причината е възможно да се търси в увеличаването на броя езикови контексти, в които да се демонстрират специфичните за детето грешки. Въпреки че като резултат от наративната терапия се подобряват някои показатели на езиковата реализация, специфичното езиково нарушение не е преодоляно и определящият го дефицит при всяко от ИЛ продължава да дава своето отражение.

От поместените в Приложение 3 разкази на децата на фаза А2 може да се види, че значително се е подобрило и умението да се съставя по-кохерентен разказ. В резултат от системното използване на външна опора за преразказ по време на фаза В, за ИЛ2 и ИЛ3 е започнало формирането на умения да се именуват героите на историята в картини, която трябва да се съчини. И при трите ИЛ се наблюдава умение за обозначаване на началото на историята с фразата „един ден“. При ИЛ2 се отбелязва и умението да се включва преценка за емоционалното състояние на героите („и после на *Лили* се *наст’ои* [се разстрои]“). При ИЛ3 броят отклоняващи се изказвания е значително намалял, като същевременно се отчита и употребата на сложни изречения и глаголни времена. Това показва подобрене както в кохерентен, така и в кохезивен аспект на разказите на децата, което се подкрепя и от повишените точкови балове на скалата NSS. Като цяло обаче уменията на ИЛ да разказват остават

в границите на начално формиране на умения, което показва и значителната необходимост от продължаване на логопедичната терапия в тази насока.

За сравнение на резултатите преди и след терапията е използван непараметричният тест на Ман–Уитни (Mann–Whitney U-test) за проверка на разликата на две медиани при малки извадки и сравнение на големината на ефекта. За основни показатели на сравнението са приети стойностите на общия брой получени части на речта (ЧР) на всяко ИЛ преди и след терапията (колони общо ЧР на табл. 4 и 6). СДИ и общият брой изказвания, приравнени към изречения, са изчислени, като са включени повтарящите се и отклоняващите се думи (съответно изказвания). Това прави от последните два показателя не особено достоверни измерители на езиковата система въпреки показаните ясни подобрения в количествените им характеристики. Общият брой части на речта предвид на начина си на изчисляване се приема за най-достоверен показател. Резултатите от теста на Ман–Уитни са показани в табл. 7.

Таблица 7. Ман–Уитни тест за големината на ефекта

Извадка 1, ЧР	Извадка 2, ЧР	Ранк (изв. 1)	Ранк (изв. 2)	n1	3
22	28	2	3	n2	3
20	43	1	5	n	6
32	55	4	6	Mdn1	22
				Mdn2	43
				R1	7
				R2	14
				U1	8
				U2	1
				U	1
				z-value	1.52752523

Двете измервания преди и след терапията се приравняват на стойностите на две извадки, в които съставът на ИЛ е идентичен. Полученият резултат ($U = 1$) се сравнява със стойността на z ($z = 1.527$), тъй като извадките са от по 3 ИЛ и не са налични критични стойности за сравнение. $U < z$, следователно има статистически значима разлика между резултатите преди и след терапията. Това показва, че терапевтичният подход на наративите е оказал значимо въздействие върху микроструктурното равнище на разказните умения на изследваните лица.

ИЗВОДИ

В резултат на направения анализ могат да се формулират следните изводи, валидни за изследваните лица.

1) Децата със СЕН от изследваната група проявяват затруднения в микро-равнището на наратива, съответни на водещия езиков дефицит в клиничната им картина. Продуцират се предимно прости изречения, чийто брой е по-малък от очаквания при задача за разказ по нагледна опора. Изразните средства са бедни, като прилагателните, числителните и предлозите са особено малко за сметка на съществителните имена. Глаголите също имат ограничена и в някои случаи неправилна употреба.

2) Независимо от все още явните за 6–7-годишна възраст морфосинтактични и фонологични дефицити (характерни за лицата от извадката) налице са начални умения за използване на кохезия под формата на свързващи думи и дейктични маркери (*тук, това, и*), анафора (като членуване при втора употреба на съществителни имена), референция (предимно идентифицираща), както и някои думи за маркиране на хронология (*и после*).

3) На макроструктурно равнище наративите на лицата от извадката се отличават с правилност на общата последователност на епизодите, но оскъдна или липсваща причинно-следствена обвързаност при описанието им. Героите не са описани пълно, като се отбелязват и затруднения при оформяне на ясно заключение с оценка на емоционалния характер на историята.

4) По отношение на използваните методи за оценка на спецификата на разказните умения на деца със СЕН може да се заключи, че качествените наблюдения, за разлика от количествените и стандартизираните оценки, могат да обрисуват картината на функционалните аспекти на езиковата употреба в реална комуникативна ситуация. Това е особено важно за нарушения като СЕН, за които не са налични стандартизирани диагностични инструменти на български език. Както потвърждават Walker et al. (2023), оценката на наративите е екологичен и валиден подход, чувствителен към индивидуалните различия в езиковата употреба. Тя позволява да се очертаят специфичните силни и слаби страни, което на свой ред дава възможност за изграждане на конкретни и проследими терапевтични цели.

5) Наративната терапия, фокусирана върху макроструктурата, подобрява както микро-, така и макроструктурните аспекти на разказните умения на деца със СЕН от изследваната група. Този извод кореспондира с подобни твърдения от научната литература. Joffe (2024) съобщава, че ученици и младежи със СЕН значително подобряват езиковите си умения вследствие на интервенция, структурирана около наративите. Резултати от групова наративна терапия на деца със СЕН на Janssen et al. (2020) показват, че методът е ефективен за постигане на целите за подобряване както на микро-, така и на макроструктурните равнища на наратива. Освен това методът е лесно приложим и в

условия извън логопедичния кабинет като въщи, в общообразователния клас или при различни форми на подкрепа.

ОГРАНИЧЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО И ПРЕПОРЪКИ

Основното ограничение пред проведеното изследване е обемът на извадката. Това дава основание да се формулират препоръки към следващите етапи и бъдещи изследвания от този тип, а именно:

- Да се увеличи обемът на извадката, която да излезе от рамките на описание на случай и да позволи формулирането на по-надеждни изводи, които могат да се отнесат към подгрупите деца със СЕН по признаци пол, възраст, особености на клиничната картина и др.
- Да се приложи сравнително изследване с включване на контролна група, чрез което ще могат да се направят по-конкретни изводи относно степента на изоставане и отклонение на наративните умения на децата със СЕН спрямо техните връстници с типично езиково развитие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разказните умения са критичен показател за достигнатото равнище на комуникативно развитие. Те изразяват осъществяването на прехода от контекстуалната ситуативна реч към извънситуативната реч и началото на развитието на абстрактното мислене. Наративите имат своето ценно значение както за езиковото, така и за социално-емоционалното развитие на детето. Те са също и важно условие за бъдещата училищна успеваемост и са наричани мост между езика и грамотността (Favot, Carter & Stephenson, 2021). Според данни, цитирани от Vogindroukas et al. (2020), разказването на истории е по-добър предиктор за академични проблеми след втори клас от синтактичните, морфологичните и семантичните умения на децата в предучилищна възраст. Способността да се конструират наративи позволява да се изразят знания и идеи – умение, което е критично важно както по време на училищния период, така и във всички житейски периоди след това. Особеностите на СЕН като персистираща комуникативна патология налагат интензивна подкрепа на децата в периодите на възрастов преход (от предучилищна в училищна възраст, от начален в прогимназиален етап). Доказателствата за ефективността на метода на наративите и лесната му приложимост в различни условия подсказват, че той трябва да е силно застъпен и след постъпване на детето със СЕН в училище. Оптимизирането на разказните и преразказните умения е основа за по-доброто усвояване на четенето и писането, боравенето с писмена информация и ученето като цяло.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Andreou, G., Lymperopoulou, V. & Aslanoglou, V. (2024). Developmental Language Disorder (DLD) and Autism Spectrum Disorder (ASD): similarities in pragmatic language abilities. A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70 (5), 777–791. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2132669>.
- Atanasova-Trifonova, M., Peneva, L., Stoyanova, Yu., Yancheva, I., Yadkova, L., Mutaфchieva, M. & Kolcheva, N. (2015). *Standarti za razvitie i uchene v rannoto detstvo: ot razhdaneto do tri godini*. Vtoro izdanie. [Атанасова-Трифонова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Ядкова, Л., Мутафчиева, М. & Колчева, Н. (2015). *Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години*. Второ издание.]. Sofia: IINCH-BAN, UNICEF, ISBN 978-954-18-0924-2.
- Beleva, Kh. (2024). *Ezikut na detstvoto: dumi, razgovori i istorii*. [Белева, Х. (2024). *Езикът на детството: думи, разговори и истории*.]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-6011-7.
- Bishop, D. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language and Communication Disorders*, November-December, vol. 52, No 6, 671–680, <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>.
- Bishop, D. & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives. Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25–46. <https://doi.org/10.1348/026151004X20685>.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & the CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>.
- Boudreau, D. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. In: R. Paul (ed.) *Language disorders from a developmental perspective: essays in honor of Robin S. Chapman*. Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates, 331–356. From <https://psycnet.apa.org/record/2006-20176-013>.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2020a). Ezikovi narusheniya na razvitiето: zashto lipsata na verbalna komunikatsiya ne vinagi e priznak na razstroystvo ot autistichniya spektur. [Бояджиева-Делева, Е. (2020). Езикови нарушения на развитието: защо липсата на вербална комуникация не винаги е признак на разстройство от аутистичния спектър.]. In: Sbornik s dokladi i dobri praktiki ot Natsionalna konferentsiya “Resursnite uchiteli i suvmestnoto prepodavane v priobshtavashtoto obrazovanie”, 122–133. Sofia: NARU.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2020b). Podpomagane na uchenitsi s ezikovi narusheniya na razvitiето v progimnazialen etap na uchilishtno obuchenie. [Бояджиева-Делева, Е. (2020). Подпомагане на ученици с езикови нарушения на развитието в прогимназиален етап на училищно обучение.]. In: Zamfirov, M. i kol. (red). (2020). *Obrazovanie i izkustva: traditsii i perspektivi, sbornik dokladi ot Nauchno-prakticheska konferentsiya, posvetena na 80-godishninata ot rozhdenieto na prof. d-r Georgi Bizhkov*, 289–298. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-5061-3.
- Broc, L., Brassart, E., Bragard, A., Olive, T. & Schelstraete, M. A. (2021). Focus on the Narrative Skills of Teenagers with Developmental Language Disorder and High

- Functioning Autism. *Frontiers in Psychology*, 12, 721283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721283>.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of speech, language, and hearing research*, 46 (3), 544–560. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/044)).
- Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1, 189–196. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0017-3>.
- Everaert, E., Boerma, T., Selten, I., Gerrits, E., Houben, M., Vorstman, J. & Wijnen, F. (2023). Nonverbal Executive Functioning in Relation to Vocabulary and Morphosyntax in Preschool Children with and Without Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66 (10), 3954–3973. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00732.
- Favot, K., Carter, M. & Stephenson, J. (2021). The effects of oral narrative intervention on the narratives of children with language disorder: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33 (4), 489–536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9>.
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T. & Gillam, R. B. (2018). Improving narrative production in children with language disorders: An early-stage efficacy study of a narrative intervention program. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49 (2), 197–212. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0047.
- Heilmann, J., Miller, J. F. & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27 (4), 603–620. <https://doi.org/10.1177/0265532209355669>.
- Hwang, J. W., Lee, J.-B., Kim, B.-N., Lee, H.-Y., Lee, D.-S., Shin, M.-S. & Cho, S.-C. (2006). Regional cerebral perfusion abnormalities in developmental language disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256, 131–137. <https://doi.org/10.1007/s00406-006-0613-2>.
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58–74. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>.
- Iuliu, I. & Martínez, V. (2021). Oral Narrative Intervention by Tele-Practice in a Case with Developmental Language Disorder. *Children*, 8, 1052. <https://doi.org/10.3390/children8111052>.
- Janssen, L., Scheper, A., De Groot, M., Daamen, K., Willemsen, M., Vissers, C. & Verhoeven, L. (2020). Narrative group intervention in DLD: Learning to tell the plot. *Child Language Teaching and Therapy*, 36 (3), 181–193. <https://doi.org/10.1177/0265659020950386>.
- Joffe, V. (2024). The Role of The Speech and Language Pathologist in Working With Adolescents And Young People With Speech, Language And Communication Needs. *12th ESLA Congress of Speech and Language Therapy, Abstract Book*, 156–157, Asttlr Publisher, ISSN 978-606-95939-4-3.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., Brownlie, E. B., Douglas, L., Taback, N., Lam, I. & Wang, M. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 744–760. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4203.744>.

