СЪЮЗ НА УЧЕНИТЕ В БЪЛГАРИЯ - СМОЛЯН

UNION OF SCIENTISTS IN BULGARIA - SMOLYAN

НАУЧНИ ТРУДОВЕ
SCIENTIFIC RESEARCHES

Том III, Част 1
Пленарни доклади.
Хуманитарни науки

Volume III, Part 1
Plenary reports.
Humanities

ISSN: 1314-9490 (online)

©ИЗДАТЕЛСТВО:
СЪЮЗ НА УЧЕНИТЕ В БЪЛГАРИЯ

©PUBLISHING HOUSE:
UNION OF SCIENTISTS IN BULGARIA

Смолян 2022
Smolyan, 2022

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Отговорен редактор:
проф. д.ф.н. Елена Николова

Членове:
проф. д.ф.м. Николай Томов
проф. д.н. Нина Герджикова
доц. д-р Слави Любомиров
доц. д-р Силвия Младенова
доц. д-р Мариана Ламбова
доц. д-р Русалена Пенджекова-Христева
доц. д-р Цонка Оджакова
доц. д-р Даниела Шехова
доц. д-р Огнян Сливаров

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief
Prof. Elena Nikolova, DSc

Members of Board:
Prof. Nikolay Tomov, DSc
Prof. Nina Gerdzhikova, DSc
Assoc. Prof. Slavi Lyubomirov, PhD
Assoc. Prof. Silviya Mladenova, PhD
Assoc. Prof. Mariana Lambova, PhD
Assoc. Prof. Rusalena Pendzekova - Hristeva, PhD
Assoc. Prof. Tsonka Odzhakova, PhD
Assoc. Prof. Daniela Shehova, PhD
Assoc. Prof. Ognyan Slivarov, PhD

Адрес:
Съюз на учените в България-Смолян
Бул. „България“ 24, ет.1, офис 110
4700 Смолян
E-mail: ussm@abv.bg

Editorial Office:
Union of Scientists in Bulgaria-Smolyan 24
“Bulgaria” Blv., fl1. Office 110
Smolyan 4700, BULGARIA
E-mail: ussm@abv.bg

Издателство:
© Съюз на учените в България

Publishing House:
© Union of Scientists in Bulgaria

Настоящият том на „Научни трудове” на СУБ-Смолян съдържа научни доклади и съобщения, представени на националната научна конференция „Човекът и Вселената”, проведена през ноември 2021 г., и посветена на 35-годишнината от създаването на научната организация в Смолян. Изданието е рецензирано.

ISSN: 1314-9490 (online)

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЪРВА ЧАСТ. ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ. ХУМАНИТАРНИ НАУКИ.

Раздел ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ

Дмитрий Дойков. ПЕРСПЕКТИВИ ЗА ИСЛЕДВАНЕ НА ЕКСПЛОЗИВНИ ПРОЦЕСИ В КОСМОСА С ПОМОЩТА НА ДВОИЧНИ СЕНЗОРИ. ЕКСПЛОЗИИ НА ПОВЪРХНОСТТА НА БЕЛИ ДЖУДЖЕТА В ДВОЙНИ СИСТЕМИ 7

Бойко Рангелов, Росен Илиев, Атанас Кисьов. ФРАКТАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ В СЛЪНЧЕВАТА СИСТЕМА.....14

Раздел ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

Секция ФИЛОЛОГИЯ

Елена Каневска-Николова, Симеон Маринов. НАЗВАНИЯ НА ПРЕСТИЛКИ, ПРЕПАСВАНИЯ И ПОЯСНИ ЕЛЕМЕНТИ В ТРАДИЦИОННИЯ ЖЕНСКИЯ РОДОПСКИ КОСТЮМ.....27

Мирослав Михайлов, Христо Мелемов. ФОРМАНТНАТА СТРУКТУРА ПРИ ВАРИАНТИТЕ НА ГЛАСНА [È] В РОДОПСКИТЕ ГОВОРИ 37

Гергана Цанкова Златкова. ПОГЛЕД ВЪРХУ ИГРИТЕ И АЛЮЗИИТЕ КЪМ ОПРЕДЕЛЕНИ ИГРИ ВЪВ ФЕНТЪЗИ РОМАНИТЕ НА ДЖ. Р. Р. ТОЛКИН И К. С. ЛУИС.....50

Фани Бойкова, Соня Александрова. ПРАКТИЧЕСКИ КОНСТРУКТИВНИ ОРИЕНТИРИ В НАЧАЛНАТА ФАЗА ОТ НАУЧНАТА КОЛАБОРАЦИЯ МЕЖДУ УТВЪРДЕН И МЛАД ИЗСЛЕДОВАТЕЛ 59

Фани Бойкова, Елка Петрова. ПЛОВДИВ РАЗКАЗВА ЗА СЕБЕ СИ В ПРАГА (ИНТЕРАКЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА).....65

Борян Янев. ПЛОВДИВ – МУЛТИКУЛТУРЕН И МУЛТИЕЗИКОВ КАЛЕЙДОСКОП.....71

Ани Кемалова, Елка Петрова . ДУМИТЕ ВЪВ ВСЕЛЕНАТА НА ФИЛОЛОГИЯТА 72

Секция ИСТОРИЯ

Йордан Илиев. ПОСВЕЩЕНИЕТО НА ФИЛИП V МАКЕДОНСКИ В ЛИНДОСКАТА ХРОНИКА И ПРОБЛЕМИТЕ НА НЕГОВАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ 82

Радослав Смаилов. ВЕЩЕСТВЕНА ПАМЕТ ЗА ТРИУМФИТЕ НА ВЛАДЕТЕЛИТЕ В СРЕДНОВЕКОВНА БЪЛГАРИЯ.....83

Мария Главчева. ИНФОРМАЦИОННИ РЕСУРСИ ЗА КНИЖОВНАТА И ОБЩЕСТВЕНАТА ДЕЙНОСТ НА ВИДНИЯ РОДОПЧАНИН ВАСИЛ ДЕЧЕВ94

Мария Главчева. КРАЕВЕДСКАТА ИЗВЪНУРОЧНА РАБОТА С УЧЕНИЦИТЕ ОТ ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП КАТО ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИСТОРИЧЕСКО СЪЗНАНИЕ ЗА ЛИЧНОСТТА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНАТА АКТИВНОСТ НА ВАСИЛ ДЕЧЕВ.....101

Ваня Иванова. МУЗЕЯТ НА ЮГОСЛАВИЯ И ЮГОСЛАВСКАТА ИДЕЯ – ОСНОВНИ ТЕМАТИЧНИ АКЦЕНТИ И ПРЕДПОЧИТАНИ ЕКСПОЗИЦИОННИ МОДЕЛИ (2011 – 2021). КРАТКИ БЕЛЕЖКИ 108

Поля Йорданова. СЪВСЕМ РЕАЛНОТО, НЕМАТЕРИАЛНО КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО (ГЕОГРАФСКА „РАЗХОДКА" ПОД ОБЕКТИВА НА ЮНЕСКО)119

Ерол Буюклиев. КОСМИЧЕСКАТА СИГУРНОСТ ПРЕЗ 21 ВЕК.....127

Секция ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО

)**Кирилка Тагарева, Таня Илиева.**СИЛНИТЕ СТРАНИ НА ХАРАКТЕРА.....136

Кристина Овчарова. ЕМОЦИОНАЛНИ СКЪСВАНИЯ В СЕМЕЙНАТА ОТНОШЕНЧЕСКА СИСТЕМА И БЛАГОПОЛУЧИЕ НА МЛАДИТЕ ВЪЗРАСТНИ 144

Мария Сиракова. ВЗАИМОВРЪЗКАТА МЕЖДУ ПОЛЗВАНЕТО НА СОЦИАЛНИ УСЛУГИ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО В СЕМЕЙСТВО С ДЕТЕ С УВРЕЖДАНЕ 153

Маргарита Атанасова. ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА.....160

Христо Каменов. ТЕОРИИ НА ОБУЧЕНИЕТО.....168

Елисавета Семерджиева, Ваня Найденова. СЪСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ НА ДИСТАНЦИОННОТО ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА178

Теодора Вълова, Бойка Петкова. ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ МЕДИЦИ ОТНОСНО ОЦЕНЯВАНЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК В УСЛОВИЯТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ.....188

Стилияна Черкезова. УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА УЧЕНЕ? 199

Анна Ненова. СТРАТЕГИЙНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ И ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК 207

Кристиана Коджабашева. КУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО ЦЕЛ НА СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК.....218

Maria Petkova, Emilia Kotsarova. TASK-BASED LANGUAGE TEACHING 229

Korneliya Kostova. COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH ROBOT-BASED ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE LEARNIGError! Bookmark not defined.

Korneliya Kostova. TEACHING PRIMARY STUDENTS HOW TO READ IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH ROBOT-BASED LEARNING246

Станимира Арнаудова. ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ НА ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В СЕДМИ КЛАС 256

Раздел ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ

ПЕРСПЕКТИВИ ЗА ИСЛЕДВАНЕ НА ЕКСПЛОЗИВНИ ПРОЦЕСИ В КОСМОСА С ПОМОЩТА НА ДВОИЧНИ СЕНЗОРИ. ЕКСПЛОЗИИ НА ПОВЪРХНОСТТА НА БЕЛИ ДЖУДЖЕТА В ДВОЙНИ СИСТЕМИ

Дмитрий Дойков
Национален морски университет - Одеса, Украйна
Катедра за природни и технически дисциплини

Резюме. В тази работа се извършват изчисления на термоядрени водородно-водородни (P-P) експлозии близо до повърхността на белите джуджета. Идентифицирахме такива физически системи, при които материята тече от донорната звезда към бяло джудже със силна индукция на собственото си магнитно поле $B_D \approx 10^3 T$. При поставянето на физическия проблем се приема, че материята пада върху две магнитни полюси на бялото джудже и се концентрира в циркумполярните области с линейни размери около 400 км. Разглежда се падането на газ с дадено разпределение на плътността по протежение на посочените магнитни колони. Установено е, че в този случай веществото тече, докато се появи плътен водородно-хелиев свръхкомпресиран и нагрят слой. При определени условия наблюденията показват термоядрено горене със скорости, съответстващи на детонацията и последвалата експлозия. Получават се характерните времена на термоядрени изблици и оптично послесвечение. Направен е анализ на тази част от физическия проблем, която дава възможност да се оцени относителната роля на газодинамичните и радиационните ефекти. Термоядрена експлозия на повърхността на бяло джудже се случва по такъв начин, че ударните вълни след експлозията разрушават акреционния диск над колоната. Направен е изводът, че оптична светкавица след термоядрена светкавица се причинява само от движението на ударните вълни и е косвено свързана с детонация на повърхността на бялото джудже. Обоснован е инструментален метод за едновременно регистриране на оптични и γ-потоци. Определени са стратегии за наблюдение на бързи експлозивни процеси във Вселената около нас. Полученият спектър на γ-лъчение по време на детонация ни позволи да започнем да оценяваме и изчисляваме основните процеси на йонизация в полупроводникови детектори в твърдо състояние, подходящи за записване както на детонацията на самия водороден слой, така и на оптичното последващо свечение на цялата двоична система, показана на фигура 1 Като се има предвид физическата обобщеност на представените процеси, се стигна до заключението, че тези детектори могат да записват рентгеново и твърдо ултравиолетово лъчение по време на светкавично оптично послесвечение в полярите тип AM Her. Отбелязва се, че протичането на физическите процеси по време на водородна детонация показва възможното наличие на два характерни емисионни γ-спектра, които трябва да се имат предвид при разработването на детектори. Това са линиите на анихилация на позитрони с електрони както в зоната на експлозия, така и извън нея в акреционните дискове. Обосновани са изчисленията на съставната част от γ-спектрите, възникващи при сблъсъци между ядрата на атоми с протони и α-частици, протони с α-частици, α-частици с α-частици.

***Ключови думи**. Водородна детонация, бели джуджета, катаклизмични системи от типа AM Her, комбинирана γ- и оптична спектроскопия, позитронна спектроскопия на релативистични обекти, двоични детектори на твърдо излъчване.*

1. Въведение

Белите джуджета са последният етап в еволюцията на най-големия брой звезди с маси, близки до масата на Слънцето. От друга страна, някои от тях са част от двоични или повече системи. Освен това, в присъствието на звезда-придружител, в непосредствена близост има масов поток от такъв спътник към повърхността на бялото джудже. Образува се поток от газ, който спира спираловидно върху повърхността на джуджето. Ако такъв процес е интензивен, тогава в тънък слой над повърхността на бялото джудже се образува натрупващ се тънък слой водород с малка примес от хелий и метали. Този газ се губи от близка звезда. В процеса на

натрупване на водород има момент във времето и термодинамични условия, при които се активират реакциите на p-p цикъла. Термоядрен цикъл при условия на колосална повърхностна плътност, създадена от самото бяло джудже, е възможен, когато температурата в близост до повърхностния слой се повиши от стотици хиляди градуса до стотици милиони. Самото бяло джудже в своята атмосфера не може да осигури това, тъй като е в твърдо стабилно състояние. Газовите потоци, необходими за детонация и експлозия, чиято скорост, поради силната гравитация, достига $3 \cdot 10^6 m/s$. Ако вземем предвид, че цялата енергия на насочения поток се превръща в топлина, тогава горната температурна граница е $5.05 \cdot 10^8$K. Обикновено кинетичната енергия на потока се преразпределя между обратната (обратна) ударна вълна и термализацията на горната атмосфера. Така при определена скорост на падане на материята от страната на донорната звезда се натрупва достатъчно количество водородна смес за детонация и последваща експлозия. Такива процеси също са квазипериодични. Те се наричат повтарящи се нови. От тази гледна точка може да са интересни звезди от типа AM Her (т.нар. полярни). Бели джуджета - Полярите имат диполно магнитно поле като Земята с индукция от 10^3T. За сравнение, магнитното поле на Земята е $5 \cdot 10^{-5}$T. В този случай цялата преливаща се материя не се размазва в акреционния диск, а се концентрира в магнитни колони, ускорява, компресира, когато се приближава до полюсите, и взаимодейства с тънък слой от вече утаен водород. Отбелязаният процес е условно показан на фиг. 1. (взето от отворен, публично достъпен интернет ресурс.). Ресурсът на вещество, изпадащо в рамките на един до два месеца е ($10^{17} - 10^{18}$) kg.

През септември 1980 г. авторът наблюдава оптична изригване AM Her, което продължава една седмица. Този доклад описва детонация, последвана от експлозия в основата на магнитната колона на поляна, интервалите от време на процесите в оптиката и в γ-обхвата на спектъра и механизъм за пълномащабно наблюдение на този тип обекти се предлага.

2. Количествени параметри на взривните процеси. Пространствени и времеви характеристики

Основата на магнитните колони на полюсите е с диаметър стотици километри. За сравнение, имайте предвид, че самото бяло джудже има размери, подобни на тези на Земята. Масата на водорода, както е посочено във въведението в момента надетонацията, достига в полярни ($10^{17} - 10^{18}$) kg и е концентриран в горните слоеве на атмосферата на разстояние десетки метра от повърхността на звездата. В нашата скорошна работа [1] е дадено основното условие за детонация, което се състои в превишението на скоростта на фронта на термоядрено горене над йонната скорост на звука в разглежданата среда $D \gg v$. Тоест, ако заменим плътността на атмосферата в зоната на детонация, скоростта на термоядрените реакции, получаваме, че скоростта на разпространение D става само от десети до стотни от скоростта на светлината в дадена среда. Така достига долната граница на времето на експлозия, което се записва в γ-обхвата $10^{-2} - 10^{-3}$ секунди. Това означава, че в сравнение с оптичното последващо свечение, което продължава една седмица, е невъзможно да се регистрира без постоянно едновременно наблюдение в γ- и оптичния спектър. Структурата на γ-лъчението по време на изригване се определя от γ-линии, възникващи при горене водород-водород, β-разпад на междинни нестабилни елементи и позитрони. Снабдяването с последните се осигурява от бързото им транспортиране в околното пространство и акреционния диск. В разглеждания обект енергийният диапазон на спектъра ще се нарича мек γ-спектър, с ясно видими ядрени емисионни линии от 0,511, 1,022 MeV…. След края на изригването трябва да се обърне внимание на последващото сияние в първите два реда, приписвано на позитронна анихилация.

2.1. Енергетически характеристики потоков γ- и оптических квантов, доходящих до земного наблюдателя.

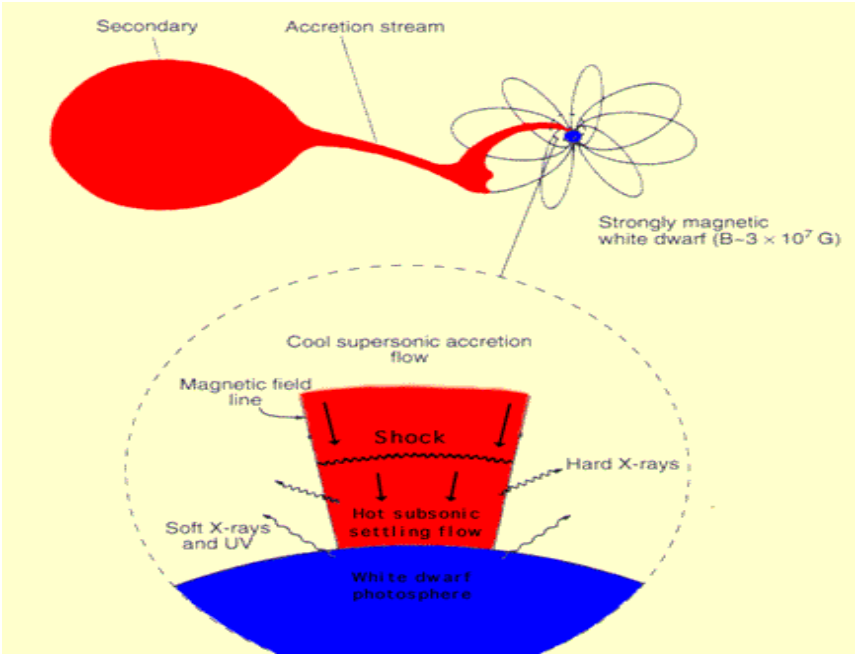
За да се планират наблюденията на споменатите космически обекти, е необходимо да се изчисли енергията, излъчвана при тези енергии от полярите. Познавайки потока от γ- и оптични кванти, може да се започне разработването на концепцията за проектиране на матрични детектори, подходящи за наблюдение на експлозивни процеси от този тип. Както беше показано в предишния раздел, трябва да се съсредоточим върху реакциите водород-водород, които са най-добре проучени.

$$p + p \rightarrow d + e^{+} + \nu_{e} \rightarrow d + p \rightarrow {}^{3}_{2}He + \gamma(5.49\ MeV) \rightarrow {}^{3}_{2}He + {}^{3}_{2}He \rightarrow \rightarrow {}^{4}_{2}He + 2p\ (12.86\ MeV) => Q(25.7\ MeV) \quad (1)$$

За да направите това, вземете предвид, че общият брой на водородните атоми - N_H , концентрирани в полярните области на бялото джудже, е само $N_H \approx 10^{44}$ атома. По този начин наземните детектори трябва да регистрират емисии γ-кванти от 0,511, 1,022, 5,49 MeV от полярния AM Her. Нека намерим техния брой, регистриран от единицата на площта на приемащата матрица. Последните измервания на разстоянията до най-близките звезди от спътника Gaia показаха, че разстоянието до AM Her е R = 286,2 светлинни години = $9.46 \cdot 10^{17}$см. Тогава броят на квантите N_{PH} , излечени по време на детонация и експлозия за 0,01 секунди, е: $N_{PH} = N_H \approx 10^{44}$. Като имаме всички данни, получаваме, че за 0,01-0,001 секунда от експлозията 133 γ-кванта от всяка от емисионните линии достигат до матрицата. Полученият брой кванти с достатъчна матрична чувствителност дава възможност да се начертае профилът на линията. От своя страна познаването на профила на линията позволява диагностика, независима от оптичната част на спектъра. Квантите на γ-лъчението не могат да бъдат колимирани (събрани), както се прави от лещи и отразяващи огледала в оптиката. Количеството на получената информация зависи само от действителната площ на матрицата. В заключение на раздела отбелязваме, че близките двоични системи с участието на бели джуджета, особено полярни, могат да бъдат приложени към методите на позитронната и индуцирана γ-спектроскопия, разработени от автора в дисертацията му. Същото важи и за други подобни системи, например повтарящи се Novye.

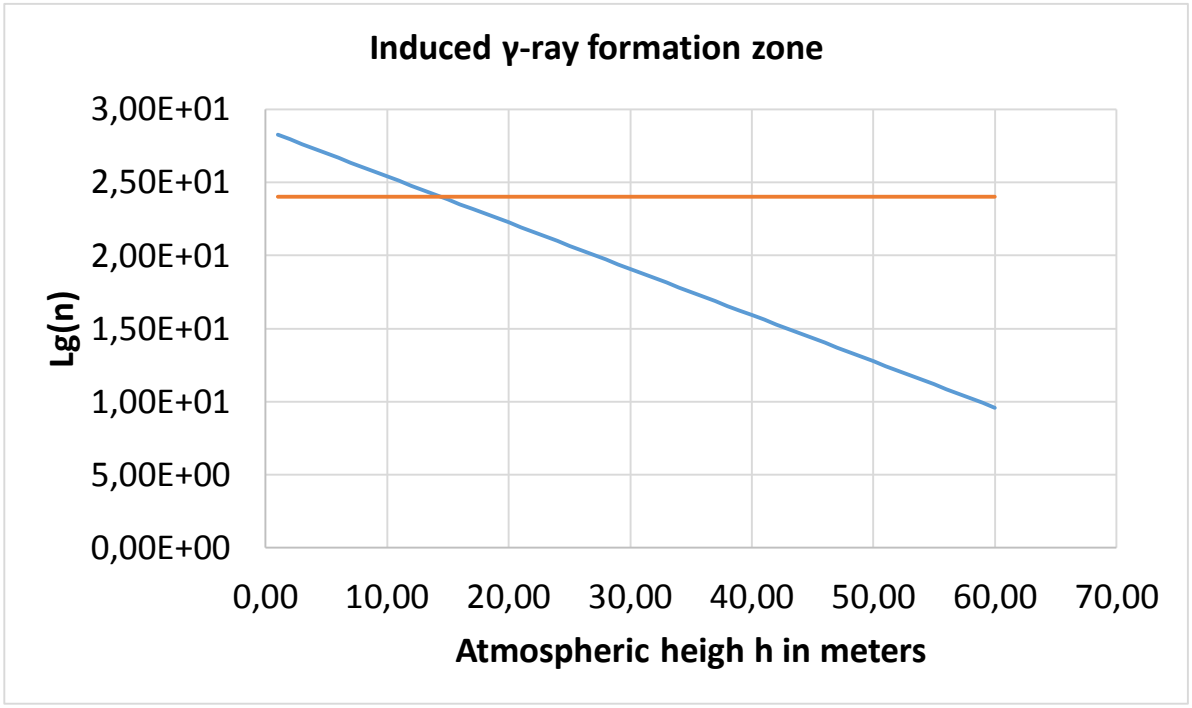
2.2. Оптична устойчивост и полярна структура AM Her

Основните изследвания на полярните са извършени във визуалната област на спектъра. В този случай е възможно да се маркира матрицата над отразяващото огледало, за да не се засенчват γ-квантите. Както беше отбелязано по-рано, детонацията на повърхността на бяло джудже причинява продължително, до една седмица последващо сияние. Изчислено е, че разлика от три величини по време на оптичното последващо свечение води до увеличаване на осветеността (или на присъщата светимост на такива системи) с повече от хиляда пъти. Трябва да се добави, че дори на 30-сантиметровия телескоп АЗТ-3 на Одеската астрономическа обсерватория през 1980 г. авторът изследва подробно промяната в оптичната яркост на полярния AM Her върху фотографски плочи Kodak с 30-минутна експозиция. Площ от от 1 см^2 оптичната матрица пада в секунда от порядъка на $10^8 - 10^9$ оптични кванта. За 1мм^2, съответно, имаме $10^6 - 10^7$ кванта в директен лъч. Ако се използват събирателни огледални системи, тогава броят на оптичните кванти се увеличава в зависимост от усилването на устройството. За по-голяма яснота и дискусия ще представим от отворени интернет ресурси широко разпространена рисунка на катаклизмични системи - AM Her тип поляри.



