

Обществени и хуманитарни науки	
Маруся Любчева, Цанко Иванов, Дончо Керемидчиев, Цветелин Панчев, Изследване на интереса на бизнеса към публично-частното партньорство в сферата на образованието и науката	9
Велика Бинева, Драгомир Манолов, Теоретични аспекти при разработване на инвестиционна стратегия	17
Велика Бинева, Капиталните вложения като обект на инвестиционна дейност	21
Иван Димитров, Подход за дефиниране на стратегическите бизнеси на организацията	25
Руска Димитрова, Информационни технологии в управлението на логистичните вериги	30
Стоянка Петкова, Приложение на балансираната система от показатели (БСП) в туристическото предприятие – туроператорско предприятие. Част първа	35
Стоянка Петкова, Приложение на балансираната система от показатели (БСП) в туристическото предприятие – хотелиерско предприятие. Част втора	41
Златина Караджова, Влияние на инфраструктурните дейности върху българския туризъм	47
Катя Илиева, SWOT анализ на външния кетъринг в региона на Бургас	51
Светозар Димитров, Психологични измерения на психотичното функциониране при личности второ поколение, жертви на репресии и изтезания	58
Мариана Каприева, Философски проблеми на екологията	64
Пенка Пеева, Суецката криза 1956 г.	70
Гита Йовчева, Съпротивата срещу налагането на болшеvizма в Ямболския край	78
Антоанета Буюклиева, Философия на доброто у Петър Черноризец	84
Антоанета Буюклиева, Голотата в агиографската литература	90
Надежда Лекомцева, Неля Иванова, Подтекст в романа Генриха Белля „И не казал ни единого слова...” (анализ в русле „теории автора”)	94
Веска Шивачева, Студентът като субект на интерактивните технологии	101
Елена Георгиева, Сравнителен анализ на статута на интегрираното обучение на деца със специални образователни потребности в САЩ, Франция и България	107
Радка Стаматова, Някои аспекти на методология за обучение на деца със специални образователни потребности	113
Надежда Калоянова, Проблемност и нейното отражение в обучението	116

Тинка Иванова, Европейски практики и насоки за обучение по религия в държавните училища	120
Елена Дичева, Адаптация на детето в приемното семейство	125
Катя Николова, Станимира Танева-Шопова, Приложение на теорията за множествените интелигентности в практиката	130
Радка Кабалакова, Образователната ситуация като фаза в развитието на езиковото съзнание	135
Радка Кабалакова, Образователната ситуация като реконструиращ когнитивен механизъм	143
Галина Цанева, Детският езиков код при репродуциране на приказен текст	149
Маргарита Терзиева, Андерсеновите приказки и езиково-литературното обучение (в аспекта на предучилищното възпитание)	153
Маргарита Терзиева, Граматически и семантични знания по български език на деца, носители на ромски билингвизъм, в смесена разновъзрастова и разнуетническа група	160
Христивелина Жечева, Учебният химически експеримент и формирането на професионални компетенции на учениците	164
Антонина Недкова, Психолого-педагогически аспекти на професионалното образование в сферата на туризма	169
Антонина Недкова, Използване на информационно-комуникативни технологии при подготовката на кадри за ресторантьорството	173
Милена Братова, Георги Димитров, Компютърът в урочната и извънурочната работа на преподавателя и студента, занимаващи се активно с физическа култура и спорт	176
Петя Герджикова, Георги Димитров, Форми на организация на учебния процес по физическо възпитание и спорт в Университет „Проф. д-р Асен Златаров” – Бургас	184
Дечко Игнатов, Проучване възрастова динамика на физическите качества на децата от начална училищна възраст	191
Златка Димитрова, Тренингът като интерактивна форма на организация в обучението на студенти педагози	195

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ИНТЕРЕСА НА БИЗНЕСА КЪМ ПУБЛИЧНО-ЧАСТНОТО ПАРТНЬОРСТВО В СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И НАУКАТА

Маруся Любчева, Цанко Иванов, Дончо Керемидчиев, Цветелин Панчев

SURVEY OF INTEREST TO THE BUSINESS OF PUBLIC PRIVATE PARTNERSHIP IN THE FIELD OF EDUCATION AND SCIENCE

Marusya Lyubcheva, Tzanko Ivanov, Doncho Keremidchiev, Tzvetelin Panchev

E-mail: keremidchiev@abv.bg

ABSTRACT

This paper presents the results of research into the business interests in public – private partnership. The research was carried out in May 2009 among members of the Bourgas business chamber.

Key words: *public - private partnership, investments, science, education, corruption.*

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Публично-частното партньорство (ПЧП) озна-чава социално значима услуга или услуга, която се ползва от широк кръг потребители да бъде предоставяна от частна фирма от името на държа-вата, т.е. като ПЧП не трябва да се класифицира каквото и да било бизнес отношение между държавата и частния сектор, а само тези, които засягат обществото като цяло. По-теоретично, определението за ПЧП би звучало така: ПЧП е дългосрочно договорно отношение между лица от частния или публичния сектор за финансиране, построяване, реконструиране, управление и поддръжка на инфраструктура с оглед постигане на по-добро ниво на предоставяните на обществеността услуги, свързани с тази инфраструктура.

Настоящата статия има за цел да обобщи информация за нагласите на членовете на Бургаската търговско-промишлена палата относно техния интерес към *публично-частното партньорство*. Предоставяме на Вашето внимание резултатите от допитване, проведено чрез персонални анкети, сред 104 представители на бизнеса (членове на Бургаската търговско-промишлена палата) през месец май 2009 г. по инициатива и ръководство на доц. д-р инж. Маруся Любчева – депутат в Европейския парламент – Брюксел. Проучването бе проведено от екип от над 100

студента от Факултета по обществени науки при Университет «Проф. д-р Асен Златаров» - Бургас с ръководител доц. д-р инж. Дончо Керемидчиев.

Изследвайки нагласите на бизнеса към публично-частното партньорство извършихме писмено допитване, включващо 10 въпроса сред 104 различни видове търговци, по смисъла на Търговския закон.

Обект на изследването е *публично-частното партньорство* като предизвикателство пред българския бизнес в условията на пълноправното ни членство в Европейския съюз.

Предмет на изследването е проучване нагласите на членовете на Бургаската търговско-промишлена палата по отношение на *публично-частното партньорство*.

Целта на изследването е като се анализира мнението на анкетираните относно *публично-частното партньорство*, да се направят изводи въз основа на резултатите от проучването и набележат препоръки във връзка с общоевропейските процеси на икономически растеж и реализирането на целите на обновената Лисабонска стратегия.

Аналитичния модел на извадката, който е използван е *графичният*. Резултатите са обработени на Excel 2007.

Целевата съвкупност включва 104 различни видове търговци, по смисъла на Търговския закон, работещи основно на терито-

рията на община Бургас за периода от 1 до 31 май 2009 г.

Използван е извадковият подход.

Методът за събиране на данните е дескриптивен.

Приложен е методът за допитване – анкета /писмено допитване/.

Равнището на измерване е извършено с ординална скала.

2. ОБОБЩЕНИЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АНКЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ

2.1. На въпроса „Познавате ли законодателството на Република България, което създава основа за публично-частното партньорство (ПЧП)?“ над половината от анкетираните (57%) отговарят, че са познати със законодателството на страната ни в тази област, но 28 % отговарят отрицателно, а 15 % не посочват конкретен отговор.

2.2. На въпроса „Считате ли, че законодателството е достатъчно, за да се реализира ефективно ПЧП?“ 24% от запитаните отговарят положително, 38 % дават отрицателен отговор, а 28 % не дават конкретен отговор.

2.3. На въпроса „В каква област според Вас би могло да се реализира най-добре ПЧП?“ 44% от проучваните бизнесмени посочват стопанската дейност, а 33 % - инфраструктурата, 21 % - образованието и науката и 1 % - други.

2.4. На въпроса „На кого според Вас би донесло повече печалба ПЧП?“ 60 % от анкетираните посочват и двете страни по равно, 26 % - на частния сектор, а 12 % - на публичната власт и 2 % - други.

2.5. На въпроса „Според Вас трябва ли да има ПЧП в системата на образованието?“ 83 % от запитаните отговарят положително, 12 % дават отрицателен отговор, а 5 % не изказват категорично мнение.

2.6. На въпроса „Според Вас трябва ли да има ПЧП в системата на науката?“ 85 % от анкетираните представители на бизнеса дават позитивен отговор, само 8 % не са съгласни и 7 % не изказват мнение.

2.7. На въпроса „Може ли ПЧП да промени менталитета на бизнеса да инвестира в образованието?“ 80 % от анкетираните изказват позитивно мнение, 11 % изказват противно мнение, а 9 % не изразяват конкретно становище.

2.8. На въпроса „Запознати ли сте с наличието на частни инвестиции в науката?“ 59 % дават отрицателен отговор, на обратното мнение са 26 % и не заемат конкретна позиция 15 % от анкетираните.

2.9. На въпроса „В каква област на икономиката познавате реализирането на ПЧП?“ 34 % посочват, че не са запознати с ПЧП в конкретна област, 25 % посочват инфраструктурата, 16 % - други сфери, 11 % - бизнес и стопанска дейност, 7 % - производство, 5 % - образование, 2 % - енергетика.

2.10. На въпроса „Считате ли, че държавата полага усилия за развиване на ПЧП?“ 44 % дават отрицателен отговор, 22 % - положителен и 36 % не отговарят конкретно.

3. ИЗВОДИ, НАПРАВЕНИ ВЪЗ ОСНОВА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АНКЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ

3.1. Смушаващо е, че почти на половина са запознатите и не запознатите респонденти със законодателството на Република България, което създава основа за публично-частното партньорство.

Над половината от анкетираните (57%) отговарят, че са познати със законодателството на страната ни в тази област, но 28 % отговарят отрицателно, а 15 % не посочват конкретен отговор.

3.2. Над една трета от анкетираните (38 %) считат, че законодателството не достатъчно, за да се реализира ефективно ПЧП.

24% от запитаните отговарят положително, 38 % дават отрицателен отговор, а 28 % не дават конкретен отговор.

3.3. Само една пета от респондентите (21 %) посочват, че в образованието и науката би могло да се реализира най-добре ПЧП.

44% от проучваните бизнесмени посочват стопанската дейност, а 33 % - инфраструктурата, 21 % - образованието и науката и 1 % - други.

3.4. Само 12 % от анкетираните считат, че ПЧП би донесло повече печалба на публичния сектор.

60 % от анкетираните посочват и двете страни по равно, 26 % - на частния сектор, а 12 % - на публичната власт и 2 % - други.

3.5. Много окуражаващо мнение изразяват 83 % от запитаните, които считат, че в системата на образованието трябва да има ПЧП.

83 % от запитаните отговарят положително, 12 % дават отрицателен отговор, а 5 % не изказват категорично мнение.

3.6. Отново подчертано позитивно мнение изразяват 85 % от запитаните, които считат, че в системата на науката трябва да има ПЧП.

85 % от анкетираните представители на бизнеса дават позитивен отговор, само 8 % не са съгласни и 7 % не изказват мнение.

3.7. Оптимистичен отговор дават 80 % от запитаните бизнесмени, които считат, че ПЧП може да промени менталитета на бизнеса да инвестира в образованието.

80 % от анкетираните изказват позитивно мнение, 11 % изказват противно мнение, а 9 % не изразяват конкретно становище.

3.8. Само 26 % от респондентите твърдят, че са запознати с наличието на частни инвестиции в науката.

59 % дават отрицателен отговор, на обратното мнение са 26 % и не заемат конкретна позиция 15 % от анкетираните.

3.9. Притеснително малко анкетирани (5 %) посочват, че са запознати с реализирането на ПЧП в сферата на образованието.

34 % посочват, че не са запознати с ПЧП в конкретна област, 25 % посочват *инфраструктурата*, 16 % - *други сфери*, 11 % - *бизнес и стопанска дейност*, 7 % - *производство*, 5 % - *образование*, 2 % - *енергетика*.

3.10. Обезпокоителен отговор дават почти половината от бизнесмените (44 %), които твърдят, че държавата не полага нужните усилия за развиване на ПЧП.

44 % дават отрицателен отговор, 22 % - положителен и 36 % не отговарят конкретно.

4. ПРЕПОРЪКИ, НАПРАВЕНИ ВЪЗ ОСНОВА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АНКЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ

4.1. Държавата да разработи и популяризира актуално законодателство, третиращо проблемите на ПЧП

4.2. В това законодателство да се обърне специално внимание на развитието на ПЧП в сферата на образованието и науката.

4.3. Да се разработят механизми, стимулиращи развитието на ПЧП в образователната и научна област.

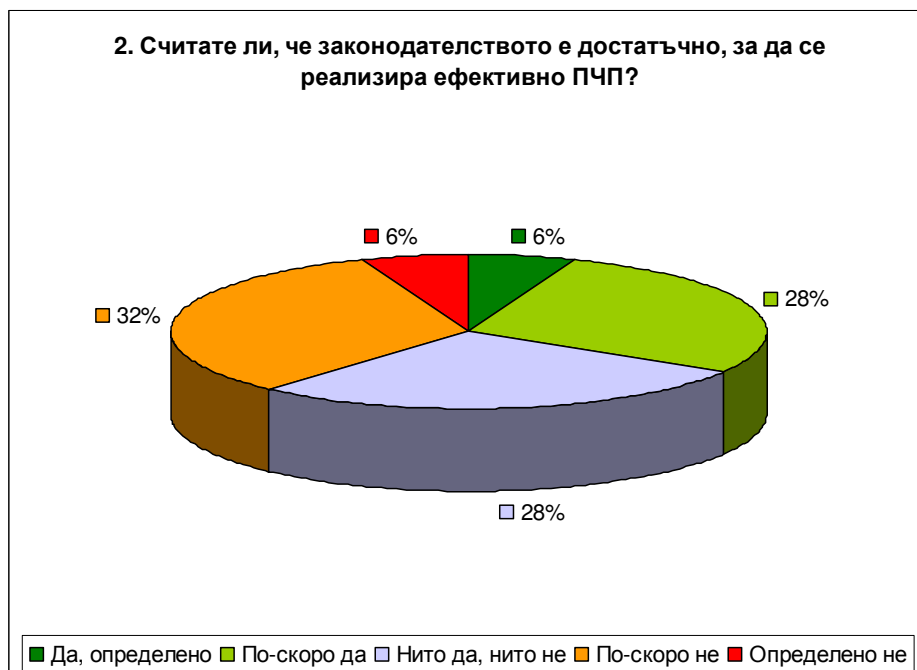
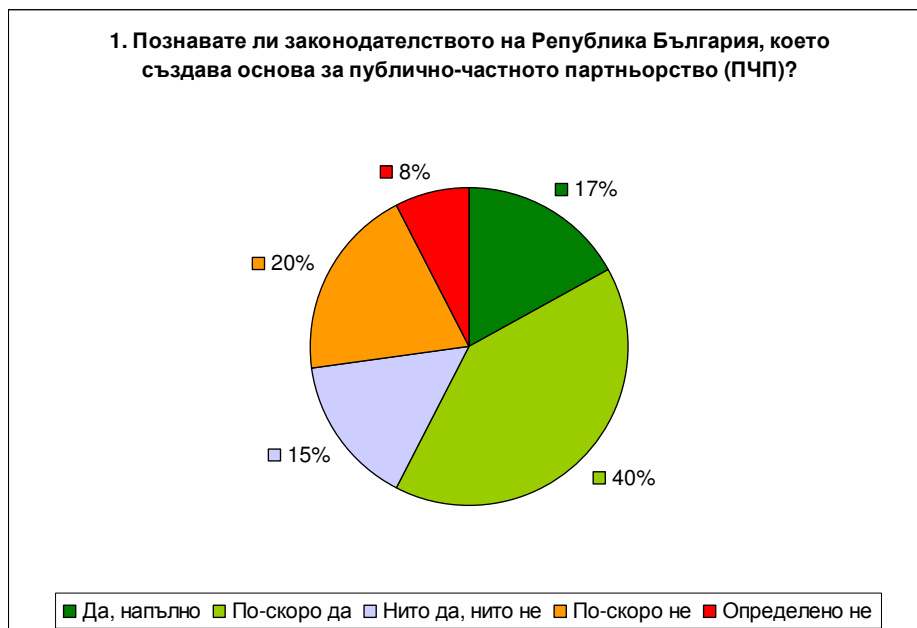
ЛИТЕРАТУРА

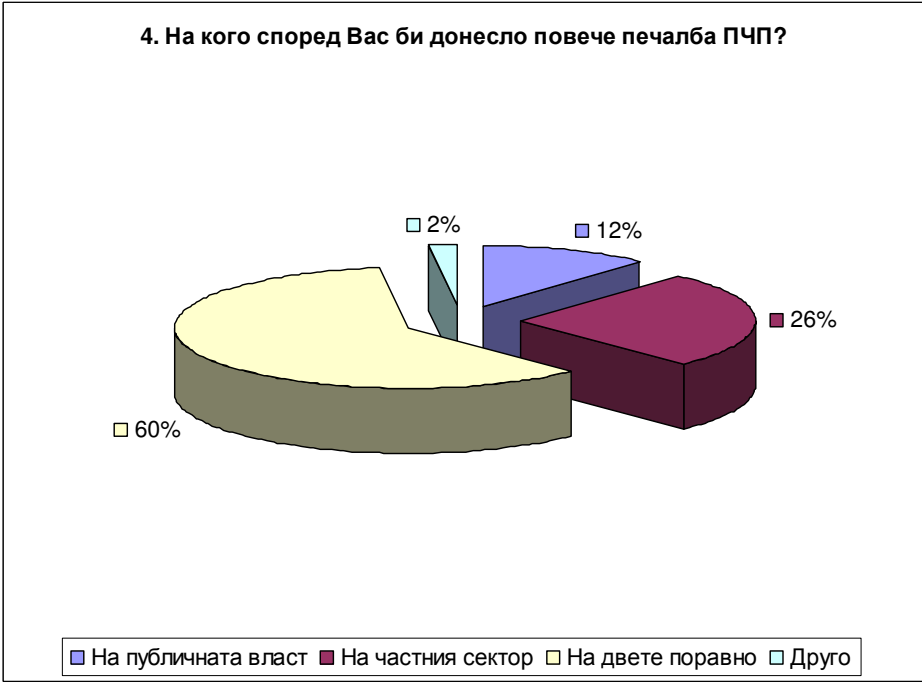
1. Благоев, В. Маркетинг. София, International University, 2003.
2. Желев, С. Маркетингови изследвания. София, Тракия-М, 2002.
3. Котлър, Ф. Управление на маркетинга (Структура на управлението на пазарното предлагане). София, Класика и стил, 2002.
4. Котлър, Ф., Д. Джайн, С. Месинси. Управление на маркетинга (Нов подход към печалбата, ръста и обновяването). София, Класика и стил, 2003.
5. Котлър, Ф., Дж. Каслионе. Хаотика (Мениджмънт и маркетинг в епохата на турбулентността). София, Локус Пъблишинг ЕООД, 2009.
6. <http://partnerships.bg/>
7. www.government.bg
8. www.nsi.bg
9. www.econ.bg

Представена за печат на 10.10.2009 г.

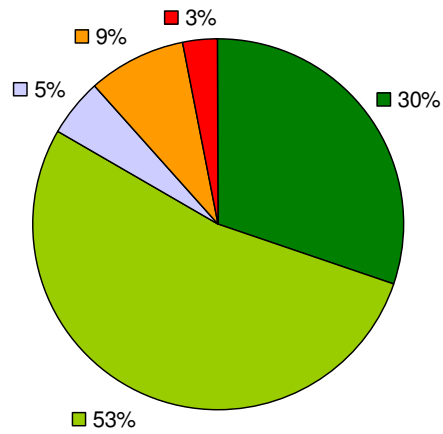
ПРИЛОЖЕНИЕ

ГРАФИЧНО ПРЕДСТАВЯНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АНКЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ



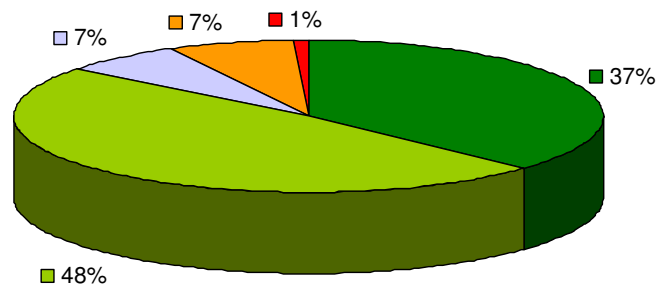


5. Според Вас трябва ли да има ПЧП в системата на образованието?



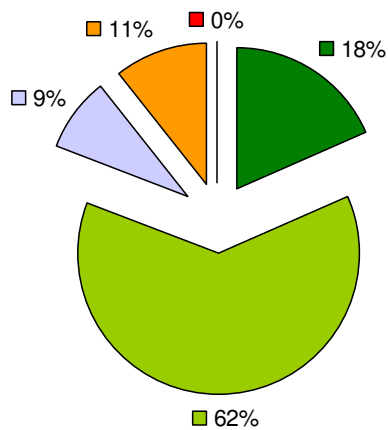
■ Да, определено ■ По-скоро да ■ Нито да, нито не ■ По-скоро не ■ Определено не

6. Според Вас трябва ли да има ПЧП в системата на науката?



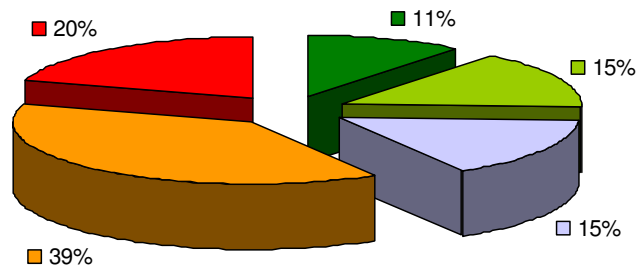
■ Да, определено ■ По-скоро да ■ Нито да, нито не ■ По-скоро не ■ Определено не

7. Може ли ПЧП да промени манталитета на бизнеса да инвестира в образованието?



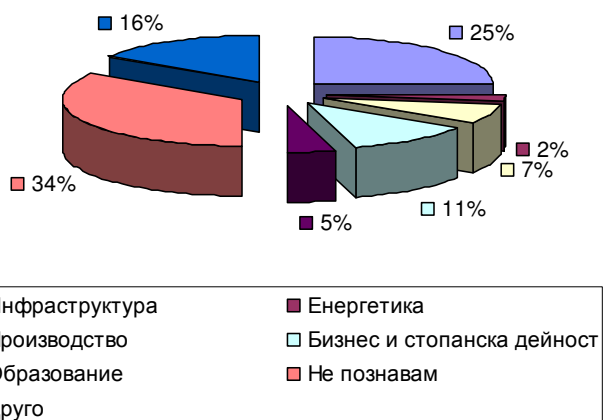
■ Да, напълно ■ По-скоро да ■ Нито да, нито не ■ По-скоро не ■ Определено не

8. Запознати ли сте с наличието на частни инвестиции в науката?

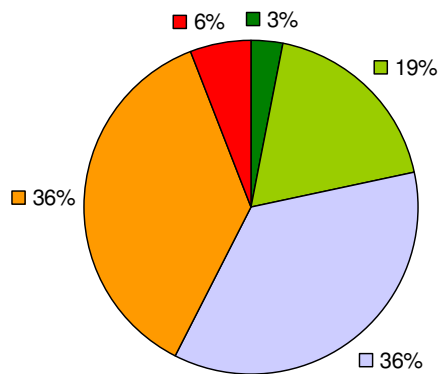


■ Да, определено ■ По-скоро да ■ Нито да, нито не ■ По-скоро не ■ Определено не

9. В каква област на икономиката познавате реализирането на ПЧП?



10. Считате ли, че държавата полага усилия за развиване на ПЧП?



■ Да, определено ■ По-скоро да ■ Нито да, нито не ■ По-скоро не ■ Определено не

ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ ПРИ РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНВЕСТИЦИОННА СТРАТЕГИЯ

Велика Бинева, Драгомир Манолов

THEORITICAL ASPECTS OF INVESTMENT STRATEGY DEVELOPEIN

Velika Bineva, Dragomir Manolov
e-mail: Bineva@abv.bg

ABSTRACT

The aim of this article is to outline the theoretical aspects of investment strategy development as a basic approach to effective organization functioning. After an outline of the general idea, the separate programs and the majority roles of investment have been discussed. The central element of this article is the description of the stages of investment strategy development.

Key words: investment strategy, programs, role

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременните условия на динамично променяща се среда все повече български стопански организации осъзнават необходимостта от дългосрочно управление на инвестиционната дейност. От една страна става дума за управление базирано на научно обосновани и методологично систематизирани перспективи, адаптирани към конкретните стратегически цели и съобразени с изменението във външната инвестиционна среда.

От друга страна е необходимо да се правят регулярни вложения на парични средства и активи за достигане на предварително поставените цели [4]. Това изисква разработването на адаптивна инвестиционна стратегия. По своята същност тя представлява система от дългосрочни цели за осъществяване на дейността, определяне на общите задачи за развитието на институцията и избор на най-ефективния път за постигането на тези мероприятия.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Инвестиционната стратегия на всяка една стопанска институция е важна съставна част от базовата стратегия и следва да се разработва в съответствие с нея. В тази връзка е необходимо инвестициите, които се правят да бъдат съобразени със стратегическите цели,

които институцията желае да постигне. Обикновено тези цели са свързани с навлизане на нов цикъл на разширение, разработване и въвеждане на нови продукти или услуги на пазара, замяна на остаряло оборудване, увеличаване на оборота или капитала на институцията [3, 5].

За да се пристъпи към разработването на инвестиционна стратегия трябва да се направи цялостен анализ на състоянието ѝ. Въз основа на направения анализ, за определен период от време, се определят основните стратегически аспекти.

В зависимост от целите, които институцията се стреми да постигне е наложително да се осигурят изходни данни за необходимите инвестиции. Тук се включват ноу-хау за разработване на съответния продукт или услуга, изисквания по отношение на логистиката, спазването на екологични стандарти, управление на качеството, спецификация на необходимите суровини и материали, капацитета на физическите единици и т.н. Събраната информация подпомага разработването на основната инвестиционна стратегия. От своя страна, основната стратегията се състои от комплекс от инвестиционни програми [3, 11], а именно:

- програма за управление на обхвата – работата, която трябва да бъде извършена, за да се постигнат поставените цели. За тази цел се формира и описва жизнения цикъл на съот-

ветната програма (иницииране, планиране, реализация, завършване).

- програма за управление на времето – включва всички дейности, които определят продължителността при реализацията на проекта. Прилага се функцията календарно планиране чрез разработването на мрежови график, ориентиран към работи и събития (ADM) и мрежови график с линейни диаграми (Gantt Chart).

- програма за управление на бюджета – целта е коректното разпределение на средствата, определят се цените и разходните норми на ресурсите, изчисляват се стойностите на работите по програмата и т.н. [9].

- програма за управление на човешките ресурси – прилага се за определяне на участниците, изграждане на организационно-управленската структура и матрица за разработване на отговорностите.

- програма за управление на комуникациите – комуникациите трябва да се управляват, защото именно пълната и достоверна информация съдейства или проваля успешното изпълнение на една програма. Описват се комуникационните канали, а също и нивата и начините за достъп до информация;

- програма за управление на риска – изпълняват се точно описани процеси с цел да не се допусне промяна на основните планирани и одобрени параметри, свързани с инвестиционната стратегия. Такива отклонения могат да бъдат удължаване на срока, надвишаване на бюджета и отклонение от обхвата [7].

Изграждането и изпълнението на всяка една от тези програми оказва съществено влияние за постигането на ефективно функциониране на институциите. Важността на ролята, която оказват отделните стратегически програми се свеждат до следното:

- правилно разработената и качествено осъществена инвестиционна стратегия обезпечава максималното използване на общите и инвестиционни цели за постигане на икономическо и социално развитие [2] както на институцията като цяло, така и на отделните й структурни единици;

- позволява да се направи реална оценка на инвестиционните възможности на институцията, активното маневриране с инвестиционните ресурси и отчитането на различните варианти за извличане на ползи от неконтролируемите инвестиционни фактори (които са част от влиянието на външната среда) и поз-

волява да се сведат до минимум негативните последствия от действието на тези фактори;

- осигурява тясна взаимовръзка между текущото, оперативното и стратегическото управление в институцията и на тази база се дава възможност за сравнение с конкурентите;

- формират се основните критерии за оценка на избора от една страна на реални инвестиционни проекти и от друга страна на финансовите инструменти за избора;

Въз основа на изградените програми следва се бъде разработена инвестиционната стратегия на институцията. Процесът на изграждането ѝ изисква осигуряването на минимум от финансови средства за практическата.

Основните етапи за разработката на инвестиционна стратегия (фиг. 1) в това число и на отделните програми са:

1. Разработката на няколко варианта (най-малко три) на инвестиционни проекти – на този етап се проверява в каква степен е възможна реализацията на проекта, изгражда се бизнес-план и агрегирания входящ и изходящ паричен поток (Cash-flow), определя се равнището на инвестиционен риск и всички възможни ограничения, които могат да възникнат [10];

2. Оценява се инвестиционната ефективност на всеки проект, разглеждана независимо от останалите – на този етап се изчисляват множество критерии [1, 3]. Най-общо тези критерии са статични (срок на откупуване, средногодишна норма на възвращаемост, норма на доходност и др.) и динамични (нетна настояща стойност, вътрешна норма на възвращаемост, модифицирана норма на възвращаемост, коефициент „приходи-разходи”, индекс на рентабилност, анюитетен методи и др.) Въз основа на изчислените показатели се избират доминиращите алтернативи.

3. Прави се сравнителна оценка на ефективността на инвестиционните проекти – осъществява се по пътя на ранжирането на различните програми на база на изчислените критерии от стъпка 2.

4. Избор на оптималния вариант на програма, който да бъде включен в инвестиционната стратегия на организацията – на този етап следва да се отчете въздействието на редица фактори като: степен на покритие на инвестиционната стратегия с базовата стратегия на организацията, икономическа привлекателност, близост до отделни варианти от неведещите инвестиционни програми, в каква

степен стратегията може да бъде реализирана при наличието на определено ниво на финансови ресурси.

5. Определяне на интегралните параметри на инвестиционната стратегия. Основните параметри, които намират приложение на този етап са: агрегиран паричен поток (Cash-flow), определяне на пълния обем от ресурси, необходими за реализация на инвестицията, оценка на ефективността на инвестиционна

стратегия в цялостност (статични и динамични методи), изготвяне на график за реализацията на инвестиционната стратегия

6. Реализация и мониторинг на изградената инвестиционна стратегия. Инвестиционният мониторинг се провежда както по отношение на изпълнението на отделните задачи, така и по отношение на изпълнението на цялостния инвестиционен проект.



Фиг. 1 Основни етапи на разработка на инвестиционна стратегия

Стратегическата инвестиционна дейност има целеви характер [3, 6]. От своя страна стратегическите цели трябва да бъдат формално описани във вид на желани параметри. Тези параметри трябва да отразяват, в дългосрочна перспектива, стратегическата инвестиционна позиция на институцията. В същото време определянето на стратегическите цели трябва да са съобразени с няколко изисквания, а именно: целите трябва да са измерими, постижими, конкретни и съвместими с дейността на институцията.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В практиката съществува нелинейна връзка между риска при изпълнението на инвестиционни проекти и възвращаемостта на направените инвестиции [7, 8]. В тази връзка, инвестиционната стратегия трябва да е качествено изградена и в достатъчна степен

реализуема. Всяка стопанска институция следва да се стреми да изгради и поддържа добре диверсифициран инвестиционен портфейл, да инвестира в качествени и разнообразни като тип, местоположение и време за реализация проекти, които осигуряват оптимално равнище на възвръщаемост.

В тази връзка, трябва да се отбележи, че стратегическото управление на инвестиционната дейност трябва да предвижда правилното изпълнение на задачите и постигането на предварително определените цели. По този начин инвестиционните цели се превръщат в мощност средство за повишаване ефективността на институционалната дейност, координацията и контрола ѝ в дългосрочна перспектива, а също и основа за вземане на управленски решения на всички нива на инвестиционния процес..

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, М. *Оптимизация на инвестиционния избор*, Издателство Тракия, София, 2001 г.
2. Вахрин, П. И. *Инвестиции*, Дашков и Ко, Москва, 2002 г.
3. Димитров, Ив., И. Христов. *Ръководство за упражнения и курсово проектиране по инвестиции и иновации*, ПБ при Университет „Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас, 2003 г.
4. *Икономическа енциклопедия*, Наука изкуство, София, 2005 г.
5. Коларов, Н. *Методи на корпоративните финанси*, Сиела, София, 2001 г.
6. Anderson, S. C. *Investment management and mismanagement*, Springer, 2006
7. Chong, Y. Y. *Invest risk management*, John Wiley & Sons, England, 2004
8. Dorsey, A. H. *A portfolio to selecting and managing alternative investment*, John Wiley & Sons, 2007
9. Focardi, S. M., F. J. Fabozzi. *Mathematics of financial modelling and investment management*, John Wiley & Sons, 2004
10. Groppelli, A. A., E. Nikbakht, *Finance*, Barron's business review series, 2000
11. Sharp, W. *Investments*, Prentice-Hall Int. Ed. USA, 1993

Представена за печат на 10.10.2009 г.

КАПИТАЛНИТЕ ВЛОЖЕНИЯ КАТО ОБЕКТ НА ИНВЕСТИЦИОННА ДЕЙНОСТ

Велика Бинева

CAPITAL INVESTMENT AS INVESTMENT ACTIVITIES OBJECT

Velika Bineva

E-mail: Bineva@abv.bg

ABSTRACT

The aim of this article is, firstly, to outline the capital investment definition and secondly, to determinate the fundamental forms of this type investments. Large attention to basic stage investment has been paid. Description of value investing and value effectiveness has been discussed.

Key words: capital investment, activities, type, value

ВЪВЕДЕНИЕ

За успешният растеж на всяка една стопанска организация е необходимо формирането на капитал, на който се разчита да донесе поток от стоки и услуги за бъдещо потребление [4]. Влагането на капитали в производство, в закупуване и поддържане на машини, съоръжения и оборудване, както и в строителство на сгради се свързва с перспективната и рентабилна инвестиционна дейност [8]. В тази връзка, капиталните вложения в това число и капитално строителство са особено важна съставна част от инвестиционния портфейл на организацията.

ИЗЛОЖЕНИЕ

В проучените литературни източници често понятието „инвестиции” се отъждествява с понятието „капитални вложения” [1, 2, 3, 7, 9]. Приемаме, че капиталните вложения по своята същност са инвестиции в основен капитал. Тук се включват разходи за ново строителство, разширяване, модернизация, реконструкция и технологично преоборудване в действащи предприятия, придобиване на машини, оборудване и инструменти, стопански инвентар и др. На базата на това определение може да се направи извод, че към капиталните вложения могат да бъдат отнесени само инвестициите, чийто срок на експлоатация превишава една година.

Форми на капитални вложения.

Капиталните вложения могат да се обособят в две основни групи – за създаване на нови дълготрайни активи и за усъвършенстване на вече съществуващи дълготрайни активи. Към първата група се отнасят:

Ново строителство – включва изграждането на стопански обекти със самостоятелно производствено значение, а така също и на нови площадки по предварително утвърдена проектна документация.

Разширение – създаване на нови производствени мощности на площадка, върху която вече има такива по индивидуална проектносметна документация. Създават се паралелно на еднотипно съществуващи производствени мощности или на последователни производствени мощности за затваряне на технологичния цикъл.

Към втората група форми на капитални вложения, а именно усъвършенстване на вече съществуващи дълготрайни активи, се включват:

Модернизация – изразява се в частично усъвършенстване на определени елементи на съществуващите технологични съоръжения, без да се изменя предназначението и основните технически характеристики. Това е нетипична форма на инвестиционен процес и най-често се осъществява заедно с основните ремонти.

свързва с непосредствено изграждане или придобиване на обектите на капитално вложение. Прави се въз основа на съставената проектосметна документация.

Третият етап на капитално вложение преминава през практическата реализация на проекта и пускането на обекта в **експлоатация**. Провеждат се всички необходими работи предвидени в проектосметната документация при спазване на съответните нормативни актове. На този етап също се разработват редица отчети за установяване стойността на капиталното вложение и оперативния цикъл на управлението на инвестиционния проект.

Определяне на сметната стойност и икономическата ефективност на капиталните вложения.

При влагането на капитали в дейността на организацията е необходимо да бъдат разработени няколко варианта на инвестиционен проект и на тази база да бъде избран оптималния. Процесът на определяне на оптималния вариант преминава през няколко стъпки.

Първата и особено важна стъпка при осъществяване на капитални вложения, в частност на капитално строителство, е определянето на сметната стойност на всеки вариант за вложение. Определянето стойността на строителството се осъществява на два етапа:

1. В рамките на технико-икономическата обосновка на инвестиционния проект, на етапа на проучване, т.е. при разработката на инвестиционния проект. Резултатите от разчетите на този етап показват предварително очакваната стойност на проектирания обект.

2. В рамките на проектосметната документация се определя сметната стойност на капиталното строителството. Стойността се определя въз основа на действащата система за ценообразуване и сметно нормиране. Процесът на остойностяване на капиталното строителство [6, 10] на този етап се определя на три нива:

- базово (постоянно) ниво – определя се с помощта на действащите норми и разценки.

- текущо ниво – определя се на основа на цените в момента на строителството.

- прогнозно ниво – определя се на основата на прогнозируеми цени до периода на завършване на инвестиционния проект, т.е. до завършване на строителството.

Определянето на текущите и прогнозните цени се определя въз основа на базовото рав-

нище на стойностите и система от коефициенти, диференцирани по елементи на капиталните вложения.

Следващата стъпка е определянето на структурата за установяване на сметната стойност при капитално строителство. При изграждането и се използват няколко елемента:

- стойност на строителните работи;

- стойност на работите по монтажа на оборудването;

- разходи за придобиване на основното и спомагателното технологично оборудване, инструменти и инвентар;

- други разходи – проектни, научно-изследователски, обучение и преквалификация на персонала и т.н.

На практика стойността на капиталното строителство се определя от:

- **преки разходи** – в това перо се включват разходите за възнаграждения и социално осигуряване, стойността на строителните материали, детайлите и конструкциите, разходите за експлоатация на строителните машини и механизми;

- **косвени разходи** – към това перо се отнасят разходите, свързани със създаване на условия за качествено изпълнение на капиталното строителство, неговата организация, управление и обслужване;

- **сметна печалба** – по своята същност това е сумата от средствата необходими за покриване на отделните разходи на организацията, които не се отнасят към себестойността.

Следващата стъпка е определянето на икономическата ефективност за отделните варианти на инвестиционен проект за капиталните вложения. За да бъде достоверна направената оценка се препоръчва да се приложи метода на приведените разходи, чийто механизъм дава възможност фактори с различен характер да бъдат приведени към еднаква база за сравнение. За определянето на оптималния вариант на отделните етапи се определят чрез следната формула:

$$P_n = C_I + E_n * K_I \Rightarrow \min$$

Където:

P_n - приведени разходи за съответния инвестиционен проект;

K_i - капитални вложения според i -тия инвестиционен проект;

C_i - себестойност на продукцията, която ще се произвежда след реализирането на i -тия инвестиционен проект;

E_H - нормативен коефициент на рентабилност.

Пълните капитални вложения приведени към момента на окончателното приключване на работата по инвестиционния проект се определят по следната формула:

$$K_t = \sum_{i=1}^T k_i (1 + E_H)^t$$

Където:

K_t - пълни капитални вложения приведени към момента на приключване на капиталното строителството;

t - срок на замразяване на капиталните разходи в незавършено строителство;

T - срок на строителство;

k_i - капитални вложения за усвояване през i -тата година.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За поддържане и развитие на конкурентоспособност е необходимо инвеститорите периодично да правят капитални вложения, в това число капитално строителство. Икономическият резултат, който се постига при такъв вид инвестиционни решения, обхваща основните характеристики на архитектурно-строителните операции и свързаните с тях техническо и технологично равнище на производството [5].

Чрез влагането на капитали се цели от една страна ефективното използване ограничените финансови ресурси, с които разполагат стопанските организации, а от

друга страна постигане на проектните технико-икономически показатели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркалов С.А., Бакунец О.Н., Гуреева И.В., Колпачев В.Н., Руссман И.Б. *Оптимизационные модели распределения инвестиций на предприятии по видам деятельности*, ИПУ РАН, 2002 г.
2. Баффетт, У. *Эссе об инвестициях, корпоративных финансах и управлении компаниями*, Альпина Бизнес Букс, 2005 г.
3. Вахрин, П. И. *Инвестиции*, Дашков и Ко, Москва, 2002 г.
4. *Икономическа енциклопедия*, Наука изкуство, София, 2005 г.
5. Манолов, Др. *Икономическа оценка ефективността на инвестициите при реализирането на нови съвременни производствени мощности за дизелово гориво*, сп. Управление и образование, Том V(2), 2009 г.
6. Anderson, S. C. *Investment management and mismanagement*, Springer, 2006
7. Dorsey, A. H. *A portfolio to selecting and managing alternative investment*, John Wiley & Sons, 2007
8. Gropelli, A. A., E. Nikbakht, *Finance*, Barron's business review series, 2000
9. Haight, G. T., D. Singer. *The Real Estate Investment Handbook*, John Wiley & Sons, 2005
10. Sharp, W. *Investments*, Prentice-Hall Int. Ed. USA, 1993

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ПОДХОД ЗА ДЕФИНИРАНЕ НА СТРАТЕГИЧЕСКИТЕ БИЗНЕСИ НА ОРГАНИЗАЦИЯТА

Иван Димитров

AN APPROACH TO DEFINING OF ORGANIZATION STRATEGIC BUSINESSES

Ivan Dimitrov

E-mail: ivan_dimitrov@btu.bg

ABSTRACT

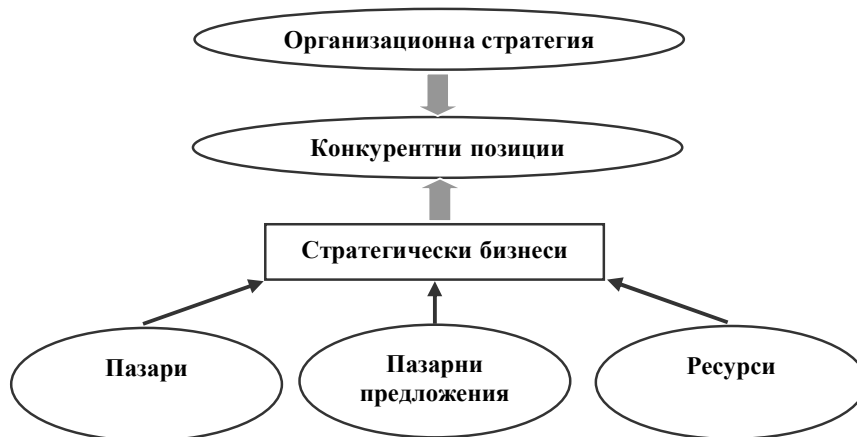
The primary purpose of corporate strategy is to build up and maintain competitive positions. Before these can be defined there must be clear agreement about the markets, offers and resources they will encompass. The link between the competitive positions on the one hand, and the market offers and resources on the other hand, is made with the help of the notion of the strategic business. The aim of the paper is to present an approach to defining of strategic businesses of organization.

Key words: strategic business, strategic business field, strategic business unit

ВЪВЕДЕНИЕ

Основна цел на организационната (корпоративната) стратегия е да изгради и поддържа конкурентните позиции на отделните бизнеси

в рамките на организацията. Връзката между конкурентните позиции, пазарното предлагане и ресурсите се осъществява с помощта на понятието „стратегически бизнес” (фиг. 1).



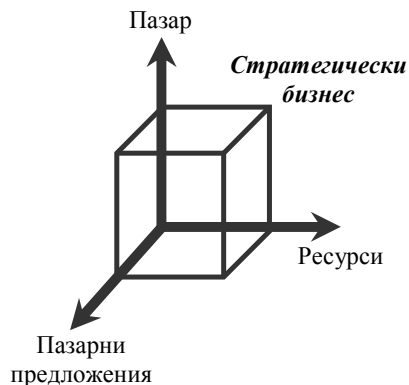
Фиг. 1. Фактори, влияещи на конкурентните позиции на организацията

Стратегическият бизнес може да се разгледа като триизмерна конструкция, която посочва съответния пазар, специфичните пазарни предложения и специфичните ресурси (фиг. 2). Пазарното предлагане трябва да се разбира в по-широк смисъл, включващо не само основните стоки и услуги, а и допълнителните услуги, ценовите условия и др. Предлагането включва и всички мероприятия в

рамките на маркетинговия микс. При определянето на стратегическите бизнеси е необходимо не само да се разграничат основните стоки и услуги, но и да се посочи диференцираното използване на отделните елементи на маркетинговия микс.

Бизнесите трябва да се дефинират независимо от съществуващата организационна структура. Въпреки това обаче в практиката

много често се наблюдава ситуацията, при която има много близко съвпадение между стратегическите бизнеси и организационните единици, които ги реализират. От гледна точка на теорията на стратегическото управление следва да се подчертае, че има голяма разлика между решенията за бизнесите на организацията и решенията за организационното структуриране на нейните поделения.



Фиг. 2. Измерения на стратегическия бизнес

Дефинирането на бизнесите на организацията трябва да се основава на пазарите, пазарните предложения и ресурсите, докато структурата на организацията се базира на съвсем други критерии. Дефинирането на стратегическите бизнеси и формирането на организационната стратегия често изисква преразглеждане на организационната структура. Не всеки бизнес обаче следва да бъде разглеждан като стратегически и да бъде включван в процеса на стратегическо планиране. Имайки предвид, че обект на стратегическо планиране е организацията като цяло и по-важните нейни поделения, то в процеса на стратегическо планиране трябва да се включат само тези бизнеси, които имат съществено значение за успеха на организацията. Това означава, че те трябва да имат съществен потенциал за формиране на значителен дял от печалбата на организацията.

ИЗЛОЖЕНИЕ

1. Типове стратегически бизнес

Когато се формулират стратегическите насоки за развитие на даден бизнес, е важно да се знае дали ще е необходимо те да бъдат съгласувани с насоките за развитие на другите видове бизнес. За да се открие важността на независимостта или обвързаността на биз-

несите, трябва да се направи разлика между двата основни типа стратегически бизнес, а именно стратегическа бизнес единица (СБЕ) и стратегически бизнес сегмент (СБС).

Бизнесът, който има значителна потребност от координиране с другите бизнеси на организацията спада към типа стратегическа бизнес единица (СБЕ). Характерно за бизнес единицата е, че тя има обособено индивидуално предлагане. Затова от представените три измерения, характеризиращи стратегическия бизнес, за формирането на СБЕ най-важна роля има измерението пазарни предложения.

За определянето на стратегическите бизнес единици на организацията могат да се използват следните критерии:

- продукти, които могат да бъдат разграничени от техническа или технологична гледна точка.
- продукти, които могат да се разграничат според начина на тяхната употреба.
- продукти, които могат да се разграничат според тяхната позиция в стойностната верига на бранша.
- продукти, които могат да се разграничат според тяхната търговска марка или използвания маркетинг.
- разграничаване според вида на клиентите.
- диференциране според пазарните сегменти.
- географска диференциация

Посочените критерии могат да се класифицират на 3 групи:

- продуктови
- потребителски
- географски

Практическият опит обаче показва често, че използването на различни критерии води до сходни резултатите. Например продуктите критерии (1-4) и потребителските критерии (5,6) могат да се разглеждат като „двете страни на една и съща монета”.

На практика бизнес единиците винаги притежават специфично пазарно позициониране или използват специфичен маркетингов микс. Необходимостта от стратегическа значимост обаче предполага, че не всички продуктови групи със своите пазарни позиции и своя маркетингов микс могат да бъдат обособени като СБЕ.

СБЕ от една страна имат независимо пазарно предлагане, а от друга притежават ограничена автономия относно обслужваните пазари и/или ресурси. Поради тази причина е

наложително дейността на СБЕ да бъде съгласувана с другите бизнеси на организацията поради възможностите за получаване на следните негативни ситуации:

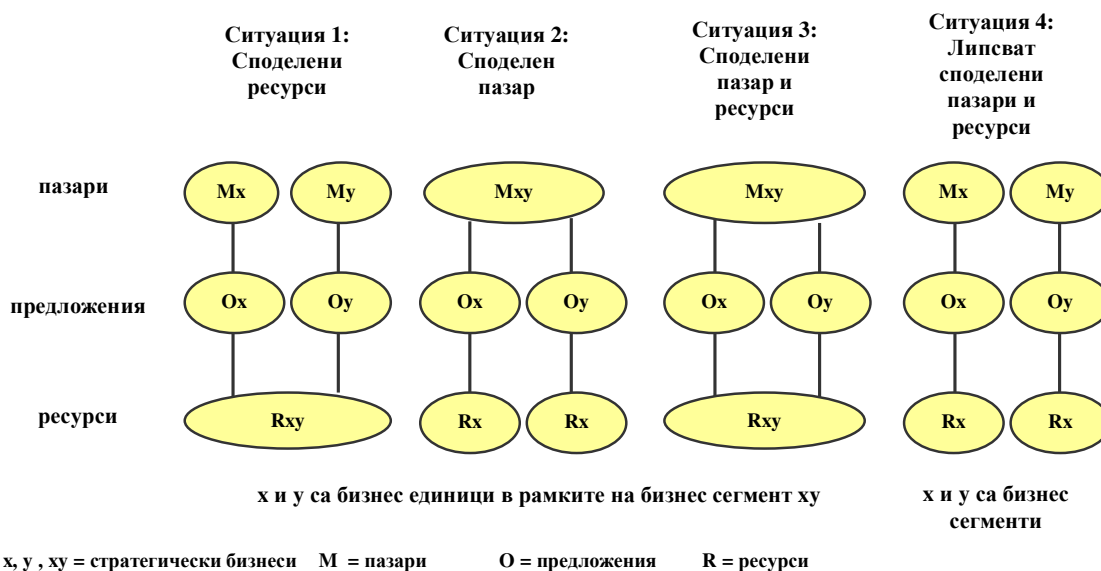
-Когато две бизнес единици действат на един и същ пазар, те могат да си пречат една на друга чрез конкуриращи се дейности. В най-лошия случай те могат взаимно да „канибализират“ своите продажби. Когато стратегиите на СБЕ не са координирани помежду си, съществува опасност от възникване на силна отрицателна синергия в продажбите.

-Когато две бизнес единици използват едни и същи ресурси, те са зависими една от друга или в областта на структурата на разходите, или в областта на качеството на техните продукти. Когато стратегиите на СБЕ не са координирани помежду си, съществува опасност от загуба на синергия в разходите или качеството.

Независимо че СБЕ се характеризират с независимо пазарно предлагане, тяхната работа задължително трябва да бъде координирана с другите бизнеси по отношение на пазарите и ресурсите.

Стратегическият бизнес сегмент (СБС) има по-голяма автономия, която се изразява в това, че той не споделя нито пазари, нито ресурси с другите бизнеси на организацията. На практика следва да се отбележи, че липсва абсолютна автономия. Особено критерият за независимост на ресурсите, не трябва да се прилага твърде стриктно. Затова даден бизнес може да бъде обособен като стратегически бизнес сегмент, ако той използва независими ресурси, които са определящи за неговите конкурентни предимства. Също така в някои случаи е възможно организацията да бъде реорганизирана по такъв начин, че общите ресурси, използвани от СБЕ, да се разпределят помежду им, и съзнателно СБЕ да се трансформират в стратегически бизнес сегменти (СБС). Аргумент за това е стремеж към по-висока мотивация или ефективност. Стратегическата автономност, не означава финансова независимост, тъй като един стратегически бизнес може да разчита на първоначално преливане на финанси от друг вид бизнес на организацията.

На фигура 3 са представени възможните взаимодействия между СБЕ и СБС.



Фиг. 3. Връзки между СБЕ и СБС

Ситуации от 1 до 3 показват трите възможни типа потребност от координация между, които могат да възникнат между бизнес единиците в аспектите пазари и ресурси. Потребността от съгласуване произтича от това, че те са в рамките на един и същ бизнес сегмент. Често се наблюдава йерархична зависимост между двата типа бизнес, т.е. биз-

нес сегмента се състои от няколко бизнес единици. Когато се окаже, че СБЕ в голяма степен са независими една от друга по отношение на пазарите и ресурсите, те могат да бъдат доразвити в СБС.

Обобщавайки гореказаното може да изведем точна дефиниция за двата типа стратегически бизнес, а именно:

-Стратегическият бизнес сегмент представлява такъв вид бизнес на организацията, който допринася съществено за нейния успех. Неговата стратегия може да се планира независимо, защото има независимо пазарно предлагане и защото не споделя (или споделя в незначителна степен) пазари и ресурси с всеки друг бизнес на организацията.

-Стратегическата бизнес единица представлява такъв вид бизнес на организацията, който допринася съществено за нейния успех със собствено независимо пазарно предлагане. Нейната стратегия трябва да бъде съгласувана със стратегиите на останалите бизнес единици в рамките на организацията, защото тя оперира на същите пазари и/или използва същите ресурси.

Дефинирането на СБС като относително независими части от организацията показва, че между тях съществува много слаба обвързаност и потенциал за получаване на синергия. СБС могат да бъдат разглеждани като организации в организацията.

СБЕ от своя страна представляват или отделни пазарни предложения в рамките на СБС, или в случай на малка организация те са отделно пазарно предложение в рамките на организацията. Поради тяхната пазарна и/или ресурсна обвързаност те са тясно свързани с другите пазарни единици в рамките на съответния СБС. Това взаимодействие създава потенциал за синергия, който може да бъде разкрит и оползотворен.

2. Процедура за дефиниране на стратегическите бизнеси на организацията

При дефинирането на стратегическите бизнеси е желателно да се спазват следните етапи:

-разкриване и класифициране на съществуващите пазарни предложения;

-определяне на стратегическите бизнес единици;

-групиране на бизнес единиците в бизнес сегменти по отношение на обвързаност в пазарите и/или ресурсите, както и доразвитие на единиците в сегменти;

Основна цел на първата стъпка е да се идентифицират съществуващите пазарни предложения и да се класифицират според критерия сходство или йерархична обвързаност. Най-важното тук е да се постигне систематичен анализ на настоящето състояние и на бъдещите възможности на най-важните дейности, които генерират приходи. Този първоначален стратегически анализ трябва да

даде достатъчно информация за взаимодействието между обслужваните пазари, пазарните предложения и ресурсите, която да послужи за изходна база за разработка на списък от пазарни предложения.

Втората стъпка се състои в определяне на СБЕ. Тук е необходимо да се групират всички онези продукти, които удовлетворяват сходни потребности и имат, или трябва да имат сходни пазарни позиции. Стратегическото значение на даден бизнес зависи от това дали той надвишава определен минимален размер. За да оценим стратегическата важност на бизнесите, трябва да изберем подходящ количествен критерий (например процент от приходите на организацията), който бизнесът трябва да удовлетвори в бъдеще, за да се превърне в стратегически значим. Този минимален процент се явява резултат от субективна оценка на ръководството като на практика се използват стойности между 3 и 5%. Всички оценки касаещи бъдещето са свързани с определена несигурност и затова всяко едно число трябва да се разглежда като най-общ ориентир, а не като строг критерий. По принцип приходите са най-често използваният основен критерий, но при определяне на стратегическата значимост трябва да имаме повече гъвкавост.

Когато бизнесите имат голям потенциал по отношение на приноса или печалбата, тогава може да се окаже, че тези два критерия са неподходящи за класификация на бизнесите като стратегически, дори ако техният процент в приходите на организацията е сравнително малък.

Ако се окаже, че дадена СБЕ не спада към стратегически значимите, то също е възможно тя да бъде включена в по-голяма единица със сходни продукти.

На трета стъпка СБЕ се групират или доразвиват в СБС. В тази връзка е необходимо внимателно да се анализират пазарните и ресурсните зависимости между СБЕ.

Когато СБЕ няма значителни взаимодействия с други единици и следователно е относително независима в обслужваните пазари и ресурсите, тогава тя може да се развие в СБС. Това обаче се случва по изключение като в повечето случаи СБЕ могат да се комбинират в СБС.

Там, където се получава значителна синергия между СБЕ в областта на обслужваните пазари и/или използваните ресурси, те се обединяват в самостоятелен СБС.

В някои случаи съществува силна синергия между всички дейности в рамките на организацията. В този случай организацията разполага с множество СБЕ, но всички те могат да образуват само един СБС.

Опитът показва, че на практика е много трудно да се вземе решение дали пазарните или ресурсните връзки между СБЕ са достатъчно силни, за да се оправдае тяхното групиране в бизнес сегмент.

Понякога е трудно да се прецени дали две пазарни предложения се конкурират, и дали дейностите на двете бизнес единици трябва да се координират. В този случай решението трябва да зависи от това в каква степен предложенията са взаимозаменяеми при удовлетворяване потребностите на клиентите и от степента на припокриване на потребителските сегменти.

Ресурсните зависимости трябва да бъдат разглеждани в тесен смисъл. Може да се каже, че такива съществуват само когато съответните ресурси са от съществена важност за постигане на значителен потенциал за успех или за преодоляване на съществени конкурентни недостатъци.

В отделни трудни ситуации може да се използва следния въпрос. Дали продажбата на даден бизнес ще заплаши съществуването или ценността на един или няколко от останалите бизнеси? Ако отговорът е „да“, съответният бизнес трябва да се разглежда като СБЕ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният в статията подход за дефиниране на стратегическите бизнеси на орга-

низацията има за цел да подпомогне разработката на корпоративната стратегия и бизнес стратегиите на всяка една стопанска институция. Правилното категоризиране на стратегическите бизнеси на фирмата съобразно това дали между тях съществуват или не пазарни или ресурсни зависимости съдейства на стратегическия мениджмънт при разработване на съответните цели и стратегии, както и за прогнозиране на взаимодействия помежду им

ЛИТЕРАТУРА

1. Courtney, H., *20/20 Foresight. Crafting Strategy in an Uncertain World*, Harvard Business School Press, Boston, 2005
2. Coveney, M., *The Strategy Gap*. Waley, New Jersey, 2003
3. Cullinan, G., Holland, T. *Strategic Due Dilligence*. Bloomberg Press, 2002
4. Cullinan, G., Holland, T. *Strategic Due Dilligence*. Bloomberg Press, 2002
5. Grant, R. M. *Contemporary Strategy Analysis*, 5th ed. Massachusetts, 2008
6. Kuehn, R., Gruenig, R. *Grundlagen der strategischen Planung*, 2nd ed., Bern, 2000
7. Steinmann, H., Schreyoegg, G. *Management*, 5th, ed. Wiesbaden, 2002
8. Stern, C., Deimler, M. *The Boston Consulting Group on Strategy*, Wiley, 2006
9. Syrett, M., *Succefull Strategy Execution*, The Economist, London, 2007

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИЕТО НА ЛОГИСТИЧНИТЕ ВЕРИГИ

Руска Димитрова

INFORMATION TECHNOLOGIES IN SUPPLY CHAIN MANAGEMENT

Ruska Dimitrova
E-mail: rmich@btu.bg

ABSTRACT

This paper discusses some issues associated to the application of Web services, SOA and EDA into integration of supply chain management information systems. Some advantages of these technologies to support agile and reconfigurable supply chains and to simplify the way companies communicate with their partners and customers are presented.

Key words: *supply chain, Web services, SOA, EDA, enterprise application integration, virtual enterprise.*

В съвременната икономическа и стопанска дейност информационните технологии, информацията и знанията се използват за повишаване на ефективността на различните форми на производството и осигуряване на ново качество на икономическия растеж. Автоматизацията на управленските, производствените и информационни процеси съдейства не само за задоволяване на потребностите на обществото от стоки и услуги, но и допринася по-ефективно да се използват енергията, природните и материални ресурси и да се постигне икономия на време, необходимо за реализация на тези потребности. В условията на висока конкуренция, динамика и неопределеност на бизнес средата за поддържане на необходимото ниво на конкурентоспособност предприятията търсят нови форми на организация на производството, основани на стратегическо и тактическо взаимодействие между независими пазарни субекти. Фирменото взаимодействие може да се различава по своя характер и обхват: от доставката на суровини и материали до засилване на специализацията на производството и съвместно реализиране на сложни проекти от голям брой предприятия. Интеграцията на бизнес процесите в предприятието и координацията с клиенти и доставчици представляват основа на развитието на логистичните вериги. Логи-стичната верига е мрежова структура, която се състои от доставчици,

производствени предприятия, складове, центрове за разпре-деление и предприятия за търговия на дребно, с помощта на които суровините и мате-риалите се доставят, преработват и се предоставят на клиента [1]. Създаването на гъвкави, временни споразумения води до възникване на бизнес процеси, които вече не принадлежат само на едно предприятие. Надеждността на изпълнението на бизнес процесите зависи все повече от дейността на външните партньори.

Принципите на взаимодействие между предприятията се обобщават в концепцията Управление на логистичните вериги (Supply Chain Management – SCM), чиято цел е интегрирано балансиране на потребностите и доставките по цялата верига. Управлението на логистичните вериги днес е насочено към понижаване на неопределеността и синхронизация на процесите на дистрибуция, производство и доставка. Важна роля за развитие на тази концепция, в т.ч. за разширяване на междуфирмената кооперация и появата на нови структури (интегрирани производствени мрежи, виртуални предприятия и др.) имат модерните информационни и комуникационни технологии. Съвременната логистика е немислима без използването на адекватни информационни технологии (ИТ) за управление на връзките и взаимодействията между партньорите и за подпомагане вземането на решения.

Използването на Интернет и разрастването на електронния бизнес между предприятията, известен като B2B (бизнес-към-бизнес) е свързано с фундаментални промени в архитектурата на ИТ системите на предприятията и начините на разработка на приложенията. Появяват се решения, с които се постига мащабируемост и разпределена обработка на транзакциите и се предоставят нови форми на сътрудничество между участващите партньори. Интеграцията на B2B системите днес е критична за успешното разгръщане на бизнеса в променящата се глобална икономика. Чрез нея се цели да се постигне автоматизация на бизнес взаимодействието между доставчици, клиенти и търговски партньори, по-ефективен обмен на информация между предприятията и оптимизиране на процесите във веригата на създаване на ценности – от по-точното прогнозиране на търсенето до оптимизация на производството и качествено обслужване на клиентите.

В специализираната литература се подчертава, че новите информационни технологии и архитектурни решения притежават потенциал, който не е изследван и използван в достатъчна степен за реализиране на фирменото взаимодействие и преодоляване на проблемите в управлението на логистичните вериги, произтичащи от високата неопределеност на икономическите условия и отношения [4]. Изследванията в областта на информационните технологии днес са насочени към създаване на решения и системи, които да предоставят ефективни средства за взаимодействие между предприятията, за намаляване на риска и повишаване устойчивостта на логистичните вериги.

Како се изхожда от актуалността на разискваните проблеми в работата се представят редица нови постижения и архитектурни решения в областта на информационните технологии: Web услуги (Web services), архитектура, ориентирана към услуги (Service Oriented Architecture - SOA), архитектура, управлявана от събития (Event-driven Architecture - EDA). Обсъждат се също така и възможностите за съвместното им използване като платформа за интегриране на хетерогенните информационни системи на бизнес партньорите и разработване на разпределени приложения за управление на информационното взаимодействие между предприятията при създаване на нови форми на кооперация и организация на съвместната им работа.

Развитието на Web услугите е резултат от еволюцията на обектно-ориентираните системи към системи, композирани от свободно свързани елементи (услуги) [3]. Web услугите се възприемат като нов етап в интеграцията на системите, предоставящи подход за динамично свързване на компонентите. Широко разпространените отворени стандарти: HTTP, XML, UDDI, WSDL и SOAP са основа на Web услугите при свързването през Интернет на хетерогенни системи и приложения, работещи на различни платформи. Използването на Web услугите позволява да се интегрират приложения, разположени на различни места в мрежите (локални и глобални), като е възможно да се обединят както вътрешните системи на предприятието, така и информационните системи на партньорите. С помощта на Web технологиите и на предоставените Web услуги потребителите може да получат достъп до базите от данни на своите партньори. Web услугите позволяват да бъдат автоматизирани транзакции, които преди това са изисквали участие на човек и по този начин се улеснява взаимодействието между партньорите, в т.ч. между бизнес процесите, изпълнявани в тях. Премахвайки традиционните корпоративни бариери, Web услугите осигуряват непрекъснатост на процеса на създаване на стоки или услуги, който на практика никога не се ограничава само в рамките на едно предприятие.

Утвърждаването на стандартите за Web услуги дава тласък на развитието на SOA и на решенията за интеграция на приложенията в предприятието (Enterprise Application Integration). SOA е концепция за създаване на архитектура на приложенията, в която услугите имат общи съгласувани интерфейси и използват единни правила (контракти) за определяне на това как те ще взаимодействат едни с други. Услугата е програмен компонент, към който е възможно отдалечено извикване посредством компютърна мрежа и който предоставя някакви функционални възможности на извикващата страна. По този начин функционалността на приложенията се капсулира в услуги, които се разпространяват по мрежата. Услугите трябва да си взаимодействат и сами да се договарят помежду си с помощта на стандартни интерфейси, работещи на различни платформи вътре и извън границата на предприятието.

Понастоящем тази технология получава все по-широко разпространение в ИТ индуст-

рията поради нейното главно преимущество – възможност за прилагане на подход за решаване на едни от най-сложните и актуални проблеми – за интеграция на информационните ресурси, в т.ч. и на наследени системи и за реална автоматизация на ИТ процесите.

SOA притежава следните характеристики:

- разпределена архитектура – функционалните модули на приложението може да бъдат разпределени по множество изчислителни системи и са способни да взаимодействат с използване на локални или глобални мрежи;

- интерфейсът на функционалните модули е такъв, че използването на модулите не зависи от технологията или платформата, в рамките на която е реализиран;

- възможно е динамично търсене и свързване на нужните функционални модули;

- архитектурата се базира на общоприети отраслови стандарти.

Използването на отворени стандарти, описващи XML и Web услугите, предоставя възможност за прилагането на SOA към всички технологии и приложения в предприятието. Отворените протоколи, на които се базира Web услугите: HTTP, XML, UDDI, WSDL и SOAP, позволяват да бъдат реализирани основните изисквания на SOA:

- услугата да позволява динамично откриване и извикване (UDDI, WSDL, SOAP);

- да се използва независещ от платформата интерфейс – XML;

- осигуряване на функционална съвместимост – HTTP.

В най-общ вид SOA предполага наличие на три основни участника: доставчик на услуги (публикуване на услуги); потребител на услуги (търсене на услуги); регистър на услуги.

SOA се поддържа от езика WSDL – Web Service Definition Language, в който описанието на услугите се дели на интерфейс и обвивка. Интерфейсът описва съдържанието на въпроса, а обвивката определя протоколите на транспортиране и данните. Протоколът SOAP – Simple Object Access Protocol, използван в SOA, съдържа: стандартна схема за адресация с използване на URL за идентификация на обектите, транспортния протокол HTTP, данни във формат ASCII и XML, предоставящ възможност за самоописание на обектите.

Чрез разделянето на интерфейса и реализацията се цели да се получат такива свойства

като интероперабилност (способност на системата да взаимодейства с други системи), прозрачност на разположението и слаба свързаност между услугата и клиента. Друго основно достойнство на SOA е, че тази архитектура позволява да се построяват слабо свързани приложения, в които е възможно да се променя една част, без да се променят останалите. Чрез използването на SOA предприятията могат гъвкаво и динамично да генерират нови услуги, комбинирайки логиката на съществуващите приложения и повторно използване на съществуващи услуги. Промяната в реализацията на услугата не влияе на приложния компонент, който се обръща към тази услуга. По този начин се намаляват разходите за разработване на приложения, като се постига разширяване на повторно използвания код, независимост от използваните платформи и езици за програмиране, увеличаване на мащабируемостта на създаваните системи.

Чрез създаване на композитни приложения става възможно многократното използване на по-рано създадена функционалност. Освен това, композицията съдейства и за постигане на адаптивност – бързо може да се внесат много изменения чрез преобразуване на връзките между услугите. Адаптивността е основно изискване за модерните компании в реконфигуриращи се логистични вериги при посрещане на предизвикателствата на глобализацията, регулациите, високите изисквания за качество и бързи технологични промени. SOA притежава потенциал за улесняване на интеграцията и комуникацията в логистичните вериги между партньори с разпределени системи и успешно може да се използва за поддържане на връзки с бизнес клиенти и за реализиране на интеграцията на B2B системите [6], предоставяйки следните възможности:

1. Многократно използване на вътрешните услуги и разпространение на тяхното действие към партньорите.

2. Построяване на композитни приложения, работещи във вътрешните системи на предприятието и системите на неговите партньори с цел автоматизация на вътрешните процеси.

3. Разработване на процеси и услуги, които многократно да се използват за всички търговски партньори.

Всяко предприятие функционира в реалния свят, в който ежедневно възникват голям

брой събития във външната среда и в самото предприятие, оказващи влияние на дейността му. При автоматизирането на бизнес процесите с помощта на програмното осигуряване, обаче, често събитията се отделят от бизнес процесите. Дори и при наличието на модерни информационни системи обработката на събития се извършва неявно, главно на ниво управленски персонал. Реализирането на идеите на EDA означава преход към обработка на събитията от автоматизираните системи. EDA – това е архитектура, в която събитията иницират обмен на съобщения между независими приложения в реално време. EDA се основава на програми-агенти, обработващи събития. Откривайки събитията и използвайки „тласкащия“ подход, агентите известяват в реално време всички други приложения, които е необходимо да бъдат уведомени за дадените събития. Докато SOA е класически тип архитектура от типа „въпрос-отговор“, то при EDA уведомяването е от типа „един към много“ и то се реализира обикновено с прилагане на механизма „публикация – абонамент“. Програмите-агенти в EDA не са свързани, дори не е необходимо да знаят къде възникват събитията. Докато SOA съдържа принципите за взаимодействие на услугите и за обединението им в процес, то EDA управлява взаимодействието между външни несвързани събития. Тези събития може да иницират започването на процеси на основа на SOA. Предлагните в последно време протоколи и технологии: WS-Eventing, WS-Reliable-Messaging, WS-Addressing, WS-Security служат за реализиране на механизма публикуване/абонамент (включващ абониране, отказ от абониране, възстановяване, получаване на съобщения за състоянието), за гарантиране на реактивността на услугата в среда с асинхронни и слабо свързани, събитийно управляеми комуникации и др.

Включването на SOA и EDA в единна архитектура е свързано с добавяне на събитийно управлявани технологии към принципите на SOA [5]. SOA позволява да се развият събитийните приложения и интеграцията, тъй като те се реализират на основата на разпределени слабо свързани компоненти, които са характерни за тази архитектура. Какво влияние ще окажат SOA и EDA на интеграцията на приложенията и какви изменения ще настъпят в проектирането на средствата за интеграция на приложенията са предмет на изследване. В качеството на основна техноло-

гия при практическата реализация на SOA и EDA понастоящем се използва корпоративната шина за услуги Enterprise Service Bus (ESB). Програмното осигуряване на междинния слой и средствата за разработка, адаптирани спрямо особеностите на EDA, може да бъдат различни в зависимост от сложността на събитията. При прости събитийни приложения може да се използва съществуващото програмно осигуряване на междинния слой, ориентирано към обмена на съобщения и към Web услуги. При посложни събитийни приложения, които използват контентно зависима маршрутизация на сведенията за събитията и средствата за управление на бизнес процесите, може да бъдат реализирани специализирани интеграционни брокери.

Съвместното прилагане на SOA и EDA представлява опит да се построи архитектура, която в някаква степен да съответства на многообразието на реалния свят. Интернет технологиите, Web услугите, SOA и EDA могат да дадат нов тласък на развитието на концепцията за управление на логистичните вериги и да съдействат съществено да се повиши тяхната ефективност. Приложението на тези технологии и архитектури позволява да се намерят решения, отчитащи спецификата и характерните черти на логистичните вериги:

- динамичност – логистичните вериги са гъвкави структури – от една страна организациите, които ги образуват, могат свободно да се присъединяват към тях, а от друга – информацията за процесите в логистичната верига и в нейното обкръжение непрекъснато се променя;

- разпределеност – звената на логистичните вериги са териториално разпределени; използват се териториално разпределени бази данни;

- звената в логистичните вериги използват информационни системи с различна архитектура.

Изпращането на алармиращи съобщения при възникване на определени (непредвидени) събития на базата на механизмите за управление на събития позволява споделяне на актуална информация между партньорите относно възникналите промени – промени в потребителското търсене, в цени и иновации.

Информационните технологии са не само среда за повишаване на ефективността на логистичните вериги, те са и мощен инструмент за развитие на нови форми и методи в тяхната организация и управление.

Приложението на Интернет технологиите, Web услугите, SOA и EDA за осигуряване на комуникация и сътрудничество между автономни, географски разпределени предприятия може да окаже мощна поддръжка на развитието на концепцията за виртуални предприятия [2]. Под виртуално предприятие се разбира динамично формирование от юридически независими предприятия, функциониращо на базата на единно информационно пространство. Децентрализацията, разпределеността, способността за бързо реагиране и адаптиране към изменящите се условия на пазара и разпределението на рисковете между партньорите са характерни черти на виртуалните предприятия.

Виртуалното предприятие е иновационна форма на осъществяване на бизнеса, с голям икономически потенциал, която изисква разработване на модел на интегрирано информационно пространство. Интегрираното информационно пространство предоставя единна платформа за получаване, обработване и актуализиране на информация, организация на инструментите за обмен на информация, механизмите за търсене (избор) на доставчици и клиенти. Виртуалното предприятие функционира на основата на обща база от данни за предприятията-участници, за техните функционални възможности и технологични операции. Важно значение за изграждането на такова информационно пространство има използването на класификатори и точна класификация на данните на основата на единни описателни стандарти. Необходима е също и система за управление на процесите, за комуникация и координация, чрез която в оперативен режим да се осъществяват приемането на поръчките, проверката на възможностите за тяхното изпълнение и разпределение на работите за изпълнение на дадена поръчка между отделните предприятия. Промислената кооперация във виртуалните предприятия се развива в рамките на отношенията B2B, когато крупни промишлени предприятия влизат в тесни кооперативни отношения не само помежду си, но и с малки и средни предприятия. Участието във виртуалните предприятия на малки и средни предприятия е важен фактор за повишаване на нивото на доходите и конкурентоспособността им. Трябва, обаче, да се отчитат трудностите за предприятията от малкия и среден бизнес, свързани с висо-

ките изисквания към информационните системи и внедряването на необходимите технологии. Понастоящем технологиите B2B се използват предимно в големите компании, като се разработват различни модели на прилагането им за трансформация на бизнеса. Много малко изследвания са насочени към приложимостта на тези технологии в предприятията от сферата на малкия и среден бизнес.

Днес много от инициативите, свързани с прилагането на SOA, се отнасят главно за интеграция на приложенията в предприятията. Необходимо е SOA и EDA да намерят реализация при интеграция на информационните системи на предприятията със системите на техните партньори и клиенти и автоматизация на бизнес процесите извън границите на предприятието. Създаването на завършени интеграционни B2B решения въз основа на принципите на SOA и EDA е основа за реализиране на ефективно сътрудничество и взаимодействие в логистичните вериги.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров, И. Логистичен мениджмънт. Печатна база при Университет „Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас, 2004.
2. Иванов, Д. Виртуалные предприятия: оперативная кооперация в логистике. <http://www.cfin.ru>
3. Попов, В. Архитектура, ориентирана на услуги. *Бизнес информатика*. Сборник доклади от международна научна конференция – УНСС, С., 2007.
4. Akkermans, H., P. Bogerd, E. Yucessan, L. Wassenhove. The impact on ERP on supply chain management: Exploratory findings from a European Delphi study. *European Journal of Operation Research*, vol. 146/2003, p. 284-301.
5. Business Event Processing. To support your business objectives. www.ibm.com/soa/bep
6. Cândido G., J. Barata, A. Colombo, F. Jammes. SOA in reconfigurable supply chains: A research roadmap. *Engineering application of artificial intelligence*, vol. 22/2009, p. 939-949.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

**ПРИЛОЖЕНИЕ НА БАЛАНСИРАНАТА СИСТЕМА ОТ ПОКАЗАТЕЛИ (БСП) В
ТУРИСТИЧЕСКОТО ПРЕДПРИЯТИЕ – ТУРОПЕРАТОРСКО ПРЕДПРИЯТИЕ. ЧАСТ
ПЪРВА**

Стоянка Петкова

**THE BALANCED SCORE CARDS SYSTEM APPLICATION IN THE HOSPITALITY
INDUSTRY – ON THE EXAMPLE OF A TOUROPERATOR ENTERPRISE. FIRST PART**

Stoyanka Petkova

E-mail: s.p.petkova@gmail.com

ABSTRACT

The author develops further her experience as she investigates the Balanced Score Cards System (BSCS) application in the hospitality industry. The results are systematized in a two parts article as in the present first part are suggested structural models of BSCS for a tour operator enterprise. It is taken into consideration on the way of determining of cost centers depending on the enterprise activity and is investigated the effect of BSCS applying in the processes of budgeting and financial planning.

Key words: *balanced score cards system, cost center, tour operator enterprise, hospitality industry, budgeting, planning*

ВЪВЕДЕНИЕ

В практиката под термина „балансирана система от показатели” (БСП) се разбира стройно изградена структура от взаимно-свързани икономически и финансови показатели, обединени от ефективен алгоритъм, чиято логическа обосновааност пряко зависи от предмета на дейност и технологичните процеси на съответната бизнес организация. Често се използва и английският еквивалентен термин – Balanced Score Cards.

Необходимостта и целесъобразността от прилагането на балансираната система от показатели в помощ на основни икономически процеси като бюджетирание и оперативно планиране на дейността са потвърдени от многогодишния опит в работата на различни чуждестранни и родни български предприятия. [6; 8].

Статията е структурирана в две части като в настоящата първа част се разглежда спецификата на прилагане на БСП в туроператорска бизнес организация (предприятие) и се акцентира върху ефекта ѝ в процесите на бюджетирание и финансово планиране.

ИЗЛОЖЕНИЕ

1. Общи положения и описание на мотивацията за проведеното изследване

Особено значение придобива процесът бюджетирание с помощта на БСП в период на пазарно утвърждаване и бурно развитие на

бизнеса, например при разширяване мрежата от хотели, туроператорски фирми, и съпътстващите ги контрагентни предприятия. Едновременно със структурните изменения се налага адекватно отразяване на реформи и в системата на управление на предприятията. За целта от първостепенно значение стават задачите, свързани с всеостранното отчитане и анализ на приходи и разходи, тяхното планиране както в рамките на отделните предприятия като подразделения, така също и в рамките на компанията. [5].

Първите крачки в практичните дейности, свързани с организирането на балансирана система от показатели в помощ на процеса бюджетирание в туристическите предприятия се явяват създаването на организационно-финансови структури.

Организационно-финансовата структура на предприятията в индустрията на туризма - това е набор от бизнес и други центрове на финансови отговорности (за приходи и разходи) разпределени между структурно подразделените предприятия или фирми, явяващи се в качеството на бюджетни обекти, подлежащи на управленчески отчет. [2; 4].