- Korkinova-Strezova, P. & Kurpacheva-Taseva, I. (1993). *Formirane na ustnata i pismenata rech u detsa s obshto rechevo nedorazvitie*. [Коркинова-Стрезова, П. & Кърпачева-Тасева, И. (1993). *Формиране на устната и писмената реч у деца с общо речево недоразвитие*.]. Sofia: Arka.
- Krasteva, D. (2021). Kheterogenniyat kharakter na simptomatikata pri detsa s ezikovo narushenie na razvitiето. [Кръстева, Д. (2021). Хетерогенният характер на симптоматиката при деца с езиково нарушение на развитието.]. *Godishnik na Sofiyskiya universitet „Sv. Kliment Ohridski“*, *Kniga Pedagogicheski nauki*, broj 114, Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Kupersmitt, J. R. & Armon-Lotem, Sh. (2019). The linguistic expression of causal relations in picture-based narratives: A comparative study of bilingual and monolingual children with TLD and DLD. *First Language*, 1–25, <https://doi.org/10.1177/0142723719831927>.
- Kurpacheva, I. & Leonidova, A. (1981). *Logopedichna rabota pri detsa s alalien sindrom v kabinetni usloviya*. [Кърпачева, И., Леонидова, А. (1981). *Логопедична работа при деца с алалиен синдром в кабинетни условия*.]. Sofia: Narodna prosveta.
- Law, J., McKean, C., Murphy, C.-A. & Thordardottir E., eds. (2019). *Managing Children with Developmental Language Disorder: Theory and Practice Across Europe and Beyond*, London: Routledge, Taylor and Francis publishing group, 978-1-138-31724-6 (pbk).
- Levina, R. Ye., Nikashina, N. A. & Spirova, L. F. (1968). *Obshcheye nedorazvitiye rechi. Osnovy teorii i praktiki logopedii*. [Левина, Р. Е., Никашина, Н. А., Спирова, Л. Ф. (1968). *Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии*.]. Moskva: Levinoy RE.
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M. & Ozbič, M. (2020). The complex relation between executive functions and language in preschoolers with developmental language disorders. *International journal of environmental research and public health*, 17 (5), 1772. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051772>.
- Matanova, V. (2001). *Dyslexia*. [Матанова, В. (2001). *Дислексия*.]. Sofia: Sofi-R.
- Matanova, V. (2003). *Psihologiya na anomalното razvitie*. [Матанова, В. (2003). *Психология на аномалното развитие*.]. Sofia: Sofi-R.
- Miller, J., Andriacchi, K., DiVall-Rayyan, J. & Lien, P. (2003). Narrative Scoring Scheme. https://www.saltsoftware.com/coursefiles/1502/NSS_Scoring_Guide.pdf
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>.
- Mountford, H. S., Braden, R., Newbury, D. F. & Morgan, A. T. (2022). The Genetic and Molecular Basis of Developmental Language Disorder: A Review. *Children*, 9, 586. <https://doi.org/10.3390/children9050586>.
- Niu, T., Wang, S., Ma, J., Zeng, X. & Xue R. (2024). Executive functions in children with developmental language disorder: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 18:139098, <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1390987>.
- Nudel, R., Christensen, R. V., Kalnak, N., Schwinn, M., Banasik, K., ... Werge, T. (2023). Developmental language disorder – a comprehensive study of more than 46,000 indi-

- viduals, *Psychiatry Research*, 323, 115171, 0165-1781, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115171>.
- Olsen, L. S. & Jensen de López, K. (2025). Microstructure competences and grammatical errors of Danish-speaking children with developmental language disorder when telling and retelling narratives and engaging in spontaneous language. *International journal of language & communication disorders*, 60 (1), e13131. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.13131>.
- Paradis, J., Sorenson Duncan, T., Thomlinson, S. & Rusk, B. (2022). Does the use of complex sentences differentiate between bilinguals with and without DLD? Evidence from conversation and narrative tasks. *Frontiers in Education*, Vol. 6, 804088. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.804088>.
- Pauls, L. J. & Archibald, L. M. (2021). Cognitive and linguistic effects of narrative-based language intervention in children with Developmental Language Disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 23969415211015867.
- Pelman, C. (2023). *StoryFrames: Helping Silent Children to Communicate across Cultures and Languages*. Grosvenor House Publ. Co., ISBN 978-1803816234.
- Plug, M. B., van Wijngaarden, V., de Wilde, H., van Binsbergen, E., Stegeman, I., van den Boogaard, M. J. H. & Smit, A. L. (2021). Clinical characteristics and genetic etiology of children with developmental language disorder. *Frontiers in pediatrics*, 9, 651995. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.651995>.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M. & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 60–74. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12044>.
- Stoyanova, Yu. (2021). *Problemi na psiholingvistikata*. [Стоянова, Ю. (2021). *Проблеми на психолингвистиката*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", ISBN 978-619-7433-51-7.
- Todorova, E. (2005). *Diagnostika na ezikov deficit pri disleksiya, chast I*. [Тодорова, Е. (2005). *Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I*]. Sofia: Logopedichen centar Romel.
- Todorova, E. (2024). Ezikovi narusheniya v detska vuzrast – „Spetsifichno ezikovo narushenie“ ili „Ezikovo narushenie na razvitiето“. [Тодорова, Е. (2024). Езикови нарушения в детска възраст – „Специфично езиково нарушение“ или „Езиково нарушение на развитието“]. *Bulgarsko spisanie po psihologiya*, br. 2, 798–806.
- Tsenova, Ts. (2019). *Logopediya: Opisane, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya*. [Ценова, Ц. (2019). *Логопедия: Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Tsenova, Ts. (2020). Diskusionni aspekti na vzaimovruzkata mezhdu narusheniyata na ustniya i na pismeniya ezik. [Ценова, Ц. (2020). Дискуссионни аспекти на взаимовръзката между нарушенията на устния и на писмения език.]. *Spetsialna pedagogika i logopediya*, tom 1, 61–74, ISSN 2683-1384.
- Vezenkov, S. (2024). Ekranut e problem. [Везенков, С. (2024). Екранът е проблем.]. *Az-Buki*, issue 3, retrieved 18.01.2025 from <https://press.azbuki.bg/news/novini-2024/broj-3-18-24-01-2024-g/ekranat-e-problem/>

- Vogindroukas, I., Miliatzidou, R. & Tsouti, L. (2020). Personal Narrative Skills of Greek Children of Typical Development in the Age of 10 Years. *Open Access Library Journal*, 7: e6882. <https://doi.org/10.4236/oalib.1106882>
- Walker, E. A., Harrison, M., Baumann, R., Moeller, M. P., Sorensen, E., Oleson, J. J. & McCreery, R. W. (2023). Story generation and narrative retells in children who are hard of hearing and hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66 (9), 3550–3573. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00084.
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E. & Byrd, C. T. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65 (10), 3908–3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017.
- Yaramova, T., Tsenova, Ts. (2021). Ranna diagnostika na detskoto ezikovo razvitie i prevencia na narusheniyata na pismeniya ezik. [Яръмова, Ценова, Ц. (2021). Ранна диагностика на детското езиково развитие и превенция на нарушенията на писмения език.]. *Specialna pedagogka i logopediya*, vol. 3, 18–37. ISSN 2683-1384.
- Zhukova, N. S., Mastjukova, Ye. M., Filicheva, T. B. (2011). *Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u detey*. [Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М. & Филичева, Т. Б. (2011). *Преодоление общего недоразвития речи у детей*.]. Ekaterinburg: KnigoMir.
- Zidarova, V. (2019). Teoriya na referentsiyata i neiyното prilozhenie pri opisanieto na imennata determinatsiya v bulgarskiya ezik. [Зидарова, В. (2019). Теория на референцията и нейното приложение при описанието на именната детерминация в българския език.]. *Nauchni trudove na Plovdivskiya universitet*, tom 57, kn. 1, sb. A – Filologiya, 55–66. Retrieved 19.11.2024 from https://lib.uni-plovdiv.net/bitstream/handle/123456789/912/NTF_2019_57_1_A_55_66.pdf?sequence=1&isAllowed=y

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017, посл. изм. и доп. ДВ, бр. 66 от 6.08.2024 [Ordinance for the Inclusive Education. State Gazette No 86/27.10.2017, Promulgated, State Gazette No 66/6.08.2024, Effective 27.10.2017] retrieved 24.01.2025 from https://www.mon.bg/nfs/2024/06/naredba-priobshtavashto_06082024.pdf

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Библиографски опис на стимулните материали за работа над преразказа

- Бракен, Б. (2019). *Срамежливият Тони*. София: Клевър Бук, ISBN 978-619-7386-48-6.
 Гасман, Дж. (2020). *Елеонора не си дава нещата*. София: Клевър Бук, ISBN 978-954-9749-93-9.
 Джоунс, К. (2018). *Ще те изкажа*. София: Клевър Бук, ISBN 978-619-7386-03-5.
 Джоунс, К. (2021). *Разхвърляната Мими*. София: Клевър Бук, ISBN 978-619-7386-21-9.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Транскрипция на записите на ИЛ от фаза А1, разказ по серия от 6 картини (грешките са изписани в наклонен шрифт)

ИЛ1

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения по епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) Има едно дете и (2) то има <i>рожден</i> ден и (3) майка му даде му <i>торта</i>	/р-веларно/ ж-з пълна замяна
Еп. 2	(4) и после идват деца на гости и (5) те дават <i>подаръци</i>	/р-веларно/
Еп. 3	(6) и ядат <i>торта</i>	/р-веларно/
Еп. 4	(7) и после един <i>боон</i> спуска се /балон/	/р-веларно/ а-о редукция л-елизия
Еп. 5	(8) и то <i>пваце</i>	/р-веларно/ л-w ч-ц пълна замяна
Еп. 6	(9) и има <i>други бовон</i> . /балон /	/р-веларно/ а-о редукция л-w

ИЛ2

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения по епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) <i>ма 'ката</i> и таткото <i>дафат то 'та</i> ;	й-елизия в-обеззвучаване р-елизия
Еп. 2	(2) и то има <i>пота 'ък ... пота 'ъци</i> и (3) <i>д 'угите</i> деца имат <i>пота 'ъци</i>	д-обеззвучаване, непостоянно р-елизия
Еп. 3	(4) тука те <i>иг 'аят</i> със <i>павони</i>	р-елизия б-обеззвучаване непостоянно л-w
Еп. 4	(5) после един <i>бавон</i> <i>гъ 'ми</i>	р-елизия л-w
Еп. 5	(6) и детето е ... <i>пваце</i>	л-w ч-ц
Еп. 6	(7) и после нов <i>бавон</i> .	л-w

ИЛ3

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения към епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) <i>Това детето</i> има ... има рожден ден (2) и има торта	-
Еп. 2	(3) И <i>майката</i> му и <i>бащата</i> му дали му подаръци	-
Еп. 3	(4) И децата давали му подаръци и балони... (5) <i>и аз си</i> имам един <i>такъв</i> балон <i>и</i> (6) <i>даже</i> <i>знаеш</i> ли, че <i>е</i> у нас ...	-
Еп. 4	(7) И балонът <i>пука</i> <i>се</i> и ... (8) <i>аз</i> <i>ме</i> <i>е</i> <i>страх</i> <i>балона</i> да <i>пука</i> ..	-
Еп. 5	(9) И плаче <i>бебето</i> ... (10) и детето... <i>има</i> <i>рожден</i> <i>ден</i> <i>и</i> <i>торта</i>	-
Еп. 6	(11) И смее се детето... (12) <i>и</i> <i>даже</i> <i>и</i> <i>аз</i> <i>имам</i> <i>едно</i> <i>такова</i> .../сочи балона/.	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Транскрипция на записите на ИЛ от фаза А2, разказ по серия от 6 картини (грешките са изписани в наклонен шрифт)

ИЛ1

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения към епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) Един ден <i>валесе</i> сняг и (2) навън <i>имасе</i> много сняг и ... м ... (3) и децата <i>ще</i> <i>се</i> <i>пърз</i> ляха със <i>сейни</i>	/р-веларно/ ш-с непостоянна замяна
Еп. 2	(4) и <i>другите</i> деца <i>направиха</i> <i>снежен</i> <i>цовек</i>	/р-веларно/ ж-з непостоянна замяна ч-ц непостоянна замяна
Еп. 3	(5) и детето се <i>удари</i> във <i>снежения</i> <i>човек</i> и ... м ...	/р-веларно/
Еп. 4	(6) и после той падна и (7) после <i>момиценцето</i> <i>се</i> <i>за</i> ... <i>зарева</i> .	/р-веларно/ ч-ц непостоянна замяна
Еп. 5	(8) и после <i>момиценцето</i> му <i>правеше</i> на <i>снежен</i> <i>цовек</i> <i>иии</i> ...	/р-веларно/ ч-ц непостоянна замяна
Еп. 6	(9) пак се <i>пърз</i> ляха със <i>шейни</i> .	р-елизия

ИЛ2

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения към епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) <i>Етин тен бeсe 'ного хубаво и</i> (2) <i>навън имаше сняг</i> (3) и после <i>злязаха</i> [излязоха] децата да се <i>па 'заят</i> [пързаят] със <i>сейни</i>	<i>д-т непостоянна замяна</i> <i>м-редукция от клъстер</i> <i>ш-с непостоянна замяна</i> <i>и-елизия</i> <i>р-елизия</i>
Еп. 2	(4) и после Пепи и Лили ...м... бяха <i>нап 'авили снежен човек</i>	<i>р-елизия</i> <i>ж-з непостоянна замяна</i> <i>ч-ц непостоянна замяна</i>
Еп. 3	(5) и ... и после <i>тяхния п 'иятел се б 'ъсна</i> във <i>снежения човек</i> (6) и ... и ... иии... стана голяма <i>беля</i>	<i>е-я</i> <i>р-елизия</i> <i>л-редукция от клъстер</i>
Еп. 4	(7) и после <i>на Лили се наст 'ои</i> [се разстрои] (8) и тя <i>запвака</i> и <i>пос 'е</i> ...м...	<i>р-елизия</i> <i>л-w</i> <i>л 'елизия</i>
Еп. 5	(9) <i>тяхния п 'иятел</i> каза да се качат на <i>шейната 'место</i> него и ...м... да се <i>па 'заят</i> и	<i>р-елизия, непостоянна</i> <i>в-редукция от клъстер</i>
Еп. 6	(10) той <i>нап 'ави</i> много <i>голями снежни топки три</i> (11) и после ...м... пак си <i>иг 'аеха дечата</i> на снегът.	<i>р-елизия</i> <i>ц-ч непостоянно</i>