Фиг. 1. Обект за проучване и развитие на имоти. The classical picture of the AM Her polars type binary system (picture has been rewrites from popular internet resource).

За да разберем количествената картина на детонацията в атмосферите на белите джуджета, нека покажем разпределението на концентрацията на материята с височина от условието на хидростатично равновесие. Вертикалната хоризонтална линия показва повърхността на бяло джудже с маса една слънчева маса $M_D \approx M_\odot$ и с радиус, близък до радиуса на Земята. Тогава графиката на такава зависимост ще бъде определена на фиг. 2



Фиг. 2. Структурата на атмосферата на бяло джудже. $M_D \approx M_\odot$, $R_D = R_E$

3. Заключение

Тази статия обосновава основните принципи за наблюдение на космически обекти, изпитващи експлозивно освобождаване на термоядрена енергия. Предимствата на които са едновременното регистриране на γ- и оптично лъчение. Като се има предвид, че γ линиите са характерни само за процесите на термоядрен синтез в комбинация с междинния разпад на нестабилни елементи, самият факт на тяхната регистрация предоставя уникална възможност за диагностика в близост до повърхностните слоеве на белите джуджета. И оптичният спектър отразява обработката на енергията от взривната ударна вълна и γ-квантите от материята на акреционния диск. Този тип наблюдение изисква създаването на ново поколение полупроводникови матрици, ориентирани към посочените спектрални интервали. Някои аспекти на проектирането и производството на двоични матрици ще бъдат описани в друга беседа. Разработването на софтуер, който отчита физическите и технологичните характеристики на изследваните обекти, отбелязани в тази работа, е отделна задача. Особено отбелязваме важността на познаването на структурата на сигналите, произтичащи от резултатите от тази статия и публикувани по-рано трудове на автора [Doikov, 2021].

4. Дискусия

Резултатите от изследванията на бързо протичащи процеси с образуване на енергийни изригвания в γ- и оптичните спектрални области, представени в тази статия, са продължение на започнатите по-рано изследвания на активни галактически ядра (AGN) и обвивки на експлозии на свръхнови. В този случай основната формална физическа основа за моделиране на отбелязаните спектри беше позитронната и индукционната γ-спектроскопия. Получените синтетични спектри позволяват да се направят заключения за количествените характеристики на средата в случаите, когато това е невъзможно да се направи с други методи. От гледна точка на ядрената физика, изследваните процеси могат да се характеризират като взаимодействие на твърдо излъчване с предимно студена плазма, съдържаща прах и молекули. Детонацията на водород върху повърхността на белите джуджета по отношение на нейните физически условия е далеч от вече изследваните от автора AGN и свръхнови обвивки от втория тип (SNR-обвивка) след експлозията на една звезда с маса $M_s \geq 10 \cdot M_{\odot}$. Въпреки това естеството на термоядрените реакции на повърхността на белите джуджета е такова, че тук се разграничават и позитрони и индуцирани γ-кванти. Такива кванти образуват спектри, които са единственият източник на информация за физическите условия на експлозията. В работи [Doikov, 2018-2021) е показано, че индуцираните γ-спектри позволяват проследяване на химичния състав по време на термоядрените експлозии, разглеждани в тази статия.

В заключение трябва да се спрем на връзката между решените проблеми в тази статия и резултатите от работата (Дойков, 2021). Белите джуджета в двоичните системи постепенно увеличават масата си, често от близка звезда спътник. С увеличаване на масата на бялото джудже до $1.4M_{\odot}$, според теорията на Чандрасекар, то губи своята стабилност и избухва като свръхнова тип I (SN Ia или SN Ib). такива свръхнови, за разлика от експлодиращите единични звезди (SN IIa, SN IIb) мат близки стойности на общата енергия на експлозията и интегралния спектър. Те, подобно на AGN, се наричат маяци на Вселената. Наскоро стана известно, че най-вероятният сценарий за експлозия на бяло джудже близо до границата на Чандрасекар не е мигновена експлозия на звезда от центъра навън. Първо, хелиевата обвивка експлодира, която започва директно от повърхността и след това детонира въглеродно-кислородното ядро. В този случай не е необходимо да се достигне границата на стабилност, за да избухне бялото джудже. Тогава възниква следващият въпрос. Може ли детонацията на водород близо до повърхността на бяло джудже да

предизвика експлозия на хелиевия слой и след това на C - O ядра. Тоест, може ли наблюдаваният изблик, описан в предишните раздели на тази работа, да причини експлозия на бяло джудже под формата на супернова тип I SN.

За да се отговори на този въпрос, е необходимо да се наблюдават катаклизмични променливи с тежки ($M_D \approx M_\odot$) бели спътници на джуджета, както е показано на фиг. 1. Патрулирането на небето с помощта на двоични детектори в този случай е актуален проблем в ядрената физика и астрофизика. Марко Дойков, студент от Физико-техническия факултет на Пловдивския университет (филиал Смолян), започва да разработва подобни детектори. Нека му пожелаем успех.

Литературни източници:

[1] Doikov D. N., A. V. Yushchenko, Y. Jeong. Diagnostics of Diffuse Two-Phase Matter Using Techniques of Positron Annihilation Spectroscopy in Gamma-Ray and Optical Spectra. Journal of Astronomy and Space Sciences. – 2018. – Vol. 36. – №3. – P. 115-119.

[2] Doikov D. N, S. M. Andrievsky, A. V. Yushchenko. Gas and Dust Emission in Cold Environments with Enhanced Content of Radioactive $^{44}_{22}\mathrm{Ti}$ Isotope. Journal of physical studies. – 2018. – Vol. 22, №. 2. – P. 2901-1 – 2901-8.

[3] Doikov D.N., Yushchenko A. V. Optical Luminosity of Active Galactic Nuclei and the Intensity of its Hard Radiation in the Form of Particles and Quanta. Odessa Astronomical Publications. – 2019. – Vol. 32. – P. 55-6.

[4] Doikov D. N. Inducing Intrinsic γ-Ray Emission of the Interstellar Medium by Intense Fluxes of Protons and α-Particles in Active Galactic Nuclei. Odessa Astronomical Publications. - 2020. – Vol. 33. – P. 28-33.

[5] D. N. Doikov, A. V. Yushchenko. The Possibility of Triple Detonation in White Dwarfs. Odessa Astronomical Publication. – 2021. – V. 34. – 8p.

[6] Doikov D.N., Kiosak V. On the Schwarzschild Model for Gravitating Objects of the Universe. Application of Mathematics in Technical and Natural Sciences. AIP Conf. Proc. 2302. – 2020. – 040001-1–040001-8; https: //doi.org/ 10.1063/5.0033657.

[7] Smith R.K. Soft X-ray scattering and halos from dust / R.K Smith and E. Dwek// Astrophys. J. –1998. – Vol. 503. – P.831-842.

Дмитрий Дойков, доктор на физико-математическите науки, професор, Одески национален морски университет, +380503338279, doikov@mail.bg

PERESPECTIVE ROSPECTS FOR INVESTIGATION OF EXPLOSIVE PROCESSES IN SPACE WITH THE HELP OF BINARY SENSORS. WHITE DWARF SURFACE EXPLOSIONS IN DUAL SYSTEMS

Dmitri Doikov
Odessa National Maritime University,
Department of Natural and Engineering Science
34 Mechnikov str., Odessa, 65029, Ukraine

Abstract. In this work, calculations of thermonuclear hydrogen - hydrogen (P-P) explosions near the surface of white dwarfs are performed. We identified such physical systems in which matter flows from the donor star to a white dwarf with a strong induction of its own magnetic $B_D \approx 10^3 T$. When setting the physical problem, it was assumed that matter falls on two magnetic poles of the white dwarf and concentrates in the circumpolar regions with linear dimensions of about 400 km. The fall of gas with a given density distribution along the indicated magnetic columns is considered. It was found that in this case the substance flows until a dense hydrogen-helium super-compressed and heated layer appears. Under certain conditions, observations show thermonuclear combustion with speeds corresponding to detonation and the subsequent explosion. The characteristic times of thermonuclear flares and optical afterglow are obtained. An analysis is made of that part of the physical problem, which makes it possible to estimate the relative role of gas-dynamic and radiation effects. A thermonuclear explosion on the surface of a white dwarf occurs in such a way that the shock waves following the explosion destroy the accretion disk above the column. It is concluded that an optical flash following a thermonuclear flash is caused only by the motion of shock waves and is indirectly related to detonation on the surface of the white dwarf. An instrumental method for the simultaneous registration of optical and γ-fluxes has been substantiated. Strategies for monitoring fast explosive processes in the Universe around us have been determined. The resulting spectrum of γ-radiation during detonation allowed us to start evaluating and calculating the main ionization processes in solid-state semiconductor detectors suitable for recording both the detonation of the hydrogen layer itself and the optical afterglow of the entire binary system shown in Figure 1. Taking into account the physical generality of the presented processes, it was concluded that these detectors can record X-ray and hard ultraviolet radiation during a flare optical afterglow in AM Her type polars. It is noted that the course of physical processes during hydrogen detonation shows the possible presence of two characteristic emission γ-spectra, which must be taken into account when developing detectors. These are the lines of annihilation of positrons with electrons both in the explosion zone and beyond it in accretion disks. The calculations of the constituent part of the γ-spectra arising in collisions between the nuclei of atoms with protons and α-particles, protons with α-particles, α-particles with α-particles are substantiated.

Keywords. *Hydrogen detonation, white dwarfs, cataclysmic systems of the AM Her type, combined γ- and optical spectroscopy, positron spectroscopy of relativistic objects, binary detectors of hard radiation.*

Dmitri Doikov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Odessa National Maritime University, Dep. Dep. of natural and engineering science,Mechnikov str. 34, Odessa, 65029, Ukraine, email: doikov@mail.bg

ФРАКТАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ В СЛЪНЧЕВАТА СИСТЕМА

Бойко Рангелов, Росен Илиев, Атанас Кисьов
Минно-геоложки университет „Св.Иван Рилски“, София

Резюме: Теорията на фракталите (геометрични обекти с подобни форми, но различни размери) е предложена от Бено Манделброт във фундаменталния му труд The Fractal Geometry of Nature, 1982. Нашите изследвания са насочени към изучаването на фракталните размерности на различни обекти от Слънчевата система – спътници, планети, ефекти върху повърхността на планетите, предизвикани от бомбардировка на астероиди, релеф, естествени геофизични полета и др. Оказва се, че тези геометрични обекти имат типично фрактално поведение, което хвърля, нов, неочакван поглед върху структурата и някои параметри на физичните характеристики на телата от Слънчевата система.

Ключови думи: *Слънчева система, фрактали, параметрични характеристики*

Въведение

За първи път Б. Манделброд дефинира понятието геометричен нерегулярен фрактал. Според него основните характеристики на фракталната теория могат да се обобщят до следните представи – описани най-подробно в неговата книга The Fractal Geometry of Nature (Mandelbrot, 1982):

Фрактал е геометричен обект с повтарящи се самоподобни (или почти самоподобни) елементи с различен размер и нетривиална структура

Характеризира се с т.н. фрактална дименсия

Има нелинейно математическо описание, най-често изразявано с релацията:

$$N \sim R^{(-D)} \qquad (1)$$

N е фрактал, R – размер на елементите му, D – фрактална дименсия (размерност)

Тогава тази релация дефинира фрактал със съответната фрактална дименсия.

Оказва се, че този подбор на параметрите, описва еднозначно всеки фрактал. Всички изследователи отбелязват, че фракталният анализ е много силен инструмент при описанието и изследването на геометрични обекти – двумерни, тримерни и многомерни.

Фрактали и фрагментация

В природните науки най-често фракталната структура се свързва с фрагментирани обекти. В природата като илюстрация на такива могат да служат дървета с техните корони, корали и морски таралежи, кръвоносната, нервната, лимфната, отделителната и други системи в човешката тяло, планинския релеф, речните мрежи, облаците и снежинките и много други. Често, класификациите отчитат природни обекти, описвани като фрактали и аналитични изображения, най-често като резултат от математически (по-точно геометрически) изображения, някои от които с подчертани художествени достойнства.

Методология

Фрактален анализ

Фракталният анализ е математически инструмент за изучаване на параметрите и свойствата на различни (обикновено геометрични) обекти, апроксимирани с фрактали. Основен въпрос е намирането на фракталната дименсия, която да определи структурата и вида на фрактала. Практически, фракталната дименсия показва разпределението на броя на елементите със съответния размер в двумерното и/или тримерно пространство. За определянето ѝ има различни техники, като най-широко използваната е чрез представянето на зависимостта (брой, размер) в

полулогаритмичен мащаб. Тогава отношението на изменението на функцията (по оста y) към изменението на аргумента (оста x) дава непосредствено стойността на фракталната димензия.

С развитието на космическата техника, много от обектите в Слънчевата система бяха фотографирани, картирани и представени като дигитални изображение с много голяма разделителна способност. Това се отнася особено за обекти около които няма плътна атмосфера, което позволява тяхното дистанционно визуализиране – както на повърхностния им релеф, така и на естествените геофизични полета, които могат да бъдат измервани дистанционно (гравитационно, магнитно, топлинно, радиационно и др.)

Цел и задачи

Фрактални изследвания в Слънчевата система

Основна цел на настоящата разработка е показването на фундаментални резултати от фрактален анализ на различни обекти в Слънчевата система. Задачите на изследването са:

да демонстрира наличието на фрактални обекти в слънчевата система

да изследва техните свойства и разкрие наличието на зависимости между параметрите им

да обясни, доколкото може, генезисът и развитието на фракталните свойства на различните изследвани параметри – размери, брой, корелационни зависимости, нови и неочаквани резултати от анализа и др.

През последните години технологиите за космически дистанционни изследвания получиха мощно развитие. Това даде възможност за натрупването на огромен обем от дигитални данни за релефа, естествените полета, размерите и броя на метеоритните кратери по повърхността на различните планети и техните спътници, точното определяне на размерите и формата на обектите в Слънчевата система и др. Фракталният анализ на различните компоненти на тези обекти е развиван, както от мощни международни научни консорциуми, така също и от по-малки колективи, към които принадлежат и нашите проучвания (Ranguelov, Iliev, 2019). Изследвани от нас са следните обекти:

Луна (гравитационни аномалии – Буге и „свободен въздух“, магнитно поле, релеф, корелационни зависимости между тях, брой и размери на кратерите, маскони и техните свойства и др.)

Марс (основни въпроси при фракталния анализ са морфоструктурните елементи на Марс – плата и кратери, както и геометричните особености на един отделен регион – „каналите“ на района Деутеронилус)

Меркурий - корелация между гравитационно поле и релеф, брой и размери на кратерите. Важно внимание е обърнато на разпределенията в Северното и Южното полукълбо.

Газови гиганти (Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун) и техните сателити – брой, размери, фрактални свойства.

Двойката Плутон-Харон, като типичен представител на дублетните форми с фокус – импактни кратери и морфоструктурни елементи.

Земята – като най-достъпен обект за изследвания на геодинамиката (на глобално ниво), сеимотектониката (регионално), морфуструктурите (локално), както и различните геофизични полета и техните корелационни зависимости.

Показани са някои характерни примери, резултати и дискусии от фракталния анализ на различните обекти:

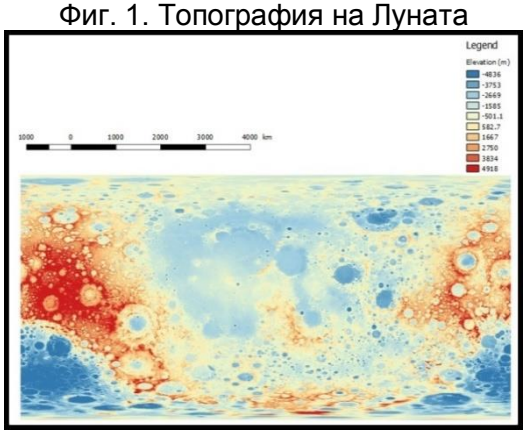
А) Луна

Нашите изследвания на Луната са насочени основно към изучаването на релефа на естествения спътник на Земята – фиг.1 и фиг.2., гравитационното му поле в

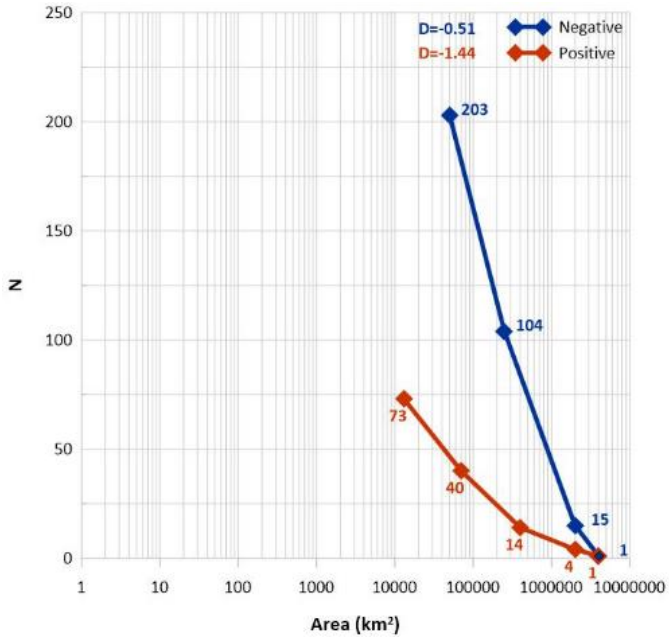
различните трансформации (аномалии „свободен въздух“, Буге), магнитното поле и др. Оказва се, че геометричните представяния на тези естествени полета на Луната се описват много добре с фрактали с различна размерност. Изучавани са:

- връзката между релефа и гравитационното поле (в различните му трансформации), Буге аномалии (Ranguelov, Iliev, Frantzova, Tzankov, 2019.) и „свободен въздух“ (Ranguelov, Iliev, Tzankov, Spassov, 2019)
- Фракталните свойства на релефните форми на Северния и Южния Лунни полюси (Iliev, Ranguelov, Frantzova, 2019) и масконите (т.е. аномално големите маси, които са ограничен брой).

Фиг. 1. Топография на Луната



Фиг. 2. Фрактални размерности на лунната топография: положителни (червени – D=-0.51) и отрицателни (сини – D=-1.44) релефни форми.



Резултатите от фракталния анализ на лунните естествени полета (релеф, гравитационно поле в различните му модификации) показват явни особености:

- наличие на повече и с по-големи размери негативни релефни форми.
- ясна корелационна връзка между гравитационните аномалии в „свободен въздух“ и релефа
- очаквана корелация между гравитационните аномалии Буге и подповърхностните плътностни неоднородности

- Южният лунен полюс има около два пъти по-неравна повърхност от Северния. Това може да доведе до извода, че Южният лунен полюс е по-често и по-силно бомбардиран от комети и астероиди от Северния.

Б) Меркурий

Главните особености на Меркурий са изследвани чрез фрактален анализ на релефа (ДЕМ) на Северното и Южното полукълбо и на гравитационното поле (аномалия „свободен въздух“ – ФАГ), като първаначално е потърсена визуална корелация – фиг.3. и фиг.4., а след анализът й, е приложен фрактален анализ между фракталната димексия и съответния параметър за всяка елементарна площ от съответната карта на Мелкурий.

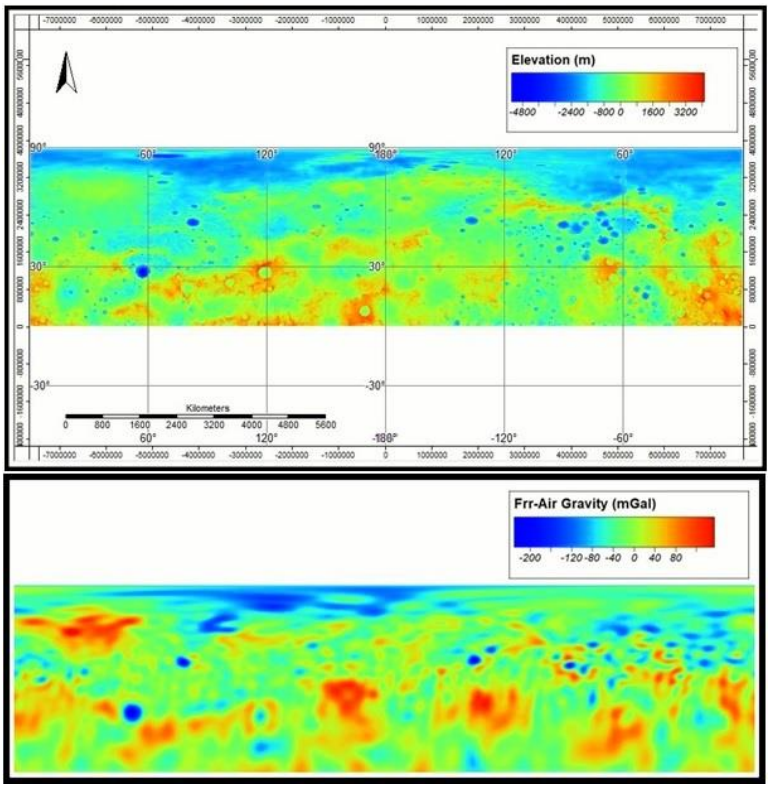
Установяват се следните зависимости:

Северното полукълбо е около 1,5 пъти по-бомбардирано от метеорити от Южното.