Като правило, в организационно-финансовите структури е прието да се разпределят в различни групи за отчет, т.нар. центрове на отговорности: центрове за постъпления, центрове за нанесени щети, центрове за приходи и центрове за разходи, центрове за загуби,

центрове за търговия, центрове за инвестиции и т.н. [2; 5].

Опитът на европейските предприятия свидетелства за това, че преди всичко центровете за отговорност се класифицират по мащаба на правомощията и задълженията на управителите (мениджърите), а също и по функциите, изпълнявани от всеки център.

По първия признак, центровете на отговорност се подразделят на центрове за загуби, продажби и печалби. По изпълняваните функции се различават основни и обслужващи центрове за носене на отговорност.

На пръв поглед, при формиране на организационно-финансовите структури на предприятията в индустрията на туризма следва да се отделят центровете за финансова отговорност по мащаба на представените им пълномощия и задължения на съответните управители. [3; 5]

2. Методология на построяване на балансирана система от показатели в туроператорско предприятие

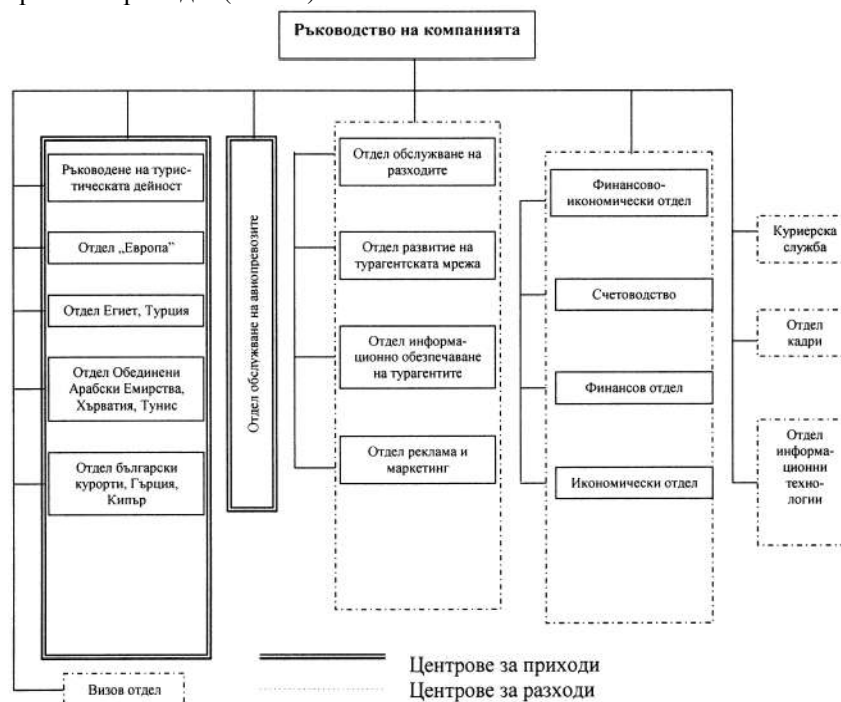
В състава на туроператорските фирми могат да се обособят отдели по туризъм, авиопревози, отдел по маркетинг, информационен отдел. В крупните туроператорски фирми центровете за финансова отговорност следва да се подразделят на две групи: центрове за разходи и центрове за приходи. (Фиг.1.)

Центровете за разходи – това са департаменти или отдели, които като правило обезпечават поддръжката и обслужването за функционирането на другите туристически подразделения, които не носят непосредствено приходи или печалба.

Центровете за приходи представляват подразделения по направления, ръководителите на които са отговорни не само за разходите, но и за финансовите резултати от своята дейност.

Към центровете за приходи следва да се отнесе отдела за авиопревозите, тъй като даденото подразделение не само участва във формирането на туристическия продукт, но и осигурява цялостното обслужване по авиопелетите.

Тъй като финансовото положение на предприятието се определя от три основни отчета (счетоводен баланс, отчет за приходи и разходи и отчет за движението на паричните потоци), определящи системата от координати за икономическата оценка на резултатите от дейността на предприятията, ефективно финансово управление най-вече е възможно само на основа бюджетиране на стопанските дейности на предприятията, позволяваща да се свържат в едно всички посочени форми на отчетност. [7; 8]



Фиг. 1. Примерна организационно-финансова структура на туроператорско предприятие

След формиране на организационно-финансовата структура на предприятията, е необходимо въз основа на целевите показатели от финансовата стратегия на предприятията да се определи системата от конкретни показатели, които имат собственото целево значение, а изпълнението им е задължително за центровете за отговорност.

Необходимо е системата да се оцени (балансира), за да се оформи една ефективна балансирана система от показатели. За всеки показател се съставя подходяща формула, с чиято помощ се определя тежестта и ранга му на значимост.

Контролните показатели се използват за оценка на резултатите от дейността на цент-

ровете за отговорност по време на анализиращия бюджетен период. Те могат да бъдат представени като натурални показатели, например, натовареността на хотелите, калкулацията по ремонтните дейности и реконструкциите, а също и в остойностени показатели.

При разработването на балансираната система от показатели, се използват показатели от типовите форми за статистическо наблюдение „Сведения за дейността на туристическите фирми”.[1]

Разработената схема от целеви показатели за туроператорска фирма е дадена в таблица 1.

Таблица 1. Пример за балансирана система от целеви показатели в туроператорско предприятие

Ниво на управление	Показатели
Най-високо ниво на цялостно управление на бизнес организацията	Рентабилност на собствения капитал, чиста печалба, параметри за разпределение на чистата печалба Ниво на оперативния капитал
	Структура на активите и капитала Приход от туристически услуги Разходи направени от бизнес - организацията Брой организирани пътувания
Центрове на отговорност	Произход от осъществени туристически услуги по вид и направление. Средна цена на маршрут за пътуване Приход от единично пътуване Разходи за усъвършенстване на турпродукта Разходи за получаване на услуги от странични външни организации Разходи за заплати Разходи по обслужване на авиобилети и хотелски стаи Разходи за информация Управленчески разходи

В зависимост от това по какъв начин се осъществява формирането на бюджета на движението на паричните потоци (по пряк или косвен метод), е целесъобразно финансовото положение да се организира по една от следните схеми:

- *бюджет по приходи и разходи → бюджет по движение на паричните потоци → бюджет по счетоводен баланс (пряк метод);*

- *бюджет по приходи и разходи → бюджет по счетоводен баланс → бюджет по движение на паричните потоци (косвен метод).*

Независимо от приетата разчетна схема, бюджетизирането започва с планиране на приходите и разходите на предприятията. При внедряване на балансираната система от показатели за целите на процеса на бюджетизиране на предприятия в индустрията на туризма е целесъобразно използването на първия вариант, който съответства на традиционното построяване на отчета за приходите и разходите: приходи и разходи по обичайните видове дейности, оперативни, извънреализирани и извънредни приходи и разходи. В съответствие със центровете за печалба на

туроператорите се разработват бюджетите по продажби, бюджетите за преки разходи, бюджетите за заплати и режийни разходи. Според центровете за разходване (харчене, разходи) се съставят бюджетите за заплати, режийни разходи бюджет за средства за маркетингови проучвания. По-нататък на база обединяване на по горе включените видове бюджети по предприятия като цяло се съставят основните бюджети[9]. Обикновено за бюджетен период се приема една година с разбивки по тримесечия и по месеци. Отчитайки спецификата на дейностите в сферата на туристическите услуги, като период за планиране на печалбата се предлага не календарна година (периодът от януари до декември), а период свързан със сезонен цикъл, включващ в себе си предстоящите летен и зимен сезон, т. е. два сезона:

- *Първи сезон - октомври – март;*

- *Втори сезон - март – октомври.*

По нататък е възможно посочените периоди да бъдат детайлизирани по месечни и по десетдневни разбивки, разбивки по силни, слаби и умерени сезони. При това бюджетите за приходите и разходите и движението на паричните потоци се разработват чрез разбиване на бюджета за приходи и разходи по месеци, а бюджета за движението на паричните потоци - по седмици. Актуалността на такъв подход за туристическите бизнес организации преди всичко е обоснована по следните причини:

- Календарната година включва в себе си само два сезона. Затова за планирането на календарната година се изисква много по-голям физически обем от изходни данни, без какъвто и да е положителен ефект от гледна точка на достоверността на сумарните планови показатели. При това, качеството на изходната информация ще бъде достатъчно ниско: тъй като основната част от договорите за придобиване на влизашите в турпакетите услуги приключват не по-рано от месец - други до началото на летния или зимен сезони, при планиране за цяла календарна година се увеличава вероятността, която фактически не се основава на данните.

- Приходи и загуби, свързани със сезонна цикличност на туристическите услуги трябва взаимно да се уравновесят едни други. Планирането за календарна година влиза в противоречие с тези принципи, вследствие на което финансовата оценка в перспектива за близките зимни сезони ще бъде непълноценна, което

води към възможна необективност в установените планове по продажби и печалби. Нещо повече, недостоверна ще бъде и оценката на плановите резултати за летния сезон: компанията не може да бъде уверена в достатъчността на планираните приходи от летния сезон, защото няма оценка очакваните от компанията загуби през зимния (или обратно) сезон. От друга страна, е необходимо да се отбележи, че предложеният подход за определяне на временна рамка за текущото планиране не се явява единствения правилен за всеки туроператор или хотелско предприятие. И така, ако туроператорът работи изключително в целогодишни направления, използващи стабилни търсения в продължение на цялата година, той напълно може да построи балансирана система от показатели в помощ на финансовото си планиране на база календарна година. В тази статия се разглежда по-разпространеният и едновременно по-сложен случай, когато в асортимента на основните направления в дейностите на туроператора има както целогодишни, така и сезонни направления. При това предлаганата ни балансирана система от показатели за финансово планиране еднакво приляга към двата типа туроператори, различават се само по принципа и нивото на сложността на процедурите, определящи сезонния цикъл. [2]

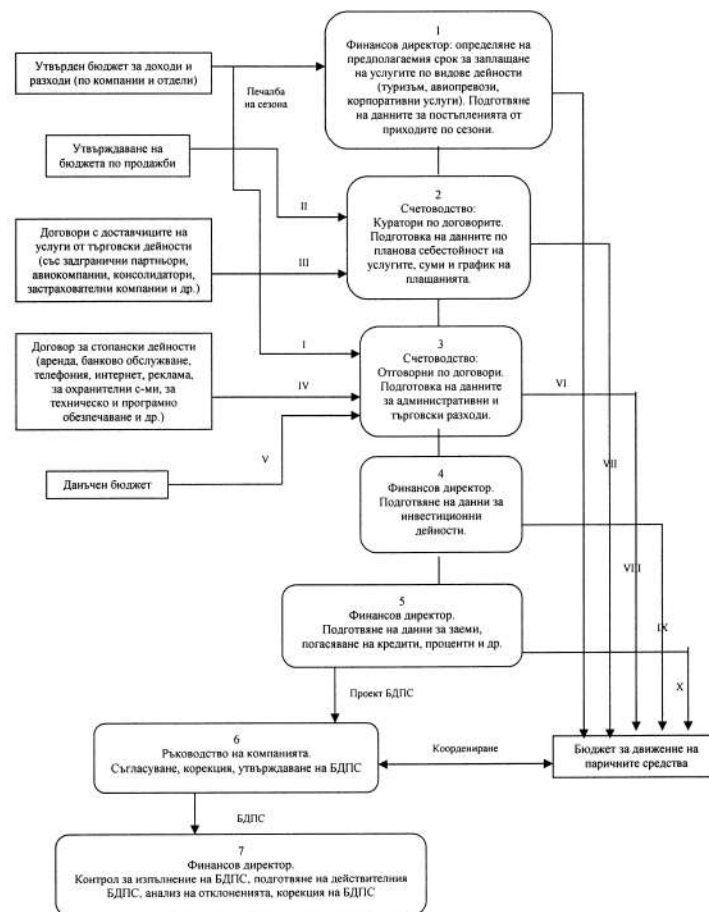
3. Резултати и обсъждане

Важно е да се отчетат особеностите, касаещи отчитането на сезонния фактор в хода на организиране на плановия процес на туристическата компания. Сезонното търсене е характерно за повечето предприятия от най-различни отрасли. При това то може да се определи не само по отрасловата му принадлежност, но и от местоположението, от качествените характеристики на купувачите и т.н. Но за планиране дейностите на туроператорите принципно значение има не само отнасянето на база датите за реализация (датите за отпътуване на туриста) към един или друг сезонен цикъл, но и отнасянето им към този или друг сезонен цикъл на база консумираните им услуги. При това, че датите за начисляване на доходите и преките загуби за конкретен тур от гледна точка на отчета съвпадат, според същността си могат да се отнесат към различни сезонни цикли. И така, възможна е ситуация, когато двама туристи отиват на пътуване в чужбина в един и същи ден (еднаква дата за реализация) и даже отсядат в

една и съща стая в хотела, ще бъдат отнесени към различни сезонни цикли, тъй като първият е ползвал привилегии по дългосрочен (сезонен) договор за предоставени от туроператора пълен пакет места, което го съотнася за завършващия цикъл на предходния сезон, а вторият турист - към започващият нов сезонен цикъл. Съответно, доходите и разходите по първия турист трябва да се отчетат при оценяване на резултатите към предходния сезонен цикъл, а по втория - към следващия сезонен цикъл. В този случай критериите за отнасяне на туриста към сезонен цикъл ще принадлежат на този цикъл, осъществен по данни на туриста, на база преки разходи. Посоченият тип сезонност на производствения процес е характерен за твърде малък брой отрасли (например за селското стопанство). Двойственият производствено-продажбен характер на туроператорската дейност обуславя веднага съчетаването на два критерия за отнасяне на продукта към сезонен цикъл:

датата на неговото реализиране и датата на неговото производство, при това, според нашите виждания се явява приоритетен. На Фиг.2 е даден реда за подготвяне на бюджета относно движението на паричните потоци в туроператорската фирма:

- I. - планови разходи;
- II. - планова себестойност за сезонните услуги;
- III. - условията за взаимен разчет (графици, суми от депозити);
- IV. - условия за взаимен разчет (суми, график на плащанията);
- V. - дати и суми на данаците;
- VI. - постъпления от продажби на туристически пакети;
- VII. - плащания за придобити услуги от странични организации;
- VIII. - други плащания;
- IX. - данни за инвестиционни дейности;
- X. - данни за финансови дейности.



Фиг. 2. Подготовка на бюджета за движение на паричните средства (БДПС) на туроператорско предприятие за един сезон

4. Изводи и препоръки

Финансовият план за сезонен цикъл включва в себе си комплексни сезонни бюджети по основните направления (страна, регион, туристически център), свързани с дейността на туроператора. Неговото значение - детайлно планиране на финансовите резултати от целевия сезонен количествен план за продажбата на всяко профилирано направление и разчет на данните, необходими за планирането на свързаните с тях парични потоци. Освен това, се предполага създаване на годишен бюджет за продажбите по други направления от дейността на туроператора. В него се включват окупените планове по второстепенни направления, по които не е предвидено създаването на отделни сезонни планове, а също и уедрени бюджети по профилирани направления за период от време, излизачи във временната рамка на сезонните планове по тези направления.

Общият финансов план се формира по пътя на обединяване (консолидация) и съгласуване на получените финансови планове по отделните направления и включват в себе си бюджет за приходи и разходи и прогнозен баланс, а също и плана за начисляване на данъци върху печалбата и косвените данъци. В допълнение към общия годишен финансов план се предполага и създаване на помесечен бюджет за движението на паричните средства на предстоящия летен или зимен сезон (Фиг.2). На база бюджета за приходи и разходи и на база бюджета за движение на паричните потоци, се съставя прогнозен баланс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Значимостта на БСП нараства с усложняването на стопанските и финансови взаимоотношения между предприятията, които в даден момент им се налага да избират из между алтернативни проекти за финансиране и инвестиране. За предприятията в сферата на туристическите услуги са характерни редица

специфични особености във функционирането и технологията на създаване на туристическия продукт, които трябва да бъдат отчетени в процеса на разработване на балансирана система от показатели. Основните методологически положения (указания) и практически препоръки, разгледани в тази статия, могат да бъдат използвани от предприятия от туристическата индустрия за разработване на балансирана система от показатели в помощ на процеса бюджетизиране, с цел обезпечаване и повишаване конкурентноспособността на туристическите услуги на пазара.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бъчваров, Ст., Цв. Тончев. *Основи на туризма*. София, 2007.
2. Рибов, М. *Стратегическият избор в туризма*. „Тракия-М”. София, 2005.
3. Бланк, И.А. *Основы финансового менеджмента*. Киев. 2004.
4. Ефтимова, О.П. *Экономика гостиниц и ресторантов*. Минск, 2004.
5. Хруцкий, В.Е., Т. В. Сизова, В.В. Гамаюнов, *Внутрифирменное бюджетирование: Настольная книга по постановке финансового планирования для предприятиями индустрии туризма*. „Финансы и статистика”. Москва, 2003.
6. Kaplan R.,S. and D.P. Norton, *Using the Balanced Scorecard as a strategic Management System*, Harvard Business School Review, Boston, 1996
7. Maisel L.S., *Performance Measurement: The Balanced Scorecard approach*, Journal of Cost Managemet, 1992, p. 47-52.
8. Petkova St., *Balanced scorecard as instrument of strategic controlling.*, *Forum Gesundheit und Soziales., Beitrage aus Lehre.*, Berlin, 2008, p. 30-36.
9. Smith, St. *Tourism Analysis*. London, 1994.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

**ПРИЛОЖЕНИЕ НА БАЛАНСИРАНАТА СИСТЕМА ОТ ПОКАЗАТЕЛИ (БСП)
В ТУРИСТИЧЕСКОТО ПРЕДПРИЯТИЕ – ХОТЕЛИЕРСКО ПРЕДПРИЯТИЕ.
ЧАСТ ВТОРА**

Стоянка Петкова

**THE BALANCED SCORE CARDS SYSTEM APPLICATION IN THE HOSPITALITY
INDUSTRY – ON THE EXAMPLE OF A HOTEL ENTERPRISE.
SECOND PART**

Stoyanka Petkova

E-mail: s.p.petkova@gmail.com

ABSTRACT

The author develops further her experience as she investigates the Balanced Score Cards System (BSCS) application in the hospitality industry. The results are systematized in a two parts article as in the present second part are suggested structural models of BSCS for a hotel enterprise. It is taken into consideration on the way of determining of cost centers depending on the enterprise activity and is investigated the effect of BSCS applying in the processes of budgeting and financial planning.

Key words: *balanced score cards system, cost center, hotel enterprise, hospitality industry, budgeting, planning*

ВЪВЕДЕНИЕ

Процесът бюджетирание с помощта на балансирана система от показатели (БСП) придобива особено значение в период на пазарно утвърждаване и бурно развитие на бизнеса, например при разширяване мрежата от хотели, туроператорски фирми, и съпътстващите ги контрагентни предприятия. Едновременно със структурните изменения се налага адекватно отразяване на реформи и в системата на управление на предприятията. За целта от първостепенно значение стават задачите, свързани с всестранното отчитане и анализ на приходи и разходи, тяхното планиране както в рамките на отделните предприятия като подразделения, така също и в рамките на компанията. [5]

Значимостта на БСП нараства с усложняването на стопанските и финансови взаимоотношения между предприятията, които в даден момент им се налага да избират из между алтернативни проекти за финансиране и инвестиране. За предприятията в сферата на

туристическите услуги са характерни редица специфични особености във функционирането и технологията на създаване на туристическия продукт, които трябва да бъдат отчетени в процеса на разработване на балансирана система от показатели.

Статията е структурирана в две части като в настоящата втора част се разглежда спецификата на прилагане на БСП в хотелиерска бизнес организация (предприятие) и се акцентира върху ефекта ѝ в процесите на бюджетирание и финансово планиране.

ИЗЛОЖЕНИЕ

1. Общи положения и описание на мотивацията за проведеното изследване

В практиката под термина „балансирана система от показатели” (БСП) се разбира стройно изградена структура от взаимно свързани икономически и финансови показатели, обединени от ефективен алгоритъм, чиято логическа обосновааност пряко зависи

от предмета на дейност и технологичните процеси на съответната бизнес организация. Често се използва и английският еквивалентен термин – Balanced Score Cards. Необходимостта и целесъобразността от прилагането на балансираната система от показатели в помощ на основни икономически процеси като бюджетирание и оперативно планиране на дейността са потвърдени от многогодишния опит в работата на различни чуждестранни и родни български предприятия. [6; 8]

Първите крачки в практичните дейности, свързани с организирането на балансирана система от показатели в помощ на процеса бюджетирание в туристическите предприятия се явяват създаването на организационно-финансови структури.

Организационно-финансовата структура на предприятията в индустрията на туризма - това е набор от бизнес и други центрове на финансови отговорности (за приходи и разходи) разпределени между структурно подразделените предприятия или фирми, явяващи се в качеството на бюджетни обекти, подлежащи на управленчески отчет. [2; 4]

Като правило, в организационно-финансовите структури е прието да се разпределят в различни групи за отчет, т.нар. центрове на отговорности: центрове за постъпления, центрове за нанесени щети, центрове за приходи и центрове за разходи, центрове за загуби, центрове за търговия, центрове за инвестиции и т.н. [2; 5]

Опитът на европейските предприятия свидетелства за това, че преди всичко центрoвете за отговорност се класифицират по мащаба на правомощията и задълженията на управителите (мениджърите), а също и по функциите, изпълнявани от всеки център. По първия признак, центрoвете на отговорност се подразделят на центрове за загуби, продажби и печалби. По изпълняваните функции се различават основни и обслужващи центрове за носене на отговорност. На пръв поглед, при формиране на организационно-финансовите структури на предприятията в индустрията на туризма следва да се отделят центрoвете за финансова отговорност по мащаба на представените им пълномощия и задължения на съответните управители. [9]

2. Методология на построяване на балансирана система от показатели в хотелиерско предприятие.

Проучванията, свързани с изучаване дейността на предприятията в индустрията на туризма показват, че в състава на хотелския комплекс, като правило влизат: администрация, отдел настаняване, отдел хранене, конферентни зали, отдел обслужване и техническа поддръжка. [1; 4]

При формиране на финансовите структури на хотелиерските предприятия може да се отделят центрове за приходи, постъпления, центрове за разходи. Центрoвете за приходи - това е отделът за продажби, за разпределение и обслужване на броя стаен фонд, отдел хранене. В зависимост от това, дали са налице конферентни зали и спортно-развлекателен център, могат да бъдат включени към център приходи. Организационно - финансовата структура на хотелите може да бъде представена като центрове за приходи - отдел хранене, така също и център за постъпления - отдел продажби и настаняване, която се явява отговорна за обема реализация и загуби, свързани с подобряване качеството на хотелиерските услуги. В този случай отделът за разпределение и обслужване на наличния стаен фонд ще се отнесе към центъра за разходи. Изборът на един или друг вариант зависи от спецификата на съответната организационна структура за управление на хотелите.

Към центъра разходи се отнася административният апарат, финансовата служба, службата за техническо поддръжане, транспортната служба както и отделът за разпределение и обслужване на броя стаен фонд.

В таблица 1 е посочена типова организационно - финансова структура на хотелиерските предприятия. Трябва да се отбележи, че на практика е много сложно да се отделят подразделенията, които имат само приходи, не отговарят за разходите и обратно и такива подразделения, в които присъстват само разходи.

Хотелиерските предприятия предлагат множество различни услуги и по мое мнение не си струва да се създават отделни центрове за всяка услуга, тъй като това може да доведе в управлението до загуби.

Таблица 1. Пример за разпределяне на центрoвете на отговорност в хотелиерска бизнес организация

	Центрове на печалба	Центрове на приходи	Центрове на разходи
Структурни подразделения	Отдел продажби и маркетинг	Отдел обществено хранене	Отдел за разпределение и обслужване на броя стаен фонд, администрация, техническо обслужване
Основни статии на калкулация	Реализация на хотелските услуги, отдаване под наем, услуги за провеждане на организационни мероприятия	Реализация на услугите за обществено хранене, провеждане на банкети, допълнителни услуги	Реализация на битови услуги, услуги свързани със спортно-развлекателен център.

След формиране на организационно-финансовата структура на предприятията, е необходимо въз основа на целевите показатели от финансовата стратегия на предприятията да се определи системата от конкретни показатели, които имат собственото целево значение, а изпълнението им е задължително за центрoвете за отговорност.

Необходимо е системата да се оцени (балансира), за да се оформи една ефективна балансирана система от показатели. За всеки показател се съставя подходяща формула, с чиято помощ се определя тежестта и ранга му на значимост. Контролните показатели се използват за оценка на резултатите от дейността на центрoвете за отговорност по време на анализирания бюджетен период. [7; 8]

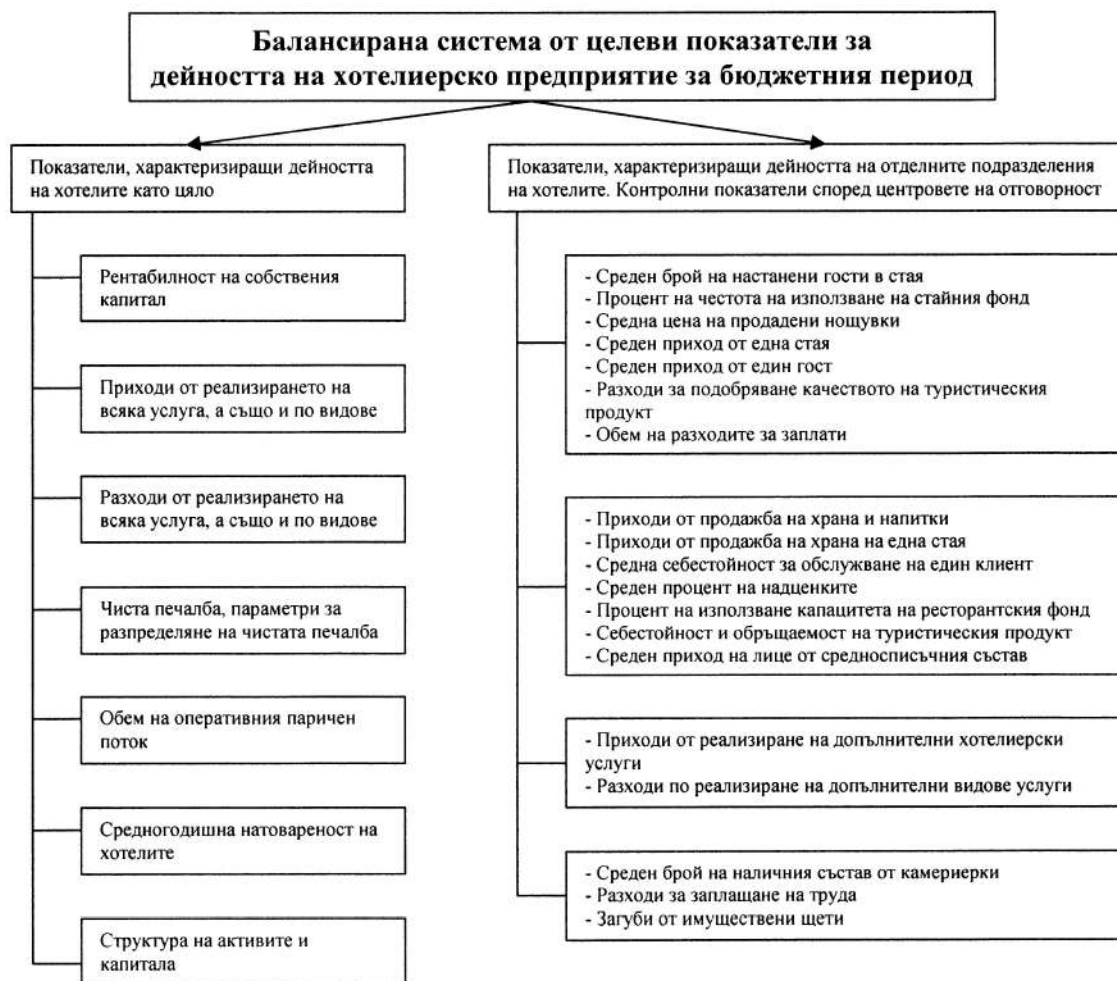
Те могат да бъдат представени като натурални показатели, например, натовареността на хотелите, калкулацията по ремонтните дейности и реконструкциите, а също и в стойностни показатели. При разработването на балансираната система от показатели, се

използват показатели от типовите форми за статистическо наблюдение „Сведения за работа на хотелите“ [1; 2].

Препоръчителна схема на балансирана система от целеви показатели за хотелиерски предприятия през бюджетен период е представена на фигура 1.

Особено внимание при въвеждане на балансирана система от показатели в помощ на процеса на бюджетиране на предприятията от туристическата индустрия следва да се отдели на определяне на състава, структурата и формата на бюджетите.

Логиката за изграждането на бюджетните системи на хотелиерски субекти трябва да бъде основано, преди всичко, на утвърдени от финансовото министерство форми за отчетност по национален счетоводен стандарт. [2] Бюджетът, предвиден за съответна печалба и/или загуба да съответства на отчета за приходите и разходите от предходни години и да определя резултатите от дейността на предприятията.



Фиг. 1. Пример за балансирана система от целеви показатели за контролиране дейността на хотелиерско предприятие през даден бюджетен период

Тъй като финансовото положение на предприятието се определя от три основни отчета (счетоводен баланс, отчет за приходи и разходи и отчет за движението на паричните потоци), определящи системата от координати за икономическата оценка на резултатите от дейността на предприятията, ефективно финансово управление най-вече е възможно само на основа бюджетиране на стопанските дейности на предприятията, позволяваща да се свържат в едно всички посочени форми на отчетност. [3]

3. Резултати и обсъждане.

В зависимост от това по какъв начин се осъществява формирането на бюджета на движението на паричните потоци (по пряк или косвен метод), е целесъобразно финансовото положение да се организира по една от следните схеми:

- *бюджет по приходи и разходи* → *бюджет по движение на паричните потоци* → *бюджет по счетоводен баланс (пряк метод)*;
- *бюджет по приходи и разходи* → *бюджет по счетоводен баланс* → *бюджет по движение на паричните потоци (косвен метод)*.

Независимо от приетата разчетна схема, бюджетирането започва с планиране на приходите и разходите на предприятията.

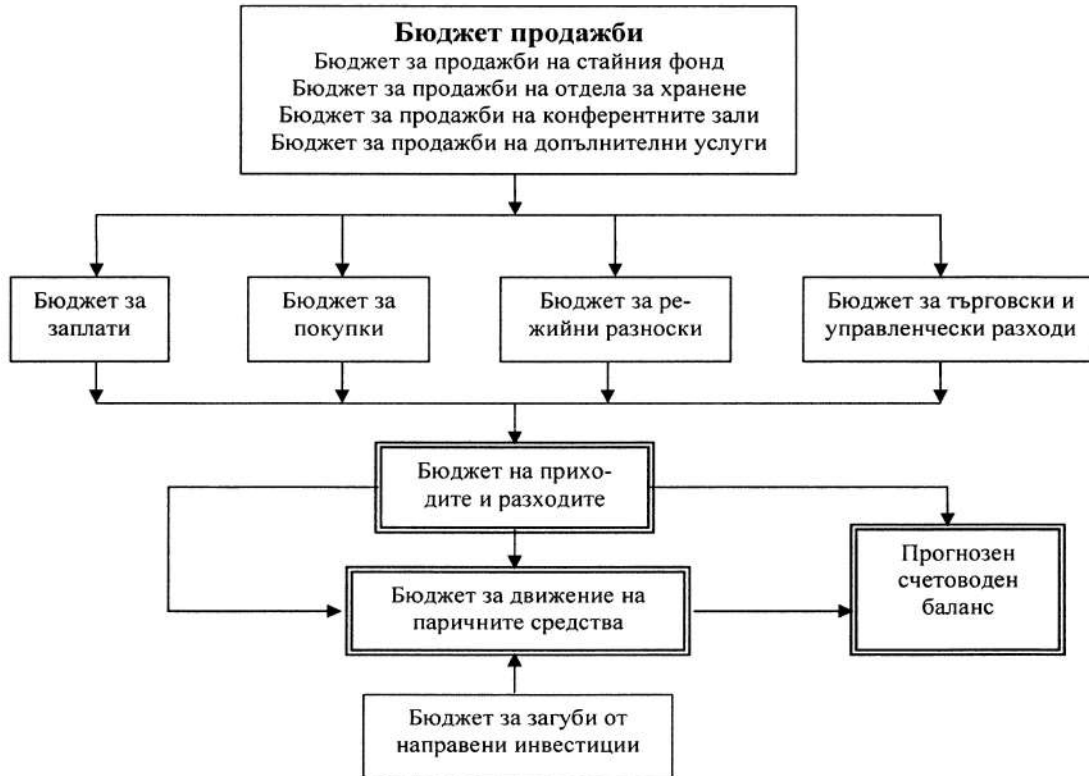
При внедряване на балансираната система от показатели за целите на процеса на бюджетиране на предприятията в индустрията на туризма е целесъобразно използването на първия вариант, който съответства на традиционното построяване на отчета за приходите и разходите: приходи и разходи по обичайните видове дейности, оперативни, извънреализируеми и извънредни приходи и разходи. [6; 8]

Въз основа на проведените изследвания и в резултата на личен практически опит в ста-

тията се предлага следния списък и порядък за съставяне на бюджети за целите на изграждането на балансирана система от показатели. По центрове за печалби на хотелиерското предприятие се съставя бюджет за приходи и разходи и бюджет за движение на паричните потоци. За разделното отчитане на постъпленията от парични средства в частта разчет през каса или касов разчет с юридически лица, целесъобразно е в управленческия отчет да се отделят отделни подотчети по центрове за печалби. Постъпленията в сметка посред-

стване на извънредни приходи и разходи е необходимо да се разчетат за целия бюджетен период (месец, седмица) пропорционално на оборота на личните кредитни карти на клиентите за удържаните разплащания за допълнителни услуги.

Въз основа на обединените зачислени бюджети в рамките на цялото хотелско предприятие се съставя бюджет на приходи и разходи, бюджет на движение на паричните потоци и прогнозен баланс (фиг.2.)



Фиг. 2. Примерна структура на бюджета в хотелиерско предприятие

Въз основа на центрoвете за разходи се разработва бюджета за заплащане на труда, режийните разходи, покупки, търговски управленчески разходи.

4. Изводи и препоръки.

Определянето на временна рамка за текущото планиране не се явява единствения правилен подход за дадено хотелиерско предприятие. И така, ако хотелът работи изключително в целогодишни направления, използващи стабилни търсения в продължение на цялата година, той напълно може да построи балансирана система от показатели в по-

мощ на финансовото си планиране на база календарна година. В тази статия се разглежда по-разпространения и едновременно сложен случай, когато в асортимента на основните направления в дейностите на хотела има както целогодишни, така и сезонни направления. При това предложената балансирана система от показатели за финансово планиране еднакво приляга към двата типа хотелиерски предприятия, различават се само по принципа и нивото на сложността на процедурите, определящи сезонния цикъл.

Важно е да се отчетат особеностите, касаещи отчитането на сезонния фактор в хода на организиране на плановия процес на туристическата компания.

Сезонното търсене е характерно за повечето предприятия от най-различни отрасли. При това то може да се определи не само по отрасловата му принадлежност, но и от местоположението, от качествените характеристики на купувачите и т.н.

Общият финансов план се формира по пътя на обединяване (консолидация) и съгласуване на получените финансови планове по отделните направления и включват в себе си бюджет за приходи и разходи и прогнозен баланс, а също и плана за начисляване на данъци върху печалбата и косвените данъци. В допълнение към общия годишен финансов план се предполага и създаване на помесечен бюджет за движението на паричните средства на предстоящия летен/зимен сезон (фиг.2). На база бюджета за приходи и разходи и на база бюджета за движение на паричните потоци, се съставя прогнозен баланс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработката е насочена към изследване на проблемите относно технологичното организиране и построяване на балансирана система от показатели в предприятия от туристическата индустрия като в настоящата втора част предмет на изследване е хотелиерско предприятие, а в първа част е фокусирано туроператорско предприятие. Основните методологически положения (указания) и практически препоръки, разгледани в тази статия, могат да бъдат използвани от предприятия от туристическата индустрия за разработване на балансирана система от показатели в помощ на процеса бюджетиране, с цел обезпечаване и повишаване конкурентноспособността на туристическите услуги на пазара. За предприятията в сферата на туристическите услуги са характерни редица специфични особености във функционирането и технологията на съз-

даване на туристическия продукт, които трябва да бъдат отчетени в процеса на разработване на балансирана система от показатели. Значимостта на БСП нараства с усложняването на стопанските и финансови взаимоотношения между предприятията, които в даден момент им се налага да избират из между алтернативни проекти за финансиране и инвестиране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бъчваров, Ст., Цв. Тончев. *Основи на туризма*. София, 2007.
2. Рибов, М. *Стратегическият избор в туризма*. „Тракия-М”. София, 2005.
3. Бланк, И.А. *Основи на финансово менаджмента*. Киев, 2004.
4. Ефтимова, О.П. *Економика на гостиници и ресторанти*. Минск, 2004.
5. Хруцкий, В.Е., Т. В. Сизова, В.В. Гамаюнов, *Внутрифирменное бюджетирование: Настольная книга по постановке финансового планирования для предприятий индустрии туризма*. „Финансы и статистика”. Москва, 2003.
6. Kaplan R.,S. and D.P. Norton, *Using the Balanced Scorecard as a strategic Management System*, Harvard Business School Review, Boston, 1996
7. Maisel L.S., *Performance Measurement: The Balanced Scorecard approach*, Journal of Cost Management, 1992, p. 47-52.
8. Petkova St., *Balanced scorecard as instrument of strategic controlling.*, *Forum Gesundheit und Soziales.*, *Beitrage aus Lehre.*, Berlin, 2008, p. 30-36.
9. Smith, St. *Tourism Analysis*. London, 1994.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ВЛИЯНИЕ НА ИНФРАСТРУКТУРНИТЕ ДЕЙНОСТИ ВЪРХУ БЪЛГАРСКИЯ ТУРИЗЪМ

Златина Караджова

INFLUENCE ON INFRASTRUCTURE ACTIVITIES OVER BULGARIAN TOURISM

Zlatina Karadjova
E-mail: zlatina_karadjova@abv.bg

ABSTRACT

Tourist infrastructure is a main part of the tourist product. The quality of tourist infrastructure reflects the quality of our tourist product and the higher quality it has, the better competitiveness of Bulgaria is on international tourist markets.

Key words: *tourism, tourist infrastructure, tourist product.*

ВЪВЕДЕНИЕ

В условията на ускорен прогрес на науката, техниката и технологията ролята и значението на инфраструктурата непрекъснато нараства. От степента на нейната изграденост до голяма степен може да се съди за общото развитие на материалната база.

Актуалността на темата е продиктувана от факта, че добре изградената инфраструктура е важна предпоставка за развитие на туризма в дадена страна. Без да има развита инфраструктура не би могло да се осигури придвижване и пребиваване на туристите в средствата за подслон, хранене и развлечение. Ето защо, за да има туризъм, е необходимо да се изгради преди всичко транспортна, канализационна, електропроводна, водопроводна и топлопроизводна мрежа, а така също телефонизация, телекомуникация, да се осигури непрекъснат и висококачествен достъп до глобалната интернет мрежа.

Липсата на подходяща инфраструктура обезсмисля усилията за повишаване конкурентоспособността на туристическия продукт. Опитът показва, че от степента на развитост на инфраструктурата зависят паричните потоци, в т.ч. и на чужда валута от туризма. Нещо повече, присъствието на инфраструктурата и степента на нейната изграденост в даден район е предпоставка за ускорен икономически растеж и създаване на подходяща жизнена среда за хората.[1]

ИЗЛОЖЕНИЕ

Туристическата инфраструктура може да се разглежда в тесен и широк смисъл:

в широк смисъл:

- -свкупност от всички средства за производство;
- -дейности, необходими за нормалното протичане на възпроизводствения процес.

в тесен смисъл:

- -комплекс от съоръжения, чиято дейност обслужва материалното производство;
- -е пряко свързана с осигуряването на необходимите инсталации и комуникации при териториалната организация на туристическото обслужване.

В туристическата инфраструктура се включват:

- -уличната мрежа и осветлението в курортите;
- -яхтените пристанища и техните съоръжения;
- -планинските транспортни средства – ски-влекове, лифтове;
- -вътрешният транспорт и спортните съоръжения в туристическите комплекси;
- -курортните поликлиники и др.

Инфраструктурата в туризма се разделя на:

- Техническа инфраструктура – енергийна система, резервационна система, водоснабдяване и канализация, пътно-транспортна система и пр.;

■ Производствена инфраструктура – цехове, работилници и др.;

■ Социална инфраструктура – здравеопазване, сигурност, анимация и др.;

■ Екологична инфраструктура – опазване на околната среда.

Инфраструктурните дейности имат комплексен характер. Основно изискване при тяхната организация и управление е да се осигурят нормални условия за предоставяне на основните, допълнителните, спомагателните и странични дейности/ услуги. По този начин те оказват съществено влияние и върху качеството на националния туристически продукт.

В България, обаче инфраструктурата е последното нещо, в което се инвестират средства. В нашата страна развитието на международния туризъм и неговото приближаване до изискванията на западните туристи започва едва след 1974-75 година. За разлика от селското стопанство държавата успява да запази туристическата индустрия в годините на прехода до 1995 г. В туризма са наляти мощни инвестиции от страна на повечето нови собственици. Слънчев бряг е най-красноречивият пример за това и може би едно от малкото изключения по отношение на инфраструктурната политика. По информацията на Съюза на частните хотелиери само за сезон-2003 година са инвестирани около 50 млн. евро в строителството в курорта. Всички тръби и кабели са под земята, подменено е алейното осветление, възстановени са и самите алеи. Според изпълнителната директорка Малина Бакалова продължаващата трети сезон пълна реконструкция на инфраструктурата е най-важната инвестиция, направена в Слънчев бряг от създаването му досега. За разлика от току що споменатото курортно селище “Албена инвест холдинг” инвестира около 35-40 млн. лева в туристическия отрасъл, като средствата са за реконструкция и модернизация на действащи хотели по Черноморието и в курорта Боровец, за построяването на два нови четиризвездни хотела в Приморско, но нито лев инвестиция за инфраструктурата.

Курортите и по Южното и по Северното Черноморие, в това число и планинските нямат нищо общо с тези отпреди 10 - 15 години. При социализма 80% от хотелите са двузвездни, докато към 30.06.2008 хотелите с такава категоризация са 174 броя. [2] Благодарение на модернизираната материална база през последните години се повишава международ-

ния интерес към българския туристически продукт.

В периода от 2000 до 2007 година в България се отбелязва стабилна тенденция на постоянно повишаване, както на броя на чуждестранните туристи, така и на приходите от международен туризъм в текущата сметка на платежния баланс. За следващата 2008 година по данни на Държавната агенция по туризъм само за периода януари – юни е отчетен ръст от 17.4% на чуждестранните туристи и 12.7 % на приходите от международен туризъм за първите пет месеца на годината. За дванадесетте месеца на 2008 година приходите възлизат на 2533 млн. евро. Стабилната тенденция на постоянно повишение броя на влезлите в страната чужденци в България през последните години продължава. През 2008 г. техният брой е **8 532 972**, с ръст от **10.4 %** спрямо 2007 г.[3]

Каква е ситуацията в българския туризъм за лято'09? Прогнозите бяха за около 3-5% спад на броя на туристите през летния сезон и 22% намаляване на приходите от туризъм. [4]

Това, което прави впечатление е сравнително неголемия спад в броя на туристите на фона на значително по-малкото очаквани приходи от туризъм. Основните причини за това са три - девалвация на обменния курс на редица валути като рубла, британска лира и румънска лея; намаляването на цените на туристическите услуги като цяло и ограничаване на разходите от страна на туристите.

Световната финансова и икономическа криза създаде сериозни проблеми на туристическия бранш в световен мащаб, но как тя се отрази на нас? По данни на БРТК се регистрира ръст на чуждестранните туристи, както следва:

1. Беларус + 42.69%
2. Израел + 87.50%
3. Полша +28.94%
4. Белгия +6.93%
5. Франция +20.79 %
6. Русия +37.92%
7. Словения + 17.18%

В същото време обаче се наблюдава и спад на туристите от:

1. Финландия – 45.85%
2. Ирландия – 39.82%
3. Португалия – 52.99%
4. Австрия – 29%
5. Чехия – 16.15%
6. Дания – 32.75%
7. Естония – 24.11%

8. Норвегия – 39.17%
9. Словакия – 29.88%
10. Швеция – 44.40%
11. Украйна – 12.38%
12. Англия – 18.12%

Изводът е : тотален спад към 31.07.2009 – 11.44 % спрямо същия период от 2008 година. Като основна причина за този резултат се сочи бурното строителство и най-вече несъответстващата обща инфраструктура.

Общата инфраструктура включва транспортното (въздушно, пътно, железопътно), градско планиране и строителство, архитектура, водоснабдяване и електроснабдяване, опазване на околната среда, въпроси по чистотата и др.

По отношение на транспорта може да се каже, че в България съществува широка мрежа от въздушни, пътни и железопътни услуги. Повечето от туристическите обекти са достъпни не само чрез въздушния, но и чрез пътни транспорт, поради географското разположение на България в близост до Централна и Югоизточна Европа.

Въздушния транспорт на България е представен от 10 обществени летища, като 5 от тях са международни (София, Пловдив, Варна, Бургас, Горна Оряховица). Повече от 99% от пътническия поток е концентриран в летищата в София, Бургас и Варна, които основно обслужват международни дестинации. Като цяло, обаче и трите летища си имат свои проблеми. На летище Варна са преустроени един терминал на вътрешни линии и един на пристигащи пътници, което увеличава пропускателната способност на аеропорта с 50% за пристигащите пътници. На летището беше въведена и нова система за чекиране на пътници и багажи, която съкращава времето за обработка. И летище Варна и летище Бургас трудно поемат туристопотока, тъй като са основните обслужващи Северното, съответно Южното Черноморие. Заради тенденцията за нарастване броя на леглата в морските ни курорти и двете летища планират мащабни разширения, част от които е и изготвянето на ПУП – ПРЗ /подробен устройствен план – план за регулация и застрояване/ за територията на Летище Бургас, във връзка със задълженията на "Фрапорт" по концесионния договор и Генералния план за разширение и модернизация на аеропорта. В проекта се залагат и няколко изисквания на Община Бургас, най-важните от които са осигуряването на защита от шумово замърсяване, разделяне на

дъждовните от битово-фекалните води на летищната територия, при реализиране предвижданията на ПУП максимално да се запази съществуващата растителност.

Пътната мрежа в България е с обща дължина 37,3 хил. км. Средната гъстота на мрежата е 0,33 км/км², по-малка е от средната гъстота в ЕС. Покритието на територията с висококласни пътища е неравномерно, като направление Запад - Изток е по-добре развито за сметка на направление Север - Юг.

Повечето от пътищата не са в добро състояние и нямат добра маркировка.

Пътните знаци като цяло са идентични с тези в другите европейски държави, но често липсват или са само на "кирилица", с което създават естествени трудности за туристите.

Железопътната инфраструктура на България се състои от 4,3 хил. км² ж.п. линии, като 2,1 хил. км от тях са главни и 1,4 хил. км са регионални. Според европейските стандарти, 4,1 хил.км са стандартнолинейни (1453 мм), а останалата част са теснолинейни (960 мм).

Въпреки че страната е разположена в близост до центъра на Европа, по-голямата част от ж.п. мрежата е остаряла и е подходяща само за ниска скорост (80-100 км/ч), поради което трябва да бъде обновена.

Общоприетите положителни характеристики на железопътния транспорт са ниската цена, относителната независимост от климатични фактори, висока регионална достъпност, масовост и сигурност.[5]

Посочените характеристики, за съжаление обаче, не са валидни за родните железопътни композиции. Те нито са сигурни, нито са общодостъпни, още по-малко пък са независими от природните условия. Влаковите транспортни връзки в България стават все по-редки, условията във влаковите композиции - все по-неприемливи, намалява се средната скорост на движение и оттам, удължава се времетраенето на превоза, а всичко това събрано в едно може да откаже и най-големия любител на нетрадиционни изживявания.

Не само пътните артерии са в лошо състояние, същото важи и за железопътната мрежа. По традиция пътните ремонти, които се правят у нас, стигат своя апогей през летните месеци, когато трафикът е най-интензивен. В развитите страни се създава желязна организация за ремонтите на оживените пътища. Работи се бързо и предимно нощем, а сигнализацията е перфектна. У нас пътната отсечка с дни стои затворена. Ако се работи, то е

мудно и преднамерено некачествено. От лятото на 2001 година в България има Наредба за временна организация на движението при ремонт на пътищата. Според нея на магистралите трябва да има гарантирани три ленти за движение за времето на ремонта. Забранено е да се затварят последователно участъци, подълги от 3-5км. Предупредителните табели трябва да са поне 600 метра преди ремонта. Разбира се, всичко това изобщо несеспазва...

Водният транспорт се осъществява чрез морски и речни връзки посредством Черно Море и р. Дунав. По-голямата част от потока се дължи на туристически морски пътешествия, отколкото на редовни връзки чрез лодки. В по-тесен смисъл, българските морски пристанища главно са концентрирани в 2 точки на българското Черноморие - Варна и Бургас, като съществуват и други по-малки пристанища между които са Лом, Несебър, Русе, Силистра и Видин.

За успешното развитие на българския туризъм трябва да се разрешат сериозните проблеми в инфраструктурата на транспорта като например липсата на достатъчно летища, лошото състояние на пътищата, труден достъп до някои точки, тъй като те имат неблагоприятен ефект върху цялостния туристически процес.

По отношение на електроснабдителната и водопречиствателна мрежа в туристическите центрове на страната може да се каже, че тя не отговаря на изискванията и най-вече на капацитета на изградената туристическа инфраструктура.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основният извод, който може да се направи е, че туристическата инфраструктура не е нещо маловажно и второстепенно, а основна

част от туристическия продукт. Качеството на туристическата инфраструктура рефлектира върху качеството на туристическия ни продукт и колкото е по-добро нейното качество, толкова по-голяма е конкурентоспособността на България на международните туристически пазари.

В интервю, дадено от Карл Пойер / бивш представител на ТУИ и управляващ директор на хотели и курорти в България/ отново се акцентира на инфраструктурата, като той казва, че всички вече се интересуват от сигурността и качеството, а те са комбинация между качеството на инфраструктурата и на околната среда.[6]

Когато инфраструктурата е силна, тогава всичко е наред и проблеми няма, отпадат всякакви предразсъдъци за България като Европейска туристическа дестинация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рибов, М. Управление на конкурентоспособността в туризма, Тракия – М, София, 2003 г., с.238.
2. Национален туристически регистър
3. www.tourism.government.bg
4. Драганов, Р. Институт за анализи и прогнози в туризма, форум "Туризм на отворените пространства", проведен в "Гранд Хотел Поморие".
5. Димитров, Ив., "Логистичен мениджмънт", У "Проф. д-р А. Златаров", Бургас, 2002г., с.99.
6. Райков, Д., "Повече цветя по летищата и туризмът ще спечели", В-к "24 часа", 04.09.2003 г., с.17,.

Представена за печат на 09.10.2009 г.

SWOT АНАЛИЗ НА ВЪНШНИЯ КЕТЪРИНГ В РЕГИОНА НА БУРГАС

Катя Илиева

SWOT ANALYSIS THE OUTSIDE CATERING IN BOURGAS REGION

Katya Pieva

E-mail: katyailieva@excite.com

ABSTRACT

Outside catering is a specialized sector of the food service industry covering a wide range of functions and events. The article briefly explores the nature and functions of Catering and the scope of the Outside Catering. A classification of the Outside Catering is presented. The work also discusses the economic and social factors, which influence the development of the Catering in Bulgaria and mainly in Bourgas region. The article presents results of a local research, applied to the Outside Catering' SWOT analysis prepared for the Bourgas region.

Key words: Catering, Outside Catering Operations, Bourgas Region Development

ВЪВЕДЕНИЕ

Кетърингът е разнообразна и сложна социално-икономическа дейност в сферата на услугите, насочена директно към човека за удовлетворяване на неговите потребности от храна, напитки и съпътстващи услуги по всяко време и на различни локации.

Кетъринговата индустрия се развива паралелно с международния туризъм, с усъвършенстването на комуникациите, с икономическите, социални, политически и технологични процеси в обществото. Дейността е сложна, предизвикателна, непрекъснато усъвършенстваща се и се развива в силно конкурентна пазарна среда.

Основна функция на кетъринга е да предоставя храна, напитки, а при пътуване и подслон на хора, намиращи се извън дома си (през свободното време, в училище, в болницата, на работното място, в транспортни средства и др.), както и в собствения им дом. Дейността обслужва по всяко време потребители от всички възрасти, раси, вероизповедания, във всички сфери на живота, съобразявайки се със специфичните им предпочитания и изисквания (Кинтон, 1992, 12).

Кетърингът функционира в сферата на услугите и участва в процесите на търсене, предлагане и удовлетворяване желанията и изискванията на своите потребители. В резултат на полаганите усилия, дейността неп-

рекъснато се разширява и усъвършенства в световен аспект (Кинтон, 1992, 12).

Например във Великобритания пазарът на индустриалния и търговския кетъринг достига £3.9 милиарда през 2004 година, като в сравнение с 2003 година прирастът е 3%, а спрямо 2000 година е 19.4%.¹ Прирастът на съвкупната кетърингова дейност през 2006 г. е 4%, като продажбите достигат ръст от £30.9 милиарда².

Според прогнози на анализатори, очаква се прирастът на продажбите на глобалния кетърингов пазар да достигне до 33% през 2010 г. Прогнозира се приходите да достигнат до \$ 2 474 милиарда, сравнени с 2005 г., когато са \$ 1 861 милиарда. Световни лидери на пазара сега са САЩ, Япония, Китай, Великобритания и Франция³.

Хотелиерската и кетъринговата индустрии са сред най-големите работодатели в световен

¹ Contract Catering & Foodservice Management.

Report in:

<http://www.marketresearch.com/map/research/catering/519.html>

² Catering Market Market Review 2007. Report in:

<http://www.marketresearch.com/map/research/catering/519.html>

³ Food service sales to grow by a third in just five years. Caterer & Hotelkeeper, 31.08.2006,

<http://www.caterersearch.com/Articles/2006/08/31/308547/food-service-sales-to-grow-by-a-third-in-just-five-years.html>

аспект. Във Великобритания 10% от работната сила е ангажирана в тази сфера – това са приблизително 2.5 милиона работници. Дейността има съществен принос към brutния вътрешен продукт и стабилността на националната икономика на всяка държава, което поражда необходимостта да се развиват всички нейни аспекти (Ууд 1992, 1).

Характерен в миналото преди всичко за хотелиерската индустрия, кетърингът най-често се асоциира с провеждане на банкети и приеми (Сканлон 1992, 3-27). Сега е предмет на дейност на заведения за хранене и развлечения, на кетърингови фирми и на големи търговски вериги. Разрастващият се пазар в България постепенно превръща кетъринга в значителна стопанска дейност. Изследванията посочват, че прирастът на кетъринговата дейност у нас е около 30%. Налице е изключителен потенциал за развитие. Според представителите на индустрията до момента в страната са покрити 17-20% от възможния краен потребител и тенденциите са за разширяване на тази дейност⁴.

Динамичните икономически и социални промени в България повишават конкуренцията в сферата на услугите и налагат предлагането на оригинален и качествен продукт, който да бъде създаван чрез ефективно управление на наличните ресурси. Цел на кетъринговите фирми е предлагането на продукт, който не само удовлетворява, но и надминава очакванията на гостите. Затова е важно бизнес стратегията да бъде насочена към постигане на конкурентоспособност и ефективност на операциите.

Развитието на кетъринговата дейност в България, както и мястото, което кетърингът заема в бизнес средата, се определят от следните фактори:

- Промените в жизнения стандарт, в моделите за домашно и извъндомашно хранене;
- Глобализацията в процесите на хранене;
- Интензивното развитие на туризма, свободното време и комуникациите;
- Разгръщането на социалните контакти, навици за хранене, традиции и потребности;
- Появата на обществени групи със специални изисквания към храната и обслужването;
- Положителното развитие на социалната политика в индустрията и търговията;

- Новостите в информационните технологии, в технологиите за производство на храна и услугите;

- Нарастващият брой на обучени кадри в областта на хотелиерството, ресторантьорството и кетъринга;

- Демографските промени в обществото.

ОСОБЕНОСТИ НА ВЪНШНИЯ КЕТЪРИНГ

Външният кетъринг (Outside Catering) обслужва различни по мащаб спортни, културни, политически и други обществени събития. Към него се включва и дейността “Парти сървис” (Party Service) или “Парти кетъринг”, която организира, планира и провежда градински увеселения, тематични шоу-програми, банкети, сватби, частни празненства и др. (Кинтон 1992, 28-29; Джонс 1993, 134-144).

Въпреки, че двете дейности се различават по характера на събитията, които обслужват, имат сходни операционни характеристики и приемаме, че могат да бъдат обединени в една група.

Промените във външния кетъринг през последните години Уеланд⁵ характеризира като революционни. Дейността се променя значително, водена от високите очаквания на потребителите и нарастващата конкуренция. Не само услугите са по-значими и стават основни източници на приходи, но се променя и характерът и мащабността на събитията.

Ключовите думи, с които се характеризира съвременния външен кетъринг, са креативност, уникалност и разнообразие.

Външният кетърингът, прогнозира Сканлон, ще продължи да нараства по обем и разнообразие, тъй като нараства търсенето на готови за сервиране храни. За да се задоволят желанията и изискванията на потребителите, менютата стават по-богати, по-нетрадиционни и по-изтънчени.

Възможностите за операциите в ресторантьорството при предлагане на външен кетъринг са много и разнообразни. Авторът посочва, че способността на операциите да предложат успешно кетърингово обслужване се влияе от локализацията, клиентския профил, материалните условия, нивото на технологично оборудване, персонала, менюто, ре-

⁴ Hotels & Restaurants Magazine, 2004, бр. 4, с. 4-9.

⁵ Welland, D. Hot Trends in Catering, http://www.usfoodservice.com/flash/services/archive/healthnext/summer_2001/article7.html

сурсите и други фактори, които е необходимо да бъдат предварително обмислени, защото обуславят качествено изпълнение на операциите (Сканлон 1992, 47).

Предприятията, предоставящи външен кетъринг, работят в силно конкурентна среда. Променят се вкусовете и изискванията на клиентите, както и модните тенденции в тази област. Изключително внимание се отделя на нетрадиционните идеи за анимация, организацията на обслужването, презентацията на храната, украсата и др. За да се удовлетворят изискванията на потребителите, предприятията се оборудват с подвижни кухни, съоръжения с всичко необходимо за приготвяне на храна на различни разстояния (Казасов и др. 2004, 4-7). Това позволява гъвкавост и надеждност при обслужване, независимо къде се провежда събитието. С мобилните кухни се предоставя по-висок стандарт на операциите и се постига по-добра санитарно-хигиенна характеристика на ястията.

Според редица автори, в зависимост от целевия пазар, който обслужва, външният кетъринг може да бъде няколко вида (Лиликарп и др. 1994, 394-426; Лундберг 1994, 154-168; Пат и др. 1992, 109-143):

➤ **Корпоративен кетъринг** – провежда се с две основни цели: честване на определено събитие или с информационна цел – презентации, семинари, конференции, обучения, отбелязване на специални дати и събития, награждавания, официални откривания на институции и др.

➤ **Събитие кетъринг** – характерен е при откриване на изложби, фестивали, търговски изложения и промоции, борси, дегустации, национални празници, маркетингови кампании и др.;

➤ **Кетъринг с цел благотворителност;**

➤ **Кетъринг за спортни събития** – Олимпийски игри, световни първенства и др.;

➤ **Кетъринг за частни поводи** – сватби, семейни тържества, годишнини и други социални функции.

Значението на класификацията на външния кетъринг се изразява в детайлизиране на пазара на една изключително сложна за организиране, координиране и реализиране дейност. Услугата включва: приготвяне на храни, предоставяне на напитки, транспорт, оборудване, съпътстващи услуги и персонал за мястото на провеждане на събитието. За реализация на дейността се наема група от постоянни

работници за осъществяване на основните операции: приготвяне на кулинарни изделия, опаковане, транспортиране, обслужване, плащане и др. Наема се и временен персонал в зависимост от търсенето, мащаба и повода за събитието.

УСЛОВИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА ВЪНШНИЯ КЕТЪРИНГ В БУРГАС

Град Бургас е важен административен, стопански, търговски, културен и туристически център в Югоизточна България. В региона са включени 13 общини, броят на населението към 31.12.2008 г. е 420 840 души⁶, а средната гъстота на населението е 54.2 жители/km². Област Бургас дава 5.22% от брутна вътрешен продукт на страната⁷.

Община Бургас⁸ заема площ от 512.2 km², обхваща 15 селища, средната гъстота на населението е 54.0 жители/km².

Регионът е с много добро туристико-географско положение и добра транспортна достъпност, която се определя от наличието на международното летище “Бургас” и най-голямото българско морско пристанище, през което преминава над 60% от стокообмена на страната.

За поддържането на икономическите и туристически връзки на Бургас с други административни области значение имат шосейните и железопътни трасета.

Условията, които оказват влияние върху развитието на кетъринговата дейност в региона на Бургас, са:

- Благоприятното туристико-географско положение върху привлекателна природна среда, благоприятен климат, лековити минерални извори и ценни културно-исторически забележителности;

- Бургас е първото по значение българско търговско пристанище, означено на всички морски карти;

- Летище Бургас е с най-добри технически характеристики в страната и приема всички видове самолети по всяко време;

⁶ НСИ, Териториално статистическо бюро Бургас. Област Бургас в числа, 2008 г., с.1

⁷ <http://www.bsregion.org/Bul/About/Economic.htm>

⁸ Община Бургас, Програма за развитие на туризма в община-Бургас за периода 2004-2007 година, с. 3-7

- Бургас е определен за основен пункт от Коридор №8 на западния бряг на Черно море.

- Развита материална база в почти всички отрасли на стопанството, опитът и традициите, квалифицираната работна сила са предпоставка за съвременно развитие на региона.

- Регионът е с висока степен на индустриализация. Туризмът, селското стопанство и транспортът допринасят за икономическия облик на областта.

- Промислените отрасли с решаващо структурно значение са⁹:

- **Нефтохимическа** (нефтопреработваща) промишленост, която дава 70% от обема на промишленото производство;

- **Хранително-вкусова промишленост и винопроизводство** – 12.2%;

- **Производство на електрическа и топлинна енергия** - 3.6%;

- **Текстилна промишленост** – 2.4%

- Значително място в икономиката на региона заема туризмът. На територията на област Бургас се осъществява над 40% от масовия туризъм в страната¹⁰. Бургас е изходен пункт, от който се отправя туристическият поток за Южното и Северното Черноморие. На юг от Бургас се намират морски селища и туристически обекти, ловни райони, обединени в няколко туристически маршрута;

- Съществува разнообразие на средства за настаняване и подслон и заведения за хранене и развлечения;

- Наличие на образователни институции: професионални гимназии и езикови училища, колежи и университети, което е предпоставка за добро образователно и квалификационно ниво на активното население.

Фирмите с регионално значение, опериращи на пазара на външния кетъринг в Бургас са: “БАТ Кетъринг”, “Норт стар ЕООД”, “Cool Place”, “Парти сървис Крис”, Парти агенция “Кригея” и сватбена агенция “Елит”.

Външен кетъринг като допълнителна услуга, предлагат и високостепенните хотелски комплекси и ресторанти в Бургас: р-т “България”, р-т “Мираж”, р-т “Бургас”, р-т “Аква”, р-т “Атаген”, р-т “Златен ритон”, както и фирмите, занимаващи се с авиационен кетъринг – „Bourgas Airport” и „Панджи 2000”.

От посочените оператори класически външен кетъринг и цялостна организация и обслужване на кетърингови събития предоставят “БАТ Кетъринг”, “Норт стар ЕООД” и веригата “Cool Place”. Останалите фирми работят със субконтрактори по отношение на приготвяне и доставка на храни, напитки, обслужване, анимация, интериорни решения и др.

Всички фирми, опериращи в сферата на външния кетъринг в региона, разполагат с необходимото **ядро на капацитета** - материална база и постоянен персонал за реализация и обслужване на различни по мащаб събития.

SWOT АНАЛИЗ НА ВЪНШНИЯ КЕТЪРИНГ В РЕГИОНА НА БУРГАС

А. Силни страни:

- Дейността “външен кетъринг” е съсредоточена в областен град, голям стопански, търговски, културен и туристически център, което има определящо значение за разгръщане на пазара и търсенето на кетърингови услуги;

- Развитие на туризма в региона и нарастването на броя на туристическите обекти увеличава броя на потенциалните потребители. Статистическите данни посочват следните **тенденции**:

- Според данни на Националния статистически институт¹¹ нарастването на броя на средствата за подслон в региона през 2005 г. е 34% спрямо 2004 г., което се дължи на големия брой въведени в действие хотели – 264 броя. Легловата база за същия период бележи увеличение с 20 201 броя, което показва ръст с 34.9% спрямо 2004 г. Промяната се дължи преди всичко на нарастването на броя на леглата в хотелите с 37.6%.

- През 2005 г. броят на реализираните нощувки в средствата за подслон е 5 362 621, като увеличението е 18.7% в сравнение с 2004 г. Положителна тенденция се регистрира в промяната на броя на нощувките, реализирани от чужденци, с 19.4% и от българи с 13.3%. Броят на пренощуващите лица е увеличен със 122 491 в сравнение с 2004 г. или с 21%.

¹¹ Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Туризм, 2005, Област Бургас, с. 3-4

⁹ <http://www.bsregion.org/>

¹⁰ <http://www.bsregion.org/>

➤ През 2006¹² г. броят на въведените в действие хотели продължава да нараства, като достига 306 броя, което е с 15.9% завишение в сравнение с 2005 г. Легловата база е увеличена с 16 558 броя легла, или с 21.2% повече в сравнение с предходната година. Броят на реализираните нощувки през 2006 г. е увеличен с 12.9%.

➤ През 2007 г. броят на средствата за подслон се увеличава със 114 (11.2%). Продължава да нараства броят на въведените в действие хотели с 6.5% спрямо 2006 г. Реализираните нощувки в средствата за подслон общо е 6176482, или с 123088 (2%) повече в сравнение с 2006 г.¹³ Броят на пренощуващите лица е увеличен със 7.9%, или с 65453 в сравнение с 2006 г.

➤ През 2008 г. броят на хотелите нараства с 38 (11.6%), а броят на леглата в тях с 1113 или с 1.3% спрямо 2007 г. Броят на пренощуващите лица е увеличен с 21106 (2.4%). Относителният дял на пренощуващите чужденци от общия брой пренощували лица е 69.9% при 70.7% за 2007 г.¹⁴

•Наличие на голям брой промишлени предприятия, търговски центрове, институции, представителства на чужди компании и др., които изискват кетърингови услуги за фирмени мероприятия;

•Регионът разполага със значителни **трудо** **ресурси:**

➤ По данни на Териториалното статистическо бюро¹⁵ в Бургас и Националния статистически институт към 31.12.2008 г. населението в Община Бургас е 205 467, а в областта - 420 840 души. Населението в трудоспособна възраст в областта представлява 69.8%, заети са 176.2 хиляди, а безработни са 6.1 хиляди.

➤ Коефициентът на икономическа активност през 2007 г. е 50.0%, а през 2008 г. достига 50.8%.

➤ Коефициентът на заетост през 2007 г. е 47.9%, при коефициент за страната за същия период 61.7%¹⁶.

➤ През 2008 г. коефициентът на заетост в региона нараства до 49.1%, при коефициент за страната 64.0%.

➤ Коефициентът на безработица през 2008 г. е 3.4% и е по-нисък от коефициента за страната, който е 5.6% за посочения период;

•Наличие на образователни институции, подготвящи кадри за дейността: Университет “Проф. д-р Асен Златаров”, Бургаски свободен университет, 17 професионални гимназии и частни колежи;

•Нарастване на потребителското търсене и интерес към услугата, защото спестява време и усилия;

•Мениджърите и собствениците на всички кетърингови фирми в Бургас притежават необходимата професионална квалификация и са с дългогодишен опит в ресторантьорството и туризма;

•Сравнително добро познаване на изискванията и потребностите на пазара от страна на фирмите;

•Рефлексивност и способност за реакция в неочаквани ситуации;

•Стремеж към въвеждане на иновационни продукти;

•Различни по характер услуги, включени в пакета;

•Ориентация на бизнеса към потребности и желанията на потребителите.

Б. Слаби страни:

•Малък брой фирми, функциониращи на пазара, и ограничен брой постоянен персонал;

•Недостатъчна конкурентоспособност на фирмите;

•Текучество на кадрите, което затруднява въвеждането на стандарти;

•Недостатъчно развити материални условия за дейността;

•Ограничена и недобре организирана реклама – ползват се преди всичко локални електронни медии, преса и Интернет;

•Липса на традиции в проучването на потребителското търсене и предпочитанията на клиентите;

•Недостиг на квалифицирани кадри, което е проблем и на туристическата индустрия;

•Подчертана сезонност на дейността;

¹² Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Туризм, 2006, Област Бургас в числа, с. 3-4

¹³ Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Туризм, 2007, Област Бургас в числа, с. 3-4

¹⁴ Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Туризм, 2008, Област Бургас в числа, с. 3-4

¹⁵ Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Област Бургас в числа, 2007 г., 2008 г.

¹⁶ <http://www.nsi.bg/Labour/Labour.htm>

- Липса на разработени и въведени стандарти за изпълнение на операциите;
- Системата за безопасност на храните НАССР не е въведена изцяло в голяма част от фирмите;
- Липсва организирано обучение на персонала за извършване на специфични операции;
- Няма разработена стратегия за развитие на дейността;
- Не са въведени системи за контрол на качеството на продукти и услуги;
- Недостатъчна степен на въвеждане на информационните технологии в дейността;
- Неефективно и остаряло технологично оборудване в голяма част от фирмите;
- Липса на опит на потребителите на кетърингови услуги;
- Недобре развит маркетинг;

В. Възможности за развитие:

- Усъвършенстваща се и динамична бизнес среда и наличие на неразработени пазарни ниши в региона (пазарът на третата възраст, фирмено хранене, кетъринг за частен дом, корпоративен кетъринг), което дава потенциал за развитие на дейността;
- Положителните промени в стандарта на живот на населението и нарастване на броя на храненията извън дома. По данни на Националния статистически институт¹⁷ общият доход средно на човек от домакинство в областта се е увеличил с 310 лв: от 3361 лв. през 2007 г. на 3 671 лв. през 2008 г. или с 9.2%. Основен източник на доходи е работната заплата, която през 2008 г. се е увеличила с 29.9% в сравнение с 2007 г.
- Разработка и развитие на портфолио от иновационни продукти и услуги на база потребителско проучване и съвременни тенденции в ресторантьорството;
- Предлагане на конкурентни цени и усъвършенстване на дистрибуционната политика;
- Проучване на пазара, поведението и потребностите на различни сегменти от пазара – според възрастовата група, професионални интереси, интереси от културен характер;
- Проучване на дейността на конкуренцията и изготвяне на сравнителен анализ;

- Организиране на тематични промоции на продажбите;
- Организиране на център за преквалификация на кадри;
- Въвеждане на стандарти за всяка операция в производствените процеси и обслужването;
- Увеличаване на броя на допълнителните услуги в заведенията за хранене;
- Разработка на менюта, отразяващи съвременните тенденции в храненето и развитието на кулинарното производство;
- Усъвършенстване на връзките с обществеността и комуникациите;
- Организиране на обучение на потребителите и информационно-консултантски услуги;
- Развитие на маркетингови проучвания;
- Участие в свързани производства (класътери) с допълващи се дейности с цел повишаване на конкурентоспособността;

Г. Заплахи за дейността:

- Недобре развита комуникационна мрежа за връзка с потребителите;
- Зависимост на дейността от промените в жизненото равнище;
- Липса на специализирано обучение на персонала;
- Неизпълнение на договорни взаимоотношения с клиентите по отношение на бързина, надеждност, сигурност, качество и цени;
- Недоверие от страна на потребителите;
- Липса на проучване на конкуренцията и добрите световни практики;
- Влошаване на икономическите условия в региона и страната;
- Неефективно управление на наличните ресурси;
- Изоставане в прилагането на съвременни технологии в кулинарното производство, обслужването и услугите;
- Липса на прогнози за развитие на дейността и предлагания продукт;
- Нелоялна конкуренция от фирми, работещи извън региона;
- Незадоволителен баланс в съответствието качество–цена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Констатациите, посочени в SWOT анализа, характеризират външния кетъринг в Бургас като динамична социално-икономическа сис-

¹⁷ Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас. Област Бургас в числа, 2007 и 2008 г., с. 12

тема, която силно се влияе от външната среда и притежава значителен потенциал за развитие.

Дейността все още е във фаза на растеж. Предстои разкриване на нови пазарни сегменти и разработване на нови продукти и услуги, което се определя от ускореното развитие на региона и променящите се изисквания на потребителите.

Съвременните условия и нарастващата конкуренция налагат усъвършенстване на организацията на операциите и изграждане на позитивен имидж на дейността в общественото съзнание.

За да се справят със съществуващите заплахи за дейността, задача на мениджърите е определяне на стратегически цели на фирмата за постигане на по-голям пазарен дял и конкурентоспособност.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Джонс 1993:** Jones, P. Food Service Operations. London, CASSELL, 1993
2. **Кинтон и др. 1993:** Kinton, R., Ceserani, V., Foskett, D. The Theory of Catering. London: Hodder&Stoughton, 1993
3. **Лиликрап 1994:** Lilicrap, D. and J. Cousins. Food and Beverage Service. London, Hodder & Stoughton, 1994
4. **Лундберг 1994:** Lundberg, D. The Hotel and Restaurant Business. Van Nostrand Reinhold, New York, 1994
5. **Пат и др. 1992:** Pat, B., M. Coombs, G. Rayner. Leisure Operational Management, vol.1 Facilities. London, Longman, 1992
6. **Сканлон 1992:** Scanlon, N. Catering Menu Management. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1992
7. **Спасов и др. 2004:** Спасов, С., Вл. Казасов. Кетърингът-между оптимизма и обстоятелствата. Hotels and Restaurants Magazine, 2004, бр. 4
8. **Ууд 1992:** Wood, R. Working in Hotels and Catering. London, Routledge, 1992
9. Уеланд **Welland, D.** Hot Trends in Catering, http://www.usfoodservice.com/flash/services/archive/healthnext/summer_2001/article7.html
10. Национален статистически институт, Териториално статистическо бюро – Бургас, Туризм, 2005 – 2008 г., Област Бургас в числа, Туризм.
11. Contract Catering & Foodservice Management. Report in <http://www.marketresearch.com/map/research/catering/519.html>
12. Catering Market Market Review 2007. Report in: <http://www.marketresearch.com/map/research/catering/519.html>
13. Food service sales to grow by a third in just five years. Caterer & Hotelkeeper, 31.08.2006, <http://www.caterersearch.com/Articles/2006/08/31/308547/food-service-sales-to-grow-by-a-third-in-just-five-years.html>
14. Община Бургас, Програма за развитие на туризма в община Бургас за периода 2004-2007 година
15. <http://www.bsregion.org/>
16. <http://www.nsi.bg/Labour/Labour.htm>

Представена за печат на 10.10.2009 г.

**ПСИХОЛОГИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПСИХОТИЧНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ
ЛИЧНОСТИ ВТОРО ПОКОЛЕНИЕ, ЖЕРТВИ НА РЕПРЕСИИ И ИЗТЕЗАНИЯ**

Светозар Димитров

**PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES OF PSYCHOTIC FUNCTIONING OF
PERSONALITIES SECOND GENERATION VICTIMS OF TORTURE AND POLITICAL
REPRESSIONS**

Svetozar Dimitrov

ABSTRACT

Psychological consequences from traumatic experience in cases of torture and repressions above the personality are new topic in scientific researches. Good clinical practices confirm that torture leads to serious damages in mental and social functioning of personality and also reflects in next generations. This text describes a number of psychotherapeutic clinical cases in which emotional effects of mourning process are recognizable and reflection of this to difficulties for autonomous personal life. Usage of defense mechanisms as idealization and splitting are similar in many cases of mental disorders connected to individual and family history of torture and repressions. The paper builds psychodynamic hypothesis for the psychotic functioning of personalities, underlines the importance of trans-generational process in understanding traumatic experiences for further better scientific clinical and social psychological researches and helping providing successful support services.

Key words: *Torture, Psychotic functioning, emotional traumatic experience, idealization*

С падането на тоталитарния комунистически режим в България, както и в другите комунистически страни, в обществото възникна въпросът за репресиите на режима [2;8]. Първото научно повдигане на темата и извършено изследване на последствията на репресиите от комунистическия режим върху здравето на репресираните беше започнато от Е. Генчев, Т. Томов през 1990г. и завършено и публикувано Т. Томов Е. Генчев през 1993г[10;12]. Изследването показва 2 пъти по висока психическа болестност при репресираните сравнено с общата популация. Това показва колко значителна е травмираността на обществото от комунистическите репресии, тъй като най-малко 200 хиляди души са били пряко и целенасочено репресирани от режима [2;23].

След Втората световна война нуждата на близките и децата на преживелите холокоста от психологическа помощ и терапия стават очевидни за специалистите, които се сблъскват с този проблем. След тази война, други войни, въоръжени конфликти и организирано

насилие се случват на различни места по света. Тоталитарните и диктаторските режими жестоко репресираха хората живеещи в такива държави. Това доведе до сериозни последствия както в пряко репресираните така и в техните близки и деца. Редица рехабилитационни центрове по света имат опит с лечението на тези последици, но все още този опит не е достатъчно международно споделен и осмислен. Докато някои аспекти на рехабилитацията на тези хора отразяват спецификата на контекста други са универсални независимо от историческите, културни и социални особености.

От научните изследвания и практиката е установено, че изтезанието води до сериозни усложнения в психологическото и социално функциониране на следващите поколения, които често са пренебрегвани. Поради това насоката на програми служби като българския център АСЕТ си поставят за цел системно да изучават тези последствия, докато предоставя психологически, социални и психотерапевтични грижи на тази група хора. От друга

страна чрез публикации, дискусии и други публични прояви искаме да обърнем внимание върху тези проблеми, както на професионалната и академична общност, така и на обществото като цяло. Също така проекта цели и превантивен ефект срещу така наречения в специалната литература: ефект на ретравматизация или кумулативна травма [2;14]. Последствията на изтезанието (политическата репресия) във второто и следващите поколения са често по-невидими и трудни за проследяване от последствията при пряко преживяните ги. Не само обществеността и професионалистите, но също и самите жертви често не могат да свържат травматичните събития с техните повтарящи се симптоми и страдания в настоящето.