ИЛ3

Номер картина (епизод)	Изказване по картината и брой изречения към епизода	Фонетични и фонологични грешки
Еп. 1	(1) Мм... Там ... натам ... <i>беше един ден беше много хубаво</i> ... (2) м... <i>много хубав ден</i> и ... (3) после си ... <i>'сички деча излежаха навънка</i> и ... (4) те играха със снежни топки и се <i>пазарляха сас</i> шейни	<i>Редукция на в от клъстер</i> <i>ц-ч замяна</i> <i>ж-з замяна</i> <i>метатеза р-з</i> <i>ъ-а редукция</i>
Еп. 2	(5) и момчето и момичето през това време <i>правиха</i> снежен човек ...	-
Еп. 3	(6) и <i>тяхния приятел Жоро той</i> се спусна от пистата и (7) после ..мм.. м.. той се блъсна във снежния човек и после го разруши и ...	-
Еп. 4	(8) и после ...м... после момичето .. <i>Плачат</i> ...	-
Еп. 5	(9) и <i>тяхния...</i> техният приятел <i>Жоро той стъпи</i> [отстъпи] да се качат на неговата шейна да се пускат, а той <i>направи шъстия</i> човек... <i>снежен човек</i> и ...	<i>Пропуск на представка</i> <i>с-ш метатеза</i>
Еп. 6	(10) и ... и ... м... и .. снежния човек ги гледаше как се спускат със <i>шейна</i> ... със <i>шейни</i> и <i>шъс</i> ... ммм... (11) <i>Как се казваше снежния човек</i> ... (12) и снежни топки да правят и пак си играха във снегът и така.	<i>с-ш метатеза</i>

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Елена Кирилова Бояджиева-Делева, преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Логопедия“

Научни интереси: в областите на неврогенните говорни и езиковите нарушения при деца и възрастни (дизартрия, детска говорна апраксия, заекване, езикови нарушения на развитието, афазия), оромоторната и орофациалната миофункционална терапия и телепрактиката. Автор на 4 монографии, 5 учебни помагала, 2 глави от колективни монографии, 19 статии в научни списания, 3 студии, 31 публикувани доклада от научни конференции и 13 популярни статии в областта на логопедичното консултиране.

ORCID ID: 0000-0002-9066-3582

Scopus Author ID: 57208858313

Адрес за кореспонденция: София, 1674, бул. „Шипченски проход“ 69А

E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc.prof. Elena Kirilova Boyadzhieva-Deleva, PhD, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Department of Logopedics

Her research interests focus on neurogenic speech and language disorders in children and adults (dysarthria, childhood apraxia of speech, stuttering, developmental language disorders, aphasia), oral motor and orofacial myofunctional therapy, and telepractice. She is the author of 4 monographs, 5 teaching aids, 2 chapters of collective monographs, 19 articles in scientific journals, 3 studies, 31 published reports from scientific conferences and 13 popular articles in the field of speech therapy counseling.

ORCID ID: 0000-0002-9066-3582

Scopus Author ID: 57208858313

Address: Sofia, 1674, 69A Shiptchenski prohod Blvd.

E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 118

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 118

DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE EDUCATIONAL PROCESS

ELISAVETA KOZHUHAROVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Early Childhood and Media Pedagogy”*

DANAIL DANOV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Classical and Modern Philology
Department “Methodology of Foreign Language Teaching”*

Abstract. This study represents a literature review of the significant role of media education, specifically focusing on media literacy in the contemporary digital world. A central theme explored is the emergence and development of media literacy as a tool for dealing with disinformation and its function as an essential instrument in the educational process. The paper also explores how experts in the field of pedagogy view the interaction between students from different age groups, digital technologies and media literacy as a mediator of positive effects. It reviews annual data on the development of media literacy at international level along with recommendations from the European Commission for combating disinformation. In addition, the review mentions authors addressing the topic of key competencies in the new generation, lifelong learning, and the role of media literacy in supporting the aforementioned educational goals. The paper also includes studies on good practices that integrate media literacy into the educational process - from preschool age to courses in university in various countries.

Keywords: media literacy, digital technologies, media pedagogy, communication, disinformation, critical thinking

РАЗВИТИЕТО НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ КАТО ЕФЕКТИВЕН ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

ЕЛИСАВЕТА КОЖУХАРОВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“*

ДАНАИЛ ДАНОВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по класически и нови филологии
Катедра „Методика на чуждоезиковото обучение“*

Резюме. Тази студия представлява литературен обзор на значението и ролята на медийната педагогика и в конкретика – на медийната грамотност в съвременния дигитален свят. Обхваща възникването и развитието на медийната грамотност като средство за справяне с дезинформацията и като необходим инструмент в образователния процес. Описват се аспекти от взаимодействието между обучаемите от различни възрастови групи, дигиталните технологии и медийната грамотност като посредник на позитивните ефекти. Посочват се годишни данни за развитието на медийната грамотност на международно ниво и се разглеждат препоръки на Европейската комисия за борбата срещу дезинформацията. Посочват се автори, засягащи темата за ключови компетенции при новото поколение, учене през целия живот и как медийната грамотност може да допринесе за посочената проблематика. Цитират се добри практики от различни държави по света, впитали медийната грамотност в образователния процес от предучилищна възраст до курсове във висши учебни заведения.

Ключови думи: медийна грамотност, дигитални технологии, медийна педагогика, комуникация, дезинформация, критично мислене

*Значимостта и смисълът на нашия свят се определят
от куража ни да си задаваме въпроси и задълбочеността
на отговорите, които намираме.*

Карл Сейгън

НЕОБХОДИМОСТ ОТ МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА И РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В СЪВРЕМЕННИЯ ДИГИТАЛЕН СВЯТ

Марк Пренски въвежда израза “digital natives” на английски език, на български – „дигитални местни“, „дигитални по рождение“, а в противовес описва характеристиките за “digital immigrants” – „дигиталните имигранти“, „дигитално привнесени“. Накратко, посоченото съпоставяне се отнася до различията в присъствието на технологичното развитие при отделните поколения.

По-младите поколения са заобиколени от високоразвита технологична среда, в която те са „дигитални местни“, а употребата на дигитални устройства им идва съвсем естествено (Prensky, 2001: 2). В този смисъл те са дигитално грамотни, защото имат уменията да боравят умело с новите технологии. Това обаче съвсем не ги прави автоматично медийно грамотни, тъй като за втората компетенция са необходими широко познание и разбиране на медийната комуникация и нейните особености (Haleem et. al., 2022: 23). С развитието на дигиталните технологии медийната комуникация добива още по-широки измерения и сила на влияние върху човешкото битие. Действително терминът „медиазация“ датира още от Аристотел, който разглежда начините за изразяване и предаване на техните послания. В дигиталната ера обаче медиазацията достига нови необятни граници, а цифровизацията навлиза във всички сфери на човешкия живот. Отварят се още нови предизвикателства в педагогически аспект по пътя към фундаментална медиалност на културата и човешкото познание (Friesen & Hug, 2009). В образователен контекст фокусът е основно върху „дигиталните местни“, тъй като те са младото и развиващо се тепърва поколение и образованието им трябва да отговаря на съвременните нужди. Тук се очертава ролята на медийната педагогика, чиято функция е да бъде „мост“ между образователните потребности и дигиталните възможности (Danov, 2023). Целите на медийната педагогика са да се подготвят педагози и образователна среда, които да подкрепят позитивните ефекти от дигиталните технологии и тяхната употреба и максимално да ограничат негативните такива. Това направление на педагогиката се сформира постепенно още с навлизането на интернет в бита, с което формата на медийната комуникация добива още по-голяма мощ. Медийната педагогика стъпва върху въпросите, анализирани от изследователи в медийната комуникация – как, защо, кога и по какъв начин въздействат медиите (пак там). Един от най-съществените въпроси в медийната комуникация е темата за медийната социализация в контекста на глобализираното общуване и постоянния поток от информация, разпространяван през новите медии. Следователно медийната педагогика цели въвеждането на медиите като инструмент за възпитание, образование и развитие на ключови нагласи, отговарящи на нуждите на съвременния динамичен свят (Danov, 2016). Медийната комуникация стремглаво претърпява своите промени и добива нови сили и граници. Дигитализацията променя начина, по който се усвоява познанието и се осъществяват социализирането на индивида в обществото и разширяването на интеркултурния обмен (Falk et al., 2012; Berkman, 2016). Отминал е периодът на медийна комуникация само чрез информационни източници на хартиен носител като книги и вестници, а дори в ерата на радиото и телевизията не е наблюдавано такова силно въздействие от страна на медиите. С навлизането на дигиталните технологии медийната комуникация добива съвсем ново изражение, което трябва да се изследва и познава обстойно (Haleem et al., 2022: 2). Удобствата и лесната употреба на

смартфони, таблети и компютри изнасят достъпа до информация на съвсем друго ниво (Burford & Park, 2014). Още през 70-те години на миналия век, с навлизането на интернет в бита, педагози и психолози започват да търсят решение на възникващите предизвикателства в новия информационен свят. Целта на медийната грамотност е да даде филтър и аналитични инструменти на хората, за да боравят с новия глобален и информационен свят, а не просто да го консумират (Lewis & Jhally, 1988).

ДЕФИНИЦИЯ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ: РАЗВИТИЕ, НАСОКИ И ЦЕЛИ

Определението за медийна грамотност (понякога се среща и под термина „информационна грамотност“) преминава през няколко етапа за създаването на дефиниция. Има множество трудове, които обхващат развитието на медийната грамотност относно нейните цели и задачи. През 70-те години на миналия век навлиза понятието „информационна грамотност“, която се отнася до аналитично и критично оценяване на информацията, подавана от медиите. Към края на 70-те години се появява и терминът „медийна грамотност“, който обхваща въздействието и на визуално подаваните съобщения. Процесът на пълноценното развитие на дефиницията за медийна грамотност обаче продължава и през последвалите няколко десетилетия паралелно с появяването на новите медии (Tsankova et al., 2022). Още през 1999 г. в свой труд Рене Хобс поставя една от дискусиите за това в каква насока ще се развива медийната грамотност според функциите, които обслужва. Хобс изброява седем въпроса за медийната грамотност: Дали тя предпазва децата от опасностите в новоразвиващия се информационен свят?; Необходимо ли е за нейното изучаване в училище да се учи как се създават медийни продукти?; Трябва ли медийната грамотност да има пристрастия към развитието на интеркултурността?; Трябва ли медийната грамотност да бъде поставена като идеология на дневен ред?; Може ли медийната грамотност да достигне всички обучаеми в (според целите на труда – американската) образователната система?; Трябва ли инициативите за медийна грамотност да се подкрепят финансово от самите медии?; Медийната грамотност е най-ценна само защото се смята, че има потенциала да промени най-лошите аспекти на медийната култура, или защото създава уменията винаги да се задават въпроси относно приежданата информация, дори и да няма влияние върху промяната на качеството на образованието или на масмедията?. Всички тези въпроси са отправни точки към изследователите, развиващи медийната грамотност (Hobbs, 1999). От 80-те години на миналия век медийната грамотност е централна тема в областта на комуникационните, медийните и образователните изследвания в резултат на паралелния растеж на поляризацията между социалните групи и използването на дигиталните технологии и интернет (Neag et al., 2022). А от 2000 г.

понятията „информационна“ и „медийна грамотност“ започват да се разглеждат като синоними поради силното налагане на тази тенденция от страна на ЮНЕСКО. ЕС и ЮНЕСКО правят поредица инициативи за развитие на медийната грамотност и поставянето ѝ във фокуса на межкултурния диалог. Първата такава организация е Международната конференция на ЮНЕСКО през 1982 г. с последващи много такива до 2020 г. ИФЛА (Международна федерация на библиотечните асоциации и институции) създава Комитет по информационна грамотност, към който изследователи в сферата формулират цели и проблеми. В резултат на това ИФЛА публикува „Препоръки на ИФЛА за медийна и информационна грамотност – 2011 г.“ в съвместен труд заедно с ЮНЕСКО и ЕС, а през следващите години – 2012 и 2013, обединява двата термина (Tsankova et al., 2022).

Взаимодействието между децата и дигиталния информационен свят се разглежда от етична, правна, педагогическа и психологическа гледна точка (DAZD, 2017). И в четирите насоки медийната грамотност се явява като инструмент/средство за саморегулация на негативни ефекти и канализиране на позитивните ефекти, предизвиквани от дигитално-информационното въздействие (Danov, 2018).

Медийната грамотност се фокусира върху обучението на различни обществени категории (деца, младежи и възрастни) както във формална, така и в неформална среда, за критично и съзнателно приемане на медиирани съобщения. Обхваща различни умения като критично мислене, решаване на проблеми, автономност, комуникация и участие (Ciurel, 2016). Доминиращият дискурс на политиката за медийна грамотност подкрепя етичен индивидуализъм в дигиталната медийна среда, в която източникът на морални ценности и принципи и основата на етичната оценка е индивидът. От тази гледна точка дори най-уязвимите граждани като деца и младежи (обикновено именно те са в авангарда на възприемането на нови медии) са длъжни да изграждат представа за рисковете и възможностите на дигиталния свят. Този тип саморегулация е необходима особено когато се наблюдава намаляваща степен на институционална подкрепа от доверени източници на информация (O'Neill, 2010).