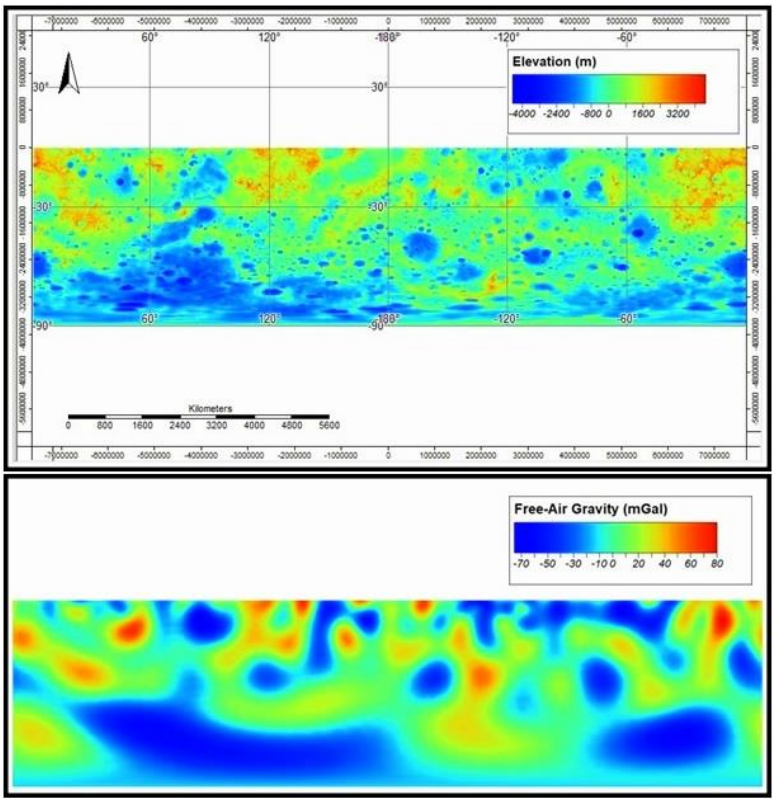
Фракталните димексии и за положителните и за отрицателните гравитационни аномалии са много близки по стойност (около 2.4 и за двата параметъра)

Ако това е общо свойство за Слънчевата система, това означава че бомбардиращите метеорити са по-чести от посока север, а също и че по-плътните обекти попадащи на повърхността на Меркурий са около 3 пъти по-малко от тези с по-малка плътност от средната.

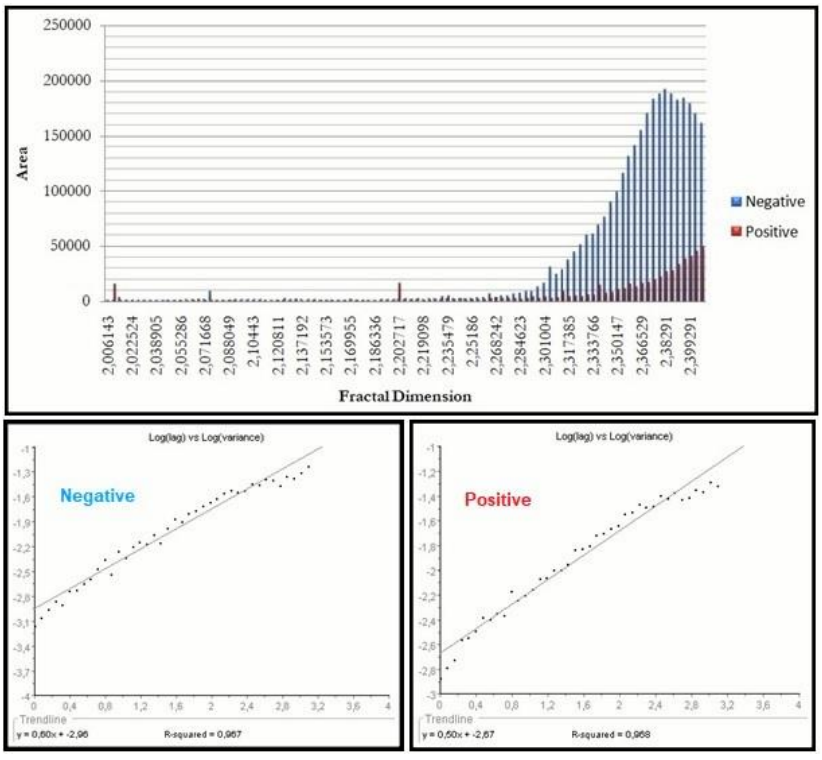
Фиг.3. Визуална коралация между ДЕМ и ФАГ за северното полукълбо на Меркурий



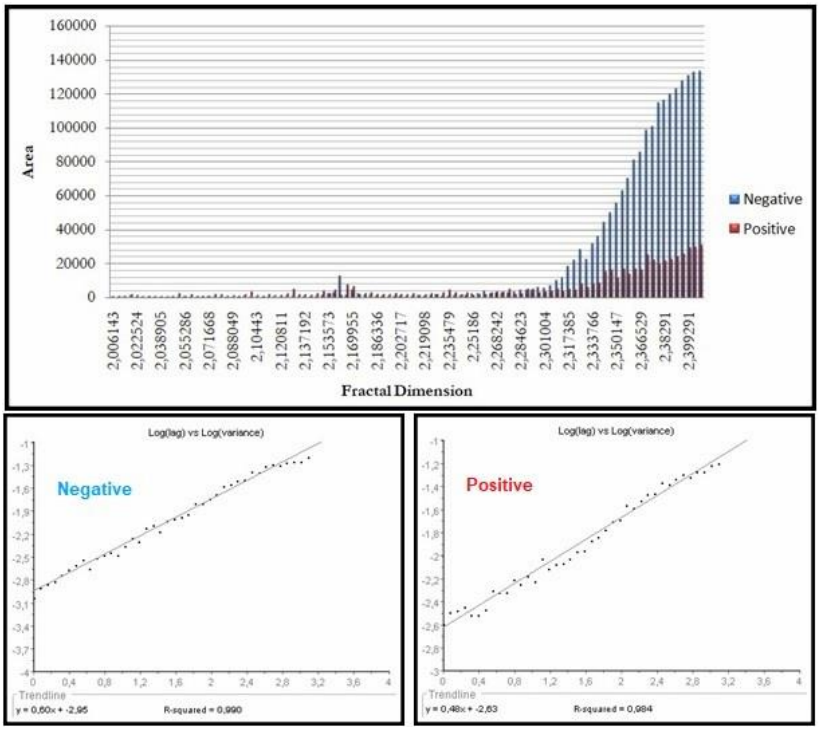
Фиг.4. Визуална коралация между ДЕМ и ФАГ за южното полукълбо на Меркурий



Фиг. 5. Разпределение на положителните (червени) и отрицателните (сини) площи на аномалиите ФАГ и техните фрактални димансии за Северното полукълбо на Меркурий.



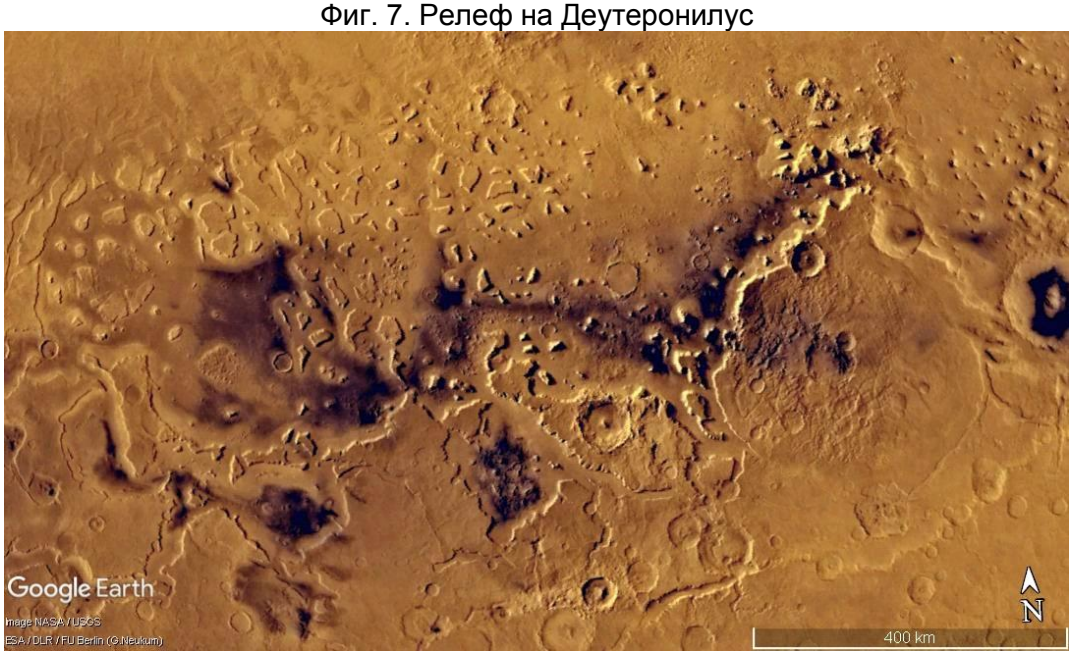
Фиг.6. Разпределение на положителните (червени) и отрицателните (сини) площи на аномалиите ФАГ и техните фрактални дименсии за Южното полукълбо на Меркурий.



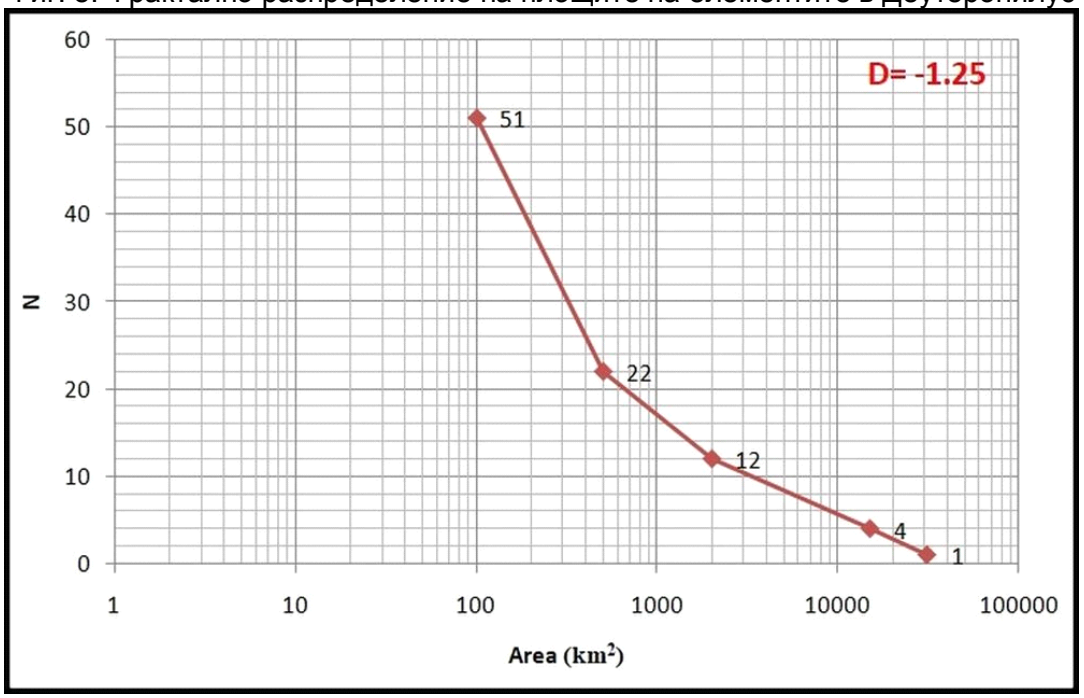
В) Марс

Изследвани са основно релефните форми на някои забележителни райони на Марс – плата и импактни кратери, както и структурните особености на района Деутеронилус (Iliev, Ranguelov, 2020)

Фиг. 7. Релеф на Деутеронилус



Фиг. 8. Фрактално разпределение на площите на елементите в Деутеронилус



Както се вижда изследваните обекти са 90 на брой, като площите им варират от 100-ина кв. км до над 30 000 кв. км. Фракталната дименсия е -1,25, което говори са сравнително голяма фрагментираност на морфоструктурите и широк диапазон в изменението на площите.

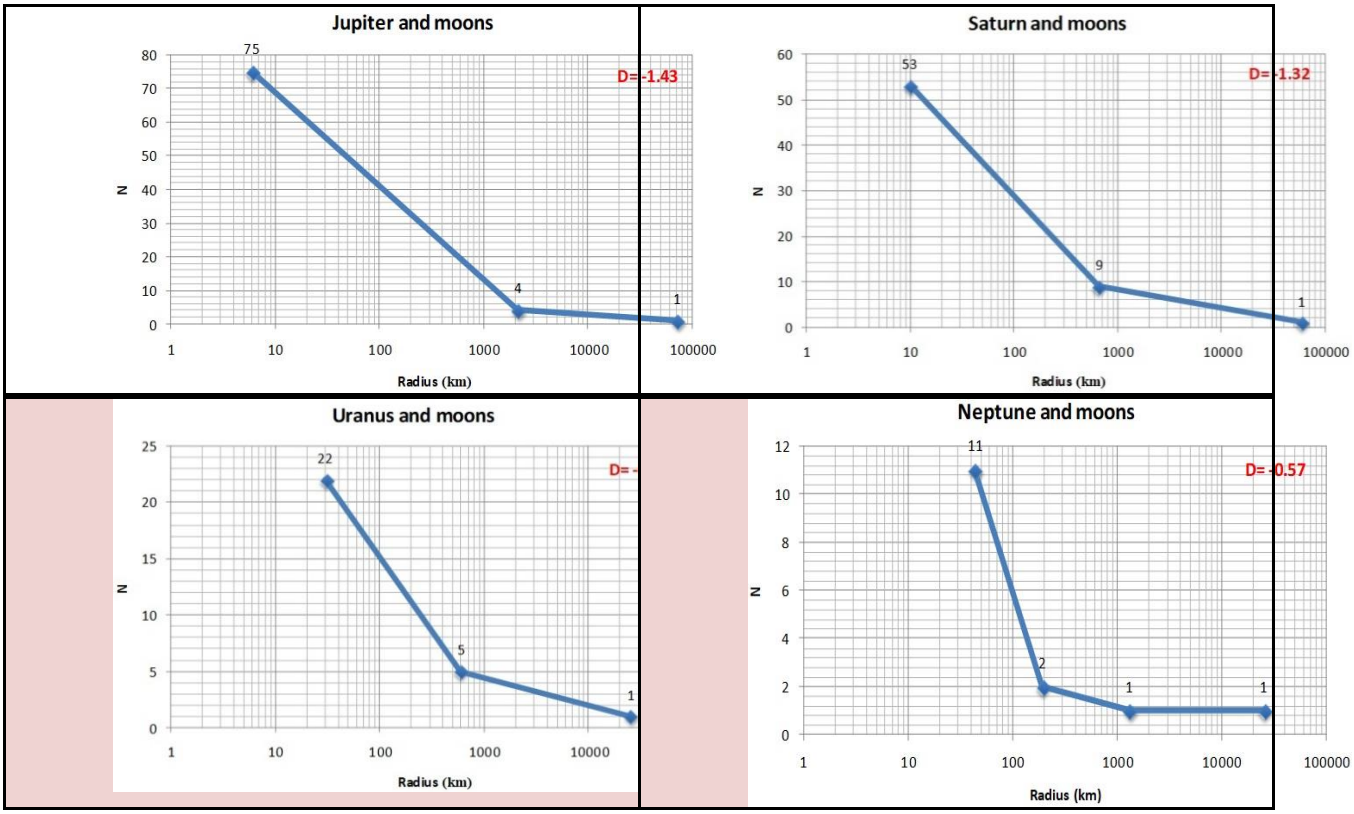
Г) Газовите гиганти и техните сателити

Изследвани са фракталните свойства на размерите на газовите гиганти – Юпитер, Сатурн, Уран и Нептун и техните сателити, който се отличават с големия си брой. Изследването има значение за разпределението на масите и размерите на естествените спътници на газовите гиганти, които са твърди тела (Iliev, Ranguelov, 2019).

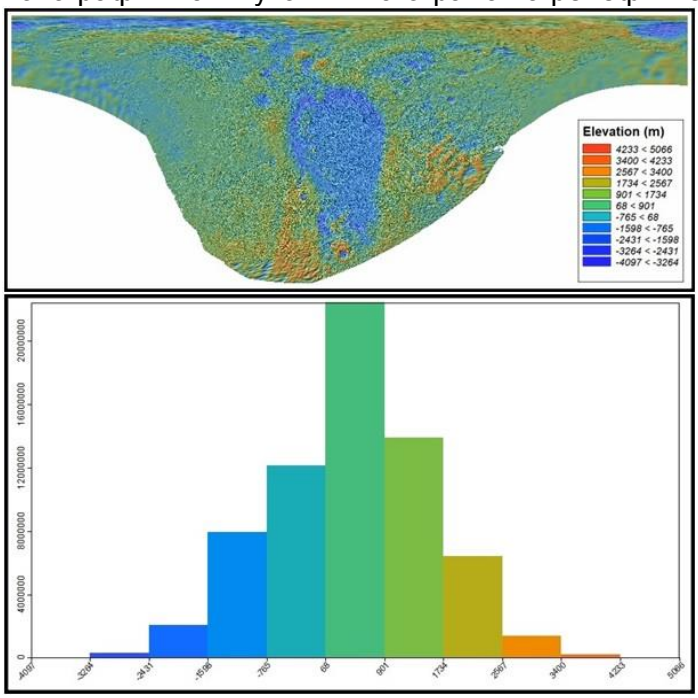
Д) Плутон и Харон

Сравнени са релефът и топографските особености на Плутон и най-големия му спътник – Харон (с маса приблизително 2 пъти по малка от тази на Плутон. Някои учени причисляват тези космически тела към т.н. бинарни (дублетни) системи. Релефът и на двата твърди земеподобни космически обекта е доминирани от импактни кратери, равнини и плата,V -образни долини и ледници. Като цяло релефът на Харон е по-груб от релефа на Плутон. С помощта на фракталния анализ е показано, че различните класове от морфоструктурни релефни форми са близки за по-контрастните класове (с по-изразени височинни денивелации) и относително по-различни за по-изгладените форми (Ranguelov, Iliev, 2019).

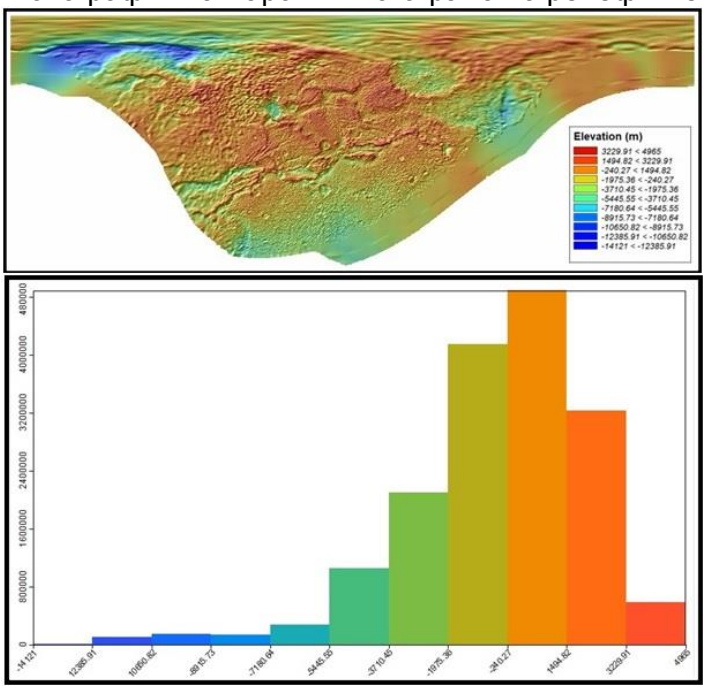
Фиг.9. Юпитер и луните му (80 на брой) имат подобни и близки фрактални димензии със Сатурн и луните му (52), докато Уран (с 27 луни) и Нептун (с 13) се различават драстично, както по размерите си, така и по фракталните си димензии.



Фиг. 10.Топография на Плутон и хистограма на релефните форми



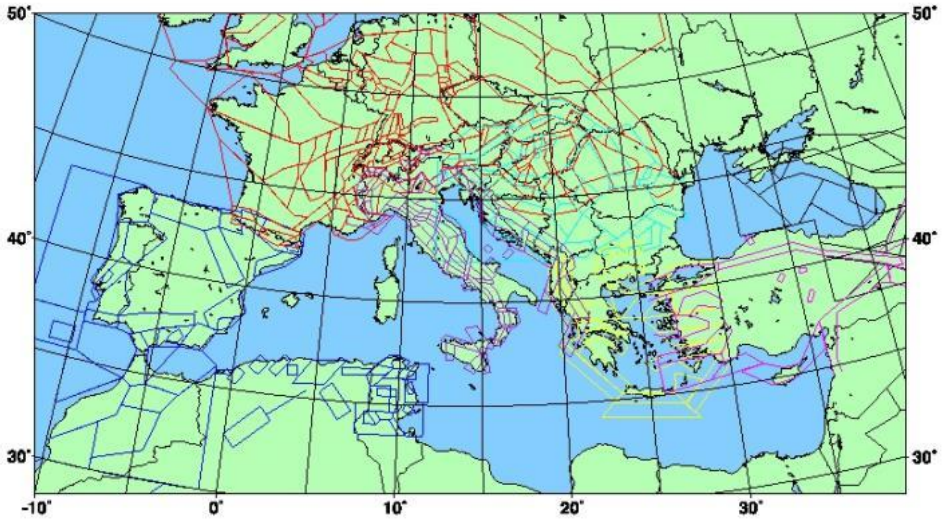
Фиг.11. Топография на Харон и хистограма на релефните форми



Е) Земята

Като елемент от Слънчевата система, Земята не прави изключение относно наличието и динамиката на фрактални обекти по цялата ѝ повърхност и в дълбочина (Ranguelov, 2010)

Фиг.12. Сеизмотектонски модел на Европейско-Средиземноморския регион.



На фиг.12. е представен Европейско-Средиземноморксият сеизмотектонски модел (ECCM), като различните сеизмогенни зони и огнища са апроксимирани с геометрични фигури с различни форми и размери. Отделени са 5 регионални структури:

- Адриатическа (магента)
- Централна и Западна Европа (червена)
- Пиринеи и Западна Африка (тъмно-синя)
- Гърция и Турция (жълта и лилава)
- България и Северни Балкани (светлосиня)

Таблица 1. Зониране на ECCM и линейни и площни фрактални димензии за отделните зони..

Зона	Линейна фракт. дим.	Площна фракт. дим.
Адриатика	2,71	1.67
Централна и Зап. Европа	1,12	0.41
Пиринеи и Зап. Африка	1,18	0.24
Гърция и Турция	0.94	0.40
България и Сев.Балкани	1.20	0.25
Всички зони	1.23	0.38

Изчислени са линейните (по периметъра на всяка зона) и площни фрактални димензии, които показват отличителните особености на отделните сеизмогенни зони. Не съществува към момента генетичен модел, който може да обясни поведението и стойностите на фракталните размерности на всяка от описаните зони. Пространствената засебеност обаче е показателна и може да се използва като класификационен принцип. Отклоненията в стойностите спрямо общата средна стойност, както за линейните, така и за площните размерности, убедително демонстрират различията в геометрията и фрагментарността на сеизмогенните зони. А това е важен параметър при определяне на сеизмичната опасност.

Изводи и заключение

Фракталният анализ се явява мощен инструмент в изучаването на различни обекти от Слънчевата система. Установените закономерности хвърлят един неочакван поглед към геометричните свойства на различни параметри на тези обекти. Получени са нови резултати и са установени неочаквани закономерности в разпределенията на различни параметри на космическите обекти, включително и Земята.

Литература

Mandelbrot, B., The Fractal Geometry of Nature, Times Books, SF, 1982, 468 pp.

Iliev, R., Ranguelov, B. Fractal analysis of the mesas within Deuteronilus Mensae region of Mars., *To Physics Journal,* 2020, 5. http://www.purkh.com/index.php/toph.

Iliev, R., Ranguelov, B., Frantzova, A. Comparative Analysis of the Lunar Poles Using Fractal Dimension. Proc. XV Intl. Conf. SES2019. 2019. pp.140-145.