По отношение на жертвите от второ поколение, често се прави разграничение между две категории: деца на жертви починали от изтезанията (където ключовите симптоми са страх и неприключващ траур) и деца на оцелели жертви на изтезание. Последствията са различни от тези при преките жертви където на преден план е така нареченото Посттравматично стресово разстройство (PTSD). Най-често описваните симптоми при второ поколение включват симптоми на страх, депресия с висок суициден риск, ограничени социални контакти, проблеми в изграждането на идентитет и майчина/бащина роля, проблеми с автономността и вграждането в пазара на труда както и общо повишена недоверчивост към останалите социални групи. Друга важна причина за необходимостта да се занимаем с този проблем е негативното въздействие върху обществото тъй като насилието с което индивидът не се е справил психологически може да доведе и често води до омраза, семейно и социално напрежение и конфликти и намалява възможността за обществено помирение. Настоящият текст си поставя амбицията на предварително и подготвящо научно изследване, което да направи обзор на част от базисните клинично – психологични хипотези в разглежданата тематика. В рамките на изложението представяме формулировки от един изключително интересен и вълнуващ психотерапевтичен опит в програмата за психологична рехабилитация на втори и следващи поколения, жертви на политически репресии и изтезания към център „АСЕТ“.

Става дума именно за превърналите се в редовна практика на психологично консултиране, а в отделни случаи и на психотерапев-

тична дейност с пациенти с психотични разстройства, диагностицирани с шизофренно заболяване. В хода на системни клинични обсъждания постепенно се установи прозрението, че не малка част от пациентите на една бивша служба за психосоциална рехабилитация са хора, потърпевши от тоталитарни репресии.

Няколкото случая на консултативна практика до сега, въпреки обнадеждаващо стабилния терапевтичен процес са все още недостатъчни за поставянето на стабилна хипотеза за връзката на наличната фамилна история и хода на развитието на психотичното разстройство. По скоро поводът за настоящия текст е едно наблюдение за натрапливо повторение, в което всички пациенти неизбежно достигат в своите разкази до един централен въпрос на техния емоционален и психичен живот, а именно тормозът и непрекъснатото страдание, на което е подложен изключително важната фигура на майката. Този емоционален факт непрекъснато слага своя отпечатък върху начина на мислене и начина на свързване с другите хора, като голяма част от тези отношенчески аспекти са поставени под знака на идеализацията като психичен защитен механизъм от първичен архаичен порядък. В този смисъл клиничното допускане и в същото време интуитивно преживяване е, че в психичната ситуация на тези пациенти присъства едно много интензивно и много владеещо тяхната личност ранно емоционално отношение, в което проявите на психозата, от една страна маркират невъзможността за добра емоционална раздяла и дистанция от този – разгледан на фантазно ниво, непрекъснато нахлуващ и контролиращ ги обект. От друга страна, имаме основания да смятаме, че психотичната симптоматика демонстрира и плахите търсения за автономност на една увредена и често разстроена личност, както и възможните частични и по-цялостни компенсации в процеса на терапията, които биха могли да доведат до облекчение на това психично страдание. Казано по друг начин, нашите разсъждения ще бъдат в две посоки – от една страна, характера и начина на взаимодействие в тази интензивна емоционална връзка с родителя, респективно майката, отношения, сериозно повлияни от атмосферата и актовете на репресията и съответно доминирани от настроения на ужас и скръб и от друга страна – емоционалната реакция на детето – настоящи пациенти второ поколение в опитите да

бъде съхранено тяхното лично психично пространство. Опирайки се на написаното от Зигмунд Фройд в студията му „Граур и меланхолия“ [8;298] и по-специално коментара за характера на обектната връзка, срещаме любопитната формулировка „при което е налице една силна фиксация към любовния обект и от друга страна, малка устойчивост на обектния катексис... Обектният избор следва нарцистичната основа и може да регресира в нарцисизма; в цитираното наблюдение на Ландауер Фройд посочва, че състоянието на шизофрения по същество представлява „регресия от един обектен избор към първичния нарцисизъм“ [8;311]. Този, очевидно силно консервативен и ригиден стил на защитаване на личността, въпреки на моменти изглеждащата безперспективност и често появяващото се в настроенията и на пациента, и на терапевта чувство и на отчаяние и на безпомощност, все пак поставя важния въпрос човекът да преживее себе си, макар и частично като активен субект по този начин да измести постоянното, граничещо с тотално отношение като към обект, непрекъснато контролиран и вероятно твърде често пожелаван като облекчаващ тревогата и страданието на другия. В наблюденията от продължителна консултативна работа, вървяща повече от осем месеца, при интензивен режим на срещи веднъж седмично пациенти започват да споделят свое много централно преживяване, че са „обречени, с подсилващо усещане, че е „изядени и изплюти“ във видими и най-вече невидими отношения в своя живот. Изглежда, че дори нищо непредвещаващи заплахата ситуации могат да доведат до много тежко преживяване на блокираност и заключеност на чувствата, в която единствено поведенческото отдръпване или затварянето в себе си, макар и с много фрагментарен ефект, донасят облекчение на безпокойството, което в думите на пациента бе вербализирано като: „Имам чувството, че от мен се иска нещо много голямо, което за мен е невъзможно да дам и това ме кара да се чувствам нищожен и безсилен...“. Или във формулираното от Зигмунд Фройд определение на травматизма: „...терминът травматичен няма друг смисъл, освен икономически. Ние наричаме така едно преживяно събитие, което в рамките на малко време внася в психичния живот толкова прекомерно възбуждане, че неговото потискане или асимилация по нормални пътища става една невъзможна задача, което има като ефект трайни нарушения в

използването на психичната енергия...“ [8;297].

В продължение на това представяне мисля, че е важно да се опитаме да създадем образ на тези ментално важни фигури за пациентите – техните майки, които често са съвсем мъгляво и елементарно представяни в силно идеализирана светлина. В някои от случаите това е фигура на перманентно болна жена, която с благоговение очаква детето ѝ да справящо се с всичко, старателно избягващо „опасността“ да внася каквото и да било напрежение и тревога. В други случаи това ще изглежда като свръх-контролираща майка, грижеща се за всичко, касаещо оцеляването на детето, превръщайки се непрекъснато изтъкваща важността си гаранция за „Не-гибелта“ на детето. Разбира се, изглежда непосилна задача да се предложат понастоящем дори приблизителни контури на психичните поражения в отношенията между майките, носещи товара на репресиите и техните деца, най-вероятно единен профил е невъзможно да бъде дефиниран, но богатия автобиографичен материал на потърпевши от комунистическата репресивна система и преживяванията от психотерапевтичната клиника ни насочват не рядко към отношения на психична дисоциация, в която родителят не е в състояние да инвестира емоционално с близост, живот и отношение своето дете. В спомените на син на съветска каторжничка можем да прочетем: „... Тя ме гледаше, но не ме виждаше, лицето ѝ беше сурово, ледено...; синът бе очаквал тя да е физически изнемошляла, но бе напълно неподготвен за емоционалните щети – преживяване, вероятно споделено от милиони...“ [5;552]. За да дадем ориентир за възможните причини за този вид поведение и отношение на родителите и в частност майките се позоваваме на психологичен анализ от работата на специалисти в българския център АСЕТ: „...Изтезанията, както и други, връхлетели човека бедствия, предизвикват у пострадалите защитна регресия или връщане към по – ранни, инфантилни форми на реагиране и поведение, изразяващи се в: затваряне в себе си; предпазливост, недоверчивост и подозрителност; омаловажаване и отричане на преживяното; рационализиране и героизиране на случилото се; консерватизъм. Това изместване на поведението е в посока на затрудняването на свързването и социализацията. Естествено е да се очакват проблеми в партнирането, семейните, служебните и социалните от-

ношения. С други думи в основните човешки функции...” [2;46]. В продължение на казаното дотук изглежда психологично напълно приемливо страданието на родителите да се търси като последици в разстройването на психичното функциониране на децата на жертвите и приемайки, че това страдание и трансгенерационно пренасяне няма да бъде с универсална значимост изглежда, че в не малка част от случаите ще се сблъскаме като клиницисти с тежка дисфункционалност на базисните ментални процеси, приемащи в живота на възрастните формата на различни декомпенсации, включително и психотично заболяване. Резултатите от тази изключително силна ранна депривация за детето, в която майката изглежда неспособна да инвестира психично детето си, блокирана от собствените вътрешни преживявания на ужас и скръб изглеждат изключително добре и ясно описани отново от Андре Грийн: „...Психичната скръб ни прави неспособни да мразим, да обичаме, да се наслаждаваме, макар и мазохистично, и дори да мислим. Съществува само чувството на пленничество, което лишава Аза от него самия и го свързва с една непредставима фигура. В крайна сметка обектите на пациента остават винаги на границата на Аза, нито напълно в него, нито напълно извън него. Причина за това е мъртвата майка, която е в центъра на Аза...”. Емоционалните измерения на това изглеждат като: „... брутална промяна на майчиното имаго. Катастрофата се ограничава до едно студено ядро, което ще бъде по-късно отминато, но което оставя неизличими следи върху еротичните инвестиции на пациента. Трансформациите в психичния живот на детето, чиято майка в траур внезапно го дезинвестира, се преживяват като катастрофа.” [4;8] Именно описаната емоционална катастрофа става основата на парадоксалното поведение в живота на тази общност от пациенти – търсещи фантазно своята психична автономност, опитвайки се да „съживят” в емоционален план своя любим, свръх-идеализиран обект, желание, непрекъснато възпроизвеждащо фантазното преживяване на провал и катастрофа. Разбира се, разглежданият ментален обект е през цялото време и непоносимо мразен, но за съжаление на клиничната прогноза в такива случаи тази омраза е невъзможна за удържане вътре в психичното пространство на индивида и масивно проектирана в лоши обекти. Разсъжденията на Мелани Клайн относно високата

тревожност на личността в онази отслабеност на Аз-а, в която влиянията на отношенията с другите не могат да бъдат контролирани вътрешно и са преживяват като онези, които властват и нареждат в живота на субекта изглежда, че се потвърждават, макар и косвено и с различни подсказвания в разказите на пациентите, с които работя – често излизащото в консултациите преживяване на безсилие в ежедневието, обикновено подсилвано от мислите за тежкия живот на майката на пациента и далеч по – тежките в своята директност на преминаване към действие опити за суицид като отговор на засилена паника на майката на друг пациент, свързани със страхове за преследване поради нейното буржоазно минало. Напълно резонно в тази светлина изглежда допускането на Клайн за непрекъснатото преливане на тревожността от преследване между субекта и обекта поради неспособността за диференциация между майката и детето, липсата – изглежда още преди да са налице добри условия да бъде изграден важния за доброто психично развитие емоционален „холдинг” и непрекъснатите, респ. персистиращи страхове от увеличаването на катастрофата, породена от естествените емоционални желания за свързване с важния обект на близост, изразено в жаргона на школата на Обектните отношения импулс за проникване в тялото на обекта. Позволяваме си да цитираме обобщението на авторката: „Тези разнобразни нарушения на взаимовръзките между проекцията и интоекцията предполагат прекалено разцепване на Аз-а и имат отрицателно влияние върху връзката с външния и вътрешния свят. Те са в основата на някои форми на шизофрения.; ... натрупването на страхове от подобен характер, при които сякаш Аз-ът е впримчен в мрежата на вътрешни и външни преследвачи е основен елемент при параноята.” [6;120]

Маркираната дотук клинична картина предполага една значително затруднена психотерапевтична ситуация на границата на преживяването на невъзможност и непрекъснато въвеждаща безсилието, безпомощността и невъзможността за продължение на общуването. Тук се разполагат и „белите петна – ментални дупки” на тези тежко страдащи емоционално субекти, както и сигналите за болезнено докосване до темата за липсата на психично присъствие – „Мисля да спра да идвам, изпадам в особени настроения като мисля по някои въпроси, пък и ние много

разбъркахме семейната история от последните двеста години!...”. Разбира се, цялостната работа с тези пациенти изглежда възможна в отделни случаи, когато вътрешната субективна реалност като че ли придобива в резултат на едно невидимо усилие една фрагментарна обособеност и частични форми на самостоятелност, съчетано с особено важната стабилност на терапевтичната рамка като време, място и най-вече уважение към личното пространство на пациента и ценността на неговия глас и мнение – „радвам се, че във всеки разговор откриваме все повече нови теми...”; разговори, които макар да изобилстват от фантазните настроения непрекъснато да бъде контролиран обекта – в случая терапевта: „Ние тук водим един разговор на много високо ниво и ти имаш много ползи от общуването с мен...!” субектът придобива и постепенно, с разбираемите колебания по този път изработва за себе си емоционално пространство, в което да разположи страховете, малодушието, плановете и копнежите си. В тази обстановка, минавайки през често срещаните картини на отричане, разцепване и идеализация на емоционалния и социалния живот, особено по отношение на репресиите – „знам, че родителите ми са били мъчени и репресирани, но това аз изобщо не мога да го разбера, а за мен социализмът си беше нещо много хубаво...!”. Засилването на доверието обаче позволи в досегашната практика отварянето на теми от далеч по-значима емоционална величина – „страшните фигури” от фантазиите бяха поканени на среща на сцената на психичното преживяване на пациентите – „жена с брадва, която сякаш всеки момент ще ме нападне” и постепенно, макар и с много трудна стъпка предпазливо можем да кажем, че пробива път процесът на психична преработка. В това отношение безсилието и безпомощността стават все по-достъпни като включване в разговорите теми, а идеализмът на „Чудото” – „бях на косъм от унищожение в тази болница както концлагер, но Провидението се намеси и попаднах под закрилата на добрата жена...” постепенно се замести от внасящото далеч по-тежки депресивни чувства преживяване, в което пациентът се доближава да опитите да осмисли размерите на емоционалното страдание на майка си и – вярваме – по този начин да спечели постепенно емоционална автономност и автентично отношение към живота за себе си. В една кратка метафора: „Те може всички да са си

мислели, че тя е луда, а тя да се е притеснявала за съвсем ясни неща, а пък никой да не я е разбирал...”. Разбира се тук би следвало да започне обсъждането на терапевтичната прогноза от такъв тип консултативна практика, което изглежда задача за друго представяне и дебат, който при потвърждение на клиничните допускания за обвързаността на психотичното страдание и емоционалната зависимост на определени пациенти второ поколение жертви на репресии и изтезания да постави посоките на адекватните усилия за облекчаване на това психично страдание и общо личностно стабилизиране на субекта в първоначалната му невъзможност да понася реалността.

Накрая в опит за заключение бихме искали да се върнем към едно определение от началото на този текст. Настоящото изложение съдържа амбициите на предварителна, базисна хипотеза, почиващо върху клинично обосновани наблюдения по темата за трансгенерационното пренасяне на травматизма и последствията от изтезанията и репресията. Няма как да бъде казано и аргументирано, че всички потърпевши от насилието на тоталитарния репресивен апарат развиват психотично отношение към света, нито от своя страна, че всички деца на потърпевши от репресия развиват като отговор към родителите си психотично разстройство, въпреки несъмнената фактология на репресията и сериозната природа на психотичното страдание на приведените тук примери. При всяко положение обаче считаме, че акта на репресията и изтезанието, както и неговите последствия в следващото, респ. следващите поколения се явява много сериозно предизвикателство срещу субектното начало в личността, резултатите от което понякога са сериозна фрагментираност на личността в опитите да се защити срещу ужаса на преживяването, фрагментация, която в определени случаи бележи трайно житейския път на личността. Едно различно и недокоснато тук измерение на психотичното функциониране на жертви второ поколение е изоставянето на децата и отглеждането им в институции, където емоционалната депривация обикновено се закрепва в един по – експлоатиращ реалността стил, понякога диагностициран като гранично състояние на личността, а в по-общия смисъл границите на институцията на Аз-а са традиционното шизофрено състояние, в сравнение със значи-

телно по-агресивната тенденция към разрушителност в отношенията с другите.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бион, У. Опит в групи и други статии, БПА
2. Време и травма: психосоциална подкрепа и медицинска рехабилитация на жертви на изтезание", 2005, АСЕТ, София.; на български и на английски език (ISBN 954-9320-03-0). На разположение в АСЕТ
3. Генчев, Е. (2000) 'Измерения на изтезанията при жертвите на комунистическия режим в България и перспективи за рехабилитация' в Рехабилитация и превенция на изтезанията, опитът на АСЕТ, 2000: 66-72, на български (ISBN 954-90411-2-3) и английски (ISBN 954-90411-3-1); Налична в АСЕТ, София.
4. Грийн, А. „Мъртвата майка”, сб. статии на Група за развитие на психоаналитичната практика в България
5. Ейпълбаум, Ан, Гулаг – лагерите на смъртта; ЛиК 2005г.
6. Клайн, М. Любав, завист и благодарност; ЛиК 2002г.
7. Рехабилитация и превенция на изтезанията, опитът на АСЕТ, 2000.; на български (ISBN 954-90411-2-3) и английски (ISBN 954-90411-3-1); Налична в АСЕТ, София.
8. Фройд, З. Анатомия на чувствата; Евразия 1994 г.
9. A Global Perspective on Working with Holocaust Survivors and the Second Generation, 1995 Jerusalem
10. Guentchev, E. and Tomov, T. (1990). 'The diagnosis of PTSD in Bulgaria', paper presented at the 2nd European Conference on Traumatic Stress, Noordwijkerhout, Netherlands, 23-27 September 1992.
11. Kellerman, N. 'Transmission of Holocaust Trauma - An Integrative View', Psychiatry - Interpersonal and Biological Processes. 64(3) Fall, 2
12. Kellerman, N. Psychodrama and Trauma 2001 Belgrade
13. Khan, M.M.R. (1986) 'The Concept of Cumulative Trauma' in 'The British School of Psychoanalysis, The Independent Tradition', Free Association Books (1986), 117-135
14. Tomov, T. and Guentchev, E. (1993). 'Post-Traumatic Stress Disorder Among Victims of Organized Violence: A Report From Bulgaria', Free Associations (no. 30) 4: 180-90, 1993.
15. Wardi, D. (1992). 'Memorial Candles – Children of the Holocaust', Routledge, London & New York.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ФИЛОСОФСКИ ПРОБЛЕМИ НА ЕКОЛОГИЯТА

Мариана Каприева

PHYLOSOPHICAL PROBLEMS OF ECOLOGY

Mariana Kaprieva
E-mail: ekom_m@abv.bg

ABSTRACT

The contemporary ecological crisis imposes a new ecological mind, new philosophy about the priorities of the global ecology.

Having begun as a biological science, today ecology is more shaped as an integral, synthesized science, possessing not only biological but a social character.

Ecological crisis at the present level carries the signs of a mini-social revolution and is a powerful engine for the social development, because it affects all the processes in nature and society.

Key words: *philosophical problems, ecological crisis, global character, technological development*

Съвременното човечество е изправено пред един сериозен и изключително актуален проблем – опазване на околната среда, възникнал като резултат от сложните взаимоотношения в системата „човек-общество-природа“. Тези взаимоотношения винаги са събуждали философски интерес: както мъдреците на миналото, така и нашите съвременници се опитват да определят и оценят мястото и ролята на човека във Вселената.

Същевременно не трябва да се отъждествява екологичния проблем с философската проблематика на отношенията „човек-общество-природа“, които възникват и се развиват с еволюцията на човешкото общество. Екологичният проблем се проявява на определен етап от това развитие и от философска гледна точка е само част от многостранната проблематика на отношенията „човек-общество-природа“.

През хилядолетната си история, в процеса на развитие на материалното производство, човечеството създава своя „втора природа“, изкуствена среда, която го защитава от стигмите на природата, дава му относителна сигурност и независимост.

Усложняването на процеса на производство и обществената практика разширява и развива представите и познанията на човека за природата, определя отношението му към

нея. В „детството на човечеството“, при наличието на примитивни оръдия на труда и митологично съзнание, човекът мисли себе си като нещо неразривно свързано и подвластно на Великата обожествена природа. По-късно нарасналите знания и умения променят отношението му към природата – тя става обект на неговото познание, съзерцание и естетическа наслада. При това човекът все още осъзнава своята родствена връзка с природата (**при-рода**) и се стреми да намери „златната среда“, хармонията в отношението си към нея.

С бързото развитие на производството, науката и техниката, с овладяването на природните закони, човек започва да отчуждава себе си от природата, поставя се над нея, мисли се за господар, на когото всичко е позволено, стреми се изцяло да я подчини на своите непрекъснато нарастващи потребности и интереси. Същност на човешката практика става „покоряването на природата“, „хищническото“ и нерационално използване на нейните богатства при пълно пренебрежение към нейните закони. Такъв технократичен начин на развитие и мислене закономерно води до глобално нарушаване на равновесието на околната среда и съответно до екологична криза.

Екологията е наука за взаимоотношенията между живите организми и средата на тяхно-

то обитаване. През 1866 година Е. Хекел в своя труд „Обща морфология на организмите“ (Generall Morphologie der Organismen“) въвежда термина „екология“. Много скоро този термин придобива по-широко съдържание. Ю. Одум определя екологията като наука за структурата и функциите на биосферата. Предметът на тази наука, според него, рефлектира във всички частни естествени науки, от биологията до геофизиката и т.н. [1] В този смисъл съвременната екология не е гранична, а интегрална, синтезна наука, не само с природонаучен, но и със социален характер.

Днес човечеството използва в много висока степен ресурсите на биосферата и поради това силно зависи от нея. Този проблем е вълнувал и академик В. И. Вернадский, когато преди 40 години пише, че пред обществото "... пред неговата мисъл и труд се поставя въпрос за преустройство на биосферата в интерес на свободно мислещото човечество като едно цяло" [2] Общественото развитие и управление изисква и управление на биосферата и то неизбежно става част от социалното управление. За това логично е да дефинираме предмета на екологията като наука за структурата, функциите и управлението на околната среда. [3]

Съвременната екологична криза е не само биологична, но и дълбоко социална. Тя се изразява в множество вериги от причинно-следствени връзки и диалектически противоречия, най-важните от които са:

- използване на огромни енергийни ресурси и едновременно с това освобождаване на големи количества енергия в околната среда, т. е. недостиг на енергия и полево замърсяване на планетата;
- използване на все повече материални ресурси в производството и заедно с това създаване на огромни количества отпадни продукти, т.е. недостиг на суровини и веществено замърсяване на планетата;
- въвеждане в екосистемите на несвойствени в структурно и функционално отношение агенти, от енергиен и веществен характер;
- непосредствена опасност за здравето и живота на човека, реална опасност за човешкия генофонд.

Сред изследователите на екологичните проблеми доминиращо е мнението, че екологичната криза има глобален характер. Едни от тях свързват причините за тази криза с дина-

мичното развитие на промишленото производство и особеностите на научно-техническата революция, други свързват екологичния проблем с демографския взрив и процеса на урбанизация, а трети считат, че той е следствие от деформираната представа на човека за природата и следващото от това безотговорно, неуважително и пагубно отношение към околната среда.

Считам, че причините за екологичната криза днес имат многостранен и комплексен характер. Те са и социално-икономически, политически, правни, етически, естетически, научно-технически и социално-културни. Всеки от тези аспекти представлява голям и самостоятелен проблем, за изследването и решаването на който са необходими частнонаучни методи. Такива съществуват и се прилагат в практиката. Бедата обаче, е в това, че в нашия век на тясна специализация не достига широта на погледа за да се видят връзките между тези отделни звена на общата верига от диалектически връзки, определящи проблематиката на екологичната криза. Недостига и обобщаващото, синтезиращо философско виждане за това, че както изследването, така и практическото решаване на екологичния проблем може да се осъществи само комплексно, с обединените усилия на всички заинтересовани страни: от частните науки, обществените институции до отделния човек.

Философският анализ на съвременната глобална екологична ситуация може да бъде много полезен при самото формулиране на екологичната проблематика. Той дава възможност за задълбочено и многостранно преосмисляне и преценка на състоянието на околната среда. Същевременно спомага за изработване на оптимална и перспективна стратегия при решаването на тези проблеми.

Философските аспекти на съвременната екологична ситуация можем да обобщим в три основни групи:

- *онтологична* - свързана с фундаменталното диалектическо противоречие в системата „човек-общество-природа“ и с търсенето на философски принципи за решаването му;
- *гносиологична* - свързана с въпросите на познанието и обективно-субективните отношения на системата „човек-общество-природа“;
- *етико-естетическа* - свързана с нравствената и естетическа преценка на отношението към околната среда както

на отделния човек, така и на обществото като цяло, в процеса на формиране на екологично съзнание, екологична етика, естетика на околната среда, проблемите на диалектиката на отношението - свобода - отговорност - дълг.

Дефиницията на тези групи проблеми е условна, необходима в процеса на изследване. Всъщност тези проблеми са взаимосвързани помежду си.

От особено значение за изследването и решаването на екологичния проблем са мирогледната, методологичната, евристична и прогностичната функция на философията, тъй като е голяма динамиката на теоретичните знания и развитието на новите методи на частните науки. Философският анализ спомага за формирането и утвърждаването на общи методологични принципи при практическото прилагане, за екологични цели, на фундаменталните физични, химични, биологични и технически изследвания. Това дава възможност да се избегне абсолютизацията на отделните научни клонове.

Важен е философският анализ и на социалната проблематика на екологичната ситуация. Някои философи считат, че отчуждаването на човека от природата е определяща характеристика на социалната форма на движение на материята и неизбежно съпътства развитието на обществото. Не мога да се съглася с това. Милиони години човечеството е съществувало като неделима част от природата, поддържало е хармонични отношения с нея и човекът е притежавал екологичен инстинкт. Едва през XIX–XX век се набелязват определени моменти на такова отчуждаване. Следователно, то е феномен на качествено нов етап в социалното развитие и причините трябва да търсим в спецификата на цялата гама обществени отношения породени от технократичния път на развитие, характерен с определен тип мироглед и философия на начина на съществуване на съвременната цивилизация. Невъроятният темп на социалното развитие през XX и XXI век не дава възможност на човека да замени своя атрофирал екологичен инстинкт с екологично съзнание и екологична нравственост. Последните са едва в зародиш. Необходимо е много време и целенасочени усилия на обществото за появата на Екологичен разум. Само Homo Sapiens, притежаващ екологичен разум би имал бъдеще!

Човекът е зависим от природата като част от цялото. Но от своя страна очовечената природа също е зависима от човека в резултат на диалектичната връзка с него. За природата нашите социално-културни, икономико-политически и прочие проблеми са само вътрешновидов феномен на един от милионите обособили се биологични видове. Този вид е разрушил своята екологична ниша, консумира и не възстановява, дори напуска биосферата, като излиза в космоса. Системно унищожава своя природен дом, а няма и не може да има друг. Човечеството се развива като много сложна система, но тя трябва да има *къде* да се развива. На човека не е нужна природата без място за него в нея. Но осигурява ли съвременното технократично развитие на обществото такова място за човека?!

Не може алтернативният подход да бъде пълна ненамеса в природата. Като живее в околната среда човек неминуемо влиза в определени взаимоотношения с нея, въздейства ѝ. Въпросът е как и от какви позиции?

Една от определящите черти на съвременната епоха е явното противоречие между бурния социално-икономически растеж на обществото и ограничените природни ресурси, и рециклиращи възможности на биосферата. Изтощени до краен предел са естествените ресурси на сушата и океана, фиксирани са техногенни нарушения на биогеохимическия кръговрат на веществата и замърсяване на всички съставни части на природната среда. Сериозна е деградацията на екосистемите. Нарушаването на екологичните ниши води до изчезване на биологични видове.

Глобалното затопляне разтопява ледовете на Гренландия и Антарктида и повдига нивото на световния океан, като едновременно води до съществени промени в климата. Все по-чести и по-силни стават ураганите, наводненията и горските пожари, които унищожават хиляди декари гори в много страни. Намалява значително количеството на питейната вода в световен мащаб и тя все повече се превръща в стратегически ресурс. Всичко това води до влошаване на качеството на живот на хората по света и даже заплашва като цяло живота на Земята.

Екологичната криза, появила се като резултат от антропогенното и техногенно влияние върху природата, днес заплашва човечеството с глобална екологична катастрофа. Отдавна отмина времето, когато екологичните проблеми бяха локални и можеха да се реша-

ват с ограничени средства. В началото на ХХI век глобалният характер на екологичната криза е факт със сериозни социални последици. Това налага ново екологично мислене, една нова философия в приоритетите на глобалната екология, комплексен подход при решаването на проблемите на всички нива.

Изменения се налагат при определянето на самия предмет на екологията, както вече отбелязах, съвременната екология не е гранична, а интегрална, наука, имаща не само природонаучен, но и социален характер. Обществено развитие и управление днес изисква и управление на биосферата. Затова последното неизбежно става част от социалното управление.

Екологичната криза като негативно явление докосва всички нива на структурата и динамиката на обществото. Тя е многопластова, има своята проблематика в науката, в социално-икономическите процеси и в политическата сфера. Затова става обект на изследване както на философията, така и на почти всички частни науки. Глобалният характер на екологичния проблем и многоаспектните му проявления в социалния живот, са причина да разглеждаме екологичната криза като една мини-социална революция.

Необходимостта от решаването на назрелите екопроблеми води общественото развитие от едно ниво към друго. Движещите сили на социалния прогрес в различните епохи са различни. Ако за индустриалното общество това беше и е класовата борба, за постиндустриалното - научно-техническата революция, за информационното - качествено новите нива на комуникация, [4] то като главна движеща сила на този процес през първото десетилетие на ХХI век се оформя екологичният проблем. Макар и негативни като проявление, противоречията пораждащи екологичната криза са съществена причина за общественото развитие.

В началото, човечеството се отнася към екологичните проблеми като нещо временно, лесно отстранимо. Богатите страни, които първи се сблъскаха с тези явления се надяваха бързо да ги решат с помощта на науката и високите технологии. Неоспорим факт е обаче, че екологичната криза придоби верижен характер. За нея няма граници. И, ако днес все още се срещат оазиси на запазена природна среда, това не омаловажава тезата за глобалния характер на екологичната криза.

Споделям мнението, че поставеният проблем е изключително сериозен и се опитвам от философска гледна точка да екстраполирам същностните черти и белези на социалната революция към екологичната криза. Тръгвайки от позицията, че екологичната криза става главна движеща сила на процеса на социалното развитие, считам, че в настоящия момент няма сфера от обществения живот, която пряко или косвено да не е докосната от нея. Тя рефлектира върху природата, обществото и човека, предизвиква ответна реакция в микро- и макросвета.

Като всеки социален проблем, екологичният може да бъде решен единствено от съзнателната намеса на човека. Ако изчакаме решението на проблема по естествен път, ще дочакаме само екологична смърт и края на човешката цивилизация. За щастие човечеството се ангажира с решаването на проблема. То впряга всички ресурси на науката, техниката и технологиите, на икономиката, политиката и управлението. Разработва се международна комплексна стратегия на глобалната екология. [5]

Принципиално значение има интерактивният подход при решаването на обсъжданите проблеми и обосноваването на основните приоритети.

- Изучаване закономерностите на функционирането на биосферата като единство на екосистемите и природно-стопанските системи в локален и глобален мащаб. Анализ на биологичните, геохимичните, геофизичните и антропогенните фактори и процеси, обуславящи възпроизводството на естествените ресурси в биосферата.
- Разработване на оптимална стратегия за използване на природните ресурси в енергетиката, промишлеността, селското стопанство, горското стопанство, строителството и др. важни отрасли, осигуряваща ограничаване на антропогенното въздействие от физически, химически и биологически характер. Внедряване на икономични енерго-материало-водоемки производства и безотпадъчни технологии, утилизация на производствените отпадъци и възпроизводство на почвената органика.
- Създаване на методи за екологическа оценка на природните ресурси и последиците от въздействието върху околната среда. Развитие на методиките,

определящи икономическата, екологическата и социална ефективност на производствените системи.

- Дългосрочно прогнозиране на екологичните процеси на базата на екологически мониторинг и експертизи, при използването на математическо моделиране, спътникова информация и геоинформатиката. [6]
- Въвеждане на икономически механизми, които да стимулират спазването на изискванията за опазване на околната среда и рационалното използване на природните ресурси.
- Усъвършенстване на научните основи на правно-законодателната дейност, регламентираща използването на природните ресурси от частни лица, предприятия, отрасли, органите на властта и др.
- Разработване на стратегически насоки за екологическо възпитание на подраствашите и повишаване на екологическата култура на населението.

Недостатък на екологическото мислене в близкото минало беше едностранчивият подход към проблемите, който бе причина да не се оцени цялата дълбочина на екологичната криза, нейната глобалност. В природата всичко се намира във взаимна връзка и обусловеност, тя има системен характер. Такава е спецификата и на обществото. Поради това при анализа и решаването на екологичните проблеми е необходим и диалектически подход.

Състоянието на екологичната криза в настоящия момент насочва учените към комплексно разработване на проблемите, което е предпоставка за успешното им решаване. Трябва да признаем, че има реални постижения, но въпреки многобройните екологически форуми на различни нива, като цяло проблемите остават. Без претенции за изчерпателност, ще посоча някои от причините за това.

- Остава и даже се задълбочава основното противоречие на съвременната цивилизация - противоречието между бързо нарастващото потребление и ограничените природни ресурси на планетата.
- В екологичната криза като процес, различните страни влизат по различно време и от различно социално равнище. Това се определя от особеностите на икономическото им развитие. Кол-

кото темповете на икономически растеж са по-интензивни, толкова по-бързо държавите се сблъскват с екологичните проблеми.

- Страните разполагат с различни икономически, технологични и научни възможности. За да се изравнят, или поне да се приближат до темповете с които развитите държави работят за преодоляване на екологичната криза, икономически изостаналите страни трябва да получават всеоткронна помощ чрез широко международно сътрудничество.
- Освен това, международното екологично законодателство трябва да изработи ефективни правни и икономически санкции, чрез които страните да заделят повече средства от бюджетите си за екологични мероприятия.
- В различните страни има различно ниво на развитие на екологична култура и морална отговорност на обществото. Ускореното решаване на екологичния проблем изисква осезателна намеса на морала. Изработването на екологически норми, правила и забрани има важно значение за практическата дейност на обществото и неговите социално-икономически структури, защото са предпоставка и средство за регулиране на въздействието ни върху природата. От морала на всеки човек, на политика, общественика, учения, производителя, потребителя и не на последно място активното обществено мнение, в крайна сметка зависи практическото приложение на стратегическите екологични идеи, планове и решения.

Считам, че днес човечеството е достигнало висшата си фаза на материалността в битието. За това говори разгърнатата се всеобща духовна криза. Обсебено от желанието за притежание на вещи човешко съзнание ескалира в престъпността. Стремжът към материалното силно стесни духовния кръгозор на човека, извади на показ и пусна в обръщение най-първичните инстинкти: егоизма, страха, алчността, завистта и злобата.

Но точно недоволството на хората от тези явления стои в основата на съществуващите и все по-често появяващи се обществени движения защитаващи природата, социално слабите, духовните ценности. За това, извода който правя в заключение не е толкова песис-

мистичен. От философска гледна точка, в процеса на социалното развитие диалектическите противоположности си сменят местата: материалното отстъпва на духовното. Според някои теории, включително и от моя гледна точка, през следващото хилядолетие именно духовното ще бъде ядрото на общественото развитие. Диалектиката между доброто и злото, в най-общ план, ще определя насоката на развитие на човечеството. Но...ако днес то се справи с екологичната криза. Ако човек живее с ясното съзнание за съпричастност към околната среда, поддържа хармонични взаимоотношения с нея, осъзнава и изпълнява дълга си към своя природен дом, то той ще има своето утре.

Философският поглед върху съвременната екологична ситуация позволява да се набележат такива пътища за решаване на проблемите, които да бъдат едновременно и социално и екологически позитивни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Одум, Ю. Екология. Москва, МГУ, т. 1, 1990.
2. Вернадский, В. И. Несколько слов о ноосфере. В: Успехи современной биологии, т. 18, с. 67, Москва, 1941.
3. Каприева, М. Екология и философия. В: „Екология 92”, Бургас, 1992.
4. Тофлър, А.. Шок от бъдещето. С., Изд. Народна култура, 1992.
5. Кинг, А., Шнайдер Б. Първата глобална революция. С., Изд. „Свети Георги победоносец”, 1992.
6. Кондратьев, К. Я., Данилов-Данильян, В. И., Донченко, В. К., Лосев, К. С. Экология и политика. Санкт-Петербург, 1993.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

СУЕЦКАТА КРИЗА 1956 Г.

Пенка Пеева

THE 1956 SUEZ CRISIS

Penka Peeva

E-mail: peeva2007@abv.bg

ABSTRACT

On July 26, 1956 Egyptian President Gamal Abdel Nasser nationalized the Suez Canal. This action was an act of revenge against Britain and France, who had previously held control of the Canal. Soon Israeli, France and Britain intervened militarily into Egyptian territory. The USA opposed its European partners' military planning and refused to reinforce them. What's more, Eisenhower coordinated economic sanctions against Britain: the American Federal Reserve sold quantities of sterling; the administration held up emergency oil supplies to Europe; and almost illegally blocked Britain's drawing rights on the International Monetary Fund. That act forced Britain to stop a successful military operation before it had secured both ends of the canal. Why did Eisenhower choose not to use American military power to support his allies?

This essay offers an explanation of Eisenhower administration's motives, interests and goals in the Middle East region.

Key words: Suez crisis, foreign relations, the USA.

ВЪВЕДЕНИЕ

На 26 юли 1956 г. Египет национализира Суецкия канал, който в продължение на 87 години се намира под контрола на френско-британската корпорация Суец Чанъл Кампъни. Това действие засяга интересите на европейските сили Франция и Великобритания. Двете страни намират силен съюзник в лицето на Израел и заедно осъществяват успешна военна инвазия в Египет за възстановяване на контрола над Канала. Конфликтът остава в историята под наименованието Суецка криза или Войната в Синай.

По време на събитията Великобритания и Франция се опитват да привлекат САЩ за военната кауза, но президентът Айзенхауер остава резервиран. Позицията на САЩ е в пълен контраст с тази на техните европейски съюзници, въпреки че Америка притежава военна сила, напълно достатъчна да принуди Египет на отстъпки. Администрацията на Айзенхауер не само че не подкрепя военната агресия срещу Египет, но и започва икономически санкции срещу Великобритания, за да накара трите страни да прекратят военните

действия. Американският федерален резерв продава стерлинг облигации, правителството задържа доставките на нефт за Европа и блокира британските авансови сметки в МВФ. Икономическият натиск на САЩ принуждава Великобритания и Франция да преустановят военните операции в Египет.

Събитията, свързани със Суецката криза са сравнително добре описани в международната историография.[1] По-слабо проучен е проблемът за ролята на Америка и причините, поради които Франция и Великобритания не получават нейната помощ във военното начинание срещу Египет. Някои американски автори предпочитат да представят американската позиция като морален казус и поставят акцента върху моралните аргументи във външната политика на САЩ в подкрепа на борбата против колониализма, за национална независимост и самоуправление. Други се опитват да разгадаят по-подробно механизма на вземане на решения в американската администрация съобразно икономическите и политическите интереси на САЩ в тази част на света.[2]

Целта на това изследване е да се анализират причините, поради които САЩ не подкрепят европейските си съюзници във военната операция срещу Египет. Проучени са голям брой първични и вторични източници за американската външна политика през втората половина на 1956 г. Анализът на официалната документация на администрацията, както и внимателният прочит на спомените на участници в събитията позволяват да се разкрият детайли от процеса на вземане на решения във Вашингтон и да се изяснят мотивите и интересите, диктуващи външната политика на САЩ по време на Суецката криза. Документалните източници разкриват очевидната преангажираност с проблема за осигуряването на евтин и лесен достъп до нефт. Разбира се, преследването на икономическите цели става завоалирано, облечено в политически правилни антиколониален стил, достатъчно печеливш пред арабския свят и ООН с призивите за национален суверенитет и антиимпериализъм.

ПРЕДИСТОРИЯ

Първата концесия за конструирането и оперирането на Суецкия канал е дадена на Франция от Египет, със съгласието на Турция, през 1854 г. Споразумението упълномощава френския инженер Фердинанд Дьо Лесепс да създаде компания, която ще финансира изграждането и управлението на Суецкия канал. Втората концесия от 1956 г. разрешава създаването, под формата на френско-египетска корпорация, на Универсална компания на Суецкия морски канал (Суец Чанъл Кампъни), и поставя условие, че египетското правителство ще получава 15% от печалбата. Фиксира се и продължителността на съществуването на компанията – 99 години от построяването на канала. След изтичането на този период египетското правителство ще може да поднови собствеността си над канала като плати компенсация на компанията, или ще продължи концесията за период от 99 години. Следващата концесия между египетското правителство и Суец Чанъл Кампъни е подписана през 1866 г. и включва предишните две концесии, като очертава връзката между правителството и компанията и установява египетската юрисдикция върху компанията, както и египетската ѝ националност.[3] Така, с тези три документа правото върху управлението на Канала получава Суец Чанъл Кам-

пъни – легално египетска корпорация, в която фактически частни френски инвеститори притежават по-големия дял от акциите. Откриването на Канала става през 1869 г., с което краят на концесията се определя за 1968 г.

През 1875 г. Великобритания купува дела на Египет в компанията, който е 44% и е на стойност почти 4 млн. британски лири. Въпреки че по-големият дял в компанията е френски, след окупацията на Египет през 1882 г. Обединеното кралство *de facto* поема контрола върху страната, както и върху финансите и управлението на Канала. Това положение се затвърдява от Константинополската конвенция от 1988 г., която обявява Канала за неутрална зона под протекцията на Великобритания. Конвенцията е подписана от правителствата на Великобритания, Австро-Унгария, Франция, Германия, Италия, Холандия, Русия, Испания и Турция (по това време Египет е част от Отоманската империя). Член първи от конвенцията гласи, че „Суецкият морски канал винаги ще бъде свободен и отворен по време на война и в мирно време, за всеки морски съд – търговски или военен, без значение на флага. Каналът никога няма да бъде обект на упражняване на правото на блокада.”[4]

Независимо че с ратифицирането на конвенцията Отоманската империя разрешава свободното международно плаване през Канала, свободата на корабоплаване е силно ограничена от решенията на британското правителство. Например, по време на Руско-японската война от 1904-1905 г. Обединеното Кралство забранява на руската флота да използва Суецкия канал. По време на Първата световна война Великобритания и Франция затварят Канала за несъюзническите кораби. Британският контрол над територията се засилва още повече след 1922 г., когато Лигата на нациите одобрява френския мандат над Сирия и британския мандат над Палестина, През 1936 г. Обединеното Кралство подписва договор с Египет, с който получава под наем Канала за период от 20 години. Великобритания се задължава да изтегли войските си от Египет с изключение на тези, необходими за защитата на Суецкия канал и околностите му.[5] През Втората световна война Египет и Суецкият Канал получават сериозна защита в Северноафриканската кампания. Британците също така защитават Сирия и Палестина.

След края на войната Великобритания започва да губи позициите си в Близкия изток.

След 1944 г. нарастващите ционистки партизански нападения и терористични атаки ускоряват оттеглянето ѝ от Палестина. През 1948 г. британският мандат над Палестина приключва и британските войски се оттеглят от района. ООН разделя територията и върху част от нея се създава еврейската държава Израел. След създаването на Израел Арабската лига отказва да признае ситуацията и това довежда до Първата арабско-израелска война от 1948 г. Израел побеждава арабите, включително и Египет. Неуспешните мирни преговори, съпътствани от ескалиращи погранични конфликти, усложняват арабско-израелския конфликт.

В тази напрегната обстановка, британското военно присъствие в Египет се превръща в опасен източник на конфликти в англо-египетските отношения. Военният комплекс, разположен в Суец, е един от най-големите в света и се счита за важна част от британската стратегическа позиция в Близкия изток. Към нарастващото враждебно отношение спрямо британците се прибавя и негативната реакция към британската роля в създаването на Израел.[6] През 1951 г. египетското правителство едностранно прекратява англо-египетския договор от 1936 г. Великобритания, обаче, отказва да се оттегли от Суец, позовавайки се на правата си по договора както и разчитайки на мощния си военен гарнизон. Резултатът от тези събития е опасното изостряне на отношенията между Кралството и Египет. След свалянето на египетската монархия и създаването на републиката, англо-египетските отношения не се подобряват. През 1954 г. Великобритания и Египет сключват споразумение за оттегляне на британските войски от Суецката база в срок от 20 месеца,[7] но и това не намалява напрежението в Египет. Анти-британските настроения не стихват. Отстъпките, които Англия е принудена да прави, както и нескритите амбиции на египетския президент Гамал Абдел Насър[8] да оглави арабския свят, представляват сериозно предизвикателство към британските интереси в Близкия Изток. От друга страна, британските връзки с Ирак и Йордания, и създаването на Багдатския пакт през 1955 г. потвърждават страховете на Насър, че Великобритания се опитва да обедини арабския свят в проанглийски блок, центриран около Ирак.

Опитвайки се да постави Египет начело на арабския свят, Насър отговаря със серия от предизвикателства към британските устои в

региона.[9] Той се сближава със Саудитска Арабия, използвайки историческите корени на омразата между нея, от една страна, и Сирия и Йордания, от друга; заплашва британските опити за въвличането на Йордания в Багдатския пакт и подпомага демонстрациите в Аман, които създават хаос сред британските полицейски органи на сигурност.[10] Нескритите опити на Насър да се сближи със СССР и източноевропейските страни са още потрвожни. През септември 1955 г. Насър договаря оръжейна сделка с Чехословакия, като по този начин прекратява доставките на оръжие от Запада.[11] Към оръжейната търговия между Египет и Чехословакия се присъединява и България. Тя продава на Египет 4 разрушителя, 2 подводници, една фрегатата, а на Сирия – 2 подводници и ракетна лодка. Всички последвали продажби от Източния блок са поощрявани от Съветския Съюз в опит да се разшири съветското влияние в Близкия изток. Позициите на Съветския блок в района се засилват, което предизвиква силно напрежение в Западна Европа. На 16 май 1956 г. Насър официално признава Китайската Народна Република. Този ход предизвиква гневна реакция във Вашингтон, особено в лицето на държавния секретар Джон Фостър Дълес, който е убеден привърженик на каузата на Тайван. Лондон обявява Насър за диктатор, сравнявайки го с Мусолини и Хитлер.

НАЦИОНАЛИЗАЦИЯТА

Кулминацията на тези директни предизвикателства към британските интереси в региона е Суецката криза. Непосредственият повод за кризата е оттеглянето на финансовата помощ, обещана от САЩ за изграждането на Асуанския язовир. Изчаквайки оттеглянето на британските войски от Суец, Насър национализира Суецкия канал. Той оправдава решението с необходимостта да се финансира изграждането на Асуанския язовир. На 26 юли, в реч произнесена в Александрия, отговаряйки на Дълес, той споменава името на Фердинанд дьо Лесепс, конструктора на Канала. Това име е ключовият знак за египетските войски за завладяването на Канала и неговата национализация. Насър съобщава, че Законът за национализацията е публикуван, всички авари на Суец Чанъл Кампъни са замразени, а дяловете на акционерите ще бъдат изплатени според стойността им за деня на Парижката стокова борса. Управлението и администри-

рането на национализираната компания се поема от 12 членен борд от египетски служители, а ръководството на Канала се поема от автономна агенция към египетското министерство на търговията.[12]

Национализацията на Суецкия канал нанася силен удар върху икономическите и политическите интереси на Великобритания и Франция. И двете страни виждат в този акт прелюдия към пълната загуба на колониалните си позиции в африканския и азиатския свят. Опитвайки се да предотврати пълния срив на престижа си в района, без да прибегва до директна военна атака, Великобритания сключва тайно военно споразумение с Франция и Израел, целящо възстановяване на контрола върху Суецкия канал.

ПОЗИЦИЯТА НА САЩ

През декември 1955 г. САЩ отправят предложение съвместно с Великобритания и чрез Световната банка да подпомогнат финансирането на проекта. Няколко месеца по-късно, на 19 юли 1956 г. предложението е оттеглено. В дневника си Айзенхауер дава следното обяснение: „Когато направихме първото си предложение ... ние го предвиждахме като Джоинт венчър между нас и британците ... Египет неочаквано направи две неща: (1) Те ни изпратиха цял лист от условия, които трябваше да бъдат изпълнени преди да продължат с този план и някои от тези условия бяха неприемливи; (2) Те започнаха да изграждат военните си сили чрез оборудване, доставено от Светския съюз, и то до такава степен, че ни беше трудно да повярваме, че ще им останат достатъчно средства да изпълнят своята част от строителството на язовира. Ние изгубихме интерес и не казахме нищо повече по въпроса. Изведнъж ... Насър ни изпрати съобщение, че е оттеглил всички поставени от него условия и е готов да продължи според нашето първоначално предложение. Тъй като условията се бяха променили значително и ние бяхме приели, че проектът се е провалил, ние просто отговорихме, че повече не проявяваме интерес.”[13]

След национализацията британският министър-председател Антъни Идън и френският премиер Ги Моие оказват директен натиск върху Айзенхауер да се присъедини към планираните военните действия. Британците са силно заинтересовани в укрепването на престижа и влиянието си в областта. Французите

са загрижени за ефекта на събитията върху позициите им в Алжир. И за Идън и за Моие единствената приемлива позиция е възстановяване на статуквото.

Първата телеграма от британския министър-председател до Айзенхауер в тази връзка разкрива, че британците вече проучват военните възможности: „Както се разбира, ние не сме склонни да постигнем целта си само чрез икономически натиск ... Трябва на първо време да окажем максимален политически натиск върху Египет ... Колегите ми и аз сме убедени, че трябва да сме готови като последно средство да използваме сила, за да вразумим Насър. От наша страна ние сме готови на това. Тази сутрин съм инструктирал главнокомандващите да подготвят съответния военен план.”[14]

След разговори с помощник държавния секретар Хърбърт Хувър младши, секретаря на канцеларията Андрю Гудпастър и висши военни служители, Айзенхауер решава, че ситуацията не налага подкрепа на британците в техните военни планове. Той изпраща държавния секретар Дълес в Лондон с план за създаването на Международен борд за управление на Канала. На 16 август в Лондон се събират представители на 24 страни, за да дискутират плана. Между тях са подписалите Константинополската конвенция, както и главните морски сили и основните държави, ползващи Канала. След одобрението му, планът е представен на Насър на 3 септември. Египетският президент го отхвърля. Западните сили се срещат отново на 19 септември в Лондон с нов план за създаването на Асоциация на ползващите Суецкия канал. Едновременно с това, проблемът е внесен за обсъждане пред ООН. Насър отново не се съгласява с предложенията на западните сили и ООН.[15]

Защо САЩ избират варианта на мирно урегулиране на възникналата криза?

Едно от обясненията е в различните цели и интереси на Америка в този район на света. Айзенхауер се опитва да убеди съюзниците си да приемат национализацията на Суецкия Канал, защото този вариант, освен че не изисква военна сила и не крие риск от по-голяма война, по никакъв начин не заплашва свободния достъп на САЩ до близоизточните залежи на нефт. Нещо повече, тази нова ситуация би открила нова възможност за утвърждаване на Америка като доминираща сила в региона. Освен това, така намалява шансът за съветското проникване в Близкия изток. Пре-

връщайки се в посредник и гарант в отношенията между западноевропейските сили и Близкия изток, САЩ използват умело създалата се възможност да се наложат като главен политически фактор в тази част на света.

На първо място администрацията на Айзенхауер е напълно наясно с факта, че единствената правна основа за съществуването на компанията Суец Чанъл са споразуменията между египетското правителство и френския конструктор Фердинанд дьо Лесепс през 1866 г. Това положение създава голяма неяснота около статута на Суец Чанъл Кампъни. Като частна корпорация, а не юридически санкционирана международна организация, тя стопанисва обект, който не е нито напълно египетска, нито напълно британска собственост, но се намира на египетска територия. Когато Насър национализира Суецкия канал, не съществува международен правен ресурс, на който британците и французите биха могли да се позоват, за да се противопоставят на неговите действия. Нещо повече, актът на национализация не засяга режима на корабоплаване. Каналът продължава да функционира ефективно и Насър обещава да изплати компенсация на собствениците на Компанията. Британците и французите, обаче, настояват, че притежават исторически оправдани права на контрол.

Кабинетът на Айзенхауер преценява, че позицията на Франция и Англия е твърде уязвима от гледна точка на международното право. На заседание на Съвета за национална сигурност от 9 август 1956 г. държавният секретар Джон Фостър Дълес заявява: „Никога не е имало международен орган, отговорен за Канала; споразуменията от 1888 г. поставят управлението в ръцете на частна компания с международен състав, но не създават обществена международна организация.”[16]

На второ място, президентът е убеден, че национализацията на Суецкия Канал е неизбежна и е въпрос на време. След като Насър национализира Канала с обяснението, че това ще помогне за построяването на язовира, за никого в администрацията не е тайна, че това е само удобно извинение за неизбежното действие. Айзенхауер отбелязва, че ако Насър не вдигне таксите, ще му трябват 367 години за да плати за построяването на Асуанския язовир само от приходите от Канала.[17]

На трето място, национализацията с нищо не засяга американските национални интереси. За разлика от Франция и Англия, Айзен-

хауер не споделя страховете, че Насър ще затвори Канала за западните кораби. Той е убеден, че египтяните ще го управляват също толкова добре, колкото и англичаните и французите. Ето защо той настоява, че докато Египет изплаща справедлива компенсация и гарантира свободен преход през Канала, никаква държава няма легитимно право да започва военна кампания. Президентът преценява, че новото положение не е по-различно от старото с оглед на американския национален интерес. Американските кораби ще имат право на свободен преход както и преди, няма загуба на собственост, нито на акции. Положението би се влошило единствено, ако започнат военни действия в района, особено ако това предизвика съветска намеса.[18]

И не на последно място, според Айзенхауер, агресията срещу лидер с харизматично въздействие сред египтяните би обединило арабите около Насър. Така обединен, арабският свят много лесно би попаднал под съветското влияние. Айзенхауер говори за тези свои опасения много често по време на съвещанията на СНС, но никъде по-директно от писмото си до приятеля си от детинство Суийд Хазлет: „Но мога да ти кажа едно нещо ... съществуването на този проблем не прави съня ми по-лек - ... заради възможността, която връчихме на руснаците.”[19] Най-голямата тревога на президента е, че СССР ще се намеси на страната на Египет. Страхът от такава намеса се оказва дори по-силен от натиска на западните съюзници. В началото на август Дълес заявява, че „президентът чувстваше, че САЩ трябва ясно да покажат, че ще бъдем въввлечени във война, ако Съветите влязат.”[20]

Обобщавайки аргументите, американският президент стига до заключението, че подкрепата на въоръжена агресия срещу нация, извършила легална операция, е неразумно, още повече, ако тази агресия предизвика военната намеса на СССР. Според него, новото статукво се оказва достатъчно полезно, дотолкова доколкото гарантира свободното използване на Канала. Дейвид Бауи, помощник държавен секретар, обобщава решението на президента по следния начин: „Мисля, че това беше разликата в начина, по който Вашингтон и Лондон, и също така, Париж, определяха проблема. Айзенхауер казваше: ние трябва да се опитаме да разделим проблема за поддържането на Канала в работно състояние от проблема за рисковете, създавани от Насър, осо-

бено в арабския свят. Това очевидно беше нещо, което Идън не приемаше. За него, завладяването на Канала беше първа стъпка и постоянно припомняше за Хитлер и нуждата да се вземат ранни мерки. ... След като Айзенхауер и Дълес акцентираха главно върху осигуряване на използването на Канала, употребата на сила не изглеждаше разумен начин за постигането на това. ... те се страхуваха, че ще бъде крайно трудно да се използва Канала, ако Египет бъде враждебно настроен.”[21]

Разбирайки, че позицията на САЩ няма да се промени, британците и французите преустановяват опитите да получат помощ за военните си планове. Войските им са струпани в Кипър, а Израел концентрира войските си по Йорданската граница.

Администрацията на Айзенхауер се оказва неинформирана за подготвяните военни действия. Първоначално се налага погрешното предположение, че Израел се готви да атакува Йордания. В спомените си британският външен министър Антъни Нътинг хвърля повече светлина върху поведението на британците: „Никой не беше държан толкова неинформиран, колкото президентът на САЩ. След като първоначалното признание на Идън, че иска война, предизвика възмутения протест на Айзенхауер, президентът беше третиран като ненадежден съюзник. Колкото повече той предупреждаваше Идън, че световното мнение няма да го подкрепи, ако се опита да подчини със сила една малка държава, толкова по-прикрит ставаше Идън. И след като се взе решението за съвместен удар с Израел, Айзенхауер не беше предупреден.”[22]

Нещата се изясняват едва след като Израел напада Египет на 29 октомври 1956 г. След масирана успешна кампания, израелците убиват и пленяват 30000 египтяни до 3 ноември. Реакцията на Вашингтон е негативна. Президентът оповестява в телевизионен адрес, че „САЩ не бяха консултирани по никакъв начин относно нито една фаза от тези действия. Нито бяхме предупредени за тях предварително. Вярваме, че тези действия са предприети погрешно. Не приемаме употребата на сила, като разумно и подходящо средство за решаването на международни диспути.”[23]

На 30 октомври той пише до Идън с молба за изясняване на ситуацията и позициите. „Какво точно се случва между нас и европейските ни съюзници – особено между нас, французите и вас,” пита той. „Забелязахме, че французите снабдяват Израел със значително

количество екипировка, включително самолети, над количеството, за което бяхме официално информирани. Това е в нарушение на споразуменията, съществуващи между нашите три страни. ... Цялото това развитие, с неговите възможни последствия, включително евентуално въвличане на вас и французите в една арабска война, ще постави вашето и нашето правителство в много неудобно положение... Египет може да помоли Съветите за помощ и тогава Близкият изток наистина ще бъде обхванат от пожар. Точно това ни накара да настояваме Западът да помоли ООН за проверка и евентуална намеса, иначе скоро между нас ще се появи конфликт относно какво трябва да правим...”[24]

Призивът на САЩ за спиране на военните действия остава без отговор. Предварително подготвени, Англия и Франция се позовават на Трестранното споразумение от 1950 г. и се обръщат към двете воюващи страни да се оттеглят на 10 мили от Суецкия канал и да позволят на френско-британските войски да окупират зоната, за да възстановят мира. Израел приема ултиматума, но Египет отказва. Франция и Англия използват този отказ, за да оправдаят нашествието си в зоната на Канала. Дълес описва последователността на събитията пред Съвета за национална сигурност като „серия от синхронизирани действия между британци, французи и израелци, с французите като фактически ръководители на съвместното планиране при мълчаливото съгласие на британците.”[25]

На 5 ноември Айзенхауер получава писмо от съветския министър-председател Булганин. В писмото се предлага САЩ и СССР да обединят усилията си, за да спрат агресията в Египет. „САЩ имат силна флота в района на Средиземно море. СССР също има силна флота и мощна авиация. Съвместната и незабавна употреба на тези средства от страна на САЩ и СССР, в съгласие с решението на ОН, ще бъде надеждна гаранция за спиране на агресията срещу египетския народ, срещу страните от Арабския Изток. Съветският Съюз призовава Съединените Щати да обединим усилията си в ОН за приемането на решителни мерки за спиране на агресията.”[26]

Администрацията приема призива на Москва като пропаганден жест, целящ да отклони световното внимание от съветската намеса в събитията в Унгария. Тя потвърждава решението си конфликтът да бъде решен с помощта на ОН, „но не поради писмото на Булга-

нин, а въпреки него...” В същото време, Айзенхауер не подценява вероятността СССР да се намеси в събитията. На 6 ноември той предупреждава колегите си, че САЩ трябва да са нащрек. „Ако Съветите атакуват французите и англичаните директно, ще бъдем във война и ще бъдем оправдани, ако предприемем военни действия, дори и ако Конгресът не заседава.”[27]

На 7 ноември, с посредничеството на ООН, се обявява прекратяването на огъня. Британците, обаче, отказват да се оттеглят докато не пристигнат миротворците на ООН. Първите сили пристигат на 15 ноември.

Опитвайки се да принуди Франция и Англия да прекратят войната в Египет, Айзенхауер спира доставките на нефт и отказва всякаква финансова помощ, докато двете държави не оттеглят войските си. По това време икономическата ситуация в Европа се влошава значително. Недостигът на петрол е тежък; британската лира се обезценява значително; французите имат нужда от 260 млн. долара от Световната банка, за закупуването на нефт; а британците очакват да получат около 560 млн. долара от Световната банка както и кредит от 600 млн. долара от Банката за внос-износ, за да стабилизират лирата и да платят за нефт. Гудпастър отбелязва по този повод: „Американският натиск беше осъществен по много директен начин: Президентът каза за последствията, така както ги вижда: Първо, ние сме готови да говорим за помощ веднага след като предварителното условие (начало на британското и френското изтегляне) се изпълни; второ, веднага щом разберем, че британските и френските войски се заемат с изтеглянето, ще говорим с арабите да премахнат всякакви възражения, които биха имали, относно снабдяването с нефт на Западна Европа; трето, след това ще говорим за детайлите на финансовата помощ с британците.”[28]

Франция и Англия отстъпват пред американския икономически натиск и оттеглят войските си на 22 декември. Веднага след изтеглянето на британските войски САЩ започват ежедневни доставки на 200 000 барела нефт до Великобритания. След отварянето на Канала през април 1957 г. това количество се увеличава на 300 000 барела.

Израел се оттегля от Газа чак на 7 март 1957 г. Забавяне става поради това, че САЩ не успяват да упражнят същия енергиен и

финансов натиск върху страната, както върху Франция и Англия.

Каналът е отворен за морския трафик на 8 април 1957 г.

РЕЗУЛТАТИ

По време на кризата международната популярност на Айзенхауер нараства още повече в сравнение със силното одобрение след конференцията в Женева през 1955 г.: 77% одобрение сред западногерманците, 73% сред италианците, 76% сред британците и 35% сред французите.[29] Очевидно, печелейки от цялата ситуация, Айзенхауер завоюва достатъчно силна лична и политическа власт, за да може отгук нататък да налага политиката, която избира.

Суецката криза се оказва изключително разрушителна за британския министър-председател Идън в личен и професионален план. Той си подава оставката на 8 януари 1957 г. Здравето му се влошава още по време на събитията и неговият заместник Харолд Макмилър се изправя пред политическа и военна криза, характеризирана от американското посолство през ноември 1956 г. по следния начин: „Макмилън каза, че е очевидно, че британското правителство е изправено пред ужасната дилема: дали да се оттегли от Египет, след като нищо не постигна, или да поднови войната в Египет, да завладее целия Канал и да избегне пълния икономически срив на Европа през следващите няколко месеца. Опасността от приемането на първата алтернатива е загубата на престиж и унижението ще бъде толкова голямо, че правителството ще трябва да падне, докато втората алтернатива, очевидно, ще създаде риска от намесата на руснаците и избухването на трета световна война.”[30]

Французите не се ангажират с американците по време на кризата, но не спират да ги обвиняват, че с оттеглянето на помощта си за Асуанския язовир САЩ са предизвикали конфликта, а след това са изоставили съюзниците си. В личен разговор Мойе споделя на американския посланик в Париж Дилън, че е отхвърлил примамливо предложение, направено от СССР, да помогне за възстановяването на мира в Алжир, ако Франция се откаже от НАТО. Ето защо, разочарованието, че САЩ не са подкрепили партньора си като отплата за този жест, е голямо.[31]

Според общата интерпретация на кризата, Англия и Франция претърпяват силно унижение в резултат на неуспеха си да привлекат САЩ към своите планове.[32] Не толкова видим, но важен ефект на кризата е промяната на властта в Близкия изток. Преди кризата Англия е основният външен фактор. След кризата САЩ се превръщат в новата основна външна сила и затвърдяват престижа и позициите си в Близкия изток

ЛИТЕРАТУРА

1. Сравнително точен преглед на Суецката криза прави Robert Bowie, *Suez 1956* (London: OUP, 1974); най-подробни и информативни мемоари са тези на Robert Murphy, *Diplomat Among Warriors* (NY: Doubleday & Company, 1964), chapter 26, "Suez" и на Sherman Adam, *Firsthand Report* (NY: Harper and Brothers, 1961).
2. Блестящ поглед върху мястото на морала в американската външна политика представлява трудът на Robert McElroy, *Morality in American Foreign Policy* (Princeton: PUP, 1992). За интересите на САЩ в кризата, свързани с достъпа до петрол, може да се намери интересна информация в книгата на Rose McDermott, *Risk-Taking in International Politics: Prospect Theory in American Foreign Policy* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1998), ch.6, "1956 Suez Crisis."
3. Текстове на тези документи са публикувани в *British and Foreign State Papers, 1864-1865*, volume 55 (1870), pp. 970-973 and 976-981 and v. 56 (1870), pp. 277-283.
4. Текстът на конвенцията е публикуван в *British and Foreign State Papers, 1887-1888*, volume 79, pp. 18-22.
5. Butler, L. *Britain and Empire: Adjusting to a Post-Imperial World* (L.: Tauris, 2002), p. 111.
6. Darwin, John. *Britain and Decolonisation: The Retreat from Empire in the Post Cold War World* (Palgrave Macmillan, 1988), p. 207.
7. Butler, L. J. *Britain and Empire...*, p. 112.
8. Гамал Абдел Насър е египетски държавник и политик, президент на Египет от 1956 г. до 1970 г. Известен с проарабската си антиколониална и националистическа политика.
9. Darwin, *Britain and Decolonisation...*, p. 208.
10. Kissinger, Henry. *Diplomacy* (Simon & Schuster. 1994), p. 528.
11. Darwin, *Britain and Decolonisation...*, p. 211.
12. BBC On This Day, 1956: Egypt seizes Suez Canal. http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/july/26/newsid_2701000/2701603.stm.
13. Цитат по McDermott Rose, *Risk-Taking ...*, p. 139. Айзенхауер дава същото обяснение и в спомените си "Waging Peace," pp. 32-33.
14. Eden to Eisenhower, July 27, 1956, *Foreign Relations of the US (FRUS), 1955-1957*, vol. XVI, pp. 9-11.
15. McDermott Rose, *Risk-Taking...*, pp. 138-140; Eisenhower, D. *Waging Peace...*, pp. 45-50.
16. Memo of NSC, August, 9, 1956, *FRUS, 1955-1957*, vol. XVI.
17. Eisenhower, D. *Waging Peace...*, p. 35.
18. Memo, Eisenhower by Dulles, August 30, 1956, *FRUS, 1955-1957*, vol. XVI, p. 200.
19. Letter, Eisenhower to Hazlett, November 2, 1956, Box 20, DDE Diary-Whitman, *Dwight D. Eisenhower Library*.
20. NSC meeting, August 9, 1956, Box 8, NSC-Whitman, *D.D. Eisenhower Library*.
21. Bowie, *Suez 1956...*, p. 61.
22. Nutting A., *No End of a Lesson: The Story of a Suez* (London: Constable, 1967), p. 111.
23. Adams, Sherman. *Firsthand Report* (NY: Harper & Brothers, 1961), p. 257.
24. From Eisenhower to Eden, Washington, October 30, 1956, *FRUS, 1955-1957*, XVI, pp. 848-850.
25. 302nd NSC Meeting, November 1, 1956, *FRUS, 1955-1957*, XVI, pp. 902-916.
26. Letter from Bulganin to Eisenhower, November 5, 1956, *FRUS, 1955-1957*, XVI, p. 993-994.
27. Memorandum of a Conference with the President, Washington, November 6, 1956, *FRUS, 1955-1957*, XVI, p. 1014.
28. Memo, Eisenhower by Goodpaster, November, 26, 1956, *FRUS, 1955-1957*, XVI, p. 1100.
29. McDermott, R. *Risk-Taking...*, p. 144.
30. Telegram, Aldrich to Dulles, November 19, 1956, Box 8, Dulles-Herter, Whitman, *D.D. Eisenhower Library*.
31. Telegram, Dillon to Dulles, July 31, 1956, Dulles-Herter, Whitman, *D. D. Eisenhower Library*.
32. Виж например LaFeber, W. *America, Russia and the Cold War*, (NY: John Wiley and Sons, 1980), p. 192.

Представена за печат на 10 октомври 2009 г.

**СЪПРОТИВАТА СРЕЩУ НАЛАГАНЕТО НА БОЛШЕВИЗМА В ЯМБОЛСКИЯ КРАЙ
(09.09.1944-1949 г.)**

Гита Йовчева

THE RESISTANCE AGAINST THE FORCING OF BOLSHEVISM IN JAMBOL REGION

Gita Yovcheva

E-mail: gitajov4eva@abv.bg

ABSTRACT

This article reflects the events after 9.09.1944 and provides information on the rise of goriany movement in Yambol region and its development until 1949. It aims to reveal the activity of the National Security and its struggle against democratic opposition movement. The article is an attempt to answer the question ‘Is it true that we didn’t have resistance movement against communism?’

Key words: *goriany, resistance movement, opposition, communism*

Характерен белег на нашето съвремие е повишеният интерес към социално-икономическите и политическите промени у нас след 9.09.1944 г., конкретните условия, при които те са протекли и реакцията на българския народ към наложените промени. С известно съжаление трябва да се отбележи наличието на мнение за липса на съпротива срещу налагането на болшеvizма у нас. Причина за подобно твърдение е информационното затъмнение и наложената тематична автоцензура сред самите изследователи[1].

След политическата промяна на 9.09.1944 г. са засегнати основните икономически и политически интереси на немалка част от населението, посегнато е на българските традиции и обичаи, на религиозната принадлежност, влиза се в противоречие с турското и българо-мохамеданското (помашко) население. Сред народа цари страх и смут от политическите репресии в почти всички населени места из страната[1]. На тази основа още през есента на 1944 г. започва създаването на съпротивително движение, което се проявява в две главни форми – легална и нелегална, които възникват едновременно. Но до началото на 1947 г. приоритет има легалната форма и тя подготвя социално-политическата база на нелегалната съпротива, разработва и утвърждава сред населението програмните ѝ цели. Втората форма се проявява в създаването на широка мрежа от нелегални организации из цялата страна, във формирането към тях на

въоръжени групи и горянски чети. [15] Успоредно с това се осъществява и обратна връзка – горянските чети подпомагат и съдействат за формирането на нелегални организации, нужни им като яташки бази и за привличане на горянски чети. Горянското движение възниква съвсем спонтанно по места, без център в страната (четите нямат връзка помежду си) и без инструкция от чужда държава или българска политическа организация там [1].

Сведения за възникването на горянското движение, горянските чети, въоръжението и тактиката, която те прилагат в своята дейност, намираме в запазените (обявени доскоро за строго секретни) доклади, рапорти, справки, сведения, следствени и съдебни дела, съхранени главно в архива на МВР, а така също и в Централен военен архив и Централен държавен архив.

Настоящото изследване отразява събитията непосредствено след 09.09.1944 г. и дава сведения за възникването на горянското движение в Ямболския край и развитието му до 1949 г., както и за дейността на Държавна сигурност (ДС) в борбата за неговото ликвидиране. Предложеното изложение представлява опит за запознаване с темата „горянско движение” и за отговор на въпроса „Вярно ли е утвърденото мнение, че за разлика от унгарците, чехите и поляците, ние сме нямали масова съпротива срещу налагането на болшеvizма у нас”.

Непрекъснатите икономически и политически мероприятия на новото Отечествено-фронтовско правителство, както и бруталното разгромяване на легалната опозиция в страната през 1947 г., принуждават част от българския народ да прибегне до последното и единствено възможно средство за съпротива – открита въоръжена борба срещу властта. През 1945 г., когато през месец септември се поставя началото на горянското движение, по сведения на Военното разузнаване и на ДС горяните вече са 173 души, а разкритите нелегални организации имат над 490 членове. Горянското движение бързо се разраства през 1947 и 1948 г. В сведенията за цялата страна, а така също и по окръзи (Софийски, Пловдивски, Старозагорски, Врачански, Варненски, Бургаски, Горноджумайски, Шуменски) се докладва, че има формирани нови горянски чети и че са разкрити нелегални организации. Ако сумираме посочените данни, се вижда, че до края на 1948 г. горяните са 780 души, а членовете на разкритите нелегални организации – 2960. В следващите години (1949–1951) горянското движение придобива масов характер [15]. Според един доклад от сътрудник на ДС на някои места в страната, предимно в Пловдивско и Горноджумайско започват да се създават нелегални групи, които си поставят за задача да създадат партизанско движение в страната и да предизвикат намесата на западните демократични държави. Групите са от 3-5 души, но също се срещат и такива от 10 до 20. От своя страна те създават широка мрежа от ятаци, които ги подпомагат с всички средства – храна, облекло, оръжие и нелегално превеждане през границата. [2]

Организираното съпротивително движение в Ямболския край е представено от членовете на нелегалната група на Гичо Тодоров Пенев, техните ятаци и близки. Ръководителят на групата Гичо Тодоров родом от село Драма, Елховско още от младини е социалдемократ. Непосредствено след 9.09.1944 г. той създава група на социалдемократическата партия в селото и става неин председател. При разцеплението на партията Гичо Тодоров минава на страната на опозиционното крило на Коста Лулчев. При изборите за Велико Народно Събрание (ВНС) през 1946 г. взема живо участие като застъпник на опозицията. Бил е избран и в околийското ръководство на Работническата социалдемократическа партия в крилото на Коста Лулчев със седалище в село Кирилово, Елховско. След разтурянето на

партията му започва да работи нелегално. Домът му се превръща в постоянно нелегално убежище на лица търсени от властта, които с месеци намират прием, подслон, и били укривани и продоволствани. Едновременно с това неговата къща се превръща в пропускателен проводник и организационен пункт за превеждане на политически емигранти извън граница. В тази своя дейност Гичо Тодоров работи съвместно със сина си Радул Гичев и зет си Димитър Ангелов. Така през месец **април 1948 г.** Гичо Тодоров приема в дома си Дуню Иванов от село Млекарево, Ново Загорско, някой си Михаил и Диню за привеждане през граница. [3]

Паралелно с организирането на нелегални групи се прави опит за използването и на други форми на борба срещу Отечественния фронт. Те са свързани с името на общаря Иван Василев Иванов от село Пчела, Елховско. След 9.09.1944 г. той е член на Работническия младежки съюз (РМС), а през 1946 г. започва да членува в опозиционния Земеделски младежки съюз (ЗМС) на Сърбински. През месец **април 1948 г.**, връщайки се от град Елхово за село Пчела Иван Василев се среща с опозиционера земсист от крилото на Сърбински Ангел Петров от село Изгрев. След проведения разговор те решават да съживят борбата си с Отечественния фронт (ОФ), да възстановят нелегалния ЗМС, като привлекат в него бивши членове опозиционери на ЗМС. При отиването си няколко дни покъсно, за да се срещне в село Изгрев с Ангел Петров, Иван Василев се среща с Костадин Кермедчиев и му поръчва да събере няколко младежи на баира край селото за да обмислят начина за възстановяването на нелегалния ЗМС. На посоченото място се явяват учениците: Костадин Кермедчиев, Георги Радулов, Стоян Христов и шивача Михо Ангелов, без обаче да вземат някакво решение. За да заинтересува младежите Иван Василев написва окръжно № 1 от името на Никола Петков, с апел към бившите земсисти на Сърбински за образуване на нелегална група за борба срещу ОФ. Предава го на Димитър Фотев за да го предаде на Петър Джамбазов, който обаче след като го получил го изгаря. Със същата цел Василев приготвя и специална декларация за приемане на членове. За възстановяването на нелегалния ЗМС Иван Василев обсъжда въпроса и с Гичо Тодоров, който изказва мнение, че много лесно може да се свърже с нелегална организация, но сега по-

належащ е въпроса за превеждането през граница на трима нелегални които са в дома му и го натоварва да търси хора за водачи. Иван Василев се заема с поставената му от дядо Гичо задача и се справя успешно.[7]

През същия месец със същата цел е подслонен и Марко Бакалов от село Съдиево, Ново Загорско. По-късно той е отведен в село Пчела, Елховско и укрит в дома на опозиционера Димо Николов [3] – бивш член на Българския земеделски народен съюз (БЗНС). При разцеплението на дружбата в селото, минава на страната на Никола Петков, бил е секретар на групата и застъпник на опозицията при изборите за ВНС.[8] Впоследствие Марко Бакалов е подслонен от сина на Гичо Тодоров, Радул и зет му Димитър Ангелов, и след като последните уреждат връзка за минаването му зад граница, той е преведен през нея.[3]

През месец **май 1948 г.** в къщата на Гичо Тодоров пристигат криещите се от властта Димитър Аврамов от село Омарчево, Ново Згорско, Тоню Динев Тонев и Васил Петров Иванов и двамата от село Любимец, Свиленградско, за да бъдат преведени през границата за Турция. Той ги приема, подслонява и укрива в дома си, заедно с времето прекарано в дома на Радул Гичев и зет му Димитър Ангелов в продължение на близо два месеца. През това време Гичо Тодоров търси връзка с лица за водачи през границата за осъществяване на бягството им. Една нощ обаче през месец юни 1948 г., когато Радул Гичев превежда тримата излезли от дома на Димитър Ангелов, за да отидат в неговия дом, непознати лица внезапно откриват огън. Те успяват да се отскубнат от засадата и се укриват по домовете в местожителството си, но за съжаление по-късно са разкрити и заловени от властите.[4]

От архивните преписки на Областната прокуратура в град Ямбол става ясно, че милицията отдавна е в дирите на Гичо Тодоров и поддръжниците му. На **26 юни 1948 г.** са задържани намиращите се във връзка с него Димо Николов и Иван Василев от село Пчела, Елховско. Потърсен е за да бъде арестуван в село Драма и самият Гичо Тодоров, който по същото време се намира в село Крумово. Научавайки за това Тодоров минава в нелегалност и се укрива в местността „Кале Баир“. Още същата нощ при него идва и зет му Димитър Ангелов, въоръжен с германска карабина, който също е издирван от милицията за да бъде задържан, но успява да избяга.[4]

Няколко дни след това Радул Гичев им донася храна и се връща обратно в селото. На първо време Гичо Тодоров и Димитър Ангелов вземат решение да се укриват в гората на село Драма, докато успеят да уредят връзка и се прехвърлят в Турция. Радул Гичев продължава да е във връзка с тях, но скоро е задържан и престава да им носи храна. При това положение престоят на Гичо и Димитър край село Драма става опасен, поради което двамата се прехвърлят в гората край село Миладиновци, Ямболска околия. Междувременно Радул Гичев е пуснат на свобода за 3-4 дни, с цел да увеща баща си и Димитър Ангелов да се предадат на властите. Вместо това той се присъединява към тях и също минава в нелегалност. Тримата се свързват с ревностни опозиционери от село Миладиновци, като Иван Маринов Тонев, Ангел Петков Раднев, Теню Стоянов Дичев и др., които редовно ги снабдяват с хляб и всички необходими продукти.[5]

Междувременно милицията е по дирите на излязлата в нелегалност група и на **18 август 1948 г.** я обгражда в гората на село Миладиновци. Когато тримата откриват, че са обградени, Радул Гичев и Димитър Ангелов се разбягват на различни страни, а Гичо Тодоров открива огън. При завързалата се престрелка той е ранен в коляното на десния крак, заловен и отведен на лечение в Елховската държавна болница. [6]

По устна заповед на Началник Бюро Държавна сигурност – Елхово, са поставени засади за залавяне на останалите двама избягали членове на нелегалната група. Два дни по-късно – на **20 август 1948 г.** в землището на село Драма, в местността „Бялата пръст“ Димитър Ангелов попада в обсега им и след отказ да се предаде по него е открит огън. При завързалата се престрелка той е улучен в главата и убит на място.[14] На другия ден през нощта към **23 часа на 21 август 1948 г.** третият член от групата Радул Гичев Тодоров пак в землището на село Драма в местността „Калето“ се натъква на полския пазач Иван Стоянов Димов от село Драма, Елховско, който насочва пушката си срещу него и го принуждава да се предаде. Задържа го и го отвежда в Елховското околийско управление където е арестуван. През нощта на **28 август 1948 г.** обаче Радул Гичев успява да изкърти вътрешната врата на килията към банята и през прозореца успява да избяга. [6]

Според обвинителният акт на областния прокурор на град Ямбол от **20.11.1948 г.** срещу членовете на нелегалната група на Гичо Тодоров Пенев, техните ятаци и близки всички те са обвинени в „политически бандитизъм”. **Гичо Тодоров Пенев, на 71 години** се обвинява в това че:

а) Към средата на месец април 1948 г. укрил беглеца от затвора Марко Бакалов от село Съдиево – Новозагорско, и улеснил съвместно с Радул Гичев и Димитър Ангелов да премине без разрешение от надлежните власти зад границата, въвн от определените за преминаване места – по чл. 155-а ал. II от Наказателния закон (Н.З.)