Впоследствие като общоприета дефиниция за медийна грамотност се приема трудът на Соня Ливингстън от 2004 г. В него Ливингстън търси отговор на три въпроса относно медийната грамотност: Какво е медийна грамотност?; Как се променя тя?; Какви са ползите от нея?. Описва медийната грамотност като способност за достъп, анализиране, оценка и създаване на информация/съдържание в различни контексти (Livingstone, 2004). По отношение на приложението на медийната грамотност в интернет Ливингстън задава отчетлива насока, тъй като този четириккомпонентен модел за медийната грамотност се използва и досега. Ливингстън посочва, че четвъртият начин за създаване на съдържание е най-важен. По-късно се прави известна ревизия и се подчертава, че оценката на информацията остава най-важното умение в съвременния

дигитален свят (Livingstone, 2018: 11–12). Аспектите на медийната грамотност включват развитие на ключови компетенции като критично мислене, креативно мислене. Провокиран от резултатите на PISA през 2016 г., сър Кен Робинсън формулира необходимостта от изграждане на „осемте ключови компетенции“, нужни на всеки съвременен индивид, за да функционира правилно и да допринася за развитието на обществото си (Robinson & Aronica, 2016). Медийната грамотност спомага да се развиват ключовите компетенции като критично мислене, общуване, сътрудничество, гражданство и запазване на любопитството (UNICEF, 2019). Приложението ѝ в образователната среда още от предучилищна и начална училищна възраст е важен градивен елемент. Медийната грамотност все по-често се посочва като девето ключово умение в референтната рамка за учене през целия живот. То се нарежда заедно с езиковите, математическите, социалните и други компетентности (Stoeva, 2017 по Официален вестник на Европейски съюз, 2010/С 45 Е/02). Причината за това е нарастващата сила на медийното влияние, следователно медийната грамотност се ориентира в най-малко три посоки:

- изграждане на умения за достъп до информация от различни медии, разбиране на всякакви типове жанр и формат на медийно съдържание, критично и аналитично мислене относно посланията и достигащата информация като цяло, както и умения за комуникация чрез различните типове нови медии;
- изграждане на социална активност и гражданска позиция в модерното демократично общество;
- изграждане на образователен похват, съобразен с нуждите за приложение и влияние на дигиталните технологии и съвременния информационен свят и най-вече съобразен с нуждата от умения за критично и аналитично мислене (Danov, 2019);

Европейската дефиниция за медийна грамотност се разглежда като ключова стъпка към запазване на демократично и здравословно общество, а основната цел е хората да имат критично и аналитично мислене. Медийната грамотност изгражда моста, по който различните възрастови групи могат да развиват знания и умения, необходими за боравене с информацията, разпространявана в глобализираната комуникация (Peicheva, 2014). Впоследствие тя се посочва като основен начин за справяне с фалшивите новини и дезинформацията. Медийната грамотност развива способността да се определят спецификите в различните медии и изпращаните от тях послания и символи и спомага за наличието на екологична комуникация (Zhelqzkov et al., 2019). Широко застъпено е мнението, че медийната грамотност повишава образователния капацитет, тъй като се изгражда върху основата на традиционната и дигиталната грамотност, но разширява познанията за разбиране на медийното съдържание, така както вторите две не могат. Именно медийната грамотност е гражданската компетентност да се анализира, оценява и създава меди-

ен продукт, като умело се борави с всички форми на масовата комуникация (Manliherova, 2019).

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИЕТО НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ

Дезинформацията се превръща в основен проблем за съвременните демократични общества. В глобален план тенденциите са да се акцентира върху литературен и законодателен преглед, показващ нарастващото значение, което Европейският съюз отдава на медийната грамотност. Присъствието на медийната грамотност се смята като една от необходимите мерки за борба с дезинформацията. Поради тази причина Европейският съюз се ангажира да направи гражданите съотговорни чрез политики за насърчаване на медийната грамотност (Sádaba & Salaverría, 2023). Все повече се изследва ефектът на медийната и информационната грамотност върху способността за идентифициране на фалшиви новини, за борба с дезинформацията и гражданските нагласи за разпространение на информация от тяхна страна. Резултатите показват, че развитието на медийната грамотност намалява разпространението на фалшиви новини (Jones-Jang et. al., 2021; Hwang, 2021; Dame Adjintettey, 2022). Доказателство за това са и последните статистики от Института Отворено общество – София, където резултатите от индекса на медийната грамотност за 2022 г. показват, че Финландия е с най-високи нива на медийна грамотност и най-ниски нива на разпространение на фалшиви новини и дезинформираност. Макар да е прието децата във Финландия да получават смартфон на 7-годишна възраст, подготовката и дискусиите за опасностите на съвременния дигитален свят започват от детската градина. Последна в борбата с дезинформацията и развитието на медийната грамотност е Грузия, а от страните – членки на Европейския съюз, България е на дъното на класацията, като заема 33-о място от общо 41 държави, включени в проведеното изследване (Lesenski, 2022). Хората между 18–29-годишна възраст се информират за новините по света основно чрез интернет и социалните мрежи (Lindner, 2024). В Америка също започват сериозни дискусии за важността на медийната грамотност. Едно от предложенията за справяне с дезинформираността е осъществяването на образователна програма за медийна грамотност чрез международен съюз от експерти (Hicks-Goldston, 2019). Данните показват, че само 36% от американското население могат да различават фактически изявления от лични мнения в новинарските статии (Lindner, 2024). А 70% от американските учители, анкетирани за същото мащабно изследване, посочват, че учениците често имат затруднения да определят дали информацията, на която са попаднали в интернет, е фалшива, или не. Дезинформацията е феномен, който тепърва ще се наблюдава в съвременното дигитално грамотно общество. Медийната грамотност спомага за борбата срещу дезинформираността именно чрез възпитаването на критично/аналитично мислене. Концепцията

на медийната грамотност, както се споменава и в по-горните редове, е да възпитава ключови компетенции, замислени още преди проблемът с дезинформацията да стане толкова видим (Dell, 2019; McDougall, 2019). Вездесъщият медиен пейзаж днес променя значението на това; какво е да бъдеш ангажиран гражданин. Нормативните показатели за ангажираност – гласуване, участие в граждански групировки, ерозират в контекста на онлайн застъпничеството, социалния протест, „харесването“, „споделянето“ и публикуването на мнения (Mihailidis & Thevenin, 2013). Тук отново ключов инструмент не само за измерване, но и за изграждане на активна гражданска позиция, съзнание и гражданска наука е медийната грамотност. Редица изследвания, проучващи новите пътища за ангажиране, предлагат огромни възможности за иновативни подходи към преподаването и изучаването на политическата ангажираност в контекста на новите медийни платформи и технологии. В центъра на всички тях се посочва медийната грамотност като задължително средство за позитивно развитие в този аспект (Kahne et al., 2012; Mihailidis & Thevenin, 2013; Tugtekin & Koc, 2020).

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ДЕЦА И РОДИТЕЛИ

Основен елемент в медийната педагогика е изграждането на медийна грамотност паралелно с дигиталната грамотност.

Широкото използване на сайтове, различни социални мрежи от деца значително променя начина, по който те общуват не само помежду си, но и с възрастните около тях (Livingstone, 2014). Поради тази причина все повече изследвания насочват усилията си да разберат рисковите възможности, които децата изживяват онлайн. За да се постигне пълноценно развитие на медийна грамотност, е необходимо да се разглежда и позитивното влияние за развитието на децата и техните възможности в дигиталния свят. Следователно е съществено последното да се разглежда като съвкупност от негативи и позитиви. Въз основа на познаването и на двете страни е възможно целенасоченото развитие на позитивите с помощта на медийната грамотност като образователен подход – т.е. чрез медийната педагогика (Potter, 2018). В контекста на детското присъствие в онлайн пространството се набляга и на необходимостта от подаспект на медийната грамотност, а именно социален такъв (Livingstone, 2014). Разбира се, това важи и за възрастните потребители, но предвид на по-крехката и тепърва сформираща се психика на подрастващите потокът от информация, минаващ от социалните мрежи към тях, крие огромни опасности. Наред с вторичната (кибер) виктимизация, кибертормоз и много други се очертават и все по-обширни психологически феномени като нереални очаквания и в себевъзприятието, FOMO ефект (аббревиатура от Fear of Missing Out – страх от пропускане), епистемично изтощение и мн.др.

(Mustafaoğlu et al., 2018). Резултати от изследвания за ефекта на социалните мрежи върху подрастващите показват, че още на възраст между 9–11 години младите потребители са изправени пред въпроса „Кое е реалност и кое не?“. Около 11–13-годишни те са погълнати от въпроса „Какво съдържание в онлайн пространството е забавно“ дори да има видимо негативно или фалшиво послание. До 14–16-годишна възраст нарастващата сложност на техния социален и емоционален живот, както и по-голямата им зрялост допринасят за пренасочване на фокуса към все още изграждащите се ценности. Изследвания акцентират, че израстването в онлайн средата оказва сериозно влияние върху сформирането на тези ценности, а тяхната променяща се ориентация към дигиталния свят (в частност социалните мрежи) се влияе пряко от взаимоотношенията с родителите и като цяло възрастните около тях (Livingstone, 2014). В допълнение, проучване, фокусиращо се върху нарастването на процента на употреба на дигитални технологии от деца по време на COVID-19 пандемията, още веднъж доказва следните негативни и позитивни ефекти (Limone & Toto, 2021):

- Повишената употреба на дигитални устройства като смартфони, компютри и планшети може сериозно да компрометира съня и когнитивните способности на подрастващите;
- Развива се риск от определени психични заболявания като депресия и тревожност, хиперактивност и др.;
- Наблюдава се понижена способност за концентриране върху конкретно извършване на действие или възприемане на текстово съдържание;
- Възможно е развитие на предпоставки към болест на Алцхаймер в по-нататъшното развитие;
- Въпреки че се смятат като заплаха за развиващи се психични заболявания, доказано е, че видеоигрите намаляват депресията и тревожността. Също така те увеличават креативността и обогатяват познанията при подрастващите (Cachón-Zagalaz et al., 2020; Limone & Toto, 2021; Zhang et al., 2021).

Освен всеобщото притеснение, че децата започват да използват дигитални устройства на все по-ранна възраст, много родители се тревожат за съпътстващите негативни ефекти. Същевременно емпиричните изследвания относно това как и защо родителите посредничат при тази употреба на медии са недостатъчни. В съответствие със зоната на проксимално развитие на Виготски проучване измерва на какво ниво са уменията на децата за боравене с дигиталните устройства. Паралелно се измерват и нагласите на родителите относно взаимодействието между децата им и дигиталния свят. Предварително се отчитат няколко характеристики на деца и родители (или други членове на семейството), като се предсказват практиките на родителско посредничество. Търси се и връзката между уменията на децата да боравят с дигитални устройства и това колко от тях имат собствени смартфони и дигитални екрани в детската стая. Онлайн проучване е проведено сред 896 нидерландски

родители с деца на възраст между 0 и 7 години. Резултатите показват, че използването и притежаването от децата на телевизори, игрови конзоли, компютри и сензорни екрани зависят от това доколко те умеят да боравят с тях независимо какви нагласи имат родителите им относно честата им употреба. Тоест дори родителите да имат негативно отношение към това детето им да използва дигитални устройства, ако то има уменията, ще го прави въпреки забраните (Nikken & Schols, 2015). Тук обаче отново се повдига въпросът, че и при добра дигитална грамотност децата не са защитени от рисковете на дигиталния свят, ако нямат добре развита медийна грамотност (Danov, 2016). Роля и отговорност на родителите е да спомагат за паралелното изграждане и на двата типа грамотност по същия начин, по който спомагат за развитието на понятийния апарат в ранна възраст.

ПРЕДПОСТАВКИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

Очертава се спешна нужда от промяна на парадигмата в образованието, която поставя на фокус изграждането на ценности и нагласи при възприемането на информация и процеса на учене съобразно динамично променящия се дигитален свят (Wright et al., 2023).

В общ план, без значение от възраст или клас, приложението на медийната грамотност предлага универсалност и гъвкавост за адаптиране според учебното съдържание и цели (Hristova et al., 2022). Отнасяйки въпроса до различните стилове на учене и схващането на сър Кен Робинсън, че учебният процес трябва да се стреми да отговаря максимално на индивидуалните нужди, то медийната грамотност създава чудесно поле за реализация на тези цели. Подходът в медийната педагогика е да изгражда медийна грамотност като съпътстващ процес в учебното съдържание. Дали ще се преподава урок по биология, физика, химия, литература и прочие, същината на медийната грамотност е да се използва като инструмент по всяка една тема. Въвеждането ѝ като допълнителен предмет в училище е обект на строги възражения поради ред причини. Едни от тях са например нуждата медийната грамотност да се отнася изцяло към практическото ѝ приложение в съвременния дигитален свят и естествената потребност обучаемият субект да се информира по нововъзникнал за него въпрос. Друга причина е ненужното допълнително натоварване на вече наситеното учебно съдържание. Цели се свързването ѝ като спомагателен инструмент с потребностите на обучаемите да боравят със съвременния информационен свят. Ролята на медийната грамотност е нужна в училище от десетилетия. С годините тази потребност се увеличава, не намалява и става все по-видима (Danov, 2023).