Iliev, R., Ranguelov, B. Fractal properties of the Gas giants and their satellites within the Solar system. *To Physics Journal.,* 2019. *2, 3. pp. 8-15.* http://purkh.com/index.php/tophy.

Ranguelov, B. Nonlinearities and fractal properties of the Euro-Mediterranean seismotectonic model., Geodynamics & Tectonophysics., 2010, 1, 3, pp. 225–230.

Ranguelov, B., Iliev, R., Fractal Universe: A case study of Solar System., LAP Lambert Academic Publishing., Riga, 2019, 122 pp.

Ranguelov, B, Iliev R., Tzankov, Tz, Spassov, E. Fractal analysis of the lunar free-air gravity field. *To Physics Journal*., 2, 3, 2019. pp. 126-133. http://purkh.com/index.php/tophy

Ranguelov, B., Iliev R., Frantzova A., Tzankov Tz. Fractal Analysis of The Lunar Bouguer Gravity Field, To Physics Journal., 2019, pp. 77-89. https://purkh.com/index.php/tophy/article/view/452

Ranguelov, B., Iliev., R. Mercury's DEM and FAG fractal structure – indicator for meteorite bombardment by different density space bodies., RUSSIAN JOURNAL OF EARTH SCIENCES, 19, 2019. pp. 1-8.

Благодарности

Тази разработка е частично финансирана от ННП 577/17.08.2018 на МОН и съглашение № Д01-322/18.12.2019 – работни пакети РП 10.1 и РП 1.4.3.

Бойко Рангелов, професор, доктор, МГУ, София 1700, ул. „Б.Каменов“ 1. Тел. 00359 2 80 60 346, e-mail: branguelov@gmail.com

THE FRACTAL INVESTIGATIONS IN THE SOLAR SYSTEM

Boyko Ranguelov, Rossen Iliev, Atanas Kisyov
MGU, Sofia, Bulgaria

Abstract. The theory of fractals (geometry objects with similar form, but different sizes) was developed and published by Benoit Mandelbrot in his fundamental book – The Fractal Geometry of Nature, 1982. Our research is focused to the study of the fractal dimensions of different objects in the Solar system – planets, satellites, different effects on the surfaces or in depth generated by the bombardment of asteroids, digital elevation models, natural geophysical fields, etc. Their geometry signatures have typical fractal behavior. This means a new exciting insight view to the structure and the parametric characteristics of these objects of the Solar system, including the Earth.

Key words: *Solar system, fractals, parametric characteristics.*

Boyko Ranguelov, Professor, PhD, MGU, Sofia, Bulgaria, Phone: 00359 2 80 60 346, e-mail: branguelov@gmail.com

Раздел ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

Секция Филология

НАЗВАНИЯ НА ПРЕСТИЛКИ, ПРЕПАСВАНИЯ И ПОЯСНИ ЕЛЕМЕНТИ В ТРАДИЦИОННИЯ ЖЕНСКИЯ РОДОПСКИ КОСТЮМ

Елена Каневска-Николова, Симеон Маринов
Пловдивски университет "Паисий Хилендарски", Филиал – Смолян

Резюме: В статията се представя терминологията, свързана с престилките, препасванията и поясните елементи в традиционния женски родопски костюм, ексцерпирана от различни етнографски, краеведски и диалектоложки изследвания. Анализират се названията на видовете престилки и препасвания. При названията на престилките се открива терминологично разнообразие на разновидностите, назовани с лексеми или терминологични словосъчетания, като релевантни фактори са възрастта, селищната принадлежност, семейното положение, материалното състояние, социалната йерархия. Редица термини се характеризират с полисемия и синонимия както на територията на целите Родопи, така и в рамките на отделен регион, основен словообразувателен модел е афиксалният.

Ключови думи: *женски родопски костюм, диалектни названия на престилки и препасвания*

В славянската и балканската културна традиция престилката е непреходен елемент от особено значение с дълбоки корени. М. Велева търси нейното начало в културата на славянските заселници по нашите земи, тъй като тя е „един от характерните елементи на женското облекло у славяните" (Велева 1969: 81; вж. и Ганева 2003: 53). Престилката е един от най-трайните и постоянни елементи на българския традиционен костюм изобщо и в частност на родопския, основна съставна част от конструкцията на еднопрестилчената и двупрестилчената носия. Тя е оформена дреха, макар и елементарна, с декоративни елементи и прикачени връзки, която се среща „в три разновидности – едноплата, двуплата с вертикален съединителен шев и двуплата с хоризонтален съединителен шев" (Ганева 2003: 53). Освен едноплата и двуплата бива тясна и широка, предимно вълнена, по-рядко памучна. В българското етническо землище престилката се характеризира с голямо разнообразие от размери, кройки, цветове, шарки и украси.

В Северна България широко разпространение има престилчената носия, която е част от един по-голям ареал, обхващащ Долнодунавската низина, Карпатския басейн, Панония и Източноевропейската равнина. В Южна България преобладава сукманената и саяната носия, комбинирана винаги с единична престилка отпред; опасването на две престилки отзад и отпред върху ризата или горната дреха (саята) са спорадични случаи от сезонен характер – зимата с по-две престилки (отпред и отзад) за по-топло, а лятото при работа само по риза, опасана с една или две престилки. Такива примери срещаме в Благоевградско (Осеново, Церово, Сатовча), Първомайско (Садово), Родопите (Велинградско, Златоградско, Неделинско, Маданско). Въпреки че това са единични случаи и имат временна проява, могат да се приемат като остатък от по-стари, архаични костюмни комплекси.

„Произходът на двуплатите и едноплатите престилки е паралелен. Различията се явяват в предназначението им – първите се носят при работа вкъщи или на полето, а вторите са празнични[1]" (Кръстева-Ножарова 1969: 127-128).Те проявяват изключителна консервативност, представляват неизменна част от моминския чеиз. Освен своя изначално утилитарен и трудово-битов характер престилката изпълнява редица функции като естетическа, социално-нормативна, полово-възрастова, апотропейна и дори магическа. Престилката е най-яркият декоративен център в

[1] В с. Старцево, Златоградско, мендилят за работа е „писан", т.е. украсен с малка шарка, а за празник – с голяма (Иванов, Иванова 2016: 130).

цялостната композиция на костюма. Символизира женското начало и пространство. На обредната роля на престилката са обръщали внимание редица изследователи – като обреден символ в лазарското и венчалното облекло (Михайлова 1980: 58-66), като врата, затваряща пътя към дома утроба при раждането (Николова 1999: 134), като прерастване от символ на плодородие в селищен символ – чрез символичното поемане на новороденото с престилка[2] се осъществява постепенното въвеждане в селищната общност (Михайлова 1980: 59-60), като символично премитане на гроба с престилката на най-близката до покойника жена при погребалния обред (Попов 1993: 299). Р. Ганева откроява значението на престилката „като предпазен слой, преграда и връзка между вътрешното / външното за самата жена, между усвоеното културно / неусвоеното природно пространство, между този / онзи свят" (Ганева 2003: 59).

Терминологията, назоваваща престилки, препасвания и поясни елементи в традиционния женски родопски костюм (63 названия), е ексцерпирана от етнографските изследвания на Хр. Вакарелски (1935), М. Велева (1969), Г. Кръстева-Ножарова (1969), Ан. Примовски (1973), М. Николчовска (1979), М. Райкова (1981; 2007), както и от краеведските изследвания на д-р Г. Ташев (1966), К. Канев (1975), О. Иванов, М. Иванова (2016) и от „Родопски речник" на Т. Стойчев (1965–1970; 1983).

Престилката е едно от най-характерните обединителни звена на родопската женска носия. Конфесионалната принадлежност не е релевантен фактор за разлика от възрастта, семейното положение, материалното състояние и социалната йерархия. „Престилките особено силно подчертават възрастовите различия. Тясната едноплата престилка се носи от момите и младите булки… Двуплатата престилка е изключителна принадлежност на възрастните и старите жени" (Кръстева-Ножарова 1969: 128).Така например двуплатата престилка *лѐтва фѝта* е характерна за костюма на по-възрастните жени в Девинско. Освен това със своя десен, цвят, орнаментика и дължина престилката е указател за селищната принадлежност на жената – във всяко село или група близки села тя има свой характерен облик[3]. За Смолянско са характерни оранжевият или червеният, жълтият и зеленият цвят, като във всяко село доминира един от тях. Наблюдават се и някои конфесионални различия – при българките мюсюлманки преобладаващ цвят в престилката е „аленият" или „виненият", но в терминологично отношение съществува пълна идентичност. Украсата на престилката най-често се състои от трицветни ивици, пресичащи се по вътъка и основата. *Тѐльевата фѝта* е невестинска престилка с „тел", т.е. „жълти или бели сърмени нишки, които са ярък изразител на социалната диференциация", носени само от богатите (Кръстева-Ножарова 1969: 128).

Многобройни са названията на престилките в различните краища на Родопите, като най-широко разпространение и обхват има т.нар. родопски „мендил[4]". Той представлява едноплата престилка от домашна, вълнена тъкан с пресичащи се по вътъка и основата еднакво широки ивици – "писи", в различни цветови комбинации (жълто, оранжево и зелено при християните и червено и зелено при мюсюлманите). Срещат се основно в централната част на Родопите (Смолянско, Широколъшко, Чепеларско, Рудоземско, Маданско, Девинско). Друга разновидност на карираните престилки е мендилът от Златоградско-Неделинския край, който представлява тясна, едноплата, лита вълнена тъкан с черно поле, по което се пресичат групи от бели и тъмночервени нишки, оформящи квадрати. В долния край завършва с втъкани цветни геометрични орнаменти. При преселниците от Гюмюрджинско престилката е от лита

[2] В с. Бачково, Асеновградско, поемането на новороденото става с престилката на бабата (Цанева 1994: 125).

[3] Р. Ганева отбелязва, че престилките „са сред най-ярките (търсени) знаци за място-произход. Те притежават своя специфична украса… Със знаците им би могло точно да се очертае карта на селищата в България и на съществуващите връзки между тях" (Ганева 2003: 55).

[4] Ар. mindil чрез тур. mendil с общо значение 'кърпа за нос'.

тъкан на пресичащи се по вътъка и основата еднакво широки червени и черни ивици и черти, оформящи ситни квадрати. В долния край е украсена с бяла или жълта дантела. Тя се запасва с плетени връзки на кръста и се спуска ниско отпред, краищата ѝ завършват с разно-цветни ресни.

При престилките от Източните Родопи преобладава монохромната тоналност. В т.нар. *дикилийски села* (Девесилово, Девесилица, Голям Девесил, Малък Девесил,Егрек и Лимец), Крумовградско, тя е едноплата от вълнена лита тъкан с едноцветно червено поле и бели ивици в двата отвесни края, прикрепена към ръчно плетено коланче „рехна". Друг вариант на едноцветните престилки са тези от селата Аврен, Черничево, Горни и Долни Юруци. Там те са черни на цвят, в долния край орнаментирани с цветни геометрични мотиви. Престилката е устойчив елемент и в носията на турско-езичното население от Източните Родопи. Въпреки настъпилите промени, опростяването и модернизирането на облеклото престилката остава неразделна част от костюма на по-старите жени. По своя колорит, кройка и украса тя повтаря много от характеристиките на българските родопски престилки – карирани, едноцветни, едноплати, двуплати, широки и др. От изначално постоянен елемент, постепенно престилката се превръща в ежедневна работна дреха, за да се стигне до нейното пълно отпадане през втората половина на 20 век.

В Западните Родопи, из Чепинското краище (Велинградско) са разпространени широките двуплати *пещемали* с водоравен шев, най-често от раирана тъкан, орнаментирана в двата тесни края. Престилката е достатъчно широка, за да обгърне долната част на тялото, като краищата ѝ се срещат отзад или отстрани. Значително по-богати колоритно и по орнаментни са престилките от Доспатско. Отличават се с богата тоналност на багрите и многобройни цветови съчетания. Престилката е вълнена, едноплата, изпълнена в късана техника. Най-често на тъмен фон се открояват редове от геометрични орнаменти, редуващи се с групи от цветни черти и ивици, разположени в хоризонтална композиция.

При названията на престилките се открива терминологично разнообразие на разновидностите, назовани с терминологични словосъчетания. *Мендѝлът / миндѝлят* бива *àлен* – престилка със светли цветове, с преобладаващи червени „пѝси" (Смолянско, Ардинско, Асеновградско, Девинско); *прав* – на средно широки „пѝси", носен от млади; *сляп* или *смѝсън* – на ситни оранжеви и черни ивици, носен от стари (Смолянско, Асеновградско); *мендѝл с пѝсано* – с ивица от втъкани разноцветни геометрични орнаменти по долния край (Златоградско и Ардинско, Дедеагачко); *шелѝен миндѝль* – престилка с тесни райета и с преобладаващ тъмночервен цвят (Смолян, Райково, Устово, Левочево, Момчиловци, Смолянско); *куц миндѝль* – престилка с тъмни цветове (Смолянско, Асеновградско). *Препасàците* са *голѐми* или *широ̀ки* – памучни престилки, които се шият от два плата („пò̀льки"); *тѐсни препасàци* – памучни престилки, които се шият от един плат; *шàрени препасàци* – едноплати престилки, които се тъкат само на хоризонтални ивици с втъкани в тях мотиви от разноцветна вълна или от памучни конци, включени са в състава на моминския и невестинския костюм (Девинско); *дѝпъл препасàк* – едноплата престилка с ритмично редуващи се по вътъка ивици (Девинско). Съставката *престилка* влиза в три терминологични словосъчетания: *престѝлка с човàлено писмò* (с. Гугутка) – на дребни еднообразни черни и червени квадратчета; *вѐзана престѝлка* (с. Долно Луково, Ивайловградско; Димотишко); *мѝсана престѝлка* – вълнена, раирана по основата и вътъка с оранжеви, червени и черни ивици, носена от омъжената жена (с. Манастир, Гюмюрджинско), а елементът *скѝтник* – в четири: *скѝтник на прò̀сфори* или *гьозàт скѝтник* (с. Попско) – на едри квадрати, с по-богата цветна гама; *шалѝен скѝтник* – едноплата престилка с червено поле и втъкани по него ивици с геометрични орнаменти (с. Попско); *вѐзан скѝтник* – местна разновидност на престилките от Свиленградско (с. Камилски дол, с. Хухла, Ивайловградско).

Поясът се явява в две разновидности: *àлен пò̀яс* – вълнен, светлочервен, раиран по основата и вътъка с бели тесни ивици, носен само от омъжените жени (с.

Манастир, Гюмюрджинско); *мернѝзен пòяс* – квадратна кърпа с ресни от коприна, която се завързва отпред, а отзад е на триъгълник, наричана още турбулѝс (с. Старцево, Златоградско). При колана, назоваван *зѝнка*[5] / *зѝнке /зѝнкя / зьѝнка*, се срещат известни различия: тясна дълга плетена с цветни прежди ивица, която служи за коланче (с. Славеино, Смолянско; Кузлукьой, Гюмюрджинско); сърмен колан със сребърни чапрази отпред (с. Момчиловци, Смолянско); колан от „лòмена" тъкан на широки цветни ивици на краищата с чопрази (ИР), който бива гòрна зѝнкя – закопчавана с пафти отпред, и дòлна зѝнкя – обнизана с пулчета, с краища, свързани отзад (ИР).

Част от названията на престилки, препасвания и техни украшения в традиционния женски родопски костюм се срещат сраслични **фонетични варианти**: *ахрàм / ихрàм / ирàм / йарамѝ, зѝнка / зѝнке /зѝнкя / зьѝнка, кушàк / кушѐк, миндѝль / мендѝл, пещимàл / пищимàл / пищюмàль, пос / пояс, прѐпасальник / препасàльник / пресàльник / припасàльник, престѐлка / престѐлька / пристѐлька / престѝлка / престѝльке, рахѝлка / рехѝлька / реѝлка, реснѝ / рехнѝ, рѐхни / рѐни, фѝта / фòта.* Акцентни варианти са *прѐпаска* и *препàска, прѐскутник* и *прескѝтник*.

Сродни думи, образувани афиксално, са: *кѝчка* и *кичѝлка* (от *кича* със суфикси *-к-* и *-ил-к-*); *òпасник, препасàк, прѐпасальник / препасàльник* и *прѐпаска* (от *опаша* и *препаша* със суфикси *-ник, -àк*, *-аль-ник* и *-к-*); *скѝтник* и *прескѝтник* (от *скут* – със суфикс *-ник* и префиксално-суфиксално *пре-* и *-ник*). *Престѝл* е усечен вариант на *престѝлка.* Названията *òчи* и *сълменчита* са образувани на основата на метафоричния пренос – геометрични орнаменти във формата на ромбове, приличащи на очи, и стилизирани животински орнаменти, приличащи на *сълменчета* 'охлювчета'[6].

Синонимията при терминологията, назоваваща престилки, препасвания и техни украшения в женския родопски костюм, е добре развита:

- при названията на тесните двуцветни ивички, ограничаващи стилизираните орнаменти по престилката – *бàбки* и *вѝтви*;
- при названията на геометричните мотиви, втъкани в долния край на престилката с цветни вълнени конци – *бàбки* и *пѝкале*;
- при названията на вълнената връв, с която се връзват престилките – *вѫ̀за, -и, реснѝ / рехнѝ* и *рѐхни*;
- при названията на колана, плетен с вълнени цветни прежди – *зѝнка* и *рѐхни*;
- при названията на декоративните ресни, с които завършват краищата на колана или връзките на престилката – *кичѝлка* и *рахѝлка*;
- при названията на квадратна кърпа, която се запасва на кръста или над едното бедро или се завързва отпред, а отзад е на триъгълник – *кѝчка, кушàк, мернѝзен пòяс* и *турбулѝс*;
- при названията на ромбове като геометрични орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката – *клъбàта* и *òчи*;
- при названията на широкия пояс, изтъкан от домашно предена вълна – *кушàк, òпасник* и *пос / пòяс*;
- при названията на стилизираните животински орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката – *раквѐте* и *сълменчита*.

Названията на престилка изобщо са най-многобройни – *ахрàм / ихрàм, завялка, ирàм / йарамѝ, карѝга, миндѝль / мендѝл, пещимàл / пищимàл, прàслика, препасàк, прѐпасальник / препасàльник / пресàльник / припасàльник, прѐпаска, прескѝтник, престѐлка / престѐлька / престѝлка, престѝл, скѝтник, софрà, фѝта / фòта*. *Препасàлник* и *препàска* със значение 'домакинска престилка' са пълни синоними, а при *препасàльник / пресàльник / припасàльник* 'престилка' и *препасàлник* 'домакинска

[5] В много селища в Смолянско, Девинско и Асеновградско думата, която е с гръцки произход (*ζουνη* 'пояс'), се употребява със значение 'небесна дъга' (Стойчев 1965: 169).

[6] На родопски диалект *сълмень / сѫ̀лмень* означава 'охлюв'.

престилка', както и при *прèпаска* и *препàска* е налице частична синонимия (намират се в отношение на част към цяло). Вид престилка е и *лажнùцата.*

Полисемия се наблюдава при някои названия на престилчени украси и препасвания както на територията на целите Родопи, така и в рамките на отделен регион:

бàбки *мн.* 1. Тесни двуцветни ивички, ограничаващи стилизираните орнаменти по престилката (с. Касъка, ЗР); 2. Геометрични мотиви, втъкани в долния край на престилката с цветни вълнени конци (с. Пчеларово, Кърджалийско);

зùнка / зùнке *ж.* 1. Тясна дълга плетена с цветни прежди ивица, която служи за коланче (с. Славеино, Смолянско; Кузлукьой, Гюмюрджинско); зьùнка 2. Сърмен колан със сребърни чапрази отпред (с. Момчиловци, Смолянско); зùнкя 3. Колан от „лòмена" тъкан на широки цветни ивици на краищата с чопрази (ИР);

кушàк / кушѐк *м.*1. Пояс, изтъкан от домашно предена вълна – червен, жълт, зелен, син, розов, бял и черен (Смолянско, Ардинско, Маданско); 2.Квадратна кърпа от тъкан на разноцветни квадрати, която се запасва на кръста или над едното бедро, прегъната по диагонал (с. Боровина, Ардинско);

рѐхни/ рѐни *мн.* 1. Колан, плетен от вълнени прежди на пръсти, чиито краища завършват с декоративни ресни (кичѝлка), широк около 2-3 см, който се увива неколкократно около кръста (с. Неделино, с. Старцево, Златоградско; с. Падина, с. Жълтуша, Ардинско; с. Девесилово, Крумовградско; с. Долно Луково, с. Горно Луково, Ивайловградско, и др.); 2. Връзките на предната престилка (с. Девесилово, Крумовградско).

В заключение може да се каже, че повсеместното разпространение на карирани престилки и тъкани в Родопите говори за техния старинен характер. При названията на престилките се открива терминологично разнообразие на разновидностите, назовани с лексеми или терминологични словосъчетания. Релевантни фактори за многобройните им разновидности са възрастта, селищната принадлежност, семейното положение, материалното състояние, социалната йерархия. Конфесионалната принадлежност е от значение единствено при преобладаващата разцветка и цветовите комбинации. Поясът се явява в два варианта, а при колана, *зùнката*, се срещат известни различия по отношение на преждите и украсите. Част от названията на престилките, препасванията и техните украшения в традиционния женски родопски костюм се срещат с различни фонетични варианти или като сродни думи, образувани афиксално. Добре развита е синонимията (пълна и частична) между термините, полисемия се наблюдава при някои названия на престилчени украси и препасвания както на територията на целите Родопи, така и в рамките на отделен регион.

Литература

БЕР-2 2012: Български етимологичен речник. Т. II. Второ изд. София, Академично издателство „Проф.Марин Дринов".

Вакарелски 1935: Вакарелски, Хр. Бит и език на тракийските и малоазийските българи. София.

Велева 1969:Велева, М. Българската народна носия в Източните Родопи. – В: Народностна и битова общност на родопските българи. Сборник от статии. София, Изд. на БАН, с. 57-117.

Ганева 2003:Ганева Р. Знаците на българското традиционно облекло. София, УИ „Св. Климент Охридски".

Иванов, Иванова 2016: Иванов, О., М. Иванова. Старцево. Страници от историята, краезнанието и духовността. Смолян. Принта-КОМ.

Канев 1975: Канев, К. Миналото на село Момчиловци, Смолянско. Принос към историята на Средните Родопи. София, Изд. на ОФ.

Кръстева-Ножарова 1969:Кръстева-Ножарова, Г. Българската народна носия в Западните Родопи. – В: Народностна и битова общност на родопските българи. Сборник от статии. София, Изд. на БАН,с. 119-150.

Михайлова 1980: Михайлова, Г. Обредната функция на престилката в българското народно облекло. – Въпроси на етнографията и фолклористиката. София, с. 58-66.

Николова 1999: Николова, В. Плитка на нивата. Български обичаи при отглеждане на житни култури. София.

Николчовска 1979: Николчовска, М.Народни носии от Източните Родопи. ДИ Септември. https://drive.google.com/file/d/11inuTxL6REjp0LyujbM5LDogLOVn2ZyL/view

Попов 1993: Попов, Р. Обреди и обичаи при смърт и погребение. – В: Странджа. София, с. 293-304.

Примовски 1973: Примовски, Ан. Бит и култура на родопските българи. Материална култура. – В: Сборник за народни умотворения и народопис, кн. LIV, София, Изд. на БАН.