б) През месец май 1948 г. приел вражеските настроени срещу ОФ власт опозиционери, реставратори Васил Петров, Тоню Димов и Димитър Аврамов и ги убедил, че ще им създаде възможност за преминаване без паспорт границата и им съдействал за това, като ги укривал и снабдявал с храна в продължение на повече от един месец – по чл. 131 от Н.З.

в) Той заедно със зет си Димитър Ангелов на 26 юни 1948 г. напуснал местожителството си, въоръжени с карабини образували група, с цел за неподчинение за подравяне установената власт, към която се присъединил синът му Радул Гичев – по чл. 99-а от Н.З.

г) Носил огнестрелно оръжие, което е обявено за употреба само във войската – германска карабина без разрешение от надлежните власти по чл. 399 ал. II от Н.З.

Иван Маринов Танев на 30 години, Ангел Петков Раднев на 25 години и Теню Стоянов Дичев на 40 години се обвиняват в това че през месеците юни и юли 1948 г. подпомогнали с храна и други, въоръжената група на Гичо Тодоров имаща за цел неподчинение и подравяне на установената власт, намираща се в гората на село Миладиновци, Ямболско по чл. 100 от Н.З.

Иван Василев Иванов на 21 години се обвинява в това, че през месец април 1948 г. в местността „Баира” в землището на село Изгрев, Елховско правил събрания и впоследствие написал окръжно № 1 от името на Никола Петков, с апел към членовете на разтурения ЗМС на Сърбински, за възстановяването му нелегално за борба против ОФ власт – по чл. 99-б от Н.З.

Димо Николов Димитров на 33 години се обвинява в това че:

а) през месец април 1948 г. макар и да научил, че Иван Василев се приготвява и е извършил престъпление против властта написал и предал за четене окръжно № 1 за възстановяване на нелегален ЗМС за борба против властта, не съобщил на последната – по чл. 103-а от Н.З.

б) по същото време укрил и спомогнал избягалият затворник Марко Бакалов от село Съдиево – Новозагорско, да премине без разрешение и не от определените места границата в чужда държава – по чл. 155-а ал. 11 от Н.З.

Пенчо Младенов Пенчев на 27 години се обвинява в това, че през месец май 1948 г. в село Синапово, Елховско макар и да научил от Иван Василев, че се приготвява да възстанови нелегален ЗМС на Сърбински за борба срещу ОФ не съобщил на властта – по чл. 103 от Н.З.

Горепосочените обвиняеми са предадени на Ямболския областен съд, за да бъдат съдени, признати за виновни и наказани както следва:

1. **Гичо Тодоров** по чл. 99-а от Н.З. чл. 399 ал. 181 и 155-а ал. от Н.З.
2. **Иван Маринов Танев** по чл. 100 от Н.З.
3. **Ангел Петков Раднев и**
4. **Теню Стоянов Дичев** по чл. 100 от Н.З.
5. **Иван Василев Иванов** по чл. 99-б от Н.З.
6. **Димо Николов Димитров** по чл. 103-а и 155-а ал. 11 от Н.З.
7. **Пенчо Младенов Пенчев** по чл. 103-а от Н.З.[9]

Подсъдимите по делото обаче не се признават за виновни. Всички заявяват пред съда, че показанията дадени от тях при дознанието не отразяват истината, тъй като са изтръгнати с насилие [13]. Въпреки това Ямболският областен съд в състав: председател – Илия Г. Сивов, членове Димитър Вълев и Стоян Атанасов, прокурор – Драгомир Дражев и секретар – Съби Атанасов в публичното съдебно заседание на 28.01.1949 г. посочва, че според свидетелите Руси Желязков Добрев и Яни Димитров, които са присъствали при разпита на подсъдимите, последните са дали показания напълно доброволно. Същото се потвърждава и от свидетелят Борис Петров Мирчев, който е водил милиционерското дознание. Въз основа на това, съдебният състав заключава, че дадените при дознанието показания

не са опорочени и могат да служат като доказателствен материал в подкрепа на обвинението против Ангел Петков Раднев, Теню Стоянов Дичев, Иван Василев Иванов и Димо Николов Димитров. Като решаващи за убеждаване във виновността на подсъдимите, съдебният състав посочва самопризнанията на подсъдимия Пенчо Младенов Пенчев, който освен устна декларация пред съда прави и писмена такава, която се прилага към делото като особено важна.[13] Като се имат пред вид методите и действията с които си служи новоизграждащата се тоталитарна машина в България след 09.09.1944 г. обаче по-правдоподобно звучат твърденията на подсъдимите начело с Гичо Тодоров, заявени открито и пред Областният съд в Ямбол, че всички показания са взети под натиск и грубо погазване на човешките права.

Въпреки това, малко повече от два месеца след обвинителния акт на **28 януари 1949 г.** Ямболският областен съд се произнася с осъдителни присъди по обвинение в „политически бандитизъм” на нелегалната група на Гичо Тодоров Пенев, както и на ятаците и близките, свързани с нея.

По правилата на съвкупността съгласно чл. 64 от Наказателния закон на Гичо Тодоров Пенев се налага едно общо наказание – смърт чрез обесване, заменящо се съгласно чл. 59 от Наказателния закон с доживотен строг тъмничен затвор и да заплати в полза на държавното съкровище глоба в размер на сумата 100 000 лева заменима при невнасяне с една година тъмничен затвор, като го лишава и от правата по чл. 30 от Наказателния закон завинаги. Конфискува в полза на държавното съкровище нивата на подсъдимия от 11 декара, намираща се в землището на село Драма, Елховска околия в местността „Овчарка”. Признава същият подсъдим за невиновен по същото време да е носил огнестрелно оръжие – германска карабина, поради което го оправдава и освобождава от наказателна отговорност по обвинението му по чл. 399 ал. II от Наказателния закон.[10]

Признава подсъдимите Иван Маринов Тенев, Ангел Петков Раднев и Теню Стоянов Дичев за виновни в това, че през месеците юни и юли 1948 г. подпомогнали с храна въоръжената група на Гичо Тодоров и ги осъжда да изтърпят както следва: Иван Маринов Тенев – три (3) години строг тъмничен затвор и го лишава от правата по чл. 30 от Н.З. за срок от пет (5) години, а подсъдимите Ангел Пет-

ков Раднев и Теню Стоянов Дичев – по две (2) години строг тъмничен затвор и ги лишава от правата по чл. 30 от Н.З. за срок от четири (4) години. Конфискува в полза на държавното съкровище една нива от пет (5) декара на подсъдимия Иван Маринов Тенев, която съставлява част от нивата му от 278 декара, намираща се в землището на село Миладиновци, Ямболска околия, а на подсъдимия Теню Стоянов Дичев нивата от 11 декара в същото землище в местността „Кайъкль-бунар”.[11]

Признава подсъдимия Иван Василев Иванов за виновен в това, че през месец април 1948 г. се опитал да възстанови нелегалния ЗМС на Никола Петков, вследствие на което и по силата на чл. 5 от Закона за разтуряне на БЗНС – Никола Петков и поделенията му* във връзка с чл. чл. 98, ал. I, 60 и 58 от същия закон, го осъжда да изтърпи пет (5) години строг тъмничен затвор.[11]

Признава подсъдимия Димо Николов Димитров за виновен в това, че през месец април 1948 г., макар и да е знаел, че подсъдимият Иван Василев Иванов се приготвял и извършил престъпление по чл. 98 от Н.З. опитал се да възстанови нелегалния ЗМС на Никола Петков не съобщил за това на властта, вследствие на което и по силата на чл. 103-а от Н.З. във връзка с чл. 60 от същия закон го осъжда да изтърпи една (1) година тъмничен затвор и го лишава от правата по чл. 30 от Н.З. за срок от две (2) години. Признава същият подсъдим Димо Николов Димитров за виновен и в това, че по същото време е укривил и спомогнал на избягалия затворник Марко Бакалов да излезе през граница без разрешение на надлежните власти, вследствие на което го осъжда да изтърпи шест (6) години строг тъмничен затвор и го лишава от правата по чл. 30. от Н.З. за срок от осем (8) години, както и да заплати в полза на държавното съкровище глоба в размер на сумата (30 000) тридесет хиляди лева, заменима при несъбиране със (120) сто и двадесет дни тъмничен затвор.[12]

Единствен подсъдимият Пенчо Младенов Пенчев получава по-лека осъдителна присъда от шест месеца тъмничен затвор, поради това че се признава за виновен и дава подробна декларация за извършеното от него. Същият си прави дори самокритика пред съда за дейността си и обещава, че ще вложи скромните си сили за изграждане на социализма в България [13].

През пролетта на 1949 г. по инициатива на Тоню Славов Манолов се образува нелегална

организация, наречена „Оранжева гвардия”. Тя успява да създаде нелегални групи в 21 села на околията. Ръководството на групата започва подготовка за формиране на горянска чета. Тази задача е възложена на члена на комитета на организацията Колю Димитров Господинов, който се предвижда да бъде командир на въоръжената група. В нея влизат Тоню Стоянов Дичев, Господин Иванов Писарски, Димитър Петров Джержкиев и Ангел Петков Радев. Започва набавяне на оръжие и подготовка на скривалище в м. Манастирския баир, Ямболско. Членовете на нелегалната организация разпространяват и позиви, изпратени им от София [16].

След разкриването на нелегалната организация помощник-министърът в Министерството на вътрешните работи Георги Кумбилиев слага следната резолюция на изпратения доклад за разкритата нелегална организация в Ямболско: „Една част бедни и средни селяни да бъдат вербувани, а друга – изпратени в Трудово възпитателно общежитие (ТВО). Само 6–7 души, най-реакционното и активно, да бъде предадено на съответните власти.” [16].

Направеният преглед на някои непознати или малко познати източници хвърля нов щрих върху проблемите на установяването и укрепването на тоталитарната система от сталински тип в България и в частност в Ямболския край непосредствено след 09.09.1944 г. Документалните материали показват явни нарушения на конституцията, както и опитите за законна разправа на БРП (к) с политическите си противници и наличие на решителна съпротива срещу налагането на комунистическа диктатура у нас. Като част от цялото, съпротивителното движение в Ямболския край възниква съвсем спонтанно, без връзка с определен център в страната и без инструкции от чужда държава или българска политическа организация там. Дейността на нелегалната група на Гичо Тодоров и всички ней-

ни поддръжници, както и опитът за формиране на горянска чета, обаче са безспорно доказателство за категоричният отказ на част от населението в Ямболския край да приеме натрапената му от БРП (к) и правителството на ОФ тоталитарна командно-административна форма на управление и категорично опровергава мнението за липса на каквато и да е съпротива срещу налагането на болшевиизма у нас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грозева, Н., Иванова, И., Калчева, Кр. и Е. Димитрова, Горяните, Сборник документи 1944-1949 г., С., 2001, т. 1, с. 5.
 2. АМВР, ф. 13, оп. 1, а.е. 420, л. 1-3. Копия, Машинопис; Сборник документи..., с. 54.
 3. АМВР, II с.д. 98, т.1, л. 2-6. Оригинал. Машинопис; Сборник документи..., с. 594.
 4. Пак там, с. 594-595.
 5. Пак там, с. 595-596.
 6. Пак там, с. 596.
 7. Пак там, с. 597-598.
 8. Пак там, с. 598.
 9. Пак там, 599-600.
 10. л. 140 – 152. Оригинал. Машинопис; Сборник документи..., с. 602-603.
 11. Пак там, с.603.
 12. Пак там, 603–604.
 13. Пак там, 604–606.
 14. Пак там, т. 2, л. 3. Оригинал. Машинопис; Сборник документи..., с. 593.
 15. Шарланов, Д., История на комунизма в България, т. II, С., 2009., с. 132.
 16. Пак там, с. 189.
- * През август 1947 г. Закон за забрана на БЗНС “Н. Петков” и Земеделския младежки съюз към него (бел. авт.)

Представена за печат на 08.10.2009 г.

ФИЛОСОФИЯ НА ДОБРОТО У ПЕТЪР ЧЕРНОРИЗЕЦ

Антоанета Буюклиева

THE PHILOSOPHY OF GOOD OF PETER CHERNORIZETZ

Antoaneta Buiuklieva
E-mail: tonibuiuklieva@abv.bg

ABSTRACT

The article tackles Peter Chernorizetz's understanding of good and evil. The four moralizing sermons, with which the author is known in Bulgarian literature from the Middle Ages, have been used to illustrate it. The purity of human soul is the basis of his philosophy of good. With his speeches the preacher gives practical advice to the Orthodox Christians about how to fight sin and the devil's evil thoughts. He points the prayer, fasting, penitence and tears as a powerful weapon for defense in the fight for the saving of the soul. The writer pays attention to the uniqueness of the God – saved soul. According to him it is the highest – standing good and the only way to the kingdom of God. In this way Peter Chernorizetz affirms the moral and ethical norms, lying on the base of Orthodox ideology. He speaks in defense of a system of values, which has to stop the moral debauchery in society in 10 C.

Key words: good, evil, soul, prayer, penitence, fasting

Петър Черноризец е представител на религиозно мистичното направление в старобългарската литература. Предполага се, че зад това име стои българският цар Петър, който в края на живота си се замонашва. Той остава в средновековната българска книжнина с четири поучителни слова.[1] В тях книжовникът продължава аскетично поучителната тенденция наложена в литературата преди него. Както отбелязва Д. Петканова: “В жанрово отношение словата му принадлежат към ораторската проза, по-конкретно към дела на учителната литература, а в нейните рамки към вида на нравоучителната проповед.”[2] В своите творби Петър Черноризец поставя проблеми, свързани с официалната православна християнска религия. “Поучителните слова на Петър Черноризец със своето съдържание, с горещата си проповед, със съвсем достъпните си обяснения и елементарни изисквания и правила за християнско благочестие, със своята емоционалност и художествени качества хармонират на онова общо, което е изтъквано не веднъж в старобългарската литература от най ранния период. Те-

матиката на словата, както това изисква техния жанр, се подчинява на основни положения, които изработват правилата за отношението между човека и Бога, между човека и обществото или между самите човеци. Тази обща философска основа се попълва от Петър Черноризец, с въвеждане в тайнствата, с разяснение на сътворението и Божиите празници и най-вече с пространното и богато тълкуване на Божиите заповеди.”[3] Проповедите дават практически съвети как да постъпва истинският християнин, за да спаси душата си и да придобие вечен живот и блаженство. В поученията книжовникът разяснява спасителната роля на поста и на молитвата. Той призовава към добродетели включени в ортодоксалната ценностна система, разкрива тленността и преходността на всичко земно и вечността, непреходността на отвъдния свят. Петър Черноризец говори за добрите дела, които приближават християнина към Божието царство и за злите, които ще го пратят в огнената геена. Така в своите четири поучения авторът представя собствената си визия за добро и зло, излага философията си за доброто. У Петър

Черноризец почти навсякъде доброто се свързва с човешката душа, което се предопределя от нейния божествен характер. Душата на човека е възвишена и добрият християнин трябва да се грижи за нейната чистота и спасение, като върши добри дела, а злите избягва.

В “Сказание на Петър Недостойни за поста и за молитвата според църковния чин и устав” ораторът поучава православните християни да не отдават значение на преходните неща в живота и да не щадят тялото си: “И ако не може да живее като добрите християни, които не ценят нищо тленно и бързо изчезващо и които не щадят тялото си, то поне като слабите и немощни християни да живее.”[4] В същото поучение авторът изтъква решаващата роля на поста за пречиштането на душата и като най-значителна стъпка към доброто. “Когато дойде постът, то е за чистота на душите и телата и прогонване на всички зли дела.” (Р. Павлова, с. 409). Книжовникът призовава християните да не бъдат лениви към доброто и към добрите дела, защото чрез тях ще спасят душите си и ще се приобщат към Бог. Той не пропуска да ги противопостави на злото и злите дела, които човек върши подвластен на лошия си нрав. “Защото за добрите дела, които ни приближават към Бога, сме лениви и немощни, макар че с тях си спасяваме душите и се възвисяваме към Бога, а за злите дела сме силни и бодри и ги вършим от лош ум.” (Р. Павлова, с. 410). В поучението проповедникът посочва поста и молитвата като основно средство за спасението на душата. Така той дава мощно отбранително оръжие в ръцете на православните християни, за да воюват за победата на доброто над злото и дяволската сила. “Те ни заповядват да прекараме честния пост чисто и непорочно, да се откажем от всяка злоба, да се устремим към Бога и дяволската глава да стъпчем, и цялата му сила да засраим и волята му да победим с истински пост. И със силата на божествени молитви да потопим в чисти сълзи всяка злоба и помисли против душата. И всички дяволски мрежи за нашите души да избегнем.” (Р. Павлова, с. 410). Ораторът призовава да се спазват Христовите заповеди. Според него те са дадени за душевна полза. Те са планина, на която човек може да избяга от злите дела, от дявола и така да спаси душата си. “Защото планините са Христовите заповеди и на светите апостоли и пророци, и светите отци.

Тези заповеди йереите ни посочиха за полза и покаяние от злите дела, защото всичките ни дела се мерят и с мярката на делата си ще се осъдим. Защото две са мерките боголюбиви човеци. Чуйте с ушите на сърцето си първата. С нея ще изчистим и ще спасим душата си. Да избягаме на планината от вълка, т.е. от дявола. (Р. Павлова, с. 410). Петър Черноризец вижда доброто в спазването на Божиите заповеди, които са планини, където човек може да избяга и да се спаси от дяволската злоба. Той съветва добрия християнин да бъде ревнив към добрите дела, а от злите да бяга, за да не попадне в непрогледната тъма на ада. “Да отиваме на планините, което значи да встъпим в добрите дела и от злите да се отклоним, за да не бъдем похитени от звяра, който се нарича дявол, и да не бъдем занесени на дъното на ада и в непрогледната тъма.” (Р. Павлова, с. 411).

Приведените цитати от “Сказание на Петър Недостойни за поста и за молитвата според църковния чин и устав” излагат една философия на доброто, която е изцяло насочена към пречиштане и спасение на душата. Петър Черноризец дава практически съвети на православните да се стремят и да ценят нетленността и непреходността на оня свят и да не отдават значение на всичко тленно и преходно, свързано със земния свят. Примерният християнин е длъжен да спазва Божиите заповеди, за да се спаси от дяволските мрежи. Той може да смаже главата на дявола като се обогатява с добри дела и страни от злите. Писателят поучава ортодоксалния свят да възвиси душата си чрез честен пост, молитви и сълзи, които според него са най-мощното оръжие в борбата срещу злото.

“В поучение на Петър Черноризец за душевното спасение” авторът напомня, че праведникът трябва да се погрижи за спасението на душата си, като не забравя, че в смъртния си час ще отговаря пред Бога. Той трябва да се пази от всеки грях, за да си отиде радостен и спокоен от този живот, да постигне душевна хармония. “На всеки човек, братя, живеещ в този кратък и тъмен живот, подобава да помисли за ползата и спасението на душата си. Винаги деня на смъртта пред очите си да държи и да се грижи как ще отговаря пред високия съдия. И да се пази от всякакъв грях като от змийска уста. Ако това отбегнем, не само не ще се боим от смъртта, но като си отиваме от този живот

ще бъдем радостни както при излизане от тъмница.” (Р. Павлова, с. 411)

Ораторът поучава християните да помислят преди всичко за спасението на душата си, а не как да запазят богатството си. “Да бяха рекли на нашия повелител: “Вземи имота ни, само душата ни спаси.” (Р. Павлова, с. 412). Според него праведникът трябва да се изправи пред Божия съд обогатен с добри дела и чиста душа, а не като притежател на несметно богатство.

Авторът разбира доброто като непрестанна борба на богобоязливия човек с дявола, обсебил със злите си помисли сърцето му. Необходимо е всеки да помисли за душевното си спасение като прогони от себе си дяволската злоба, която като змия се е свила в гърдите на грешника. “Ако видим змия в къщата си или под постелята, няма да си починем, докато не я изгоним или убием. А тук не змия, а бащата на змиите – дяволът – лежи, свил се със злите си помисли в сърцето ни, а ние нито помръдваме, нито вярваме, мислейки зло в сърцето си.” (Р. Павлова, с. 414). Според книжовника, бесният, обладан от сатаната, се погубва физически, погубва плътта си, а този, който не се бори за спасението на душата си, се погубва душевно и се обрича на вечна смърт. Петър Черноризец излага и своето схващане за вечността и непреходността на душата и за тленността на тялото, което поред него е прах. Той проповядва, че за да спечели вечен живот, праведникът трябва непрестанно да работи за своето душевно спасение. “Защото бесният бесува от нужда, а ние с волята си. Той си погубва тялото, а ние душата. И кое е по-зле? Той е гниещото тяло, а ние вечната душа, той е обвивката, а ние сърцевината.” (Р. Павлова, с. 414).

Като ревностен християнски проповедник, авторът изтъква вредата от греха и необходимостта всеки да живее в съгласие със своята душа. Според него: “Вредата е в истинският грях. Защото живеем наопаки с душите си, а не според светите заповеди. Но ние не обсъждаме това, нито си мислим, че на някого правим зло.” (Р. Павлова, с. 414). Едно от основните свойства на човешката душа, на което писателят обръща внимание, е нейната уникалност. Той сочи като най-висша добродетел на всеки православен християнин стремежът към спасението на човешката душа. Петър Черноризец я схваща като най-важна и неповторима част, с

която Бог е надарил човека. Тъкмо спасената душа е средството да се наследи царството небесно. Затова възгледите на книжовника за доброто изискват непрестанна грижа да не бъде тя погубена. “А душата е направил единствена в тялото. И като я погубим, откъде ще намерим друга?” (Р. Павлова, с. 415). В духа на тази негова философия на доброто книжовникът проповядва идеята, че всички земни блага, които придобие в живота си човек, губят смисъл ако не получи душевно спасение. Ораторът предупреждава християните, че като се стремят да получат всичко на земята, погубват най-висшето Божие благо – душата. “Защото и целия свят да надживеем и да получим, онзи истинския и вътрешен човек, наречен душа, ще погубим.” (Р. Павлова, с. 415).

Като се излезе от цитираните примери в “Поучение на Петър Черноризец за душевното спасение”, може да се каже, че писателят представя една визия за доброто, която е изцяло ориентирана към пречистване и възвисяване на душата чрез покаяние и борба със страстите. Той поучава православните, че първостепенна грижа на всеки трябва да бъде душевното спасение. Добрият християнин трябва да се отрече от всичко земно и преходно и да насочи мисълта и волята си към нетленното. Божият угодник е длъжен да не позволи на дявола да обсеби душата му и така да я погуби. Според тази теория на доброто душевната смърт е по-страшна от телесната. Бог е дал една единствена душа на човека и като я изгуби той се обрича на вечна смърт.

“Слово на Петър Някой за временния живот” започва с обръщение на автора към неговата вътрешна, духовна същност. Той призовава душата си, която се стреми към доброто, да се събуди, да излезе от своята леност и неведение, да прогледне с духовните си очи, за да проумее кое е добро и кое е зло. Тя трябва да осъзнае къде се намира, какво прави и какво я очаква в този суетен и преходен живот. “Събуди, се душо моя, търсеца да намериш добро в този живот. Но не тук, а другаде ще го намериш. И ако добре се издигнеш с ума си и огледаш този преходен живот, ще разбереш и ще видиш твърде много. И добре знай къде си, как живееш и какво правиш и какво идва към теб! А ти спиш в невидение и в голяма грубост.” (Р. Павлова, с. 416). Това предупреждение към

християните да бъдат бдителни за злото и ревниви за доброто напълно съответства на разбирането на оратора, да не забравят Божия съд, пред който да се изправят с чиста душа и сърце.

В словото Петър Черноризец отново обръща внимание на спасителната роля на молитвата. Той подчертава, че само тя е от полза за душевното спасение и чрез нея християнинът ще се приобщи към Бога. Авторът определя нейната отбранителна мощ като най-силна измежду добрите дела. Молитвата стои по-високо от всяко добро, защото чрез нея човек може да пречисти душата си от всеки грях. Проповедникът сочи молитвата и сълзите като мощно оръжие срещу пагубната сила на Лукавия и неговите зли помисли. Той предупреждава, че всяко добро, което боголюбивият християнин върши, се обезценява, ако той извърши дори само един грях. “И виж, наблюдавай, и се пази, и бди, и оплаквай себе си. И нищо не смятай от полза за себе си тук, освен молитвата. Защото единствено само молитвата ще ни насочи към Бог. А всичко друго земно е празно. Ако и да има много за вината ни спасителни дела, които помагат – всякакво добро, милостиня, пост и щедрост, но без молитва не може. Обаче, ако допуснеш един само грях, всичко ще загуби сила. Затова като молиш винаги Бога, въздържай се от всяко зло и от празен живот.” (Р. Павлова с. 417).

Взгледите на Петър Черноризец за доброто са свързани с непрестанната борба на всеки добър християнин за душевното спасение. Това може да стане чрез покаяние, боголюбие, смиреност и системни телесни изпитания. “Да избягаме от злите дела, а истинските да пазим! Да възлюбим Христа и да се смирим, и да му служим, и да притесняваме сами своите тела с добър труд! Да се погрижим за себе си, за да не погубим душите си и да се осъдим на вечен огън.” (Р. Павлова, с. 418).

“Слово на Петър Някой за различната неправда” също представя разбирането на автора за доброто. То отново е съпоставно със спасението на душата. Книжовникът схваща душевното спасение като стремеж към Божията промисъл. Това изисква от всеки последовател на Христос да спазва светите заповеди, да страни от неправдата в този живот и да различава доброто от злото. Тук обаче доброто и злото са обвързани и с такива нравствени и етични катего-

рии като правда и неправда. Примерният християнин е устремен към правдата на оня живот и страни от неправдата в този живот. “Човек като търси Божия разум и правда и като се стреми да изпълнява Божиите заповеди, заради спасението на душата си е длъжен да знае думата за всякаква неправда в този живот, делата зли и добри.” (Р. Павлова, с. 418).

В поучението Петър Черноризец отново не пропуска да обърне внимание на спасителната сила и роля на молитвата. Той я сочи на християните като най-сигурно средство за спасение и възвисяване към Бога. Авторът определя важно място на този религиозен акт във философията си за доброто. Според него молитвата е единственото добро в този грешен живот. “Защото всичко съществуващо в този живот е печал и грях. Друго добро в него няма да видиш освен молитвата към Бога. Това виждам единственото спасително в този живот.” (Р. Павлова, с. 420).

В контекста на схващането на доброто писателят подчертава преходността и краткотрайността на всички земни блага. Той съветва всеки християнин поне за малко да се откаже от тях, колкото и да му бъде трудно това. Така той ще се погрижи за спасението си и ще придобие Божието царство. Според тази теория праведникът трябва да отиде в небесните вселения обогатен с добри дела, като остави на земята всяка суета всичко нетрайно. “Ако речеш всичко е добро в този живот, сладко и красиво: богатство, сан, слава, красота, имот, храна, дрехи, ум, власт, злато и сребро, добитък, пасища, земя, ниви, лозя и ще каквото и да било. Аз ще река: добро е за малко, кратко време. И макар че ни е много мило и да не искаме от всичко това да се откажем, нека се потрудим преди смъртта си да оставим малко от него, за да се приобщим. И то ще бъде достатъчно за спасението ни.” (Р. Павлова, с. 420). Като продължение на тази идея проповедникът подтиква ревностните христови последователи да презрат всичко преходно в този живот на земята и да се устремят към оня, към вечния живот. За целта те не трябва да щадят плътта си и тук на земята да се подложат на телесни изпитания. “Защото нашият живот е земя, прах и гной. Затова добрите ще презрат този живот и ще потърсят вечния. И измъчвайки с труд телата си, няма да жалят себе си тук.” (Р. Павлова, с. 420).

Както се вижда от изложението на четирите слова на Петър Черноризец той схваща злото като вредител, дори унищожител на душата. А доброто облагородява душата, то и е свойствено; ако човек полага грижи за нея, тя го спасява от огнената геена, осигурява му вечен блажен живот. В този обобщен смисъл авторът сочи в какво се изразява борбата за чистотата на душата и нейното спасение – в спазване на Божиите заповеди, в борба срещу страстите, в скромен и добродетелен живот. В центъра на тази философия стои най-важното свойство на душата – уникалност и неповторимост. Тя е най-голямото благо, дадено на човека от Бог. Богоспасената душа е най-висшата християнска ценност.

Освен в този философски смисъл авторът посочва и конкретно добродетелите, като ги отделя ясно от пороците. Така директно той насочва вниманието на слушателя и читателя към жизнената му всекидневна практика – какво той трябва да върши, какво е добро, какво да избягва. За Петър Черноризец знаци на доброто са: въздържание, щедрост, смирение, милосърдие към бедните, почит към родителите, обич към Бога и човека, пост, молитва, покаяние, чисти сълзи за греховете. С това добро душата остава неопетнена и влиза в рая. Петър Черноризец обаче вижда в живота много повече пороци: насилие, несправедно богатство, преяждане, пиянство, подтисничество, убийство, славолюбие, лицемерие, лъжа, обида, кражба, омраза, гневливост, алчност, свирепост, клевета, разпри, завист, надменност, властолюбие, блудство, магьосничество, “бесовски” песни и игри, носене на муски и др.

Авторът забелязва в съгласие с действителността, че злите дела и помисли надделяват над доброто, завладяват човека в името на земни блага и удоволствия. Той съзнава, че за земното щастие хората умеят да се грижат, но за душите си не. Има много добрини, но истински ли са те? “Ако речеш, всичко е добро в този живот, сладко и красиво: богатство, сан, слава, красота, имот, храна, ум, власт, злато и сребро, добитък, пасища, земя, ниви, лозя и още каквото и да било.” (Слово за различната неправда). Добро е, казва писателят, “но за кратко време”, то е преходно и пагубно. Не само това, богатите заради това земно благо и докато са живи не са щастливи. “За тях [мирските и греховни неща] се

бият богатите в този свят и се бодат, и се секат, и воюват, искайки да надвият един на друг, и дома на другия да разграбят, и властта му да вземат, и почестите, и сана ...” (“Слово за временния живот”). Тези хора никога няма да намерят “божията милост”.

В някои слова погледът на писателя става съвсем мрачен. Той не вижда в живота доброто. “И виж с очите си цялото зло в този живот, а добро няма ни най-малко. Защото не виждам Божия образ при себе си, а само ненавистта живее”. И още: “О, зъл и несправеден живот! О, тъмен и помрачен живот!” (“Слово за временния живот”). И бедните, и богатите се самозабравят, нехаят за душата си.

Въпреки тези нерадостни констатации, Петър Черноризец не стига до отчаяние, не се отказва да води борба за доброто у човека. Идва спасителната идея, че дори преди настъпването на смъртта, ако имотният раздаде богатството си на бедните, с това добро може да спаси душата си. Крепи го и идеята, че духовното е поценно от тленното, защото душата е вечна, че умът е по-силен от тялото, че молитвата е душеспасителна. Над всичко обаче у автора стои дълбоката вяра в справедливостта и властта на Бога, чието око никога не спи.

Чрез множество риторични въпроси, съдържащи отговор, и чрез поредица житейски примери (из животинския свят, бита и др.) Петър Черноризец, без да се отклонява съществено от ортодоксалните схващания за доброто, злото и душата, прави тези схващания понятни за всеки читател и слушател. Той допринася за утвърждаването на християнската философия и за правилното според нея поведение. Проповедникът налага във всекидневния живот на българина нравствени норми, залегнали в моралния кодекс на ортодоксалната идеология. Чрез своите възгледи за доброто Петър Черноризец се бори срещу нравствената поквара в обществото и срещу проявите на езическа практика. П. Димитров сполучливо отбелязва: “В лицето на Петър Черноризец нашата литература има забележителен писател – моралист и назидател, който над скептицизма на своето време търси устоите на живота в нравствените принципи и норми, вяра в правото на избор и самоопределянето на човека и извлича няколко метафори и дилеми, вълнували векове наред средновековните читатели – славяни.”[5]

През цялото средновековие писателите работят за нравственото възпитание на християните. През X в. Обаче, когато още се води борба – явна или мълчалива – между езичество и християнство, проповедите на автори като Петър Черноризец са били от особено обществено значение. За своите съвременници, а и за всички нас, писателят оставя един завет: “Да правим добро, да бъдем угодни на Бога и приятни за хората. Да оставим добър спомен на хората за себе си на земята.” (“Поучение за душевното спасение”).

ЛИТЕРАТУРА

1. Установяване броя на словата, авторство и време на възникване, хронология, разпрос-

транение на творбите, история на текстовете, езиков анализ, издание на словата и преводи у Павлова, Р. Петър Черноризец. Старобългарски писател от X в. – Кирило-Методиевски студии. Кн. 9. С., 1994.

2. Петканова, Д. Българска средновековна литература, В. Търново, 2001, с. 365.
3. Павлова, Р. За творчеството на Петър Черноризец – Старобългарска литература, 25-26, 1991, с. 73.
4. Павлова, Р. Петър Черноризец, старобългарски писател от Хв., с. 407.
5. Димитров, П. Петър Черноризец. Старобългарска литература, 21, 1987, с. 49.

Представена за печат на 09.09.2009 г.

ГОЛОТАТА В АГИОГРАФСКАТА ЛИТЕРАТУРА

Антоанета Буюклиева

NUDITY IN OLD BULGARIAN LITERATURE

Antoaneta Buiuklieva

E-mail: toni buiuklieva@abv.bg

ABSTRACT

The subject of the present research is the topic of the naked human body in Bulgarian literature from the Middle Ages. The conclusion that saints were stripped naked by their torturers before killing them is reached after giving examples from works of Old Bulgarian writers. This happens after a sequence of verbal disputes, exhortation and physical torturers. After not succeeding in breaking the martyr's faith in Christ, the violent torturers from the hostile belief subject him to what is considered by every Christian to be the biggest humiliation – to see his death naked in front of the eyes of a multitude of people. This act relates to the Christian understanding of the desecration of nudity. It ensues from the broadly spread out in the Bulgarian literature from the Middle Ages method of assimilation. According to this method the saints are opposed to their common archetype – Christ.

Key words: nudity, disgrace, death, martyr

Известно е, че гръцката античност се отличава с култ към красотата на човешкото тяло. Това проличава от ред скулптури и живописни изображения. През Средновековието този култ изчезва. Светците и светските герои в църковната и в миниатюрната книжовна живопис са изцяло облечени. Изключение правят само Адам и Ева, но техните образи нямат нищо общо с възхищението към тялото на човека като съвършено създание на природата. Те са само илюстрация на библейския разказ.

Защо изчезва култът към красотата и съвършенството на естествените човешки телесни форми, за да се възроди отново в епохата на Ренесанса?

В един пасаж от малко известното слова на Григорий Цамблак – За сирна събота. Похвално слово за преподобните отци[1], писателят разказва познатия анекдот за срещата на Александър Македонски с философа Диоген. Диоген се препичал гол и помолил Александър да се отрени, за да не му засенчва слънцето. Това е един детайл от разказаното, но тъкмо той, съобразен с нашата тема, е показателен. Ако днес

препичането на слънце в разголен вид е нещо напълно естествено, за Цамблак голотата на мъжа, показана пред всички, е осъдителна, той я нарича “нелепа нагота”. За средновековния писател, възпитан в християнската философия и догматика, голотата е срамна. Това е противоположно на античността схващане, почива най-вероятно на библейските книги. Според Библията Бог създава първите хора без дрехи: “И бяха двамата голи, Адам и жена му, и не се срамуваха.” (2:25). След като обаче ядат от дървото на познанието, очите им “се отварят” и те разбират, че са голи. Тогава вече като смъртни хора, които ще прекарат живота си на земята, те се срамуват от голотата си и се скриват от Господа, за да не ги види. Бог ги проклина за греха им да прекарват в мъки земния си живот и им прави “кожени дрехи, с които ги облича.” (Битие 3:21). Така голотата се превръща в срам, а дрехите, с които се покрива тялото, са от Бога дадени. В такъв случай разсъбличането, преди всичко насилственото, още в предхристово време, се е схващало като подигравка, унижение. Това проличава ясно от евангелския разказ

за разпятието на Исус. “А след като Го разпънаха, разделиха [войниците] дрехите Му, хвърляйки жребие (Матей 27:35). Това е част от мъчението на Исус; с издигането му на кръста полугол, преди смъртта, той е опозорен и оскърбен.

В средновековната литература идеята за голотата намира най-изразителен и обобщен вид в мъченическите жития. Тук ще се спра на няколко старобългарски творби, които я засягат – един въпрос, който почти не е разработен в медиевистиката. Много често мъчителите разсъбличат жертвите си. Това става по време на мъчението, обикновено преди смъртта на героя, както е и при Христос. Мотивът не е “оригинално откритие” на българските книжовници, той е напълно в духа на каноните на мъченическите жития.

В мъчение на Йоан Нови Белиградски Сучавски от Григорий Цамблак след дълги увещания, епархът на града “ – персиец и горещ ревнител на наследената от деди заблуда”[2] не успява да сломи твърдата любов на мъченика към Христос. След кратка словесна престрелка той се оказва безпомощен пред непоколебимата Христова вяра на Йоан. В своето безсилие епархът нарежда на войниците да го съблекат. “Докато мъченикът говореше тези неща с дръзновено слово и с радостно лице, мъчителят често менеше лице, разпалван вътрешно от огъня на гнева. Понеже не можеше по-дълго да понася упорството на мъжа и от Йоан да бъде проповядван истинският бог, когото той хулеше пред многочисления народ, а неговата вяра, всъщност по-вярно ще е да се рече заблуда – да бъде напълно низвергната, епархът заповяда на войниците да смъкнат дрехите на мъченика. Когато това стана с бързината на казаната дума, Йоан стоеше в средата – гол, облечен в Христа.”[3] В цитирания откъс Цамблак много точно и с няколко думи описва психологическото състояние на мъчителя. Пламнал от гняв към несломимия духом мъченик, безсилен пред твърдата му като елмаз душа, епархът постановява да го съблекат гол. След като не успява на наложи правотата на своята заблуда и да похули правия Бог, той се опитва да оскверни своя противник. Не успял да го пречупи и унизи духом, мъчителят се стреми телом да унизи светеца. И сякаш за да бъде по-омерзен преди

смъртта си, мъченикът, това става пред очите на многочислен народ.

В “Похвално слово за Евтимий”, Григорий Цамблак отново използва мотива за събличането на светеца. С няколко риторични въпроса той описва психологическото състояние на последния български патриарх пред лицето на смъртта. “А когато съблякоха одеждите му и го поведоха на градската стена, за да бъде попозорна неговата смърт, и приготвиха всичко необходима за посичането му, нима промени лице, нима се разтрепера, нима показва с нещо обич към живота.”[4] Духовният български глава проявява дръзновение, безстрашие и душевна хармония, когато е изправен пред мъчителя – мохамеданин. За да бъде опозорен и с потъпкано достойнство Патриарх Евтимий е съблечен преди да бъде посечен. И всичко това става пред очите на “измаилтянското сборище”, за да стане смъртта на християнина понижителна и по-жалка. В стремежа си да покаже своето превъзходство над мъченика, мъчителят мюсюлманин го подлага на най-голямото за всеки православен християнин унижение и позор – да бъде изправен гол пред множеството, пред тълпата.

Епизодът с разсъбличането на мъченика намира своето развитие и в творчеството на писателите от Софийската книжовна школа. В Мъчение на Георги Нови Софийски, поп Пейо описва сходна сцена. След поредица срещи и диспути с иноверците, младият златар Георги успява да направи блестяща защита на християнството. В хода на споровете му с начетения представител на мохамеданите и с турския съдия, той не се поддава на техните ласкателства, обещания и коварство и твърдо отстоява своята вяра. С поредица умни отговори, Георги доказва предимството на православието пред мохамеданството. По време на диспута турският съдия усеща своето словесно безсилие и неговото морално превъзходство. Поради това, както и под натиска на мохамеданското множество, той е принуден да постанови смъртна присъда. И отново в края на мъчението, не успели да сломят духом младежа и да му наложат мюсюлманството, пред смъртта му иноверците го подлагат на физическо унижение като го разсъбличат. “И ето запалиха кладата. И му съблякоха дрехите, като оставиха само ризата му, и така го хвърлиха в огъня.”[5] И тук в безсилие-

то си да омърсят душата на мъченика, насилниците се опитват да осквернят тялото му като го оставят гол. И в този случай това се случва в присъствието на множество агаряни и християни. Целта на мъчителите е същата – мъченикът да бъде публично поруган.

В Житие на Николай Нови Софийски, когато описва Средец и говори за мъчениците, загинали в града, Матей Граматик отделя внимание и на Георги Новейши. В разказа за мъченическата смърт на светеца, книжовникът отбелязва, че преди смъртта му турците го събличат. “Разказва се от достоверни свидетелства на някои христоролюбци, които са били там, в оня час, че преди да окачат блажения, той стоеше под дървото за обесване и войниците го разсъбличаха. Както стана с Христос, моя бог, при кръста, така събличаха и следовника на Христа.”[6] Мъченикът е директно съпоставен с Исус, който според евангелската притча преди да умре на кръста бил съблечен от войниците римляни, а за дрехите му те хвърляли жребий. Така чрез метода на уподобяването, широко застъпен в средновековната българска литература, светецът се отъждествява със своя общ архитип Христос. На този метод на изображението на житийните герои обръщат внимание редица учени: “Така Исус Христос се оказва в ролята на всеобщ модел за подражание, който предопределя реалното битово поведение на средновековните хора, така и начините на литературното отражение на действителността.”[7] Красимир Станчев е още по-точен: “Това е същността на принципа на отъждествяването – реалните хора и събития се изобразяват в литературата по начин, който дава възможност те да бъдат съотнесени и отъждествени със съответни библейско-митологически прототипи и в крайна сметка – всеобщия прототип Исус.”[8]

В същата творба Матей Граматик отделя значително внимание на мъчението и мъченическата смърт на Николай Нови Софийски. След серията спорове с ревнителя на измаилтянската вяра и с двамата турски съдии, както и след поредицата физически издевателства над мъченика преди връщането му в тъмничната килия, мъчителите мохамедани остават напълно безсилни пред твърдостта, с която той отстоява Христовата вяра. Не помагат нито коварството, чрез което пряко волята му го обрязват, нито обещанията и ласкателствата. Николай не

се поддава и на физическата саморазправа на турците, с която те се опитват да му наложат мохамеданството. След като обичайните методи не дават резултат, разгневените агаряни в своето безсилие събличат мъченика, за да направят кончината му по-позорна и скверна. “А те веднага го сграбчат и го хвърлят безмилостно на земята, освобождават го от тежките железни окови, с които бяха оковали ръцете и нозете на светеца. И го оставят гол, само по риза; старателно връзват ръцете му назад и го извеждат, вързан с въже.”[9] Не успели да сломят духом християнина, измаилтяните се опитват да го поругаят телом, като го събличат преди да го пребият с камъни. И за да бъде унижението по-голямо, това отново става в присъствието на множество народ – мохамедани и християни.

Изнесените примери от творбите на старобългарските писатели показват, че мотивът за голотата в литературата има религиозен характер. Той се среща толкова често, че се превръща в топос. Очевидно е, че не е момент от реалния живот на светеца и няма биографична стойност. Разсъбличането е знак за унижение, опозоряване. В структурата на житието е поместен в края на мъченическия път на светеца, когато той е изправен пред лицето на смъртта. Така епизодът става кулминация на мъчението и ярка възхвала на житийния герой, който отстоява любовта към Христа, духовно велик, посредничал стоически физическите мъки и унижения. И за да стане по внушителна прославата на светеца и омерзението от мъчителя, в сцените с разсъбличането неизменно присъства още един постоянен елемент – деянието става пред очите на множеството. За читателя това навярно е имало и “доказателствена” сила, защото има много свидетели на величавото търпение и духовна твърдост на обикновения човек, които го издигат до светец.

Образец при разгръщането на мотива за голотата в случая е евангелският разказ за разпятването на Христос. Той обаче е приспособен към други условия, свързан е с различни исторически герои и му са придадени допълнителни значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кенанов, Д. Озареният Григорий Цамблак. Велико Търново, 2000.

2. Иванова, Кл. Стара българска литература. Т. 4., Житиеписни творби. С., 1986, с. 286.
3. Пак там, с. 287.
4. Грашева, Л. Стара българска литература. Т. 2., Ораторска проза. С., 1982, с. 231.
5. Иванова, Кл. Пос.съч., с. 304.
6. Пак там, с. 318-319.
7. Шнитер, Мария. Стара българска литература – поредицата “Как да разбираме литературната творба”. Пловдив, 1995, с. 14.
8. Станчев, Кр. Стилистика и жанрове на старобългарската литература. С., 1985, с. 8–9.
9. Иванова, Кл. Пос. съч., с. 371.

Представена за печат на 09.09.2009 г.

**ПОДТЕКСТ В РОМАНЕ ГЕНРИХА БЕЛЛЯ „И НЕ СКАЗАЛ НИ ЕДИНОГО СЛОВА...”
(АНАЛИЗ В РУСЛЕ „ТЕОРИИ АВТОРА”)**

Надежда Лекомцева*, Неля Иванова
*Институт повышения квалификации и ПРО УР – Ижевск, Россия

**IMPLIED MEANING IN HEINRICH BOLL'S NOVEL „AND NEVER SAID A WORD...”
(THE ANALYSIS IN THE CHANNEL OF THE „AUTHOR THEORY”)**

Nadejda Lekomtzeva, Nelya Ivanova
E-mail: ipk18@mail.ru

ABSTRACT

This article is devoted to the question of implicit information in literary discourse. The possibility of explicating the author's implications in the novel „And never said a word ...” of the outstanding German writer, Nobel laureate, Heinrich Boll, has been analysed in two aspects - linguistic and literary. Transferring implied sense while translating from one language to another has been presented. Special attention is given to the „Mirror” collision line in the novel.

Keywords: implied meaning, literary discourse, Heinrich Boll, the novel „And never said a word...”, translation.

Романы, повести, рассказы, теоретические статьи и эссе западногерманского писателя, Нобелевского лауреата (1972 г.) Генриха Бёлля занимают важную нишу в мировой реалистической литературе второй половины XX века. Бёлль духовно наследует и развивает открытия своих предшественников – Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, Н. Закс, Ф. Кафки, Т. Манна, Г. Гессе, Э. Хемингуэя и других классиков. Как отмечает Л. Копелев, российские читатели, получив в 50-е гг. в переводе на русский язык произведения Бёлля („Хлеб ранних лет”, „И не сказал ни единого слова...”, „Где ты был, Адам?” и другие), „испытывали неожиданное явственное чувство родственной близости, с живым участием воспринимали слово автора, судьбы людей, о которых он рассказывал” [1]). Повествуя о своих героях, Г. Бёлль так или иначе затрагивает проблему непростых взаимоотношений народов двух стран. Поэтому, по мнению Л. Копелева, Генрих Бёлль, олицетворяя неразрывные духовные связи, избирательное родство русской и немецкой культур, принадлежит к Германии и России больше, чем любой другой стране за пределами его родины” [2].

В программном выступлении „В защиту литературы руин” (1952) немецкий писатель

провозгласил свои основные эстетические принципы – верность жизненной правде, писательскую зоркость, глубинное исследование внутреннего мира человека: „Взгляд писателя должен быть человечным и неподкупным, ...мы хотим видеть мир таким, каков он есть...” [3]

Внимательно вглядываясь в свое поколение, искалеченное войной и многолетней пропагандой, культивировавшей в немцах бессмысленное жестокосердие к другим народам, Г. Бёлль отмечал, что задача писателя-гуманиста – напомнить читателям о том, что человек существует не только затем, чтобы им управляли, ибо „разрушения в мире бывают не только внешние и природа их не всегда столь безобидна, чтобы обольщаться, что поправить их можно за какие-нибудь несколько лет” [4]. Безусловно, мировая известность Бёлля связана с его человеческим и писательским кредо: для него „совесть – не только основа поведения, но и закон его художественного творчества” [5]. В Болгарии в период до 1989 г. отношение к этим эстетическим и политическим позициям Генриха Бёлля, как свидетельствует М. Неделчев – публицист, литературный историк и критик, послужило для объединения болгарских писателей-диссидентов. [6]

Остро поставленные нравственные проблемы, запоминающиеся герои с их сложным духовным миром, образное слово автора, точно и зримо передающее обстановку, эпоху, состояние души героя – все это привлекает внимание читателя и критики в романе „И не сказал ни единого слова...” (1953). Со страниц произведения страстно звучат темы войны и мира, осуждения бессмысленной братоубийственной бойни, несущей обычным людям разруху и смерть. В романе утонченно поставлены философские, нравственные, общественно-политические, социально-психологические, семейно-бытовые проблемы. Идеи гуманизма – справедливости, добра, человечности – пронизывают всю ткань этого произведения.

Роман имеет ряд особенностей как в своем содержании, так и в композиционно-стилистическом решении. Эти особенности довольно подробно обозначены в исследованиях Г. Бернгарда [7] и Д. Я. Калнины [8]. В частности, в этом произведении Бёль активно использует приемы многократно повторяющейся детали, соотнесения психологического состояния двух героев – мужчины и женщины (он одним из первых разрабатывает в литературном творчестве „модный” для европейского искусства середины XX века гендерный подход), авторской недоговоренности (через прием „Ich-Erzählung”: „Я-рассказчик” представлен „поток сознания” самих героев).

На основе повторяющихся мотивов (*скуки, лица, зеркала, ненависти, руин, аптекарей* и др.) в содержании данного романа выпукло обозначаются целые лирические пласты. Обнаружение таких позволяет нам говорить о наличии подтекста в произведении. Однако именно „технике подтекста” в этом произведении в критической литературе уделялось недостаточно внимания. Чаще литературоведы останавливались на стилистических функциях художественной детали в произведении. Нас же, помимо схемы образования подтекстных коллизий, одновременно будут интересовать и вопросы перенесения подтекстного имиджа при переводе с одного языка на другой. Говоря о конкретном произведении немецкого писателя, мы будем иметь в виду и теоретические разработки о подтексте в нашей и зарубежной критике.

По проблеме подтекста, представленного в художественном дискурсе, на наш взгляд,

существенный интерес представляют материалы Р. Барта [9], писавшего о подразделении текста на фрагменты-лексии, об интерференции между этими условными сегментами текста и возникновении на основе взаимодействия новых контекстуальных значений, о сложной комбинаторике этих связей. На характеристике повторяющейся детали как первопричине образования скрытых смыслов в тексте делался акцент в статьях А. Ричардса [10]. Проблема контекстуальных взаимосвязей между тематическими полями, возникающими в процессе установления сложных лексико-грамматических соотношений внутри авторских художественных творений ставилась Дж. Б. Смитом [11]. Представляют интерес его графические изображения подтекстных взаимосвязей на сюжетно-тематическом и образном уровнях. Важны замечания М. Риффатера [12] о способах концентрации подтекстных элементов в определенной точке произведения и о сигналах, экстраполируемых из глубин казалось бы сильно запрятанного автором „побочного” сюжетного действия.

Вопреки идее об однонаправленности подспудных микросюжетов, их линейности, Р. Харвег, О. Кафкова, Д. Брчакова рассуждают на тему о сложном взаимодействии и переплетении подтекстных элементов. По мнению О. Кафковой, „контекст – это не линейная последовательность языковых единиц в речи, а соотнесенность сегментов текста с другими сегментами текста” [13]. С точки зрения Р. Харвега [14], воспринятой впоследствии Д. Брчаковой, „операция интегрирования содержания создает один из аспектов контекста, в котором выражается отношение одних частей текста к другим его частям или к ситуации, в котором создается единство взаимосопоставленных элементов (*miteinander, durcheinander*)” [15].

По-своему обобщая в „Краткой литературной энциклопедии” теоретические исследования лингвистов и литературоведов об имплицитности художественного явления, В. Е. Хализев отмечал, что под подтекстом подразумевается „скрытый смысл высказывания, вытекающий из соотношения словесных значений с контекстом и особенно – речевой ситуацией” [16]. Отсюда логично вытекает, что, рассматривая подтекст в художественном целом, каковым выступает произведение литературы, следует говорить о возможностях экспликации авторских имплицитных

катур в двух аспектах – лингвистическом и литературоведческом, т.е. на уровне формы и содержания.

Лингвоматериальная сторона подтекста подчеркивалась Т. И. Сильман [17] (двухвершинность структуры подтекста, дистанцированность повтора, метафоризация в контекстуальном окружении). Ею была предложена система универсальных формул, схематично отражающих путь образования подспудной информации в тексте: $n = n$ (ситуация-основа); $n = n + Or$ (ситуация-основа в контекстуальном обрамлении), $n = [n + Or] + metaphor.$ (повтор – художественная деталь), $n = [(n + Or_1) + metaphor.] + Or_2$ (устойчивый лейтмотив).

Сюжетообразующая роль подтекста отмечена Б.О. Корманом, видевшим в нем „разновидность объектного сюжета, единицы которого тяготеют к текстуальному совпадению, являясь лексическими и семантическими парадигмами” [18]. В частности, ученым была предложена расширенная программа исследования подтекстных явлений: 1) Что собственно повторяется? 2) Каковы функции этого повторения? 3) Как взаимодействуют подтекстные элементы с окружением? 4) Каково расстояние между подтекстными элементами и каков содержательный эффект от изменения расстояния? 5) Какова субъектная ориентированность подтекстных элементов? [19].

Ответы на вопросы, поставленные Б.О. Корманом, постулируют мысль о том, что подтекст, представляя собой глубинное содержание авторского сочинения, соотносится с идеей художественного целого. И это вполне реально подтверждается суждением А. М. Финкеля, что „содержание художественного произведения не сводится к простой сумме всех его подлежащих, сказуемых и второстепенных членов. Содержание – это не только то, что сказано, но и то, что не сказано, что подразумевается, на что намекается, то есть не только текст, но и подтекст” [20]. В то же время А. М. Финкель отводит значительную роль собственно языковым явлениям литературного произведения: „так как подтекст вытекает из текста, таится в нем, то задача его прочтения – это задача не только литературная, но и лингвистическая: надо понять каждое слово оригинала во всех его значениях, созначениях и совокупностях значений в их связях, определить их место в целом...” [21]. В подтверждение лингвистической природы потайных смыслов художест-

венного произведения обратимся еще к одному высказыванию о гармонической соразмерности текста. Применительно к сочинениям французского писателя-эстета П. Валери (автора изысканно-утонченных сонетов, поэм, лирической прозы, искусствоведческих эссе и др.) А.Эфрос говорит, что „поэзия всегда математична, как математичны её связи, ходы и фигуры” [22]. Действительно, алгебраическая соразмерность характерна многим подтекстным явлениям.

Поскольку подтекст в конкретно-авторском сочинении – явление архисложное, остановимся на градации признаков подтекста, обратившись к **алгоритму исследования** микросюжетных линий, предложенному Б. О. Корманом. Это позволит выявить наличие составляющих элементов интегративного текстового явления. Сосредоточив внимание на одном из подтекстных микросюжетов из романа Г. Бёлля „И не сказал ни единого слова...” [23], условно обозначенном нами как „Зеркало” (в отличие от иных мотивов, присутствующих в этом романе, он исследован и систематизирован критиками в меньшей степени), зададимся теми вопросами, которые рекомендованы Б. О. Корманом.

1. Что повторяется?

Собственно, подтекст „Зеркало” в романе Г. Бёлля образуется путем многократного повтора слова и словосочетаний, ядром которых выступает слово *зеркало* (*der Spiegel*), или его синонимов метафорического плана: *der Spiegel / зеркало; im tiefsten Hintergrund des Spiegels / в глубине зеркала; in dem flachen Spiegel / на влажном зеркале; an den Spiegel / к зеркалу; vor dem Schaufensterspiegel / перед зеркальной витриной; wir gingen in die Tiefe eines Spiegels hinein / мы входили вглубь зеркала; in einem silbrigen Dämmer / в серебристой мгле; ohne in den Spiegel zu sehen / не глядя в зеркало; milchig verschwimmenden ferne hinten im Spiegel / молочно-белая расплывающаяся даль зеркала; hinten im Spiegel / на втором плане (в глубине) зеркала; meinen Blick aus dem Spiegel zurückzuholen / мой взгляд отрывается от зеркала; im Hintergrund / в глубине; am Spiegel vorbei / мимо зеркала; mit einem Lappen über den Spiegel fahren / водить тряпкой по поверхности зеркала; die Spiegel an der Rückwand beschlagen / зеркала на задней стенке запотели; der Spiegel beschlug sich wieder / зеркало запотело снова; in den Spiegel fallen lassen /*

углубить взгляд в зеркало; aus dem Spiegel zurückholen / *возвратить (взгляд) из зеркала* [24].

Образ зеркала может иногда трансформироваться в схожий по признакам или функциям (глаза собеседника, стеклянную витрину магазина). В глазах одних людей светится жалость, испуг, участие, в других – холодная отстраненность, безразличие, ехидное злорадство.

Более сорока раз мерцает образ зеркала в романе Бёлля. Зеркало одновременно позволяет автору показать читателю состояние героя как через его собственное самовосприятие („глаза в глаза”), так и через сторонний взгляд повествователя (wenn meine Augen zurückkommen von dort hinten... - „*Возвращаясь из глубины зеркала, мой взгляд встречает мое собственное лицо*”). Это придает большую достоверность описываемому. Вместе с тем, человек в реалистической литературе постоянно находится в динамичном состоянии (он перемещается в пространстве, быстро меняются его мысли, усложняется его внутренний мир). Находясь по эту сторону зеркала, персонажи романа Бёлля несколько ограничены в своих действиях. Однако, по воле автора, через мысль, проецирующуюся на зеркальную поверхность, герои преодолевают пространственно-временные границы. Немецкий литературовед Г. Бернгард называет это явление „действием-воспоминанием” (Erinnerungshandlung), которое, порой, перерастает основное действие (Kernhandlung) и начинает превалировать над фабульной линией произведения [25]. Поэтому для постижения подтекста „Зеркало” мало выяснить только то, что повторяется, надо еще всмотреться в языковое окружение, в контекст, особо выделив глагольные конструкции и языковые метафоры. Также необходимо обращать внимание на то, какие объекты отражаются в зеркалах (в нашем случае – лица людей из окружения Фреда Богнера и его жены Кэте).

2. Каковы функции повторения?

Зеркало высвечивает драматические стороны жизни героев повести, выявляет противоречия в характерах людей, отражает глубинные мотивы казалось бы иногда алогичных поступков персонажей, контраст между прежним и современным состоянием героев. Эффект зеркального отражения помогает лучше представить изменения в чувствах

Кэте: от страдания, которое порой граничит с ненавистью, до безразличия или всепрощения.

Бёлль широко использует прием интенсивного повтора целого ряда мотивов: *зеркало, лицо, улыбка, скука, ненависть, аптекари, библейские сюжеты* и др. Собственно, ритмичный повтор этих понятий отражает непрерывную пульсацию мысли героев, ибо весь текст повествования дается, в основном, от имени самих рассказчиков (прием „Ich-Erzählung”).

Для того чтобы привлечь внимание читателя к психологическому состоянию героев, автором используется своеобразный прием окольцовки в структуре абзаца, когда при интенсивном заострении одного и того же мотива внутри фрагмента начальная и последняя фразы совпадают буквально или частично. При этом заключительная фраза либо усиливает, либо опровергает первую: „*от пара запотело зеркало на задней стенке буфета*” (der Dampf ...beschluss die Spiegel) – „*зеркало снова запотело*” (der Spiegel beschlug sich wieder); „*улыбаюсь*” (lächele ich) – „*собственная улыбка*” (eigenes Lächeln) – „*знаю, что не улыбаюсь вовсе*” (nicht lächelte). В рамках одного абзаца проходит целое событие-воспоминание. По существу, такие композиционно завершенные, стилистически отточенные фрагменты средни своеобразным маленьким вставным новеллам в составе подтекстных микросюжетов (например, как в цикле „Созерцания” у Ф. Кафки).

3. Как взаимодействуют подтекстные элементы с окружением?

Микросюжет „Зеркало” прочно связан с темой и идеей произведения. Этот микросюжет тесно соотносится также с иными подтекстными линиями произведения, которые обнаруживаются через ключевые слова и фразы: *скука, улыбка, лицо, ненависть, сердце, руины, тихо, молча, „не сказав ни единого слова”, „доверься своим аптекарям”* и др. Переплетаясь по ходу композиции произведения, эти подтекстные линии помогают читателю глубже воспринять самую суть изображенных автором сцен, остро ощутить поставленные вопросы о человеке и его месте в мире, проникнуться пафосом осуждения людских войн, разрушительные последствия ко-

торых длительное время продолжают мешать жизни обычных людей.

Так, в заглавие романа вынесена строчка из песнопения о распятии Христа „Und sagte kein einziges Wort...” („И не сказал ни единого слова...”). Применительно к содержанию данного текста, эта библейская мифологема превращается в сюжет о каждодневном попрании достоинства „маленького человека”. Бёлль показывает читателю своих героев из социальных низов, молчаливо переносящих несправедливость окружающего мира. Вместе с тем в душе каждого из них рождается свой протест. У Фреда он переходит в решимость прорвать оболочку молчания, „однажды заговорить” („...eines Tages werde ich sprechen”). Налицо сложный вариант микросюжета, построенного на антитезе.

4. Каково расстояние между подтекстными элементами и каков содер­жательный эффект от изменения рас­стояния?

Подтекст „Зеркало” сконцентрирован вокруг образов Кэте и Фреда. Повествование ведется от их лица. Через посредство зеркала дается восприятие окружающего мира и самовосприятие героев повести. Мотив „зеркало” редко используется автором для отражения единично промелькнувшей мысли героя, чаще всего, этот фон используется для изображения „потока сознания” персонажей.

Зеркало - как предмет материального мира - отображает предметы быта, лица людей, внутренний интерьер помещений, здания на площади. Но бёлльские зеркала имеют еще и „глубину”, своеобразный второй план, на фоне которого высвечиваются мысли и чувства людей, - это план-откровение. Как правило, на переднем плане - поверхности зеркала - Бёлль-реалист всегда рисует образ созерцателя, его внешний вид, отраженный облик. Одновременно писатель позволяет читателю заглянуть в подсознание героя, размышляющего по поводу восприятия им собственного сиюминутного зеркального отражения. А в глубине зеркала автор обозначает образы из прошлого, будущего или того, что составляет „не-Я” рефлексирующего персонажа. Точкой отсчета времени служит момент восприятия героем себя, это мыслится как настоящее. Все же остальное представляется герою либо как горестное прошлое (умершие дети, война)

или в некоем неосуществимом будущем (жизнь „без заспанных мужей”).

Бёлль показывает своих героев в ситуации *перед девятью зеркалами*. В десятый раз ирреально-символический образ зеркала вызывается подсознательными импульсами мозга рассказчицы.

1) В закуской Фред видит себя и подобных ему неопрятно одетых, жадно жующих пищу бродяг. Внешнее уподобление нищим порождает в нем чувство испуга и щемящей тоски.

2) Беседа с горничной в прихожей у Байземов, Фред ощущает с ее стороны участие и человечность. Это несколько успокаивает его.

3) В прихожей у фрау Франке Кэте видит отражение членов своей семьи - бедно одетых, с исхудавшими, нездоровыми от недоедания лицами. Она с болью признается себе, что они - бедняки.

4) Перед богатой зеркальной витриной роскошного магазина Фред ощущает себя маленьким, беспомощным, ничтожным человеком. Зеркало не приемлет его образа, оно отбрасывает „бесчисленное число раз” отражение человека в помятой и грязной одежде.

5) Перед зеркалом в ванной Кэте поверяет своему отражению-двойнику (а равно и читателям) свою боль об умерших в войну детях, о муже-алкоголике, о трудном экономическом положении семьи.

6) В парикмахерской у фрау Балун Кэте ловит свое отражение в кривом зеркале, пусть не уродующем, но заметно искажающем лицо человека. Это зеркало, приукрашивая действительность, лжет Кэте, словно пытается увести от сложных насущных проблем.

7) В закуской Кэте и Фред в разное время встречают миловидную девушку. Зеркало в закуской отражает мир в цветном изображении. Колористически-умиротворенное восприятие мира рассказчицей сквозь призму зеркального отражения в произведении встречается впервые. Очевидно, по замыслу автора, здесь отражена надежда героев найти приют для душевного отдохновения от всех забот и тревог.

8) Хозяйка буфета обращает внимание на красивое лицо Кэте. Однако быстро запотевшее зеркало, как и кривое зеркало в парикмахерской, не дает Кэте надолго забыться в мире иллюзий. А отражение неопрятно одетого Фреда в зеркальной витрине буфета рождает в Кэте чувство испуга.

9) На развалинах дома в воображении Кэте появляется иллюзорный образ зеркала, в котором сфокусирован облик дорогих для нее людей – умерших в войну детей и матери. Метафизически-иллюзорное зеркало высвечивает душевный надрыв героини.

10) Зеркало в комнате гостиницы не передает внешности Кэте (первый план отражения отсутствует). На втором плане возникает облик Фреда и обозначаются представления Кэте о будущем. Здесь по-своему подводятся итог градации тех жизненных невзгод, которые могут послужить причиной появления в человеке чувства безразличия ко всему окружающему.

По существу, каждое новое упоминание зеркальных предметов и отражающихся в них образов позволяет автору углубить у читателя представления о психологическом облике героев романа.

5. Какова субъектная ориентированность подтекстных элементов?

Подтекст „Зеркало” связан преимущественно с образами главных героев произведения – Кэте и Фреда. Иногда рядом с ними появляются изображения чужих лиц. Автор прибегает к этому приему для того, чтобы по контрасту соотнести судьбы основных персонажей с жизнью людей из разных сословий. Одновременно, показывая неурядицы семейной жизни в послевоенной Германии, вернее, надводную часть этого айсберга, Бёлль умело использует в своем произведении прием типизации.

Поскольку речь идет о зарубежной литературе, приходящей к массовому читателю через переводы, то закономерен и вопрос о передаче подтекстных явлений средствами родного языка. Отсюда – *новая проблема*.

6. Проблема перевода подтекстной линии „Зеркало” с немецкого на русский язык.

На наш взгляд, и семантическая и грамматическая составляющие подтекстной линии „Зеркало” выполнены переводчиками Л. Черной и Д. Мельниковым удачно. Они воспользовались методом адекватной передачи содержания оригинала. Для этого использовали языковые возможности русской речи: иногда изменяя структуру предложения в соответствии с русской грамматикой. В переводном варианте они сумели донести до читателя ли-

рический аспект произведения-оригинала. Подтекстные элементы, представленные в русском переводе, идентичны немецкому варианту. В частности, адекватность при переводе подтекста „Зеркало” на русский язык достигается следующими способами: точным дословным переводом предложений, составляющих первичное структурное звено данного микросюжета; приемом введения дополнительных (отсутствующих в оригинале) слов; опусканием слов во избежание тавтологии в русском варианте; путем замены одной части речи другой; использованием приема конкретизации и другими.

В частности, выражение „*hinten im Spiegel*” / *сзади в зеркале* переводится как „*в глубине зеркала*”, „*в ...дали зеркала*”. Автор много раз использует это выражение. Слово „*hinten*” (сзади) не переводится дословно. Но немецкий вариант показывает относительность местонахождения предмета, созерцаемого рассказчиком: ...*meine Augen saugten sich fest an der milchig verschwimmenden Ferne hinten im Spiegel*. – „...*мои глаза прикованы к молочнорасплывающей дали зеркала*”. По законам физики, в плоском зеркале более отдаленные предметы кажутся меньше по сравнению с отражением лица созерцающего окружающий мир [26]: ...*hinten im Spiegel sehe ich sie, meine beiden Kindern...* – „*в глубине зеркала я вижу их, моих малышей*” (в данном случае речь идет об умерших во время войны детях).

В целом, наличие подтекста, субъективной оценки героями окружающей действительности, выявленного по схеме, предложенной Б. О. Корманом, говорит о сильно выраженном лирическом начале в данном произведении. Вместе с тем, по прихотливой фантазии художника, повествовательный текст реалистического романа Г. Бёлля „И не сказал ни единого слова...” интегрирует в себе не только лирическое, эпическое и драматическое начала. Многие описания автора подчинены законам оптического изображения. Для описания облика своих героев Г. Бёлль использует отражения, идущие не только из плоского зеркала (показывающие реалистические образы), но и из выпуклых или вогнутых зеркал. Так он добивается иллюзии получения мнимых изображений, ирреальных описаний, фиксации мыслей героев на отдаленном прошлом. По существу, эпическое, лирическое, драматическое и оптическое оказываются тесно переплетены в самом методе худо-

жественного описания, который использует Бёлль в своем реалистическом произведении пацифистского содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копелев Л. Генрих Бёлль принадлежит России. – В: *Генрих Бёлль: Жизнь и творчество*. Об-во Г. Бёлля. Кёльн. 1995, с. 3.
2. Там же, с. 3.
3. Бёлль Г. В защиту литературы руин. В: *Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западноевропейской литературы XX века*. М. Прогресс. 1986, с. 354 – 355.
4. Там же, с. 355.
5. Копелев Л. Там же, с. 3.
6. Неделчев М. Третият път. – *Литературен форум*, бр. 8 (431). С. 17 .10. – 23 .10. 2000.
7. Bernhard H. „Und sagte kein einziges Wort“: Der Erzählaspekt. - *Bernhard H. Die Romane Heinrich Bölls: Gesellschaftskritik und Gemeinschaftsutopie*. Berlin, 1970, s. 116 - 143.
8. Kalnina D.J. *Romanliteratur in der Bundesrepublik*. Рига: Изд-во Латвийского ун-та. 1970.
9. Барт Р. Текстовый анализ. – В: *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 9. Лингвостилистика. М. 1979, с. 307 – 312.
10. Ричардс С. *Поэтическое творчество и литературный анализ*. Там же, с. 313 – 233.
11. Смит Дж.Б. *Тематическая структура и тематическая сложность*. Там же, с. 333 – 354.
12. Риффатер М. *Критерии стилистического анализа*. Там же, с. 69 – 97.
13. *Кафкова О.* О роли контекста в разных типах коммуникатов. – В: *Синтаксис текста*. М. 1979, с. 237.
14. Брчакова Д. *О связности в устных коммуникатах*. Там же, с.139.
15. Брчакова Д. Там же, с. 254.
16. Хализев В.Е. Подтекст. – В: *Краткая литературная энциклопедия*: В 9 т., М. 1968, с. 830.
17. Сильман Т. И. Подтекст как лингвистическое явление. - *Филологические науки*, 1969. кн. 1. с. 84.
18. Корман Б.О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов. – В: *Корман Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы*. - Ижевск, 1992, с. 181.
19. Корман Б.О. *Итоги и перспективы изучения проблемы автора*. Там же, с. 63.
20. Айзеншток И. А.М. Финкель – теоретик художественного перевода. - В: *Мастерство перевода*. М. 1968, с. 115.
21. Там же, с. 115.
22. Эфрос А. Поль Валери. - В: *Валери П. Юная Парка: Стихи, поэма, проза*. Пер. с франц. М. 1994, с. 11.
23. Бёлль Г. *И не сказал ни единого слова...* М., 1959. (Здесь и далее цитаты на русском языке взяты по этому изданию.)
24. Böll H. *Und sagte kein einziges Wort...* - М: Hochschule, 1966. (Здесь и далее цитаты на немецком языке взяты по этому изданию.)
25. Bernhard H. *Die Romane Heinrich Bölls*, s. 117.
26. В соответствии с формулой, отражающей оптические законы: $f = Fd : F - d$. Где f - расстояние от зеркальной поверхности до изображения (воспроизведенное изображение меньше, чем объект). d – расстояние от предмета до зеркала. А F - фокусное расстояние от центра зеркала по оптической оси.

Представлена за печат на 05.10.2009 г.

СТУДЕНТЪТ КАТО СУБЕКТ НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ

Веска Шивачева

THE STUDENT AS A SUBJECT OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Veska Shivacheva

E-mail: vshivacheva@abv.bg

ABSTRACT

The presented article analyzes some questions of interactive technologies in the system of higher education. The report points the student as a subject of interactive technologies. It is on the intensive interaction in relation to the development of the student personality.

Key words: higher education, interactive technologies, student, subject, research

Изследването на образователните технологии с използване на интерактивни методи се свързва с новата визия на университета като автономна и отворена академична общност, в която се провежда обучение в степените: бакалавър, магистър, доктор, мотивират се и се стимулират студентите, гарантира се тяхната мобилност, здравословно битие, развиват се интересите, осъществяват се учебни и изследователски дейности, създават се услуги и др.

В съвременната дидактическа концепция се поставя акцент на създаването на такъв инструментариум на образователните технологии, чрез който се внася интензивност на взаимодействието и студентите се поставят в активна, в субектна позиция [1]. Интерактивните технологии са особено значими за висшите училища, подготвящи учители. Изявявайки се като субекти на образователните технологии, бъдещите учители усвояват и развиват редица умения за комуникация, сътрудничество в различна среда, решаване на конфликти и едновременно с това се обръщат в по-голяма степен към иновациите в училищното обучение, което е предпоставка за бързото им приобщаване към реалната педагогическа практика, към пазара на педагогическия труд и кариерното развитие.

Анализът на практиката показва, че причина да се изследват интерактивните технологии в условията на университетското образование са също и редица нерешени въпроси. Тези открити въпроси се отнасят до хуманна-

та реализация на отделните компоненти на педагогическия процес. Не се отделя достатъчно внимание на начина на взаимодействие между преподавателите и студентите, на диалогичността в процеса на съвместната работа, на обмена на идеи, мнения, на изявата на сътрудничеството и партньорството. Част от преподавателите не проявяват дължимото внимание на развитието на личността на студента и превръщането му в субект на образователния процес. Буди тревога занижената мотивация за учене у голяма част от студентите, системното отсъствие от аудиторни занятия, опитите за преписване на изпити, ниската успеваемост и др.

Целта на статията е да се разкрият различни аспекти на изявата на студентите като субекти на интерактивните технологии.

Анализът на литературата по проблема и направените обобщения са в основата на създаването на *теоретичен модел на интерактивните образователни технологии*, който е моделът на настоящото изследване. Той представя интерактивните технологии като технологии, базирани на интерактивни методи, чрез които се внася интензивност на межличностната комуникация и енергичност на съвместната работа. Открояват се признаците: научна обоснованост, целенасоченост, системност, инструменталност, обратна връзка, възпроизводимост и гарантиране на резултати. В модела се визира ресурсното обезпечаване на интерактивните технологии с тех-

нически и информационни средства. Теоретичният модел презентира интерактивните технологии като: технологии на интерактивното педагогическо взаимодействие и диалога; технологии на сътрудничеството, партньорството, съгласуваността, споделената отговорност; технологии на работата в група, в екип; технологии на успеха, продуктивността; технологии на използване на аудиовизуални и информационни средства, технологии на генериране на идеи, иновации.

В изследването се приема, че интерактивните методи са окрупнена група методи за сътрудничество и интензивна диалогична комуникация. Основните им разновидности са: групово дискусия, мозъчна атака със своите варианти, синектика, инвентика, работа с „интелектуални карти”, метод „swot – анализ” проектиране метод „case-study”, решаване на казуси, инциденти, изказване и защита на хипотези, игри др.

Приемането на интерактивните технологии като лично центрирани и като възможност за изява на субект-субектните отношения, партньорството, сътрудничеството, предполага анализването на студентите като техни субекти.

Понятието **субект** (от лат. *subjectum* – подлежащ) има базова позиция в категориалния апарат на философията, психологията и педагогиката. Дефинира се като индивидуална група носители на предметно-практическата дейност и източник на познание. Субектът преобразува действителността в една или друга степен, адекватна на неговата активност [2].

В съдържанието на понятието се включва потребността от извършване на дейност и от познание. Дейността е водещото основание за изявата на субекта. Познанието и практико-преобразуващата дейност са две взаимно обуславящи се и взаимосвързани страни на субекта.

Да се изяви личността като субект на дадена дейност означава да се усвоят отделните ѝ действия, операции и се прояви способност за нейното осъществяване и творческо преобразуване.

Активността е признакът, по който се различава субектът от обекта. Личността се вижда като субект, ако е способна да организира дейността си и да прояви активност. Несъмнено субектът се характеризира с наличие на самосъзнание, на преживяването на собствения Аз. Затова ядрото на дейността на сту-

дента е неговото самосъзнание и преди всичко осъзнаването на мотивите и целите на ученето, а така също и осъзнаването му като субект на учебната дейност, която сам организира, управлява и самоконтролира.

В този смисъл осъществяваните интерактивни технологии са средство за развитие на Аз-концепцията на студентите, на стремежа им към самоактуализация. За да се изявят студентите като субекти на интерактивните технологии би трябвало да усвоят тяхната същност, да са мотивирани и да участват активно и отговорно като партньори при реализирането им.

Основните дейности на студентите са взаимосвързаните учебни и изследователски дейности, които допринасят за овладяване на съответните степени и специалности, развитие на техните личностни качества, знания, умения. Студентите могат да избират учебни дисциплини при условията на правилниците за учебна работа и учебните планове. Като човек на определена възраст и като личност студентът се характеризира със следните особености:

- ✓ когнитивни особености, представящи го с равнището на познавателния опит, начина на мислене, отношение към ученето и др.;

- ✓ психологически особености, изявяващи се в единството на психическите процеси, състояния, свойства на личността;

- ✓ биологически особености, отнасяща се до типа висша нервна дейност, анализаторите, инстинктите, физическия облик и др., които основно се унаследяват.

Изучаването на тези характеристики позволява да се разкриват качествата и възможностите на студентите, техните възрастови и личностни особености.

Полезно е да се отчита процесът на възникване и разрешаване на противоречия, на конфликти. Противоречията могат да бъдат: между стремежа да се овладее дадената специалност в съответната образователна степен и преживяванията, предизвикани от обема и сложността на учебните задачи през семестъра; между усвоените знания, умения и новите научни представи в хода на учебния процес; между желания и възможности; между идеала за дадената усвоявана професия и реалните изисквания за упражняването ѝ; между степен на нравствена възпитаност и изисквания и др.

Пътищата за разрешаването им най-често се търсят в координиране, регулиране и ин-

тегриране на усилията, търсене на компромис, алтернативи и др.

Тъй като анализираниите интерактивни технологии са обучаващи, то от значение е доколко студентите знаят как да учат качествено в условията на университета.