През 2023 г. изследване на GitHub показва, че 80% от учениците в училище не могат да направят разлика между спонсорирано съдържание в интернет и

истински новини. 52% от анкетираните учители към същото мащабно изследване посочват, че учениците нямат уменията да оценяват съдържанието в интернет (Gitnux, 2023). Следователно възниква фундаменталният въпрос „Как в съвременната „лавина“ от информация медийната грамотност да се изгражда като съпътстващо умение наред с всичко останало, което се изучава през целия образователен процес?“ – Председателят на Американската асоциация на психолозите посочва, че дезинформацията има само педал за газ и ускорява мощно, но няма никакъв педал за спирачка. Медийната грамотност може да бъде единственият регулиращ процес за адекватно справяне с проблема. Експерти в областта на медийната педагогика и медийната грамотност, както и педагози от предучилищна, начална и гимназиална педагогика системно разработват уроци, свързани с учебното съдържание, които да са съобразени с нуждите на съвременния дигитално-информационен свят. Учителят заема ролята на медиатор между информацията и обучаемите и насочва дидактическият процес така, че медийната грамотност да бъде съпътстващо средство, чрез което обучаемите да намират информация по поставената тема на урок или учебна задача. От съществено значение е учителите да осъзнават и разбират правилно потребността от медийна грамотност и прякото ѝ отражение върху цялостното развитие на обучаемите (Danov, 2016).

Присъствието на дигиталните устройства в живота на децата съпътства тяхното развитие и това буди много сериозни въпроси от психологическа, правна, етична и педагогическа гледна точка (Penev & Peneva, 2011; Stoeva, 2017). Много от възникващите проблеми при съвременните деца са изкуствено създадени, т.е. те просто са резултат от неправилни усилия от страна на педагози и родители (Stoeva, 2017). Статистиката за това колко деца от различни възрастови групи прекарват n на брой часове пред екраните е достатъчно красноречива. Средно по последни изследвания от 2016 г. 97% от българските деца на възраст 9–17 години са активни потребители на интернет, което в сравнение с резултати от 2010 г. показва сериозно покачване. През 2016 г. една четвърт от всички български деца стават потребители на интернет едва на 7 години, а 15% – още на 4 или 5 години (European Commission, 2016). В дигиталния свят детският глас има все по-голямо влияние и все по-голямо значение, необходимо е той да се развива в позитивна посока. Изследване от 2017 г. описва глобалната картина в света за децата в дигиталния свят. Резултатите показват, че един от всеки трима потребители на интернет в света е дете или подрастващ, само 29% от младите хора по целия свят не са онлайн потребители (основно африканските младежи не са онлайн потребители), а в световен мащаб 71% от 15-годишните са активни онлайн потребители (UNICEF, 2017). Последващо изследване за влиянието на дигиталните технологии върху детското развитие в България показва, че 1 от всеки 7 български деца е било жертва на онлайн тормоз (Център за безопасен интернет, 2023). Във второто десетилетие на новия век ерата на дигиталните технологии и социалните мрежи е

ключов фактор, а това поставя нови предизвикателства пред образованието. На този фон България е на последно място сред държавите в Европейския съюз по медийна грамотност за 2023 г. Първенец е Финландия, макар, както бе посочено, като общоприето правило финландските деца да не получават смартфон до 7-годишна възраст. Въпреки това финландските детски градини отделят значително внимание на ранната медийна грамотност (Lesenski, 2022, 2023). Друго проучване показва, че 70% от децата прекарват пред екран по над 3 часа всекидневно, както и над 82% от възрастните. То обхваща 11 000 души от Европа, Южна Африка, Южна Америка и Азия. Тези данни са посочени от „Касперски“, компания за киберсигурност, като изследването търси връзката между прекараното време пред екран от родителите и децата. Логично децата вземат пример от родителите си и когато възрастните прекарват повече време пред дигиталните устройства, няма как да се очаква по-различна картина при подрастващите. Едва 19% от децата, чиито родители прекарват по над 2 часа на ден пред екрана на смартфон, не следват този пример (Национална мрежа за децата, 2021). Коментира се и явлението, че често пъти поради прекомерна употреба на екрани специалисти поставят диагноза „аутизъм“ на деца, когато явлението се оказва „екранно дете“. С тази проблематика се занимава проектът „Екранни деца“ на Центъра за приложни невронауки „Везенков“, възникнал именно поради нарастващата тенденция деца, прекарващи прекомерно време пред екраните, да демонстрират симптоми, наблюдавани при аутизма (Център за приложни невронауки „Везенков“, 2022).

В образователния процес обаче третирането на проблема с влиянието на новите технологии не се отнася само до превенция или справяне с дигиталните зависимости на подрастващите. За пълноценното разрешение е необходимо разбирането от страна на педагозите, че дигиталният свят е свързан с „дигиталните местни“ и ще бъде част от тяхното бъдеще. Справянето с феномени като дигиталните зависимости и дезинформацията не може да бъде решено само с форсирано ограничение на дигиталния свят (Mishra et al., 2018; Trevallion & Nischang, 2021). Педагозите трябва да разбират потребностите и функциите на дигиталното присъствие в образователния процес не като заплаха, а като мощен инструмент. Интернет дава възможност обучаемите да учат по много разширен начин и да пътуват по света, без да напускат образователната среда (Danov, 2016). Разликата в достъпа до дигитални устройства и интернет вече започва да притъпява границите си според различните демографски характеристики и отделните региони (Racheva, 2018). Водещото навлизане на медийната грамотност в образованието трябва да се организира чрез изготвяне на национална рамка (Danov, 2021). Основен елемент е медийната грамотност да се използва като инструмент за запазване на любопитството и любознателността, които в образователната система в момента не само не се стимулират достатъчно, но се и изгубват. Съвременната образователна система още използва модела на индустриалната революция, възпитавайки

индустриалния човек и функционирайки с „твърде много изрезки“. Поставената рамка кара обучаемите да влязат в дадена норма, да развият конкретни познания, без да има гъвкавостта да улавя и развива личните умения да индивиди. Не се насърчават увереността, любопитството и критичното мислене на необходимото ниво спрямо предизвикателствата на съвременния свят. Ако един индивид не се обучава добре по математика, това не означава, че няма да се развие като изкусен дърводелец. В глобален мащаб неправилното справяне с предизвикателствата пред съвременната образователна система води до отпадане и непълноценно развитие на твърде голям брой обучаеми. Индивидът има нужда да се изиявява в образователния процес, да си задава въпроси, възникнали на базата на неговите интереси, и задълбочено да търси отговори, поставяйки си сам задачи и цели и устремено преследвайки тяхното изпълнение (Robinson, 2016). Медийната грамотност на свой ред предлага именно поле за действие, в което обучаемият да се изиявява, да стимулира и провокира критичното си мислене и търсенето на отговори, да създава дискусии и да взема успешно участие във и да иницира сам дебати. За тази цел водещите точки за развитието на медийната грамотност в образователния процес независимо дали в предучилищна, начална или гимназиална подготовка са (Danov, 2021):

- изготвяне на работеща учебна програма по медийна грамотност, обединяваща целите, ценностите и дейностите на участващите в нея като актуализиран образователен подход;
- проучване и прилагане на педагогическите, психологическите, журналистическите, правните и етичните аспекти на формирането на медийната грамотност в образованието на бъдещите педагози;
- правилно разбиране на активното приложение на дигиталните технологии в образователния процес. Не е решение да се ограничи негативният ефект, като се ограничат употребата и достъпът до интернет и дигиталните технологии. Бъдещите поколения ще са функциониращи в свят с дигитални технологии и трябва да са правилно подготвени за него;
- канализиране на усилията да се осведоми българското общество за значимостта, функцията и необходимостта от медийната грамотност като основна компетентност в дигиталната ера (Danov, 2021 по European Media Coach Initiative).

Отговорността на родителите и педагозите е да подкрепят подрастващите в дигиталната ера и да ги подготвят за предизвикателствата, които крие тя (Stoeva, 2017). В предучилищна възраст децата все още сформират уменията си да имитират и по този начин изучават заобикалящия ги свят. Ето защо, освен че отговорността за личния пример пада върху възрастните (педагози, родители, настойници), е много необходим насърчаващият стил на обучение. В Монтесори педагогиката например се възприема, че имитацията сама по себе си не е феномен. Репетирането за добиване на уменията да се имитира е водещото при децата от под една година до предучилищна възраст. Смята

се, че външната цел е само стимул за децата, а потребността от повторение е сформираща действието. Често за възрастните тази репетиция е незначителна, ако не и нелепа, но за децата до предучилищна възраст е съществена. Например, ако детето има за цел да изкачи стълби, потребността не е от самото изкачване. Навярно то ще слезе и ще продължи да ги изкачва отново и отново с вглъбеност в действието. Забележителен феномен е и съсредоточеността на децата в предучилищна възраст към определени „упражнения от практическия живот“. Впечатляващо е как например дете е приело за цел да полира с помощта на парцалче месингов съд. Отдадеността към детайлите и старанието може да е чужда дори на повечето възрастни. Тези повторения обаче трябва да бъдат подкрепяни от възрастните и да не се прекъсват, тъй като в Монтесори педагогиката се приема, че децата имат нужда да чувстват завършеност на действията си. По този начин те изграждат увереност в усвоените умения и не губят интерес към извършването на дадено действие (Montessori, 2017: 20, 23 117, 219). Стимулирането на известна самостоятелност и подкрепа в действията трябва да се пренася и в изграждането на медийна грамотност още в предучилищна възраст. Това, че децата стоят спокойно на фотьойл или чин с телефон/таблет в ръцете, съвсем не означава, че детето е в безопасна среда. Макар така да изглежда отстрани, пренасянето се в дигиталния свят, то очевидно е изложено на много опасности. Контролът от страна на възрастните не трябва да се изразява само в строги забрани и надзор. Отново подходът следва да е насърчаване и има за цел изграждане на самодисциплина и умения за филтриране на информацията, достъпна в дигиталния свят, дори още от предучилищна възраст (Stoeva, 2017). Усвояването на дадени умения и познания не е въпрос на заповеди, принуда и заставяне, а на консенсус и придобиване на опит, който на свой ред е стимул за учене (Danov, 2020b). Медията са среда и средство, следователно, когато принудата и ограниченията на възрастните загубят сила, вече развитият индивид може да се окаже неподготвен в дигиталния свят, без самоконтрол и уменията да борави с предизвикателствата. Подкрепящата среда като средство за спомагане на позитивно развитие за дигитално-медийна грамотност и развитието на самостоятелност в общ житейски аспект у децата е необходимост в предучилищното образование (Stoeva, 2017). Ключово за човешкото развитие е образователните похвати да се актуализират, така че да отговарят на съвременния бързо развиващ се свят (Robinson, 2016; Danov, 2020b).

РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Ранното детско развитие е основополагащо за сформирването на настоящи и бъдещи нагласи, възприятия и навици. В контекста на образованието се възприема, че отношението към ученето се изгражда още от предучилищна

възраст (Angelov, 2019: 17). По отношение на медийната грамотност предучилищната възраст е почвата, в която се засява нейното развитие (Diergarten et al., 2017; Herdzina & Lauricella, 2020).

Още през 1997 г. проучване показва, че деца на възраст от детска градина успяват да се научат как да филтрират рекламните съобщения по телевизията, така че убеждаващите ефекти на рекламите да бъдат смекчени. В заключение от изследването се предполага, че децата умело могат да се научат да разпознават, че рекламите се опитват да продават продукти, и да се отнасят скептично към рекламните твърдения. По този начин е възможно да се намали честотата на исканията на децата за продукти, които са виждали в рекламите, и по-осъзнато да се насочат към ефективността и функционалните характеристики на продуктите. Всичко това говори ясно за намаляване на негативните ефекти от податливостта на една от най-уязвимите аудитории, а именно децата в предучилищна възраст (Banerjee & Kubey, 2012 по Ward et al., 1977). Важно е да се уточни, че въпросът за индивидуалните възприятия и способности е отделен аспект на разглежданата тема. Тъй като за жалост няма еднозначен отговор на въпросите за способностите и заложите, не е възможно да се посочи кое има по-голямо значение – придобитото или вроденото. Същевременно може със сигурност да се посочи, че всяко дете още от най-ранна възраст притежава заложена определена наличност от способности. Това как те се развиват под влиянието на заобикалящата ги среда е определящото. Ако има универсална правилна методика за развитието на детето от ранна детска възраст, то е тази, която отчита индивидуалните физиологични и психологични особености (Dowson & Guare, 2008: 54; Engels-Kritidis, 2020). В този ред приложението на медийната педагогика и в частност обучението на медийната грамотност се стремят да вземат под внимание именно индивидуалния аспект на това как едно дете борави и възприема информацията (Angelov, 2019; Vitanova, 2021). Неслучайно тенденцията в интензификацията на педагогическия процес е към комплексен и цялостен подход при формиране на детската личност (Angelov, 2019 по Petrova, 1967; Vitanova, 2022). Предучилищното образование е изключително важно за развитието на нагласи и отношение и към дигиталния свят, който се очертава като водещ фактор в съвременния човешки бит. В предучилищна възраст децата са заобиколени от дигитални устройства и медийни продукти, но рядко разбират естеството им. Част от причината е уязвимостта на възрастовата група сама по себе си, друга част е, че родителите не отделят достатъчно време, а и нямат нужната подготовка, за да въведат най-младите потребители в дигиталната „ера“ (Zimmer, 2019; Stoyanova, 2024). Ярък пример за това е пандемията от 2020 г., когато се отчете затруднение в баланса между реалния свят на детската игра в предучилищното образование и нуждата да се премине към дигитална среда. Учителите също не бяха достатъчно подготвени за модела на обучение чрез дигитални технологии в предучилищното образование (Foti, 2020; Budiarti, 2022; Stoyanova, 2022; Purešević & Mitranić, 2023). Настрани от извънредната сложна обстанов-