Райкова 1981: Райкова М. Традиционното женско облекло в Девинско. – Българска етнография, кн. 1. https://www.rodopskistarini.com/2015/03/1981.html

Райкова 2007: Райкова М. Женското облекло в Смолянско през XIX век. – Rhodopica (Смолян), №2, с. 49-66.

Стойчев 1965-1983: Стойчев, Т. Родопски речник. – Българска диалектология, кн. 2, с. 119-314; кн. 5, с. 152-221; Родопски сборник V, София, Изд. на БАН, с. 287-353.

Ташев 1966: Ташев, Г. Село Петково. София.

Цанева 1994: Цанева, Е. Обичаи при бременност, раждане и отглеждане на дете. – Родопи, с. 118-145.

Благодарности: Изследването е осъществено благодарение на финансовата подкрепа на НПД при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ по проект ФП 21-Ф-СМ-003.

Приложение – Списък на термините, свързани с престилките, препасванията и поясните елементи в традиционния женски родопски костюм

àлен мендѝл / миндѝл – престилка със светли цветове, с преобладаващи червени „пѝси” (Смолянско, Ардинско, Асеновградско, Девинско)

àлен пòяс – вълнен, светлочервен, раиран по основата и вътъка с бели тесни ивици, носен само от омъжените жени (с. Манастир, Гюмюрджинско)

ахрàм / ихрàм / ирàм / йарамѝ – престилка (Сатовча, Гоцеделчевско, ЗР); памучна престилка от един плат (Сатовча, Мусомища, ЗР)

бàбки – тесни двуцветни ивички, ограничаващи стилизираните орнаменти по престилката (с. Касъка, ЗР); геометрични мотиви, втъкани в долния край на престилката с цветни вълнени конци (с. Пчеларово, Кърджалийско)

вèзан скѝтник – местна разновидност на престилките от Свиленградско (с. Камилски дол, с. Хухла, Ивайловградско)

вèзана престѝлка – престилка с извезани мотиви (с. Долно Луково, Ивайловградско; Димотишко)

вèшки – зигзаговидни стъпаловидни ивици като геометрични орнаменти, втъкани в престилката (Змеица, Доспат, Борино, Гьоврен, ЗР)

вѝтви – тесни двуцветни ивички, ограничаващи стилизираните орнаменти по престилката (с. Касъка, ЗР)

вѐза – тънка плетена вълнена връв, с която се връзват престилките или я използват за връзки на торби (Асеновградско, Смолянско, Ардинско); **въза** – връзките на престилката, изплетени от 3, 4 или повече снопчета разноцветна прежда (Девинско)

гахтàн – напоясна принадлежност, която представлява завеска от вълнени ресни[7], покриващи долната част на тялото, характерна за младите (с. Черничево,

[7] Хр. Вакарелски търси връзка между гахтана и задната престилка (Вакарелски 1935: 213), а М. Велева, изхождайки от тезата, че гахтанът се смята за първообраз на

Крумовградско; с. Гугутка, с. Долно Луково, Ивайловградско; с. Манастир, Гюмюрджинско[8])

голѐми или **широ̀ки препасà̀ци** – памучни престилки, които се шият от два плата („пò̀льки”) (Девинско)

гò̀рна зȕнкя – колан от „лò̀мена” тъкан на широки цветни ивици на краищата, закопчаван с пафти отпред (ИР)

гьозà̀тскȕтник – вж. скȕтник на прò̀сфори

дȉпълпрепасà̀к – едноплата престилка с ритмично редуващи се по вътъка ивици (Девинско)

дò̀лна зȕнкя – колан от „лò̀мена” тъкан на широки цветни ивици, обнизан с пулчета, с краища, свързани отзад (ИР)

завялка – престилка (Кралево, Хасковско)

зȕнка / зȕнке – тясна дълга плетена с цветни прежди ивица, която служи за коланче (с. Славеино, Смолянско; Кузлукьой, Гюмюрджинско); **зьȕнка** – сърмен колан със сребърни чапрази отпред (с. Момчиловци, Смолянско); **зȕнкя** – колан от „лò̀мена” тъкан на широки цветни ивици на краищата с чопрази (ИР)

капà̀ци – пафти (с. Съчанли, Гюмюрджинско)

карȕга[9] – престилка

кичȉлка – декоративни ресни, с които завършват краищата на колана, наричан „рѐхни” (вж.); **кичȉлки** – цветни конци, с които е обкичен долният край на вълнената престилка в тъмночервен цвят, наричана „черноока” (с. Манастир, Гюмюрджинско)

кȉчка – квадратна кърпа от тъкан на разноцветни квадрати, която се запасва на кръста или над едното бедро, прегъната по диагонал (с. Неделино, с. Старцево, Златоградско)

клъбà̀та – ромбове със зъбчета като геометрични орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката (с. Змеица, с. Касъка, ЗР)

куц миндȉль – престилка с тъмни цветове (Смолянско, Асеновградско)

кушà̀к / кушѐ̀к[10] – пояс, част от родопска носия (Смолянско, Ардинско, Маданско); пояс, изтъкан от домашно предена вълна – червен, жълт, зелен, син, розов, бял и черен (Ардинско); квадратна кърпа от тъкан на разноцветни квадрати, която се запасва на кръста или над едното бедро, прегъната по диагонал (с. Боровина, Ардинско)

лажнȉца – вид престилка (Чепино и Каменица, квартали на Велинград; Костандово, Дорково, Велингр.)

лѐтва фȕта – двуплата престилка, характерна за костюма на по-възрастните жени (Девинско)

мендȉл/ миндȉль – домашно изработена престилка (Смолянско, Асенов-градско, с. Кръстополе, Ксантийско; с. Старцево[11], Златоградско; с. Падина, с. Жълтуша, Ардин-ско, ИР)

мендȉл с пȉсано – престилка с ивица от втъкани разноцветни геометрични орнаменти по долния край (Златоградско и Ардинско, Дедеагачко)

задната завеска към двупрестилчената носия, присъща на славянското облекло, приема, че на тази напоясна принадлежност „може да се гледа като на останка от ранни периоди на славянската култура в областта на облеклото” (Велева 1963: 83).

[8] Не се носи от жените над 60 години и вдовиците (Николчовска 1979: 14).

[9] Т. Стойчев не е дал локализация на термина (Стойчев 1965: 182). В БЕР-2 е посочено, че вероятно названието е образувано от *корà* (стб. кора) с наставка *-уга* и акавизъм; *кòри*‘дъсчици за тъкане на нищелки’ (БЕР-2 2012: 256; 625).

[10] Т. Стойчев посочва още три значения на думата, която е заемка от турски (Стойчев 1965: 197).

[11] Мендилът в с. Старцево е на черни квадрати, разделени с редуващи се бели и тъмночервени ивици, с втъкани в долната част различни геометрични символи, включително малки кръстчета от разноцветни конци (Иванов, Иванова 2016: 131).

мернȕзен пòяс – квадратна кърпа с ресни от коприна, която се завързва отпред, а отзад е на триъгълник = турбулȕс (с. Старцево, Златоградско)

мѝсана престѝлка – вълнена престилка, раирана по основата и вътъка с оранжеви, червени и черни ивици, носена от омъжената жена (с. Манастир, Гюмюрджинско)

òпасник – пояс (с. Бабяк, Разложко)

òчи – ромбове и шестоъгълници като геометрични орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката (с. Любча, Доспат, с. Змеица, ЗР)

пещимàл / пищимàл / пищюмàль – престилка (Гърмен, Гоцеделчевско); памучна престилка от един плат (Бабяк[12], Дебрен, Корница, Гърмен, Гоцеделчевско)

пѝси – декорация от пресичащи се по основата и вътъка еднакво широки цветни ивици, оформящи квадрати (ИР)

пос – широк пояс от вълнена четворна тепана тъкан, гладко червен, оранжев или жълт, на предния край с тъмни черти (с. Югово, Бачково, Асеновградско) или на разноцветни квадратчета (с. Камилски дол, Ивайловградско); **пòяс** (Смолянско)

прав мендѝл – престилка на средно широки „пѝси", носен от млади

прàслика – престилка (с. Габрово, Ксантийско)

прèдърка – бродирана кърпа, която се носи на престилка (с. Ковачевица, Гоцеделчевско)

препасàк – престилка (с. Змеица, с. Сърница, с. Любча, Сатовча и др., ЗР)

прèпасальник – престилка (с. Орехово, с. Лилково, Асеновградско), **препасàльник** (с. Мугла, с. Барутин, Сатовча, Корница, ЗР); **пресàльник** (с. Ягодина, ЗР); **припасàльник** (с. Турян, с. Кестен, Смолянско); **препасàлник** – домакинска престилка (Чепеларе)

прèпаска – престилка (с. Кочан, Доспат, ЗР; с. Добралък, Асеновградско); **препàска** – домакинска престилка (с. Дряново, Асеновградско)

прèскутник – бяла кърпа тестемел, окачена на връзките на престилката (с. Югово, Асеновградско); **прескȕтник** – престилка (Батак, Пещерско)

престèлка / престèлька / пристèлька – престилка (с. Гугутка, Ивайловградско; с. Черничево, Крумовградско; с. Аврен, Крумовградско; Гюмюрджинско); **престѝльке** (с. Баничан, ЗР)

престѝл – престилка (с. Дорково, с. Костандово, Ракитово, ЗР)

престѝлка с човàлено писмò – на дребни еднообразни черни и червени квадратчета (с. Гугутка, Ивайловградско)

пȕкале – геометрични мотиви, втъкани в долния край на престилката с цветни вълнени конци (с. Пчеларово, Кърджалийско)

раквѐте – силно стилизирани животински орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката (с. Барутин, с. Любча, с. Змеица, с. Касъка, с. Борино, ЗР)

рахȕлка – ресна на връзки на престилка (Устово, Райково, Серафимово, Турян, Смолянско; Средногорци, Маданско; Павелско, Асеновградско); **рехȕльки** (Славеино, Виево, Кутела, Смолянско; Стърница, Петково, Давидково, Ардинско), реȕлки (Павелско, Хвойна, Асеновградско)

реснѝ / рехнѝ – връзките на престилката от шарена прежда (с. Черничево, с. Аврен, с. Тихомир, с. Стрижба, с. Девесилово, Крумовградско; с. Старцево, Златоградско)

рèхни / рèни – колан, плетен от вълнени прежди на пръсти, чиито краища завършват с декоративни ресни (кичѝлка), широк около 2-3 см, който се увива

[12] В Бабяшко се различават три вида престилки, които са двуплати – *бѐли*, с бели кенарени ивици, украсени по края с жълта и бяла сърма и червени кенари; *лàженски пищимàле* (пренесени някога от Лъджене) – окрайчени с жълта и бяла сърма, завършващи с черни и червени ивици, накрая с ресни; *абанджѝйски пищимàле* – с напречни черни и червени ивици, отделени с две бели успоредни ивици (Примовски 1973: 510).

неколкократно около кръста (с. Неделино, с. Старцево, Златоградско; с. Падина, с. Жълтуша, Ардинско; с. Девесилово, Крумовградско; с. Долно Луково, с. Горно Луково, Ивайловградско, и др.); връзките на предната престилка (с. Девесилово, Крумовградско)

скȕтник – престилка (с. Попско, с. Камилски дол, Покрован, Ивайловградско)

скȕтник на прòсфори или **гьозàт скȕтник**– на едри квадрати, с по-богата цветна гама (с. Попско, Ивайловградско)

сляп или **смȉсън мендȉл** – престилка на ситни оранжеви и черни ивици, носена от стари (Смолянско, Асеновградско); **слȅп миндȉль** – престилка на тесни райета в тъмночервен цвят, която се носела от вдовици и стари жени (Славеино, Петково, Момчиловци, Соколовци, Устово, Райково, Смолян, Чокманово, Полковник Серафимово)

софрà – престилка (Рибново, Гоцеделчевско)

срȅбаран колàн – Металически сгъваем посребрен колан, който носели в миналото девойки и млади жени (Устово, Райково, Смолян)

съльменчита – силно стилизирани животински орнаменти, редуващи се по вътъка на престилката (с. Касъка, ЗР)

тȅльева фȕта – невестинска престилка с „тел", т.е. „жълти или бели сърмени нишки (ЗР)

тȅсни препасàци – памучни престилки, които се шият от един плат (Девинско)

турбулȕс – квадратна кърпа с ресни от коприна, която се завързва отпред, а отзад е на триъгълник (с. Старцево, Златоградско)

фȕта / фòта – престилка (с. Смилян, Смолянско; с. Настан, с. Беден, с. Брезе, Девинско[13]; с. Старцево, Златоград)

шалȉен скȕтник – едноплата престилка с червено поле и втъкани по него ивици с геометрични орнаменти (с. Попско, Ивайловградско);

шàрени препасàци – едноплати престилки, които се тъкат само на хоризонтални ивици с втъкани в тях мотиви от разноцветна вълна или от памучни конци, включени са в състава на моминския и невестинския костюм (Девинско)

шелȉен миндȉль – престилка с тесни райета и с преобладаващ тъмночервен цвят (Смолян, Райково, Устово, Левочево, Момчиловци, Смолянско).

Проф. д.ф.н. Елена Каневска-Николова
4700 Смолян, ул. „Дичо Петров" 32
Тел.: 0887987027, elenatn@abv.bg[14]

[13] Престилката в девинските села, наричана *фȕта*, е с преобладаващи цветове портокалов, зелен и червен (Примовски 1973: 508).

NAMES OF APRONS, BELTS AND BELT ELEMENTSIN THE TRADITIONAL WOMEN'S RHODOPE COSTUME

Elena Kanevska-Nikolova, Simeon Marinov
Plovdiv University “Paisii Hilendarski”, Smolyan Filial

Abstract. The article presents the terminology related to aprons, belts and belt elements in the traditional women's Rhodope costume, excerpted from various ethnographic, regional history and dialectological studies. The names of the types of aprons and belts are analyzed. The names of the aprons reveal a terminological variety of the varieties, named with lexemes or terminological phrases, as relevant factors are age, settlement, marital status, financial status, social hierarchy. A number of terms are characterized by polysemy and synonymy both on the territory of the whole Rhodopes and within a separate region, the main word-forming model is the affixal.

Key words*: women's Rhodope folk costume, dialect names of aprons and belts.*

Prof. Elena Kanevska-Nikolova, DSc
32 Dicho Petrov Str., Smolyan 4700
Tel.: 0887987027, e-mail: elenatn@abv.bg

ФОРМАНТНАТА СТРУКТУРА ПРИ ВАРИАНТИТЕ НА ГЛАСНА [È] В РОДОПСКИТЕ ГОВОРИ[1]

Мирослав Михайлов, Христо Мелемов
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филиал - Смолян

Резюме: В статията представяме формантната структура при вариантите на фонема [è] в родопските говори. Извеждаме най-общо четири варианта, основавайки се на етимологичния произход на алофоните за фонема [è]. Самата фонема [è] в родопските говори /не във всички/ се явява застъпник на четири старобългарски гласни ѥ, ѣ, ѧ, ь и затова представяме четири етимологично обусловени алофона. Проследяваме главно изменението на формантната структура на гласна [è] в рамките на една артикулация. Данните от изследванията показват няколко факта. Първо, формантите на гласна [è] в нито един момент не са постоянни, като в хода на артикулацията варирането е твърде голямо и само при F_1 е около 200 Hz. И четирите етимологично обвързани алофона имат сходна формантна структура и стойности на F_1 около 750 Hz, което дава основание да бъдат транскрибирани с графемата ѐ. Употребата на вариантите на фонема [è]–[ѐ], [ѐ], [ę] е спорадична, тоест в съвременните родопски говори съществуват изговори на фонема [è]–[ѐ], [ѐ], [ę], но тези варианти нямат фонологична роля, поради липсата на етимологична закономерност при тяхната дистрибуция.

Ключови думи: *фонема [è], алофони, форманти, акустичен спектър.*

В българската диалектна и историческа фонетика съществуват стотици материали за звуковете в родопските говори и в българския език, но повечето описват артикулационния аспект, който най-подробно е развит в двете изследвания на Стойко Стойков – „Български книжовен изговор. Опитно изследване“ (Стойков, 1942) и „Увод във фонетиката на българския език“ (Стойков, 1966).

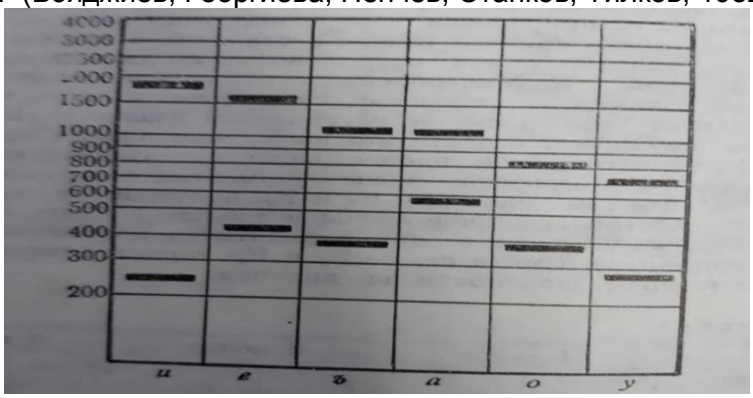
Изследванията на Стойко Стойков са от средата на миналия век. В тези трудове се приема, че при артикулацията на даден звук положението на говорните органи е стационарно. Авторът прави своите изводи въз основа на палатограми, които фиксират едно-единствено положение на говорните органи. Непрекъснатото движение на говорните органи при артикулацията е безспорно, но този факт не е отчитан в нито едно проучване на звуковата система на българския език.

Основоположник на акустичното описание на звуковете в българския език с акцент върху вокалите е Димитър Тилков. През 60^{те} и 70^{те} години на миналия век са отпечатани множество негови трудове, които се преиздават и в наши дни: „Вокалната фонемна система на книжовния български език“ (Тилков, 1966); Levocalismebulgare (Тилков, 1970); „Изследвания върху акустичния състав на съгласните в българския книжовен език” (Тилков, 1972); „Вокални фонемни варианти в книжовния български език” (Тилков,1975); „Изследвания върху българския език” (Тилков, 1983); „Граматика на съвременния български книжовен език. Том I. Фонетика” (Бояджиев, Георгиева, Пенчев, Станков, Тилков, 1982); „Българска фонетика“ (Тилков, Бояджиев, 2013).

В изброените публикации се приема, че формантите на вокалите в процеса на артикулация са постоянни. Д. Тилков онагледява първите два форманта на българските вокали със следната графика, която добива огромна популярност, препечатвана в множество издания и преподавана във всички български университетски лекционни курсове.

[1]Изследването е осъществено с финансовата подкрепа на проект ФП21-Ф-СМ-003 „Теоретични, експериментални и емпирични изследвания на антропогенни, природни и информационни ресурси” и проект „Интерактивна лингвистична карта на Родопите (в акустичен аспект) СП21 – Ф – СМ – 003 към Поделение НПД на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“

Фиг.1: (Бояджиев, Георгиева, Пенчев, Станков, Тилков, 1982: 33).

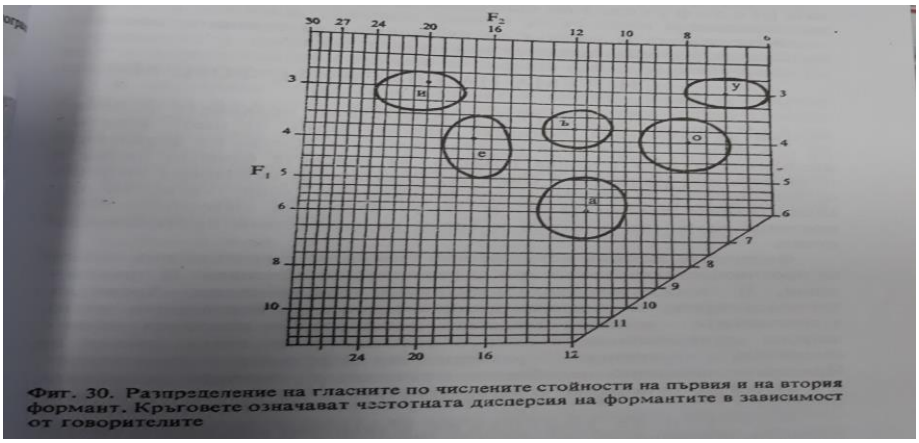


На тази фигура са посочени първите два форманта на вокалите в българския език, като тези два форманта имат постоянни стойности, визуализирани с тези дебели хоризонтални черни линии.

И в тази статия, и в няколко други наши публикации прилагаме графики, изготвени въз основа на многократни измервания на точните стойности на първите четири форманта. По този метод чрез обективни математически данни, визуализирани чрез графики на Microsoft Excel, за формантите на гласна [è] в няколко словоформи показваме, че формантите на вокалите в българския език не са постоянна хоризонтална права.

През 60-те и 70-те години на XX век не е съществувала техника за точен акустичен анализ и затова данните на Д. Тилков всъщност са приблизителни, идеализирани и обобщени. Ограничените възможности на техниката за звуков анализ водят до следната идеализирана картина за честотната дисперсия на вокалите въз основа на първите два форманта (Тилков, Бояджиев, 2013: 63).

Фиг.2. Разпределение на гласните по числените стойности на първия и втория формант. Кръговете означават честотната дисперсия на формантите в зависимост от говорителите



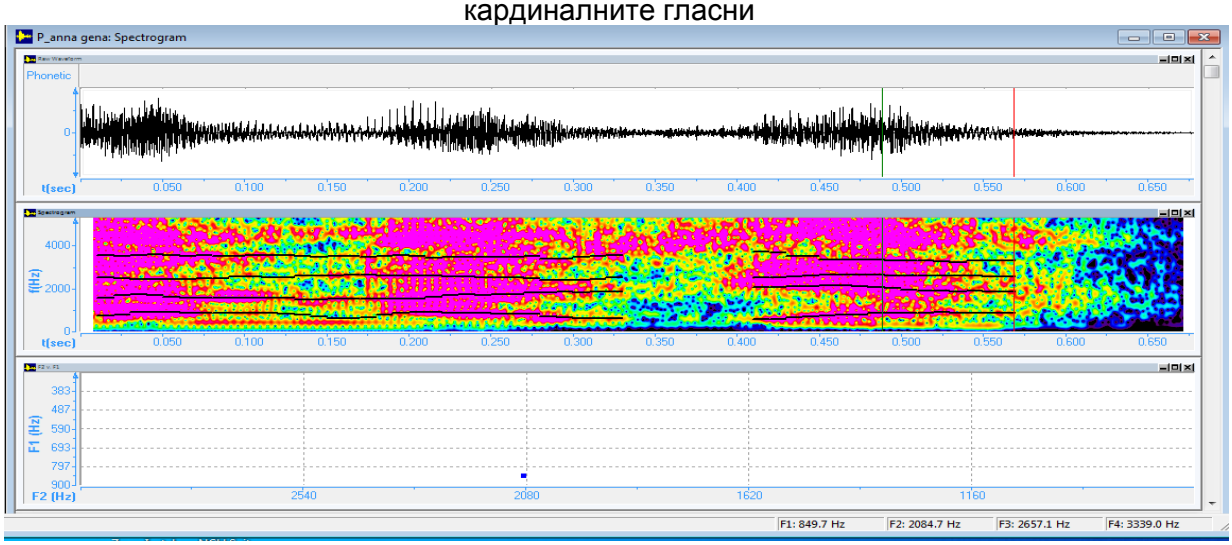
Фиг. 30. Разпределение на гласните по числените стойности на първия и на втория формант. Кръговете означават честотната дисперсия на формантите в зависимост от говорителите

Съвременните софтуерни продукти дават съвсем точни стойности за спектралната картина на звука във всеки един миг. В нашите графики се използват по шест стойности за първите четири форманта за само една артикулация на гласна [è], като смятаме, че те достатъчно ясно показват варирането. Според Д. Тилков така очертаната дисперсия се дължи на индивидуални особености при изговора на отделните говорещи лица. Ние посочваме вариращи формантни стойности в рамките само на една артикулирана гласна [è]. Трябва да се изтъкне, че с техническите възможности от 60-те години на миналия век изследванията на Д. Тилков са безспорен принос.