Качеството на ученето и качеството на осъществяваните технологии са взаимосвързани. Качеството на ученето на студентите се свързва с:

- Мотивацията за учене – вътрешни и външни мотиви. Вътрешните мотиви за учене се отнасят до интересите на студентите, потребностите им, стремежа към познание и постигане на резултати. Външната мотивация може да се прояви под влияние на: състуденти, родители, преподаватели, базови учители, атмосферата в групата, факултета, университета, хоспетирането и учебната практика;

- Гледните им точки за ученето като целенасочен, високоинтелектуален, активен, конструктивен процес, изпълнен с трудности и противоречия, при който се получават, изразяват, генерират идеи, опират се на познавателния и жизнения опит;

- Собствените приоритети, стратегията за учене, конкретните цели;

- Владееенето на техниката на учене, уменията за водене на записки на лекции, работа с информацията, изготвяне на съобщения, реферати, решаване на задачи, проблеми, дискутиране, проектиране, експериментиране, изследване;

- Готовността за сътрудничество с колеги и преподаватели, включване в екипи, съвместни проекти, споделяне на индивидуална и групова отговорност;

- Извършване на самостоятелна работа и проява на самостоятелност;

- Постигане на резултати, самоконтрол, самооценка, рефлексия, удовлетворение.

Качеството на ученето като цяло благоприятства мотивираното и активното включване в проектирането и реализирането на интерактивни обучаващи технологии.

Качественото учене и активното включване в интерактивните технологии благоприятства подготовката му за бъдещата професионална дейност като учител:

- ✓ Мотивираното учене на студента, поставянето и постигането на учебни цели го подготвя за професионално-педагогическите дейности, отнасящи се до целеопределяне и целеполагане, дефинирането, детайлизиране-

то и ранжирането им, конкретизиране на задачите, свързването им с мотивацията;

- ✓ Участието на студента в осъществяването на интерактивни методи и технологии в различните форми на обучение по естествен начин визира в перспектива предстоящите дейности на педагога, свързани с подбор и използване на педагогически инструментариум за решаване на задачи и го подготвя за тях.

Ученето по време на хоспетиране, учебна и преддипломна практики и изпълняването на ролята на стажант-учител в най-голяма степен могат да го мотивират и подготвят за учителски труд, за това да приема ученика като централна фигура в педагогическия процес и главен потребител на качеството на педагогическата дейност.

Сътрудничеството с преподавателя, работата в групите за съвместно учене е своеобразен модел (макар и в други условия) за партньорство и в училище, модел за интензивно педагогическо взаимодействие, което подкрепя и зачита различията. Стажант-учителят усвоява умения за организиране и стимулиране на учебно-познавателната активност на учениците, за подбора и разпределение на задачите, за това как да се осъществява мениджмънт на класа, а именно – очертаване на стратегии, планиране, организиране на дейностите, ръководство, мотивиране, решаване на конфликти, комуникация, координиране, контрол.

Подготовката и участието в текущия и заключителния контрол (изпити, защиты на курсов проект, тестове и др.) е и подготовка за бъдещата дейност, свързана с анализ и оценка на собствената педагогическа дейност и с оценяване на учебните постижения на учениците.

Субектността се проявява, както в активното и творческо осъществяване на дейността в университета, така и в способността на субекта да извършва рефлексия, самопознание на вътрешното си състояние и на своето учене.

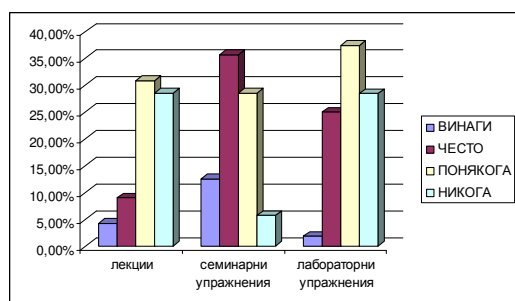
Качественото учене на студентите, активното и творческото им включване като партньори в интерактивните обучаващи технологии, подпомага:

- ✓ усвояването на професионално-педагогическа компетентност;

- ✓ ориентираността към развитието на личността на ученика и себе си;

✓ адаптирането към училищните условия, гъвкавост, отговорност, толерантност, емоционална устойчивост и др.

Изследването дава възможност да се установи степента на прилагане на интерактивните методи в организационните форми на обучение. Оценката на студентите за присъствието на интерактивни методи в лекционните занятия е сходна с тази на преподавателите [3]. Потвърждава се картината, че интерактивността не се внася в необходимата степен по време на лекции. Ранжирането е както следва: винаги – 4,28%, често – 9,04%, понякога – 30,95%, никога – 28,57%. При семинарните упражнения интерактивността е по силно проявена и както е видно от фиг. 1 доминира оценката за често – 35,73% и понякога – 28,57%. Визиранията оценка обаче се различава от тази на преподавателите, където преобладава честото използване на интерактивни методи.



Фиг. 1. Прилагане на интерактивни методи в организационни форми на обучение.

Макар в по-малка степен интерактивността се реализира и при организиране на лабораторните упражнения. Оценката на студентите за прилагането на интерактивните методи в тези упражнения е следната: винаги – 1,9%, често – 25,00%, понякога – 37,50%, никога – 28,50%.

Проблемът за взаимодействието „преподавател-студент“ е с особена значимост за интерактивните технологии. Почти половината от студентите (49,52%) считат, че в хода на взаимодействието понякога се обединяват около общи цели, 29,57% от тях твърдят, че това не се случва. За изявата на субектната позиция в хода на взаимодействието е необходимо активизиране на студентите. При учебната дейност за 26,66% това се извършва често. По-високият процентен дял – 42,85% е за позицията понякога, но не е малка частта на тези студенти (24,79%), които считат, че

това не се случва.

Оценката, която дават студентите за степента на активизирането им в научноизследователската дейност е с по-ниски стойности: винаги – 1,9%, често – 19,04%, понякога – 39,04%. Хуманноориентираните интерактивни технологии се свързват с подкрепящо и стимулиращо взаимодействие. Доколко студентите срещат подкрепа и стимулиране доказва тяхната оценка: винаги – 11,42%, често – 23,80%, понякога – 24,76%, никога – 12,38%.

Зачитането на мнението на студентите е от особено значение за постигане на удовлетворение от взаимодействието в хода на технологизирането на обучението. Тук най-голяма е частта на студентите (27,66%), за които това се извършва понякога, след което се ранжира относителният дял от 20,00% студенти, при което се случва често.

Съобразяването с индивидуалните способности е значимо изискване, спазването на което благоприятства хуманизирането на отношенията и самоактуализацията на субектите. Проучването доказва, че 37,14% от студентите считат, че това не се извършва, а 29,52% твърдят, че се случва понякога (виж табл. 1).

Таблица 1. Взаимодействието „преподавател-студент“

Взаимодействието Ви с преподавателите се свързва с:	Оценка, [%]			
	винаги	често	поякога	никога
- обединяване около общи цели;	3,81	15,27	49,52	29,57
- активизиране за учебна дейност;	5,7	26,66	42,85	24,79
- активизиране за научноизследователска дейност;	1,9	19,04	39,04	36,19
- подкрепа, стимулиране;	11,42	23,80	24,76	12,38
- зачитане на мнението, правата;	8,57	20,00	27,02	15,23
- съобразяване с индивидуалните особености.	2,85	15,23	29,52	37,14

Проучва се мнението на студентите за похватите, чрез които се предизвиква тяхната

субектна позиция.

Съобразяването с интересите и потребностите се извършва понякога за 51,42% от студентите и никога – за 25,7%.

Субектната позиция може да бъде предизвикана чрез доверяване в силите, възможностите и личностния опит. Според студентите ранжирането на тази възможност е както следва: винаги – 4,76%, често – 11,42%, понякога – 26,69% и никога – 40,00%. Тези данни будят тревога, защото интерактивните технологии могат да са резултатни, ако поставянето в активна субектна позиция се извършва въз основа на личностния опит.

Активизирането на студентите може да се предизвика и ако учебните и научни проблеми се поставят в контекст с глобалните проблеми на човечеството и житейските ситуации. За 46,66% от студентите обаче това се извършва понякога.

Друг похват, който би могъл да се използва е изучаваните проблеми да се свързват с бъдещата професия и за 46,66% от студентите това се извършва понякога, а за 20% - никога.

Предоставянето на свобода да се задават въпроси и изразяване на гледна точка е също възможност да се предизвика активна субектна позиция. Този похват е често използван според 15,23% от студентите и понякога за 34,28% от тях.

Създаването на ведра и оптимистична атмосфера е оценен със сравнително еднакви позиции, а именно: винаги – 15,2%, често – 23,80%, понякога – 19,04%, никога – 15,23% (виж табл. 2).

Изследването показва и вижданията на студентите доколко и в каква посока осъществяваните технологии допринасят за подготовката им за учителски труд.

Според 33,33% от изследваните лица интерактивните технологии ги подпомагат да усвоят професионално-педагогическата компетентност. В сравнение с вижданията на преподавателите тук относителната част е с десет пункта по-нисък. Очакванията са личностно-центрираните интерактивни технологии да допринесат за ориентиране на бъдещите учители към личността на ученика и към самия себе си. Утвърдително отговарят 39,04% от изследваните студенти, която част е също с десет пункта по-ниска от тази на преподавателите.

Интерактивните технологии съдействат за развитие на комуникативните умения на студентите. С това се съгласяват 40,95% от тях.

Интерактивните технологии са технологии на сътрудничеството, партньорството и като такива те би трябвало да подпомагат студентите да развиват културата си на партньори. Това се случва при 40,95% от проучваните лица. Интерактивните обучаващи технологии улесняват адаптирането към училищните условия според 46,60% от изследваните студенти. Интерактивната образователна среда, по естествен начин може да индуцира прояви на толерантност на бъдещите учители и това се случва при 61,90% от студентите. Самостоятелността е качество, което е необходимо за съвременния учител и 49,52% считат, че интерактивните технологии подпомагат нейното формиране.

Таблица 2. Похвати за предизвикване на субектна позиция на студентите

Преподавателите предизвикват субектна позиция, като:	Оценка, [%]			
	винаги	често	поякога	никога
- се съобразяват с интересите и потребностите;	5,7	12,38	51,42	25,70
- се доверяват на възможностите и личностния опит;	4,76	11,42	26,66	40,00
- поставят учебните и научните проблеми в контекст на глобална проблематика;	5,71	17,14	46,66	10,47
- предоставят свобода да се задават въпроси и изразяват гледна точка, позиция;	8,57	15,23	34,28	10,47
- създават ведра и оптимистична атмосфера.	15,2	23,80	18,04	15,23

Бъдещите учители би трябвало да са подготвени за дейностите, които предстоят да извършват в училище. Според 33,33% от студентите благодарение на интерактивните технологии биха могли да се справят с целеставяне и мотивиране. Същите технологии са ефективно средство за подготовката на студентите да анализират учебно съдържание и с това се съгласяват 37,14% от изследваните лица. Включването на студентите в интерак-

тивни технологии ги подпомага да правят избор на педагогически инструментариум и това подкрепят 37,74% от изследваните. Партньорството в интерактивните технологии благоприятства 40% от изследваните да са подготвени да технологизират обучението в училищни условия.

Технологизирането подпомага бъдещите учители да умеят да извършват контрол, оценяване, рефлексия и 38,09% го потвърждават. Каквато и благоприятна интерактивна образователна среда да се създава, винаги съществува вероятност за възникване на конфликти. Според 27,62% от изследваните студенти осъществяваните интерактивни технологии допринасят те да са подготвени да разрешават конфликти.

Анализът на резултатите от констатиращото изследване със студенти доказва съществуването на проблеми, свързани с качествените характеристики на интерактивните технологии, прилаганите интерактивни методи, взаимодействието с преподавателите и реал-

ното участие на младите колеги в процеса на технологизирането. Диагностицирането на проблемите и съпоставянето с тези при преподавателите дава възможност да се вземат рационални решения за прилагане на интерактивни технологии в обучението на студентите.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диас, М. А. Р. Висшето образование: визия и практика през XXI век. – Перспективи, т. XXVIII, № 3, бр. 107, 1998, с. 325-326.
2. Дьяченко, М. И. и др. Психология высшей школы. Минск, 2006.
3. Шивачева, В. Университетският преподавател като субект на интерактивните технологии. – В: Управление и образование, Том V(5). Бургас, 2009, с. 9-13.

Представена за печат на 09.10.2009 г.

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА СТАТУТА НА ИНТЕГРИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В САЩ, ФРАНЦИЯ И БЪЛГАРИЯ

Елена Георгиева

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STATUS OF INTEGRATED EDUCATION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN IN THE USA, FRANCE AND BULGARIA

Elena Georgieva
E-mail:elenageorgieva@abv.bg

ABSTRACT

The integrated study is not only a modern conception but also a new high quality educational policy for the benefit of children with special educational needs. Comparing the levels of integrated education between foreign countries and Bulgaria helps us define the capabilities for developing and improving this form of education in Bulgarian schools.

Key words: *special needs child education, integrated education, status of integrated education*

Съвременната концепция за децата с нарушения в развитието предвижда “образование за всички”. Това е основния извод от решението на Световната конференция по проблемите на специалното образование /Испания – Саламанка 1994/. Интегрираното обучение е не само съвременна концепция, а качествено нова образователна политика в системата на просветата, относно обучението на деца със специални образователни потребности. С въвеждането й всяко дете с нарушение получава право на достъп до обикновена детска градина, общообразователно и професионално училище, които им осигуряват обучение спрямо потребностите и е израз на широкия и демократичен характер на образованието. Интеграцията на децата със специални образователни потребности е актуален проблем с голяма значимост за цялостното им личностно формиране и социализиране. Същевременно е процес характерен за високохуманните общества, защото един от най-важните критерии за зрелостта и хуманността на едно общество е отношението му към децата с различни увреждания и възрастните инвалиди.

В резултат на сравнителни проучвания, в България започна успешно да се провежда интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Сравнението на

постигнатото в чужбина в областта на интегрираното обучение с постигнатото в България, дава възможност да се види къде сме ние, да се направи ясна и точна равностметка на възможностите за развитие и усъвършенстване на тази форма на обучение в български условия.

Настоящият сравнителен анализ е насочен към проучване на един съществен въпрос от интегрираното обучение – неговия статут в държави с най-добри традиции в това отношение, каквито са например САЩ и Франция.

Ключови думи: деца със специални образователни потребности – това са тези категории деца, при които са на лице определени дефицити в различни сфери – познавателна, моторна, сензорна...; интегрирано обучение – форма на обучение на деца със специални образователни потребности в масовите училища чрез подкрепата на специалист, но по план съобразен с индивидуалните им възможности; статут на интегрираното обучение – правовото уреждане на интегрираното обучение в дадена държава, както и неговото организиране и осъществяване.

Основен и важен критерий при оценяване постигнатото в областта на интегрираното обучение, в която и да е държава е правото на обучение на децата с увреждания, уредено

както по законов, юридически път, така и реализирано практически.

В САЩ първата стъпка в разгръщане на нова образователна политика / интегрирано обучение на деца със специални образователни увреждания / се осъществява в средата на 60-те години, когато започва откриването на специални класове за деца с интелектуална недостатъчност и деца със соматични увреждания към масовите училища. Това се урежда със специализиран законодателен акт на Конгреса от 1965 година. Нова крачка е появата през 1967 година на закон, наречен “Ново обучение на затруднените”. Този закон осигурява не само помощ за тези деца, но постановява създаването на нова федерална агенция, наречена Бюро за обучение на деца с увреждания.

Без тези стъпки не може да се разбере и обясни съвременната специална образователна политика в САЩ. Нейните съвременни измерения започват през 1971 г., когато се лансира схващането, че тези деца трябва да бъдат задължително обучавани. Едно от най-големите достойнства на специалното образование и социалното дело в САЩ е широкоизвестният Закон 94142, всепризнат като най-добрия в световната практика. За изпълнението на закона на щатско и местно равнище годишно се отделят 2 милиарда долара. Национално бюро по специално образование формира политиката, с която оперират всички програми за обучение на деца със специални нужди в страната. Изборът на подходяща програма и учебни материали за детето са отговорност на местните власти. Тяхна грижа са стандартите за подготовка на специални учители, валидността на техните дипломи. Според този закон федералното равнище на управление изисква серия от процедури, защитаващи детето и неговото семейство. На тези процедури се подчинява и местното равнище на управление. В този акт ясно са формулирани гражданските права на децата с увреждания.

Целта на Закон 94142 и произтичащата от него специална образователна политика е децата със специални педагогически нужди да имат възможност за свободно, подходящо и обществено образование. Регламентира се, че тези деца могат да функционират в подходяща за тях среда. Целта е намаляване на всякакви ограничения на децата със и без специални нужди, поставени в една програма в такава степен, каквато е подходяща. Според

Закон 94142 местните масови училища са длъжни да предложат спектър от възможности за обучение на деца с увреждания както на локално, така и на щатско равнище. Този набор се нарича “Континиум от услуги”. Те дават възможност за интегрирано обучение на детето. Законът регламентира следните възможности:

1. Пълно интегриране в масовото училище без посещение на ресурсна служба.
2. Интегриране в масово училище с посещение на специални образователни служби, като това може да става и в извън учебно време. Там децата изучават програми, които не съществуват в обикновеното масово училище.
3. Обучение в масовото училище като един ден в седмицата детето посещава ресурсна служба или специален клас в училището.
4. Обучение в интернатни специални училища.
5. Включване в клинични програми.

Трябва да се подчертае, че първата алтернатива за детето е обикновеното масово училище, а втората е специалното, и то след решение на диагностично-оценъчния екип. Децата с леки увреждания задължително се обучават в масовите училища.

Според Закон 94142 интегрираното обучение в САЩ е осигурено с 15 модела, които без догми и рецепти дават възможност за интегриране по своеобразен начин на всички групи деца със специални нужди, включително такива с множество увреждания. Постигнатото до тук може да се поясни с доброто законодателство, необходимата финансова подкрепа и нестандартните подходи на специалистите.

Американското законодателство не допуска никаква дискриминация и забрани при кандидатстване в Университетите. Подборът се осъществява по естествен начин, т.е. несправянето на студента означава, че той не може да продължи. Този демократичен подход дава възможност на младежите със специални нужди равни шансове и възможност за равноправно участие в живота на обществото

В САЩ няма отделна образователна структура за децата със специални педагогически нужди. Ако Диагностичният екип реши, че определено дете е обект на специално обучение, следва разработката на индивидуален учебен план, който е един от най-важните аспекти на специалното образование в САЩ. Планът включва програми, в които се форму-

лират краткосрочни и дългосрочни цели. Програмите предлагат начини за оценяване и отчитат стъпките на прогреса на детето.

Независимо, че САЩ са напреднали в качествено прилагане на интегрираното обучение, специалните училища продължават да съществуват, но с основно променени функции. Те са отворени към обществото, поддържат интегрираното обучение и приемат деца с множество увреждания. Специалните училища се използват и като диагностични центрове за интегрираните ученици. Там те получават обучение по някои специални програми и когато това е необходимо и подходяща професионална подготовка. Към многото специални училища са изградени служби за ранно въздействие. Опитът в тази страна показва, че днес ние се нуждаем не от старите специални училища, а от нов тип основно реформирани и отворени училища.

За разлика от САЩ, Франция не предлага голямо разнообразие от модели за интегрирано обучение, но натрупаният до сега богат опит в областта на специалното образование дава достатъчно основание да се говори за специфичен френски модел. Още в “Декларацията за правата на човека и гражданина”, обнародвана във Франция през 1789 г. е отбелязано, че “Хората се раждат и остават свободни и равноправни”.

Френската образователна цел е формулирана в един важен документ – “Харта за интеграцията на инвалидите” публикувана през 1933 г. В неговия увод се казва следното: “Хората с увреждания разполагат със същите права, които се признават на всеки друг член на обществото – право на семейство, право на образование, право на труд, право на отдых, спорт, културни дейности, право на изборни обществени длъжности на представителната демокрация”. Тези показателни документи превръщат специалното образование във Франция във важен обществен приоритет, който може да служи като образец на много други страни. Историята на специалното образование в страната е продължителна. Още през втората половина на XVIII в. мнозинството от възникналите първи специални училища за деца с увреждания са вече държавни. До 1958 г. отговорността за специалното образование е в ръцете на Министерството на здравеопазването. В същата година то преминава под ръководството на Министерството на образованието. Това се счита за важна историческа промяна. Оформя се схващането за

успоредното развитие на децата със специални нужди и здравите деца.

През 1975 г. излиза Закон за насочване и ориентиране на инвалидите. Този акт дава тласък в образованието на децата със специални нужди. През 1989 г. излиза Закон за система на обучение, насочена към детето. Познат е като Закона Жуспен. Това е законът, по който се ръководи съвременната френска образователна система. Съгласно принципите на Закона за ориентация от 1975 г. на национално ниво се дава възможност за обучение на децата с увреждания в общообразователните училища, а с цитирания Закон за образованието от 1989 г. – за интеграция на децата с увреждания както в професионален, така и в социален план, което се превръща в национален приоритет. В тази връзка Министерството на образованието провежда акция за интеграция на физически и психически увредени деца в общообразователните училища, като се предвиждат различни типове на обучение, в зависимост от природата и степента на увреждане. Предвижда се индивидуален план за интеграция на всеки отделен случай, с пълен или частичен престой в клас на общообразователното училище, съчетан с необходимата психологическа и педагогическа помощ. След приемането на Закон 75-534 от 30.06 1975 г. относно ориентирането на увредени деца, значително се променят принципите и политиката на образователната система по отношение на училищното интегриране. То се разглежда като основно звено в цялостната система на тяхното социално и професионално интегриране в обществото. Във връзка с все повече утвърждаващата се тенденция за интеграция се наблюдава увеличаването на паралелните организационни учебни форми в рамките на масовото училище и намаляване на самостоятелните, изолирани специализирани форми /специалните училища/. От 1989 г., след излизането на Закона Жуспен се разработват нови разпоредби за специалните училища. Те получават нови функции, насочени към поддръжка на интегрираното обучение. Всъщност от 1989 г. вече не се използва терминът специални училища не защото няма такива, а защото те са с основно променени функции. Днес те се наричат “Медико-педагогически структури” или “Центрове за подпомагане и специално обучение”. Законът Жуспен регулира всички аспекти на образованието и се определя като рамков закон. Според него 100% от френските ученици

трябва да получат общопризната квалификация и национално валидни дипломи, независимо от тяхното социално положение, семейна среда, увреждане или болест. Законът ясно определя равноправното и пълноценно участие на децата със специални педагогически нужди и възрастни инвалиди в живота на обществото. Регламентира се създаването на служби за обучение по домовете на деца с увреждания, когато това се налага. Предвижда се в процеса на своето обучение детето да бъде оценено три пъти – на 8, на 11 и на 15-годишна възраст. Целта е да се проследи индивидуалното развитие. При разработката на индивидуални учебни планове и програми активно участие вземат както самите ученици, така и техните родители.

Във френското образование фигурира и групата на така наречените болни деца. За тях са създадени специални класове, в които е натрупан богат опит. Към масовите училища функционират специални психотични класове. Към тях децата се насочват от психиатричните клиники. Тук се приемат аутистични деца и деца с леки неврози. В тези класове учениците могат да останат до две години, като имат възможност да продължат в обикновен клас. Естествено не всички от тях могат да се интегрират в масовото училище.

Твърде типично за организацията и администрирането на френския модел за интеграция е назначенето във всеки департамент щатен специалист инспектор по адаптация и интеграция на деца със специални педагогически нужди, които цялостно координират интегрираното обучение. За разлика от САЩ, френските служби за интегрирано обучение се изразяват във функциониране на така наречените центрове за интеграция, които покриват цялата страна и пряко ръководят и обслужват интегрираните ученици на местно равнище. Същевременно, подобно на американските служби, тези центрове могат да бъдат разположени в масовите или специализирани училища. За разлика от САЩ и други страни, специалното образование във Франция има структура, различна от структурата на общото образование.

Успехите на интегрираното обучение в САЩ и Франция, както и в други страни по света, например Англия, Германия, засилват интереса към равнището на този вид обучение в България.

Българското законодателство търпи редица промени в посока към усъвършенстване по

отношение на децата със специални образователни потребности и възрастните инвалиди. През 1993 г. е възприета съвременна терминология в специалното образование. С поправките в закона за народната просвета от 1998 г. децата с увреждания у нас попадат в една съвременна формулирана област на образованието. Не става ясно обаче защо децата с хронични заболявания се отделят от децата със специфични образователни потребности, като се има предвид, че те също принадлежат към тази група. Във Франция, както стана ясно от изложеното по-горе, тези деца ясно се дефинират като включени в специалната педагогика.

В нашата страна специалното законодателство се регулира предимно от наредби. През последните няколко години се наблюдава стремеж към рамково законодателство. През 1995 г. Народното събрание прие Закон за защита, рехабилитация и социална интеграция на инвалидите. За съжаление този рамков закон все още не действа, поради липса на финансови средства. През 2001 г. е направена поправка към този закон. Независимо от положителните приноси в него, като превенция на инвалидността, проблемите и защитата на ранното детство, възможности за интеграция и др., има и някои недобре огледани идеи. Така например от една страна се лансира интеграцията на децата и възрастните хора с увреждания, а от друга, се отрежда водеща роля на социалните предприятия в професионалната реализация на лица с увреждания. Специалното законодателство се подкрепя и от още един рамков закон – Закон за закрила на детето, приет от народното събрание през 2000г. В този закон децата със специални образователни нужди фигурират под понятието деца в риск, което е твърде разтегливо и неточно, според терминологията на ЮНЕСКО и дефинициите на Саламанската декларация. В член 10 /1/ на закона се казва: “Всяко дете има право на закрила за нормалното му физическо, умствено, нравствено и социално развитие и на защита на неговите права и интереси,” а според член 5 /1/ се акцентира, че специална закрила се осигурява на децата в риск, което е доказателство за хуманното отношение на държавата и нашето общество към тези деца. В България съществуват следните категории деца със специални образователни нужди: с нервноматични заболявания, с увреден слух, зрително затруднени деца, с интелектуална недостатъч-

ност, с речевни разстройства, с временни задръжки в психичното развитие, с множество увреждания.

Нашият образователен закон, както и приетият през 1995г. “Закон за защита, рехабилитация и социална интеграция на инвалидите” регламентира интегрираното обучение като приоритетна алтернатива на специалното училище. Интеграцията е не само принцип, но и основно право на всички деца със специални нужди. Съгласно законодателството родителите на дете със специални нужди имат правото да избират между специалното и обикновеното масово училище. Засега мнението на детето не е взето под внимание. Обучението на децата със специални нужди в България, както и в разглежданите страни – САЩ и Франция е безплатно.

В съществуващите нормативни актове в българското законодателство са регламентирани необходимите базисни предпоставки за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. Същевременно, разписаните в Закона за народната просвета задължения на детските градини и училища да приемат тези деца /чл. 21 и чл. 27, обнародван в Държавен вестник, бр. 90 от 24.09.2002 г./, на практика не гарантират тяхното обучение поради липсата на подкрепяща среда. Това обуслови необходимостта от създаването на Национален план за интегриране на деца с увреждания. Националният план се разработи в изпълнение на параграф 34 от Преходните и заключителни разпоредби към Закона за изменение и допълнение на Закона за народната просвета, обхваща периода от 01.01.2004г. до 01.01.2007г. и се актуализира в края на всяка учебна година. Той е насочен към децата с физически, сензорни, интелектуални, езиково-говорни нарушения, множествени увреждания, които имат специални образователни потребности. Планът е насочен и към работещите в системата на народната просвета, във висшите училища, в регионалните инспекторати по образованието, в дирекциите за социално подпомагане, в системата на здравеопазването и социалната политика, в местните власти, в неправителствените и други организации, имащи отношение към интегрираното обучение, и към родителите.

Националният план е документ, който отразява държавната политика по отношение на децата със специални образователни потреб-

ности и очертава пътя на промяната в областта на образованието им с оглед интегрирането им в системата на народната просвета. В него са формулирани ценности, принципи и цели, мерки и отговорности за тяхното осъществяване, сроковете и необходимите ресурси за постигането им. Основа на националния план са базисни международни документи за човешките права, а именно – Конвенцията на ООН за правата на детето, която е ратифицирана и е станала част от вътрешното ни законодателство, стандартните права на ООН за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания, Декларацията от Саламанка – Испания, за образование при специални потребности.

Както в разглежданите страни, така и в България законодателството създава необходимата законова основа за развитие на интегрираното обучение, което от своя страна позволява развиване на включващо общество, за да могат всички деца и възрастни, независимо от техния пол, възраст, способности, етническа принадлежност, увреждане или ХИВ – статус да участват в него и да имат принос.

В България специалното образование се администрира на две равнища – национално и регионално. Администрирането на национално равнище се извършва от Министерството на образованието и науката, в което функционира отдел “Специални училища”. Той е на подчинение на дирекция “Общо образование”, което означава, че специалното образование не се изключва и отделя от общото. Това е стара и благоприятна традиция, която трябва да се оцени положително. Отделът “Специални училища” в МОН разработва правилници за отделните типови училища в страната. Всички те са на държавна издръжка и се финансират от МОН. За съжаление у нас все още няма необходимото партньорство между МОН и другите министерства по отношение на интегрирането на децата с увреждания. Не е излишно да се припомни опита на Франция по този въпрос.

Администрирането на регионално равнище се извършва от 28 инспектората по образование. Във всеки от тях работи по един организационен експерт по специално образование. Той координира и подпомага дейността на специалните училища и другите образователни институции в дадения регион.

По официални данни на МОН, към 2001г. в България има 117 специални училища. Те напълно покриват нуждите на страната. Ес-

тествено е да се приеме, че най-голям брой специални училища има за децата с интелектуална недостатъчност, а най-малко за зрительно затруднените деца, тъй като тези деца най-лесно се интегрират. За децата с невро-соматични увреждания функционират три вида училища: оздравителни, санаториални и болнични. Тези данни не са много различни от данните в много други страни. Същевременно както в САЩ и Франция специалните училища и в нашата страна продължават да съществуват, но постепенно променят функциите си по посока на ефективността на интегрираното обучение. Все още обаче не са изяснени основно новите им функции.

Безспорните резултати от интегрираното обучение на деца със специални образователни потребности в разглежданите развити държави - САЩ и Франция, както и в нашата страна, доказват че това е пътът, по който трябва да се върви. Така ще могат децата с увреждания да се интегрират в обществото и да водят пълноценен живот.

Осъщественият сравнителен анализ за статута на интегрираното обучение в разглежданите държави и у нас, разкрива отсъствието на силни традиции в България. Днес трудно можем да си представим обучението на децата със специални образователни потребности без силна обществена подкрепа. В това отношение българското общество черпи от опита на напредналите държави. Разбира се, не трябва да се забравя, че в тези държави са изградени силни традиции, а България прави първите си стъпки в тази насока. Трябва да се подчертае обаче, че приетите в България закони, в съответствие с международното законодателство, както и стремежът на нашата

страна да създава подходяща среда за хората с увреждания по подобие на разглежданите държави, довежда, макар и бавно, до някои положителни промени в тази насока. Успешните стъпки на страната ни по посока на интегрираното обучение изискват създаването на мощни социални фондове, както в напредналите страни, които могат да покриват множеството и разнообразни нужди на децата със специални педагогически нужди.

От сравнителния анализ става ясно, че в България се предлага и развива интегрирано обучение, като страната ни черпи от опита на водещите в тази област държави – САЩ, Франция и др. прилагайки го, според нашите условия. Същевременно трябва да се подчертае, че в някои области на специалното образование българските постижения са несъмнени, а в други се правят още плахи стъпки.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Георгиева 2004:** Георгиева, Е. Проблеми на приобщаващото обучение, Втора есенна научна конференция, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по начална и предучилищна педагогика, Китен 20-25 септември 2004, с. 347.
2. **Коркинова 2003:** Коркинова, П. Сравнителна специална педагогика. София, 2003.
3. **Радулов 2003:** Радулов, В. Сравнително специално образование. Университетско издателство “Св. Климент Охридски” София, 2003 г.

Представена за печат на 24.09.2009 г.

НЯКОИ АСПЕКТИ НА МЕТОДОЛОГИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Радка Стаматова

SOME ASPECTS OF THE METHODOLOGY FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Radka Stamatova

E-mail: stamatova_21@abv.bg

ABSTRACT

The new educational strategy for teaching “different” children is realized successfully only by their involvement in the real educational process of the mass school. The right orientation of the teacher to concrete principles, approaches and methods furthers the finding of the right decision.

Key words: Individual form of education, version programmes for work, integration

Началото на 21 век е период на безпрецедентна промяна на образователната система за всички – ученици, учители, родители, общество. В този смисъл възниква проблем – дали и учениците със специални образователни потребности (СОП) са подпомогнати или затруднени в обучението и възпитанието им?

От една страна – безспорно е за всякакви доводи голямото осъзнаване в училищата на потребностите на такива деца, чиито постижения са далеч под необходимите за успеваемост и които изпитват затруднения в ученето. От друга страна – това се отразява в задължението да се включват всички подрастващи в общоучилищния живот и да се постигне формиране на идеята за обезпечаване правото и достъпа до пълна учебна програма.

В реализирането на тези политики и практики общественото внимание се насочва в противоположна посока – диференциацията преминава в своего рода интеграция и новата образователна стратегия се осъществява като включващо обучение. Тази грижа назовава обучаваните с различни, хуманно щадящи ги термини и определения: „деца със СОП“, „деца с особени проблеми и потребности“, „деца със специфични потребности“ и други. Напоследък все повече започна избирателната употреба на определението „деца с различни възможности“, в чиято основа стоят медицината и психопедагогическата система за интензификация на понятието.

За обучението на деца със СОП и/ или хронични, заболявания, МОМН нормативно урежда спецификата в устройството, структурата и дейността на всяко звено в системата на народната просвета и държавните образователни изисквания.

Деца с увреждания се обучават по **индивидуална програма за развитие** (чл. 8 т. 1 от Наредба № 6/19.08.2002 г. на МОН). Актуализираните изисквания по съставянето и реализирането им са посочени в Правилник за изменение и допълнение в ЗНП – ДВ, бр. 99/11.11.2003 г. (**Наредба № 6 2002, Правилник 1998**)

Когато се говори за вече формулирания проблем, за сведение на колегите си, бързам да споделя, че **създадената от мен Методика за обучение на деца със СОП (прогресивна мускулна дистрофия – тип Дюшен) е само един опит за подпомагане на учителската колегия и родителската общественост в работата им с такива деца.** Ще се опитам накратко да обясня в какво се изразява тази методика.

Най-напред е необходимо **запознаване на учителя със заболяването и цялостната медицинска документация на ученика със СОП.**

Вземането на решение за съвместна работа на педагога с него е особено труден и отговорен момент в професионалния и житейския му път и изисква много голяма отговорност и

всеотдайност, време и енергия от негова страна.

Следва разработване на вариантни програми за индивидуалната форма за обучение, която обхваща: общо моторно развитие на детето със СОП, фина моторика, самообслужване, когнитивни и социални умения; художествена дейност, трудова дейност, учебна дейност, лечебна физкултура (Стаматова 2009).

Тук трябва да се отбележи, че седмичният хорариум часове, определени от РИО на МОН, са крайно недостатъчни, съотнесени към сачовете заетост на останалите ученици от випуска. В това отношение МОМН, МФ и МТСГ са длъжници на всички учители, работещи по интегрирането на деца със СОП в масовото българско училище.

Своята практика с дете със СОП провеждах в система, последователно. Много често, когато ученикът не беше в състояние да се справи с учебния материал, му възлагах допълнителни задачи и занимания, обогатени с игрови, проблемно-познавателни и здравно-екологични елементи. (Стаматова 1998, Стаматова 2007)

В усилията си за оптимално ръководене хода на развитието на дете със СОП търсех най-целесъобразното съчетание на индивидуалната форма на работа с фронталното обучение в клас.

Формирането на навици за поведение ставаше чрез частично използване на възможностите за групово посещение на съучениците от паралелката при детето инвалид (в III и IV клас) и чрез използване възпитателните възможности на неговата семейна среда (разговори, събеседвания).

Индивидуалната форма включваше възпитаване на самостоятелност на мислене, трудова дейност, игрова дейност, общественополезна дейност (насочена към елементарно битово самообслужване), лечебна и оздравителна физкултура (комплекс от упражнения, съобразен със заболяването).

Условията за успешна цялостна дейност на дете със СОП са: дневен режим, индивидуален подход, активно посещение на детския колектив в дома на неподвижното дете, осигуряване на родителите за сътрудници и партньори в обучението на детето. (Стаматова 1998)

Направеният анализ на четиригодишната ми работа с дете със СОП (прогресивна мускулна дистрофия – тип Дюшен) показва, че

само правилната ориентация на учителя към конкретни принципи, подходи и методи способства за намирането на вярното решение. В този смисъл се надявам, че настоящата образователна стратегия е една навременна педагогическа иновация – особено необходима за работа с деца със СОП на учителите и родителите.

Избраният подход в цялостната ми дейност следва да се разглежда като съвкупност от собствени поучителни дейности и изводи, доколкото научната ми позиция го превърна в научен подход. В този случай, в комуникативния процес **водеща фигура е детето със СОП**, а учителят е главен субект, негов сътрудник и партньор на базата на наблюдение, онагледяване, обсъждане и практико-приложна дейност. Личният асистент (в случая – майката) е второстепенен субект в този тристранен процес на общуване, включващ се с осигуряването на нормалните условия за работа с детето със СОП – върху принципите на взаимно доверие, уважение и насърчаване на детската личност за успешно обучение и самоподготовка.

Критериите за оценка на резултатите от обучението и възпитанието на дете със СОП (прогресивна мускулна дистрофия – тип Дюшен) са: умствено и социално развитие, емоционално състояние, физическо и естетическо развитие на умения за самостоятелна дейност.

В резултат на реално проведена дейност за обучението на дете със СОП могат да се направят следните **препоръки за педагогическата практика**:

- **Индивидуалната форма** за обучение да осигурява в максимална степен часовете, необходими за ученика, в зависимост от заболяването и неговите индивидуални особености.
- Осигуряване на подходяща **архитектурна среда** в училището и всички институции в обществото.
- Обучаване на родителите в конкретни специализирани **умения и компетенции** с цел подпомагане педагогическата дейност на учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Наредба № 6 2002:** Наредба № 6 за обучението на деца със специални образователни потребности и/ или хронични заболявания. ДВ, бр. 83, 2002.

2. **Правилник 1998:** Правилник за прилагане на ЗНП. ДВ, бр. 68, 1998.
3. **Стаматова 1998:** Стаматова, Р. Екознайко – екологично помагало за III и IV клас. Бургас, 1998.
4. **Стаматова 2007:** Стаматова, Р. Екодружка – екологично помагало за II, III и IV клас. Бургас, 2007.
5. **Стаматова 2009:** Стаматова, Р. Методика за обучение на деца със специални образователни потребности (СОП) – прогресивна мускулна дистрофия – тип Дюшен. Бургас, 2009.

Представена за печат на 28.09.2009 г.

ПРОБЛЕМНОСТ И НЕЙНОТО ОТРАЖЕНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО

Надежда Калоянова

PROBLEMS AND THEIR REFLECTION IN EDUCATION

Nadezhda Kaloyanova
E-mail: kaloyanova_n@yahoo.com

ABSTRACT

This paper provides a current view on the pedagogical dimensions of problems, namely as a methodological element, by which, firstly, true knowledge can be achieved and secondly, the creative onset of this knowledge can be stimulated.

Key words: *problems, problem-solving, education.*

В традиционната дидактика е трудно доловима разликата между проблемност в обучението, проблемно обучение и учене чрез решаване на проблеми. Така например Ив. Стаменов, Д. Цветков, П. Петров, М. Андреев разглеждат проблемното обучение като *дидактически подход*, а от там и съответните граници и възможности, определеност и неопределеност на дефинирането му като такъв. Разглежданият от тези автори подход е обоснован в края на ХХ в. и свързан най-вече с развитието на технологиите и честите критики срещу класно-урочната система.

В американската образователна традиция се развива *проблемно-базираното обучение*, което се определя от самите си застъпници като актуална образователна технология, вписваща се в конструктивистката епистемология.

Пл. Радев по същество не приема трактовката на проблемното обучение като подход или абсолютизирането на *проблемно-базираното обучение* в съвременната образователна практика. В неговите изказвания се интерпретира „ученето чрез решаване на проблеми” като един от видовете учене, чиято ефективност не бива да се преувеличава [4].

В контекста на конструктивистката образователна парадигма *уменията за решаване на проблеми* се определят като:

- Една от ключовите компетентности на ХХІ в. (Е. Шойкова, Е. Полат и др.)

- Един от елементите на функционалната грамотност (The Pisa – 2003 Assessment Framework).
- Едно от базисните състояния на процеса на обучение (състояние на създаване на проблемно-изследователски опит) [4].

Настоящата разработка предлага актуален възглед върху педагогическите измерения на *проблемността*, а именно като методически елемент, чрез който от една страна се постига истинно познание, а от друга – се стимулира креативното начало на това познание.

Основанията за такава теоретична интерпретация се намират в две основни тези – за познанието като творчески акт на взаимодействие между познаващия субект и обекта на познание и за проблемността като характеристика на мисленето.

Проблемността като предпоставка за творческо конструиране на познанието се намира в прагматизма, и в частност в инструментализма като негова методология.

Идеята за творческата същност на познанието се открива във философската теза на У. Джеймс, че в човешката природа са заложили проявявателите на свобода, стремеж към новото, творчество и експериментаторство, поради незакономерния, случаен, незавършен за новото, пластичен характер на „потока на съзнанието”.

В рамките на прагматичния възглед, Дж. Дюи приема, че опитът (който е единен и

цялостен) се усъвършенства чрез реконструкция. Метод за постигането на тази реконструкция са начините за решаване на конкретни проблеми. Дюи определя като *проблемна ситуация* възникващите у индивида дискомфортни преживявания вследствие на нагласите, че трябва да се заеме с решаването на проблем, какъвто той не вижда пред себе си. Така, вследствие на специална мисловна дейност по формулиране на проблеми, в една проблемна ситуация могат да възникнат неограничен брой проблеми, а всеки формулиран проблем се превръща в *знание за незнанието на субекта* или знания за проблеми (*проблемно знание*) [2].

Постмодернистката философия извежда понятието *проблематизация*, което фиксира феномена на превръщане на дадено социокulturно явление в предмет на рефлексивно осмисляне и рационален анализ.

Проблематизацията е културен процес, който се проявява, когато обичайната сфера на културното ежедневие, не представляваща до момента предмет на разсъждение за носителя на съответната културна традиция, изведнъж започва (вътре в тази традиция) да представлява проблем за субекта, застава го да се измъчва от съмнения и да си задава въпроси – какво поведение да предприеме и каква технология да избере в определена ситуация. Така *проблематизацията* в културната сфера на индивида е процес за ново разбиране на различните явления от действителността и предпоставка за формиране на нови универсалии [2].

В логиката на двата философски възгледа се открояват няколко важни акцента, с отношение към проявите на *проблемността* в обучението:

- *Проблемността*, като механизъм за конструиране на познанието, включва два взаимно свързани когнитивни акта – този на формулиране на проблеми и този на решаване на вече конструираните проблеми. Актът на формулиране на проблеми е също толкова решаващ за познанието, колкото и този на последващото им решаване.
- *Проблемността*, като механизъм за формиране на всеобщи понятия, е поведенчески акт, който възниква в културната сфера на индивида. Този акт отново е двойствен – от една страна се формулират проблеми, а от друга се приема поведение за решението им.

Обединяващо за двата акцента е, че *проблемността* възниква както в сферата на рационалното чрез мисленето, така и в сферата на емоциите, опита и културата.

Отношението между проблемност и мислене се обобщава от Б. Минчев чрез определяне на мисленето като „психическа функция, свързана с преживяването и справянето с проблеми”. Основание за това твърдение авторът намира в многобройните интерпретации на видовете мислене от съдържателна гледна точка, които поставят решаването на проблеми в основата на мисленето. Според него „критерий за обособяване на формите на мислене” е „намерението, което конституира изходната ситуация на ситуационен ред от откриването или практическото реализиране на някакъв вид истинност. Изходната ситуация оставя ориентир, към който познаващият субект непрекъснато се връща. Тя задава една специфична проблемност, присъстваща във всички разновидности на мисленето.” [1].

Минималната проблемност възниква при сблъсък на две различни очевидности и винаги се провокира във всекидневни ситуации [5]. Проблемът, от своя страна, е „психично съдържание с изходна структура” [1]. Сложната природа на проблема има два основни аспекта: структурно-функционално поле на проблема и личностен смисъл на проблема.

В структурно-функционално отношение проблемът се разгръща в следните структурни равнища:

- условия;
- ограничения;
- действия;
- цел.

Условията и ограниченията съставляват налична ситуация, а целта задава желаното качество на едно бъдещо състояние, което се дефинира като целева ситуация. Решението на проблема всъщност е търсене и намиране в самия него на процедура за преобразуване на наличната ситуация в целева. Процедурата е серия от умствени действия по преобразуване на състояния.

Дж. Андерсън описва процедурата в своята АСТ-теория по следния начин:

Всеки от вариантите за решение съответства на активен фрагмент на паметта - възли и връзки, върху който въздейства определена “продукция”. Продукцията променя актуалния паметов фрагмент – това са “стъпка” или “ход” в активността по решаване на проблема. Съвкупността от всички възможни ходове

на обсъждания проблема образуват проблемно пространство. Проблемното пространство е крайно, изчислимо и би могло да се представи и чрез графични или логически символи. В него всички стъпки се разглеждат като търсене на път от наличната ситуация към целевата ситуация. В проблемното пространство целевата ситуация се обозначава като целево състояние. При достигане на целево състояние проблемът е решен и търсенето спира. Тъй като са възможни множество “пътища” или решения на проблема, най-добро решение е най-краткият път в проблемното пространство. Обобщено, решаването на проблем се състои от репрезентации (умствени състояния) и търсене (ходове, променящи репрезентациите) в проблемно пространство. Съвкупност от проблеми от даден вид също конституират общо проблемно пространство, но за всяка от тях е присъщо суб-пространство от общото пространство на дадения вид проблеми [1].

За Дюи решението на всеки проблем се определя от характера на специфичната ситуация. Конкретни проблеми, възникващи в различни сфери на опита, изискват решение, което не може да изхожда от предварително приети рецепти и да се превръща в догма. Той разглежда понятията, идеите, хипотезите и т.н. като „интелектуални инструменти”. Именно те служат за решаване на задачи и насочване в проблемни ситуации, които възникват в различните сфери на опита. Макар да разглежда всяка ситуация като уникална, а следователно изискваща специфични подходи за решение, Дюи приема, че някои идеи и понятия могат да се пренесат като готови инструменти и в други ситуации [2].

Според К. Голдщайн, за решаването на проблемите е нужна т. нар. “*абстрактна нагласа*” (установка). Тя се осигурява от способността на човека да създава и използва символни системи, т.е от възможностите на непрагматичното мислене [2].

Проблемът се преживява от индивида и то в конкретна ситуация, което означава, че съществуването на даден проблем зависи от това дали индивидът го приема като такъв. Тази характерна особеност е всъщност втори аспект на природата на проблема – неговият личностен смисъл.

Б. Минчев намира, че „проблемът добива смисъл на действителен проблем, когато *Аз*ът се включи сериозно в него, или проблемът придобие *Аз*-включеност у индивида. Нали-

чието на логическа структура на някаква област от света не може да се нарече проблем. За да стане логическата структура проблем, тя следва да се “оживи” от пристрастната позиция на индивид, стремящ се към реализацията на цели в конкретна ситуация. Така авторът определя четири “позиции” на *Аз*-а по отношение на проблема [1]:

- Отричане на връзка на проблема с *Аз*-а;
- Приемане на проблема като свързан с *Аз*-а по условен и ограничен начин;
- Приемане на безусловна връзка на *Аз*-а и проблема;
- *Аз*-ът включва себе си в проблема; подчинява му се [1].

Тези позиции са основни по отношение на изграждането от индивида на стратегии за решаване на проблема.

В. Кьолер въвежда термина *инсайт*, с който определя типовото поведение на индивида в проблемна ситуация. *Инсайтът*, който възниква внезапно в съзнанието като озарение, е продукт на съзнанието и безсъзнателното. Предположението, как да се реши даден проблем „изплува” вследствие на сложния трансфер на модела на нерешената ситуация от съзнанието в безсъзнателното. Макар, че този процес е все още недоизяснен, е установено, че *инсайтът* зависи от предишния опит, от мотивацията, от тренирането на уменията за решаване на проблеми, както и от емоционалното състояние на личността [2].

В направените анализи могат да се открият няколко извода за отражението на проблемността в съвременното обучение. На първо място проблемността, като методически елемент в обучението, не се отнася само до формиране на компетентност за решаване на проблеми – учебни или реални, но и до изработване от индивида на поведенчески модели за търсене и откриване на проблеми в ситуации от различен тип. В този смисъл проблемът не следва тривиално да се отъждествява със задачата в обучението въпреки структурно-функционалната близост на двете понятия. Докато една задача може да съществува изолирано в дадена учебна ситуация, проблемът не може да се формулира независимо от ситуацията, в която възниква.

Формирацията на проблемността в обучението е именно в сложния творчески процес на ситуативно формулиране на проблеми, които индивидът приема емоционално

и чрез тази си привързаност търси и намира стратегии за решението им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минчев, Б. *Обща психология*, София, 2006
2. *Новейший философский словарь*, 2003.
3. Полат, Е. и М. Бухаркина, *Современные педагогические и информационные тех-*

нологии в системе образования, Москва, 2007.

4. Радев, Пл. *Обща училищна дидактика*, Пловдив, 2005.
5. Сивилов, Л. *Грешките в познанието*. София, 1993.

Представена за печат на 30.09.2009 г.

ЕВРОПЕЙСКИ ПРАКТИКИ И НАСОКИ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО РЕЛИГИЯ В ДЪРЖАВНИТЕ УЧИЛИЩА

Тинка Иванова

EUROPEAN PRACTICES AND GUIDELINES FOR TEACHING RELIGION IN PUBLIC SCHOOLS

Tinka Ivanova

E-mail: tinche_ivanova@abv.bg

ABSTRACT

Teaching religion in public schools is a problem that reaches every person. Despite the different views, emerging polarization of public opinion can be easily noted. Supporters and opponents of religious education argue about models of learning content and teacher training. These discussions are typical both for Europe and for Bulgaria as a country - member of the European Union.

Key words: *training in religion, secular education, confessional education, content, human rights, non-confessional model of education, ethics and religion, public schools, educational politics*

Обучението по религия в държавните училища е преподаване на религия или религии в условията на светско образование. За да се спазят изискванията на последното, то не трябва да бъде предпоставка за индоктринация, но не е и задължително обвързано с атеизъм. Най-често в нормативни документи, регулиращи педагогическата практика, се посочва, че в светски учебни институции религиозни знания могат да се изучават във философски, исторически и културен план. Обучението по религия е пресечна точка на основни човешки права, то пряко или косвено достига до всеки човек, независимо от неговата етническа, религиозна и културна принадлежност. Въпреки различията в индивидуалните позиции, лесно се констатира поляризация на общественото мнение в тази област. Доказателство за последното е ясното очертаване на групи на привърженици и на противници на религиозното образование в държавните учебни институции. Макар че духовното, към което отнасяме и религията, би трябвало повече да обединява хората, отколкото да ги разделя, почти във всички европейски страни се водят такива дебати.

Аргументите на привържениците на религиозното образование са:

- религията съдейства за формиране на светогледа на младия човек и училището е отговорно да му представи тази област от човешкото познание;

- обучението по религия възпитава подрастващите в толерантност и нравствени ценности, които ще подпомогнат преодоляването на духовната криза в обществото;

- може да се разгледа като превенция срещу настъплението на сектите;

- усвояването на традиционната за дадена страна религия допринася за приобщаването на младото поколение към националната култура и идентичност;

- с религията е свързана част от световното културно наследство и нейното непознаване лишава подрастващите от общуване с някои от най-добрите му образци.

Аргументите на противниците на религиозното образование са:

- църквата и училището са отделни институции и всяка от тях има различни функции;

- обучението по религия нарушава светския характер на образованието, защото е форма на индоктриниране на подрастващите;

- училището не трябва „да се нагърбва“ с дейности на църквата, свързани с възпитанието на младото поколение;

- създават се предпоставки за нарушаване правата както на религиозните малцинства, така и на атеистите;

- има опасност от засилване на национализма и противопоставянето на верска основа [1].

Трудно е да се представи картина на обучението по религия в европейските държави, тъй като става въпрос за динамичен процес с много регионални и национални особености. Според президента на Междуетропейската комисия за църквата и училището П. Щайнер „Всяка религия идва със своя собствена версия за историята. Може да се правят сравнения, но няма и никога няма да има пан-европейски подход. Всяка страна има право сама да решава как да организира обучението, разработването на учебни програми и избора на учебен материал, обучението на учителите” [2]. Мисълта на П. Щайнер красноречиво се доказва от образователната ситуация в Европа:

- *Страни, в които няма обучение по религия в държавните училища като самостоятелен учебен предмет* – Франция, Черна гора, Македония, Албания. С изключение на Франция в другите страни се водят дискусии за въвеждането му.

- *Страни, в които има конфесионално обучение по религия в държавните училища:*

- като задължителен предмет – Австрия, Кипър, Финландия, Германия (не във всички провинции), Гърция, Ирландия;

- като задължително избираем предмет – Белгия, Литва, Люксембург, Португалия, Босна и Херцеговина, Швейцария;

- като факултативен предмет – Хърватия, Чехия, Унгария, Естония, Италия, Латвия, Малта, Полша, Румъния, Словакия, Испания, Сърбия.

- *Страни, в които има неконфесионално обучение по религия в държавните училища* – Швеция, Норвегия, Англия, Уелс, Холандия, Шотландия, Словения, Исландия, Русия (в 15 области) [3].

Посоченото разнообразие дава основание в заключителния документ от дебата, проведен през май 2009 г. от Съвета на Европа в Страсбург, върху изследвания на религиозното обучение в Европа да се направи извода, че „конфесионалното обучение е широко преобладаващия модел на религиозно обучение в Европа, но има контексти, в които то не преминава границата на етическа дисциплина. Въпреки това, религиозното обучение е ценен ресурс за всяко общество” [4]. То е фактор за цялостното развитие на личността и е принос в изграждането на ”нова европейска гражданственост”. В интерес на обективността е необходимо да се отбележи, че тези изследвания са подкрепени от Съвета на епископските

конференции в Европа. Те са проведени през 2005 г. – 2007 г. в 27-те страни на Европейския съюз и други европейски страни. Резултатите са представени на семинар, който е една от инициативите за отбелязване на 60-годишнината от създаването на Съвета на Европа. Това мащабно проучване установява, че в почти всички европейски държави има някаква форма на религиозно обучение. В обръщението си към участниците на форума в Страсбург кардинал Петер Ердо подчерта ключовото значение на обучението по религия в съвременната епоха, характеризираща се не само с финансова и икономическа криза, но преди всичко с криза на ценностите и смисъла на живота. Чрез обучението по религия подрастващото поколение има възможност да усвои по-добре културните традиции на Европа. На кръглата маса в Страсбург отговорно се заявява, че училището е място за учене, отворено към всички деца. В него те се учат да живеят заедно, което е нещо много повече от това да съществуват заедно. Съвременното европейско училище е място на религиозна свобода и това не противоречи на неговия светски характер. Въпреки трудностите и противоречията относно обучението по религия в държавните училища, е необходимо обсъждането му, тъй като мълчанието и липсата на диалог сами по себе си няма да доведат до решаване на проблемите. В Страсбург представителите на 33-те Епископски конференции защитават идеята за конфесионален модел на образование в условията на религиозен плурализъм [5].

Обучението по религия в държавните училища на дадена страна зависи от много фактори. Най-често посочвани от изследователите на проблема са:

- съществуване на доминираща религия;
- регистрация на религиозни малцинства;
- отношения между държавата и църквата
- традиция и влияние, които църквата има върху живота на семейството и възпитанието на младото поколение;
- позицията на църквата в обществения живот;
- традиции и развитие на педагогическата теория и практика.

Например в Италия учителят по религия в държавното училище трябва да получи одоб-

рение от църквата. Тази практика е в сила още от 1929 г., макар че влиза в противоречие с нормите на Европейския съюз, забраняващи всякакъв вид дискриминация на религиозна основа. Преподаването на религия в италианските държавни училища е регламентирано със споразумение между католическата църква и държавата. То е потвърдено през 1984 г., когато отново се заявява, че католицизмът е част от историческото наследство на италианския народ и той се гарантира с целите на училището като се преподава във всички държавни училища с изключение на университетите. Според Папа Бенедикт XVI това не е намеса или ограничаване на свободата на личността. Въпреки традицията, през последните години часът по религия в Италия не е задължителен. Учениците, ако са над 14 години, или родителите съобщават своето решение, без да посочват мотивите, в началото на учебната година и си запазват правото на избор и през следващите учебни години. През последното десетилетие тази практика се наблюдава и в други европейски държави – Австрия, Испания, Белгия, Португалия, Финландия.

От гледна точка на човешките права училищните власти се ангажират да предоставят на подрастващите възможност за избор между обучението по религия в неговата конфесионална форма и обучение по етика, философия или социални науки. В повечето случаи при неконфесионалната форма, в която предимно се дават знания за история и култура на религиите такава възможност не се предвижда. При съществуването на противоречие между традицията и актуалното обществено мнение е възможно провеждането на референдум – например жителите на Берлин по този начин избират за своите деца часове по етика вместо задължителното религиозно обучение [6].

Възможността на ученика да избира учебното съдържание е друга тенденция, която се появява в обучението по религия в държавните училища и чиято цел отново е свързана с гарантиране на правата на детето и създаване на възможно най-добри условия за цялостното му развитие. Например в Словения през последните три години от задължителното образование се изучава учебен предмет Религии и етика. Неговото съдържание е определено от екип от експерти, включително и теолози, по следния начин:

- През седмата година на образование: *задължителни теми* са: светът на религиите, християнство, ислям и будизъм; *теми по избор* са: юдаизъм, хиндуизъм, даоизъм, конфуцианството, нови религиозни движения и традиционни религии.

- През осмата година на образование: *задължителни теми* са: религиозна култура, ритуали, символи и религиозните общности, религиите и проблемът за злото, смъртта и посока на живота, етични перспективите за религиите; *теми по избор* са: църкви, секти и монашески общности, отношенията между църквата и държавата, магии и окултизъм.

- През деветата година на образование: *задължителни теми* са: християнството и западната цивилизация, Библията (Старият и Новият завет), католицизъм, православие, протестантство, Просвещението, християнството в Словения, религии и смисъл на живота, религиозната свобода и свободата на съвестта; *теми по избор* са: религиозна толерантност, войните на религията, науката и религиозни убеждения, атеизма и хуманизма.

Посоченото учебно съдържание е основа на неконфесионално обучение по религия, т.е. обучение за религии, а не обучение в конкретна религия. То има общи теми с обучението по гражданско образование, история, литература. Друга особеност на този модел е, че подготовката на учителите, учебните програми и учебници, контролът на цялостния процес на религиозното образование се осъществява от официалните държавни институции. Неконфесионалното обучение се защитава от основни европейски институции и форуми [7].

През 1999 г. Парламентарната асамблея на Европа (ПАСЕ) изготвя препоръка, с която предлага неконфесионално ориентирано обучение по религия в държавните училища и създаване на широка мрежа от извънучилищни институции за конфесионално религиозно образование. В документа се обръща внимание на спазването на човешките права на деца и родители, на обучение, насочено към извеждане на основополагащи етически ценности и недопускане на конфликти между религиозното образование в училище и връванията на семейството.

Тези насоки намират продължение и на проведената през 2001 г. от ООН конференция в Мадрид на тема „Образованието в училище в контекста на свободата на религията и

вярата, толерантността и недискриминацията”. Световният форум защитава тезата за образование, което ще помогне на подрастващите да се научат да живеят заедно в условията на етническо, религиозно, социално и културно многообразие.

През 2002 г. и 2005 г. Координационната група за вероизповедания и образование в Европа провежда съответно във Виена и Берлин конференции под надслов „Да живееш заедно с другите”. През следващите години стартират мащабни европейски проекти за проучване на религията в образованието, които търсят отговор на въпроса за нейния „принос за постигането на диалог или фактор на конфликти в трансформирането на обществата в Европа”. Например Университетът във Вюрцбург (Германия) иницира проучване върху обучението по религия в мултикултурното европейско общество в 18 страни – членки на Европейския съюз и Турция по следните въпроси:

- Как учителите ще преподават религия в условия на плурализъм?
- Каква е визията на учителите за идеалното религиозно образование?
- Дали учителите са съгласни или несъгласни с идеалната визия на религиозното образование?
- Има ли личностни характеристики като религиозност и ценностна ориентация, които влияят на техния начин на преподаване [8].

През 2007 г. в Толедо международни експерти на Организацията за сигурност и сътрудничество в Европа (ОССЕ) изработват Ръководни принципи за обучението по религия и вяръвания в държавни училища. Те са съобразени с новата политическа ситуация, върху която косвено или пряко се отразяват глобализацията, миграцията на големи групи хора, мултикултурния характер на обществата, развитието на педагогическата наука. Документът е предназначен за законодатели, просветни дейатели, учители и възпитатели с цел създаване на учебни програми, съобразени с човешките права на всички участници в образователния процес. В съвременния свят взаимодействието между различните култури и идентичности прави необходимо изучаването на религиите с цел формиране на търпимост и уважение към различията. Това е труден и продължителен процес, който противостои на невежеството, увеличаващо вероятността от отхвърляне и сблъсъци от разли-

чен характер, включително и на верска основа. Според Бюрото за демократични институции и права на човека водещ в обучението по религия в държавните училища е образователния подход. Негова основна цел е предоставяне на обучение за различни религии, за разлика от обучение в конкретна религия или убеждения. Това е необходимо да се прави по един „справедлив и балансиран начин” като се гарантират правата на деца, родители, учители, религиозни общности, интереса на обществото като цяло [9]. В духа на Ръководните принципи от Толедо е и издадената от Съвета на Европа през 2008 г. Бяла книга за междукултурен диалог. Двамата документа подчертават значението на диалога между хората от различни вероизповедания в контекста на интеркултурното образование.

Както в практиката, така и в различните насоки относно обучението по религия в държавните училища в Европа се противопоставят моделите на конфесионално и неконфесионално обучение. Всяка страна решава за себе си, ние също трябва да направим своя избор. В България има традиция моделът на конфесионалното обучение. То се практикува от 1878 г. до 1947 г. Следва период на атеистично възпитание. През учебната 1997/1998 година българското училище отново възстановява традицията, но в други условия. Нормативните актове, върху които се основава обучението по учебния предмет Религия са:

- Конституция на Р. България - чл.6. ал.1, ал.2; чл.13. ал.1, ал.2, ал.3;
- Закон за вероизповеданията – чл.4. ал.1, ал.4;
- Закон за народната просвета – чл.4. ал.1, ал.4; чл.5; чл.15. ал.1;
- Правилник за приложение на ЗНП – чл.4. ал.1, ал.2, ал.3;
- Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план – чл.10. ал.4; чл.15. ал.3;
- Инструкция № 2 на МОН от 23 юни 2003 г. за провеждане на обучението по учебен предмет Религия.

На тази база в съвременното българско училище напълно законно присъства учебен предмет Религия. Сега предстои по-трудната част от обществената дебат: Кой модел на обучение да се избере? Според изследователите в плуралистична Европа конфесионалният модел принадлежи вече на миналото, а

настоящото предполага неконфесионален. Независимо от избора ни, светският характер на образованието, човешките права на участниците в учебния процес и неговата ефективност са ненарушима основа на обучението по религия в държавните училища.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Богомилова 2006:** Богомилова, Н. Обучение по религия в гражданските училища. – Култура, 2006, бр.44.
2. www.dw-world.de
3. **Коен 2008:** Коен, Ем. Обучението по религия от гледна точка на човешките права

и европейските практики. – Свобода за всеки, бр.15, март, 2008.

4. www.radiovaticana.org
5. www.agenziasir.it/pls
6. www.resetdos.org.
7. www.see-educoop.net/education_in
8. www.vp.theologi.uni-wuerzburg.de
9. www.osce.org/publications.

Представена за печат на 23.09.2009 г.

АДАПТАЦИЯ НА ДЕТЕТО В ПРИЕМНОТО СЕМЕЙСТВО

Елена Дичева

CHILD'S ADAPTATION TO FOSTER FAMILY CARE

Elena Dicheva
E-mail: di4_el@abv.bg

ABSTRACT

The paper discusses some problems of children's adaptations to foster family care, as well as caregiver's adaptation to foster-children. The social and psychological adaptation is an unsteady process. It depends on foster-children's and caregiver's character, age, extension of life in the foster home, etc.

Key words: foster-children, adaptation, anxiety, unsteady adaptation, cyclic recurrence

ВЪВЕДЕНИЕ

Взаимната адаптация на детето към приемното семейство и обратно - на родителите (майката) към детето е цикличен и неравномерен процес. От една страна, зависи от такива характеристики като: възрастта на детето и родителите, времето за съвместен живот, гендерните особености и т.н. От друга страна, се обуславя от динамиката на психично развитие в детска възраст. Това определя и възможностите на детето да се вгражда в новите условия на живот в приемното семейство.

За да могат специалистите успешно и адекватно да подпомогнат взаимното приемане, създаването на психически и емоционален комфорт на възрастните и децата, превръщането им в семейство, т.е. за оптималната адаптация на детето към новото му семейство е необходимо познаването на особеностите на протичане на процеса на адаптация и социално поведение. Това налага необходимостта от осмислянето, обобщаване и представянето им за целите на социално-педагогическата практика.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Адаптацията на детето в приемното семейство изисква спазването на редица условия от страна и на родителя и на детето. Спазването на психическото равновесие на

детето в процеса на адаптация към приемното семейство зависи от:

1. Действията на възрастните в общуването със детето;

2. Адаптирането на детето и реализирането на приемната грижа (1, с.152).

Общуването на детето с възрастните протича сложно, тъй като му се налага да поддържа контакти и с биологичните си родители, освен с приемните.

Възрастният е особено значим за общуването на детето. Но не всички възрастни осъзнават своя приоритет и отговорност за вграждането на детето в подходящи за възрастта му модели на поведение.

Взаимодействията на детето в семейството се осъществяват с цел удовлетворяване на основните му потребности да получи одобрението на възрастните, контрол и регулиране на поведението.

Механизмите за социализация на детето са: обич, подкрепа, действия за подражание.

„Поддържането на психическо равновесие у детето се реализира чрез контрол от страна на възрастния на детската „психомоторна експресивност”, защото за детето ситуацията е източник на емоции, движение, мисъл, реч. Детето се вдъхновява без задръжки в поведението. Чувствата на детето зависят от съдържанието на емоциите, открояват се в детските преживявания” (1, с.156 - 158).

В процеса на адаптация на детето в приемното семейство най-важен е момента на при-

емането му от новите родители, бързото и без болезнено откъсване от биологичната семейна среда (често неблагоприятна за детското развитие). Соматичното и психично здраве на детето зависи от психичното му равновесие в дадената нова ситуация „живот на детето в ново семейство при приемни родители“. Това определя характера на протичащата адаптация на детето, проблемите, които възникват в този период, наречен „начало на нов начин на живот“ и възможността те да бъдат своевременно отстранени. Приемните родители стават източник на опит за детето, на преживявания, модел за подражание. Одобрението на приемните родители е важно за моделиране на поведението и чувствата на детето.

Родителите развиват психичните механизми за адаптиране на детето, помагат му да изразява поведението си в конкретна жизнена ситуация. Общувайки с приемните си родители детето придобива сигурност.

Взаимодействайки с детето в семейството възрастният трябва да осигурява възможност:

- детето да умее да отреагира емоционално при зададен модел на поведение;
- да изпитва сигурност в позната обстановка, привързаност към хората, които го възпитават и обгрижват;
- да се радва, общувайки с другите;
- да изпитва емоционална удовлетвореност от оказаното внимание от другите.

Пълноценното общуване на детето с приемния родител осигурява сигурност и спокойствие в периода на привикване към новото семейство. Биологичните родители в този период трябва да бъдат партньори и помощници, а не конкуренти и съперници в процеса на взаимодействие с детето и неговите нови родители. Само така то ще запази положителните си представи за истинските си родители, а към новите - приемните, ще се привърже бързо и ще ги обикне.

Като правило, условията за запазване на психическото равновесие и безболезненото адаптиране на детето към приемните родители, са (1, с.152):

- преодоляване на отрицателните емоции и стимулиране на радостни преживявания у детето;
- организиране от възрастния на дейности за детето (познати и непознати), в които то може да се изяви и прояви компетентност, да прояви самочувствието си;

- съвместни игри и действия на детето с възрастния, в които чрез обяснения, убеждаване, повторения на действията, похвали, детето ще почувства приемане и обич от новия родител, ще изпитва радост, удовлетворение от себе си;

- стимулиране на детската активност за възприемане на околните чрез обогатяване на познавателния му и житейски опит.

Спецификата на проблемите в адаптацията на деца в различна възраст зависи от особеностите на психо-физиологическото индивидуално и типологично развитие:

1. Адаптация на деца в ранна детска възраст към приемните родители:

Промените настъпващи в поведението на малкото дете са свързани с новите условия на режим и живот в приемното семейство. Детето отреагира остро на нови впечатления от контакт с непознати лица (образа на зрителното възприятие на майката вече е променен), усещането за миризма, цветовата гама на предметите е променена. Отказва се от храна, изплюва я, появява се разстройство на стомаха, диария. Има проблеми със съня: трудно заспива или малко и несистемно спи. Наблюдава се обща раздразнителност в реакциите му, плаче непрекъснато, без причина.

К. Уилямс (2) обобщава, че детето до една годинка „не разбира какво се е изменило, но безсъзнателно усеща промяната“.

Приемните родители трябва да следят мимиките на детето, движенията на тялото, интонацията на гласа, защото детето до една-две години не владее свободно устната реч и не може да съобщи за дискомфорта си..

Адаптацията на деца, изоставени още от родилния дом е по-безболезнена, защото почти няма промяна в режима на детето и то все още не е развило специфични усещания и възприятия за околните и средата.

Децата от шест до девет месеца изразяват безпокойствие, защото забелязват, че има промяна в грижещите се за него (усещат, помнят лицето на предишния), плачат, имат нарушения в съня, храненето.

Проблемите в адаптацията на децата в деветмесечна възраст до година, са сходни с тези на децата от една до три години:

- търсят познатото лице, не вярват, че са го загубили;
- изпадат в ярост, безутешен плач, депресия;
- проявяват безразличие към играчките и храната;

- след дълго упорство се примиряват с новата ситуация.

Реакциите на по-големите деца не винаги са външно изразени. Те могат да съдържат в себе си дълго време отрицателните емоции и късно да ги проявят, а това провокира появата на психо-соматични заболявания.

Деца, които неколкостранно са премествани и настанявани в различни приемни семейства изпитват болезнен страх, че отново ще бъдат изоставени. Натрупват отрицателни емоции със всяко ново преместване. Проявяват затвореност или пасивност. Адаптацията им към новото приемно семейство ще зависи от впечатленията, чувствения и познавателен опит на детето придобит в предното семейство. Новият приемен родител трябва да общува повече с детето, да го утешава, когато страда, да се запознае с предишните навици и режим на детето, да потърси приятели и роднини за помощ в адаптирането.

2. Адаптация на деца от предучилищна възраст към приемните родители:

В периода на предучилищна възраст детето е сензитивно към рискови предизвикателства.

Сетивното развитие определя динамиката на промяната в детското поведение. Детето в общуването показва своята социална същност. Липсата на подкрепа от възрастния поставя детето често пред избор на неправилни модели на поведение.

„Удовлетворяването на детските потребности от внимание и сигурност в условие на спокойствие стимулират енергийния потенциал на детското психическо развитие. Възрастните трябва да демонстрират търпение и възможност да ориентират правилно детето към изразяване на детския потенциал. В процеса на упражняване „Чрез живота – за живота“ децата получават възможност за справяне със ситуации, участват в полезни действия.” (1, с. 154)

Родителите предпазват детето от несполуки, разочарования, емоционален дискомфорт като го ориентират в правилността на избора на роли и действия (в игрите и извън тях). Одобрението и оценката на детските способности и поведение са особено важни за децата в тази възраст.

Когато дете от тази възраст попада в нова семейна сред (приемно семейство), при получаване на позитивна оценка, обич и подкрепа, развива невротични реакции в периода

на адаптиране. Причините са различните в зависимост от индивидуалните особености на децата (деца със и без увреждания в развитието), ситуацията преди постъпването на детето в приемното семейство (от детски дом, неблагополучно биологично семейство).

Типичните грешки, които допускат спрямо тези деца приемните родители в периода на адаптация и след това са : (3, с.85)

- не познават детските възрастови и индивидуални особености;

- отсъствие на системност в изискванията;

- неумение да организират позитивни преживявания и полезна дейност за детето;

- прекомерно задоволяване на детските желания;

- хипо- или хиперпротекция;

Други причини:

- мотивация за избор на приемно родителство;

- пол и възраст на приемния родител;

- социален статус;

- индивидуално-личностни особености на възрастните, качества, потенциал, здравословно състояние.

Отрицателните прояви на децата от предучилищна възраст в периода на адаптация към приемното семейство са разнообразни и зависят от:

- присъствието на други деца в семейството;

- поредност на брака на родителите;

- промяна в структурата на семейството (еднородителско от самотна майка, овдовял или разведен, разделно проживяващи),

- индивидуалните особености на детето в преживяване на връзката си с биологичните родители, причината за раздялата.

Когато детето се разделя с биологичните си родители страда, намалява своята активност, затваря се в себе си. Появяват се сериозни препятствия, които пречат за бързата му адаптация: продължително отчаяние, страх, невротизъм, промяна в тоническата реактивност, травматизираност, тикове, заекване, отрицателни реакции. Настъпва обща промяна в здравето на детето и взаимоотношенията му с околните.

Раздялата с близки за детето нарушават психическото му равновесие. Детето капсулира вътрешния си протест, проявява отчужденост към приемния родител. Изпитва емоционален дискомфорт, използва протестно поведение.

3. Адаптация в приемно семейство на деца останали без родители (сираци и полусираци):

Детето сирак се различава с житейския си опит и впечатления от децата, чиито биологични родители са живи, но не полагат усилия за отглеждането им. Те са отгледани от роднини или близки на семейството, впоследствие са пренасочени към социални домове. При определени обстоятелства обаче (неблагополучна семейна среда или лишаване на родителите от права над детето) ситуацията на отглеждане и възпитание на децата (със и без родители) може да е сходна. Важно условие за тяхната адаптация е наличието или отсъствието на позитивен жизнен опит и ориентацията към възрастен или връстник Според Е. Ериксон факторите за адаптация на децата в различна възраст имат различно влияние: от 0-7 години детето се ориентира към семейството; от 7-11 години детето избира съседите и училищните приятели; след 11 годишна възраст отношенията с връстниците са доминиращи.

Децата до 11 години (сираци) се адаптират дълго време, в срок до три години и са ориентирани към семейството. Проживявайки още една година търсят контакти с училището и обществото. Адаптират се дълго, защото изпитват психологически дискомфорт на няколко нива едновременно (вътрешен и външен).

Децата от една и съща възраст останали без родители имат сходство в протичането на етапите на адаптация и проблемите. Наблюдава се зависимост между етапа на адаптация и особеностите на миналото на детето. Попадайки в приемното семейство детето провокира повторението на жизнения сценарий от биологичното си семейство. Приемният родител постоянно е сравняван с починалия родител и неговият стил на поведение спрямо детето.

В случаите, когато в родителското семейство са били наблюдавани пропуски във възпитанието на детето, в приемното семейство те следва да се свръхкомпенсират.

4. Адаптация към приемно семейство на деца от училищна възраст с отклонения в поведението:

Когато се работи с такива деца се започва с проучване на неблагоприятните въздействия на семейната биологична среда.

Търси се връзка с отчуждението между биологичните родители и детето и моделира-

не на отрицателни поведенчески прояви.(1. с. 162)

Диагностиката включва:

- проучване на динамичните промени на семейната среда на детето;

- отделяне и типизиране на риска в семейството;

- типизиране на поведенчески проблеми у родителите и учениците (у последните могат да се наблюдават криминални деяния, повишена внушаемост, безволие, слаби задръжки, цялостна деформация в психическото развитие.)

След изработване на психолого-педагогическа оценка на отклонението в развитието и поведението на ученика се препоръчват конкретни възпитателни мерки, съобразно породилите делинквентността причини. Изработва се психолого-педагогическа характеристика на непълнолетния или малолетен правонарушител и той се настанява в приемно семейство с възможност за превъзпитаване в нови семейни условия.

Взаимодействие на специалистите по социална дейност с приемните родители и девиантния ученик:

- уточняват се функциите на родителите за социална адаптация на детето в нова среда;

- конкретизират се методите на въздействие в процеса на превъзпитание;

- обобщават се резултатите от социално-педагогическата помощ.

Етапи на адаптация на девиантния ученик след пребиваването му в приемното семейство (съобразно социалните му деформации):

1. Участие в училищни дейности за самоизява и поддържане на интересите, оценяване на риска в асоциалното поведение, свръхкомпенсиране, превъзпитание, промяна в чувствата и мотивацията за действие.

- 2.Превъзпитателни стратегии в приемното семейство:

- родителите поставят изисквания и задачи за превъзпитаване на интереси, професионални нагласи;

- обогатяват индивидуалния и комуникативен опит на ученика;

- ограничават неприемливите действия;

- пренасочват поведението.

Използват методи за въздействие върху съзнанието, за регулиране на поведението, психо-интерактивни техники.

3. Търсене на взаимни резултати от ресоциализиращата дейност:

- динамични промени в пренасочването на детето (в обучението и общуването);

- сравняване с оценките на специалистите, включени в психолого-педагогическата характеристика на девиантния ученик до и после настаняването му в приемното семейство. Типизиране на качествените промени в развитието и поведението на ученика:

- условията предоставени в новата семейна среда (приемното семейство) са осигурили спокойствие, сигурност, внимание на ученика, за да може да се противопостави на житейските травми.

- проявата на обич, разбиране и подкрепа давана на детето от приемния родител му предоставя възможност за преосмисляне на асоциалното и престъпно поведение.

Професионалната и компетентна социално-педагогическа и психологическа помощ на приемните родители , отглеждащи деца се насочва към:

- прогнозиране на възникналите в процеса на адаптация кризи , разработване на методи за поддържане на приемния родител и детето;

- определяне на оптимална възраст на попадане на детето в приемното семейство и търсене на връзка със успешната адаптация и социализация на детето;

- проследяване на успешността на адаптацията в приемното семейство с житейския сценарий в биологичното му семейство, с историята на взаимоотношенията и възпитанието в него

- да изграждат адекватни реакции у детето на предложения и изисквания на възрастния;

- проява на инициативно поведение;

- развиване на възможност за проява на емпатия;

Спазвайки тези условия във взаимодействието, приемният родител дава възможност на детето;

- да работи върху себе си;

- да подобрява своя вътрешен комфорт;

- да търси хармония между себе си и обкръжаващите го.

Какви умения трябва да развиват приемните родители:

- да проявяват чувство за доверие, възможност за „топъл, сърдечен разговор“;

- при въздействието си, всеки от тях да борава и провокира с казуси и проблеми, подпомагащи детското развитие и социализация, изискващо своевременна диагностика и корекция.