ка, причинена поради пандемията, децата в предучилищна възраст трябва да опознават околния свят чрез игрови похвати (Stoyanova, 2021). Въпреки това традиционните методи е необходимо да се допълнят с обучение по медийна педагогика, в частност медийна грамотност. Поради по-голямата чувствителност на децата към външната среда като визуални, тактилни, вкусови и ароматни стимули в предучилищна възраст е важно да се предостави широк спектър от впечатления и преживявания. Медийните продукти и обучението по медийна грамотност също може позитивно да спомогнат този процес. Това как децата достигат до информацията чрез дигиталните устройства, как боравят с нея, само по себе си оформя нови потребности на децата от поколението Z. В игровия модел трябва да се включат елементи, упражняващи техните умения да правят, избират и управляват информационния поток, достигащ до тях от новите медии (Stoyanova, 2022). Последното предлага директно решение на въпроса – в предучилищното образование да се предвиди разнообразие от дейности и задачи, така че децата да могат да избират между активностите, които трябва да изпълнят (Dowson & Guare, 2008: 148). Остава спорен въпросът доколко и как дигиталните технологии да присъстват в предучилищното образование, но едно е сигурно – ако се говори за развитие на дигитална грамотност, паралелно трябва да се развива и медийната грамотност. Примерът на финландските детски градини е показателен в това отношение – финландските деца нямат достъп до дигитални технологии в предучилищното образование, но същевременно все пак учебното съдържание е фокусирано върху развитието на медийната грамотност (Rantala, 2011; Danov, 2020b). В предучилищна възраст децата изграждат крехък синкретичен образ за заобикалящия ги свят, който постоянно се променя по неструктуриран начин (Engels-Kritidis, 2020 по Vigotski, 1982). Ето защо въвеждането на медийна грамотност в предучилищна възраст – било то от родители или от учители – е важен елемент. Подготовката започва още от факта, че трябва да се проявява критично мислене. Отново препратка към твърдението, че отношението към ученето и интересът към новата информация се залагат от ранна детска възраст. Проявленията на култивираната нагласа се наблюдават впоследствие в по-нататъшното развитие. Неслучайно медийната грамотност в предучилищна възраст е посочвана като важен предиктор за придобиване на бъдещи знания (Schmidt, 2013; Diergarten et al., 2017; Demidov et al., 2019; Jolls, 2024).

РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В КЛАСНАТА СТАЯ

Една от насоките в изследването на медийната грамотност е разбирането на предпоставките за нейното изграждане в образователната среда. В зависимост от различните възрастови групи, стилове на учене и стилове на комуникация приложението на медийната грамотност в образователния процес се отличава с изключителна гъвкавост. Следователно една от характеристиките

на медийната педагогика е, че обучаващият е в ролята на медиатор между обучаемите и несметното количество информация. Обучаващият вече не е единствен авторитет и източник на знания и информация, нито пък той единствен притежава функцията да наставлява. Обучаемият има възможност за индивидуална изява, изграждайки лично отношение към изучаваното, като търси отговор на възникналите му въпроси. Целият процес се устройва около умението на обучаемите да намират сами отговор, да филтрират и систематизират информация, като я обвързват около практическите сфери, които ги интересуват (Danov, 2020a).

За целите на този параграф се дава акцент върху практическото приложение на медийната грамотност в образователната среда. За подсилване на практическото значение се използва понятието „класна стая“, под което се включват основното и гимназиалното образование. Понятието се употребява с цел конкретика на приложението на медийната грамотност относно активностите в образователната среда, а не самостоятелните дейности на обучаемите извън нея. В този параграф медийната грамотност се разглежда като мост между обучаемите и практическата значимост на изучавания материал. Медийната грамотност е инструмент обучаемите да усвояват изучаваната материя не само на ниво знания, но и на ниво умения и нагласи. В частност тя прави „по-лична“ връзката между обучаемите и съдържанието, развивайки тяхната функционална грамотност (Danov, 2018). Спомага обучаемите да създават нагласи относно изучавания материал и да го вплитат на ниво ценности (Bloom, 1956). Когато се говори за медийна грамотност, автоматично се възприема понятието за критично мислене, което е в основата на либералното образование (Danov, 2018; Art, 2018: 68).

Редно е да се отбележи, че макар да има множество изследвания по темата и експерти в сферата да предлагат богати дефиниции за медийна грамотност, едва през 2012 г. е направен първият метаанализ върху наличната дотогава научна литература. Фокусът на посочения труд е да обобщи ефективността от провеждане на обучения, включващи развитие на медийна грамотност. Прегледът се състои от общо 51 научни труда, а резултатите показват видима ефикасност за подобряване на учебния процес и уменията за анализиране и систематизиране на информация чрез приложение на медийна грамотност (Jeong, Cho & Hwang, 2012).

Независимо от възрастовата група има множество добри практики за развитие на медийната грамотност в класната стая (Danov, 2019). Неимоверните възможности на интернет и дигиталните технологии дават нови образователни перспективи пред „дигиталните местни“. Неминуемо от бъдещите поколения ще се изисква да развиват умения за критично мислене и боравене с информацията. Само по този начин те ще съумяват да декодират адекватно съобщенията/посланията, предавани от медиите. Като резултат трите основни умения за грамотност: четене, писане и аритметика, вече няма да са достатъч-

ни (Celot, 2012; Petrova, 2019). Изследвания, обхващащи взаимодействието между дигиталните технологии и обучаемите в класната стая, показват добри и лоши практики, както и ползи и минуси при различни класове:

1. Социални аспекти на медийната грамотност в класната стая

Използването на медийната грамотност в класната стая за изграждане на отговорно отношение у учениците относно проблематики в социален аспект съвсем не е ново. Пример за това са проучвания, представящи медийната грамотност като средство за борба с насилието и агресията в детска възраст. Доказано е, че медийната грамотност повишава критичното отношение на децата от различни възрастови групи към насилието, показано в медийно съдържание (Popova & Angelova, 2020). Още през 80-те години са разработени осем плана за уроци по медийна грамотност, целящи да образуват деца от детската градина до втори клас за похватите при създаване на медийно съдържание. Подготовката включва разбиране на различните видове телевизионни програми, технологията на телевизионното производство, разликите между реални и нереални ситуации, представяни по телевизията, както и видовете реклами. Тестове, извършени преди и след провежданите обучения в посочените възрастови групи, свидетелстват за повишаване на знанията за това как работи телевизията, както и за увеличаване на способността на децата да поставят под въпрос и да обсъждат насилието, показано по телевизията (Banerjee & Kubey, 2012 по Singer et al., 1980).

Експерти провеждат пет едночасови обучения в класните стаи на шести клас за проблемите, свързани с насилието, застъпено в медийното съдържание. Отново медийната грамотност се прилага като подход за възпитаване на отношение у обучаемите по посочената проблематика. Тестовите, използвани за целите на проведеното изследване, измерват критичното мислене по темата, разбирането на ключови концепции относно насилието и похватите в дадено медийно съдържание. Резултатите показват значително увеличаване на медийната грамотност у шестокласниците след съответното обучение и отговорно и осъзнато мислене спрямо насилието (Scharrer, 2006).

Обзорен труд обхваща няколко мащабни изследвания относно образователните ползи от употребата на социалните мрежи в класната стая като съпътстващ инструмент. Проучването прилага смесени методи и представя похват, използващ социалната мрежа Twitter (впоследствие преименувано на „X“) като инструмент за преподаване на литература, реторика и най-вече умения за писане. Twitter служи за ангажиране на обучаемите и създаване на общност. В зависимост от изучаваното по литература обучаемите пишат „Tweets“ към конкретен хаштаг по литература и реторика. Специфичното за „Tweets“ е, че публикуващият има ограничен брой позволени символи, т.е. трябва да пише кратко и ясно. По този начин обучаемите се учат да извличат сентенцията и да пресъздават послание с малък брой думи. Ключов компонент е обучаемите да имат чувство за принадлежност, когато изучават даден предмет. Това пре-

нася ангажирането с предмета на ниво, в което обучаемите могат да покажат на уменията си и да изградят отговорност за създаването от тях съдържание. Същевременно имат възможност да се свързват помежду си даже и да се намират в различни градове и да дискутират изучаваното по литература сякаш са в едно образователно пространство. На второ място, но не и по-маловажно, е изграждането на мост между поколенията и културните различия. Литературата често дискутира творчество, изключително далечно от времето, в което живеят обучаемите. Използването на социални мрежи – нещо, което им е познато, може да спомогне за по-задълбочено разбиране на изучаваното (Vie, 2021). От посоченото изследване става ясно, че преподаването на медийната грамотност в класната стая спомага за изграждането на активна гражданска позиция. Прилагането ѝ позволява на обучаемите да използват гласовете си чрез активно участие в онлайн дейности, опознавайки значението и отговорността на активната гражданска позиция (McDougall et al., 2018). Един от подкрепящите аргументи към това твърдение е изследване, използващо медийната грамотност като метод за изграждане на чувство за идентичност и самоувереност при чернокожи момичета, навлизащи в тийнейджърските години. Резултатите показват, че възпитаването на критично мислене чрез методите на медийната грамотност спомага за справяне с негативните ефекти, причинявани от медийното съдържание относно чернокожи момичета (Jacobs, 2016). Съществено важно е в училище да се адресира навременно проблемът със социалната дискриминация, първичната и вторичната медийна виктимизация, кибертормоза и други аспекти на медийното влияние. Медийната грамотност е в действие, когато тя „влезе“ в класната стая и бъде отнесена до практиката на злободневните въпроси. Обучаемите са активни и аналитични по въпроси, които така или иначе вълнуват тяхното всекидневие, но се учат да ги адресират по осъзнат и пълноценен начин (Valchanov, 2018; Hobbs, 2021; Daskalova-Petkova et al., 2022: 147; Danov, 2023).

Независимо изследване коментира желанието на учениците да използват социалните медии. Следователно е добре те да бъдат научени как да взаимодействат с тях ползотворно, предпазвайки се от негативните ефекти. Наред с това естественият интерес към социалните медии може да се използва за ангажиране на обучаемите към образователното съдържание. Работата с таксономията на Блум се посочва като ефикасно решение за изграждане на медийна грамотност и отговорно поведение в социалните мрежи (Callens, 2014).

2. Медийната грамотност в класната стая като средство за запазване на любопитството и любознателността

Училището трябва да помага на учениците да придобият способността да се учат и да запазят това желание през целия живот. Тази способност включва по-голяма лична отговорност на подрастващите относно обучението и собственото им развитие (Schludermann, 1999). Впоследствие все повече се наблюдават тенденцията и развитието на нагласата за учене през целия живот. Сама

по себе си тя е необходимост, съпътстваща динамиката на дигиталната революция (Trilling & Fadel, 2009; Karagyozyova, 2015). Европейската комисия посочва като водещ приоритет в образователния процес изграждането на ключови компетентности относно знания, умения и нагласи за учене през целия живот (European Commission, 2018).

Проучване изследва разликите между две демографски сходни групи на ученици от 11. клас. Изследването има за цел да сравни развитите умения за търсене и систематизиране на информация, разбиране на аудио, визуални и текстови послания. Едната група преминава през едногодишен курс по английски език, строго фокусиран върху развитието на медийната грамотност като инструмент за обучение. Другата група изучава английски език по традиционните методи на преподаване. Резултатите показват, че обучението по медийна грамотност подобрява способността на учениците да идентифицират основните идеи в писмени, аудио и визуални медии. Открити са и статистически значими разлики за количеството и качеството на писане на обучаемите, преминали през обучението с медийна грамотност. Отчита се подобрение и на способността за идентифициране на целта, целевата аудитория, гледната точка и техниките за съставяне на даденото медийно послание (Hobbs, & Frost, 2003).

Друго такова проучване предлага в часовете по чуждоезиково обучение – в частност английски език, да се използват английски и американски новинарски канали. Целта е учениците от различните възрастови групи да се запознаят на практическо ниво с английския език, докато разбират механизмите и журналистическите похвати на чуждестранните медии. Отново медийната грамотност се прилага като инструмент за навигиране на този образователен подход (Dvorghets & Shaturnaya, 2015).

3. Медийната грамотност в класната стая и влиянието на ситуацията с COVID-19

Пандемията от COVID-19, която обхваща целия свят през пролетта на 2020 г., принуди населението на планетата да използва активно световната мрежа и медиите, защото те се превърнаха в основен източник на информация и средство за комуникация. Същевременно този факт беше от полза за „недоброжелателите“, които пуснаха невярна информация за статистиката на заразените с новия вирус, за средствата за борба с него и мн.др. (Khanina et al., 2021).

В този стресиращ период експерти в сферата на образованието и здравеопазването алармираха, че учениците могат да бъдат засегнати от отрицателни въздействия по време на онлайн обучение в условията на COVID-19 поради нарастващото потребление на цифровия свят. Следователно обучението по медийна грамотност е необходимо за учениците и трябва да се превърне в основна способност за преодоляване на негативни и отрицателни влияния, разбиране и развитие на критично мислене. Дезинформацията по време на пандемията очерта необходимостта от медийната грамотност достатъчно

ясно, учениците, обучаващи се от вкъщи в онлайн среда, бяха едни от най-уязвимите потребители (Hidayat, 2021). Действително дистанционното обучение осигурява гъвкавост в учебната среда и е важен модел на обучение, който допълва обучението на живо. Въпреки това по време на неочакваната пандемия от COVID-19 моделът на дистанционно обучение беше използван като алтернативен модел на обучение, макар и временно, и в този процес бяха изпитани определени проблеми. Много от хипотезите, които предполагаша големи позитиви от виртуалната класна стая, бяха отречени. За сметка на това други, подценявани дотогава позитиви изплуваха на преден план (Aydin & Erol, 2021).