В серия наши публикации доказваме, че особено по отношение на F_1 и F_2 стойностите варират, зоните на дисперсия при вокалите значително се припокриват. В следващите страници се дават акустичните измерения и съответно формантната структура на няколко алофони на фонема [è]. Тъй като нашите стойности са въз основа на записи на реч от съвременния изговор в Родопите, следва да се приеме, че направените изводи са релевантни за родопските говори на българския език. Тъй като в съвременните родопски диалекти фонема [è] се явява застъпник на няколко старобългарски вокала – в изследването се спираме на вариантите на гласна [è], които биха следвали в зависимост от нейния етимологичен произход. В тази статия основната цел е да покажем варирането на формантите на гласна [è] в рамките на само едно нейно времетраене, но като страничен извод още веднъж показваме, че акустичните стойности на съвременните алофони на фонема [è] не произтичат от етимологичния произход на вокала. Последната теза засега не се приема в българската диалектология, но ние продължаваме да показваме обективни доказателства и за това наше твърдение.

Гласна [è] като рефлекс на старобългарския вокал **ѥ** в словоформата **жѥна** (Цейтлин, Вечерки, Благовой 1994).

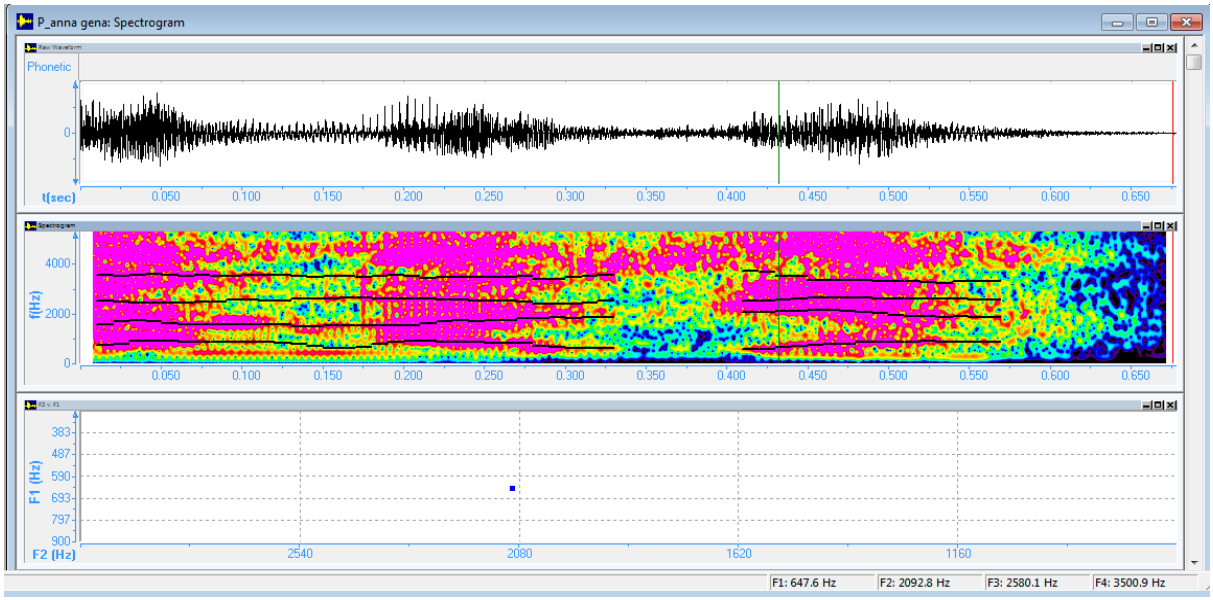
Спектрограма на фразата [*ан³ жѐна*] I, с мястото на [è], в системата на кардиналните гласни



Точката най-ниско на спектрограмата показва мястото на регистрирания фон в системата на кардиналните гласни. Това е много широка средна гласна със стойности на F_1 – 849.7 Hz. В споменатите изследвания на Димитър Тилков стойностите на F_1 за гласна [è] по неговите думи „се появяват в зоната на 400 хц“ (Тилков, 1982: 37). Според традициите в българската историческа фонетика тук трябва да се транскрибира с графемата ѐ. Но в нашата литература графемата ѐ се използва етимологично. Когато се транскрибира рефлекс на стб. гласна **ѣ** – пише се графемата è, а когато се транскрибира рефлекс на старобългарската гласна **ѥ** – се среща графемата è. В много наши статии твърдим, а тук още веднъж нагледно показваме, че наличието на алофоните [è] или [è] не е обвързано с етимологичния произход на звука.

Но целта на статията е да се покаже променливостта на формантите в хода на една и съща артикулация, нещо, което също не е правено в българската наука. И затова показваме и още една спектрограма на същия вокал, която отчита други формантни стойности, съответно дава и друго място на звука в системата на кардиналните гласни.

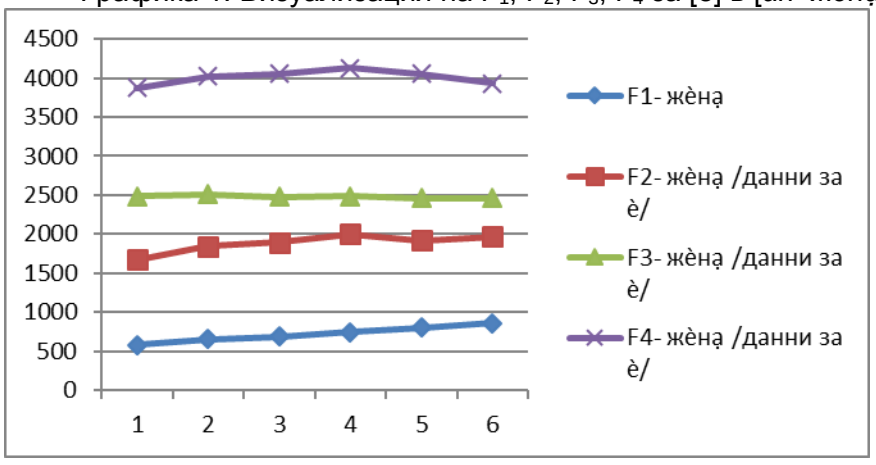
Спектрограма на фразата [*ан³ жѐна*] II, с мястото на [è], в системата на кардиналните гласни



Изводът от акустичния анализ е, че в процеса на артикулацията изследваният вокал се променя, като се увеличават стойностите на F_1 и гласната се произнася като по-широка /компактна/.

В настоящата статия следва да покажем изменението на формантите в границите на времетраенето на вокала. За целта се въвеждат по шест последователни стойности на формантите при произнасянето на този същия вокал [è] в същата фраза и чрез софтуерните продукти изменението на формантите се визуализира на следната графика.

Графика 1. Визуализация на F_1, F_2, F_3, F_4 за [è] в [*ан³ жèна*]



На графиката ясно се вижда, че стойностите на първите четири форманта не са постоянни, линиите съвсем не са хоризонтални, напротив – стойностите на формантите се променят значително. Тази графика е получена на Excel, като са въведени следните данни, които даваме и в таблица 1.

Таблица 1. Формантни стойности за F_1, F_2, F_3, F_4 за [è] в [*ан³ жѐна*]

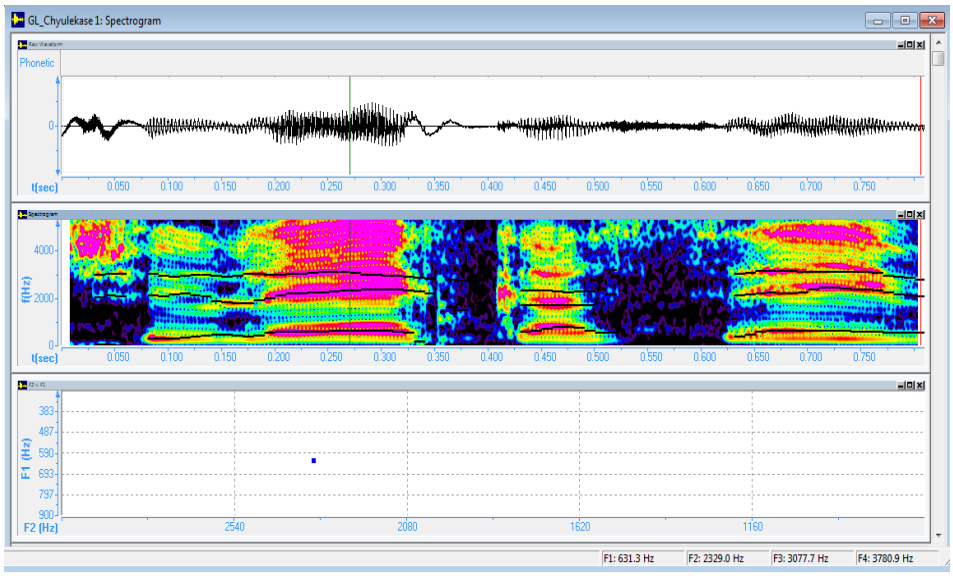
F_1- *жѐна*	F_2- *жѐна/данни за è/*	F_3- *жѐна/данни за è/*	F_4-*жѐна/данни за è/*
577 Hz	1669,6 Hz	2487,1 Hz	3875,9 Hz
654,3 Hz	1846,4 Hz	2508,3 Hz	4018 Hz
688,1 Hz	1894,4 Hz	2479,2 Hz	4052,2 Hz
745,6 Hz	1997,8 Hz	2485,8 Hz	4126,6 Hz
801 Hz	1915,3 Hz	2458,6 Hz	4052,4 Hz
860,5 Hz	1968,7 Hz	2457,5 Hz	3931,1 Hz

И с помощта на естествените числа е показано, че стойностите за F_1 варират от 577 Hz до 860,5 Hz. Ако данните не са обективно и математически измерени, моите колеги няма да са съгласни да приемат, че звук със стойности за F_1 от 860,5 Hz. е вариант на фонема [è]. Но фактите са такива.

Гласна [è] като рефлекс на старобългарския вокал **ѣ** в словоформата **чловѣкъ** (Цейтлин, Вечерки, Благовой 1994: 781)

При възприетия от нас етимологичен подход следва да покажем акустичните стойности и съответната формантна структура на алофон на фонема [è], който по произход се явява рефлекс на старобългарския вокал **ѣ**. Такъв пример откриваме при произнасянето на словоформата [*чулѐкạсе*] ('хората'), в която лексема е засвидетелствано произношение на старобългарския вокал **ѣ** в от старобългарската форма **чловѣкъ** (Цейтлин, Вечерки, Благовой 1994: 781).

Спектрограма на словоформата [*чулѐкạсе*] I, с мястото на [*ѐ*], в системата на кардиналните гласни



Спектрограма на словоформата [*чулѐкạсе*] II, с мястото на [ѐ], в системата на кардиналните гласни

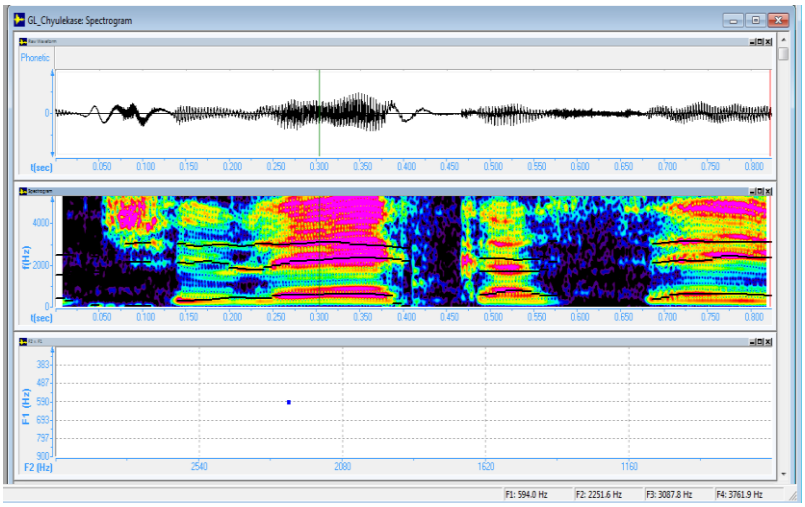
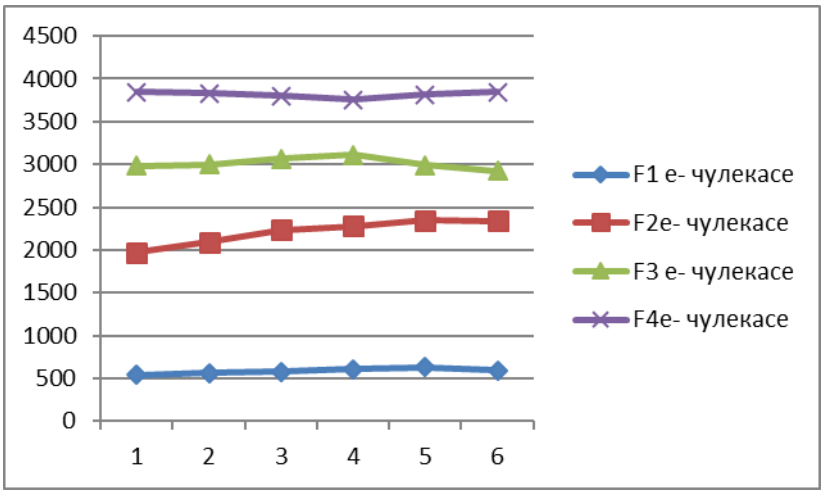


Таблица 2 Формантни стойности за F_1, F_2, F_3, F_4 за [è] в [чулѐкạсе]

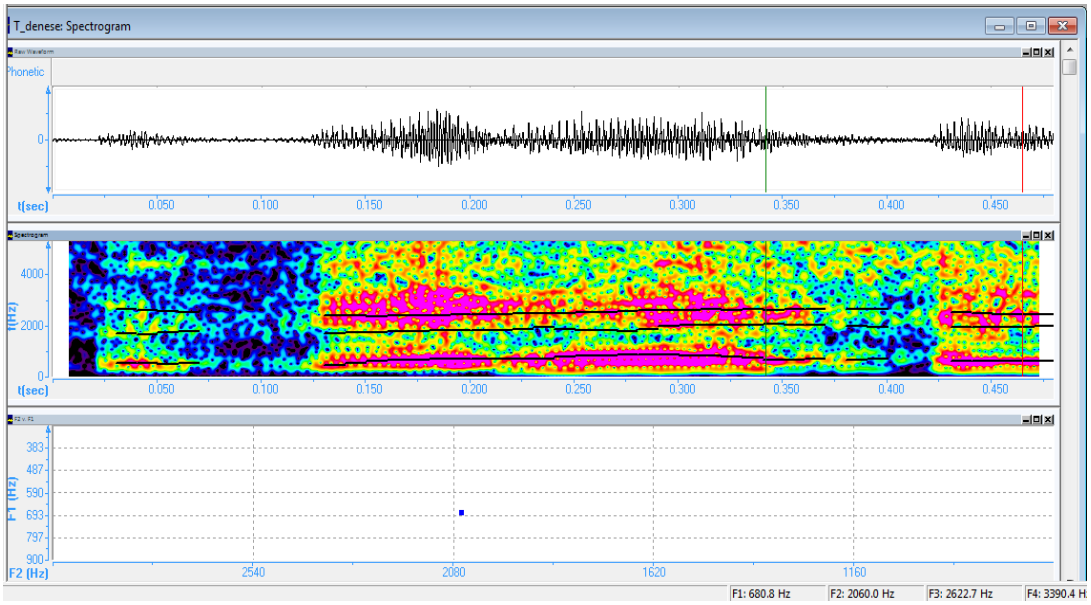
F_{1e}-чулèкасе	F_{2e}-чулèкасе	F_{3e}-чулèкасе	F_{4e}-чулèкасе
540,9Hz	1971,6 Hz	2982,3 Hz	3846,5 Hz
560,7 Hz	2090,7 Hz	2997,2 Hz	3829,7 Hz
579,4 Hz	2233,2 Hz	3067,1 Hz	3802,5 Hz
607,1 Hz	2281 Hz	3110,8 Hz	3754,7 Hz
631 Hz	2350,4 Hz	2990 Hz	3815,7 Hz
592 Hz	2339,1 Hz	2921 Hz	3848 Hz

Графика 2 Визуализация на F_1, F_2, F_3, F_4 за [è] в [чулѐкạсе]

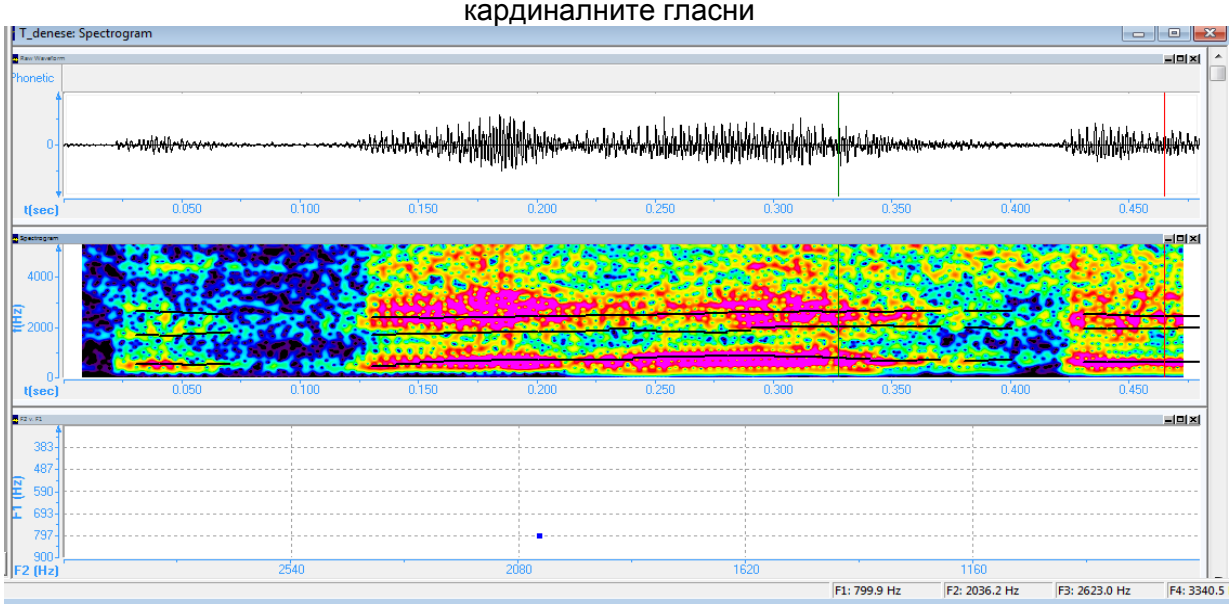


+Гласна [è] като рефлекс на старобългарския вокал **ь** от **дьнь** (Цейтлин, Вечерки, Благовой 1994: 202) в словоформата [*денѐсе*]

Спектрограма на словоформата [*денѐсе*] I, с мястото на [*è*], в системата на кардиналните гласни



Спектрограма на словоформата [*денѐсе*] II, с мястото на [ѐ], в системата на кардиналните гласни



Искам съвсем бегло да обърна внимание на факта, че конкретната реализация на звука [ѐ] като рефлекс на старобългарския **ѣ** се произнася като по-широка и по-задна гласна в сравнение със звука [ѐ] като рефлекс на старобългарския **ѣ**. Последното нека не се извежда като фонетична закономерност, а като извод, че вариантите на фонема [ѐ] не са етимологично обвързани.

Графика 3. Визуализация на F_1, F_2, F_3, F_4 за [ѐ] в [денѐсе]

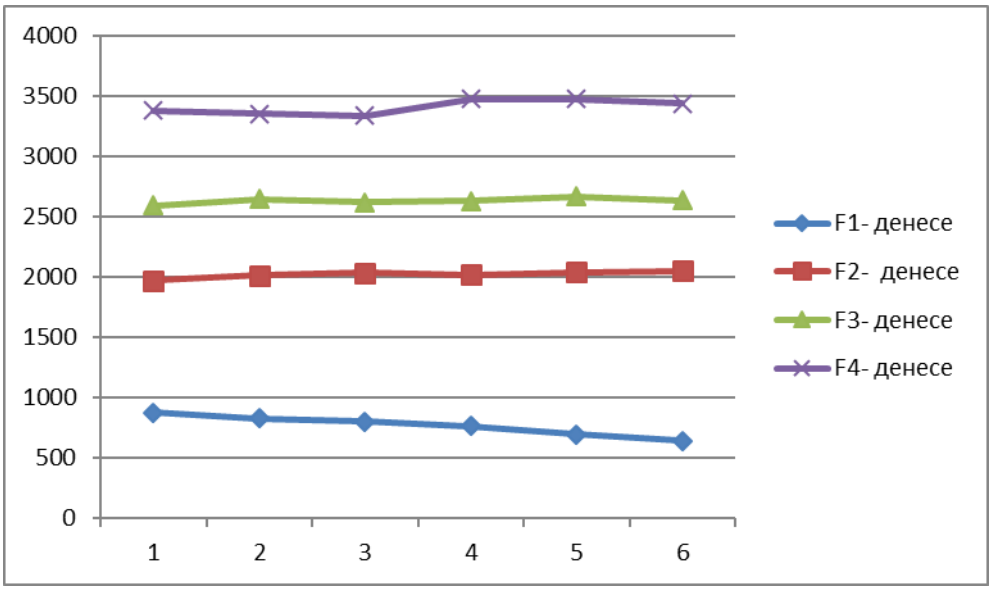


Таблица 3. Формантни стойности за F_1, F_2, F_3, F_4 за [ѐ] в [денѐсе]

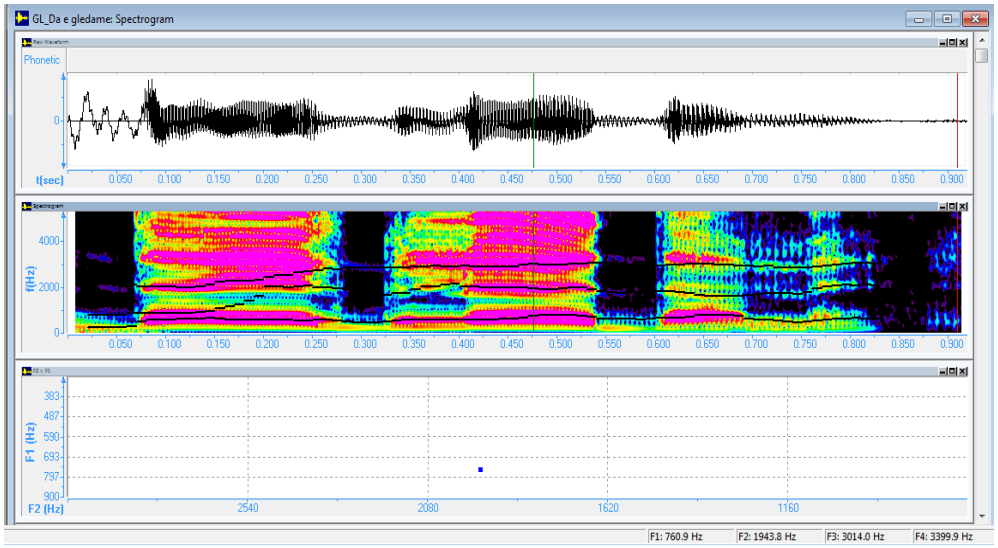
F_1- денѐсе	F_2- денѐсе	F_3- денѐсе	F_4- денѐсе
877,4 Hz	1970,5 Hz	2596,5 Hz	3381,5 Hz
827,6 Hz	2015,9 Hz	2646,2 Hz	3354,0 Hz
799,9 Hz	2036,2 Hz	2623,0 Hz	3340,5 Hz
764,5 Hz	2021,5 Hz	2631,0 Hz	3479,9 Hz
693,2Hz	2039,4Hz	2666,8Hz	3479,9Hz
644,1Hz	2049,9Hz	2634,7Hz	3439,8Hz

От изнесените данни се вижда, че относително в най-голяма степен варират стойностите на F_1, които се променят в интервала от 644,1 Hz до 877,4 Hz, което е изменение от 233,3 Hz. И в този случай варирането при формантите е налице. Следва да отчетем, че средната стойност за F_1 е 767, 78 Hz, което е напълно достатъчно да транскрибираме с графемата ѐ. Нека да е ясно, че това [ѐ] е рефлекс на старобългарския вокал **ѣ**. Няма етимологична зависимост при дистрибуцията на алофоните на фонема [è], няма закономерност при изговора на алофоните [è] – [ѐ]. Употребата на алофоните на фонема [è], тоест вариантите [è] – [ѐ], е спорадична. В такъв случай още веднъж доказваме нашето твърдение, че в родопските говори се срещат алофоните [è] – [ѐ], но спорадичността, нестабилността, липсата на дистрибутивна закономерност при употребата на тези варианти отхвърлят съществуването на отделна фонема [ѐ] в родопските говори.