ИЗВОДИ

1. Социалната адаптация е психологично понятие означаващо „ постоянен процес на активно приспособяване на индивида към условията на социална среда..., т.е. процесът на адаптация е винаги е сблъсък със средата и търсене на пътища за комфортно съществуване.”(1,с.150)

2. Социалната адаптация на децата протича с различна интензивност, има стадии, особености, скоростта на протичането и зависи от много фактори (наследственост, среда, възпитание). Промените или дефицита

във въздействието на някой от тях води до поява на девиантно поведение и нарушаване на процеса на социализация на детето.

3. Приемното семейство е алтернатива на грижата за деца в риск. Въздействието на рисковите фактори върху детето се диференцират, типизират, проучват, за да послужат като отправна точка в работата на специалистите, работещи с приемните родители и децата в тях

4. Адаптацията на детето в приемното семейство изисква спазването на редица условия от страна и на родителя и на детето.

5. Интерпретацията на поведенческите мотиви на детето във взаимоотношенията с приемните родители е най-важната част в терапията на проблемите на семейството.

НАСОКИ ЗА БЪДЕЩИ ПРОУЧВАНИЯ

1. Диагностика на проблемите на адаптацията на деца с увреждания в приемни семейства ;

2. Проследяване на връзката между интелектуалното развитие и социалната компетентност на деца в риск;

3. Развитие на професионални компетенции на специалисти работещи с приемни родители и деца със затруднена адаптация в тях;

4. Подобряване на механизмите на адаптация на децата и възрастните в приемните семейства с различен социален статус.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова В., Алтернативи за деца в риск, С.,2003г.
2. Дичева Е., Родители-деца, Я.,2005 г. (монография)
3. Lois R. Melina, Adopted Child, Journal, vol. 3, № 6, July 1996

Представена за печат на 12.10.2009 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ТЕОРИЯТА ЗА МНОЖЕСТВЕНИТЕ ИНТЕЛИГЕНТНОСТИ В ПРАКТИКАТА

Катя Николова, Станимира Танева-Шопова

APPLYING MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY TO PRACTICE

Katya Nikolova, Stanimira Taneva-Shopova
E-mail: *alfa56@abv.bg*

ABSTRACT

The paper focuses on a number of educational implications of Multiple Intelligences Theory for practice and its application in schools around the USA and other countries. Some key principles to guide curriculum structure and lesson planning are presented. The way multiple intelligences ideas have influenced foreign language teaching is discussed and a lesson plan on a definite topic of how multiple intelligences apply to an English classroom is given as an example.

Key words: *multiple intelligences, curriculum, foreign language teaching, students' abilities and strengths*

INTRODUCTION

Multiple intelligences (MI) theory has been embraced widely and has served as a rallying point for reconsideration of the educational practice of the last century. It brings a pragmatic approach to how we define intelligence and allows us to use students' strengths to help them learn. Gardner's theory argues that students will be better served by a broader vision of education, wherein teachers use different methodologies, exercises, and activities to reach all learners, not just those who excel at linguistic and logical intelligences.

According to Prof. Gardner (1999) the most important thing to understand is that multiple intelligence is not an educational recipe. It is how the mind works. Moreover, one can never go directly from any theory to educational practice. That is because educational practice always depends on a value system: what is important, what kind of adults we want to have, what disciplines we value, which ones are we willing to demote, etc. No scientific theory can answer these questions.

IMPLICATIONS OF MI THEORY FOR PRACTICE

Gardner's theory resonates so strongly for many educators because it offers a model for act-

ing on what we believe: all children have strengths. In an era of limited time and resources teachers have been trained as engineers more than artists, and this has resulted in a lot of boring time for students. Most teachers were instructed to focus on the curriculum as they planned and taught, to concentrate on helping students respond the curriculum. MI, however, is a student-centered model in which the curriculum is modified to fit the students.

The MI theory seems to harbor a number of educational implications that are worthy of consideration. Dr. T. Armstrong (1995) has synthesized these ideas into four key points that educators find attractive about the theory.

1. Each person possesses all eight intelligences. In each person all intelligences function together in unique ways. Some people have high levels of functioning in all or most of the intelligences; a few people lack most of the rudimentary aspects of intelligence. Most people are somewhere in the middle, with a few intelligences highly developed most modestly developed, and one or two underdeveloped.

2. Intelligences can be developed. Gardner suggests that everyone has the capacity to develop all intelligences to a reasonably high level of performance with appropriate encouragement, enrichment, and instruction.

3. Intelligences work together in complex ways. No intelligence exists by itself in life. In-

telligences are always interacting with each other. For example, to cook a meal, you must read a recipe (linguistic), perhaps double it (logical-mathematical), and prepare a menu that satisfies others you may cook for (interpersonal) and yourself (intrapersonal).

4. There are many different ways to be intelligent. There is no standard set of attributes that one must have in order to be considered intelligent. I remember a friend in high school who was completely awkward in the dance class and yet a marvel in building construction. Both activities required bodily-kinesthetic intelligence. The key points given above are all useful to lesson planning and program development. They help teachers understand the diversity they observe in their students and provide a framework for addressing these differences in their teaching. Dr. Armstrong (2004) believes teachers can use all intelligences in the most time-limited, underfunded program around, simply by tapping into their students' cognitive faculties while they are sitting there in front of those dead text books.

MULTIPLE INTELLIGENCES IN SCHOOLS

The practical application of the MI theory varies widely. It runs the gamut from a teacher who, when confronted with a student having difficulties, uses a different approach to teach the material, to an entire school using MI as a framework. In general, those who subscribe to the theory strive to provide opportunities for their students use and develop all the different intelligences, not just the few at which they naturally excel.

Each teacher or each group of teachers can use MI in a way that reflects their school's unique context and culture. At one school the personal intelligences are the most important, at another, however, are all intelligences are valued equally. Latitude in implementation respects the professionalism of teachers and trusts their judgment to know how best to meet their students' needs.

Latitude also means, however, that it is possible to misapply MI. Gardner has written with concern about teachers who allows students to crawl on the floor during math, thinking that they are addressing the bodily-kinesthetic intelligence. MI can be a powerful tool for reaching students, but using it effectively requires teachers to devote the time and energy to understand MI

and then decide how it can be used in curriculum development, instruction and assessment.

A Harvard-led study of 41 schools using the theory come to the conclusion that in these schools there was "a culture of hard work, respect, and caring, a faculty that collaborated and learned from each other, classrooms that engaged students through constrained but meaningful choices, and a sharp focus on enabling students to produce high-quality work." (Hoerr, 2000)

There are many different ways to apply MI theory, however, key principles to guide curriculum structure and lesson planning include the following:

1. It is important to teach subject matter through a variety of activities and projects. To this end, fill the classroom with rich and engaging activities that evoke a range of intelligences. Also encourage students to work collaboratively as well as individually to support both their "interpersonal" and "intrapersonal" intelligences.

2. Assessments should be integrated into learning. Students need to play an active role in their assessment. When a student helps determine and clarify the goals of classroom activities, his or her academic success and confidence increases.

Offer students a number of choices for "showing what they know" about a topic. In addition to traditional paper tests, students need opportunities to create meaningful projects and authentic presentations.

3. It is counterproductive to label students with a particular intelligence. All students have all intelligences. By nurturing the whole spectrum, teachers motivate students, foster their learning, and strengthen their intelligences.

MULTIPLE INTELLIGENCES AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING (FLT)

It seemed to us that ever since the arising of the learner centered instruction, every FLT method/technique with its specific emphasis has been developed to meet students' different needs, or interests, somewhat as Gardner's intention of developing and/or using different kinds of "intelligences". *The Silent Way*, for example, emphasizes the development of students' inner thinking (intrapersonal intelligence); *Total Physical Response*, however, emphasizes language learning through physical action (bodily-kinesthetic intelligence); *Suggestopedia*, on the other hand, emphasizes the use of music (musical intelligence) to facilitate language cognition; both the *Com-*

municative Approach and *Cooperative Learning* emphasize the importance of interpersonal relationship (interpersonal intelligence) to language learning, and the *Whole Language Learning* not only emphasizes the wholeness and reality of language (verbal-linguistic intelligence) but also believes the coordination of bodily-kinesthetic, interpersonal, and intrapersonal intelligences to promote language learning.

The theory of MI offers FL teachers a way to examine and form their best teaching techniques and strategies in light of human differences. With the reference of Christinson (1996:10-11) L.Po-Ying (2001) offers four steps to show how MI theory applies to FLT. The *first step* is to identify the activities frequently used in class and categorize them to each particular type of intelligence. *Step two* is therefore, to make plans by selecting appropriate classroom activities/tasks, taking the following factors into consideration: students' needs, strengths, levels, learning styles, learning strategies, learning potentials, the nature of the subject matter, the teacher's personal teaching rationales, his/her multiple intelligence profile, teaching styles, etc. *Step three* is to use FLT Multiple intelligences weekly/monthly checklist to keep track of different activities/tasks conducted in the class. We, of course, need not to include activities for developing all multiple intelligences within each lesson; we may, however, follow the *step four*: to expand our classroom activities for the neglected intelligences by way of examining and analyzing our checklists for a period of time.

A REFERENTIAL LESSON PLAN

The following lesson plan is an example of how MI ideas could be applied to a first grade English classroom. It is based on the topic "Helpers", described by Nelly Ribot (2004), a teacher in English as a second language working with MI projects. The key vocabulary items are the names of community helpers (firefighters, police officer, traffic warden, postman, doctor, nurse), the names of vehicles they use and their places of work. The target structure to be used is the Present Simple, third person singular. Students are expected to produce sentences like "A doctor works in a hospital" or "A firefighter drives a fire engine". It is interesting for this group of very active and curious children to engage in a series of tasks and activities around these theme.

ACTIVITIES/ DESCRIPTION	INTELLIGENCES
1. <i>Field Trip</i> – a visit to the fire station, police station, post office, hospital; - name them in English; - talk to helpers, see and touch the vehicles and uniforms, operate the police radio, stick stamps on letters.	Naturalist Verbal-linguistic Bodily-kinesthetic
2. <i>My little journal</i> – a brief account of the trip; - using flash cards and pictures; - drawing of the uniforms.	Verbal-linguistic Intrapersonal Visual-spatial
3. <i>My city in a box</i> - a cooperative learning, hands-on activity, working in groups; - making building out of card board, little boxes and brightly colored paper; - modeling the helpers and their vehicles in plasticine or color dough and placing them inside or in front of the buildings.	Visual-spatial Logical-mathematical Interpersonal Intrapersonal
4. <i>The Helpers band</i> - bringing small boxes, yoghurt cups, cans, bottle caps, wire, rice and different types of dried beans from home; - producing different instruments (a variety of maracas, little drums); - singing songs about helpers; - dancing and acting out action songs.	Visual-spatial Musical-rhythmic Bodily-kinesthetc
5. <i>How many helpers</i> - working with information gathered during the outing (field trip); - repeating the num-	Logical-mathematical Verbal-linguistic

ber; - comparing amounts.	
6. <i>I am a helper</i> - naming the helpers in English and role-playing motor activities; - role-playing short dialogues.	Verbal-linguistic Interpersonal Bodily-kinesthetic
7. <i>The helpers Mural</i> - drawing a human body, leading students to paint the helpers with detailed uniforms; - sharing space and materials with the rest of the class; - describing in English the helper and the uniforms and adding whether the helper is happy, sad or angry.	Visual-spatial Interpersonal Verbal-linguistic
8. <i>Look at yourself in the mirror</i> – in mother language - identifying feelings, expressing emotions adequately; - educating for human values and gaining awareness of one's own strengths and weaknesses.	Intrapersonal Interpersonal Verbal-linguistic

The last activity can be repeated several times, each time focused on a different community helper. The children describe what they have seen during the trip. They are asked to identify the values needed to be a community helper. The concepts of generosity, courage, helpfulness, etc. are discussed.

The last step was for the group to mention one positive action that each of the students had shown during the project, like lending materials, sharing ideas, helping and comforting others. It helped students to raise their self-esteem.

Regarding assessment, a chart with names of students and the names of each activity was created, and instead of numerical grades a color code was used: green for competence, yellow for working on, and red for underachievement. Luckily there was no need for the teacher to use the red one. It is very important to note how the students progressed after each activity. The

young learners had really enjoyed the classes and learned a lot. Using MI activities to teach FL yielded successful results with students of differing ages and abilities.

Through MI, schools and classrooms become settings in which a variety of skills and abilities can be used to learn and solve problems. Being smart is no longer determined by a score on a test; being smart is determined by how well students learn on a variety of ways.

CONCLUSION

MI theory offers a richly diversified way of understanding and categorizing human cognitive abilities, and combination of abilities, heightening our awareness of what makes learning possible and effective for individual students. No two teachers will use MI ideas in exactly the same way. There is no single correct answer or road to follow. It takes time, patience, imagination, and creativity to bring a new theory into one's teaching. Facing new challenges teachers will keep trying new ways of implementing MI theory in their classroom, since they are always in search of something better to offer his or her students. "Perhaps if we can mobilize the full range of human intelligences and ally them in an ethical sense, we can help to increase the likelihood of our survival on this planet and perhaps even contribute to our thriving". (Gardner, 1993:15).

REFERENCES

1. **Armstrong 1994(5):** Armstrong, T. Multiple intelligences in the classroom, Alexandria, VA:ASCD, 1994(5)
2. **Armstrong 2004:** Armstrong, T. Education World, Wire Side Chat series, 2004
3. **Christison 1996:** Christison, M. Teaching and learning language through multiple intelligence, TESOL Journal, 6(1):10-14, 1996
4. **Christison 1998:** Christison, M. "Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs", English Teaching Forum, April-June, 3-13, 1998
5. **Hoerr 2000:** Hoerr, T. Becoming A Multiple Intelligences School, <http://www.ascd.org> , 2000
6. **Gardner 1993:** Gardner, H. Multiple intelligences: The theory and practice. New York: Basic Books, 1993
7. **Gardner 1999:** Gardner, H. Intelligence re-framed, New York: Basic Books, 1999

8. **Po-Ying 2001:** Po-Ying, L. “Multiple Intelligences Theory and English Language Teaching”, The Proceedings of the Seventeenth Conference on English Teaching and Learning, 525-256, Taipei, The Crane Publishing Co., 2001
9. **Ribot 2004:** Ribot, N. My experience Using Multiple Intelligences, <http://www.newhorizons.org> , 2004

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИТУАЦИЯ КАТО ФАЗА В РАЗВИТИЕТО НА ЕЗИКОВОТО СЪЗНАНИЕ

Радка Кабалакова

THE EDUCATIONAL SITUATION AS A PHASE IN THE DEVELOPMENT IN THE LANGUAGE AWARENESS

Radka Kabalakova

ABSTRACT

In the article the educational situation is included as a phase process in the common mechanism of the development by speech interaction of the new mental activities.

Key words: *speaking, comprehension, observer, reality.*

Действеносистемната /училищната/ образователна ситуация е комуникативната среда, изграждаща чрез речевите действия /стратегически и комуникативни/ на участниците в нея на способности у човека да преодолее проблема за когнитивната затвореност и ограниченост на познанието, за съмнителната надеждност на субективните представи /образи, конструкции/ на действителността. Образователната ситуация /ОС/ не принадлежи към семейството на пораждащите комуникация ситуации, напротив – тя е нарочно създадена /изкуствена/ комуникативна среда. За разлика от ежедневните интеракции, изграждащи познавателни конструкти за света, в който човешките индивиди преживяват, тя единствена е структурно и действено постоянна – от възникването си през V-IVв.пр.Хр. до наши дни. Структурно – чрез своите елементи учител – помещение/пространство – ученик/ци, и действено – чрез типизирани речеви действия на участниците, притежаващи илокутивна съставка с предикати за реч, а “обектът” на комуникация е винаги с езикова природа. Това е така, защото възложените на ОС социални цели и очакваните резултати /способности за конструиране на светообрази/ не се покриват нито с информативните, нито с поведенческо регулиращите комуникативни функции. Тя е механизмът, който чрез езиково опосредените взаимодействия поддържа жизнен и ефективен моста между двете измерения на жизнения свят: от една страна

“гъсталакът” на един природен околнен свят на сетивни възприятия и на едно дотематично, холично фоново знание за него, основаващо се на опита и на практическия разум, а от друга страна – експертното /теоретичното/ знание на комуникативния опит в един символно структуриран жизнен свят. Между тях е тази образователна среда, в която индивидът придобива и натрупва проблематизиращ опит и чрез него успява да тематизира своето холично фоново знание за света, да го разчленява на отделните му компоненти, разпределени в категориите на знанието. От позицията на това вече тематизирано съгласно факти, норми и преживявания знание, субектът може да обърне поглед обратно към жизнения свят, за да конструира и подреди “своя” образ на света като наблюдател на наблюдения /наблюдател от II ред/. Да изработи конструктивни /комуникативни/ способности на наблюдател от II ред у човешкия индивид – това е смисълът на образователната ситуация и образоващите действия, които я съставляват. На нея е възложена задачата да “отключи” индивидуалните ресурси за учене, което означава, че те са различни и неразкрити, “неотключени” преди това условие. Това не е възможно чрез формите на практиката, които като когнитивно-инструментални модели и морални представи се формират в процесите на учене вътре в света.

Събирайки в една общност възприемащи субекти с индивидуални ресурси за учене, ОС

би трябвало да разчита на някаква обща основа, преодоляваща индивидуалните /автопоезисни/ жизнени светове /и образи/, върху която да се развие като специализирана във висока степен система на действие. Тази обща основа е преминалата първа фаза в развитието на езиковото съзнание – придобиването на интелектуални способности, на умствени действия, на качества на наблюдатели от I ред. Разчита се, че през първите 4-5 години от своя живот човешкият индивид вече е преминал през първата фаза на отграничаване от природния свят, от една външна среда, която той определя в качеството си на наблюдател. Това е началото на механизма за развитието на нови психични дейности на езиковото съзнание, състоящ се от два фазови процеса: 1/първоначалното овладяване на речта от детето с помощта на възрастния, завършващо като психолингвистичен процес до към четвъртата, петата година, и 2/ОС, която се основава на първата и завършва процеса на отграничаване. И двете фази се основават на речеизразителната и речемислителната възможност за развитие на езиковото съзнание; и двете не могат да се извършат в началните периоди самостоятелно, а само чрез регулиращата функция на речта на притежаващ необходимите опитности начинател /родител, учител/.

И двете фази в развитието на езиковото съзнание са свързани с формиране на нови психични дейности и са основани на речевото развитие, и в двете фази позициите на участниците в езиковото събитие са еднакви, различни са техните социолингвистични характеристики.

Първата фаза е свързана с организацията на волевия акт, основана според Л. С. Виготски на анализа на речевото развитие на детето. А. Лурия в “Език и съзнание” подробно описва този първи стадий на отграничаване от сетивния, външноприродния свят.

Лурия акцентира на няколко момента, които са съществени за онтогенезиса на първата фаза и за социогенезиса на втората /ОС/.

1. Ролята на речевите инструкции на насочващия /ориентиращия/ и регулиращата функция на речта /на възрастния през първата фаза и на учителя – през втората/.

В началото на първата фаза речевите инструкции на майката /”вземи топката”, “вдигни ръката”/ преустройва вниманието на детето – майката отделя назованата вещь от общия фон на видимата /външната/ среда и организира с

помощта на своята реч волевия акт на детето /2, стр. 126/. В този случай волевият акт е разделен между двама: волевият акт на детето започва с речта на майката, а завършва със собственото му действие и източниците на този акт са в общуването на детето с възрастния. То първоначално трябва да се научи да се подчинява на речевата инструкция на възрастния, за да може през следващите етапи на развитие да е в състояние да превърне тази “интерпсихологическа” дейност в собствен, вътрешен “интрапсихологически” процес на саморегулация.

Продължителен и труден е процесът на придобиване на това умение – подчиняване на инструкциите на възрастния през този първи период, когато възрастният свързва думата с предмет от външната среда, защото волевото действие влиза в конфликт с действието на ориентировъчната реакция или на инертността. Така труден и продължителен е този процес и във втората фаза, когато учителят вече не отделя, назовавайки го, предмет от външната действителност /която е съзнателно изолирана чрез затвореното пространство на учебната стая/, а отделя понятие от текстовата /символно структурирана/ действителност, тематизирайки го. Както детето трябва да преодолее ориентировъчните /сетивно природните/ реакции и инертността, за да се подчини на речевата инструкция, така ученикът трябва да преодолее опита и насочването на практическия разум, за да отговори на комуникативното действие.

Лурия обяснява, че “за да бъде заздравена регулиращата роля на речта през този етап, трябва да бъде “обигран” назованият предмет. За тази цел експериментаторът трябва не само да каже на детето “Вземи рибката”, но и да извърши редица действия с нея: да я повдигне, да я размаха, да почука по нея, да покаже към нея пръст и т.н. Тогава предметът, обозначен с дума и подсилен с действия, по-добре се фиксира от детето и то правилно изпълнява задачата.”/2, стр. 130/.

По същия начин в ОС не е достатъчно да се тематизира съдържанието, а начинателят трябва сам да заздрави регулиращата функция на своето вече не целево /поведенчески/ ориентирано, а комуникативно речево действие, да извърши и други, технологични, проблематизиращи действия – действия, съпътстващи тематизирането, действия за разбиране. Тези действия, разбира се, не могат да бъдат вече преки интервенции /речеви акции/,

а трябва да свържат, да изградят мост между тематизираната част от текствата действителност с предполагаеми опори от фоновото знание за жизнения свят на насочвания /ориентирания/. Така понятието, тематизирано като проблем и “обиграно” чрез възможностите на реторическата индукция /на Аристотел/, води до максимално качествено /субективно/ разбиране.

Отграничаването на човешкия индивид от околния свят с посредничеството на езика, на езиковото събитие, започващо с тази първа фаза, в която се изграждат интелектуалните /умствените/ действия, не може да достигне своя завършек без социално организираната втора фаза – системната /училищната/ ОС.

А. Лурия споделя опита си в тази насока, разказвайки за проведен експеримент през 1930-1931г. в Средна Азия с неграмотни изследвани, за да се проследи структурата на интелектуалните процеси. За тях Лурия пояснява, че те умело се справят с икономическа дейност, изискваща понякога твърде сложни практически пресмятания, свързани с използването на напоителни канали. На тази група изследвани се предлага първо да повторят един силогизъм, състоящ се от голяма и малка предпоставка и въпрос, а след това да направят от него съответния извод, напр.: “Благородните метали не ръждясват. Златото е благороден метал. То ръждясва ли, или не?” Лурия коментира, че двете предпоставки се възприемат като два изолирани въпроса, без логическо отношение между тях. Но онова, което му прави впечатление е, че дори тези изследвани, които правят правилното заключение /”Златото не ръждясва!”/, “обикновено правеха, на пръв поглед, несъществената забележка, опираща се на собствения опит:”Да, аз зная това; аз имам златен пръстен, отдавна го имам, той не ръждясва”....”Подобно добавяне /”Аз знам”/ - пояснява Лурия – има голямо психологическо значение, тъй като то показва, че в действителност тук е налице не толкова процес на извод от силогизъм, колкото мобилизиране на готови знания. Силогизмът мобилизира собствения опит, а не подтиква да се прави логически извод от дадените предпоставки”./2, стр. 275/. Премахването на неграмотността и овладяването на училищните навици, т.е. участието в ОС – това е едно от радикалните социални изменения, които предизвикват “очевидни промени в структурата на интелектуалните процеси” – способности да се изв-

личат не идеи от опита, а да се следват дедуктивни посоки.

2. Първата и втората фаза в развитието на езиковото съзнание след своите първоначални периоди - заздравяване на регулиращата функция на речта на начинателя като първа стъпка в отграничаването на ориентирането от една външна среда /в позицията муна наблюдател от I-ви ред/ и от една тематизирана и проблематизирана текстова действителност /в позицията му на наблюдател от II-ри ред/ продължават да имат сходни механизми на езиково опосреденото взаимодействие и по отношение на развитието на външната и вътрешната реч.

Внесените в края на 20-те години на миналия век от Л. С. Виготски основни изменения в учението за “вътрешната реч” променят възприемането и като реч наум, както и интуитивното убеждение, че речеизразителната функция на езиковото съзнание е последваща спрямо речемислителната, че човек първо мисли в думи наум, а след това произнася мисленото на глас. Поради тази причина във втората фаза /ОС/ по инерция се дава предимство на четенето и писането /като обективизирано графично изявление/, а не на говоренето.

Когато анализира формирането и структурата на вътрешната реч, А. Лурия коментира типичното детско поведение в ситуация на затруднение при изпълнение на някаква задача, когато детето започва да говори независимо дали е само или не. То описва затрудненията си, а след това планира или търси възможен изход от тях. Това е неадресираната реч, назована от Ж. Пиаже “егоцентрична” – сякаш некомуникативна, насочена към себе си. Тя първоначално има разгърнат характер, след това с възрастта постепенно намалява, превръщайки се в шепотна реч. След година-две външната неадресирана реч изчезва, остават само кратки движения на устните, по които може да се предположи, че тази реч е “враснала” навътре, “интериоризирала се е” и се е превърнала в т.нар. вътрешна реч, различна по функции и по структура.

Понеже “сгърнатата” външна реч, свитата вътрешна реч, взема участие в организацията на сложните видове интелектуална дейност /умствени действия по П. Я. Галперин/, комуникаторите /в това число и образоващите/ разчитат на нейното наличие и на нейното развитие. Но според невролингвистиката “умствените действия, представляващи основа на интелектуалната дейност на човека, се създа-

ват върху основата на първоначално разгърнатата /мислене на глас/, а след това свита реч”.

Предположенията, че вътрешната реч представлява просто реч наум биха били според А. Лурия “огромна грешка”. Това се доказва по-късно в условията на дефективна ОС, в която говори предимно начинателят. Такива ситуации са видени като “проблем на педагогическото общуване през погледа на психолога”, но техните последици са най-вече проблеми на вигиталитета, т.е. на езиковото съзнание.” В немското училище учителят говори 40-50 пъти повече от отделния ученик. Около 60% от всички думи, произнесени при фронтално обучение, се произнасят от учителя. В същото време ученикът има възможност да отправи въпрос към учителя един път на всеки 3 дни.”/1, стр. 33/.

Пренебрегването на неадресираната външна реч – мисленето на глас, е един от сризове на ОС. В нея учениците участват не като лица, а като изказвания, които са материализираното им светообразие. ОС не е среда, пораждаща комуникация, а комуникация, пораждаща изказването на света. Чрез него субектът се отграничава от езика като природен субстрат. Свиването на изказването във вътрешна реч е проблематично, понеже неизречено, неизказано, то остава вътрешно за субекта, част от него. Тъй като от механизма на ОС е “съкратена” изходната част, обратното “разгръщане” на предикативната вътрешна реч във външно изказване – да кажа /или напиша/ какво мисля – се оказва непосилна задача.

За това състояние свидетелстват резултатите от психолингвистичен експеримент, проведен със студенти медици по време на изпит, където изпитната ситуация се възприема като стресова, т.е. нетипична за образователната комуникация, макар че тя е рутинно звено в организацията на системните йерархични нива.” В нашите наблюдения на изпитната ситуация се убедихме, – пише В. Райнов – че вербалното поведение на студентите по време на изпит е своеобразно лутане в постигане на крайната цел – вербализирането на необходимия верен отговор на въпросите. Несистемните ни предварителни впечатления допускаха предимно наличието на фонетични нарушения. Детайлният анализ на целия вербален план, прилагайки собствени, нарочно създадени за случая методики, показа, че явленията са много по-комплицирани. Освен

елементарното звуково равнище или т.нар. ниво на фонетична компетенция, са разстроени, и то предимно, по-висшите сектори на словната и фразовата компетентност.”/4, стр. 178-182/.

След подробното описване на експеримента авторът коментира отделни страни от вербалното поведение на участниците, което би трябвало да бъде представително като резултат от техния завършил зрелостно образователен процес. Отчитат се например вербални замени, които “имат свой далечен аналог в речевата патология при парафазията на болни с афазия, а също така при фонетични асоциации на болните с шизофрения. По-рядко срещани са неологизмите, които представляват дълбоко десемантизиране на новосъздадената дума..., при което “фразата до такава степен може да бъде разкъсана, че дори говорейки за определени патологични процеси, Изследваното лице само попада в близка ситуация,...характерна за болестно състояние”.

Онова, което се отчита най-общо от експеримента, е нарушаване на “планирането на фразата, което води до неправилно програмиране на изреченията”, а планирането на фразата е фаза на вътрешната реч.” Разколебаната езикова компетенция – отбелязва авторът – намира ярък израз и в големия брой нарушени изречения, които на места оставят впечатления за мисловна несъгласуваност”, което говори ясно за неизработен механизъм неадресирана външна реч – вътрешна реч – вербално изказване, т.е. за дефективна ОС.

Обобщението на експеримента е, че причините за “промени във вигиталитета, т.е. на активността на езиковото съзнание” са от “психично и емоционално естество”, но и че тези явления са подчинени на йерархично организирани когнитивни структури”, което приближава проблема до йерархичната организация на речевото поведение, до спецификата на I-ва и II-ра фаза в развитието на езиковото съзнание.

Изграждането на способности за интелектуални /умствени/ действия през I-вата фаза и способности за използването на тези действия за конструиране на интерсубективирани образи на действителността през II-рата фаза се осъществява в условията на комуникация чрез специфични /регулиращи, насочващи/ речеви действия на начинателя /възрастния, учителя/ и ответни специфични реакции на ориентирания /детето, ученика/. И в двете йерархични ситуации участниците не са рав-

ностойни и не могат да участват равностойно в комуникативната ситуация. Тази общност на позициите в двете ситуации /възрастен – дете, подрастващ/ създава илюзията, че този вид езиково опосредени взаимодействия са педагогически. Те обаче не са ориентирани към изграждане на поведението и въпреки че са асиметрични, трябва да бъдат изолирани от педагогическия аспект, характерен за учебно-възпитателния процес, ориентиран към целево рационалните действия вътре в света, докато при фазовите развития на езиковото съзнание семантичната референция /в I-ва фаза/ се разглежда като езикова операция, която е в отношение с комуникацията, а не толкова с външния свят. В тази първа фаза не възрастният регулира поведението чрез целево рационални /каузално разположени/ речеви действия /похвала, порицание, поощрение и др./, а езикът: езикът регулира поведението, като назовава и опосредства интересубективно различавания – така той позволява “да се процедира” социално. Така понятието се превръща в информационен обект и дава реакция в комуникативния опит, о през II-рата фаза този комуникативен обект се тематизира и дава реакция в проблематизиращия опит. Онова, което е общо в двете фази, е свързано с разбирането – субективното /в I-ва фаза/ и интересубективизираното /обективното/ - във II-рата фаза.

3. Фазовите ситуации в изграждането на езиковото съзнание са форми на човешка интеракция и комуникация, представляващи базата, върху която, респективно – изхождайки от която, се градят понятията за разбиране. Ако се приеме, че разбирането служи като критерий за оценка и селекция на поведението, то тогава чрез разбирането се подсилват онези начини на поведение, вследствие на които то е било осъществено. Това е посоката, в която според конструктивистките постановки разбирането е предпоставка за езика, а не обратно – езикът да е предпоставка за разбирането.

В “Говор и значение” Г. Руш фокусира вниманието върху първата фаза – първичното усвояване на езика от детето, където позициите на майката и детето са обозначени като “обучаващ” и “изучаващ езика”. Между тях не може да се говори в началото за комуникативен код – той се създава в процеса на общуването: на първоначално все още неартикулираните звукови проявления на детето родителите реагират, като по преценка, в за-

висимост от конкретната ситуация те изпробват такова поведение, за което предполагат, че е било очаквано или желано.” Чрез примера си – продължава авторът – родителите създават внушения и образци, чрез реакциите си предизвикват положителни или отрицателни реакции”/3, стр. 50/. На този принцип детето изгражда една интересубективно стабилна система от насочващи действия. При образуването и усвояването на езика обаче не се конвенционализират или научават значения за дадени изрази, а тъкмо обратното – в рамките на съответните насочващи действия и с оглед на постигане на съответните цели на ориентирането, т.е. с оглед на разбирането, се конвенционализират и научават вербални и невербални изрази, респективно стратегии, а заедно с това – едно допълнително измерение на очакванията. Това допълнително измерение са взаимовръзките между изявенията и техните насочващи стойности, които се приписват на участниците в комуникацията по правило като интересубективно стабилни, идентични и индиферентни по отношение на ролите, но те са такива разглеждано субективно, т.е. отнесено към първата фаза в развитието на езиковото съзнание. Допълнителните измерения се утаяват във вътрешната реч, която според А. Лурия “напълно запазва своите анализиращи, планиращи и регулативни функции, които първоначално са били присъщи на речта на възрастния, адресирана към детето, а след това са се осъществявали с помощта на разгърнатата реч на самото дете”/2, стр. 146/. В този автономен в познавателно отношение опит в субективното разбиране неизбежно се получава едно построение, което в широкия смисъл представлява картина или ментален модел на партньора в интеракцията или с други думи – ментална симулация на насочващия /ориентиращия/.

Ако процесът на развитие на езиковото съзнание остане в тази фаза, менталната симулация се утвърждава като схема на интеракциите и води до ориентацията за наизустяване или запаметяване като решение да се отговори на очакванията от насочването. В неефективната ОС, където комуникативната база /текстът/ преминава не в комуникат, а в интерпретация, ученикът се ориентира към интерпретацията, а не към комуникативната база. Менталната симулация не може да реши проблемите на междуличностната координация още защото всеки говорещ на някакъв естествен език “разчита” обикновено на това,

че насочващата стойност която той самият свързва с някое от своите изявления, е идентична с насочващата стойност, която възприетото изявление има за неговия партньор в комуникацията. Той разчита на интересубективността на значението на своето изявление, но интересубективирането на собствените схващания може да се извърши по два начина: чрез силата на убеждението /аргументацията/ от опитностите на ОС и чрез упражняване на власт /индоктринация/ чрез механизмите на учебно-възпитателния процес.

Общият случай на потвърждение на правилността на субективното разбиране е при съгласие от страна на други, при схождение с други, при потвърждение от други. Колкото по-голям е броят на схождащите се по отношение на определено схващане лица, толкова по-голяма е субективната сигурност в това, че представляваш едно “вярно” – обективно схващане. Затова организираната в Древна Гърция ОС, която тогава е все още синкретичен механизъм на аргументативни практики, дава основание за социокултурни квалификации като “култ към обективността”, означаващо възможност за постигане на интересубективиране /обективизиране/.

Това постановява много по-късно Ерст фон Глазерфелд, който чрез теоретични и експериментални постановки на съвременната наука стигна до изводите, че “познаването на абсолютна действителност е недостъпно за нас, тъй като сме живи организми: обективност в смисъл на неподправен, директен и чист достъп до някакъв обект или до някакво състояние на нещата е по човешки невъзможна. В най-добрия случай ние можем да създаваме интересубективности /чрез успоредно протичащи съконструкции/ - средствата за потвърждение, според които ние по принцип общуваме в нашите солидаризирани общности, могат да бъдат интересубективни, а нашите преценки за истина и неистина на принципите – да бъдат успоредени.”/3, стр. 62/. Тези условия мотивират естествените необходимиости за достигане до ОС – интересубективното разбиране като решение на междуличностната координация поражда у партньорите в интеракцията впечатление за някакъв вид съвпадение на насочването, на действителността и едновременно с потвърждението на субективното разбиране се потвърждава и съответното действие за разбиране, а с действието на разбиране – и предпоставките за него, осигу-

рени в организацията на ОС. Ако вече установената ОС не даде тази ефективна среда, ако не изпълни качествено своята социална функция на образоването, необходимостите от междуличностна координация чрез интересубективиране на собствени конструкции /образи/ могат да доведат до имитиране на ОС.

Такова явление вече съществува – в парижкото “Кафе де фар” на Площада на Бастилията веднъж седмично се събират хора от всички възрасти и социални прослойки, за да изпитат удоволствие да упражнят логическата си мисъл в спор – французинът е убеден, че умението да разсъждаваш и спориш аргументирано е най-важно в света.

Първите философски сбирки започват тук през 1992г. В един момент обаче бистрот се оказва прекалено тясно и почитателите на аргументирания диалог започват да се събират и по околните заведения. Много скоро от района на Бастилията “философските” кафенета плъзват из целия Париж, а впоследствие – в цяла Франция.

Днес в столицата има 18 такива заведения, а в страната наброяват над 100. За явлението вече се написаха няколко книги, има специализирана телевизионна програма и дори месечно списание, наречено “Филос”. Други европейски градове прегърнаха идеята и такива кафенета вече има в Брюксел, Бон, Женева и Лондон.

Президентът Жак Ширак усети, че явлението е ефикасен начин да се издигне имиджа на Франция и прати емисари, които да положат основите на подобно движение в Латинска Америка.

Тъй като сбирките са поне веднъж седмично, може със сигурност да се твърди, че хиляди французи се събират редовно, за да умуват на висок глас.

Организацията на тези дискуссионни общества е много проста: намира се уютно кафене, уговаря се час и това е всичко. Тук не играят никакви пари, не се плаща наем, нито куверт. Темата за спора се уговаря с общо съгласие и всеки може да вземе думата. В идеалния случай дебатите се водят от философ, който насочва дискусията. Основната идея е да се създаде философска атмосфера, т.е. да се преминава постепенно от мнение към разсъждение.

Паскал Арди, един от основателите на движението споделя, че “тук всеки се оценява

по това какво казва, а не по това какво място заема в обществото.”

Естествено новото явление във френското общество е подложено на анализ. Според някои специалисти “явлението е симптоматично за постепенната загуба на доверие в точните науки”. ”Идвам тук, за да се лекувам от хроничното преяждане на нашето общество”, казва Бернар Алв, банков чиновник.” Ние всекидневно се тъпчем с информация, с изобилие от продукти, образи и звуци, които не можем да храносмиламе здравословно.”

Този любопитен материал на Марли Саймънс от 1998г. в “Ню Йорк таймс” може да послужи като пример, акцентиращ върху проблемите на ОС в няколко посоки.

Първо, спонтанната обществена потребност от “мислене на глас” - постепенното преминаване от мнение в разсъждение означава на практика методично преминаване от перформативната нагласа на второ лице към теоретичната нагласа на трето лице. В такава форма мисленето на глас упражнява и формира детайлите на нов тип външна /разгърната/ реч, която, сгръщайки се във вътрешна, формира нов тип интрапсихична дейност /като качество на езиковото съзнание/, назована в терминологията на К.-Густав Юнг “насочено мислене”: ”Насоченото мислене или мисленето в думи – появява той – очевидно е инструмент на културата. Огромните усилия за просвещение, които миналите векове са посветили на насоченото мислене, са му наложили да се развие и да премине от субективната, индивидуалната сфера към обективната, обществената; те са направили възможна пренагласата на човешкия ум, на която дължим нашата съвременна емпиричност и техника. Това са абсолютно нови насоки в историята на света, непознати в древността. Търсещите умове често са се занимавали с въпроса защо първокласните познания, които древните са имали в областта на математиката и физиката, съчетани с едно свършено майсторство, не са били използвани за развитието на елементите на техниката, които са им били известни /принципите на простите машини/ в реалната технология в съвременния смисъл на тази дума, и защо никога не са надхвърлили стадия на измисляне и правене на забавни играчки. Има само един отговор: древните хора, с малко именити изключения, са били напълно лишени от възможността да концентрират интересите си върху преобразуването на неодушевената материя и да пре-

създадат по изкуствен начин природния процес, единственият път, по който биха могли да упражняват контрол върху природните сили. Онова, което им е липсвало, е било опит в насоченото мислене.... Това води – продължава Юнг - до следващия въпрос: какво става, когато не мислим насочено? В такива случаи мисленето във вербални форми спира. Най-ясният израз на съвременното насочено мислене са науката и технологиите, създадени от нея. И двете дължат съществуването си само и единствено на усърдното упражняване в насочено мислене”/6/.

Второ, френското явление като симптом за загуба на доверие в точните науки е теоретично потвърдено от Ю. Хабермас, който казва, че “теорията за обществото трябва още от самото начало да се освободи от идеята за познанието като конституиране и да се прехвърли върху езиковата прагматика, която в същността си се разпростира върху езиково-опосреденото взаимодействие”./5,стр.127/.

3. Избирането на “философски”, т.е. абстрактен, несвързан с актуалностите на житейското ежедневие проблем, както и оценяването на всеки по това, което казва, а не по това, кой е и какъв е означава, че не се разчита на някаква целева рационалност на индивидуални планове за действие, нито на релевантни за действието последици, произтичащи от семантичното съдържание на изявленията. Това са търсените условия за отделяне от комплексното интерактивно събитие на комуникативното от стратегическото речево действие, което, разчитащо единствено на ориентираната към разбирателство употреба на езика, трябва да удовлетворява по-строги условия.

Въпреки нестандартната си форма, френската “философска” ситуация изработва механизми и се стреми към цели на системната ОС. В своето организирано в “класната стая” на кафенето “говорещо” общество участниците се отказват от житейските си и социалните си роли и застават доброволно в позицията на ученици. Защото целите на техните речеви действия могат да се постигнат само кооперативно; те не са – подобно на каузално причинимите ефекти – на разположение на съответния отделен участник в комуникацията. Френското явление е манифестиране на говорещия човек, от чиято перспектива на участник комуникативният процес и резултатът, до който той трябва да доведе, не представляват състояния вътре в света. Говорещият и слушащите се срещат един с друг чрез из-

казванията си като членове на интерсубективно споделения жизнен свят на тяхната езикова общност, т.е. във второ лице, а тематизирайки част на езиковата /текстовата/ действителност, те преминават в теоретичната нагласа на трето лице. Като се разбират помежду си за /това/ нещо, илокутивните цели, към които се стремят, се оказват от тяхната гледна точка лежащи отвъд света, към който се насочват в обективиращата нагласа на наблюдатели и в който могат да интервюират с целевата си дейност. В тази степен те придобиват един спрямо друг една позиция на участници извън света.

Макар и несъщинска системна образователна ситуация, цитираното явление илюстрира втората фаза в развитието на езиковото съзнание, която, основаваща се на първата – речевото развитие на детето – успешно завършва продължителния и труден процес на отграничаването на човешкия индивид от четирите региона на околния /природния/ свят. Активирайки обвързващите езиковоречевы енергии, говорещият /слушаният/ реализира своите способности за отграничаване а/от една околна среда, която определя в нагласата си на наблюдател, б/ от една околна среда, която опознава в перформативната си нагласа на участник, отграничава се и от в/ своята собствена субективност /менталност/ и г/ от посредничеството на самия език. Отграничаването – това е условието човешкият

индивид да придобие способности за конструиране на “образа” на света /да се образова/. Защото човекът не живее в света, който възприема и с който общува, а живее и преживява с този свят, т.е. чрез конструиране на “светообразното”, способността за което той може да придобие единствено с отграничаването от реалния свят – отначало винаги с помощта на начинател /родител, учител/.

И въпреки че се основава на езиково опосреденото взаимодействие по принцип, образователната проблематика следва да е обектна област на теория за други форми на лингвистично поведение, каквито са говоренето и разбирането.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Н., ”Проблеми на педагогическото общуване през погледа на психолога”, сп. Педагогика, 1997.
2. Лурия, А., Език и съзнание, С., 1984.
3. Работата на групата Никол, сб., С., 1996.
4. Райнов, Васил Г., Символното поведение на човека, С., 1999.
5. Хабермас, Ю., Философия на езика и социална теория, С., 1999.
6. Юнг, К-Г., Избрано, кн.1, 1993.
7. Юнг, К-Г., Избрано, кн.1, Плевен, 1993.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИТУАЦИЯ КАТО РЕКОНСТРУИРАЩ КОГНИТИВЕН МЕХАНИЗЪМ

Радка Кабалакова

THE EDUCATIONAL SITUATION AS A RECONSTRUCTIVE COGNITIVE MECHANISM

Radka Kabalakova

ABSTRACT

In the article have been made comments upon the characteristics of the speech educational interaction as language psychological event different from the natural speech interactions.

Key words : *speech action, cognitive process, educational communication.*

Обикновено образователната проблематика се разглежда или като педагогическа, или се отнася към теория на субекта /като смислопораждаща инстанция/, но най-вече към учебно-възпитателния процес - възпитание на личността чрез учене. Например в едно от определенията на образованието се казва, че “В етимологията на думата “образование” се съдържа и същността на училищните занимания и техните цели. ”Образът” се свързва със значенията на “образуване”, “формиране”, създаване на нещо индивидуално, уникално, със свое оригинално лице и характерология. Отнесени към личността, тези значения насочват пряко към основната цел на всяко едно образование – изграждането и чрез средствата на знанието, познанието, самопознанието.”/7, стр. 8/.

Що се отнася до “уникалната” личност като търсен образователен резултат, от когнитивнобиологичните и радикалконструктивистичните постановки вече е ясно, че човешката личност като жива /автопоезисна/ система е уникална по принцип, независимо дали преминава, или не, през училищните занимания. За човешката идентификация още през 80-те години на миналия век неврофизиологията, въз основа на т.нар. модел “bisected mind” чрез техниката на аналитичния експеримент

дава аналогични постановки в коментара на Нобеловия лауреат за медицина – английския неврофизиолог сър Джон Екълс: “При перцепцията в съзнанието на човека възникват цялостно формирани картини или,

както това става при речевата перцепция – звукове от речта или музиката, които предизвикват значението. Но това не означава още, че става дума за подсъзнателни процеси по пътя на съзнаваната перцепция на картини и звукове...Аз заключавам, че най-съществените изводи, за които има фасциниращи експериментални изследвания, са тези, които утвърждават менталното единство, човешката самота и уникалност”/6,118/.

Въпреки това познатото от човека – конструираната от мозъка му действителност – е зависима от субекта, но не субективна, в смисъл на произволна. Когнитивните начинания принадлежат на взаимодействащи си не само със средата си живи системи, но и с други живи ситеми. Образователният акцент би трябвало да бъде по-скоро как ние познаваме в нормалните интеракции на всекидневието и какво ОС променя, или допълва спрямо феномените на знанието, познанието и самопознанието като когнитивни конструи.

Сговорните интеракции, сред които живеем и които предпоставят всяка комуникация, образуват основата на езиковото поведение и функционират като ориентации в дадената когнитивна област на участващите. Така основната функция на езика като система за ориентационно поведение не се състои според Матурана “в преноса на информация или в описването на някакъв независим външен свят, за който можем да говорим, а в произвеждането на сговорна област на действие между езиково взаимодействащи си системи в хода на развитието на кооперативна област

и интеракция”./5, стр. 72/. Върху тази постановка за говорещата система езикът функционира изключително когнитивно – денотативната функция на едно изказване се намира единствено в когнитивната област на наблюдателя. От своя страна референцията вече не назовава отношението към сензорно преживените конкретни предмети и реалността, а определен езиково социализиран и конвенционализиран тип ориентационно поведение, което служи за това да се осъществи сравнимо и относително успоредно изграждане на информация в когнитивната област на комуникиращите системи. С други думи, денотацията и референцията изграждат едно когнитивно поле на знание, индивидуално “изработено”, но съсубектно, което представлява жизнения свят на човешкия индивид.

Онова, което когнитивно се случва за говорещата система в ежедневните интеракции и комуникации, би могло да се илюстрира с помощта на идеята за съзнанието като “изтрита дъска” /tdbula rasa /, трансформирана от Джон Лок за неговата доктрина като “чиста дъска”, където идеите идват в съзнанието чрез опита.

Макар че самият Джон Лок не уточнява какво има предвид под “опит”, можем да си представим, че всяко “езиково” преживяване на света чрез речевоезиковите взаимодействия “написва” в когнитивната област по нещо, след това изтриващо се, за да се напише следващото /знание/ от друга езикова интеракция – също като на класна дъска. Изтрите написвания се свързват, смесват, наслагват и припокриват в една тотална и холична сплав, обозначена от Ю. Хабермас като фоново знание – нетематично, имплицитно и предрефлексивно налично. Най-ясната отлика на това знание е модусът на непосредствената увереност в жизнения свят.

В ежедневните контакти присъствието на този дълбинен слой от семантични натрупвания и оперативни опитности не се проблематизира /не излиза на преден план, не се осъзнава, не проличава/, защото езиково опосредените взаимодействия протичат по принцип в конкретни ситуации и се подвеждат в конкретни теми. Тези ситуации и теми вътре в света всеки път изваждат от фона на нашия жизнен свят едно нетематично, съпътстващо знание – съотнасящо се със ситуацията /кръгозорно/ и зависещо от темата /контекстно/ знание. Чрез казването тези знания имплицитно се актуализират, правят едно

изявление безпроблемно и изискват приемането му. Ако например в заведение за хранене в Турция аз си поръчам телешка или пилешка пържола, моето изявление ще остане безпроблемно, но ако поискам свинско, изявлението ще се проблематизира, защото няма да извлече кръгозорно знание, адекватно на ситуацията. Темата за ислямската религия ще предизвика различни по характер, но адекватни /безпроблемни, разбираеми и приемливи/ изявления сред една ислямска и сред една християнска аудитория, изваждайки от фоновото знание актуално тематично знание.

Излизащото по този начин от дълбините на фона на преден план кръгозорно и тематично знание създават усещането за безпроблемността на света и съдържа възможности за проблематизиране, стига само хоризонтът на темата или ситуацията малко да се изместят. Това обаче не се отнася до фоновото знание – то е стабилно, сякаш имунизирано срещу проблематизиращия натиск от страна на предизвикващия случайности опит, оставащо винаги в “изтритата”, но съществуваща част на дъската. Именно това знание е призвана да тематизира, да изведе на светло и да подреди комуникативната ОС. Това се опитват да правят участниците във френската “философска” ситуация – избирайки несвързана с ежедневие то тема, те игнорират своето кръгозорно и тематично знание, а чрез преминаването от мнение към разсъждение се стараят да мобилизират опитности в насоченото мислене, чрез които да проникнат в дълбините на фона на своя жизнен свят.

Онова, което отличава ОС от останалите комуникации “говорене / разбиране”, е не само асиметричната позиция на участниците, характерна и за първата фаза в развитието на езиковото съзнание. Реконструктивните претенции на универсалната прагматика се отнасят по принцип към способността на възрастния говорещ да влага изречения в отношенията си към реалността по начин, че те да могат да поемат общите прагматистки функции по изобразяването, самопредставянето и създаването на междуличностни отношения. Те определят и трите аспекта на формално-прагматисткия анализ /на речевата комуникация/ : 1/актове на идентифициране и предциране; 2/езиково изразяване на интенция и 3/създаване на междуличностни отношения. ОС е така организирана, че да “отпаднат” интенционалните и илокутивните презентации, защото са нормативно предпоставени. С

това комуникативното действие в ОС не напуска проблематиката на речевите актове – в случая “илокутивно” изразява факта, че езиковите изявления са речеви действия със своеобразна генеративна сила. Изразите и обръщенията, включващи предикати, чиято семантика съставя речевата дейност на субекта, не са тематизирани като междуличностни отношения. Те са по-скоро аналози на езиково репрезентираното ментално състояние /като синонимни на предикатите за знание/ в идеалното разбиране на тази постановка. В този смисъл твърдението /като съкратена илокутивна съставка на пропозиционалното съдържание/ и разбирането /относно нещо в приетата текстова действителност/ са институционализирани и предпоставят нормативния фон на комуникацията. Същото се отнася и до въпросите – отсъствието на глагола /предиката/ “питам” не означава търсене на информация: липсващата обикновено въпросителна интонация е специфично доказателство, че е налице ментална репрезентация като когнитивен механизъм на езика.

Така, чрез организирането на нормативния фон, в центъра на универсално-прагматисткия анализ остават актовете за идентифициране и предициране, което дава основание да се говори за ОС като за реконструиращ когнитивен механизъм, основан на перцепцията и емоциите /за разлика от интенцията и мотивацията, които не са когнитивни начинания/. В едно от заключенията в изследване на менталната репрезентация се подчертава, че “предикатите със значение речева дейност са огледален образ на предикатите със значение възприятие, като, разбира се, всичко това се отнася към същността на когнитивния ни свят – знанието”. /1, стр.101/.

В този аспект се открояват разликите между първа и втора фаза в развитието на езиковото съзнание. Обединява ги общата задължителна комуникативна регулативна основа, която не може да бъде дублирана или организирана по друг начин и с други средства, за да бъдат емпирично наблюдавани признаци и структурни състояния на съзнанието, каквито са усвояването на речта и образоването. ”Предимството на комуникативната област от обществения живот – както подчертава Е. Николов – е значително по-голямо от електрониката и поради това, че в моделирането на електронни подобия на човешкото съзнание се пристъпва с мерилата на известното за това съзнание. За разлика от тях комуникацията е

външно проявление на самото съзнание, негово екстериоризиране във от скритите зад черепа взаимодействия, биофизични и неврофизиологични състояния на мозъка. Ако към всичко това се прибави доста разпространеното убеждение, че индивидуалното съзнание и неговата материална основа са единични прояви на общественото, изучаването на комуникацията може да се окаже изучаване на съзнанието изобщо. И то по естествен за всяко познание път – от непосредствените, достъпни за сетивата и ума прояви към неговите скрити признаци и състояния”/4,стр.108/. В наблюдаемите състояния общото комуникативно звено е езиковият характер на предмета, различава ги принадлежността на предмета към различни /приети/ символно опосредени реалности.

И в двете фазови ситуации комуникативните участници застават едновременно в две равнини: равнината на интересубективността, в която поемат междуличностни отношения, и равнината на опита и състоянията на нещата, които съставляват съдържанието на комуникацията. Съгласно Ю. Хабермас при една реч има две възможности – по-скоро междуличностните отношения или по-скоро пропозиционалното съдържание да се превърне в тема, в съответствие с което езикът се употребява по-скоро интерактивно или по-скоро когнитивно. И в двете фазови състояния е налице когнитивна езикова употреба, защото се тематизира съдържанието на изявлението като изказване за нещо, което е налице в света /или би могло да е случай/, като само мимоходом се изразява междуличностно отношение, институционално осигурено като нормативен фон, обезпечаващ валидността по отношение на утвърждаваната пропозиция./8,стр.80/.

Доколкото речевият акт е действие, той актуализира вече установения модел на отношение, така че акцентът е пренесен към констативната природа на изявлението. Докато в първата фаза активни са психолингвистичните фактори в първичната езикова употреба /лингвистични съждения/, във втората фаза се включват механизми на една вторична, метаезикова употреба /металингвистични съждения/. Докато в първата фаза предицирането е в рамките на конкретен отрязък от действителността, така че в когнитивната област да се установят и закрепят езиковите и “образи”, във втората фаза предицирането има съвсем друг характер /като когнитивен механизъм

зъм/, защото се извършва извън рамките на преживявания в жизнения свят – в полето на една текстова действителност, изградена от понятия за активни, но независими от съзнанието представи /образи/. Образователната ситуация е състояние на конфликт между пригоденото към идеализации експлицитно знание на експертните науки и дотеоретичното /фоново/ знание на интересубективирания ментален жизнен свят.

В първата фаза когнитивната процедура е в посока на попълване на познанието чрез актуализиране във времето на номинацията – детето вижда нещо, но не го познава, няма номинация за него. Неговата номинация се попълва от предикацията на начинателя; т.е. начинателят създава контакта, отношението между неизвестното нещо и “топка” например. Но въпреки че отношението е водещото във връзката с онова, което някой иска да познае, когнитивният процес е успешен преди всичко защото езиковата характеристика на предмета е последваща или едновременна с неговата неезикова, сетивна.

Във втората фаза начинателят не попълва номинация чрез предикация във времето, а обратно – първо създава езиковия информационен обект в процеса на комуникация единствено чрез речевото действие, организирано от една абстрактна когнитивна словопотреба, така че предикацията се “удвоява” – и спрямо “нещото”, и спрямо неговата номинация.

За да се осъществи познание в такава среда, където светът вече бива разбираан и съответно разглеждан само като текст, се предполага наличност на формирал се в продължение на хиляди години апарат за логическо съчетаване на изказвания, чиято система от средства обслужва логическото мислене. Според доскоро съществуващото убеждение преходът от нагледното, конкретното мислене към теоретичното, вербално-логическо мислене става по естествен път на около 11 – 14 годишна възраст. Емпиричният опит от експеримента в Азия на А. Лурия обаче показва, че формалното /категориалното/ мислене е плод не на естествено развитие, а на успешно преминаване през условията на образователна комуникация. Като комуникационен /психолингвистичен/ проблем формалното мислене се очертава и в забележката на Е. Николов, че “логиката на зримите информационни обекти и техните отношения не съществува дори като хрумване”. Психологията на мисленето в

минали периоди дори формира представата за “логически чувства” като първично свойство на психическия живот, което не се опира нито на нагледни образи, нито на речта и което еднакво се среща у всички хора. Ето защо в процесите на образование се възприема, че конфликтът между теоретичното знание, от една страна, и дотеоретичното знание, от друга, се проявява чак в конкуренцията между констативната реч и перформативните изказвания, характерни за ежедневната комуникация. Ю. Хабермас “премества” този конфликт изключително в границите на дотеоретичното знание, където той не може да се преодолее самостоятелно. Тъй като на фоновото знание липсва вътрешното отнасяне към възможността за придобиване на проблематичност, то се трансформира в опровержимо знание едва в момента на изговарянето му чрез езика, защото влиза в допир с критикуеми претенции за валидност. Проблематизиращ опит – това липсва на участника в ОС, така че да предика един комуникативен езиков обект като информационен, т.е. да го направи част от своето когнитивно поле.

Вероятно това е необходимостта от двойно комуникационно подсигуриране на ОС – от една страна с комуникативна база, средство /текст/, а от друга страна – с когнитивни конструкции, които са заети емоционално постоянно и биват оценявани с оглед на своята житейско-практическа релевантност. Това, че едно когнитивно начинание е рационално непълноценно без емоционална съставка може би води до определянето на “логическите чувства” /от гешалтпсихологията и от Вюрцбургската школа/ като “преживявания” на логически фигури /от типа “цяло-част”, “род-вид”/ и на отношения /”причини и следствия”, “следствия и причини” и т.н. Посоката обаче да се постигне това преживяване е в границите на образователната комуникация, в която речевото действие трябва да реконструира не вродени механизми и правила, а ресурси на фоновото, дотеоретичното знание, тематизирайки го чрез емоционалните и генеративните възможности на помощни конструкции – комуникати.

В представяните модели за съвременно образователно развитие проблемът също е изместен /макар и с методическа ориентация/ към областта на дотеоретичното знание, що се отнася до акцентирание върху ученето /научаването/ като ментален процес. Например някои от опозициите в предложената от

Мериан Фергюсън “нова парадигма на ученето” срещу “старата парадигма на обучението” изразяват ориентация към когнитивнобиологичната и неврофизиологичната природа на ОС. В новата парадигма “вътрешният свят се разглежда като предпоставка за ученето”, а наблюдаването /в старата парадигма/ на аналитичното “едноизмерно мислене”, свързано с лявото полукълбо”, се заменя със “стремеж към обучение, което да използва целия мозъчен капацитет. Учебният процес подсилва рационалността на лявото полукълбо с холистични неедноизмерни, интуитивни подходи”/3,стр.25-26/. Въпреки че такава парадигма не разглежда ОС като комуникативно и езиковопсихологическо явление, все пак насочва към символното човешко поведение /форма на което е образоването/ и неговата мозъчна организация.

По отношение на комуникативната /психолингвистичната/ природа на ОС въпросите около триадата “мозък-език-съзнание” я засягат основно в два аспекта: относно рационалността и относно холизма.

Въпросът за рационализацията е стар колкото познанието, макар че като цивилизационен проект той актуализира една по-късна културноисторическа епоха. Свързването му обаче с древногръцки художествен /сега/, а тогава образователнодидактичен модел показва актуалността на рационалното като проблем на познавателните /когнитивните/ процеси.

В своята студия “Истина, разум и рационализация в “Едип цар” Андре Грийн коментира предусетената от древните гърци природа и изследваната по-късно от Фройд структура на емоционално проблематизиращия разум като противодействащ на рационализацията. За да постулира двата вида съждение, Фройд изследва не мита, а типа композиция на Софокъл, способен да отрази съществени стойности отвъд категориите на древногръцката философска мисъл и затова толкова подчертаван от Аристотел като директна форма на познание.

Явлението “отричане” /част от една цяла семантична серия отхвърляне-отричане-опровергаване/, което Фройд извлича от трагедийната структура, е в пряка връзка както с психоаналитичната доктрина, така и с образователната проблематика, защото засяга връзката между две независими серии от разсъждения /изказвания, дискурси/, която би трябвало да доведе до максимално надеждна

конструкция за нещо в света. Механизмът на рационализацията се обяснява с конкуренцията между атрибутивното /приписващо/ и екзистенциалното /извлечено от опита/ съждение. Фройд предполага /и тук се крие неговата теоретична смелост според А. Грийн/, че приписващото съждение предхожда екзистенциалното. В същата посока Ю. Хабермас отбелязва, че идеализациите са характерни именно за жизнения свят. То взема решение според категориите на принципа за удоволствие-неудоволствие, което в ОС се проявява като “поведение на разбирането” – отговор на едно насочване, оценяван от насочващия като “положителен”. Екзистенциалното съждение взема решение според реалността на съществуващите явления, без да се съобразява с ефектите на приятност и неприятност, които те причиняват. Фройд добавя, че то се стреми по-малко да открие, отколкото да пре-открие своя обект, което е в образователната проблематика именно реконструкцията на елементи от фоновото знание. Но тъй като за това се изисква волево усилие от страна на субекта в типична социална комуникация, за което той не е подготвен, се появява необходимостта от изтласкване, която го принуждава да замени разума с рационализация. “Рационализацията е разум, който приема екзистенциалното съждение за свой модел и го разрушава, прилагайки към него без знанието на самия субект целите на приписващото съждение”/2,стр.60/. Понеже ОС е свързана с познанието, а не с истината, единствено съпротивителната сила на комуникативния разум би могла реконструктивно да удържи връзката между независимите дискурсивни серии на теоретичната и дотеоретичната /например художественолитературна/ конституция.

Въпросът за холизма в контекста на “парадигмата на ученето” се свързва с целия мозъчен капацитет /вече и с дясната хемисфера, а не само с рационално аналитичната лява/ и влиза в територията на менталното. “Холистичното образование”, както е видно като “алтернатива на сегашната объркана образователна ситуация”/3,стр.28/, се нуждае от допълнителни доказателства в друга посока – в рамките на самата ОС като имащ такива възможности езиковопсихологически механизъм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, М. Менталната репрезентация, В. Търново, 2000.

2. Грийн, А. "Едип, Фройд и ние", сп. Литературата, 1995/1.
3. Гюрова, В., "Образованието по света /прлеми и перспективи/, С., 2994.
4. Николов, Е., "Философия на комуникацията", С., 1988.
5. "Работата на групата Никол", сб., С., 1996.
6. Райнов, Васил Г. "Символното поведение на човека", С., 1993.
7. Тенева, Т. в сб., "Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище", Шумен, 1992.
8. Хабермас, Ю., "Философия на езика и социална теория", С., 1999.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ДЕТСКИЯТ ЕЗИКОВ КОД ПРИ РЕПРОДУЦИРАНЕ НА ПРИКАЗЕН ТЕКСТ

Галина Цанева

THE CHILD'S LANGUAGE CODE IN REPRODUCING FAIRYTALES

Galina Tsaneva
E-mail: gal_06@ abv.bg

ABSTRACT

The paper deals with the changes in native language teaching. The report presents problems of consideration of phonetic, morphologic and semantic particularities. The language code in telling a tale and folk-tale is very important. The teacher's leading role has been shown.

Key words: *processing, children, tale, grammar.*

Основната цел на съвременното родноезиково обучение в ПУВ е насочена към развиване на комуникативна компетентност у децата от ранна възраст, тъй като самото общуване е изградено на базата на психични, езикови, социални и културни параметри.

Важен фактор са условията на живот, при които телевизорът, видеото и компютърът стават партньори на детето в игрите и заместват родителите; т.е. живата реч. Така се достига до пасивно потребление на информацията, която подменя жизнения опит и води до изкривено възприемане на действителността. Немският психолог Барт Карлхайнц в книгата си “Трудности в обучението” нарича този опит вторичен, свързан с постиндустриалния период. “Децата поглъщат информацията, предлагана от електронните средства за масова информация в количество, което не са в състояние да преработят. От това произтича и извънредната стимулация в областта на мозъка, която отговаря на зрителното и слухово възприятие. В същото време говорният апарат е напълно пасивен, защото липсва речево общуване” /М. 2006, превод от немски Н. А. Горлов, стр. 14/.

Ролята на учителя е да приобщи детето както към идеите, вложени в литературния текст, така и към езиковата обвивка, за да може то свободно, със свои точни думи да предаде мислите си. Същевременно детето има нужда да разбира света около себе си, да се чувства сигурно и уверено. Това лесно

може да се постигне чрез увлекателната вселена на приказките, чийто език е разбираем, макар че се говори за отминали времена. Този вид текстове също стимулират въображението и развиват интелекта. Детето изживява страховете си открито с героите, превъзможва ги и ги преодолява. Щастливият край на развръзката му помага да повярва в собствените си способности. Основното послание на приказките е, че трудностите са част от живота ни и ние не трябва да ги заобикаляме, а да ги разрешаваме. В нереалния свят изборът между доброто и злото е ясен - интуитивно детето разбира къде е истината и защо неправдата винаги се наказва. И репродуцирането на неговите мисли изисква особено внимание от страна на учителите, внимателно коригиране на езиковите грешки и структурно синтактично оформяне на изказа.

Най-лесно тази цел може да се постигне, когато методите и похватите, използвани от учителите, са изградени върху текстолингвистичен анализ. Затова е особено важна ролята на работния текст, който се интерпретира в зависимост от това дали акцентът се поставя върху:

- информативната му функция като средство за обмен на мисли
- общокомуникативната му роля
- интерактивната му функция на структурноезиковите отношения
- културологичната му характеристика

Разбира се, съдържанието на текста е съобразено с възрастта на учениците, познанията им за света и степента на развитие на логическото им мислене. А обемът зависи единствено от възможностите им. Освен че чрез текста се усвояват и разширяват езиковите знания, се реализират и трите основни цели – обучаваща, развиваща и възпитателна. Както отбелязва Димка Димитрова текстът се приема като интегрален компонент и към него “се подхожда като към речеви феномен, характеризиращ се със семантично, структурно и функционално единство” /ст. Текстът и неговият анализ – www.belb.net.metodika/.

Проблемът за възприемането и репродуцирането на народната приказка като литературен жанр има своите философски, психологически, естетически, езикови и методически аспекти. Според Б. Мейлах /кн. “Художественото възприемане като научен проблем” С. 1977/ художественото възприемане /сетивно, интелектуално и емоционално/ и следващият етап - преразказването на художествения текст - трябва да се изследват диференцирано като научен проблем, тъй като е многоаспектно и е свързано с творчеството като цялостен поражда текста. Особеностите на езиковия код при децата на 5-6-годишна възраст са следните:

- децата възприемат художествения текст като единство на съдържание и форма и когато започнат да го преразказват се стремят да следят действието, без да обръщат внимание на езиковата обвивка, т.е. допускат граматически и синтактични грешки, защото използват многокомпонентни сложни изречения
- дават мотивирана оценка за персонажите и събитията, като използват собствените си критерии за добро и зло, но речникът им е много беден от страна на езиковите гнезда, синонимите и антонимите
- трудно откриват образни думи и изрази, архаизми и диалектни думи и се затрудняват при употребата им

Емоционалното възприемане на приказката се базира на активното участие на мисленето. С особен ефект се използва беседата, която помага на децата да осмислят изобразените в художествения текст факти, да вникнат във взаимоотношенията на персонажите и техните постъпки, да мотивират оценката си за тях. В процеса на беседата ключова роля играят въпросите – начин на структуриране,

обем на информацията, яснота на речевия поток, интонационно поле при възприемане. Необходимо е да се обърне внимание и на езиковите упражнения – индивидуално и хорово повторение на думи или фрази, устно словесно рисуване на героя и др.

Ж. Атанасова в статията си “Кът на приказките - среда за общуване с изкуството” /в ПУВ, 2000, кн. 4, стр. 19/ предлага работа с фигури на персонажи, изработени в различна цвятова гама, съответстваща на типа поведение – положителните - в светли тонове; отрицателните – в тъмни. По този начин се получава преливане между илюстративното и словесно рисуване, като героите се разглеждат от позицията на нравствения проблем.

За да може децата точно и ясно да репродуцират, е необходимо последователно да им се подават конкретни въпроси, свързани например с характеристика на героите, при отговора, на които целенасочено се въвеждат и се използват синонимни и антонимни редове. Интуитивно децата обясняват защо искат или не искат да приличат на героя, като употребяват речеви аргументи. При преразказа се проследява хода на събитията и езиковият код се свързва с използването на глаголни форми в преизказно наклонение - *отиде*; *доиде*; *казал*; *попитал* и др. и съответно формите за род и число. Разказващите се затрудняват и от предаването на разговорите между героите, защото трябва да трансформират диалогичната реч в монологична. Точното осъзнаване на семантиката на думите се проявява и при словесното обрисване портрета на героя, при предаване на обстановката на действието и при творческата импровизация. Ето към тези езикови полета е необходимо да бъде насочена практическата работа на учителите с цел точно използване на езиковия код, чрез подбуждащи към речево обяснение въпроси. Нашият език изобилства с образни и ярки думи и изрази, но те и досега не заемат достатъчно място в речника на преподавателите и съответно и в езика на децата.

Много често могат да се получат залитания чрез въвеждането на т.нар. нестандартни апробирани похвати при децата от III-та група. Ирена Милушева /сп.“Предучилищно възпитание” 1992 кн.4/ прави опит за експериментално изследване на ефективността на фантазия бином като способ за развитие на свързаната реч при шестгодишните деца. Фантазия бином се състои от две думи, които не се употребяват в преките им значе-

ния и са освободени от езиковия порядък, който ги отдалечава от изразите във всекидневната реч. Думите могат да бъдат съществителни имена, прилагателни имена и глаголи, свързани най-често с предлози. Те се комбинират на принципа на случайността или тенденциозно се наслагват с цел да се получи словосъчетание без смисъл. Изхождайки от теорията за речевата дейност, Ирена Милушева обособява два вида показатели:

А. лингвистични – доколкото речта осъществява своите идеи със средствата на съществуващата лингвистична система;

Б. психологични – доколкото речта се представя като специфичен тип дейност.

Лингвистичните показатели са разглеждани на семантично и на синтактично равнище. Семантичното равнище отразява способността на детето да конструира в определена каузална последователност основното комуникативно намерение. Речта - под формата на текст - трябва да бъде логична, свързана и разгърната. Синтактичното равнище разкрива характера на езиковите конструкции във връзка с употребата на прости или сложни изречения и количеството на лексиката. В случая емоционалността играе особена роля, защото с нея се фиксира отношението на детето към комуникативната ситуация и продукт на речевата дейност. Милушева прави заключение, че фантазията бином, когато е взет в единство с други способности, дава добри възможности за реализирането на задачите по формиране на свързана реч, както и за решаването на детското мислене, въображение и творчество. Но при фантазията бином разстоянието между думите в семантично отношение е твърде голямо и трябва да се прилага само при деца с ясно изразени езикови способности, като по този начин да се стимулира словесното творчество.

Методиката при преподаване на приказка на 6-годишни деца се свързва с 4-те основни нива:

А/ свързана реч

Б/ граматически правилна реч

В/ звукова култура на речта

Г/ подготовка за ограмотяване

Д/ семантична страна на речта.

Да разгледаме петото, последно ниво, което всъщност е и най-слабо застъпено в работата на учителите. Неговата роля е да провокира речта на децата чрез мислено или картинно изображение, да анализира думи с различна степен на обобщеност и да бъде мост

към абстрактното мислене и езиковата му обвивка. В съвременната семантика се приема, че съдържателният план на езиковите изрази е нееднороден от гледна точка на значимостта на съставлящите ги компоненти. Затова и отделните значения на думите, например на идиомите, се свързват с експлицитността. А тя е силно залегнала в езиковата тъкан на приказките.

Иванка Ковачева в кн. “Детето и светът на художественото слово” посочва, че “Стилът, разгледан на естетическо равнище като поезика и като система на езиково-образни средства, се проявява в приказката със свои отличия, свързани с цялостната и жанрова същност” /стр.29/ Еднотипното представяне на персонажите и лаконичността на изразите понякога затрудняват децата, затова е необходимо да се извърши словесна подготвителна работа, преди да бъде представен целия текст. Преминаването от съдържанието и речта на разказвача към самостоятелен речеви акт трябва да стане много плавно и неусетно за децата. Литературното и речевото обучение са неразделими, те взаимно се допълват и разширяват.

Похватите, които се използват при инсценировката на момент от диалога, също са много важни. Те насочват детето към осмисляне на постъпката на героя, анализирайки мотивите му и същевременно предавайки неговите думи от позицията на разказвач. Учителката може да подпомогне отговарящото дете с езиково точно формулиран въпрос “Какво каза сестричката? Тя каза, че...”

Какво каза сестричката на братчето? Тя му каза, че Така детето се учи да облича в собствено моделиран текст чутата информация.

По-сложен етап, в езиковото развитие, към който се насочват децата, е да могат да съчиняват приказка по дадена тема или герой. За да се изпълни успешно задачата, е необходима богатата предварителна подготовка от страна на учителя, за да може емоционално-психическото възприемане да се обвърже с граматически правилна и семантично богата реч.

Словесните похвати в детската градина, ориентирани към работата за възприемане на приказка, са свързани:

- със задаване на проблемни, репродуктивни и подсказващи въпроси – те задължително трябва да следват логиката на събитията или конкретната постъпка

на героя. / *Защо хората избират да се справят с ламята с хитрост?*/;

- тълкуване на архаизми – остарелите лексикални форми поставят езикови бариера пред децата, затова учителят трябва да обясни значението на тези думи, като ползва фотоси, илюстрации, мултимедия
- насочване към преразказ с помощта на предварително подготвена по сюжета илюстрация /за един момент от приказката или серия от илюстрации за цялата приказка/. Това подпомага децата да възпроизведат текста в неговата хронологична последователност
- устно словесно рисуване на персонаж – първо учителят задава конкретен въпрос с ключови думи: *Как си представяте...?* или поставя задача: *Опишете ...Разкажете за ...* За да се акцентира на езиковата страна, трябва да се анализират детайлите в облеклото и поведението на героя с прецизирани точни думи. Синонимните гнезда могат да се включат при портретната характеристика, а антонимите – при представяне на духовните качества.
- словесни дидактични игри – с които се изясняват качествата на персонажите и се съпоставят постъпките им

Така се осмисля единството на конкретно-образното и идейно-емоционалното съдържание. Малките слушатели се затрудняват с метафоричната условност на изказа и това се дължи на бедната асоциативност в познавателната им дейност. А евристичният, изследователският и репродуктивният метод изискват богат речников фонд и владееене на основните граматически норми и правила, за които могат успешно да се положат основите в ПУВ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасова, Ж. Кът на приказките – среда за общуване с изкуството. – В. ПУВ, 2000, кн.4, стр.19
2. Димитрова, Д., Текстът и неговият анализ, www.belb.net.metodika
3. Карлхайнц, Б. Трудности в обучението, М. 2006, стр.14
4. Ковачева, И. Детето и светът на художественото слово, С. Д.Убенова, 1996, стр.29
5. Мейлах, Б., Художественото възприемане като научен проблем. С., 1977
6. Милушева, И. Сп. Предучилищна възраст, 1992, кн.4

Представена за печат на 10.10.2009 г.

АНДЕРСЕНОВИТЕ ПРИКАЗКИ И ЕЗИКОВО-ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ
(В АСПЕКТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ВЪЗПИТАНИЕ)

Маргарита Терзиева

ANDERSEN'S TALES AND LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING (IN PRE-
SCHOOL EDUCATION)

Margarita Terzieva

ABSTRACT

This paper deals with Andersen's fairy tales as a linguistic and literary material for communicative games and a stimulus for children's creative use of the language in pre-school age. It gives examples of games designed by the author and nursery teachers from Burgas under the author's scientific directions.

Key words: *linguistic and literary communicative games, children's creative use of language*

Литературната приказка е най-своеобразното проявление на приказния жанр и най-късно създаденото звено от веригата “фолклорна приказка – авторизирана приказка – литературна приказка”, разгледана в диахронен план. Тя е най-отдалечена от изходната жанрова форма и същевременно – най-близо до литературни жанрове като разказа и новелата. Литературната приказка е “плод на лично авторово творчество: не е резултат от колективен творчески труд (като фолклорната приказка), нито е литературна модификация на познат фолклорен сюжет (авторизирана приказка); тя е проява на оригинална творческа инвенция, често пъти повлияна от фолклорната приказна традиция, но винаги съхраняваща собствена творческа автономност” [2, с.78].

Превръщането на литературната приказка в произведение с висока художествено-естетическа значимост става факт чрез творчеството на големия датски приказник Ханс Кристиан Андерсен. Той намери в народните традиции, във фолклорните произведения основата, на която могат да израстнат произведения на художествената литература. Неговите приказки запълват пропастта между изкуствените приказки на романтиците и народните приказки в този вид, в който те са записани от Братя Грим [по 4, с.326]. На своите последователи великият датчанин завещава изстрадани творчески прозрения,

които ще променят литературата за деца изцяло и завинаги:

Приказката може и трябва да достигне дълбочината на психологическа драма, за да разкрие душевното богатство на героите.

Жанрът предоставя възможности за творчески експерименти – одухотворяване и стилизация дори на непоетични битови реалии.

Приказната логика трябва да върви в сюжета успоредно с житейската, като действено ѝ се противопоставя или умело я допълва. Разговорната реч, въведена в литературата, крие неподозирана естетическа привлекателност.

Творчеството на Ханс Кристиан Андерсен завладява и деца, и възрастни със своя лиризм, дълбока етичност, социален психологизъм и философско звучене. Приказките му и днес представляват синтез на фантазна образност, решение на морален проблем и съкровищница на словото [5].

При работа с Андерсенови приказки предучилищните педагози прилагат традиционни и нетрадиционни методи и похвати, които намират рецепция при възприемане на литературни приказки:

Запознаване с автора – в по-малките нива (групи) името му само се споменава, но в по-големите задължително се посочват биографични данни, припомнят се вече изучени

произведения на този писател, търси се аналогия между тях.

Разкриване мотивите на поведение на героя – в народната приказка персонажът в повечето случаи е типизиран, а в литературната приказка той притежава индивидуални черти. Качествата му са в противоречие с възможностите – надрастват ги или са ограничени от някаква забрана (принуда). Целта на героя е да намери разрешение на това противоречие и той го реализира в рамките на приказното повествование. Това означава реструктуриране на познатата вече беседа, акцентирание върху проблемността, върху нестандартното в облика на персонажа – русалката се сдобива с нозе, но загубва гласа си; братята на Елиза са превърнати в лебеди и само тя може да развали злата магия; Палечка е с миниатюрен ръст, но с непоколебима представа за щастието и доброто; свинарят-принц отказва да се ожени за празноглавата принцеса, и т.н.

“Обърканата приказка” в рамките на ситуация по роден език, където децата се запознават с приказна история или приказка-притча, вече има полифонични функции – логико-фактологически, стилно-езикови (работа със синоними, антоними, омофони) и художествено-творчески (дава възможност за контаминиране с други произведения). Например приказната история на Андерсен “Царкинята върху граховото зърно” предлага възможности за трите типа дейност:

А. Чуйте приказката, преразказана от ваше другарче, и ми кажете има ли допуснати грешки:

Имаше едно време един крал, който много искаше да се омъжи за царица, само че за истинска. Той обиколи с колата си всички замъци, но не намери такава. Върна се натъжен в колибката си. Точно тогава заваля силен дъжд и на покрива някой почука. Баща му – старият селянин, стана и излезе да отвори. На прага стоеше една девойка, която казваше, че е от богат род, но по нищо не личеше да е така – дрехите ѝ бяха кални, в обувките ѝ имаше вода, а косата ѝ изглеждаше ужасно.