Изследване подчертава начините и средствата за формиране на умения за медийна грамотност у учениците в условията на неочакваното преминаване в пълна форма на дистанционно обучение през периода на блокиране на пандемията от COVID-19. Резултатите показват положителната динамика в развитието на рефлексивно-оценъчните, търсещо-творческите и екипните умения на обучаемите в експерименталната група. При използването на похватите на медийната грамотност също така се наблюдава и подобрене във владенето на английски език. Авторите на това проучване посочват, че резултатът от него е потенциално подходящ за преподаватели, които се интересуват от приложението на медийните технологии в чуждоезиковото обучение (Bilotserkovets et al., 2021).

От гледна точка на пандемията е важно да се отбележи, че уменията за медийна грамотност и научна медийна грамотност (разбиране на научна литература от потребители, които не са в научните области) подпомагат възприемането на здравословно поведение, като допринасят за придобиване на знания и очаквания (Austin et al., 2021). Друго изследване обаче проверява влиянието на медийната грамотност върху медийното доверие, възприемането на фалшиви новини и мотивацията за проверка на факти, които са в основата на разпространението на непроверена информация по време на пандемията от COVID-19. Резултатите опровергават медийната грамотност като решение срещу разпространяването на фалшивите новини. В труда се посочва, че са необходими още много изследвания по темата, за да се допълни това твърдение, но се предполага, че разпространението на фалшивите новини може би е факт, който модерното и дигитализирано общество просто трябва да приеме (Lee & Lee, 2022). В контекста на образованието и ситуацията в класната стая такъв отговор е не само притеснителен, но и много незадоволителен. Известно е твърдението, че значението и развитието на медийната грамотност в образованието и в частност в класната стая се подценяват в немалко държави. Този факт може да не е бил от значение преди пандемията от COVID-19, но при нейното избухване стана ясно, че много училища и висши учебни заведения не са достатъчно подготвени. При преминаването в онлайн формат затруднение изпитаха не само обучаемите, но и учителите и преподавателите.

Обзорна статия представя европейските препоръки към образователната система в Полша през последните десет години, като основен акцент се поставя на необходимите промени в училище. Като едни от главните приоритети се очертават подобриенето на комуникацията между учители и ученици в условията на дигитализацията и развитието на медийна грамотност (Cicha et al., 2021). Мащабно изследване пък обхваща възгледите на турските учители по турски език в условия на онлайн обучение. Като основна препоръка в заключението се посочва да се използват мултимедийни материали, позволяващи двупосочно взаимодействие между учители и ученици. Целта е подобряването на комуникацията и взаимодействието между учители и ученици, а медийната грамотност в класната стая стъпва именно върху такива похвати (Aydin & Erol, 2021). В перспектива след взаимодействието в класната стая след пандемията и онлайн обучението се отчитат по-високи нива на медийна грамотност у 20–25-годишните потребители на интернет (Khanina et al., 2021). Това е в директно противоречие със споменатата по-горе теза, че фалшивите новини са просто феномен на дигитализацията, който трябва да се приеме.

Може да се обобщи, че темата за ползите от медийната грамотност в класната стая е обект на множество дискусии. Неслучайно повечето изследвания се отнасят за възрастовите групи при деца от началното и средното училище (Banerjee & Kubey, 2012 по Austin & Johnson, 1997; Austin et al., 2005; Banerjee & Greene, 2006; Bergsma & Ingram, 2001; Chen, 2009). Отговорност на педагозите е да се съобразяват със и да съчетават новите технологии и интересите на обучаемите в класната стая, за да я направят релевантна към потребностите на модерния свят (Richardson, 2010).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимостта от правилното разбиране и приложение на медийната педагогика се очертава като ключов фактор за възходящото развитие на децата в съвременния дигитален свят. Възпитаването на медийна грамотност е определящо това, дали децата ще използват медиите, или медиите ще използват децата. В динамиката на дигиталните устройства, интернет и изкуствения интелект все повече се говори за нуждата от учене през целия живот, за да може индивидът да отговаря адекватно и с необходимите компетенции на новите предизвикателства по пътя на своето развитие. Медийната грамотност е един от водещите инструменти в този процес. Усвояването и прилагането ѝ е необходимост, излизаща извън рамките на задължително изучаваното съдържание в образованието от предучилищна възраст до завършване на висше образование. Тя е подходът на индивида сам да навигира умело в несметното количество информация и да не спира да развива критичното си мислене. Ограничеността на настоящия текст не позволява да се извличат изводи за глобални тенденции или съществени заключения. Въпреки това се набелязва една ясна посока за

актуалността на темата за медийната грамотност и необходимостта от медийна педагогика в отговор на съвременните образователни потребности.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Angelov, B. (2019). *Predychilishtno obrazovanie – Retrospektia, sustoqnie, tendencii, predizvikelstva I promeni*. [Ангелов, Б. (2019). Предучилищното образование – ретроспекция, състояние, тенденции, предизвикателства и промени.]. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”, 17–20, 52–54.
- Art, S. (2018). Media literacy and critical thinking. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3 (2), 66–71.
- Austin, E. W., Austin, B. W., Willoughby, J. F., Amram, O. & Domgaard, S. (2021). How media literacy and science media literacy predicted the adoption of protective behaviors amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of health communication*, 26 (4), 239–252.
- Aydin, E. & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9 (1), 60–71.
- Banerjee, S. C. & Kubey, R. (2012). Boom or boomerang: A critical review of evidence documenting media literacy efficacy. *The international encyclopedia of media studies*.
- Baran, S. (2011). EBOOK: Introduction to Mass Communication: Media Literacy and Culture. McGraw Hill.
- Bilotserkovets, M., Fomenko, T., Gubina, O., Klochkova, T., Lytvynko, O., Boichenko, M. & Lazareva, O. (2021). Fostering media literacy skills in the EFL virtual classroom: A case study in the COVID-19 lockdown period. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (2), 251–269.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. *The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Budiarti, E. (2022). Problematics of Digital Literacy Implementation in Early Children at Nurul Aulia Kindergarten, Depok. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 4 (2), 70–79.
- Burford, S. & Park, S. (2014). The impact of mobile tablet devices on human information behaviour. *Journal of documentation*, 70 (4), 622–639.
- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., González-Valero, G., Lara-Sánchez, A. J. & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). *Systematic review of the literature about the effects of the COVID-19 pandemic on the lives of school children*. *Frontiers in psychology*, 11, 569348.
- Callens, M. V. (2014). Using Bloom’s taxonomy to teach course content and improve social media literacy. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 3 (1), 17–26.
- Celot, P. (2012). *EAVI studies on media literacy in Europe*. *Medijske studije*, 3 (6), 76–82.
- Cicha, K., Rutecka, P., Rizun, M. & Strzelecki, A. (2021). Digital and media literacies in the Polish education system–Pre-and Post-COVID-19 perspective. *Education Sciences*, 11 (9), 532.
- Ciurel, D. (2016). Media literacy. *Professional communication and translation studies*, (9), 13–20.

- Danov, D. (2016). *Pedagogika na mediinata komunikatsia*. [Данов, Д. (2016). Педагогика на медийната комуникация.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 200, 6–87, 87–99.
- Danov, D. (2018). *Mediina pedagogika I (multi)mediina gramotnost. Decata I mediite*. [Данов, Д. (2018). Медийна педагогика и (мулти)медийна грамотност. Децата и медиите.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 39–64.
- Danov, D. (2019). Development of Media Literacy as a Key Requirement of the European Union. [Данов, Д. (2019). Развитие на медийната грамотност като ключово изискване на Европейския съюз.]. *Problemi na postmodernostta*, 9 (2), 284–294.
- Danov, D. (2020). *Mediina gramotnost: Pogled otblizo*. [Данов, Д. (2020). Медийната грамотност: Поглед отблизо.]. *Archive (Educational Studies)*. Tom I, br. 1, 4–13, 5–8.
- Danov, D. (2020a). *Digitalizatsia I obrazovanie: Inovativnost, kreativnost I Interkyltyrnost*. [Данов, Д. (2020a). Дигитализация и образование: иновативност, креативност и интеркултурност.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 165, 14–49, 49–91, 144–154.
- Danov, D. (2020b). *Mediina gramotnost: preosmislqne na opita*. [Медийната грамотност: преосмисляне на опита.]. [Данов, Д. (2020b). Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 200, 6–40.
- Danov, D. (2021). *Evropeiskata iniciativa "Media koych" kao sredstvo za razvitie na mediinata gramotnost v Bulgaria*. [Данов, Д. (2021). Европейската инициатива „Медия коуч“ като средство за развитие на медийната грамотност в България.]. *Godishnik na SU, FNOI, Kniga Pedagogicheski nauki*, T. 113, 123–142.
- Danov, D. (2023). *Osnovi na mediinata pedagogika. Putevoditel v sveta na digitalnata kultura I neinite sredstva*. [Данов, Д. (2023). Основи на медийната педагогика. Пътеводител в света на дигиталната култура и нейните средства.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 168, 15, 23–24, 100–150.
- Dame Adjin-Tetty, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent arts & humanities*, 9 (1), 2037229.
- Daskalova-Petkova, P., Lazarova, D., Zamfirov, M. (2022). *Stres I trevozhnost pri studentite po vreme na onlain obuchenieto*. [Даскалова-Петкова, П., Лазарова, Д., Замфиров, М. (2022). Стрес и тревожност при студентите по време на онлайн обучението.]. *Godishnik na SU, FNOI, Kniga Pedagogicheski nauki*, T. 15, godina 3, 147.
- Dawson, P. & Guare, R. (2008). *Smart but Scattered*. [Доусън, П. & Ричард, Г. (2018). Умни, но разсеяни. Прев. Ан. Мичев.]. Plovdiv: Hermes, 53, 148.
- Dell, M. (2019). Fake news, alternative facts, and disinformation: the importance of teaching media literacy to law students. *TOURo L. REv.*, 35, 619.
- Demidov, A., Melnikov, T., Moskvina, A. & Tretyakov, A. (2019). The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development. *Mediaobrazovanie*, (4), 470–481.
- Diergarten, A. K., Möckel, T., Nieding, G. & Ohler, P. (2017). The impact of media literacy on children's learning from films and hypermedia. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 33–41.
- Dvorghets, O. S. & Shaturnaya, Y. A. (2015). Developing students' media literacy in the English language teaching context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 192–198.

- Engels-Kritidis, R. (2020). *Individualizatsia i diferentsiatsia nd pedagogicheskoto vzaimodeistvie v detskata gradina*. [Енгелс-Критидис, Р. (2020). Индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 11–21, 50–53.
- Falk, E. B., Berkman, E. T. & Lieberman, M. D. (2012). From neural responses to population behavior: neural focus group predicts population-level media effects. *Psychological science*, 23 (5), 439–445.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5 (1).
- Friesen, N. & Hug, T. (2009). The mediatic turn: Exploring concepts for media pedagogy. *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. Frankfurt a. M.: Lang, 63–83.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*, 3, 275–285.
- Herdzina, J. & Lauricella, A. R. (2020). Media literacy in early childhood report. *Child Development*, 101, 10.
- Hicks-Goldston, C. (2019). The new digital divide: Disinformation and media literacy in the US. *Media Literacy and Academic Research*, 2 (1), 49–60.
- Hidayat, F. P. (2021). Media literacy education for students during learning online the Covid-19 pandemic. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2 (3), 628–634.
- Hobbs, R. (1999). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (2), 9–29.
- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading research quarterly*, 38 (3), 330–355.
- Hristova, A., Petrova, S., Tosheva, E. & Papazova, E. (2022). Instrumenti za ocenqvane na umeniqt za samoregylirano uchene. [Христова, А., Петрова, С., Тошева, Е. & Папазова, Е. (2022). Инструменти за оценяване на уменията за саморегулирано учене.]. Institut za izsledvaniya v obrazovaniето, 8 (72).
- Hwang, Y., Ryu, J. Y. & Jeong, S. H. (2021). Effects of disinformation using deepfake: The protective effect of media literacy education. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24 (3), 188–193.
- Jacobs, C. E. (2016). Developing the “oppositional gaze”: Using critical media pedagogy and Black feminist thought to promote Black girls' identity development. *Journal of Negro Education*, 85 (3), 225–238.
- Jeong, S. H., Cho, H. & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of communication*, 62 (3), 454–472.
- Jolls, T. (2024). *Media Literacy: A Global Methodology for Teaching and Learning in the 21st Century* (Doctoral dissertation, Bournemouth University).
- Jones-Jang, S. M., Mortensen, T. & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American behavioral scientist*, 65 (2), 371–388.
- Kahne, J., Lee, N. J. & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International journal of communication*, 6, 24.