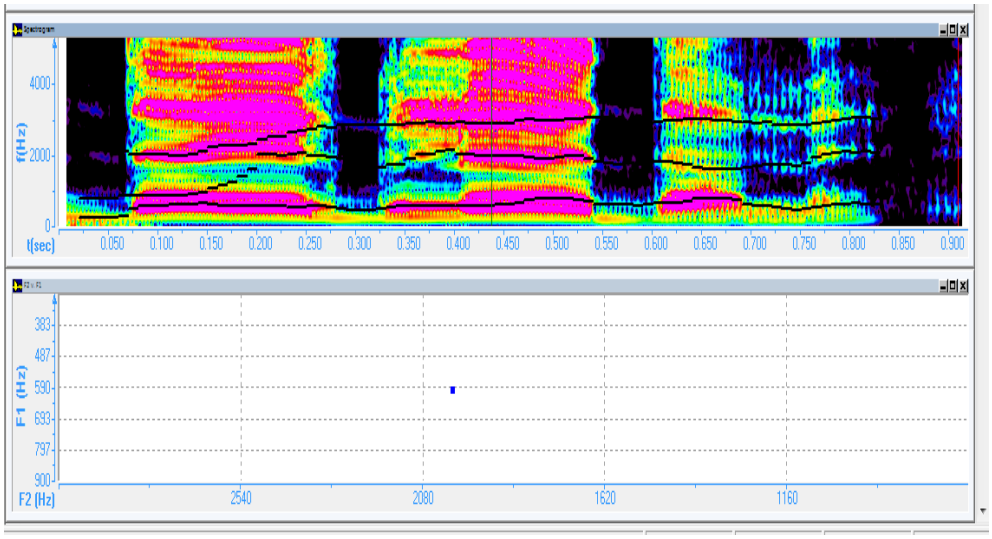
Логиката на нашата статия изисква да покажем изговор на вокал [è], който етимологично се свързва със старобългарската предна носова гласна **ѧ**.

Такъв изговор е засвидетелстван в думата [*глѐдąме*] от старобългарския глагол **глѧдати**, **глѧдаѭ**, **глѧдаѥши** (Стоянов, Янакиев, 1976: 132).

Спектрограма на фразата [*дą йе глѐдąме*] I, с мястото на [ѐ], в системата на кардиналните гласни



Спектрограма на фразата [*дạ йе глѣ́дạме*] II, с мястото на [ѣ́], в системата на кардиналните гласни



И в този случай на спектрограмата е видно, че регистрираният звук е широка почти централна гласна, което се показва от мястото на изследвания вокал в системата на кардиналните гласни (точката на спектрограмата). Този звук може да бъде транскрибиран с графемата ѣ́. Акустичната реализация и формантната характеристика на този вариант на фонема [è] от старобългарския вокал ѧ не контрастира на разгледаните вече варианти на фонема [è]. Нека сега покажем стойностите на първите четири форманта.

Графика 4. Визуализация на F_1, F_2, F_3, F_4 за [ѣ́] в [дạ йе глѣ́дạме]

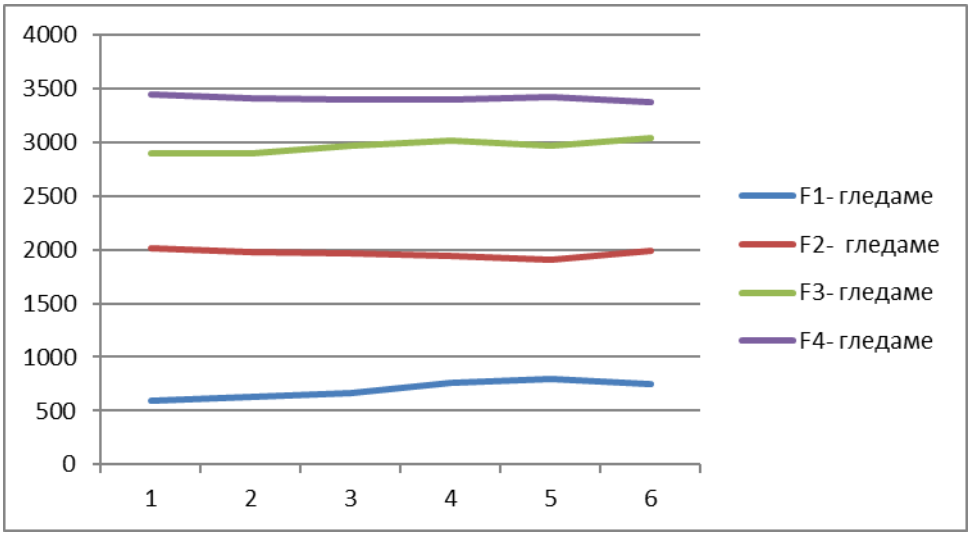


Таблица 4. Формантни стойности за F_1, F_2, F_3, F_4 на [ѐ] в [да̀ йе глѐда̀ме]

F_1- глѐдаме	F_2- глѐдаме	F_3- глѐдаме	F_4- глѐдаме
596,6Hz	2011Hz	2894,8Hz	3451,2 Hz
627,1Hz	1983,7 Hz	2903Hz	3414Hz
669,9Hz	1968,8 Hz	2969Hz	3399Hz
760,9Hz	1943,8 Hz	3014Hz	3399,9 Hz
800,5Hz	1901,4 Hz	2964,3Hz	3420,6 Hz
743,8Hz	1984,9 Hz	3039,1Hz	3370Hz

И при формантните стойности за F_1, F_2, F_3, F_4 на [ѐ] в [*да̀ йе глѐда̀ме*] установяваме вариране в рамките на артикулацията, като само при F_1 варирането е в диапазона от 596,6 Hz до 800,5 Hz, което е голям интервал, но всъщност подобно е и варирането при формантните стойности при другите изследвани фони.

Извод: Получените чрез математически изчисления графики и приложените спектрограми, както и дадените таблици с измерени формантни стойности при произнасянето на всеки от фоните категорично показват, че стойностите на формантите през времетраенето на речевите фони на гласна [ѐ] не са постоянни. Напротив, варирането на формантите е значително и поне при F_1 е от около 200 Hz, което е достатъчно значимо. В тази статия показваме само данни за гласна [ѐ] в четири етимологично обусловени алофона. Въпреки статистическите ограничения е безспорно, че ще варират формантните стойности и на всички останали вокални фонеми. Можем да си представим в каква голяма степен ще варират формантите в речта на различни говорещи лица, имайки предвид възрастови, социални и диалектни характеристики. В следващи статии следва да се покаже до каква степен варират стойностите на формантите при другите вокали и доколко всъщност се припокриват зоните на дисперсия на вокалите, поне по първите два форманта.

Втори извод, който се налага от това изследване, е, че вариантите на фонема [ѐ] – [è] / [ѐ][ę] не са етимологично обвързани, а се срещат спорадично в съвременните родопски говори.

Библиография

Бояджиев, Т., Георгиева, Е., Пенчев, Й., Станков, В., Тилков, Д. Граматика на съвременния български книжовен език том I. Фонетика. София, БАН, 1982, с. 300.

Стойков, Стойко. Български книжовен изговор. Опитно изследване. Сборник на БАН, кн. XXXVII, София, 1942, с. 281 – 415.

Стойков, Стойко. Увод във фонетиката на българския език. София, 1966. с. 180.

Стоянов, Ст., Янакиев, М., Старобългарски език. Текстове и речник. София, 1976, с 252

Тилков, Димитър. Vokalnatafonemnasistemanakijovniabalgarskiezik. Balgarskiezik, 1966, № 2, p. 9 –109.

Тилков, Димитър.Tilkov, D. (1970). Levocalismebulgare. CollectionLinguistiquepubliéeparlaSociétédeLinguistiquedeParis, 1970.

Тилков, Димитър.Tilkov, D. (1983). Izsledvaniavarhubalgarskiaezik. Sofia, 1983.

Тилков, Димитър, Тодор Бояджиев. Българска фонетика. София, 2013, 285.

Цейтлин, Вечерки, Благовой 1994: Старославянскийсловарь (по рукописям X–XI веков). Ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. Москва: Русскийязык, 1994.

Мирослав Михайлов, Христо Мелемов, 0879 687800, mirosmolyan76@abv.bg

THE FORMANT STRUCTURE IN THE VARIANTS OF THE VOWEL [È] IN THE RHODOPE DIALECT

Miroslav Mihaylov, Hristo Melemov
Plovdiv University "Paisii Hilendarski", Smolyan Filial

Summary: In this article we present the formant structure of thee variants of the phoneme [è] in the Rhodope dialects. We derive a total of four variants, based on the etymological origin of allophones for the phoneme [è]. The phoneme [è] in the Rhodope dialects (not in all) is an advocate of four Old Bulgarian vowels: е, 7, 1, [, and therefore we present four etymologically conditioned allophones. We trace mainly the change in the formant structure of a vowel [è] within an articulation. Regarding the formant structure of the phoneme variants [è], the research data show several facts. First, the vowel [è] formats are not constant at any time, and in the course of articulation the variation is too large and only at F_1 is about 200 Hz. All four etymologically related variants have a similar formant structure and F_1 values of about 750 Hz, which gives grounds to be transcribed with the grapheme ѐ. This confirms the conclusion that the use of the variants of the phoneme [è] – [ѐ], [è], [ę] is sporadic, ie in modern Rhodope dialects there are pronunciations of the phoneme [è] – [ѐ], [è], [ę] but these variants do not have a phonological role due to the lack of etymological regularity in their distribution.

Key words: *phoneme [è], allophones, formants, acoustic spectrum.*

Miroslav Mihaylov
PU "Paisii Hilendarski"
0879 687800, mirosmolyan76@abv.bg

ПОГЛЕД ВЪРХУ ИГРИТЕ И АЛЮЗИИТЕ КЪМ ОПРЕДЕЛЕНИ ИГРИ ВЪВ ФЕНТЪЗИ РОМАНИТЕ НА ДЖ. Р. Р. ТОЛКИН И К. С. ЛУИС

Гергана Златкова

Резюме: Настоящото изследване се фокусира върху връзките на романите на Дж. Р. Р. Толкин и К. С. Луис с различни видове игри, сред които „Тафл“ и игрите на Константинополския хиподрум. Част от тези игри имат свои прототипи в Азия, Близкия Изток, Скандинавия, Британските острови, Исландия и др. Първообразите им са били видове обредни дейности, част от религиозни вярвания или надпревари в политически аспект. Следователно Толкин и Луис са черпели не само истории, но и принципи от митовете, фолклора и обредите. Основание за подобно тълкуване ни дават поредиците от високия фентъзи жанр и допълнителните бележки, и критическите изследвания от техните автори и изследователи.

Ключови думи: *Фентъзи, Толкин, Луис, Игри, Тафл*

Обект на изследователски интерес в настоящия критически текст са част от игрите, описани и загатнати във фентъзи поредиците на Джон Роналд Руел Толкин („Книга на Изгубените легенди“, „Силмарилион“, „Берен и Лутиен“, „Децата на Хурин“, „Хобит“, „Властелинът на Пръстените“, „Недовършени предания“ и др.) и „Хрониките на Нарния“ („Лъвът, Вещицата и дрешникът“, „Племенникът на Магьосника“, „Плаването на „Разсъмване“, „Принц Каспиан“, „Сребърният стол“, „Брий и неговото момче“ и „Последната битка“) на Клайв Степълс Луис. Предмет на изследователски интерес са начините, по които тези игри присъстват или са загатнати във въпросните творби и как това спомага за конструирането на приказни светове.Подходът на изследването е интердисциплинарен, защото се разглеждат литературни творби и игри. Повод за подобни изследователски търсения в сферата на високия фантастичен жанр (high fantasy genre) са:

- Наличието на разкази за игри. Например: играта на гатанки между Ам Гъл и Билбо Бегинс, когато Бегинс открива Пръстенът (Властелинът на останалите магически пръстени) в романа „Хобит“ на Дж. Р. Р. Толкин и играта на криеница в дрешника в „Лъвът, Вещицата и дрешникът“ на К. С. Луис, чрез която случайно децата Луси, Сюзън, Питър и Едмънд Певънзи откриват Нарния.
- Фактът, че универсалният приказен модел, фокусиран върху двете противоположности – доброто и злото, тъмнината и светлината и др., функционира на основата на същия философски принцип, на базата на който са създадени настолни игри, като „Го“[1] и „Шах“. А също и „Тафл“, която е подобна на тези игри и е загатната от Толкин чрез Съветът на Мъдреците в Пръстенът на Съдбата във Валинор.
- Препратки или алюзии към дадени игри, направени от авторите чрез определени наративни похвати при изграждането на световете във вече споменатите произведения. Похвати, които бяха установени в процеса на изследователската работа върху дисертационния ми труд „Фентъзи прозата на Дж. Р. Р. Толкин, К. С. Луис, У. К. Ле Гуин. Мит, хроника, светоизграждане“.

Толкин и Луис са част от университетския творчески кръг „Инклингс“, където се застъпват за укрепване на християнския живот в университетското общество и се противопоставят на крайно пуританските възгледи в Англия по онова време – че приказките са ненужни, защото са езически и са в разрез с християнските норми. Като студенти, а по-късно като преподаватели, те разясняват ползата от приказките и митовете: Митовете и приказките са възпитателни, без да са дидактични и някак естествено спомагат за началните етапи на формиране на светогледите на

[1] „Го“ е игра, за която се предполага, че е прототип на „Шах“-а. (Bayraktarov, 2008) <http://www.weiqiland.net/studies/stars.html>

подрастващите, подготвяйки ги по-лесно да приемат написаното в Библията (Lewis, 2006)[2]. Подобно на Нортръп Фрай (Frye,1987), споделят възгледите, че митовете имат една основа и разказват историята за това, което по-късно се случва с Иисус Христос в Библията, но по-завоалирано и в малко по-различна форма (Lewis, 1955)[3]. Което се потвърждава и от теорията за колективното несъзнавано, въведена от К. Г. Юнг (Jung,1999). Имайки предвид това, а също и че значителна част от днешните игри са достигнали до нас от времена, когато са били вид обредни дейности в свещени ритуали или част от ритуали за инициация, с цел – подготовката на човек за следващ етап от живота, не можем да пропуснем факта, че между митовете, приказките и игрите има тясна връзка. Подобно на приказките и митовете много игри днес са в синтезиран вид, носейки есенцията на позабравена философия.

Преди да пристъпим към същинската част на изложението, е редно да уточним, че тук е невъзможно да бъдат обсъдени абсолютно всички игри и препратки към игри в тези две обемни поредици. Затова ще се спрем на определени игри и алюзии, от които можем да добием представа за ролята им на важни „сегменти“[4] в изграждането на приказните светове.

Игри, за които се разказва в поредиците на Дж. Р. Р. Толкин и К. С. Луис

Дж. Р. Р. Толкин започва да твори под формата на игра. Пише писма от името на дядо Коледа до своите деца – в отговор на техните запитвания за подаръци. За да успокои единия от синовете си, че изгубеното на плажа куче играчка всъщност не е изгубено, а е отишло на пътешествие до Луната, Толкин написва първия си разказ: „Роувърандъм“. По това време пише и кратки римувани стихотворения. Том Бомбадил е герой от тези стихотворения, но впоследствие тъмната гора, където живее със съпругата си –Златоронка, бива вписана във „Властелинът на Пръстените“. Там Том Бомбадил спасява хобитите от могилната твар. Графството на хобитите и кралствата на елфите са вписани в някакви отдалечени, недостъпни за човешки крак места – точно, както в легендите от реалността. Графството на хобитите е част от Обединеното кралство (Tolkien, 2001)[5], само че в по-ново време остава невидимо за хората. Подобни са принципите на вписване на куклените светове в детските стаи. Там куклите оживяват, както е в „Мечо Пух“ на А. Алън Милн.

Стихоплетството и гатанките са характерни за много от героите на Толкин. Том Бомбадил, подобно на Мечо Пух, обича да си припява нещо, което в момента му е дошло на ум и римува за удоволствие. Билбо Бегинс и Ам Гъл пък обичат да играят на гатанки. Но при тяхната среща в пещерата, когато Билбо открива пръстена Властелин на всички пръстени, гатанката помага на Билбо да се спаси от опасното и неприятно присъствие на АмГъл.

Опасните приключения, които поемат героите от поредицата на Толкин, често напомнят пътувания в някакъв лабиринт, в който преминават през различни перипетии и опасности. Във финала на пътешествието, преди да поемат обратно към дома, те получават инициация. Билбо Бегинс и неговият племенник Фродо някак невинно, заради удоволствието да пътуват с приятна компания, попадат в различни ситуации, от които извличат поуки, получават инициации и дори спасяват света. Спасяването на света не е ли тема на едни от най-честите сюжети в детските игри? Тогава децата се въодушевяват до такава степен, че започват сами да измислят събитията и случките, в

[2] К. С. Луис. Застигнат от Радостта. Рива. 2006 (с. 20-21)
[3] К. С. Луис. Обикновено християнство. изд. "Нов човек", 1991 (с.55)
[4] Понятието „сегменти“ е техническо и е въведено като работно в дисертационния ми труд с цел - да се изясни ролята на отделни детайли – части от предходни художествени творби, употребени при конструирането на светове от Толкин, Луис и други автори.
[5] Толкин, Дж. Р. Р. Властелинът на Пръстените. Бард,, 2001 (стр. 18)

които попадат. После се прибират вкъщи, подобно на едни весели хобити и са наясно, че са спасили за пореден път света. А техните родители не знаят нищо за това и имат сравнително укорително отношение към свободолюбивия и приключенския дух на малките „спасители на света“, които закъсняват за вечеря или се връщат в неугледен вид – изцапани или със скъсани дрехи.

В „Хрониките на Нарния“ на К. С. Луис децата Певънзи, техни братовчеди (Юстас Скруб) и приятели, както преди тях – Поли, Дигъри, вуйчо Андрю, Хелън, Франки други също попадат в различни приключения. Криеницата в Дрешника отвежда Луси и Едмънд в света на Нарния. Първо срещат фавна Тъмнис, семейство Боброви, Ледената кралица и част от нейните слуги. В „Сребърният стол“ като археолози решават загадки на тайнствени надписи, а после обхождат подземни лабиринти и помагат на нарнийците и владетелите им, отвлечени или обсебени от Зелената вещица и ужасни великани. За разлика от животните от техните видове, нарнийските животни ходят изправени на два крака, общуват чрез човешка реч, мислят и се държат като хора. Алегорията, характерна за приказките, среща детското въображение. Животните и митологичните герои говорят, защото така се случва в приказките, но и защото това се случва в детското въображение с любимите домашни животни и играчки – те са одухотворени по човешки.

Когато в „Племенникът на Магьосника“ Поли, Дигъри и вуйчо Андрю се озовават за първи път в Нарния, посредством вълшебните кръгчета (изработени от прах, за който първоначално се предполага, че е от Атлантида, но впоследствие се оказва, че е от стърготини от Гората между световете), всяко нещо, случайно изпуснато върху нарнийската земя, пониква или се ражда като плод на внезапно пораснало дърво. Затова в Нарния по-късно има дърво, което ражда карамелени бонбони и други видове бонбони и монети. Този мотив неизменно е свързан с християнския светоглед на Луис и препраща към посланието: „Каквото посеете, това ще пожънете!“. Но също така авторът пресъздава ситуация, характерна за детското въображение: дървета с бонбони, парички и други чудни неща, карящи децата да се забавляват и да се чувстват доволни.

Героите от „Хрониките на Нарния“ попадат в различни светове. Толкин вписва Тъмната гора, обитавана от Бомбадил във „Властелинът на Пръстените“, за да подскаже на читателите, че има места, където се срещат световете от различните приказки. Една от общите творчески концепции на двамата автори е, че реалният свят и приказните светове съществуват паралелно и има пространства места, където тези светове се срещат или портали, чрез които в определен миг се свързват: картината с кораба, от която се излива морето в стаята на децата в „Плаването на „Разсъмване“, дрешникът, който прилича на типичен портал, и много други.

Толкин и Луис изграждат значителна част от сюжетите на своите произведения, следвайки принципа на детското въображение. Неслучайно световете, които създават, са достъпни предимно за деца и са обитавани от хобити, джуджета, елфи, феи, вълшебници, магьосници, говорещи животни и други митологични или приказни същества. Както личи от заглавието му – „Хобит или Билбо Бегинс до там и обратно“ е роман за деца, но е вписан в поредица, която е и за деца, и за възрастни. „Хрониките на Нарния“ също е поредица за деца и за възрастни. В много от описаните случаи в хрониките на Нарния децата избягват проблемни ситуации, като бомбардировките над Лондон и други подобни събития, озовавайки се в света на Нарния. В трудните моменти играчките сякаш оживяват и помагат на децата да се справят с определени проблеми.