Б. Чуйте откъса от приказката и ми кажете кои думи бихте искали да промените. Защо? Имаше едно време един принц, който много искаше да се ожени за принцеса, само че за фалшива. Той обиколи всички замъци наоколо, но не намери такава. Върна се радостен у дома. В една нощ заваля слаб дъждец и на вратата се почука. Бащата на принца – мла-

дият крал, стана и излезе да отвори. На прага стоеше една девойка, която каза, че е от беден род, но по нищо не личеше, че е така – дрехите ѝ бяха красиви, а косата ѝ изглеждаше прелестно.

В. Какво ще се случи, ако: на вратата потропа Пепеляшка; Червената шапчица; Снежната кралица; Палечка? и т.н.

Контаминирането на литературната приказка може да бъде с: приказка от същия автор, с друга литературна приказка, с авторизирана или фолклорна приказка, с легенда или предание и т.н. Всеки персонаж внася нещо от сюжетната схема на произведението, в което битува.[6]

Приказният кът предлага работа с фигури на персонажи, изработени в различна цвятна гама, съответстваща на типа поведение – положителните – в светли и топли цветове, отрицателните – в тъмни [1, с.19]. Чрез тях децата разработват модели на различни жизнени ситуации, възпроизвеждат приказни текстове, обогатяват речника си. Според Ж.Атанасова приказният кът позволява:

- подробен анализ, в който образите на героите се разглеждат от гледна точка на нравствения проблем;
- колективни и индивидуални беседи с децата;
- илюстративно и словесно рисуване;
- (пре)разказ от позицията на даден герой;
- съставяне на продължение на приказка след нейния оригинален край;
- съвместно изграждане образа на героя, избор на подходящи цветове и костюми;
- поэтапно подреждане образите на героите (децата осмислят по-лесно последователността на сюжетното действие);
- прибавяне на колективно изработен декор, включващ най-важното, основното за дадена приказка.

Широко се прилагат и естетически изработените дидактични средства – **книжки - панорами, диплянки** и други - дело на известни и специализирали се в тази област български издателства. Нашето мнение обаче е, че с тях трябва да се работи само при първоначално възприемане на литературната приказка, защото във втори режим момент, в който учителят например е планирал да рисуват герой, който им харесва, децата ще бъдат стилистично повлияни от готовия модел и това няма да им позволи да разгърнат напълно въображението си.

Илюстрациите върху литературната приказка улесняват възприемането на нейното съдържание. Умението да бъдат тълкувани, да се вижда това, което е искал да каже писателят чрез образите, нарисувани от художника, има голямо значение за осмисляне на художествения текст и обратно – текстът оказва влияние върху възприемането на илюстрациите и тяхното тълкуване. При първите опити за съвместна работа върху текст и илюстрация приказките трябва да са добре познати на децата, но този способ ще има ефективност, ако се стигне до нов, по-висш етап – **“четене” по илюстрации** на непознато произведение [3, с.19-20].

По наше мнение, великолепните преводи на Светослав Минков на класическите Андерсенови приказки дават разнообразни възможности за реализиране на **езикови и литературни комуникативни игри**, свързани с персонажната система, фабулата и посланията на творбите. За образец ще ни послужи “Царкинята върху граховото зърно” поради краткия обем и занимателния сюжет.

А.Начало, среда, край

На децата са раздадени три рисунки на торта: едва начената, половина, малко парче. Задачата е да чуят три откъса от приказката и при повторния им прочит да посочат дали това е началото, средата или края на приказката. Откъсите са:

И царският син се ожени за нея.

Имаше някога един царски син.

Една вечер се появи страшна буря.

Б.Авторът казва....., аз разбирам.....

Подбират се изрази с преносно значение, които се обясняват колективно от децата и учителя.

Върна се с празни ръце – неуспех, несполука

Вали дъжд като из ведро – проливен дъжд

Да умреш от страх – голяма уплаха

В.Като знаеш, че принцеса и царкиня са близки по значение думи, посочи правилно членовете на техните семейства и дома им:

Принцеса – крал, кралица, принц; замък

Царкиня – цар, царица, царски син; дворец

На достъпен за децата език се подчертават различията между персонажната система на източните и западните приказки.

Г.Коя е принцесата?

На 7 момиченца се раздават торбички от плат с различни сурови семена, зърна и плодове: тиквено семе, слънчогледово семе, лешник, бадем, фасул, грах, леща. С опипване

всяко от тях описва формата на семето (зърното, плода) и дава предположение за него. Торбичката се развързва, за да могат децата да видят дали момичето правилно е назовало скритото в нея. Принцесата е само една – тази, която има грах в торбичката си.

Д.Звук промени, дума получи

Изброяват се действащите лица в приказката. Най-краткото название сред тях е цар.

Предлага се на децата да променят първия звук, да получат нова дума, да обяснят нейното значение и да съставят изречение с нея.

Отговорите са: *бар, вар, дар, жар, зар, нар, фар, чар*

Е.Сричка промени, нова дума получи

Предлага се на децата да променят една от сричките, за да получат нова дума, да обяснят нейното значение и да съставят изречение с нея.

-мък – камък, пламък, момък, ремък

за- -- заря, залез, завой, запя, заспа

Ж.Открий коя от народните мъдрости за кого от героите се отнася:

Който търси – намира.

Майка на чедото си зло не мисли.

Мокър от дъжд не се бои.

Децата назовават персонажите и основанията си да изберат пословиците, свързани с тях.

Приказките на Андерсен имат своята широка педагогическа рецепция в различни помагала и периодика, адресирани към предучилищната възраст. От появата им на български език до наши дни тези творби са неоеценен помощник във възпитанието на българските деца. Как влияят те на отечествената методическа мисъл? Отговор на този въпрос дава анкета, в която вземат участие 33 предучилищни педагози – директори и учители в детски градини, намиращи се в голям град (Бургас), малки градове (Айтос, Велинград) и села (Росен, Екзарх Антимово).

Първата задача от анкетата „Познавам Ханс Кристиан Андерсен като автор на...” предполага определен обем от знания по детско-юношеска литература, получен в рамките на университетското образование и последващото го самообразование. Отговорите ще представим в следната йерархизация:

Авторизирани приказки – 27 отг. – 81,4%

Литературни приказки – 14 отг. – 42,4%

Социални приказки - 14 отг. – 42,4%

Приказни истории – 12 отг. – 36,3%

Басни – 8 отг. – 24,2%

Научнофантастични приказки – 5 отг. – 18%

Приказни новели – 4 отг. – 12,1%

Религиозни приказки – 3отг. – 9%

Обработени народни предания – 1 отг. – 3%

Получените резултати говорят, че:

- недостатъчно се разграничават авторизираните и литературни приказки, тъй като в зрелия си творчески период Андерсен създава предимно такива и е един от утвърдените първомайстори на литературната приказка;

- педагозите се интересуват най-вече от тематиката и съдържанието, а не от жанровото разнообразие на приказното му творчество. Сравнително непознати за тях са религиозните и научнофантастичните приказки на автора, контаминациите на приказките му с неприказна фолклорна проза; познаването на басни и приказни истории се дължи на системната работа на университетски преподавател с базовите учители от Бургас, но тя няма достатъчна представителност извън града;

- в „Други” е посочен отговор „разкази”, но всъщност става дума за жанровата разновидност разказ-приказка, затова допълнителната информация няма достатъчно основания да претендира за обективност.

Сравнително сложната образна система и кодиращият характер на някои авторови послания ни ограничават в рамките на подготовителната група в детската градина, затова от педагозите се иска да отдиференцират работата с нея от останалите възрастови групи и да потърсят спецификата ѝ.

Съдейки по представителни извадки от детско-юношеския периодичен печат, формулираме втората задача от анкетния лист по следния начин: Кой негови приказки сте чели на деца от подготовителната група?

Предложените от изследователя заглавия получават следния брой избори: „Грозното патенце”-28, „Палечка”-27, „Огнивото” и „Храбрият оловен войник”- 26, „Принцесата върху граховото зърно” и „Малката кибритопродавачка”-23, „Свинарят” и „Цветята на малката Ида” – 16, „Пумпалът и топката”-6. При общ брой 218 почти всички са предпочетени от повечето от половината учители.

От посочените от учителите сюжети най-известна е „Малката русалка”- 11 избора от общо 37, като в повечето случаи става дума за приказни истории със сложна персонажна система и сравнително голям обем, което подсказва търсенето на адаптирани варианти за малките възприематели. Изброени са още: „Глупавият Ханс”, „Дивите лебеди”, „Сла-

веят”, „Старата къща”, „Старият уличен фенер”, „Овчарката и коминочистачът”, „Оле-затвори очички”, „Снежната кралица”, „Снежният човек”, „Новите дрехи на царя”, „Галошите на щастieto”, „Малък Клаус и Голям Клаус”, но без да имат представителност – разположени са в скалата между 1 и 6 избора. На практика това показва, че в рамките на подготовителната група в предучилищна възраст може да се оперира с около 20 приказни сюжети от Андерсеновото творчество, някои от които – адаптирани.

На третия въпрос от анкетата – „Според Ваши лични впечатления, освен от книгите, децата познават Андерсеновите приказки от..”, са дадени следните отговори:

- игрални филми – 9;
- анимационни филми – 29;
- театрални постановки – 16;
- куклени постановки – 24;
- илюстрации – 26;
- музикални творби – 6;
- балетни постановки – 5.

Очевидно е, че най-експресивни са тези форми на изкуството, които непосредствено комуникират с малките възприематели чрез своята яркост и непосредствено въздействие.

Според анкетиранияте учители, онези черти на Андерсеновите приказки, които ги правят близки на българските деца, са:

- увлекателен сюжет – 31 избора;
- ненаатрапчиви нравствени послания – 19 избора;
- достъпен език – 17 избора;
- богата образна система – 16 избора;
- актуални проблеми – 9 избора.

Тази градация определя водещото място на сюжета пред нравственото и художественото богатство на творбите. Сюжетът разкрива развитието на събитията и характеристиките в логическа последователност, която в приказките на Андерсен се характеризира с динамичност, конфликтност, напрегнатост.

Във връзка с адресата на популярните произведения, учителите смятат, че универсалният език на Андерсеновите приказки ги прави достъпен за: деца билингви – 12 избора; деца от смесена възрастова група – 24 избора; деца със СОП – 3 избора; деца с определени дарби и наклонности – 18 избора.

Двама от изследваните са убедени, че приказките имат за адресат всички деца, без техните различия в емоционален, възрастов, езиков, физически и интелектуален план

Методите и похватите, които учителите прилагат в педагогическата си практика при работа с Андерсенови приказки, могат условно да бъдат разделени на следните групи и подгрупи:

А. Словесни методи и похвати

1. Изразителен прочит на творбата.
2. Разказ на учителя – запознаване с автора и творчеството му.
3. Беседа.
4. Логически въпроси (важен компонент на беседата) за проверка дали съдържанието е осмислено.
5. Преразказ от позицията на героя.
6. Устно словесно рисуване на персонаж.
7. Описание на обстановката.
8. Диалог с персонаж под формата на кукла или „писане на писмо“ до герой.
9. Поправка на логически грешки в „объркана приказка“.
10. Отгатване на герой с помощта на гатанка.
11. Оперирание с фантазиен бином.
12. Подборно четене на откъс от текста.

Б. Нагледни методи и похвати

13. Илюстрации към текста на приказката
14. Поставяне на готови картини върху фланелограф

В. Практически методи и игрови похвати

15. Подреждане на пъзел
16. Поправка на „сбъркана рисунка“
17. Дидактична игра
18. Игра-драматизация
19. Игра-инсценировка
20. Подвижна игра

Г. Връзка с други изкуства

21. Осигуряване на музикален съпровод
22. Организиране на музикъл
23. Подреждане на приказен кът със собствени и чужди продукти, повлияни от Андерсеновото творчество
24. Моделиране
25. Апликиране
26. Организиране на театрален спектакъл
27. Проекция на анимационен филм

Съзнателно не коментираме направените от учителите в процентно съотношение избори, тъй като те ще бъдат тема на друга научна публикация. По-важното е, че приложения в комбинаторика, тези методи и похвати позволяват Андерсеновите приказки да се превърнат в пълноценно художествено средство за литературно-езиково обучение на децата от подготвителните групи.

Проведената от нас анкета, създадените регламентиранни и нерегламентирани ситуа-

ции, рамкиращи литературни и езикови игри, собственият изследователски усет ни водят към следните изводи:

Андерсеновото приказно творчество е неизчерпаем езиков и литературен източник за организиране на комуникативни игри за подготвителна група в предучилищна възраст.

То стимулира учителите да разкрият творческите си възможности, активизира опитите за детско словотворчество.

Андерсеновите приказки имат не само естетическо въздействие, но и многоаспектен образователен потенциал.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Атанасова, 2000:** Атанасова, Ж. *Към на приказките – среда за общуване с изкуството.* – ПУВ, 2000, кн.4.
2. **Ковачева, 1985:** Ковачева, И. *Да разкажем приказка.* С., Отечество, 1985.
3. **Николова, Дойчева, 1975:** Николова, А., С. Дойчева. *Четене на литературно произведение по илюстрации като форма на работа по роден език.* – ПУВ, 1975, кн.4.
4. **Сборник 1966:** Неустроев, В.П. *Андерсен и проблема романтической традиции.* – Русско-европейские литературные связи, М., - Л., 1966.
5. **Терзиева, 1989:** Терзиева, М. *Приказникът Андерсен в България. Дисертация за присъждане на научната степен “Кандидат на филологическите науки”.* Бл., 1989.
6. **Терзиева, 2002:** Терзиева, М. *Фолклорни и литературни жанрови форми в детската градина.* Б., 2002.

Приложение №1

Учител: А.Мирчева

Тема: Малката кибритопродавачка

Цел: Нов прочит на позната приказка чрез словотворчески игри

Задачи : Развитие на въображението

Технологична схема:

-Деца, днес ще ви разкажа откъс от една приказка, съчинена от мен.

“Игра на думи”

Беше лято. Грееше ясно слънце. Едно весело и щастливо момиченце вървеше по улиците на празнично украсения град и раздаваше на минувачите малки, красиво опаковани кутийки кибрит. Много хора се спираха при него, благодаряха му, погалваха русата му главичка

и отминаваха. Детето се усмихваше, а сините му очи сияеха.

-Деца, чували ли сте някога тази приказка?

-А напомня ли ви за някоя друга?

-За “ Малката кибритопродавачка”.

-По какво си приличат и по какво се различават?

-Да, това е най-тъжната приказка, която съм чувала. Много искам с вас да я променим и когато я прочетем отново, да изпитаме различни чувства.

“Красивите думи”

Аз казвам дума, а вие продължавате: какъв, каква, какво може да бъде

момиченце – красиво, малко, къдрокосо, златокосо, умно, добро (ср. р.)

зима – студена, бяла, люта, приказна (ж.р.)

звезда – ярка, голяма, малка (ж.р.)

нощ – тъмна, светла, зимна, звездна, ясна (ж.р.)

град – празничен, голям, осветен (м. р.)

родители – добри, лоши, загрижени (мн. ч.)

Можете ли да употребите тези думи в изречение?

По улицата вървеше едно тъжно момиченце.

Тази зима беше много студена.

Аз живея в голям морски град.

Моите родители са много добри.

“Промени изречението”

Аз ще ви прочета няколко изречения от приказката “ Малката кибритопродавачка”, а вие ще се опитате да промените техния смисъл, като използвате “обратни думи”

Например : Беше люта зима, валеше сняг.

Беше топло лято, грееше слънце.

В тъмнината вървеше по улиците бедно, малко момиченце, гологлаво и босо.

Не беше продало нито една кибритена клечка.

Една от звездите падна.

“Ако бях вълшебник”

Деца, представете си, че разполагате с вълшебен кибрит само за един ден. Как бихте променили съдбата на малката кибритопродавачка?

I вариант – ще й дадат пари

II вариант – с баба си ще отиде в топлите страни

III вариант – ще я поканят къщи на топло

-Деца, аз също като вас се опитах да направя вълшебство. С помощта на восък нарисовах лакомства и подаръци за малката кибритопродавачка върху хартия. Вие ще оцветите листите, които са пред вас, и ще видите с какво бих искала да я зарадвам.

Приложение №2 **Учител: П.Кралева**

Тема: Талисманът

Цел: Естетическо възприемане на приказката “Талисманът” от Х. Кр. Андерсен

Задачи:

Възпитаване любов към приказката.

Развитие на свързана монологична реч чрез комуникативни игри

Технологична схема

-Чуйте какво ще ви разкажа. В миналото нашите баби и дядовци са носели предмети, които ги пазели от болести и беди. Те ги наричали амулети или талисмани. Познавате ли приказка, в която да се разказва за талисман?

-Приказката “Талисманът” е написана от писателя Ханс Кристиан Андерсен. Той е роден в едно малко китно градче в Дания – Оденсе. Написал е още много приказки: “Грозното патенце”, “Цветята на малката Ида”, “Принцесата върху граховото зърно”, “Малката кибритопродавачка”, “Дивите лебеди”.

-Сега ще ви прочета приказката “Талисманът” от Х. Кр. Андерсен. Слушайте внимателно, за да разберете защо се нарича така.

Прочит на приказката.

-Защо принцът и принцесата търсят талисман?

-Какъв съвет им дава мъдрецът?

-Как те изпълняват този съвет?

-Успяват ли да открият талисман?

-Трябва ли ни талисман, за да бъдем щастливи?

-Какъв предмет би ни послужил за талисман?

-Деца, сега ще си изиграем няколко интересни игри.

-Първата се казва **“Объркана приказка”**.

Просякът и просякинята отбелязаха златната си сватба. Те бяха много нещастни, но не мечтаят за талисман, защото знаеха, че той не може да ги опази от всички беди по света.

-Кой ще поправи грешките в приказката?

Игра **“Запомни думата”**

-Побелелият мъдрец научи хубавата принцеса как да опази своя талисман.

-С каква друга дума можем да заменим думата “побелелият”? – старият, възрастният.

-А думата “хубавата”? – красивата, прелестната, прекрасната, приказната....

-Игра **“Кажете с една дума”**

твори живот – животворец
показва път – пътепоказател
човек без грижи – безгрижен
шествие по пътя – пътешествие
човек без сърце – безсърдечен.

-Има ли такъв герой в приказката?
-А можем ли с тези думи да измислим изречението?

-Игра **“Подреди пъзела”**

I отбор – “Принцът и принцесата”

II отбор – “Мъдрецът”

III отбор – “Овчарят”

Всеки отбор подрежда своя пъзел. Победител е отборът, който първи подреди пъзела и отгатне кой момент от приказката е подредил.

Приложение №3

Учител: Р.Стоянова

Тема: Хвърчащият куфар

Цел: Естетическо съпреживяване с герой на приказан сюжет. Докосване до идейно-емоционалния свят на героя.

Задачи:

Осмысле постъпките и преживяванията на героите и поуката от приказката.

Развитие на въображението и детското словотворчество, като се използват опорни думи: куфар, сабя, халат, свитък

Предварителна подготовка:

Деца са запознати със съдържанието на приказката.

Проведен е разговор за героите и техните постъпки.

Запознати са със специфични думи

Листи с лабиринти за самостоятелна работа

Технологична схема:

-Деца, намерих този поизгорял, разкъсан куфар. Много ми заприлича на наш стар познаник, но дали е той, не мога да определя. О, на него има залепена бележка. Чуйте какво пише на нея: „Здравейте, деца! Аз съм вашият приятел - старият куфар. Скоро ви бях на гости и вие открихте на дъното ми едно оловно войниче, букетче нежни цветя и помните ли още какво – няколко картофчета. Сега също пазя интересни предмети. Но капакът ми ще се отвори само ако познаете герои от коя приказка са кибритените клечки, гърнето, самоварът, меденият чайник, кошницата, мелтата и машата.”

-Да, вие познахте от коя приказка са тези герои, а Х. К.Андерсен е майстор на приказка в приказката. „Хвърчащият куфар” е точно такава приказка. Кой герой разказва приказка за кибритените клечки, гърнето, самовара?

-Сигурно нямате търпение да проверите дали ще се отвори куфарът? Какво ли ще открием в него?

Дете отваря и учителката показва предметите в него: сабя, халат, и един дебел свитък.

-Вижте колко е дебел този свитък. (отваря свитъка и от него се отделят листите с лабиринти за самостоятелната работа; показва картата – лабиринт). Но това е някаква стара карта. За какво може да служи тя? Нека да я разгледаме. Какво е нарисувано на нея? -

звезди, огън, път, палат, сабя, пелерина.

-На гърба на картата има текст, който сигурно е някакво упътване. О, това е част от приказката „Хвърчащият куфар”. Ще я прочета, за да си я припомните.

Прочит на приказката, като се пропуска т.нар. приказка в приказката, която разказва синът на търговеца пред султана и султанката.

Вие чухте за приключенията на героя. Какво е усещането да си богат? -безгрижно; приятно; чувство на задоволство

-Защо героят губи и богатство, и приятели?- харчи с лекота парите, които баща му е постигнал с труд; раздава парите, като се забавлява; всичко, постигнато без труд, за миг може да се загуби.

-Какви качества проявява синът на търговеца? - мързелив, безгрижен, безделник, прахосник.

- *Избройте противоположните им качества!*

Мързелив – работлив

Безгрижен – загрижен

Прахосник – нестелив

-Всичко зависи не само от имотното състояние, а от обкръжението, в което попада човек. Какво чувство предизвиква финалът на приказката? Ако вие бяхте автори, какво бихте променили в нея?

-Хайде да бъдем малки творци. Погледнете в куфара и с помощта на предметите (сабя халат и един дебел свитък) в него променете финала на приказката, така че да ни се хареса. Няколко деца разказват, като използват по избор вълшебните предмети.

-Всички ваши приказки имаха чудесен край. Синът на търговеца преодолява различни препятствия с помощта на вълшебните предмети. Връща се при принцесата. А сега ви предлагам да разгледате малките **лабиринти**, които бяха в свитъка. Опитайте се да изберете най-верния път, по който синът на търговеца ще достигне до принцесата.

Представена за печат на 05.10.2009 г.

**ГРАМАТИЧЕСКИ И СЕМАНТИЧНИ ЗНАНИЯ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА ДЕЦА,
НОСИТЕЛИ НА РОМСКИ БИЛИНГВИЗЪМ, В СМЕСЕНА РАЗНОВЪЗРАСТОВА И
РАЗНОЕТНИЧЕСКА ГРУПА**

Маргарита Терзиева

**GRAMMATICAL AND SEMANTIC KNOWLEDGE OF BULGARIAN LANGUAGE OF
ROMA BILINGUAL CHILDREN IN A MIXED AGE AND MIXED ETHNICITY CLASS**

Margarita Terzieva

ABSTRACT

The paper describes the results of a survey of Roma children in a mixed age and mixed ethnicity class in the kindergarten of the village of Rosen near Burgas. Their knowledge of grammar and vocabulary store have been studied using a literary work matching their perceptual abilities.

Key words: Roma bilingualism

През месец юни 2009 година в условията на смесена разновъзрастова и разноетническа група в детската градина в с.Росен, Бургаско, беше проведено изследване за нивото на езиковите знания на ромски деца на възраст от 4,5 до 6,5 г. То е подготвено от автора и реализирано от учителката госпожа Нели Вълкова в подходящи режимни моменти.

Целта на изследването е проверка на граматически правилната реч и семантичното богатство на детския речник на деца от ромския етнос в условията на масов билингвизъм.

Задачите, които си поставяме, са:

- развитие на умения за изслушване на кратък художествен текст, близък до светоусещането на деца роми, и неговото естетическо възприемане;

- проверка на граматични знания в следните аспекти: морфологичен (род на същ. име; осмисляне ролята на служебните думи); синтактичен (конструиране на сложни изречения – с оглед на различията във възрастта облекчаваме условието чрез довършване по модел; усвояване на основни глаголни времена)

- семантични аспекти – обяснение на непознати думи; опериране с антоними; многозначност на думата; образуване на сложни думи.

Изследването протича в следния алгоритъм:

1. Прочит на художествен текст – легендата „Господ и ромите” .

2.Проверка и отчитане знанията за:

- употреба на числителни имена за уточняване рода на съществителното име;
- умение за съставяне на сложно изречение във връзка с познат текст;
- употреба на подходящо глаголно време;
- употреба на предлози;
- работа с антоними;
- обогатяване на речта с архаизми;
- съставяне на сложни думи;
- осмисляне на пряко и преносно значение на думата.

3. Обработка на получените данни от 20 (от общо 25 в смесената група) ромски деца – 12 момчета и 8 момичета.

4. Анализ на получените резултати.

Учителят, реализирал изследването, си служи със следния инструментариум: беседа, попълване на работен лист с отговорите на анкетираните деца – анкетираните са всички, но за целите на тази статия се анализират само резултатите на ромските деца; ползване на служебна документация - записване на техните имена и ЕГН за по-точно определяне на възрастта – 13 са на възраст от 6 до 6,5 г.; 6 са между 5 и 5,5 г.; 1 от децата е на 4,5 г.

В сутрешен момент децата са насядали на килима в занималнята и изслушват текста на легендата:

Господ и ромите

Първо Господ създаде от кал хората. Но както направените от глина грънци трябва да се изпекат, за да станат грънци, така трябвало той да изпече и хората. Направил

Господ голям огън, но огънят бил много силен и първите хора, които изкарал от огъня, станали черни като катран. Това били черните хора.

После Бог сложил другите и внимавал да не изгорят. Но ги извадил бързо от огъня и те станали бели като киреч. Това били белите хора.

Тогава Господ сложил отново хора да се пекаат в огъня. Този път ги опекал много добре. Хората станали кафяви, като шоколад. Това били ромите. Затова господ много ги обича.

Беседата се състои от въпроси, които са индикатор за усвояване на текста: Кои са героите на произведението? Колко пъти господ прави опити да създаде хора? Какви са резултатите от тези опити? Разбрахте ли защо обича ромите?

След това децата излизат да играят на пясъчника под надзора на помощник-възпитателката, а учителката работи индивидуално с всяко дете от групата и попълва отговорите му на съответния анкетен лист.

В описанието на получените резултати ще посочваме направо процентите (по 5% за правилен отговор на всяко от 20-те деца роми); коментарът следва непосредствено след тях.

1. Употребя правилно един, една, едно пред думите: огън, глина, гърне, шоколад

Правилните отговори, изразени в проценти, са:

един огън – 30%

една глина – 35%

едно гърне – 80%

един шоколад – 30%

Очевидно е, че липсата на граматична категория „род“ в ромския език води до доста граматични грешки, които ще намаляват с нарастване на придобития в детската градина речев опит, свързан с официалния български език.

2. Довърши изреченията:

Първите хора били изпечени на силен огън и станали

Следващите станали бели, защото

Ромите били кафяви като шоколад, но.....

Отговори:

черни (като катран) – 95%

не били добре изпечени – 50%

Господ много ги обичал – 100%

Прави впечатление, че почти всички деца дават отговори, изискващи буквално възпроизвеждане на текст (първият) и мислене по аналогия (третият), но когато трябва да се

включи аналитико-синтетичната им дейност, т.е да се даде обяснение за причината за вида на втората партида, само половината от децата са в състояние да я обяснят - белите хора не са добре изпечени. Използвахме „но“ с надеждата, че може да бъде конструирано и противопоставящо изречение. Всички деца обаче демонстрираха стриктно придържане към текста и изречението беше граматически правилно, без да бъде стилистично издържано.

3. Вчера, днес или утре?

.....чух интересна история.

..... ще отида на гости.

..... в детската градина играя с другарчетата.

Правилна употреба на наречия за съответно глаголно време:

вчера – 60%

утре – 85%

днес (сега) – 55%

Някои от децата използват „днес“ в изречението „...чух интересна история“, но така се нарушава изискването на задачата за еднократна употреба на всяко наречие. Други вместо „днес“ употребяват „сега“ в третото изречение, но приемаме твърдението им за вярно, ако са уточнили, че думата е тъждествен заместител на „днес“. Вероятно частицата „ще“ улеснява ориентацията към бъдеще време, затова допуснатите грешки при употребата на наречието „утре“ са най-малко.

4. Допълни изреченията:

Господ извадил бързо хората огъня.

Глината се пече огъня.

Правилна употреба на предлози за ориентирание в пространството:

от – 75%

в/на – 60%

Тъй като в предучилищна възраст не са предвидени регламентирани ситуации за овладяване употребата на предлози, за образец служи или самият текст (в първото изречение), или мисленето по аналогия – „хората се пекаат в огъня“, следователно така става и с глината, но в действителност глинението съдове се пекаат **на** огъня. Приемаме и двата отговора като нелишени от основания, изхождайки от не дотам детайлизираните способности за анализ на тази възраст.

5. Кажете обратната дума:

обича –

нова –

голям –

добър –

Получените отговори са: мрази - 35%; малък - 80%; стара – 20%; лош -70%.

Закономерно опозициите голям-малък и добър-лош се оказват с най-висок процент избори. По правило с тях се фиксират физически и нравствени качества на героите, затова те са добре познати на децата от подготовителната група и сравнително познати на по-малките. Вместо „мрази” част от изследваните употребяват „не обича”, което също е верен отговор, но не отговаря на условието на задачата. Проблемът с опозицията нова-стара вероятно се дължи на две обстоятелства – незнание и неумение да се премине в друг род; останалите две прилагателни са от мъжки род.

6. Какво ти каза госпожата за думите:

грънци –

киреч –

Обяснение на думи:

грънета и други съдове от глина – 50%

бяла вар – 75%

Избраните от изследователя думи могат да бъдат разгледани и като диалектизми, и като архаизми, но са понятни на детската аудитория и заради обяснението на учителя, и заради присъствието им в битовата лексика на местното население. Впечатлението на учителя е, че всички са разбрали значението на думите, но на част от децата не е по силите да ги обяснят по приемлив езиков способ – те си служат с жестове, рисунки в пясъка, посочване на инвентар и пр., но този тип невербални отговори не е предвиден за оценяване.

7. Кажи с една дума:

черна кожа, руса коса, къса опашка, зелени очи

Получени отговори:

чернокож – 5%

русокос – 15%

късоопашат – 0%

зеленоок – 10%

Задачата е нова за децата от всички възрасти и макар отчасти да е в кръга на техните възможности, като цяло остава неизпълнена. Те разбират условието ѝ, но нямат устойчиви езикови образци, които да въведат в употреба. Няколкото верни отговори са възпроизвеждани на чути от анимационните филми реплики – „русокоска”, „зеленоока красавица”, „чернокожо момче”, които намират адекватно езиково приложение.

8. Какво означава? - пека на слаб огън; бяла като вар

Пряко значение:

пека много бавно – 85%

много бяла – 95%

Преносно значение: без посочени отговори

Осмислянето на текста води до добрите резултати при посочване на прякото значение на изразите. Преносното значение не се осъзнава. Едва след посочване на примери от известни приказки се приема, че да те пекат на бавен огън означава дълго да те измъчват, а за изплашения или болния човек може да се каже, че кожата му побелява като вар.

Получените резултати в двете езикови направления, приоритетни за предучилищната възраст, ще представим последователно в табличен вид:

Табл. №1 Граматически знания на деца роми

Аспекти на грам. правилна реч	%
Род на същ. име	48,3
Употреба на служебни думи	67,5
Употреба на глаголни времена	66,6
Допълване на сложни изречения	81,6

Табл. №2 Семантични знания на деца роми

Аспекти на семантичната реч	%
Употреба на антоними	51,2
Обяснение на непознати думи	62,5
Употреба на сложни думи	7,5
Многозначност на думите	45,0

В общата езикова йерархия най-добри резултати са постигнати при допълване на сложни изречения по смисъл, а най-ниски – при речева употреба на сложни думи. Това предполага учителят да създаде сам или да потърси помощ при създаването на корекционни игри и упражнения за преодоляване на този вид езиков дефицит.

От осемте граматични и семантични задачи пет са изпълнени с резултати над 50%, а две – с резултати над 45%. Това показва, че независимо от различията във възрастта, с децата от ромския етнос е работено съзнателно и целенасочено за добра подготовка при овладяване компонентите на официалния за страната език.

Има ли разлика между знанията на момчетата и момичетата от разновъзрастовата разноетническа група, принадлежащи към ромския етнос? На този въпрос отговор ще дадат резултатите, поместени в табл. №3 и 4:

Табл. №3 Съотношения в граматическите знания на деца роми според пола им

Граматическа реч	М%	Ж%
Род на същ. име	41,6	40,6
Употреба на служебни думи	87,5	87,5
Употреба на глаголни времена	44,4	79,1
Допълване на сложни изречения	86,0	91,6

Табл.№4 Съотношение в семантичните знания на деца роми според пола им

<u>Семантична реч</u>	<u>М%</u>	<u>Ж%</u>
Употреба на антоними	42,9	53,1
Обяснение на непознати думи	87,5	87,5
Употреба на сложни думи	8,3	6,2
Многозначност на думите	43,7	43,7

За разлика от наши предишни изследвания в тази насока, анкетите на 8-те момичета показват по-добри резултати от тези на 12-те момчета, при които е и най-малкият участник в смесената група - на 4,5 г. Момчетата и момичетата са с изравнени резултати при употребата на служебни думи, на непознати думи и многозначност на думите; момчетата доминират единствено при работа със сложни думи; отстъпват на момичетата със сравнително малка разлика при рода на съществителното име, допълване на сложни изречения и употребата на антоними; имат значително по-слаби резултати при употребата на глаголни времена. В замяна на това сред момчетата роми са двете деца с най-високи индивидуални резултати от цялата анкета.

Препоръките, които можем да дадем при така очертаната обстановка, касаят само онези направления, при които децата показват известни пропуски в езиковата си подготовка

За коригиране на слабите резултати при съставяне на сложни думи изследователят препоръча комуникативни обучителни игри и упражнения от следния тип:

Моята кукла (за момичета): дълга коса – дългокоса; сини очи – синеока; светла кожа – светлокожа; чипо носле – чипоноса

Моят камион (за момчета): за тежки товари – тежкотоварен; за леки товари – лекотоварен; вози бензин – бензиновоз (вм. цистерна); бързо се движи – бързоподвижен

Познай кой (какво) е това (за момичета и момчета): сам лети – самолет; сладък е и е от лед – сладолед; падаща вода – водопад; коси сено – сенокосачка; върви пеша – пешеходец; троши орехи – орехотрошачка; има нов дом –

новодомец; животно, което яде месо – месо-ядно, и т.н.

Грешките при овладяване на рода на съществителното име ще съпровождат децата и в началната училищна възраст, затова трябва да се засили присъствието на правилния речев образец и на разбора на допуснатите езикови слабости.

Овладяването на преносното значение предполага натрупване на значителен художествен опит, на който учителят трябва да се опира. Най-лесно е да се прибегне до словотворчески анализ на кратки текстове и тълкуване на посланията им, например:

„- Ти синко, имаш сърце на заек! – рече майката.”

Какво иска да каже майката?

- че синът ѝ е заек;
- че е страхливец;
- че сърцето му тупти много бързо.

Поднасят се три възможни отговора и децата трябва чрез коментар да стигнат до верния.

Получените резултати, освен оформяне на препоръки и предложения за конкретни комуникативни обучителни игри и упражнения, позволяват да формулираме следните **изводи**:

В условията на разновъзрастова разнородна група в селска детска градина могат да се постигнат добри резултати с деца, носители на масов ромски билингвизъм, по отношение овладяването на официалния за страната език.

Отговорите на децата очертават езикови тенденции, типични за страната, както и специфични за работата в този тип група езикови пропуски, които намериха своите навременни корекции.

Като цяло работата в смесена група в условията на масов билингвизъм е насочена предимно към чисто граматическите компоненти, докато семантичните аспекти на този тип обучение са в известна степен подценени и се нуждаят от дидактико-методическа подкрепа под формата на игри и упражнения.

Представена за печат на 18.09. 2009 г.

УЧЕБНИЯТ ХИМИЧЕСКИ ЕКСПЕРИМЕНТ И ФОРМИРАНЕТО НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Христивелина Жечева

EDUCATIONAL CHEMICAL EXPERIMENT AND DEVELOPING STUDENTS' VOCATIONAL SKILLS

Hristivelina Zhecheva
e-mail hristivelina@abv.bg

ABSTRACT

The report covers the possibilities of an educational chemical experiment to build and develop students' competence in carrying out laboratory experiments. Inquiry results studying the opinion of teachers and students regarding the final results of school experimenting are specified in the publication.

Key words: *chemical educational experiment, professional competence*

Проблемът за формирането на професионални компетенции у учениците в условията на експеримента по Химия и опазване на околната среда (ХООС) е актуален и значим, тъй като се свързва със съвременното виждане за високо хуманна и професионално компетентна личност, отговаряща на високите изисквания на информационното общество.

Глобализацията на света налага необходимостта от конкурентно способни професионалисти, участващи активно в изграждането на устойчиво демократично общество. В този контекст е особено значима ролята на учебния химически експеримент като средство за формиране на професионални компетенции у бъдещите специалисти, способни да се реализират на пазара на труда.

Целта на настоящата статия е да се разкрият възможностите на учебния химически експеримент за формиране на професионални компетенции, които са определящи за успешната реализация на младите хора на България.

Като елемент на учебно-познавателния процес химическият експеримент се свързва с процесуалната страна на технологията на обучение. От методическа гледна точка той може да се разглежда от различен ъгъл:

- метод на обучение, чрез който целенасочено и планомерно се възпроизвежда химично явление с познавателна цел и се изясняват

протеклите ефекти (Х. Беек, Е. Роса, З. Малчева, Л. Генкова, В. Ангелова);

- основен практически начин за изследване на химични обекти наред с наблюдението, демонстрирането, моделирането и др.;

- средство за формиране, контрол и самоконтрол на знания, умения и компетенции;

- значим образователен и възпитателен фактор;

- условие за повишаване ефективността на обучението по ХООС;

- важен източник на сетивно познание и критерий на истината.

С особена значимост се открояват ценностните аспекти на експеримента и необходимостта от внасяне на интерактивност чрез негови разновидности (В. Шивачева).

Фиксирането в ДООИ за учебно съдържание на ядро "Експеримент и изследване" е още една причина да се насочи нашето внимание към ролята му за повишаване познавателния опит у учениците.

Като компонент на обучението по ХООС учебният химически експеримент има за цел постигане на качествени изменения в личността на ученика, включително формиране на професионални компетенции.

По смисъла на Закона за професионалното образование и обучение (ЗПОО) професионалните компетенции са „качества на личността, формирани на основата на придобити

знания и умения, които способстват за проявяване на инициатива, за работа в екип и за качествено упражняване на определена професия според държавните образователни изисквания за придобиване на квалификация по професия“ [1].

В тази връзка може да се уточни, че компетенциите съчетават знания, умения, отношения и права за качествено извършване на дадена дейност и се отразяват в дипломата за завършена степен на професионална квалификация по дадена специалност (фиг. 1).

Редица изследователи подчертават техния практико-приложен характер и ги разглеждат като компонент на професионалната компетентност с познавателни и действени измерения, обединяващи трите сфери на личността – емоционална, когнитивна и волева. Особено значима е ролята на учебния химически експеримент за формиране на ключови, базисни и специфични компетенции, които са в основата на гъвкава и вариативна професионална подготовка.

За да се изяснят възможностите на учебния химически експеримент за формиране на професионални компетенции е проведено анкетиране в рамките на констатиращо изследване, целящо проучване мнението на 250 ученици и 50 учители по ХООС и Химични технологии от Бургаски регион. Представеният анализ е по приетите критерии и показатели като резултатите са представени в графичен вид на фиг.2 и фиг.3.

Анализът на емпиричните данни показва, че като цяло повечето учители оценяват като средни постиженията на учениците си при осъществяване на учебното експериментиране по почти всички параметри. По отношение на очакваните образователни резултати по стандарт „Експеримент и изследване“ 17.54 % от учителите оценяват на средно равнище постигнатите резултати, а 18.75 % ги определят като високи. В същото време не може да се пренебрегне малкият процент на отговорилите, че постигнатите резултати са ниски (22.92 %) или че учебният стандарт изобщо не се постига (4.17 %) - фиг. 2. Това показва, че са налице сериозни проблеми при извършване на експерименталната дейност в средното училище.

Относно качеството на учебните резултати повечето от учителите оценяват, че учениците им са постигнали средно ниво (между 47,92% и 66, 67 %) за разлика от техните ученици, при които значително е завишен

процентът на тези от тях, смятащи че не са овладели техниката на учебния химически експеримент или я владеят в ниска степен (фиг. 3).

Учителите, оценяващи като „високо“ равнището на постигнатите резултати са между 12,5 % и 37,50 %, а тези признаващи , че нивото е ниско са между 4,17 % и 31.25 %. Изключително малко учители (по-малко от 8, 33%) определят, че липсва учебен резултат по тези показатели за разлика от техните ученици (между 8,99 % и 17,86 %). Повечето учители преценяват, че в резултат на осъществяването на учебен химически експеримент на средно равнище се постигат умения за екипна работа (60,42 %), развиване на творческите способности (66,67 %) и формиране на познавателни компетенции за обработка и анализ на информация (50.00 %). За сравнение при учениците се наблюдава скептицизъм и тези проценти са двойно по-ниски (26,74 % и 31,82 %). Интерес представляват мненията на учителите относно показателите, свързани с планиране, организиране и провеждане на учебен химически експеримент: 37.50 % от анкетиранияте учители преценяват, че техните ученици постигат високо ниво на формиране на общи компетенции по техника на лабораторен химически експеримент, 12,50 % за овладяване на проектно-конструктивни компетенции и 18,75 % – на компетенции за провеждане на експериментално-изследователска дейност. Около половината учители смятат, че учениците им постигат средно ниво на владеење на тези експериментални умения (между 47,9 2% и 58,33 %), между 6,25 % и 31,25 % оценяват постигнатото ниво като „ниско“, а между 2,00 % и 4,17 % преценяват, че учениците им не постигат изобщо очакваните резултати. Оценката на учителите показва сериозно разминаване със самооценката на техните ученици. Като цяло е по-висок процентът на учениците смятащи, че не са овладели техниката на учебния химически експеримент (8,99 %) или я притежават в ниска степен (20,19 %). Тревога предизвиква оценката на учениците, преценяващи, че нямат общи умения за планиране, организиране и извършване на лабораторен химически експеримент (12,35 %) или смятат, че са овладели тези умения в ниска степен (15,44 %). Средно равнище признават 35,09 %, а високо - 37,13 % от анкетиранияте ученици.

Като цяло прави впечатление сериозното разминаване в оценката на учителите и само-

оценката на учениците по отношение на отчетените постижения в равнището на експерименталните компетенции. Тази констатация се очертава особено силно и предизвиква много въпроси като се има предвид фактът, че близо 60 % от анкетираните учители признават, че въобще не прилагат лабораторен експеримент или го използват рядко при обучението, а отчитат преобладаващо средни и дори високи постижения в равнището на експериментални компетенции у своите ученици. Подобна тенденция се наблюдава и в самооценката на учениците за формираните у тях компетенции за провеждане на експериментално-изследователска дейност: 11.35 % преценят, че не притежават такива умения или те са усвоени в ниска степен (26.52 %) за разлика от мнението на техните учители, при които се наблюдава повишена оценка за нивото на демонстриране на посочените компетенции у учениците. Най-много учители (47,92 %) оценяват равнището на уменията за извършване на експериментално-изследователска дейност от учениците като „средно“, а 18,75 %-като „високо“ и само 2.08 % отричат тяхното наличие у учениците.

Тревожните резултати, свързани с равнището на формиране на компетенциите за провеждане на експериментално-изследователска дейност у младите хора е във връзка с недостатъчната степен на осъществяване на изследователския подход чрез решаване на експериментално-логически задачи. Доказателство за това е оценката на близо 1/3 от учителите (35.42 %), които признават, че не използват този подход, което се потвърждава и от самооценката на близо 1/3 от учениците, признаващи, че не са имали или рядко са имали възможност за решаване на експериментално-логически задачи при учебното експериментиране. Прилагането на изследователския подход в най-висока степен допринася за развиване на творческите способности. Обезпокояващ е фактът, че не малък процент от анкетираните ученици (17.86%) признават, че учебният химически експеримент не допринася за развиване на творческите им способности или съдейства в ниска степен (19.63%), за разлика от оценката на техните учители, при които процентите са силно занижени (4.17% и съответно 8.33%). Това обстоятелство доказва, че учениците не са поставени в активна позиция поради недостатъчната степен на прилагане на интерактивните технологии на обучение и на дейността,

центрирания и проблемно-изследователския подход при учебното експериментиране.

На фона на засилената тенденция към хуманизация, демократизация и екологизация на обучението по природни науки интерес представлява мнението на учителите и учениците за равнището на социокултурните компетенции и качества и на нравствено – естетическата и здравно-екологична култура. По посочените показатели повечето учители ги оценяват на средно ниво (58.33% и 54.17%) за разлика от учениците, при които процентите са почти двойно занижени. Въпреки посочените факти не може да се пренебрегне обстоятелството, че значителна част от учениците отричат наличието на тези компетенции и качества (12.5 % и 16.98 %) или ги оценяват като формиранни в ниска степен у себе си (11,56 % и 18.33 %). За сравнение процентът на отговорилите по този начин учители е значително по-нисък. Посочените резултати потвърждават наличието на проблеми в субектното взаимодействие, които се свързват със съдържанието и качеството на общуване и на управление на експерименталната дейност в средното училище.

Анализът на емпиричните данни от проведеното анкетиране разкрива състоянието на дейността в училище през погледа на учителите по ХООС и Химични технологии и на техните ученици и дава основание да се открие съвременната методическа реализация на учебния химически експеримент.

Резултатите от проведеното изследване дават основание да се изведат следните условия, при които експериментът допринася за формиране на професионални компетенции:

- подходящ подбор на вида, броя, следователността и мястото на опитите в проблемна ситуация с оглед поставените цели;
- засилване на дидактическата проблемност, учебна самостоятелност и творческа активност на учениците чрез решаване на познавателни експериментални задачи;
- използване на мултимедийно обучение, включително виртуален експеримент и оптималното му съчетаване с реален учебен експеримент;
- методическо обезпечаване на експеримента със съвременни преимуществено интерактивни средства и форми на обучение;
- внасяне на по-голяма интерактивност при прилагане на традиционните и нетрадиционни методи.

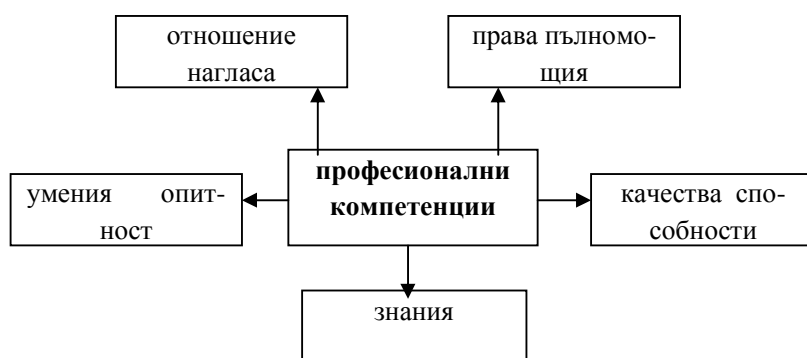
От особена важност е алтернативните идеи за осъществяване на учебен химически експеримент да се реализират в контекста на концепцията за устойчиво развитие и на идеите за хуманизация, демократизация и екологизация на обучението, които изискват нова култура на учене чрез превръщане на ученика в активен субект на собствената си дейност.

В заключение може да се направи изводът, че проведеното изследване потвърждава тезата за възможностите на учебния химически експеримент за формиране на професионални компетенции при осигуряване на условия за оптимално педагогическо взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон за професионалното образование и обучение, ДВ № 68, 1999.
2. Малчева, З., Л. Генкова, В. Ангелова. Методика на обучението по химия, УИ „Св. Кл. Охридски”, София, 1999.
3. Шивачева В. Методика на обучението по химия. Университет „Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас, 1998.

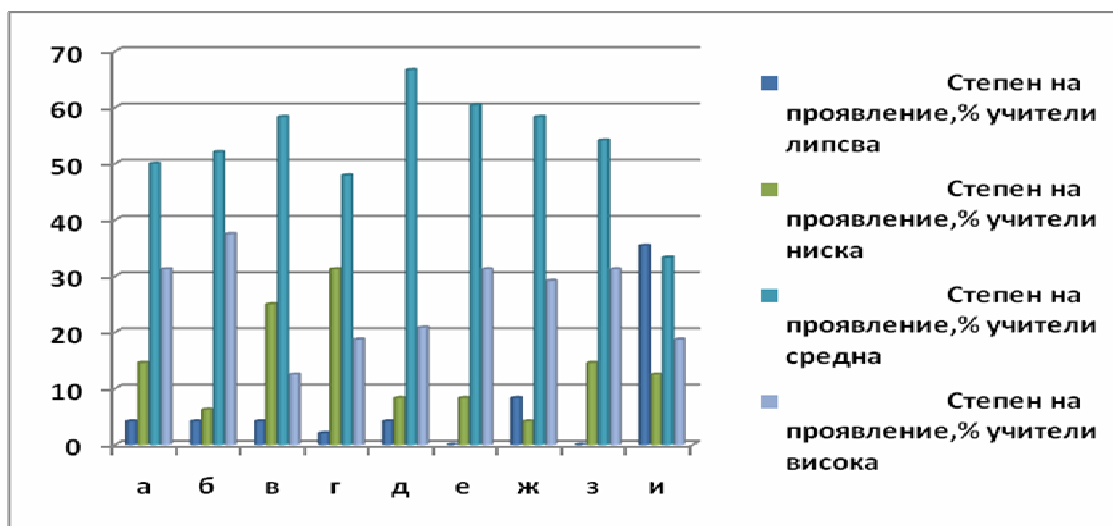
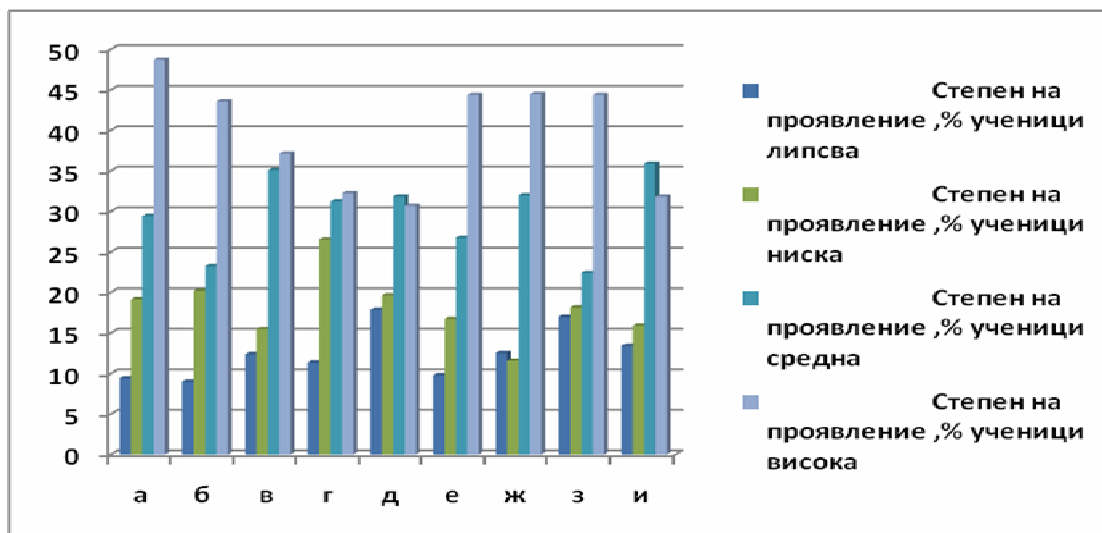
Представена за печат на 25.09.2009 г.



Фиг. 1. Модел на съдържанието на понятието „професионални компетенции“



Фиг. 2 Очаквани резултати по стандарт „Експеримент и изследване” според анкетираните учители



Фиг. 3 Резултати от анкетирането на ученици и учители относно осъществяване на учебното експериментиране

- а - повишаване равнището на мотивация за учене и развиване на познавателния интерес
- б - формиране на общи компетенции по техника на лабораторния експеримент (спазване правилата за безопасност и опазване на околната среда, последователност на извършване, организация на работното място)
- в - общи проектно-конструктивни компетенции за планиране и провеждане на лабораторен експеримент
- г - компетенции за провеждане на експериментално -изследователска дейност
- д - развиване на творческите способности
- е - умения за екипна работа
- ж - социокултурни компетенции и качества (наблюдателност, самостоятелност, отговорност, дисциплинираност, съобразителност, толерантност)
- з - здравно-екологична и нравствено-естетическа култура
- и - осъществяване на изследователския подход чрез решаване на експериментално-логически задачи

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРАТА НА ТУРИЗМА

Антонина Недкова

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC ASPECTS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN TOURISM SECTOR

Antonina Nedkova

E-mail: antonina.nedkova@abv.bg

ABSTRACT

The main preconditions of tourism development are the creation of an efficient educational system for the students majoring in the various tourism subjects. That is why, one of the tasks for the educational process improvement is: formation of professional competency of the future specialists, which is also a priority in the programme of further development of tourism and the educational system.

The necessity of bettering the professional education system in tourism is due to the changed requirements to the quality of education on the part of the employers and, therefore, of the educational institutions. All this is imposing the elaboration of such a model of training in the professional tourism education, which meets the requirements of the times, to secure the specialized educational institutions and to find its implementation on the educational services market.

Key words: *tourism, professional education in tourism, didactics in tourism*

Туризмът като стопански отрасъл се обуславя от няколко основни фактора:

- природни и антропогенни дадености;
- разширяващата се и модернизираща се материално-техническа база;
- приобщаването на страната ни към ЕС.

Един от основните проблеми на родния туризъм са кадрите, личните и професионалните им качества като определящ фактор за развитието на страната ни като привлекателна туристическа дестинация [4].

Според едно наскоро проведено изследване за състоянието на кадрите в Югоизточен черноморски район показват, че съществува системни дефицити на квалифицирани кадри за основните туристически дейности и различните професионални групи в отрасъла. Наблюдава се изоставяне на подготовката на наличните кадри, което се отразява неблагоприятно върху качеството и конкурентноспособността на „туристическия продукт“.

Безспорно е мнението, че „професионално-личностният елемент“ доминира над „материалния“ по отношение на комплексните качествени характеристики на туристическия продукт. Професионалните и морално-личностните качества на ръководния и об-

лужващият персонал имат решаваща роля за създаване и поддържане, за ефективно управление на материално-техническия ресурс в туристическата индустрия. Именно човешкият фактор определя качеството на туристическите услуги и е основен и определящ за развитието на туризма. Рационалното използване на условията за туристическа дейност, повишаването и поддържането на висока техническа култура в отрасъла, както и крайната резултатност и качеството на труда в туризма зависят и се определят :

- от качеството на работната сила;
- от професионалните знания и умения на всеки поотделно и на екипите като цяло;
- общата и конкретна професионална подготовка в различните дейности;
- организацията на работната среда и ежедневието ритъм на работа;
- от моралните качества и социалните умения за сътрудничество и лоялна конкуренция.

Необходими са ежедневни и динамични усилия за изпреварващо усъвършенстване в зависимост от динамичните изисквания на туристическия пазар; на техническите, технологическите, информационните и комуника-

тивните иновации и повишаващите се изисквания на обслужвания турист.” [4]

Конкурентноспособността в туристическата дейност е силно зависима от различните специалисти, от техните знания и умения, трудови навици, поведение. Предприемачите и мениджърите се стремят да усъвършенстват технологиите на т.н. „продукт”, да увеличат печалбите си главно чрез квалификацията и професионализма на кадрите. Именно човешкият фактор е този, който обединява материалните, финансовите и информационните ресурси в туристическия продукт. Те не само произвеждат продукта, но и планират, организират и контролират протичащите с него процеси.”Човешките ресурси, правят чудеса не само с останалите ресурси, но и с фирмата, с нейната конкурентноспособност на туристическия пазар...” (Рибов, М., 1944, с.122. по П. Лазаров)

Въпросите за човешкия фактор се проучват и анализират дълго време. Световна организация на туризма (СОТ), регионални и национални туристически организации и звена обосновават, препоръчват и внедряват изисквания и правила за подобряване и усъвършенстване подготовката на туристическите кадри. Насочеността на изброените институции е предимно в професионален аспект. Наблюдава се известно неглижиране на проблемите за комплексната образователна подготовка на работещите в отрасъла, за тяхната обща култура и лични отговорности. Според П. Лазаров те са фундаментът, върху който работещите в системата на туризма надграждат своите професионални умения и опит, развиват и утвърждават своите индивидуални качества [4].

Основна предпоставка за развитие на туризма е създаването на ефективна система за обучение на студентите от туристическите специалности. В тази връзка една от задачите за подобряване на организацията на учебния процес е: формиране на професионални компетентности на бъдещите специалисти. Необходимостта от подобряване на системата за професионално образование в областта на туризма се определя от променящите се изисквания за качеството на общообразователната и специална подготовка от страна на работодателите, и съответно на образователните институции. Необходими са алтернативни и гъвкави модели, модули на обучение в професионалното образование по туризъм, които да отговарят на съвременните изисквания, да

осигуряват динамична връзка на специализираните образователни институции с пазара на образователните услуги. [6].

Равнището на туристическите услуги е пряко зависимо от нивото на квалификация на работната сила. Съответно за развитието на образователните услуги се предявяват повишени изисквания за качеството на обучение на бъдещите туристически кадри. В съвременните образователни институции се въвеждат нови дидактически технологии за развитие на базисни, комуникативни, творчески и професионални умения, чрез потенциални „многовариантности” в съдържанието и организацията на образователния процес [6].

Учебното съдържание на професионалното и туристическо образование задълбочено се разглежда в изследванията на редица руски автори: В. К. Федорченко, Н. Фоменко, М. И. Скрипник, Т. С. Цехмистрова. Предлагат се иновации в образователната и педагогическа парадигма; нови стандарти на професионално съдържание, ориентирани към специфични изисквания на различни дейности. Това налага обособяване на „педагогиката в туризма” като интегрирана система, която включва научно-методически изследвания в областта на :философията, психологията, социологията и дидактиката [8,с.8].

Комуникациите при туристическото пътуване са твърде специфични форми на междупersonно общуване. В условията на интернационализация и глобализация на човешкия живот, туризмът се определя като „ефективен канал на обществена дипломация”, фактор определящ качеството на живот.

Психологически и педагогически изследвания [8,с.34] показват, че развитието на човешките ресурси, зависи от условията, средствата, методите и формите на социална комуникация. При комуникациите в туризма се споделя информация и преживявания. Положителните емоции увеличават способността да се помни и да се произвеждат нови познания. Емоционално богатите и културноценностни образи на туристически маршрути и екскурзии, развива психологически и личностни качества, и форми на поведение още в процеса на образователната дейност. Мултикултурната среда на туристическата индустрия оптимизира не само психологическите процеси, но също така и процесите за личностното развитие и социални взаимоотношения.

Все повече на пазара на труда са необходими професионалисти, владеещи специфични технологии и програмни продукти, познаващи приоритетите на основните туристически услуги, комуникативно-психологическите особености на общуването с клиентите и др. Въвеждането на иновативни подходи към решаването на актуални проблеми факторът на туристическата индустрия е приоритет, изискващ познания от социалната психология, икономика и управление на турорганizationsията и на методите за разрешаване на разнообразни конфликти.

Основен психо-педагогически аспект на професионалното образование в областта на туризма е самопознанието и саморазвитието на морални и интелектуални, културни и духовни качества като специалист в света на туризма. Изисква се постигане на органично единство на теория и практика, на обучение и образование, връзка и приемственост на учебните дисциплини, хуманитарни, философски и приложни познания.

Следва да се отбележи, че специализираните туристически дейности имат социално-икономически, организационни и технически проблеми. Те са специфични и необходими за икономическото мислене и широта на възгледите, за икономическата предпазливост и инициатива, за аналитичните умения за оценка, лидерство и социална дейност, за познаване на човешката психология и особеностите на конфликта в туристическата дейност [6].

Анализ на опита на съвременните педагогически новатори показва, че най-ефективното направление за подобряване на качеството на учебния процес е създаването на психопедагогически условия, в които обучаващите ще могат да вземат силна лична позиция, не само като „обекти” на образователни въздействия, но и като „субекти” способни за творческо самоусъвършенстване [8,с.40].

От гледна точка на управлението на процесите на обучение на специалистите, формираните не толкова като професионалисти, но и като личности, нужно е да се отбележат някои нови подходи и методики на преподаване на специални и „спомагателни” дисциплини с използването на игрови и проблемни методи на обучение, моделиране на производствени и житейски ситуации, използване на психолого-педагогически и социално-психологически тренинги.

В нашия преподавателски опит положителен ефект имат:

- дискуссионни ситуации в туристическите услуги, които излизат извън рамките на нивото на конкретното обучение. Изискват се както индивидуални, така и колективни решения на конкретни проблеми;
- тренингови занятия, които помагат на студентите да превърнат придобитите знания в умения за решаване на реални житейски ситуации, самостоятелно или в екип;
- ролеви, делови дидактически игри и изпълняване на специфични роли, които влияят пряко върху формирането на такива качества като: компетентност, автономност, комуникативност;
- занимателни игри и упражнения за затвърдяване на материала и укрепване на мотивацията на студентите за учене;

При използването на иновативните интерактивни форми и методи на обучение в учебния процес студентите използват както традиционните, така и нетрадиционни форми на обучение. Непринудено те преминават от „обекти” в „субекти” на колегиално общуване с преподавателя, което е основа на педагогическото сътрудничество [6].

В основата на високо квалифицирания туризъм стоят нови изисквания, които са свързани с бъдещата професионална дейност:

- обучение за динамична комуникация;
- богатство на професионален и личностен опит;
- учение на работното място;
- теоретични курсове;
- практическо обучение;
- непрекъснато обучение през целия професионален и жизнен цикъл. [8,с.71].

Ефективността на практическото на обучение е силно зависима от съотношението между теоретичното и практическо обучение. Професионалните умения в процеса на практическото обучение зависи от умението на студентите да използват информацията, получена по време на теоретичните занятия.

Проблемите на обучението на туристическите кадри и за тяхната квалификацията на персонала, за успешна конкурентна туристическа дейност са много.

За тяхното динамично решаване е необходимо:

- интегриране на теорията и практическия опит в туристическата дейност, установяване на по-тесни връзки между образователните институции и структурните предприятия, организациите в туристическия сектор;
- актуализиране на програмите за професионално-педагогическо, професионално-личностно и методическо обучение на специалистите във Висшите училища по туризъм;
- създаване и развиване на специализирани училища, учебно-методически пособия по туризъм, бизнес психология и педагогика, професионално ориентиране и подготовка.

Изпълнението на тези и редица други задачи, ще допринесе за създаване на предпоставки за устойчиво развитие на туристическия сектор в пазара на труда и професионалното образование в областта на туризма.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Дехтяр 2003:** Дехтяр, В. Д. Основи оздоровчо-спортивного туризма - *Наук*, 2003.
2. **Жолдак 2001:** Жолдак, В. И. Основы менеджмента в спорте и туризме: организационные основы: Учебник/В.И. Жолдак, В. А. Квартальное, М., 2001,
3. **Коджаиванова 2007:** Коджаиванова, А. Визитна картичка пред туриста, сп. *Horemag*, 18.05.2007.
4. **Лазаров 2005:** Лазаров, П. Състояние и проблеми на туризма в България, Балкантурист-АД, 01.05.2005.
5. **Пазенок 2004:** Пазенок, В. С., В. К. Федорченко, Философия туризму - К. Кондор, 2004.
6. **Пальчук 2005:** Пальчук, Марина. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма
7. Туристическия бизнес стои встрани от подготовката на кадри, в-к Фактор. ONLINE, 28.05.2009.
8. **Федорченко 2004,** Федорченко В. К., Н. А. Фоменко, доц. М. Л. Скрипник, доц.В. К. Цехмистровой - К.: Видавчий Дим, „Слово”, 2004.

Представена за печат на 30.09.2009 г.

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА КАДРИ ЗА РЕСТОРАНТЪОРСТВОТО

Антонина Недкова

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BY TRAINING SPECIALISTS FROM RESTAURANT INDUSTRY

Antonina Nedkova

E-mail:antonina.nedkova@abv.bg

ABSTRACT

The changes in the society, the creating and development of new technologies require adequate changes in the contemporary teaching and learning process, too.

Using Internet by teaching of students groups allows updating their knowledge constantly, analyzing the experience of other people in the cookery and giving us the opportunity to develop menus. The discussion on program products provides the exchange of information, raises students interest and stimulates their creative activity.

Key words: man-man, man-machine

Навлизането на информационно-комуникативните технологии в системата на образованието е особено значима тенденция през последните десетилетия. Участието на обучаваните в информационните мрежи представлява нов тип социална комуникация. Предоставя се възможност за индивидуализиране на обучението; допринася се за по-голяма гъвкавост на образователния процес и самообразованието.

Новите технологии предлагат информация за по-голям брой потребители в системата на образованието, намаляват разходите за образователни продукти; постигат богатство на илюстрирането на предоставената информация, както и неограничени възможности в областта на симулирането на съответни учебни цели. С преработването на получената информация, с общуването в новата информационна среда информационните технологии дават началото и на специфичен тип творчество в учебно-познавателния процес.

Според известния български автор Румен Вълчев, по нататъшното развитие на информационните технологии осигурява:

- диференциране на образователните програми, като учащите могат да следват подходящи учебни курсове и модули навсякъде и по всяко време;

- придобиването на знания става все по независимо от училищното образование. Тази тенденция е особено предизвикателство за традиционната образователна система;
- придобиването на умение за приемане и преработване на информацията е приоритетна задача;
- придобиването на умения за комуникации и учене в нова информационна среда, става основа за образованието през целия живот;
- развитие на международни контакти, благодарение на големите международни информационни мрежи.

Новите информационни технологии засягат всички страни на учебно-познавателния процес; планирането и реализирането на учебната информация, функциите и методите на нейното преподаване и усвояване. Особен акцент се поставя именно:

- на предоставянето на неограничен обем на информация;
- на подбора и структурирането ѝ за дидактически цели;
- на моделиране на процесите на придобиване на знания и умения.

С развитието на информационните технологии се наблюдава следното: при тяхното въвеждане има определена зависимост от търсенето и предлагането на пазара. В това отношение според Румен Вълчев са необходими усилия:

- за нормативно структуриране на информационното пространство;
- за преобразуване на образователните стандарти за работа в динамично информационно пространство;
- за ново динамично моделиране на преподавателска подготовка и преподавателска;
- за изграждане на модели и регулиране на процеса на образованието за възрастни.

Еволюционните процеси в информационното общество, инвазията на Интернет и виртуалните мрежи налагат нови алгоритми на поведението на туристическия маркетинг. Новото медийно пространство предоставя алтернативни пътища за промоция, дистрибуция и маркетинг на стоки и услуги като цяло. Това реално конкурира традиционните стереотипи на гражданите. Генерира се и нов туристически пазар – „електронен пазар“ с размити дефиниции и граници. развитието и внедряването на информационните технологии в туристическия сектор е ключов фактор за оцеляване и на съвременната туристическа индустрия.

Динамиката на глобалния туристически пазар стимулира употребата на постоянно еволюиращи програмни предложения с мощни функционалности в сферата на управлението, комуникациите, рекламата промоцията, дистрибуцията и услугите в туризма[5]. „Световната практика показва, че работещите в туризма, преди всичко тези, които са заети в хотелиерството и ресторантьорството трябва да имат конкретни специални знания, да умеят да работят с компютърна техника, да формират умения за професионално общуване, да притежават нагласата за непрекъснато усъвършенстване и утвърждаване на европейска ценностна система”[2].

Информационно-комуникативните технологии намират приложение не само в бъдещата реализация на студентите от Колеж по туризъм със специалност ОУХР (Организация и управление в хотела и ресторанта), но и при тяхната подготовка и самоподготовка. Компютърът се използва не само като мултимедийно

средство в процеса на обучение, но и като богат източник на информация.

По време на тригодишното обучение студентите изготвят реферати, курсови работи по специалните дисциплини: Технология на кулинарната продукция, Физиология и хигиена на храненето, Машини и съоръжения, Организация и обслужване, Кетеринг и други. Запознават се със специфичните особености на чуждестранните кухни, тяхната история, технологични особености в начина на приготвяне на характерни блюда, предпочитани подправки. Комуникацията с информационните технологии подпомага студентите да апробират различен тип творчество в туристическата дейност. То се изразява в използването на чужд опит:

- на ресторантски и кухненски интериор;
- в оформяне на полуфарикати;
- в аранжиране на ястия и сервиране;
- в съставяне на технологични схеми на нови ястия (рецепти), използвайки различни продукти и технологии от чуждестранните кухни.

Студентите разширяват кръгозора от знания и по въпросите за здравословното хранене, както и за изготвянето на менюта за различен енергиен тип потребители. Курсовите работи по учебната дисциплина: ”Машини и съоръжения” например позволява да се придобиват познания:

- за високопроизводителни машини и апарати, с които се обзавеждат съвременните професионални кухни;
- за повишаване на техниката за безопасност на обслужващите;
- за технологичното проектиране на различни типове заведения за хранене;
- за различни разстановки на технологичното оборудване в производствените помещения.

В заключение би могло да се подчертае следното:

1. Информационно-комуникативните технологии (ИКТ) поставят студентите пред нови интелектуални предизвикателства и правят процеса на обучение, по-гъвкав и ефективен по време, пространство и достъп до информация.

2. ИКТ и информацията, която предоставят дават възможност на обучаваните да придобиват творческа независимост, повишават

самочувствието и самоуважението в резултат от отлично представяне в професионалната дейност, и изграждат висока самооценка на професионалното си развитие.

3. ИКТ променят съществено учебно-познавателната дейност на обучаваните, усъвършенства се качеството на мисленето, знанието придобива интегративни функции.

4. Информационната култура на кадрите се реализира в процеса на трансформация на информационното поведение в професионалната сфера. Представлява интеграция на информационната и професионалната дейност в хода на, която учащите се опознават и преобразуват заобикалящата информационна и социална среда.

5. Постига се определена степен на развитие на уменията на бъдещите специалисти за работа с информацията- получава се, натрупва се, кодира се и се преработва; създава се нова информация. Нейното предаване и използване в практическата професионална дейност се продължава неограничавано.

Информацията получена чрез използването на ИКТ, подпомага студентите в придобиването на нови знания и усъвършенстване на основни умения, повишава личностната им удовлетвореност, активизира гражданската им позиция, тяхната социална и професионална интеграция, както и знания и умения за общуване в реална производствена среда.

Използването на Интернет дава възможност на обучаваните да :

- актуализират знанията си по различни учебни дисциплини;
- анализират алтернативен опит в кулинарното производство;
- разработват менюта за различни клиенти;
- участват в учебни дискусии при използване на специализирани софтуери, което осигурява обмен на информация, повишава познавателната им активност, стимулира тяхната творческа и практическа дейност.

Знанията и информацията се превръщат в основен фактор за развитие на личността на студента, а оттам и на всички социално-икономически сфери, които изпълняват ролята на капитал в информационното общество. Сериозно нараства и ролята на преподавателите

като медиатори, помощници, съветници и организатори на мисленето на студентите. Чрез високата си информационна култура, компетентност и информираност те са в състояние да стимулират творческото израстване на студентите. Информационната култура на университетските преподаватели се проявява с особена сила в обогатяване на съдържателната страна на учебните дисциплини по отношение на използването на ИКТ. Обогатяването на учебното съдържание с „електронна информация” създава условия за изграждане и на нова информационна култура у студентите и професионален светоглед на бъдещите специалисти за реализация на практическата си дейност в нова информационна среда. Високата информационна култура на преподавателите намира реализация при избора на съответстващи стратегии на преподаване, на синтеза от професионални знания, умения, нагласи, очаквания, свързани с планиране, реализиране, оценяване и контролиране на процеса на обучение и неговите крайни резултати.

ЛИТЕРАТУРА

1. Българска хотелиерска и ресторантьорска асоциация, Концепция за учредяване на Национален център за професионално обучение и повишаване на квалификацията в туризма, 2001.
2. **Вълчев:** Вълчев, Р., *Информационните технологии в системата на средното и висше образование*, Център „Отворено образование”
3. **Милков:** Милков, Л. *Информационната култура на преподавателя за създаване на качествена образователна услуга във Висшето училище*
4. **Шойхова 2007:** Шойхова, Е. Интегрирането на Информационните технологии в образованието започва с обучението СЮ - бр.9, 2007
5. www.econ.bg, в-к ПАРИ. Интервюта, Милиони нови работни места в туризма всяка година, 13.11.2006.
6. www.opened-bg.com

Представена за печат на 30.09.2009 г.

**КОМПЮТЪРЪТ В УРОЧНАТА И ИЗВЪНУРОЧНАТА РАБОТА
НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА, ЗАНИМАВАЩИ СЕ АКТИВНО
С ФИЗИЧЕСКА КУЛТУРА И СПОРТ**

Милена Братова, Георги Димитров

**THE PC IN THE EDUCATIONAL AND NON EDUCATIONAL WORK OF THE
PROFESSOR AND THE STUDENT OCCUPIED ACTIVELY
IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS**

Milena Bratova, George Dimitrov
E-mail: dgad@abv.bg

ABSTRACT

Today in the beginning of the XXI century the advantage of the PC over the other audio visual media in the field of the physical culture and sports is enormous. It is expressed in the possibility of accumulating, processing and providing of fast, accurate and complete information and its ability to manage the educational, training, sports competitive and scientific research activities. The problem of the physical development and abilities of the students is one of the issues on which this scientific work emphasizes. Today this issue acquires particular actuality.

Using computers in the process of education and training in different kinds of sports and sports disciplines will enlarge significantly the group of students practicing physical exercises on one hand and on the other hand it will lead to improvement of their physical capacity (speed, power, strength, ability to leap).

Key words: computer processing, physical abilities, physical capacity

ВЪВЕДЕНИЕ

Информационните технологии са един от най-бързо развиващите се технологии. Те стават неделима част в физическата тренировка и спортно-състезателната дейност на студентите. Наличието на компютри в катедрите по „Физическо възпитание и спорт” с различни операционни системи определя разнообразието на софтуерни решения, които могат да се използват. Всичко това води до точна и бърза информация за състоянието на спортуващите.

Двигателната дейност във физическото възпитание и спорт се отличава със своя целенасочен характер. Изпълняват се сложни комплекси от физически упражнения, за които са необходими отлично развити качества – сила, бързина, гъвкавост, издръжливост, ловкост. Изследвания в тази област са правила от: а) сила - Ив. Иванов (1994), В. М. Зациор-

ский (1966), Ю. В. Верхошанский (1970), Т. Nettinger (1953); б) бързина - Ив. Иванов (1993), Н. В. Зимкин (1978), Й. Русчуклиев (1973); в) издръжливост - Ив. Иванов (1994), В. М. Зациорский (1966); г) ловкост – Г. Димитров (1999); д) гъвкавост – Е. П. Васильева (1962), Ив. Иванов (1994).

Състоянието на физическата дееспособност се определя с прилагане на комплекс от разнородни тестове всеки един, от които измерва различни качества. Създадени са и прилагани в практиката изпитни нормативи за оценка на физическата дееспособност на студентите – Д. Белберов (1977), Ив. Иванов (1994), В. С. Пелтеков (1993), А. Крумова (1993), А. Шишков (1987).

Според Проф. Никола Хаджиев „статистическата надеждност, обективност и валидност на използваните тестове и програми са представени чрез машинната обработка на спортните резултати” (Хаджиев, 1994,56). Компю-

търната обработка на спортните резултати позволява бързина, точност, варианти.

ОБЕКТ, ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект на научното изследване е студентската младеж от Университет „Проф. А. Златаров” - Бургас занимаваща се със спортно (учебната и тренировъчна) състезателна дейност. Предмет на трактовка в научното изследване е измерване на физическата дееспособност, физическите качества, физическата натовареност и физическото развитие на студентската младеж.

Целта на научната продукция е да се измери активността на студентите и студентките от Университета в спортно-тренировъчната и спортно-състезателните дейности, чрез интегрално използване на графични и текстови възможности на компютърната система.

Ръководени от поставената цел, определихме следните задачи:

1. Измерване на физическата дееспособност на студентската младеж в Университет „Проф. д-р Асен Златаров” - Бургас. Компютърна обработка на получените данни.

2. Измервани на физическите качества на студентите. Въвеждане на сравнителен анализ за всяко физическо качество – бързина, издръжливост, сила, гъвкавост, ловкост.

3. Изследване на спортно-състезателната дейност в Университет „Проф. д-р Асен Златаров” - Бургас. Съвременен мениджмънт – планиране и отчитане на учебно-методичната работа.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект на научно изследване са студентите и студентките от различните специалности на Университета. Изследването се извърши във всички учебни звена, т.е. ФОН – три специалности “туризъм”, “маркетинг”, “индустриален мениджмънт”; ФТН – две специалности “органични химични технологии” и “неорганични химични технологии”; ФПН – две специалности “ЕООС” и “химично инженерство”; Технически колеж – две специалности “електроника” и “ТТТ”; Медицински колеж – две специалности “рехабилитатор” и “помощник фармацевт”; Колеж по туризъм – две специалности “ОУТО” и “ОУХР”.

Студентският контингент обхванат в различните проучвания е различен. Той е грани-

ците от 98,5 % до 99,3 % от всички студенти. По проблема физическа дееспособност на студентската младеж от Университет „Проф. д-р Асен Златаров” – Бургас участниците са 1074, в изследването за спортната активност на студентската младеж участниците са 965, за физическите качества на студентите изследваните лица са 986, при оценката на физическото развитие на студентите участниците са 1126. При всеки изследван проблем участниците бяха в повечето случаи от различни специалности. Научното изследване протече в следните етапи:

Първи етап: Той протече през периода – от 01.10.2007 г. до 20.05.2007 г. Той протече в два етапа (зимен и летен семестър). Подготвени бяха таблици, спортни картони и пособия и т.н.. Уточнена беше методиката за обработка на получените резултати.

Втори етап: Той протече през периода – от 10.10.2008 г. до 30.04.2008 г. Изследвана беше спортната активност на студентската младеж. Изготвени бяха необходимите документи – анкетни карти, спортни картони. Съставени бяха нормативни изисквания за всеки спорт.

Трети етап: Този етап обхваща периода 01.10.2009 г. до 10.05.2009 г. Бяха изследвани физическите качества на студентите. Подготвени бяха предварително спортни картони, показатели за всяко качество. Уточнена беше методиката за обработка на получените резултати.

Четвърти етап: Той обхваща пет годишен период – от 2004 г. до 2009 г. Беше използвана методиката на известни специалисти – Иванов, Банков, Давидов. Предварително бяха избрани показателите. Изготвена е необходимата документация.