- Karagyozyova, N. (2015). "Uchene prez celiq zhivot" – vodeshta cennost za suvremeniq uchitel. [Карагъозова, Н. (2015). „Учене през целия живот“ – водеща ценност за съвременния учител.]. *Pedagogika*, 87 (8), 1103–1109.
- Khanina, A., Zimovets, A. & Maksimenko, T. (2021). The role of media and information literacy during COVID-19 pandemic and post-pandemic period. *International Journal of Media and Information Literacy*, 6 (1), 111–118.
- Lee, E. H., Lee, T. & Lee, B. K. (2022). Understanding the role of new media literacy in the diffusion of unverified information during the COVID-19 pandemic. *New Media & Society*, 14614448221130955.
- Lesenski, M. (2022). *Indeks za mediina gramotnost 2022. Kak zapochna vsichko i kak produlzhava?* [Лесенски, М. (2022). Индекс на медийната грамотност 2022. Как започна всичко и как продължава?]. Sofia: Institut Otvoreno obtestvo", 3–15.
- Lesenski, M. (2023). *Indeks za mediina gramotnost 2023. Izmervane na uqzvimostta na obshchestvata kum dezinformaciq.* [Лесенски, М. (2023). Индекс за медийна грамотност 2023. Измерване на уязвимостта на обществата към дезинформация.]. Sofia: Institut Otvoreno obtestvo", 2–20, 5–12.
- Lewis, J. & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of communication*, 48 (1), 109–120.
- Limone, P. & Toto, G. A. (2021). Psychological and emotional effects of Digital Technology on Children in Covid-19 Pandemic. *Brain Sciences*, 11 (9), 1126.
- Lindner, J. (2024). Media Literacy statistics reveal alarming trends in news consumption habits. Gitnux Report 2024. Education and Learning Statistics.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7 (1), 3–14.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39 (3), 283–303.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New media & society*, 20 (3), 1103–1122.
- Manliherova, M. (2019). *Predizvikelstvata pred mediinata gramotnost i mediinoto obrazovanie.* [Манлихерова, М. (2019). Предизвикателствата пред медийната грамотност и медийното образование. – В: Медии и журналистика – професионалните стандарти между властта и парите.].
- McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media studies*, 10 (19), 29–45.
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report.
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American behavioral scientist*, 57 (11), 1611–1622.
- Mishra, P., Henriksen, D., Mishra, P. & Henriksen, D. (2018). A new definition of creativity. Creativity, technology & education: Exploring their convergence, 17–23.
- Montessori, M. (1949). *Popivastiyat um.* (D. Cheshmedzhieva-Stoicheva, Trans.). [Монтесори, М. (2017). Попиващият Ум. Издателство Асеновци (Прев. Д. Чешмеджиева-Стойчева).]. Montessori-Pierson Publishing Company, 20, 23 117, 219.

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Özdiñçler, A. R. (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish journal on addictions*, 5 (2), 13–21.
- Neag, A., Bozdağ, Ç. & Leurs, K. (2022). Media literacy education for diverse societies. In: *Oxford Research Encyclopedia of Communication*.
- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24, 3423–3435.
- O'Neill, B. (2010). Media literacy and communication rights. *International communication gazette*, 72 (4–5), 323–338.
- Peicheva, D. (2014). Mediinata gramotnost kato chast ot publichnata kompetentost za uchastie v digitalnata sreda. [Пейчева, Д. (2014). Медийната грамотност като част от публичната компетентност за участие в дигиталната среда.]. *Problemi na postmodernostta*, T. IV, br. 3, 67–68.
- Penev, R. & Peneva, L. (2011). Etnoproekcii na factorite, provokirashti agresivni proqvi v preduchilishtna vuzrast. [Пенев, Р. & Пенева, Л. (2011). Етнопроекции на факторите, провокиращи агресивни прояви в предучилищна възраст.]. *Obrazovanie I tehnologii: inovacii v obuchenieto I poznavatelno razvitie. Godishno nauchno-tehnologichno spisanie*, 2.
- Petrova, S. (2019). Kak se promenq cheteneto v digitalniq svqt I kakvo pokazvat dannite na PISA 2018 za chetivnata gramotnost na bulgarskite ucheici? [Петрова, С. (2019). Как се променя четенето в дигиталния свят и какво показват данните на PISA 2018 за четивната грамотност на българските ученици?]. *Sofia: Institut za izsledvaniya v obrazovaniето*, 1–10.
- Popova, S., Popova, Zh. & Angelova, V. (2020). *Decata v mediite. Izsledvane na UNICEF I AEZH-Bulgaria*. [Попова, С., Попова, Ж. & Ангелова, В. (2020). Децата в медиите. Изследване на УНИЦЕФ и АЕЖ-България], достъпно на: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/9786/file/BGR-children-in-media-content-analysis-report-bg.pdf>
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. Sage publications.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon MCB University Press, Vol. 9, No. 5 1–3.
- Purešević, D. & Mitranić, N. (2023). Making Sense: Digital Kindergarten during COVID-19 Lockdown1. *Nastava i vaspitanje*, 72 (1), 27–41.
- Rantala, L. (2011). Finnish media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of media literacy education*, 3 (2), 123–133.
- Ratcheva, V. (2018). *Razvitie na digitalno-mediinata gramotnost pri deca v preduchilishtna vuzrast I v nachalno uchilishte. Decata I mediite*. [Рачева, В. (2018). Развитие на дигитално-медийната грамотност при деца в предучилищна възраст и в началното училище. Децата и медиите.]. *Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski"*, 85–96.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin press.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin books.
- Sádaba, C. & Salaverriá, R. (2023). Tackling disinformation with media literacy: analysis of trends in the European Union. *Revista latina de comunicación social*, (81), 17–32.

- Scharrer, E. (2006). "I noticed more violence": The effects of a media literacy program on critical attitudes toward media violence. *Journal of Mass Media Ethics*, 21 (1), 69–86.
- Schmidt, H. C. (2013). Media literacy education from kindergarten to college: A comparison of how media literacy is addressed across the educational system. *Journal of Media Literacy Education*, 5 (1), 3.
- Stoeva, D. (2017). Kum neobhodimost ot suzdavane na podkrepshta sreda sa razvitie na ranna digitalno-mediina gramotnost. Decata I mediite. [Стоева, Д. (2017). Към необходимост от създаване на подкрепяща среда за развитие на ранна дигитално-медийна грамотност. Децата и медиите.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 78–84.
- Stoeva, D. (2024). *Razvitie na socialna kompetentnost pri 5–6-godishni deca v Montessori I masovi detski gradini v Bulgaria*. [Стоева, Д. (2024). [Развитие на социална компетентност при 5–6-годишни деца в Монтесори и масови детски градини в България.]. Disertacionen trud. Sofia: SU "Sv. Kliment Ohridski", 39–46, 65–70, 72–81.
- Stoyanova, K. (2022). Predpostavki za razvitie na mediina gramotnost v preduchilishtna vuzrast. [Стоянова, К. (2022). Предпоставки за развитие на медийна грамотност в предучилищна възраст]. Doklad na konferenciya „Digitalni tehnologii v savremenno-to obrazovanie“, 415.
- Stoyanova, M. (2021). Mediina gramotnost i kritichno mislene y 5–6-godishni deca. [Стоянова, К. (2024). Медийна грамотност и критично мислене у 5–6-годишни деца]. Disertacionen trud. Sofijski universitet "Sv. Kliment Ohridski", FNOI, 113–117.
- Stoyanova, M. (2021). *Prirodata v preduchilishtnoto obrazovanie – inovaciq I refleksiq*. [Стоянова, М. (2021). Природата в предучилищното образование – иновация и рефлексия.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 9–11.
- Trevallion, D. & Nischang, L. C. (2021). The Creativity Revolution and 21 st Century Learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 15 (8), 1–25.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tugtekin, E. B. & Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New media & society*, 22 (10), 1922–1941.
- Tsankova, S., Angova, S., Nikolova, M., Vulchanov, I., Vulkov, I., Minev, G. & Osikovski, M. (2022). *Mediina gramotnost*. [Цанкова, С., Ангова, С., Николова, М., Вълчанов, И., Вълков, И., Минева, Г. & Осиковски, М. (2022). Медийна грамотност.]. Sofia: IK UNSS, 15–340.
- Valchanov, I. (2018). *Mediina viktimizaciq na deca v Internet. Decata I mediite*. [Вълчанов, И. (2018). Медийна виктимизация на деца в Интернет. Децата и медиите.]. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", 179–187.
- Vie, S. (2021). The invisible labor of social media pedagogy: A case study of# TeamRhetoric community-building on Twitter. *Computers and Composition*, 60, 102639.
- Vitanova, N. (2021). Internet na neshtata v sferata na obrazovaniето. [Витанова, Н. (2021). Интернет на нещата в сферата на образованието.]. *Pedagogika*. Т. 93, br. 5, 615.
- Vitanova, N. (2022). Model na obrazovaniето na budesheto. [Витанова, Н. (2022). Модел на образованието на бъдещето.]. Национално издателство за образование и наука „Аз-буки“. *Pedagogika*. Т. 94, br. 5, 571–588.

- Wright, R. R., Sandlin, J. A. & Burdick, J. (2023). What is critical media literacy in an age of disinformation?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023 (178), 11–25.
- Zhang, M. X., Chen, J. H., Tong, K. K., Yu, E. W. Y. & Wu, A. M. (2021). Problematic smartphone use during the COVID-19 pandemic: Its association with pandemic-related and generalized beliefs. *International journal of environmental research and public health*, 18 (11), 5724.
- Zhelqzkov, A., Stoqnov, D., Qnkylova, Io., Pateva, R. & Drozina, T. (2019). *Naruchnik za mediina gramotnost. Falshivite novini vredqt na nashite prava, sigyrnost I uchastie. Faktite, molq! Borba protiv falshivite novini.* [Желязков, А., Стоянов, Д., Янкулова, Й., Патева, Р. & Дронзина, Т. (2019). Наръчник за медийна грамотност. Фалшивите новини вредят на нашите права, сигурност и участие. Фактите, моля!]. *Borba protiv falshivite novini – Nacionalni I Evropeyski politiki, nasocheni kym mladezhhta!*”, 2019- 2-bg01-ka347- 062709.
- Zimmer, F., Scheibe, K. & Henkel, M. (2019). How parents guide the digital media usage of kindergarten children in early childhood. In: *HCI International 2019-Posters: 21st International Conference, HCI 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part III* 21 (pp. 313–320). Springer International Publishing.

ЦИТИРАНИ УЕБСАЙТ СТРАНИЦИ

- European Commission (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Retrieved: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TX-?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Gitnux. (2023). Media Literacy Statistics. Retrieved: <https://gitnux.org/media-literacy-statistics/>
- Centar za bezopasen Internet (2023). “Decata v digitalnia svqt” Purva nacionalna konferenciq za zashtita na decata v Internet. [Център за безопасен интернет (2023). „Децата в дигиталния свят“. Първа национална конференция за защита на децата в интернет]. Retrieved: <https://www.safenet.bg/deczata-v-digitalniya-svyat/>
- Centar za Prilozhni Nevronayki VEZENKOV (2022). Projekt “Ekranni decata”. Video zapis na obycheniata ekranna kulturna i ekranite I decata sus SOP. [Център за приложни невронауки „Везенков“. (2022). Проект „Екранни деца“. „Видео запис на обученията екранна култура и екраните и децата със СОП“]. Retrieved: <https://www.screenchildren.com/>
- Durzhavna agencia za zakrila na deteto: DAZD (2017). Izkluchitelno vazhno e da naychim decata na medina gramotnost. [Държавна агенция за закрила на детето: ДАЗД (2017). Изключително важно е да научим децата на медийна и дигитална грамотност.]. Retrieved: <https://dariknews.bg/novini/bylgariia/>
- European Commission (2016). Mediina gramotnost. Projekt kofinansiran po programa Erasmus + [Медийна грамотност. Проект, кофинансиран по програма „Еразъм +“]. Retrieved: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content>
- Nacionalna Mrezha za decata (2021). “Projekti I kampanii”. 70 na sto ot decata prekarvat nad 3 chasa pred ekran [Национална мрежа за децата. (2021). „Проекти и кампании“. „70 на сто от децата прекарват над 3 часа пред екран“]. Retrieved: <https://nmd.bg/70-na-sto-ot-detsata-prekarvat-nad-3-tchasa-pred-ekran/>

UNICEF (2017). Decata v digitalnia sviat. Sustoianie na decata po sveta prez 2017g. [Децата в дигиталния свят. Състояние на децата по света през 2017 г.]. Retrieved: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/426/file\82.pdf>

UNICEF (2019). Tineidzhuri predstaviha svoi reshenia za medina gramotnost. Proektite bqha izraboteni v purviq mladezhki online hakaton v stranata. [Тийнейджъри представиха свои решения за медийна грамотност. Проектите бяха изработени в първия младежки онлайн хакатон в страната.]. Retrieved: <https://www.unicef.org/bulgaria/>

ЗА АВТОРИТЕ

Елисавета Кожухарова, докторант по медийна педагогика, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата

Научни интереси в областта на обучението по медийна педагогика, дигитални зависимости при деца в начална и предучилищна възраст, екологично образование.

ORCID ID: 0009-0003-2031-4082

E-mail: ellie_kozuharova@abv.bg

Проф. дн Данаил Данов е преподавател във Факултета по класически и нови филологии в Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Научни интереси в областта на медийната педагогика, медиезнанието, журналистиката, предучилищното образование. Публикации: 206.

ORCID ID: 0000-0001-8865-6052

ABOUT THE AUTHORS

Elisaveta Kozuharova, PhD student in *Media Pedagogy*, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts.

Research interests: Media Pedagogy education, digital addictions among children in early and preschool age, environmental education.

ORCID ID: 0009-0003-2031-4082

E-mail: ellie_kozuharova@abv.bg

Prof. DSc Danail Danov is a lecturer at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Classical and Modern Philology.

Research interests: Media Pedagogy, Media Studies, Journalism, Preschool Education.

Publications: 206

ORCID ID: 0000-0001-8865-6052