Пети етап: Компютърна обработка на получените данни от анкетните карти, спортните картони, експериментите. Сравнителен анализ. Изготвяне на диаграми, фигури, таблици. Изводи

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Методиката на извадковите изследвания в това научно изследване позволи да се използва клъстърната извадка. Това означава първоначално популацията се разделя на подгрупи, а след това се прави случаен подбор на част от гнездата. Накрая само от случайно подбраните гнезда се прави подбор на лица, които ще попаднат в извадката.

С оглед на целта и поставените задачи на изследването в своята работа екипът използва следните научноизследователски методи: а) контент анализ, б) анкета, в) интервю, г) беседа, д) експеримент, е) математико-статистически методи.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Резултатите от физическата дееспособност на студентската младеж от Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас са отразени в таблица 1. Използвани са шест норматива. В изследването взеха участие 82 % от студентския състав, изразен в тринадесет специалности от шест учебни звена. Средните стойности по отделните нормативи са следните: а) 60 м. гладко бягане – 8,5 сек. (мъже) и 11,3 сек. (жени); б) 100 м. гладко бягане – 13,8 сек. (мъже) и 16,9 сек. (жени); в) 600 м. гладко бягане (мъже) – 1,63 мин. и 300 м. гладко бягане (жени) – 0,70 мин. г) скок от място с два крака – 237 (мъже) и 170 м. (жени); д) лицеви опори (мъже) – 35 броя и коремни преси (жени) – 51 броя; е) вертикален отскок – +51 см. (мъже) и +41 см. (жени).

Тези резултати бяха сравнени със средните данни за страната (Белберов, 1977, с.11). Сравнителният анализ е осъществен чрез компю-

терна обработка. Получените резултати показват средно ниво. Разликите са следните: а) 60 м. гладко бягане – по ниско ниво -0,1 сек. до -0,2 сек.; б) 100 м. гладко бягане – по ниско ниво -0,1 сек. до 0,3 сек.; в) 600 м. гладко бягане (мъже) – по ниско ниво -0,52 мин. и 300 м. гладко бягане (жени) – по ниско ниво -0,30 мин. г) скок от място с два крака -5 см. (мъже) и -6 см. (жени); д) лицеви опори за мъже -5 броя и коремни преси за жени -9 броя; е) вертикален отскок -9 см. (мъже) и -9 см. (жени).

Физическата дееспособност се измерва с качествено ниво на двигателните способности. Това показва, че структурата е многокомпонентна. От националните тестове и комплекси за оценка на физическата дееспособност за студентската младеж са използвани шест. Те са в основата за състоянието на младия човек.

Спортната активност влияе благотворно върху развитие на студенската младеж. Тя е решаващ фактор за хармоничното развитие на студентската младеж. Въпросът за оптимизиране на двигателната активност на студентската младеж е пряко свързан с правилното реализиране и използване на отделните форми на физическото възпитание.

Таблица 1. Физическа дееспособност на студентската младеж от Университет „Проф. д-р Асен Златаров” – Бургас

№	Студентски групи специалности	Нормативи / резултати											
		60 м. бягане		100м. бягане		300 / 600 м.		скок от място		опори/преси		вертикален отс	
		мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Туризм - ФОН	8,4	11,0	13,2	16,6	1,54	0,70	245	170	35	54	+52	+44
2.	Маркетинг	8,5	11,2	13,6	16,8	1,58	0,71	240	165	34	56	+54	+42
3.	инд. мениджмънт	8,5	11,0	13,8	17,0	1,56	0,68	246	171	36	52	+51	+43
4.	ОХТ - ФТН	8,6	11,2	13,6	16,8	1,58	0,71	235	180	37	54	+52	+42
5.	НХТ - ФТН	8,5	11,1	13,4	17,1	1,56	0,70	230	185	38	52	+54	+41
6.	ЕООС - ФПН	8,6	11,4	14,2	17,2	1,56	0,71	225	172	34	51	+51	+42
7.	ХИ - ФПН	8,5	11,2	14,0	17,0	1,58	0,72	230	165	33	50	+50	+40
8.	електроника	8,5	11,6	14,2	16,8	1,56	0,73	236	158	34	48	+52	+39
9.	ТТТ	8,4	11,4	14,4	17,1	1,54	0,72	246	161	35	47	+53	+40
10	рехабилитатор	8,6	11,6	14,0	16,8	1,56	0,71	240	171	35	50	+50	+38
11	пом. фармацевт	8,7	11,7	14,4	17,0	2,00	0,73	231	166	33	48	+49	+37
12	ОУТО - КТ	8,5	11,6	13,8	17,0	1,58	0,72	235	168	34	51	+49	+38
13	ОУХР - КТ	8,4	11,4	13,4	16,6	1,54	0,70	245	175	36	54	+52	+41

Легенда: а) 60 м. глсдко бягане (сек.); б) 100 м. гл. бягане (сек.); в) 300 м. бягане – жени (мин) и 600 м. бягане – мъже (мин); г) скок от място с два крака (см.); д) опори / преси–лицеви опори за мъже и коремни преси за жени; е) вертикален отскок – разлика от височината на човек с изпъната ръка нагоре и отскока.

Изследването обхваща спортната активност на студентската младеж в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас (втори курс). Бяха предложени петнадесет спорта. Студентите избраха дванадесет спорта да спортуват (изучават или усъвършенствуват). Те се разпределят както следва: а) лека атлетика – общо 20 студента (12 мъже и 8 жени = 1 учебна група); б) футбол – общо 57 студента (мъже – 3 учебни групи); в) баскетбол – общо 37 студенти (22 мъже и 15 жени = 2 / 1 групи); г) волейбол – общо 54 студенти (34 мъже и 20 жени = 2 / 1 групи); д) тенис на маса – общо 94 студенти (60 мъже и 34 жени = 4 / 2 групи); е) аеробика – общо 45 студентки = 3 учебни групи жени; ж) каланетика – общо 40 студентки = 2 учебни групи жени; з) хандбал – общо 29 студенти (19 мъже и 10 жени = 1 / 1 групи); и) бадминтон – общо 47 студенти (24 мъже и 23 жени = 2 / 1 групи); й) пелатис – общо 26 студентки = 1 учебна група

жени; к) танци – общо 30 студенти (8 мъже и 22 жени = 0 / 2 групи); л) тенис на корт – общо 60 студенти (30 мъже и 30 жени = 2 / 2 групи). Спортната активност на студентите в Университета се основава на два показателя: а) наличната спортна база и б) спортния кадров ресурс. Данните показват активност към две спортни групи – „спортни игри” и „гимнастика”. Мъжки спортове са – футбол (57 мъже), женски спортове – аеробика (42 жени), каланетика (40 жени), пелатис (26 жени) и равностойно желани спортове – лека атлетика (мъже 12 / жени 8); баскетбал (22 / 15); волейбол (34 / 30); хандбал (19 / 10), бадминтон (24 / 23), танци (8 / 22), тенис на корт (30 / 30). Беше създадена компютърна схема при постъпване на данни, същите автоматично да се обработват. Могат да се изготви по именов списък на учебните групи. Има възможност за актуализация на данните.

Таблица 2. Структура на спортната активност на студентската младеж в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас

№	Студентски групи специалности	Нормативи / резултати											
		атлетика	Футбол	Баскетбол	Волейбол	тенис на маса	аеробика	каланетика	хандбал	Бадминтон	Пелатис	Танци	Тенис
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Туризм - ФОН	1/0	5/0	2/2	3/2	6/4	1/6	0/6	2/1	3/2	0/3	1/2	3/2
2.	Маркетинг	1/1	4/0	1/1	3/1	5/3	0/3	0/2	1/0	2/1	0/2	0/1	2/1
3.	инд. мениджмънт	1/1	6/0	1/1	5/2	6/3	0/4	0/3	2/2	2/2	0/2	1/2	2/2
4.	ОХТ - ФТН	1/0	5/0	2/1	2/1	5/2	0/2	0/2	1/1	3/2	0/2	0/1	2/2
5.	НХТ - ФТН	1/1	6/0	2/1	2/2	4/3	0/2	0/3	1/1	2/1	0/1	1/1	2/2
6.	ЕООС - ФПН	0/1	3/0	2/1	2/1	4/2	0/3	0/2	1/0	1/1	0/2	0/1	2/1
7.	ХИ - ФПН	1/1	4/0	1/2	2/1	4/2	0/3	0/3	1/1	1/1	0/2	0/1	2/2
8.	електроника	1/0	5/0	2/1	2/1	5/2	0/2	0/2	1/0	1/1	0/1	0/1	2/2
9.	ТТТ	2/0	6/0	2/1	3/1	5/2	1/2	0/2	2/1	2/1	0/1	1/1	3/1
10	рехабилитатор	1/1	3/0	2/1	2/2	4/2	0/3	0/3	1/1	1/2	0/2	1/2	1/4
11	пом. фармацевт	0/0	1/0	1/0	1/1	2/3	0/4	0/4	1/0	0/2	0/3	0/1	0/3
12	ОУТО - КТ	1/1	3/0	2/1	3/2	4/2	0/4	0/3	2/1	2/3	0/2	1/2	3/4
13	ОУХР - КТ	1/1	6/0	2/2	4/3	6/4	1/4	1/5	3/2	2/4	0/3	2/3	6/4
		12/8	57/0	22/15	34/20	60/34	3/42	0/40	19/10	24/23	0/26	8/22	30/30

Легенда: *студенти (мъже) / студентки (жени); *учебни групи по вид спорт;

Изследователският екип изследва един важен въпрос за студентската младеж – физическите им качества и тяхното развитие. Изследвани бяха пет качества – бързина, издръжливост, гъвкавост, ловкост и сила. Резултатите от първото качество (бързина – 50 м. гладко бягане) са следните – мъже 7,43 сек. и жени 9,13 сек. Средните резултати на останалите физически качества на студентите са следните: б) издръжливост (1500 м. / 800 м.) – мъже 388,2 сек. и жени 276,1сек.; в) гъвкавост (активна гъвкавост на мускулните групи извършващи движението на ставата) – мъже 11,06 и жени 13,71; г) ловкост (норматив от баскетболната игра - оценка) – мъже 4,75 и жени 4,53; д) сила (дясна ръка) – мъже 47,55 кг. и жени 25,29 кг. и станова сила – мъже 232,0 кг. и жени 68,17 кг. Получените данни бяха технически обработени. Сравнителният анализ показва следното: а) качество бързина – при мъжете разлика от -0,02 сек. и жените

разлика от -0,04 сек.; б) качество издръжливост – при студентите (1500 м.) разлика от -0,5 сек. и студентките (800 м.) разлика от -0,6 сек.; в) гъвкавост – при мъжете разлика от -0,03 см. и при жените разлика от -0,04 см.; г) ловкост – разликата при мъжете -0,02 и при жените -0,05; д) сила (дясна ръка) – разлика при мъжете (-0,05 кг.) и жени (-0,06 кг.) и (станова сила) – разлика при мъжете (-0,5 кг.) и жени (-0,7 кг.). Физическите качества на студентите са под средното ниво. Необходимо е прилагане на дидактическите принципи в процеса на работа.

Сравнителният анализ беше направен въз основа на използвани средни данни за студентската младеж в Република България. Те бяха вкарани в компютърната обработка на изследвания за студенти. Всичко това ще позволи за по бързи резултати при научни изследвания.

Таблица 3. Физическите качества на студентската младеж в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас

№	Студентски групи специалности	Нормативи / резултати											
		Бързина 50 м. бягане		издръжливост 1500 / 800 м.		Гъвкавост		Ловкост		Сила			
		мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	Дясна ръка		Станова сила	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Туризм - ФОН	7,42	9,10	387,9	276,5	11,08	13,71	4,76	4,58	47,55	25,31	132,6	68,19
2.	Маркетинг	7,41	9,09	388,0	276,7	11,07	13,72	4,75	4,56	47,39	25,28	132,4	68,16
3.	инд. мениджмънт	7,41	9,10	388,1	276,9	11,05	13,75	4,77	4,53	47,43	25,35	132,1	68,17
4.	ОХТ - ФТН	7,43	9,11	388,4	277,0	11,03	13,68	4,74	4,51	47,63	25,36	131,9	68,15
5.	НХТ - ФТН	7,44	9,12	388,6	276,4	11,06	13,70	4,75	4,50	47,54	25,22	131,8	68,16
6.	ЕООС - ФПН	7,45	9,14	388,7	276,5	11,09	13,73	4,73	4,49	47,47	25,19	130,9	68,11
7.	ХИ - ФПН	7,46	9,15	388,4	276,4	11,08	13,70	4,72	4,48	47,51	25,23	130,8	68,10
8.	електроника	7,40	9,11	387,9	276,5	11,04	13,69	4,75	4,50	47,68	25,37	132,7	68,20
9.	ТТТ	7,41	9,13	388,0	276,8	11,03	13,71	4,76	4,57	47,76	25,38	132,8	68,21
10	рехабилитатор	7,46	9,18	388,1	277,0	11,10	13,75	4,73	4,51	47,49	25,25	131,7	68,17
11	пом. фармацевт	7,48	9,20	388,3	277,1	11,12	13,76	4,72	4,48	47,56	25,27	131,5	68,13
12	ОУТО - КТ	7,43	9,15	387,7	276,3	11,05	13,69	4,75	4,55	47,39	25,21	131,9	68,18
13	ОУХР - КТ	7,40	9,10	387,7	276,2	11,03	13,70	4,77	4,59	47,76	25,39	132,9	68,22

Легенда: а) Бързина - 50 м. гладко бягане за мъже и жени (нисък старт); б) Издръжливост – мъже 1500м. и жени 800м.; в) Гъвкавост - ; г) Ловкост – нормативи от различни спортни игри (баскетбол – подаване на топката хващане, дрибъл, стрелба в кош с повтаряне) за мъже и жени - оценка на изпълнение; д) Сила на дясната ръка – за мъже и жени; е) Станова сила – за мъже и жени;

Основните параметри на физическото развитие са ръст, тегло и гръдна обиколка, а за комплексна оценка на физическото развитие се включват също станова сила, жизнената вместимост, динамометрия на ръката и др. Изследването обхваща шест показателя. Получените данни са мъже и жени.

Изследванията на студентите показват: а) ръст (от 180,94 см. до 186,07 см.); б) тегло (от 83,35 кг. до 87,11 кг.); в) гръдна обиколка (от 99,55 см. до 100,7 см.); г) дихателна разлика (от 11,03 до 12,66); д) сила дясна ръка (от 61,18 кг. до 66,28 кг.); е) станова сила (от 159,94 кг. до 173,86 кг.).

Получените резултати от изследването в Университет „Проф. д-р Асен Златаров” - Бургас са близо до средните за страната (Иванов, 1996, с.121).

По-ниските резултати от средните за студентската младеж са в четирите показателя – „гръдна обиколка”, „дихателна разлика”, „сила на дясната ръка” и „станова сила”. Данните могат да се подобрят, чрез активни спортни упражнения.

В учебният процес по физическо възпитание и спорт е необходимо да бъдат застъпени по активно следните спортове – лека атлетика (къси и средни бягания, тласкане на гюлле), спортни игри (баскетбол, волейбол, футбол), плуване, бодибилдинг и т.н. По този начин ще се подобрят показателите за физическото развитие–дихателен капацитет на белите дробове, силата на ръцете (лява и дясна), гръдна обиколка и др.

Таблица 4. Оценка на физическото развитие на студентската младеж в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас

№	Студентски групи специалности	Резултати от измерванията / показатели / точки											
		Ръст /сантиметри/		Тегло /килограми/		Гръдна обиколка /см./		Дихателна разлика		Сила дясна ръка		Станова сила	
		мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени	мъже	жени
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Туризм - ФОН	185,49	172,9	85,23	68,48	99,55	84,48	12,43	8,86	66,28	36,92	171,54	92,773
2.	Маркетинг	183,22	172,2	86,17	67,83	100,1	85,02	11,96	8,70	65,26	36,12	173,86	91,450
3.	инд. мениджмънт	184,09	173,6	84,29	67,18	100,7	85,56	12,43	9,02	66,28	37,72	166,90	94,096
4.	ОХТ - ФТН	186,07	172,9	86,17	69,78	98,36	84,48	12,20	8,86	67,30	37,72	171,54	91,450
5.	НХТ - ФТН	183,22	171,5	83,35	68,48	98,97	83,95	12,43	8,70	64,24	36,92	166,90	90,127
6.	ЕООС - ФПН	182,08	170,8	86,17	66,52	98,36	83,42	11,73	8,54	62,20	35,32	164,58	87,481
7.	ХИ - ФПН	185,03	169,5	84,29	65,22	97,79	82,88	11,55	8,37	63,22	34,52	166,90	86,158
8.	електроника	184,09	170,2	87,11	67,83	98,97	83,95	11,43	8,70	65,26	36,12	169,22	90,127
9.	ТТТ	181,51	171,5	88,05	68,48	99,55	84,48	12,66	8,86	66,28	36,92	171,54	92,773
10	рехабилитатор	183,22	172,2	86,17	65,87	96,62	83,95	11,26	8,21	63,22	34,52	162,26	88,804
11	пом. фармацевт	182,08	170,9	84,29	65,22	97,21	82,88	11,03	8,05	61,18	32,12	159,94	84,835
12	ОУТО - КТ	181,51	172,9	85,23	67,18	98,36	83,95	11,55	8,54	62,20	35,32	164,58	88,804
13	ОУХР - КТ	180,94	172,2	86,17	67,83	100,1	85,02	11,96	8,86	64,24	36,92	169,22	91,450

Легенда: а) ръст (височина на студента – см.); б) тегло (кг.); в) гръдна обиколка (см.); г) дихателна разлика (см.); д) сила на дясна ръка (кг.); е) станова сила (кг.).

За установяване на индивидуалното физическо развитие на студентите е необходимо изучаване на средното ниво, промените и степента на разсейване на индивидуалните случаи, които настъпват в него и влиянието на различните фактори. Резултатите от из-

следването показват, че средните стойности на ръста са по високи. (Таблица 5)

Изследванията показват, че ръстът при мъжете (студентите) е оформен до влизането им във ВУЗ, а при жените се наблюдава слабо увеличаване на ръста и теглото с нарастване на възрастта.

Таблица 5. Вариационен анализ на стойностите на показателите

1.	ПОКАЗАТЕЛИ	МЪЖЕ (СТУДЕНТИ)					
		X min	X max	X	Mx	S	V %
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Ръст	162	193	176,46	0,412	5,828	0,33
2.	Тегло	54	96	72,15	0,478	6,765	0,994
3.	Гръдна обиколка	77	105	89,02	0,622	8,805	0,989
4.	Дихателна разлика	3	14	8,12	0,184	2,611	3,214
5.	Сила на дясна ръка	26	77	47,76	0,647	9,154	1,916
6.	Станова сила	76	212	132,8	1,548	21,899	1,727
		ЖЕНИ (СТУДЕНТКИ)					
1.	Ръст	148	178	164,04	0,476	6,739	0,418
2.	Тегло	44	78	57,53	0,272	3,848	0,147
3.	Гръдна обиколка	65	94	77,36	0,524	7,419	0,98
4.	Дихателна разлика	3	12	6,74	0,15	2,134	3,166
5.	Сила на дясна ръка	10	45	25,38	0,529	7,49	3,07
6.	Станова сила	38	105	68,21	1,098	15,53	2,276

Теглото на жените намалява в края на втората година или остава без промяна. Динамометричните показатели при мъжете се задържат на едно ниво, а при жените се понижават в процеса на следване.

ИЗВОДИ

1. Физическата дееспособност на студентите от Университет „Проф. д-р Асен Златаров” - Бургас е по ниска от средното ниво за страната. В първата част на следването си по-голямата част от показателите (100 м.; 300 м. / 600 м.; скок от място с два крака; лицеви опори) са по-ниски от средните стойности. След проведените учебно-тренировъчни занятия по физическо възпитание и спорт (в края на следването си) стойностите на показателите нарастват и достигат средните за страната.

2. Спортната активност на студентите в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас се основава на два показателя: а) наличната спортна база и б) спортния кадрови ресурс. Резултатите показват студентска активност към две спортни групи – „спортни игри” (футбол, баскетбол, волейбол, тенис, тенис на маса) и „гимнастика” (аеробна гимнастика, каланетка, пелатис). Мъжки спортове са футбол, хандбал, плажно ръгби, женски – аеробика, каланетика, пелатис, а еднакво равностойни (мъжки / женски) – лека атлетика, баскетбол, волейбол, тенис на маса, бадминтон, танци, тенис на корт.

3. Физическите качества (бързина, издръжливост, гъвкавост, ловкост, сила) на студентите от Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас са под средното ниво. Необходимо е прилагане на дидактическите принципи в процеса на учебно-тренировъчната работа.. Сравнителният анализ е въз основа на използвани средните данни за студентската младеж в Република България. Умелото използване на спортни упражнения и игри доведе до повишаване на стойностите на следните качества – издръжливост (-12 сек.), ловкост (+8), сила (+15 кг.).

4. По-ниски са получените стойности на четирите показателя („гръдна обиколка”, „дихателна разлика”, „сила на дясната ръка” и „станова сила”) от физическото развитие на студентите и студентките от Университет „Проф. д-р Асен Златаров” - Бургас в сравнение със средните за България. Резултатите могат да се подобрят, чрез активни спортни упражнения. В учебният процес по физическо възпитание и спорт е необходимо да бъдат застъпени по активно следните спортове – лека атлетика (къси и средни бягания, тласкане на гюлле), спортни игри (баскетбол, волейбол, футбол), плуване, бодибилдинг и т.н.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Белберов 1977:** Белберов, Д., Ръководство по физическо възпитание, София, „М. и Ф.”, 1977. (цитиране на монография)

2. **Иванов 1996:** Иванов, И., Физическо възпитание във ВУЗ, София, УАСГ – 1996. *(цитиране на монография)*
3. **Петкова 1970:** Петкова, Ж., Д. Белберов, Показатели и норми за физическа дееспособност на студентите, изд.КНТПВО, 1970.
4. **Русев 2000:** Русев, Р., Теория и методика на физическото възпитание, ЮЗУ, Благоевград, 2000.
5. **Флайшман 1970:** Флайшман, Е., Структура и измерване на физическата годност, София, 1970.
6. **Хаджиев 1974:** Хаджиев, Н., Тестове за физ. развитие и дееспособност, София, „Медицина и физкултура”, 1974. *(цитиране на монография)*

Представена за печат на 01.10.2009 г.

**ФОРМИ НА ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ПО ФИЗИЧЕСКО
ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ В УНИВЕРСИТЕТ „ПРОФ. Д-Р АСЕН ЗЛАТАРОВ”- БУРГАС**

Петя Герджикова, Георги Димитров

**FORMS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL TRAIN-
ING AND SPORTS IN “PROF. ASSEN ZLATAROV” UNIVERSITY - BOURGAS**

Petya Gerdzhikova, George Dimitrov

E-mail: dgad@abv.bg

ABSTRACT

In the educational programs of the universities the physical training is called upon maintaining high efficiency in the students during the whole period of their education, motivating their need for practising physical culture and sports for their whole life. The forms of work in “Prof. Assen Zlatarov” University – Bourgas are defined by the goal and the fundamental directions of the sports activity.

The aim of the scientific research is the organization of the educational process in “Prof. Assen Zlatarov” University – Bourgas based on the new educational plan (of the educational 2008/2009 year). Subject of research are the students and the sports activity in the University. The research team has assigned the following tasks:

- 1. Research into the management and the organization of the physical education and sports in “Prof. Assen Zlatarov” University – Bourgas.*
- 2. Research into the forms implemented for organising the physical training in the University.*
- 3. Tendencies in the development of physical culture in “Prof. Assen Zlatarov” University – Bourgas.*

Key words: *physical training, sports activity, forms of organization of the physical education, management systems, tendencies in the development of physical culture*

ВЪВЕДЕНИЕ

„Формата е преднамерена организация на учебната работа за осъществяване на целите и задачите чрез прилагане на необходимите средства и методи на физическото възпитание в съответствие с педагогическите изисквания и условия.” (Иванов, 1996, 68).

Физическото възпитание в Република България в началото е бил задължителен курс от занятия по обща физическа подготовка. По късно тези занятия се провеждали в три форми (задължителен курс – ОФП и профелирани занятия; факултативен курс – избор на спорт). По-късно бяха отбелязани във ВУЗ следните три форми – „I задължителна (по учебен план - ОФП), II изборно-задължителна (профелирани занятия), III изборно-самостоятелна

(усъвършенстване на определен вид спорт)” (Белберов, 1977, 21).

В различните страни се оформиха различни направления в учебната работа по физическо възпитание и спорт във висшето образование. В Русия през 1960 г. се предлагат две форми „I -занимания с лечебна физкултура и II – разностранна физическа подготовка”. (Рысцов, 1973). Структурата на курса по физическо възпитание в САЩ е следната „курс на ориентация, задължителни занятия, вътрешно-вузовски спорт и междувузовски спорт” (Сухоцкий, 1969).

ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект на научното изследване е организацията на цялата спортната дейност в Универ-

ситет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас. Целта на това изследване е да се установи организацията на учебния процес по физическо възпитание и спорт в Университета. Ръководени от тази цел работният екип определи следните три задачи:

1. Изследване на формите за организация на физическото възпитание и спорта в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас след въвеждане на новия учебен план.
2. Изследване на факторите, които влияят върху ефективността на учебния процес по физическо възпитание в Университета.
3. Изготвяне на стратегия за развитие на учебната и спортната дейност в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обект на научно изследване са студентите и студентките в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас. Бяха обхванати и изследвани няколко момента (форми на организация, учебна програма, обща физическа подготовка, специализирана спортна подготовка, спортно-състезателна дейност, контрол оценка и управление на физическата подготовка) от учебния процес по физическо възпитание в Университета. Студентският контингент обхванат в проучването наброява общо 1256 студенти. Изследването обхваща студенти от всички учебни звена (факултети, колежи) и от всички специалности. Състоянието на изследователската извадка е следната: I курс 782 студенти (423 жени и 359 мъже), II курс 316 студенти (183 жени и 133 мъже), III и IV курс 158 студенти (94 жени и 64 мъже).

Научното изследване протече в следните няколко етапа:

Първи етап: Той обхваща учебния процес по физическо възпитание след въвеждане на новия учебен план (2008 / 2009 година).

Втори етап: Той обхваща спортно - състе-

зателната подготовка на студентите и тяхната изява.

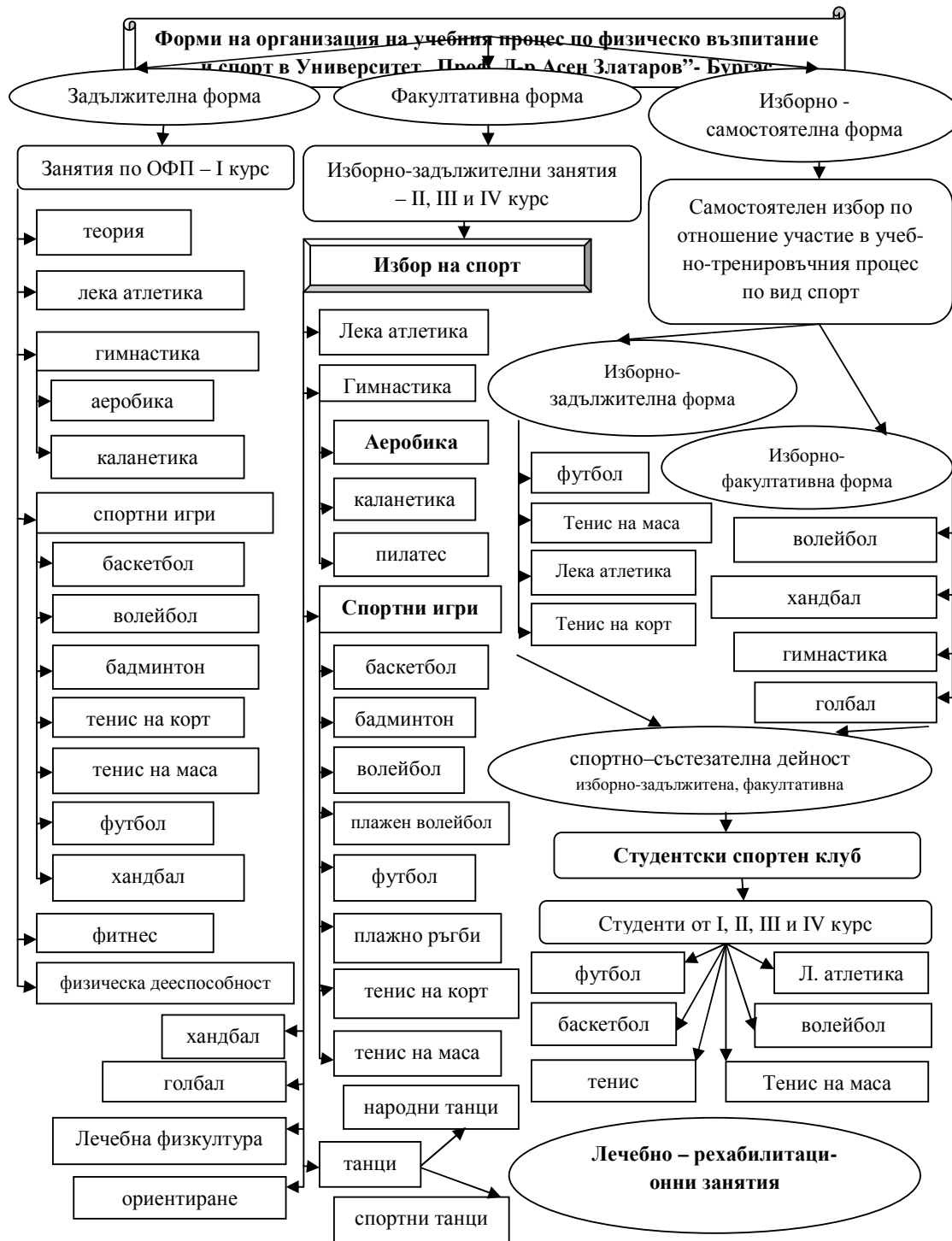
Трети етап: Този етап обхваща спортна материално-техническа база, преподавателски кадрови състав, тенденции в развитието на физическото възпитание.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Методиката на извадковите изследвания в това научно изследване позволи да се използва клъстерната извадка. С оглед на целта и поставените задачи на изследването в своята работа екипът използва следните научноизследователски методи: а)анкета, б)интервю, в) експеримент, е) матиматико-статистически методи.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

През учебната 2008 / 2009 година в Университет „Проф. Д-р Асен Златаров”- Бургас беше приет нов учебен план. Формите и съдържанието на физическото възпитание като предмет в учебните планове на висшето учебно заведение бяха променени. За организиране на физическото възпитание в Университета се възприеха съвременни форми. Осъществяване на целта и задачите на физическото възпитание и спорта сред студентската младеж е необходимо още много работа. На фигура 1 е отразено пълната картина за осъществяване на спортната дейност в съвременен ВУЗ. За сега са две формите на организация на учебния процес по физическо възпитание и спорт (задължителна форма и факултативна) в Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас. Първата форма (задължителна форма) обхваща само студентите от първи курс. Занятията са по обща физическа подготовка. Втората форма е факултативната, но със изборно-задължителни занятия (спортно профилиране занятия по вид спорт). Тук бяха предложени на студентите въз основа на спортната база една група от спортове.



Фиг. 1. Форми за организиране на учебния процес по физическо възпитание и спорт

Необходимо е да се работи за осъществяване на третата форма - изборно-самостоятелна форма.

Нейното осъществяване са необходими поне две форми на организиране на занятия-

та - „изборно-задължителна форма” и „изборно-факултативна форма”. Тук ще се провежда тренировката работа (подготовката на представителните отбори по вид спорт на Университета). Самостоятелен избор по отношение учас-

тие в учебно-тренировъчния процес по вид спорт трябва да се осъществява чрез по-висшата форма „студентски спортен клуб”.

Последните години показват, че в студентският състав на Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас влизат много студенти, които се нуждаят от лечебно-реhabилитационни занятия. Това означава, че формите на организиране на занятията по физическо възпитание и спорт в Университета трябва да са четири: а) занятия по обща физическа подготовка – задължителни; б) спортно-профили-

рани занятия по вид спорт – задължителни; в) учебно-тренировъчни занятия; г) лечебно-реhabилитационни занятия.

Изследвана беше задължителната форма за първи курс – занятията по обща физическа подготовка. (Таблица 1) Бяха зададени шест въпроса. Бяха обхванати и шесте учебни звена на Университета и шестнадесет специалности. Студентската извадка позволява да се проведе изследване и да се правят изводи, и предложения.

Таблица 1. Задължителна форма по физическо възпитание – занятия по обща физическа подготовка

№	Въпроси към студентите от Университета	Учебни звена / специалности / студенти / процент															
		ФОН				ФТН			ФПН			ТК		МК		КТ	
		А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л	М	Н	О	П	Р
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Желаете ли да спортувате?	98,6	95,4	96,1	93,9	94,7	95,3	95,1	95,2	94,8	93,1	97,4	98,2	96,7	94,8	97,5	98,1
2	Отношение към спортовете в програмата?	91,3	92,4	92,7	93,1	91,6	90,8	91,1	92,4	91,2	90,7	95,5	95,8	94,6	93,9	93,1	93,6
3	Има ли го вашия спорт в ОФП ?	89,2	88,6	89,1	89,4	88,7	88,3	88,5	89,5	89,8	89,3	90,2	91,1	89,7	88,9	87,8	87,4
4	Отношение към оценка на физ. деесп.	67,4	66,8	67,2	66,5	65,4	64,6	64,7	65,8	65,6	65,3	66,5	67,4	65,3	64,5	66,7	68,5
5	Достатъчно ли са часовете за ОФП ?	45,6	46,1	46,3	47,8	48,5	48,7	48,9	47,6	47,1	46,8	48,1	48,5	49,4	49,7	49,4	48,9
6	Доволни ли сте от базата за ОФП ?	36,7	37,5	37,9	36,6	37,3	37,1	37,4	38,1	38,4	37,5	36,7	36,3	35,5	35,2	35,3	35,4

Легенда: ФОН- Факултет обществени науки - А) туризъм; Б) маркетинг; В) индустриален мениджмънт; Г) бълг. филология; ФТН- факултет технически науки- Д) биотехнологии; Е) органични химични технологии; Ж) неорганични химични технологии; ФПН - Факултет природни науки- З) ЕООС; И) химия; К) химично инженерство; ТК - Технически колеж- Л) електроника; М) ТТТ; МК - Медицински колеж- Н) рехабилитатор; О) пом. фармацевт; КТ- Колеж по туризъм- П) ОУТО; Р) ОУХР.

Получените резултати по първия въпрос „Желаете ли да спортувате ?” показват голямото желание за спорт (от 93,1 % до 98,6 %). Желанието при студентите да спортуват е по-високо сравнение със студентките (99,3 % до 98,1 %). По-голямата част от студентската младеж желае да се занимава с определени спортове.

Отношението е положително на по-голямата част от студентите към предложената програма за първи курс със занятия по обща физическа подготовка (от 90,7 % до 95,5 %). Тя обхваща широка гама от спортове и с това удовлетворява голяма част от спортните студентски желания. В същото време има студенти и студентки, които желаят в учебната програма да бъде застъпени и други спор-

тове – плуване, ориентирание, ветроходство и т.н.

По-голямата част от студентите желаят да бъдат оценявани на база нормативите от физическата дееспособност (от 64,5 % до 68,5 %). Това са нормативи, които показват какво е физическото състояние на студентите. Около половината от студентите (от 45,6 % до 49,7 %) посочват, че спортовете в програмата за първи курс (ОФП) не са достатъчно. Желателно е гамата да се разшири. Студентската младеж желае да спортува, като се увеличат часовете и повече спортове (I курс и II курс – ОФП, спортове – плуване, гребане, бойни изкуства и т.н.). Всичко това желае съвременна спортна база – многофункционални зали и спортни площадки. Процента одобрители на

спортната база в Университета е малък (от 35,2 % до 38,4 %). Желателно е тя да се поддържа и усъвременява.

Във връзка със спортно профелираните занятия по вид спорт се извърши предварителна подготовка – подготовка на списък от спортове въз основа на наличната спортна база, молби

за посочване на първо и второжелание за спортуване, съставяне на групи за спорта, написване и предложение на програми за всеки спорт от спортната гама. Резултатите от проведеното научно изследване за факултативната форма по физическо възпитание са посочени в Таблица 2.

Таблица 2. Факултативна форма по физическо възпитание – задължителни спортно профилирани занятия

№	Въпроси към студентите от Университета	Учебни звена / специалности / студенти / процент															
		ФОН				ФТН			ФПН			ТК		МК		КТ	
		А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л	М	Н	О	П	Р
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Желаният Ви спорт в предложенията ли е?	98,3	99,1	99,2	99,0	99,5	99,1	99,3	99,4	99,6	99,2	99,3	99,5	99,4	99,5	98,4	98,1
2	Желаете ли друг спорт да спортувате ?	21,8	16,4	16,1	16,7	17,2	16,3	16,5	15,2	15,6	15,4	14,9	15,1	17,2	16,8	21,7	22,0
3	Спортно-профилирани занятия от курс ?	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	II	II	II	II	III	III
4	Спортната база отговаря ли на занятията?	34,6	35,1	35,2	35,3	34,7	34,9	35,1	35,5	35,2	34,9	35,3	35,6	34,8	34,9	34,2	34,1
5	Вашето мнение за програмата на спорта	94,7	94,8	95,3	95,5	96,2	96,7	96,4	97,1	96,5	96,2	97,3	97,6	98,1	98,3	97,8	98,1
6	Вашето мнение за оценчната скала?	67,5	67,8	69,2	68,4	65,4	66,3	65,8	65,7	65,1	65,2	66,4	66,8	67,3	67,6	68,4	68,9

Легенда: ФОН- Факултет обществени науки - А) туризъм; Б) маркетинг; В) индустриален мениджмънт; Г) бълг. филология; ФТН- факултет технически науки- Д) биотехнологии; Е) органични химични технологии; Ж) неорганични химични технологии; ФПН - Факултет природни науки- З) ЕООС; И) химия; К) химично инженерство; ТК - Технически колеж- Л) електроника; М) ТТТ; МК - Медицински колеж - Н) рехабилитатор;О) пом. фармацевт;КТ- Колеж по туризъм- П) ОУТО; Р) ОУХР.

Процентът на отговорилите студенти положително по първият въпрос „Желаният Ви спорт за спортуване включен ли е в гамата от предложения ?” е твърде висок (от 98,1 % до 99,5 %). Процентът на студентите с неудовлетворено спортно желание е малък (от 1,9 % до 0,5 %). Малък е процента на студентите, които желаят да спортуват друг спорт – извън предложената гама от спортове (от 14,9 % до 22,0 %). Това са спортове от водните спортове, бойните спортове, туризма. Желанието на по-голямата част от студентската младеж да спортува желанието си спорт да започне от трети курс (11 : 5).

Студентите желаят да спортуват (да изучават различни спортове). Те предлагат II и III курс да има изборност за желан спорт – 15,9 %. Студентските желанието се разделят на две части - а) обучителна работа – 28,6 %; б) спортна дейност – 21,8 %. Спортно-профилираните занятия студентите желаят да

започнат от трети курс, поради не добрата спортна база на Университета.

Сформирани групи по избран спорт за учебната 2009 / 2010 година са 37 с общо 711 студента. Подробната им обосновка е следната: а) волейбол – 4 групи (общо 72 студента; мъже – 39; жени - 33); б) тенис на корт – 5 групи (общо 77 студента; мъже – 21; жени - 56); в) футбол – 5 групи (общо 80 студента; мъже – 80; жени - 0); г) тенис на маса – 7 групи (общо 110 студента; мъже – 68; жени- 42); д) хандбал–1 група (общо 16 студента; мъже –7; жени- 9); е) баскетбол – 2 групи (общо 31 студента; мъже – 17; жени - 14); ж) бадминтон – 2 групи (общо 30 студента; мъже – 4; жени - 26); з) лека атлетика – 1 група (общо 15 студента; мъже – 7; жени - 8); и) аеробика – 3 групи (общо 58 студента; мъже – 0; жени - 58); к) каланетика – 4 групи (общо 61 студента; мъже – 0; жени- 61); л) танци–2 групи (общо 36 студента; мъже – 0;

жени - 36); м) освободени студенти – 1 група (общо 25 студента).

Положителният процент за наличната спортно-техническата база на Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ е нисък - (от 34,1 % до 35,6 %). Желателно е да се разшири закритата спортна база обхващайки зимната учебителна и тренировъчна работа. Предложените програми по избор на спорт (15 броя програми) отговарят на очакванията – 96,7 %. Те са разделени вътрешно на две части – учебителна и спортно-тренировъчна дейности. Всяка програма обхваща 6 части – теоритична част (общо физическа подготовка и специализирана физическа подготовка); техническа част; физическа част; тактическа част; психо-

логическа част; контролно-оценъчна дейност. Средното съотношение на занятията в отделните части е следното: 2 часа : 11 часа : 12 часа : 2 часа : 1 час : 2 часа.

Спортно-състезателната дейност (индивидуална и отборна) изразява възможностите и подготовката на студентите в организирани състезания. Изследователският екип изследва сред студентската младеж в Университета тази факултативна форма на специализирано обучение и подготовка. Включените шест въпроса в анкетните карта се отнасяха до самостоятелната и спортно - състезателната форми. Получените резултати са показани в таблица 3.

Таблица 3. Факултативни форми в Университет „Проф. д-р Асен Златаров“– Бургас
изборно-самостоятелна и спортно-състезателна форми

№	Въпроси към студентите от Университета	Учебни звена / специалности / студенти / процент																	
		ФОН				ФТН				ФПН				ТК		МК		КТ	
		А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л	М	Н	О	П	Р		
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	Желаете ли да спортувате самостоятелно?	68,3	66,1	64,2	61,0	59,5	59,1	59,3	59,4	59,6	59,2	60,3	61,5	58,4	58,5	62,4	65,1		
2	Удовлетворяват ли Ви предлагания спорт ?	57,8	57,4	56,1	56,7	57,2	56,3	56,5	55,2	55,6	55,4	64,9	65,1	67,2	66,8	61,7	62,0		
3	Желаете ли спортни изяви- състезания ?	33,4	32,5	33,1	32,7	31,8	31,4	31,6	30,9	31,2	31,8	34,1	33,8	30,4	30,1	32,5	33,7		
4	Удовлетворява ли ви спортната дейност?	34,6	35,1	35,2	35,3	34,7	34,9	35,1	35,5	35,2	34,9	35,3	35,6	34,8	34,9	34,2	34,1		
5	Вашето мнение за спортната програма?	95,6	94,9	97,3	97,5	98,2	98,7	98,4	99,1	98,5	99,2	99,3	98,6	99,1	99,3	98,8	99,1		
6	Мнение за оценачната скала за III и IV курс?	67,5	67,9	69,3	68,4	65,4	66,3	65,8	65,7	65,2	65,3	66,4	66,8	67,6	67,7	68,5	68,9		

Легенда: ФОН- Факултет обществени науки - А) туризъм; Б) маркетинг; В) индустриален мениджмънт; Г) бълг. филология; ФТН- факултет технически науки- Д) биотехнологии; Е) органични химични технологии; Ж) неорганични химични технологии; ФПН - Факултет природни науки- З) ЕООС; И) химия; К) химично инженерство; ТК - Технически колеж- Л) електроника; М) ТТТ; МК - Медицински колеж- Н) рехабилитатор; О) пом. фармацевт; КТ- Колеж по туризъм- П) ОУТО; Р) ОУХР.

Повече от половината студенти от всяка специалност желаят да спортуват самостоятелно. Средният процент е в границите (от 58,4 % до 68,3 %) – 61,4 %. Свободното време те желаят да спортуват – фитнес, джогинг, спортни игри, аеробна гимнастика и т.н. Същевременно удовлетвореността от предлаганата гама спортове е по-ниска (от 55,2 % до 67,2 %) – 56,0 %. Разликата е 5,4 % в полза на първия показател. Това е следствие на малкия бой преподаватели – специалисти и часовете са факултативни (без заплащане).

Една трета (от 30,1 % до 33,8 %) от студентската младеж желаят спортните изяви в определен спорт. Спортно-тренировъчната дейност трябва да бъде насочена в последните години на следването – III и IV курс или след I курс да се формират групи за спортно-усъвършенстване. Удовлетвореността от предлаганата спортна дейност (спортно-тренировъчна и спортно-състезателна дейности) в Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ е ниска (от 34,1 % до 35,6 %).

Предложените програми за избор на спорт съвпадат с желанията на студентите. Този процент е в рамките от 98,4 % до 99,3 %. Мо-

же би трябва да се раздели всяка учебна програма (изборно-задължителна по спорт) на две части – за начинаещи и за усъвършенстване. Това ще спомогне спортно-тренировъчната и спортно-състезателната дейност.

В спортно-профилираните занятия се осъществява оценка и контрол по определени нормативи за спорта. Студентите одобряват (от 65,3 % до 68,9 %) наличие на оценъчна скала. Тези нормативи трябва да са прецидирани.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

1. Първата форма за организация на спортната дейност в Университет „Проф. д-р Асен Златаров“- Бургас е задължителна (за първи курс по учебна програма). Занятията са по обща физическа подготовка. Контрола е по оценъчна скала за физическа дееспособност. Тя трябва да се промени – да се насочи към студентската младеж (съвременни нормативи).

2. Втората форма за организация (изборно-задължителна по вид спорт – II, III и IV курс) се основава на спортно-профилираните занятия по вид спорт. Програмите трябва да са разделени на две части – за обучение и за спортно усъвършенстване. Контролът да се осъществява в края на следването по специална оценъчна скала от нормативи.

3. Спортно-състезателната дейност трябва да се основава на отлична спортно-тренировъчна дейност (2 – 4 занятия на седмица). Тази дейност трябва да се разшири със студентски републикански състезания. За тази дейност са необходими специалисти по вид спорт.

4. Формите за самостоятелни занимания трябва да се разширят. Диапазонът от спортни занимания да нарастне. В учебният план да се включат лечебно – рехабилитационни занятия. Те трябва да се осъществява по определена програма.



Фиг. 2. Изпълнение на спортната дейност в Университет “Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас

ЛИТЕРАТУРА

1. **Белберов 1977:** Белберов, Д. Ръководство по физическо възпитание за ВУЗ, Медицина и физкултура, София, 1977. (*цитирани на монография*)
2. **Иванов 1996:** Иванов, И. Физическо възпитание във ВУЗ – теория и методика, УАСГ – УИК – Издателски център, София, 1996.
3. **Маргаритов 1997:** Маргаритов, В. Теория и методика на физическото възпитание – ръководство, Пловдив, 1997.
4. **Русев 2000:** Русев, Р., Теория на физическото възпитание, Благоевград, 2000.
5. **Рачев 1998:** Рачев, Кр. Теория и методика на физическото възпитание, Час I, НСА – ПРЕС, София, 1998.
6. **Рачев 1998:** Рачев, Кр. Теория и методика на физическото възпитание, Час II, НСА – ПРЕС, София, 1998.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

**ПРОУЧВАНЕ ВЪЗРАСТОВА ДИНАМИКА НА ФИЗИЧЕСКИТЕ КАЧЕСТВА НА
ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

Дечко Игнатов

**STUDY AGE DYNAMICS OF THE PHYSICAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL
CHILDREN AGED**

Dechko Ignatov

E- mail-de4komiteviignatov@abv.bg

ABSTRACT

In modern civilized countries a disturbed equilibrium between organism and environment is observed, which is expressed primarily by reducing man's locomotor activity. The daily use of the benefits of technology furthers the deterioration of the human body and its functions. These findings raise the need for improvement of the training process in physical education from early age. The improvement of physical education largely depends on the observance of the necessary laws in the biological development of the organism.

In this connection we conducted a series of investigations into the determination of the age dynamics of primary school children's physical qualities.

Keywords: motor sensitivity, sensitive periods, age dynamics of the physical qualities.

Един от основните проблеми на теорията на физическото възпитание е изучаването на двигателните функции на човека. Доброто познаване на възрастовите закономерности в развитието на физическите качества на детския организъм предполага провеждане на ефективен учебен процес.

Развитието на човешкия организъм преминава последователно през редица закономерности морфологични, функционални, двигателни и други изменения. Двигателната активност при подрастващите непрекъснато се повишава, макар и с различни темпове на прираст на двигателните способности. Всеки етап от растежа на детето се отличава със специфични характеристики. През различните възрастови периоди един от органите и системите нарастват и се развиват бързо, а други по-бавно. В резултат на ускорения и забавен растеж в определени етапи едни системи изпреварват други в степента на развитие.

Тези физиологични закономерности обуславят неравномерността на възрастовата динамика на развитие на физическите качества.

Възрастовата динамика представя темповете на развитие на физическите качества на подрастващите през отделните възрастови периоди. Двигателната сензитивност се характеризира с етапи на ускорено и етапи на

забавено развитие на двигателните способности.

Ретроспективния анализ по проблема показва, че особеностите на онтогенетичното развитие на физическите качества на учениците от начална училищна възраст не са достатъчно проучени. Данните от изследванията от различните автори показват различни резултати, дори с отчитане влиянието на аксерационните процеси, настъпващи в развитието на детския организъм през последните години. Във връзка с горе посоченото проведохме редица изследвания по проблема за установяване на възрастовата динамика на физическите качества на учениците от началната училищна възраст.

**ВЪЗРАСТОВА ДИНАМИКА НА
БЪРЗИНАТА**

Същността на физическото качество бързина се изразява в способността на човека да извършва двигателни дейности за минимален период от време/ достатъчно минимален, за да настъпи умора/. Бързината във всичките си форми на проявление /бързина на реакцията, скорост на единичното движение, честота на движението, скорост за бързо начало на движението/ зависи от подвижността на нервните процеси, функционалното състояние на анализаторите, силата и еластичността на мус-

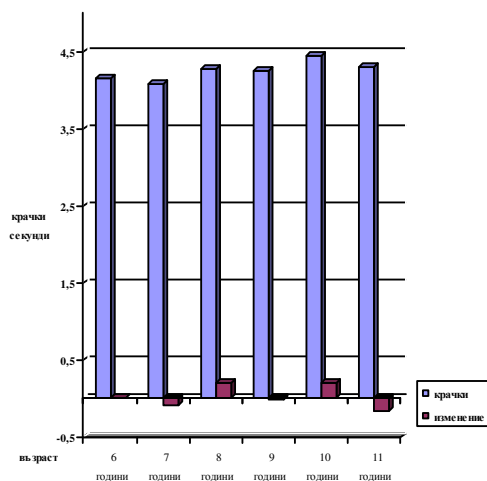
кулите и скоростта на обменните процеси. Анализът на резултатите за възрастово развитие на честотата на крачката при максимално бързо бягане на ученици на началната училищна възраст показва, че темпът както при момчетата, така и при момичетата достига своя максимум до десетата година, след което се понижава. /табл.1/, (диаграми 1 и 2).

Таблица 1. Възрастова динамика на бързината на учениците от началната училищна възраст.

Бързина и скорост кр./сек.	Пол			
	момчета		момичета	
възраст	x	d	x	d
6	4,16	-	3,96	-
7	4,07	-0,09	3,96	-
8	4,27	0,20	3,92	-0,04
9	4,25	-0,02	3,92	-
10	4,45	0,20	4,00	0,08
11	4,29	-0,16	3,98	-0,02

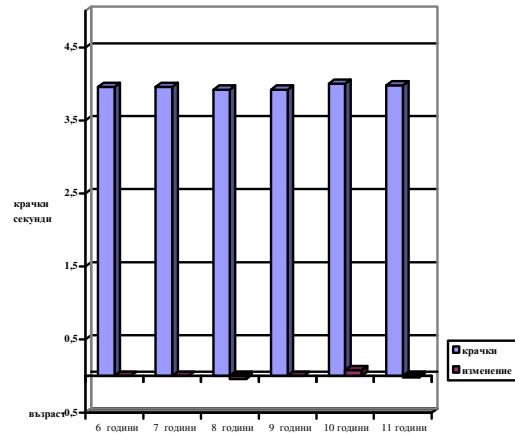
Диаграма 1

Възрастова динамика в развитието на бързината - момчета



Диаграма 2

Възрастова динамика в развитието на бързината - момичета



Резултатите от проведените изследвания показват най-висока честота на крачката към десетата година /и при двата пола/. При момчетата тя е 4,45 кр.с, а при момичетата - 4,00 кр./с. През тази възраст двигателният анализатор притежава способността нормално да инервира движенията на бързото бягане.

Намаляването на честотата на крачката след десетата година се обуславя от съответното увеличаване на тяхната дължина. Бягането с по-дълги крачки удължава времетраенето на тяхното изпълнение, което от своя страна довежда до намаляване на тяхната честота. /Кр. Рачев, 1971, 1984, 1996/.

Данните от изследването показват още, че през шестата и седмата година темпът на развитие на бързината при момчетата, а следователно и с двигателни възможности за най-високи темпове на прираст на това физическо качество са възрастите 7-8 и 9-10 години. Темпът на развитие на бързината при момчетата през 7-8 и 10-11 години се понижава, а през 9-10 години достига най-високи стойности на прираст.

Очевидно през деветата и десетата година са налице физически възможности за извършване на двигателни действия и за постигане на максимална честота на крачките при спринтово бягане. Пред тази възраст морфофункционалните възможности на нервната

система и координационно - двигателни способности на учениците са най-благоприятни за развиване на бързината.

Пред възрастовия период 8-10 години приспособителните процеси в организма достигат достатъчно висока степен, за да поддържат необходимото ниво на обмяна на веществата, даже при такава интензивна работа, каквато се изисква при бягането на 50 и 100 метра.

При учениците от началната училищна възраст се забелязва усъвършенстване, точност и ритмичност на движенията, чиято координация е свършена и напълно автоматизирана през деветата-десетата година.

ВЪЗРАСТОВАТА ДИНАМИКА НА МУСКУЛНАТА СИЛА

Мускулната сила се разглежда като способност на човека да противодейства или преодолява външното съпротивление чрез проявяване на мускулно усилие. Многообразната квалификация на формите се обуславя от голямото разнообразие на проявленията на това физическо качество. Повечето автори различават четири вида мускулна работа основавайки се на механичните критерий /външно проявление на мускулите/: отсъстваща, задържаща, преодоляваща и комбинирана. По физиологичен критерий /мускулно напрежение/ специалистите различават три основни режима на мускулна дейност:

А/ Изометричен /статична сила/

/Напрежението се развива, като не се променя дължината на мускулите.

Б/ Изотомичен /динамична сила/

Напрежението си остава постоянно при изменение дължината на мускулите

В/ Ауксотоничен /взривна сила/

Напрежението се изменя с изменение дължината на мускулите.

Мускулната сила влияе в значителна степен върху другите страни на двигателната дейност на човека като определя бързината на движенията, играе роля при физическите упражнения, изискващи издръжливост и ловкост.

Данните от изследванията показват, че възрастовата динамика на мускулната сила в периода от 6 до 11 години има непрекъснато възходящо, но неравномерно развитие.

Най висок е темпът на прираст на мускулната сила през шестата-седмата година при момчетата – от 11 до 30 кг и при момичетата от 9 до 24 кг. От седмата до десетата година мускулната сила и при двата пола постепенно нараства. Към единадесетата година темпът на нарастване се повишава при момчетата от 46 до 53кг. и при момичетата от 35 до 40 кг.

Следователно през целия начално – училищен период са налице анатомио-физиологични и двигателни възможности за възходящо развитие на мускулната сила на подрастващите. Най-интензивният прираст на това физическо качество през шестата-седмата година /при момчетата и момичетата/ е следствие на благоприятните морфофункционални и биологични промени в развитието на младия организъм.

Очевидно децата през началната училищна възраст притежават благоприятни благоприятни физиологични възможности за развитие на мускулната сила.

Настоящите изследвания показват резултати близки до данните на Н. Н. Гончаров /1952/, А. В. Коробко /1958/, Ф. Г. Казарян /1965/ Кр. Рачев /1983, 1984, 1996/, П. Буюклиев /1997/.

Акселерационните процеси съответващи на развитието на детския организъм, обясняват изменението на двигателната интензивност при настоящите изследвания на подрастващите.

Прирастът на мускулната сила се влияе както от ендогенни, така и от екзогенни фактори. Организирането на целенасочен учебен процес според възрастовата динамика и на физическите качества на учениците дават възможност за оптимално развитие на мускулната сила..

След 7-8 годишна възраст мускулната сила се повишава заедно с повишаване на мускулната маса. Въпреки това през началната училищна възраст силовите възможности на децата са сравнително ниски, бързо настъпва умора при силови упражнения.

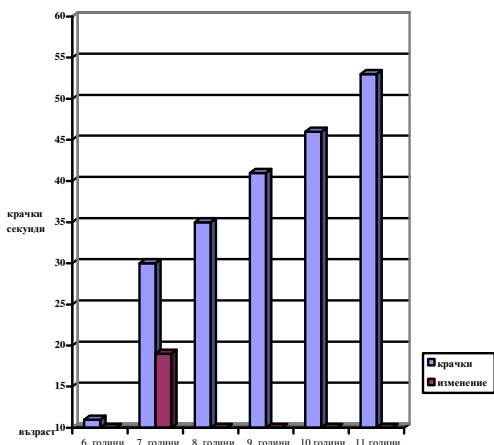
Възрастова динамика на мускулната сила на учениците от начална училищна възраст. (Таблица 2; Диаграма 3; Диаграма 4).

Таблица 2. Мускулна сила - крачки за секунда

Мускулна сила кр./сек.	Пол			
	момчета		момичета	
	x	d	x	d
възраст				
6	11	-	9	-
7	30	19	24	15
8	35	5	27	3
9	41	6	33	6
10	46	5	35	2
11	53	7	40	5

Диаграма 3

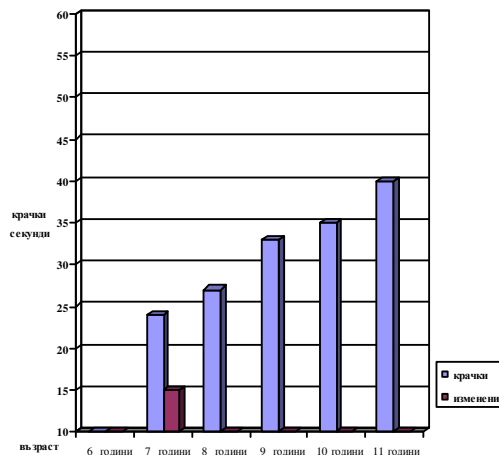
Възrastова динамика на мускулната сила - момчета



В заключение искам да поясня, че изследванията на възрастовата динамика на физическите качества на децата от начална училищна възраст, включват и други качества, които ще бъдат описани в следващи публикации, след което може да се направи глобално обобщение.

Диаграма 4

Възrastова динамика на мускулната сила - момичета



ЛИТЕРАТУРА

1. **Матеев 1953:** Матеев, Д, Физическо развитие на човека, Физкултура, С., 1953.
2. **Момчилова 1979:** Момчилова, Ан., Теория и методика на физическото възпитание, Русе, 1999.
3. **Попов, Ангелов, Димитрова 1979:** Попов, Ив., А. Ангелов, Св. Димитрова, Теория на физическото възпитание, Народна просвета, С., 1979.
4. **Рачев 1983:** Рачев, Кр., Оптимизиране подготовката на младите спортисти, Медицина и физкултура, С., 1983.
5. **Янев 1960 1970 1975:** Янев, Б., Щерев, П., Таблици от научното проучване на физическата дееспособност и психическата реактивност на населението в НРБ/ под редакцията на Б. Янев и П. Щерев, БАН и ЕЦНПКФКС, 1960, 1970, 1975.
6. **Tanner 1962:** Танер, Дж. М., Tanner, J. M., Grown at adolescence, Blackwell Oxford, 2-edition 1962.

Представена за печат на 10.10.2009 г.

ТРЕНИНГЪТ КАТО ИНТЕРАКТИВНА ФОРМА НА ОРГАНИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ

Златка Димитрова

INTERACTIVE TRAINING AS A FORM OF ORGANIZATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS IN PEDAGOGICS

Zlatka Dimitrova
goldenlady@abv.bg

ABSTRACT

In its general conceptual scheme of operation training interaction is through the maintenance of the country's leading self-confidence of trainees (future teachers) in the control of social behavior to assist their professional development.

Achieving adequacy and effectiveness of training interaction between students and teachers (leading the training) is determined by the specificity of the pedagogical activity expressed in the implementation of: Design /forecast/ function, manifested in the forecasting models of the pedagogical system, its position in the near or distant future.

The regulatory function is manifested in a variety of complex different socializing factors.

Key words: Training, interactive methods, subject-interaction

През последните години усилено се осъществява трансформация в българската образователна система, която се изразява не само в демократизирането на държавната политика и осъществяването на структурни реформи, но засяга пряко формите и методите на преподаване в процеса на педагогическо взаимодействие. Емблематичен знак на осъществяваната модернизация в процеса на обучение е все по-масираното използване на интерактивните методи. Целта на настоящата разработка е открояването на тренинга като метод, практически гарантиращ парадигмалната промяна в обучението по посока на субект-субектно взаимодействие.

Различията в структурата, съдържанието, подготовката и провеждането на семинара и тренинга като форми на обучение са не само безспорни, но и съществени. **Семинарът** е форма на обучение, обикновено провеждана в Университет. Участниците (студентите) са на малки групи. От тях се иска да участват активно в учебния процес. Те често трябва да пишат кратки теми и да ги представят в групата. Участниците не би следвало да са начинаещи. В семинарното упражнение усилията на преподавателя се концентрират основно

върху обема и качеството на знанията, както и върху начините на преподаването им. За да се провокира активността на студентите без да се осъществява с императивното „ИСКА”, преподавателят прилага поведенчески стратегии, чрез които целенасочено поддържа интереса на аудиторията.

В сравнение с традиционното провеждане на семинара, подготовката и осъществяването на тренинга се базира на същностни различия, които се изразяват в няколко аспекта:

Първо, основните цели на тренинга са насочени не само към усвояването на знания, но и към формиране на умения и пораждаване на нагласи, които притежават конкретна (не абстрактна!) практическа ориентация.

Второ, ролята на водещия (преподавателя) е сходна до тази на режисьора. Подобно на режисьора, водещият извършва подбор на обучителните игри и събития, чрез които да обезпечи постигането на целите.

Трето, при тренинга главното е да се предизвика преживелищен опит, породен от активното участие на групата. Единственото условие за сформиранието в тренингова група е сходството на интереси и преследването на общи личностно-значими цели.

Разработването на тренинга включва планирането и структурирането на тренинговите елементи. Дизайнът на тренинга включва последователно подреждане във времето на всички обучителни събития, техните цели и начини за постигане. Изработката на добър дизайн е в тясна връзка с фазите на развитие на компетентността, цикъла на учене, стиловете на учене и фазите на груповата динамика. Наличието на дизайн на тренинга не премахва необходимостта от проучване и събиране на колкото се може повече информация за студентите в тренинга. Трябва да си зададем въпроса какви могат да бъдат очакванията на участниците. Имат ли специфични изисквания, които се различават от доминиращите? Понякога в началото на тренинга може да се приложи техника за идентифициране на потребности, ако не сме имали възможност да направим това преди започването на тренинга. При тази техника предварително обявените теми на сесиите трябва да се разпределят от участниците в 4 групи: 1) искам и имам нужда; 2) не искам, но имам нужда; 3) искам, но нямам нужда; 4) не искам и нямам нужда.

Основните етапи при изработването на тренингов дизайн са следните:

Идентифициране на потребностите Тренингите не се провеждат самоцелно. Потребности от обучение може да има, когато съществува разлика между стандартното, нормативното извършване на определена дейност и действителното извършване на тази дейност. Как могат да се идентифицират потребностите от обучение? Два са начините за идентифициране на потребности. При първият начин се проучват дейностите, които извършват индивидите и групите, идентифицират се дефицитите и се провежда тренинг, за да се преодолеят конкретните дефицити на отделните индивиди или групи. При вторият начин дизайнът на тренинга се изработва на базата на изследвания на проблемите, общи за индивидите и групите. Например, разпространени са изследвания, проучващи най-често срещаните дефицити в общуването. На тази база може да се направи дизайн на тренинг за общуване и самият тренинг да се предложи на потенциалните потребители. Участниците сами се преценяват дали имат потребност от този вид тренинг. Първият начин за идентифициране на потребности е характерен повече за организациите. Преди да се вземе решение за наличие на потребности от обучение на студентската група трябва да се изключи ве-

роятността за слабо изпълнение, причинено от липсата на мотивация. Не е достатъчно да се посочи наличието на потребности от обучение, трябва да се посочи конкретно от какво се нуждаят бъдещите педагози, за да извършват работата си по-добре. Трябва конкретно да се посочи какви знания, умения и нагласи ще се развиват, за да се постигне добър резултат при извършването на бъдещата работата в детска градина или в училище. За да се разбере конкретния дефицит от знания, умения и нагласи на отделните студенти се използва метода "Матрица на уменията". При него вертикално се разполагат имената им. Хоризонтално са разполагат необходимите микроумения, от които е съставена матрицата на общото умение. Прави се наблюдение и се отбелязва кой какви дефицити има по отделните микроумения. Така може да се разбере от какъв тип обучение се нуждаят отделните индивиди в групата. Друг метод за идентифициране на потребностите е анализ на грешките, които се допускат. Обръща се внимание на това дали студентите знаят как да коригират грешките. Освен тези методи за идентифициране на потребностите, използват се и интервюиране и съставяне на въпросници за набиране на информация за конкретните знания, умения и нагласи, по които има дефицит или се нуждаят от усъвършенстване. Независимо какъв е метода накрая трябва да се събере информация за дефицитите по отношение на знания, умения и нагласи и то възможно на по-конкретно ниво като общите умения трябва да бъдат разгърнати в микро-умения.

Формулиране на целите След като потребностите от обучение са идентифицирани и е изяснено какви знания, нагласи и умения трябва се усвоят от студентите – бъдещи учители, се формулират целите на тренинга. Формулирането трябва да става в активна глаголна форма като "да се формира умение за изслушване" или "да се научат етапите на психологическото консултиране" или "да се овладеят практически...". Първо трябва да се формулира общата цел на тренинга, например "участниците да усъвършенстват уменията си за общуване", а след това подцелите като "умения за изслушване", "умения за поддържане на разговор", "умения за невербална комуникация" и др. Колкото по-конкретни са подцелите, толкова по-лесно те могат да станат цели на отделните сесии. Добре би било, ако е възможно, подцелите да бъдат кратки, измерим и наблюдаеми.

Избор на интерактивни методи на обучение. След като сме идентифицирали какви знания, умения и нагласи трябва да се усвоят преминаваме към следващият етап – избор на интерактивни методи. За всеки тип знания и умения има повече или по-малко подходящи интерактивни методи. Познаването на силните и слаби страни на всеки интерактивен метод е важно за изработването на добър дизайн на тренинг.

- Задаване на въпроси. Целта на този метод е да се включат студентите активно в обучението. Може да се задават въпроси към тях, дори и ако не са се подготвяли специално, тъй като те имат жизнен опит и обща култура, които им позволяват да намерят отговори на въпросите. Чрез задаване на въпроси се увеличава вероятността от запомняне и разбиране на проблемите поради активното търсене на отговори от страна участниците. Чрез задаване на въпроси може да се диагностицира нивото на познание, да се инициира групова дискусия, да се идентифицират нагласите по даден проблем, а също така да се свърже това, което участниците знаят с новото, което трябва да научат. Като интерактивен метод се използва основно за усвояване на знания.

- Работа в малки групи. Работата в малки групи като метод включва разделянето на участниците на групи от 2-3 или на групи от 4-6 души и поставяне на определена задача за изпълнение. В група от 2-3 души е препоръчително да се работи в сесия за усвояване на знания, ако те не са сложни и обемни. Знанията трябва да са близки до нивото на познание на участниците. Целта при този метод е да се дадат кратки, но многобройни отговори на даден въпрос. Важно е да има възможност за повече, различни отговори за да може всяка група да даде своя принос. Този метод може да се използва в началото на тренинга за "разчупване на ледовете" и за идентифициране на потребностите. Но основното му приложение е за усвояване на знания. В група от 4-6 души могат да се дават задачи за усвояване на знания, но и за упражняване на умения. Подходящ е когато проблема или въпроса изисква повече осмисляне. Затова той трябва да е сложен и да изисква повече от 10 мин. да се направи. В този случай задачата трябва да има елемент на изследване относно даден проблем. Препоръчва се при възможност използване на повече работни места, докато при групи от 2-3 души може да бъде ситуирана на едно работно място. Разделянето в малки

групи дава възможност на по-стеснителните участници също да вземат активно участие, а също и да споделят в неформална обстановка и да се учат взаимно.

- Изучаване на отделен случай. Изучаването на отделен случай може да бъде интерактивен метод за обучение, ако за този случай се представи неговата история, обстоятелства и сегашната ситуация. Случаят трябва да бъде представен в писмена форма, да се дават насоки за диагностициране на проблема и за намиране на решения. Използва се за развиване на умения за анализ на информация, ефективно вземане на решение и за решаване на проблеми. Случаят трябва да бъде от педагогическата реалност / от детска градина или училище/ за да бъдат мотивирани участниците в тренинга. Освен това този метод може да бъде използван като диагностично средство, което позволява на водещите да разберат степента на усвоеност на знанията и уменията. Препоръчва се да бъде използван след проведени серия от наблюдения в училище и детската градина. Това е особено важно, ако изучаването на случая е процесно ориентирано. Не е ефективно да се използва в началото на тренинга. По-удачно е използването му в средата и в края на тренинга. Ако обаче случая е подобен на професионалната дейност може да се използва и по-рано.

- Ролеви игри. Ролевите игри са мощно средство за обучение. Те включват изпълняване на различни роли от страна на водещите или участниците. Може да се посочат основно два вида-демонстрационни и за умения. При демонстрационно-ролеви игри преподавателите обикновено демонстрират желателно или нежелателно поведение, за да може групата да се учи от наблюдение. Подходящ е като метод за демонстриране на междуличностни умения, особено когато трябва да се наблюдава причинни взаимовръзки в поведението. Демонстрацията може да предхожда упражняването на уменията от страна на участниците. Като метод е полезен и ефективен когато искаме участниците да си починат след интензивни упражнения, тъй като той е по-пасивен. При ролевите игри за умения участниците изиграват определен сценарий за да се упражняват в определени умения. Подходящ е за формиране на междуличностни и социални умения. Ролевите игри са подходящи за усвояване на ново поведение при проблемни ситуации. В началото те изиграват ситуации в миналото, които ги затрудняват.

След това изпробват ново поведение за да бъдат подготвени да реагират по нов начин в старата ситуация. Ефективността е голяма, тъй като обучението се реализира в незаплашваща среда. Ролевите игри се препоръчват когато групата е сравнително сплотена и обучаваните се чувстват свободни да влизат в ролите. Ролевите игри често се използват и за затвърдяване на вече усвоени знания и умения.

- Проект. Проектът е метод на обучение, при който обучаваните изпълняват една голяма задача, в която се включва изследване на определена тема, идентифициране на проблемите и докладване на резултатите. При проекта участниците работят самостоятелно обикновено за дълъг период от време. Понякога може да бъде половин ден, а може и няколко дни, в зависимост от това какъв обем работа трябва да се извърши. Проектът като метод позволява да се упражняват голям набор от умения като организиране, планиране, анализ, вземане на решение, изследване и др. Тези умения не биха могли да се наблюдават в едно упражнение. Този метод е подходящ за упражняване и консолидация на няколко вида умения, за които дотогава са усвоени знанията. Подходящ е и ако участниците са се упражнявали индивидуално и сега е необходимо да се види какво ще бъде показано в групите. При проекта групата сама решава как да се постигнат целите. Използва се при обучението за управление и изграждане на екип.

- Дискусия. Трябва да се прави разлика между дискусията като метод и дискусията като естествена част от друго упражнение. Тук се има предвид специално планирана дискусия по определена тема в рамките на тренинга. При дискусията трябва да има свободно изразяване на мнения и идеи относно темата. Дискусията позволява водещите да конфронтират незаплашващо погрешни възгледи и представи, както и да се запълнят празнините в знанията по определена тема. Дискусията може да се планира в началото на тренинга за да се види степента на познание сред участниците както и техните нагласи и опит по темата. Друга дискусия може да се проведе по средата за да се види как върви усвояването на знанията и уменията и как те биха могли да бъдат приложени на практика. Препоръчва се след сесия за концептуално, теоретично знание за да се види нивото на разбиране.

- Симулационни игри. Симулационните игри си приличат с ролевите игри и изучаването на отделен случай, тъй като изискват влизането в роля и има изучаване на случай. Различават се по тях в това, че имат съревнователен елемент. Пример за такъв тип игри са изграждане на мостове, кули, как да оцелеем в пустинята и др. Подходящи са за упражняване на процесни умения като работа в екип, вземане на решение и др. Обикновено пораждаат приповдигната атмосфера. Елементите на съревнованието могат да се използват за да се покаже позитивната и негативната страни на работните взаимоотношения. Някои от тях са полезни в началото на тренинга, особено ако пораждаат радост и веселие. Повечето обаче симулационни игри са подходящи за средата на курса.

- Поведенчески игри и упражнения "пържене в тиган". При поведенческите игри участниците получават задача да изпълняват определен тип поведение. Те се чувстват свободни в известна степен, тъй като им е поръчано да играят това поведение за известно време. Същевременно те усвояват нов тип поведенческо умение. Това позволява да се експериментира при известно ниво на сигурност. Упражненията "пържене в тиган" са такива при които се формират два кръга-вътрешен и външен. Външният кръг не взема участие, а наблюдава поведението на участниците от вътрешния кръг. След това им дава обратна връзка за наблюдаваното поведение. Тези упражнения са подходящи за даване и получаване на обратна връзка. Полезни са и за развитие на самопознанието. Използват се най-вече в тренинга за междуличностни и социални умения.

- Преживелищни упражнения. Целта на тези упражнения е да се породи преживяване сред участниците, да се улесни контакта с чувствата, особено с потиснатите чувства. Имат и изследователска цел-участниците да разберат как се отнасят към себе си и другите хора. Те са относително кратки, неструктурирани. Правят се по време на целия тренинг или в частта за развиване на междуличностните и социални умения. Времето за провеждането им е важно, тъй като част от тях са с висок риск. Те трябва да бъдат правени след създаване на климат на доверие и сътрудничество. От друга страна, правенето на тези упражнения трансформира враждебният климат в климат на сътрудничество и доверие.

- Подпомагащи дейности. Тези дейности не са упражнения сами по себе си, но подпомагат упражненията и развитието на групата. Те могат да бъдат следните видове:

- 1) дейности за опознаване;
- 2) дейности за "разчупване на ледовете";
- 3) енергетизиращи дейности;
- 4) завършващи дейности;

Дейностите по опознаване улесняват опознаването на участниците помежду си и с водещите. При тях се споделя информация за себе си. Например за професия, семейно положение и т.н. Те се провеждат в началото на тренинга. Дейностите по "разчупване на леда" имат за цел да намалят бариерите между участниците, да се опознаят хората още повече и да се създаде групов идентичност. Енергетизиращите дейности се използват да се повиши енергийното ниво на групата след изтощителна умствена работа. Може да се извършват и преди дискусията за да се създаде атмосфера на приемане и да се улесни обмена на мнения и идеи. Завършващите дейности могат да правят в края на всяка сесия, ден или тренинг. Имат за цел да се направи преглед на това, което е научено и да се види как наученото може да бъде използвано в практиката. Може да се използва и за даване на обратна връзка накрая заедно с попълването на въпросници за оценка и обратна връзка. Изборът на интерактивни методи е сложна дейност, но ако знаем типа знания и умения, ще можем да изберем най-подходящия интерактивни методи, за да се постигне обучителната цел.

Разработване на детайлен план на отделните сесии След като сме формулирали целите и сме уточнили кои интерактивни методи за най-подходящи за постигането им, преминаваме към разработване на плана на отделните тренинги по дадената учебна дисциплина. Всеки план на сесията на тренинга трябва да съдържа следните неща: цели на сесията; интерактивни методи; дейности, които ще се извършват по време на сесията; приблизително време за всяка дейност. Преди това трябва да се вземе решение за логическата последователност на сесиите, да се реши коя сесия след коя ще следва. Най-трудната част от съставянето на плана на отделните сесии е създаването на дейностите, и упражненията и съпътстващите ги материали. Препоръчва се в началото да се съберат колкото се може повече дейности и упражнения, имащи отношения към целта на сесията. Научните и научно-приложните книги по съответната тема

могат да бъдат ценен източник за дейности и упражнения.

Книгите по социално-психологически тренинг и групов психотерапия също могат да бъдат източник на идеи за дейности и упражнения. Не трябва да се забравя и собствената креативност. Някои от дейностите и упражненията могат да се модифицират за да послужат на нашите цели, други могат да подпомогнат процеса на някои дейности и упражнения. Събраните дейности и упражнения могат да бъдат оценени на базата на три критерия: ефективност, забавност, полезност.

Съставяне на въпросник за оценка и обратна връзка

Подробното описание на тренинговата дейност позволява да се **открийт значими изводи относно ефективността и в социалната практика**. Характерът на тренинговото взаимодействие постига:

- Стимулиране на самостоятелната ориентация;
- Усъвършенстване на вродените способности;
- Оползотворяване на положителните страни на индивидуалния темперамент и характер /и ограничаване на отрицателните/;
- Признание и потвърждаване на личностната самооценност;
- Подкрепяне на обучавания (студента) да натрупа собствен опит.

В общата си концептуална схема на функциониране тренинговото взаимодействие се осъществява чрез поддържането **от страна на водещия** себеувереността на обучаваните (бъдещи педагози) при овладяване на социално поведение, което да подпомага тяхната професионална реализация.

Постигането на *адекватност и ефективност в тренинговото взаимодействие* между студентите и преподавателите (водещите тренинга) се обуславя от спецификата на педагогическата дейност, изразена в осъществяването на:

- проектиращата /прогнозираща/ функция, проявяваща се „в прогнозирането на моделите на педагогическата система, т. е. на нейното състояние в близкото или подалечното бъдеще/;
- регулираща функция, проявяваща се в сложното взаимовлияние на разнообразните социализиращи фактори.

По този начин познавателната активност на студента придобива два тясно свързани, но

не тъждествени източника – личния опит, който съдържа в себе си индивидуалното му взаимодействие с окръжаващия го свят и непреднамереното интернализиране на културния опит в материалната и идеалната действителност. Осъществяван дискретно, този процес на “съгласуване на поведението” по време на обучение изпраща към колегите посланието “Аз искам да бъда като вас”, което е особено важно и полезно за бъдещите учители.

Нещо повече, тяхното детерминиране е процес на реална промяна в педагогическата практика – императивното педагогическото взаимодействие ще се трансформира в ситуативно-детерминирано, което плавно ще елиминира наследения /от миналото/ авторитарен подход и действително ще се премине към демократично-хуманистичния подход в субект-субектните отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Вълчев, 2005:** Вълчев, Р. Интерактивни методи и межкултурно образование, С., Център "Отворено образование", 2005.
2. **Гюрова, 2006:** Гюрова, В. и др. Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова), С., 2006.
3. **Иванов, 2004:** Иванов, Ст. Социално-психологически тренинг на студенти, Ш., 2004.
4. **Тоцева, Витанова, 2005:** Тоцева, Я., Н. Витанова, Българското училище пред предизвикателствата на новата образователна парадигма, Педагогика, бр. № 8, С., 2005.

Представена за печат на 10.10.2009 г.