Чрез тези похвати писателите насочват погледа на читателя към света на възрастните и към наболели теми от реалността през оптиката на децата или провокират към преосмисляне на посланията в митовете и в Библията. Неслучайно Гандалф възкръсва. От една страна – това е свързано с други проблеми и концепции, заложени в творбите през призмата на литературната традиция, образцовата творба, митовете или християнството, но: Не е ли всичко в света пълноценно и безсмъртно в

детското въображение? Ако в Омировата поезия някои второстепенни герои оживяват, за да ни подскажат, че някъде в текста е била границата между различните сезони (Bogdanov, 2006)[6], когато аедът е подхващал наново своята песен, то в поредиците на Толкин и Луис героите оживяват и защото в съзнанието на детето те не умират. И това може да бъде пресъздадено чрез играчките, както е с куклите в театъра или с костюмите за същото представление, които отново „оживяват“ в следващия сезон. Процесът в детското въображение може да бъде съпоставен с концепцията за кръговото време в митовете и приказките. То е характерно за аграрните общества от древността. Оттам е и идеята за прераждането. Така се достига и до идеята за възкресението, което в най-общ смисъл в човешкото съзнание е вид връщане към живота. Съществуват определени разлики между християнския светоглед, детския светоглед и светогледа на древния човек, относно вечния живот. Но в поредиците на двамата автори тези светогледи са обединени и съгласувани в търсенето на обединяващото звено, от което се черпят още истини.

Факт е, че преди да пристъпят към филмите и виртуалните игри, е препоръчително децата да са запознати с приказките и другите видове игри.

Алюзии към символи, игри и играчки

Работейки с митовете, Толкин и Луис са обмисляли да обвържат своите творби с някои от основополагащите мотиви и символи от скандинавската митология. Които, според тях, са част от забравените същински митология и история на Англия и нямат общо с римската инвазия на Британските острови, управлението или трайното настаняване на франките и други външни завоеватели. Толкин е вдъхновен от епиграфските паметници и други извори за древната култура на Англия, с каквито е работил като преподавател, преводач и изследовател в университета. Също така и от Първата част на „Мабиногион“ – легендите за възникването на Англия, Ирландия и другите държави на британските острови. Ето защо един от основополагащите митологични символи в творчеството на двамата автори е Ясенът Игдрасил – Дървото на Живота от скандинавската митология, характерна и за културата на друидите от Британските острови. За тази авторска концепция разбираме от бележките в историята на Средната земя на Толкин, издадени от неговия син – Кристофър Толкин (Tolkien, 2002)[7] и от бележките на К. С. Луис, станали достояние на Пол Форд – автора на „Нарния. Пътеводител“.

Ясенът Игдрасил в поредицата на Луис ни дава основание да осмислим Гората между световете не просто като междинна станция, а като огромни разклонения на Дървото на Живота, където има мъх, приличащ на поляна, огромни капки от роса или дъжд, които образуват плитки езерца. Посредством езерцата героите от реалния свят могат да се озоват в други, различни светове (Форд, 2010)[8]. В Нарния са налице орел със силен взор – остроглед, катерици – вестоносци, бял елен (Шерви) и много други създания, напомнящи ни за животните, описани в структурата на Игдрасил. Като се има предвид, че Нарния е разположена върху плосък континент(Форд, 2010)[9], който е затворен в прозрачна сфера, то налице е модел на стъклена сфера – играчка, наподобяваща кристалните топки, пълни със снежинки, но същевременно е „плод“ на това дърво или играчка, като играчките, украсяващи клоните на коледното дърво. Свят в стъкленица, като растенията, пониквящи в оранжерия или в стъклен буркан. Днес

[6]Богдан Богданов разказва за затварянето на композицията на „Илиада“ в пръстен, когато второстепенни герои, които веднъж са загинали в „Илиада“, биват описвани живи в следващите песни, сякаш въобще не са загинали. И сравнява този похват с рисунките върху антична ваза. (стр. 67)

[7]Има цял раздел посветен на Игдрасил.

[8]Форд, Пол. Нарния, Пътеводител. Статия: “Ясенът на света” (с. 557-559)

[9]Форд, Пол. Нарния. Пътеводител. (Приложение 6: Атлас на Стивън Яндел)

учените показват гори в стъклени сфери, които не без основания определят като свят. Ето така чрез допълнителните бележки, скиците и чертежите на автора и изследователите на творчеството му, ние имаме възможност да достигнем до формата на света от поредицата на Луис и до разположението му сред другите светове.

Ясенът Игдрасил е прототип, по логиката на чиято структура е моделиран Толкиновият свят. От „Легенда за Сигурд и Гудрун", която е по-стара версия от митовете за нибелунгите и волсунгите, Толкин заимства идеята за изграждането на текста по структурата на Игдрасил. Името Грима също е взето от там. В по-старите версии, като например „Пророчеството на Грийнпир" и „Слово за Сигурд" (Староисландски епос „Съдба не се сменя. Викингска поезия") Сигурд е от рода на волсунгите – син на Сигмундр, който пък е син на крал Волсунг. Сигурд побеждава дракона Фавнир и брат му вълшебника Регин. От дракона взима златото. Пръстените, които приема Брунхилда от Сигурд, са от драконовото злато. Оттам вероятно Толкин взема идеята за проклятието на пръстените и Великия пръстен.

Налице е корона на Ясена, обитавана от валарите (божествата, подчинени на основния творец – Демиурга Еру - Илуватар). Нейните посоки са Запад и Нагоре. Стволът на Ясена е Арда или още Средната земя, където се случват всички описани в поредицата събития. Корените на Ясена са живителни за ствола и сочат на Изток и Надолу. От тях тръгват и благословията, и бедите – гъсеници, червеи, дървояди, болести. Те се срещат с обитателите на ствола (Средната Земя). Там се провеждат битките между тях. Сферата на света, където е положена Арда, се намира на някой от клоните на ствола.

Моделът на Игдрасил е и в основата на играта „Тафл", където само белите имат цар, към когото се стремят черните (Wild, 2012). Датирането на „Тафл" е отпреди 1200 години сред викингите. Археолозите са открили редица костени или керамични фигурки и части от разчертани четвъртити дъски- табли, върху които се е играела играта в погребалните викингски лодки (Krown, 2018)[10]. По наличието на подобни игри е било лесно да се определи, че в лодката е погребан предводител с висок ранг или владетел. Защото „Тафл" е игра, която скандинавците приписват на боговете. Винаги, когато имат нещо важно да решават, боговете сядат на „съдбовните столове" в Асгард, който е в короната на Ясена, и играят „Тав(ф)л"[11]. В поредицата на Толкин съдбовните столове, или по-точно тронове, са разположени в Пръстена на Съдбата – Маханкасар във Валинор, но извън столицата Валмар. Към тълкуване на творбите на Толкин през "Тав(ф)л" ни насочва и фактът, че в митологичните творби, от които Толкин е черпил идеи, „Тафл" се описва и изяснява в гатанки и стихове. Билбо и АмГъл играят на гатанки. Като игра на „Тафл" може да се разглежда битката между Злите властелини, Валарите и Маярите, чрез орките, хората, елфите, джуджетата, хобитите и другите същества. Орките, драконите, балрозите, другите зли твари и онези, които са преминали на страната на злото, са черните фигури. Злото няма форма и търси такава, за да се въплъти. Затова черните фигури нямат цар и се стремят към белия цар. Злото в поредицата на Толкин също няма форма и търси откъде да почерпи сили, за да придобие форма или да се въплъти в такава. Злото няма лице и когато придобива форма, то остава нищо, вместило се във фигура. Войските на Злото в „Тафл" не са съвсем „изядени" от енергията на Злото, както са погълнати душите на Назгулите – черните конници (деветимата крале) от „Властелинът на Пръстените". Те също нямат лица и заемат формата на дългите наметала с качулки, в които са вместени.

Ясенът Игдрасил е свързан с шаманизма, който някога се е практикувал по цялата земя. Свързан е с познаването на елементите на природата и въвеждането им

[10]<https://www.atlasobscura.com/articles/what-is-hnefatafl-viking-board-game>;
[11]Вж. Съдба не се сменя. Викингска поезия, Хемус Груп, София, 2002 (с. 29, бел. 10)

в хармония, ако има отклонения от природните правила. Имайки предвид това, чрез изследването на поредицата на Толкин, ние можем да дадем отговор защо „Тафл“ наподобява „Шах“ и „Го“ и не е задължително да произлиза от тях.

Трите игри са създадени на основата на универсалната философия на двете крайни противоположности, които едновременно се отричат и чрез акта на отричане взаимно се потвърждават. В приказките тази философия е свързана с доброто и злото, със светлината и мрака. В Източната философия, откъдето произлиза играта „Го“ – прототипът на възникналия в Персия „Шах“, символът на двете противоположности е „Ин- Ян“. С течение на времето този символ, който принадлежи на китайска философска школа със същото име, е смесен с философията на други школи, с които е обединена в „Книгата на промените“ или още „И'Дзин“ (Yu- Lan, 2002). Подобно на Игдрасил, в чиито корени има три Норни гадателки, „И'Дзин“ е начин да се тълкуват закономерности от миналото, настоящето и бъдещето, чиято основа също е заимствана от шаманските практики в Централна и Източна Азия (Yu- Lan, 2002). Не е случайна приликата между тези три игри, но това не означава, че „Тафл“ произлиза от „Шах“ или от „Го“. По-скоро означава, че имат обща основа, подобно на митовете, които тълкува Нортръп Фрай.

В „Лъвът, Вещицата и Дрешникът“ са загатнати структурата на константинополския хиподрум и обелискът, който е там:

„Четирите елемента - земя, вода, въздух и огън, които са в основата на света на Нарния (Форд 2008: 61), напомнят за зелените, сините, жълтите и червените партии, които се състезавали на хиподрома. Цветовете им били дадени от император Ромул. В колесницата всички са виждали вечния кръговрат на времето и са приемали, че партиите са от времето на Сътворението. Луси, Едмънд, Питър и Сюзън са крале на Нарния – Луси Доблестната; Едмънд Справедливи; Сюзън Благородната и Питър Великолепни, подобно на жокеите от партиите, управлявали конете, които имали сенаторски статут. Жокеите били облечени в един от четирите цвята, за които в Античността съответно са отговаряли и божествата: Цибела, Нептун, Веста и Юпитер. На хиподрома били и езическите символи - обелискът с гранитната маса и колоната с тройно преплетени змии. Върху каменна (макар и да не е изяснено от какъв точно вид камък) маса на сборното място (каквото е хиподромът в Константинопол) е разпънат и убит лъвът Аслан в "Лъвът, Вещицата и дрешникът". Традиционно игрите на хиподрома и цирковите зрелища са били продължение на гладиаторските борби и състезанията в Рим. По-късно те са заместени от рицарските турнири. В игрите на хиподрома на първо място били хората, а след тях и конете имали свои почетни места (Бакалов 2006: 179-184). Хиподромът бил място и на политически борби и разногласия – не случайно е определян като парламент. Зад цветовете на партиите стоели определени съсловия.

Победите на децата Певънзи са сякаш част от игра-приключение в Нарния, в която има и битки. Сюжетите на поредицата се разгръщат подобно на пиеса върху сцена (оркестра), на стадион (хиподрум).“ (Zlatkova, 2021).

Имайки предвид фигурата на лъва Аслан и християнската насоченост на К. С. Луис, освен че можем да тълкуваме Нарния като алюзия към Константинопол, откриваме препратки към още един универсум, свързан с игрите – считало се е, че константинополските игри съществуват, откакто съществува светът и никога не са прекъсвали (Bakalov, 2006).

Преплитайки мотиви от митовете, приказките, историята, теологията и други научни дисциплини, сякаш под формата на игра, Толкин и Луис се опитват да впишат Древна Англия сред Рим, Константинопол, Йерусалим, места от Месопотамия и др., както и Атлантида – плод на научен мит и места, известни от митовете, като Валхала, Асгард и др.

Не е случайно, че световете, героите, мотивите и символите от поредиците на Толкин и Луис са прототипи за нови фентъзи творби и различни видове настолни,

ларп, виртуални – видео, компютърни и други игри. В основата им са залегнали принципи, които са наследство от древността.

Ползвана и цитирана литература:

Байрактаров, Костадин. Играта Го или звезди върху гобана. „Вейкиландия. Портал за ценители на Го“, 2008 <http://www.weiqiland.net/studies/stars.html> (23.12. 2021);

Бакалов, Г. Византия. Лекционен курс.София: УИ „Св. Кл. Охридски”, 2006;

Богданов, Б. Мит и Литература**.** Трето електронно издание, С., 2006<http://www.bogdanbogdanov.net/bibliography_pdf_bg.php?pdfsecID=7> (23. 12. 2021);

Елиаде, М. Шаманизмът и екстатичните техники на екстаза. С., ЛИК, 2000;

Енев, Хр. С. Светът на символите, Университетско издателство „Васил Априлов”, Габрово, 2003;

Златкова, Г. Нарния като алюзия към три свещени града(Рим, Константинопол, Ерусалим)- „Литернет“, 06. 02. 2021<https://liternet.bg/publish26/gergana-zlatkova/narnia.htm> (23.12. 2021);

Луис, К, С. Хрониките на Нарния, I-VII том (е-сайт: Моята Библиотека);

Луис, К. С. Хрониките на Нарния, I-VII том (изд. Труд);

Луис. К. С. Застигнат от Радостта. Рива. 2006;

Луис. К. С. Обикновено християнство. изд. "Нов човек", 1991;

Мабиногион. Келтски легенди и митове, превод Саркис Асланян, изд. Георги Бакалов, Варна, 1986;

Съдба не се сменя. Викингска поезия. Предговор от преводач М. Минков, “Хемусгруп“, С., 2002;

Толкин, Дж. Р. Р. Книга на изгубените легенди (е-сайт: Моята Библиотека);

Толкин, Дж. Р. Р. Недовършени предания. Прозорец, 1996;

Толкин. Дж. Р. Р. Властелинът на Пръстените. Бард, 2001;

Толкин, Дж. Р. Р. Децата на Хурин. Бард, 2007;

Толкин, Дж. Р. Р. Пет фентъзи разказа. Прозорец, 2010 (1);

Толкин, Дж. Р. Р. Силмарилион. Бард, 2010 (2);

Толкин, Дж. Р. Р. Хобит. Бард, 2010;

Толкин, Дж. Р. Р. Опасното кралство. Прозорец,2010;

Толкин, Дж. Р. Р. Легенда за Берен и Луитен. Бард, 2017;

Форд, Пол. Нарния. Пътеводител. Бард 2010;

Фрай, Н. Анатомия на критиката. НИ, 1987;

Юнг, К. Г. Архетипове и колективно несъзнавано. ЕА, Плевен, 1999;

Ю-Лань, Фен Краткая история китайской философии. Евразия. СанктПетербург, 1998

Day, D. A. A Guide to Tolkien: Chancellor Press: London , 2012;

Krown, Daniel. “The Board Game at the Heart of Viking Culture, Atlas Obscura, 2018. <https://www.atlasobscura.com/articles/what-is-hnefatafl-viking-board-game>

(23. 12. 2021)

Lewis, C. S. & W. H. Lewis,„ChildhoodCronicles Before Narnia: Boxen.”Introduced by David Gresham: Harper, 2010;

Tolkien. J. R. R. The book of the lost tales. Harper Collins,.2015

THE LETTERS OF J. R. R. TOLKIEN*A selection edited by* Humphrey Carpenter *with the assistance of* Christopher Tolkien, London, GEORGE ALLEN & UNWIN. Boston, Sydney (pdf), 2000;

Tolkien, C. „The History of The Middle -earth”, Vol 1-12. Harper Collins Publishers, 2002;

Wild, L.“Gaming with Odin: myth, context, and reconstruction of Hnefa-tafl, an Old Norse board game“ Neomedievalism in the media,

2012<ttps://www.academia.edu/25957190/Gaming_with_Odin_myth_context_and_reconstruction_of_Hnefa_tafl_an_Old_Norse_board_game> (23. 12. 2021)

Изразявам своята благодарност към организаторите на конференцията „Човекът и вселената“ от Съюза на учените в България – клон Смолян, които бяха така любезни да ни поканят и да ни дадат възможност за участие като техни гости.

Гергана Златкова, доктор по западноевропейска литература, СУ „Св. Климент Охридски“, GSM: 0879 261 006, e-mail: gergana.zlatkova@gmail.com[12]

VIEW TO THE GAMES AND THE ALLUSIONS TO CERTAIN GAMES INFANTASY NOVELS BY J. R. R. TOLKIEN AND C. S. LEWIS

Gergana Zlatkova

Abstract. The present study focuses on the join between novels by J. R. R. Tolkien & C. S. Lewis and various types of games, including "Tafl" and the games of the Constantinople Hippodrome. Some of these games have their prototypes in Asia, the MiddleEast, Scandinavia, the BritishIsles, Iceland and others. Their prototypes were types of ritual activities, part of religious beliefs or competitions in the political aspect. Therefore, Tolkien and Lewis drew not only stories but also principles from myths, folklore and rituals. The reason for such an interpretation is given by the novels of the high fantasy genre, as well as additional notes and critical studies by their authors and researchers.

***Key words**: Fantasy, Tolkien, Lewis, Games, Tafll*

Gergana Zlatkova, Doctor of Philology: Western (Europian) literature. SU "St. Kliment Ohridski". GSM: 879261006, e-mail: gergana.zlatkova@gmali.com

ПРАКТИЧЕСКИ КОНСТРУКТИВНИ ОРИЕНТИРИ В НАЧАЛНАТА ФАЗА ОТ НАУЧНАТА КОЛАБОРАЦИЯ МЕЖДУ УТВЪРДЕН И МЛАД ИЗСЛЕДОВАТЕЛ

Фани Бойкова, Соня Александрова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме: Статията представя насоки за изследване на процеса на разработване на дипломната работа с оглед на филологическата специфика по проект „Филологически и методически предизвикателства в дипломния проект като индикатор за динамиката на научната колаборация в отношенията утвърден – млад изследовател“[1]. Мотивирана е концепция за обратна връзка, която да предостави възможности за оптимизиране на взаимодействието в цялостния процес на разработване на дипломни проекти от широкия спектър на филологическата материя.

Ключови думи: *дипломна работа, утвърден учен, млад изследовател, филология*

Сътрудничеството между утвърден учен и млад изследовател в сферата на висшето образование е многоаспектен въпрос, към който може да се подходи от различни перспективи. И макар на пръв поглед да изглежда очевиден, защото тази регулярна интеракция стои в самата същност на образователния процес във висшите училища, изследване с оглед на спецификите на конкретната работа във Филологическия факултет на Пловдивски университет не е извършвано. Затова и работата по научно-приложния проект „Филологически и методически предизвикателства в дипломния проект като индикатор за динамиката на научната колаборация в отношенията утвърден – млад изследовател“ избра да анализира и систематизира резултатите на едно от неговите изражения, а именно изготвянето и защитата на дипломна работа. Основният предмет на изследване на проекта се интерпретира в три ключови посоки: научният подход в процеса на възлагане, разработване и защита на дипломен проект; ролите на ръководителя (при подбора на тема, възлагане и проверка на конкретните задачи по изпълнение на проекта, подготовка за финализиране и защита) и дипломанта за постигане на един успешен краен продукт и работата върху дипломен проект и значението ѝ за събуждане на интерес у младите хора за реализация в научната сфера.

С оглед на спецификата на работа (богатата палитра от възможности при подбора на тема и методология, които предоставя полето на филологията) голяма част от усилията на екипа[2] се фокусира и над методологично подпомагане на студентите, реализиращи дипломен проект, както и на младите представители на академичната общност, които тепърва трупат опит в научното ръководство на дипломанти с идеята, че защитената дипломна теза е естествена основа за следващи научни разработки (докторантури, постдокторантски проучвания, специализации и други). Екипът на проекта е обединен около постановката на Умберто Еко, че разработването на дипломна работа е „придобит методологически опит за извършването на нещо, което да служи и на другите … не е толкова важна темата на труда, много по-съществен е работният опит от него“ (Eco, 1999). Това предполага да

[1]Проект ФП21-ФлФ-009.

[2]Ръководител на проекта е доц. д-р Ани Кемалова, а в екипа от 15. души са представени членове на всички катедри на факултета, утвърдени специалисти в основните филологически области – езикознание, литературознание, методика; млади учени, докторанти, постдокторанти и студенти. За оптимизиране на работата участниците са разпределени в четири работни групи със специфични задачи, съответно под ръководството на доц. д-р Фани Бойкова, доц. д-р Елена Гетова, гл. ас. д-р Росица Декова и гл. ас. д-р Марияна Карталова.

се систематизират и дипломни работи, чиято тема е послужила за следващи (надграждащи) научни разработки, както и да се направи научен коментар по казуса от самите автори или от специалисти (членове на проектния екип, поканени външни експерти).

В най-общ план дейността по проекта цели да проучи научната литература, свързана с работата по дипломни проекти; да подготви научни разработки от преподавателския състав в проектния екип, свързани с опита им като научни ръководители на дипломанти, както и със спецификата на тясната им експертна област в този аспект; да събере и организира корпус от текстове на защитени дипломни проекти в конкретен период и да го интегрира в уеб базирания инструмент (специализиран уебсайт) и да обособи на каталози (по години, по научен обхват на темата, по научен ръководител, по специалност на студента и други).

За да осъществи качествено така обобщените приоритети, екипът трябва да разработи и представи за одобрение набор от инструменти, които да зададат параметрите, от една страна, систематизиращи и класифициращи събраната информация във виртуалното пространство, за да е прегледна и функционална, от друга, да формулират облекчено и да унифицират изискванията към младите учени при изработването на тяхната научна теза. Сред инструментите, обслужващи електронната систематизация на информацията са изготвени: анотации за всяка отделна дипломна работа; набор от ключови думи за търсене по различни научни критерии в базата данни; набор от етикети за функционална подредба в изграждащия се специализиран уебсайт, интегриран в съществуващото сървърно пространство на Филологическия факултет и др. По второто направление се работи над съставяне на рецензентска карта за оценяване на дипломни проекти; приемане на единен стандарт за библиографиране и цитиране; унифицирани изисквания за оформление на текста на научното изследване и др. Разбира се естеството на тези инструменти е от коренно различен характер спрямо двата основни вектора от задачи в рамките на проекта и в този текст ще се фокусираме върху представянето на един от тях – анкета за проучване на мнението на студентите, вече разработили дипломен проект.

Създаването на електронна анкета, достъпна за бивши и настоящи дипломанти, която цели проучване на мнението във връзка с: мотивация (когато съответната ОКС допуска алтернативни форми за завършване); избор на тема; работа с научния ръководител и др. позволява при анализ на данните от нея да бъдат откроени количествени параметри, на базата на които да се изведат качествени характеристики в динамиката на научната колаборация в отношенията утвърден – млад изследовател. Подобен тип обратна връзка цели и набиране на актуална информация относно основни затруднения, срещани при изработването и защитата на дипломен проект във факултета, която след анализ и систематизация да предостави ценни насоки за оптимизирането и облекчаването на сътрудничеството между авторитетен и прохождащ учен, както и да подпомогне работата на двете страни при бъдеща колаборация.

Основните задачи в разработената от първа работна група анкета са да проучи мнението на студенти, които вече са защитили своите дипломни работи; да изследва колаборацията между ръководителя и дипломанта за постигане на успешен краен продукт; да събере информация относно използвани от участниците подходи и изследователски стратегии и не на последно място, вследствие на събраната информация да систематизира възможни перспективи за методологично подпомагане на студентите, реализиращи бакалавърска или магистърска теза. Така формулираните основни задачи ще обслужат целите на проекта и ще предоставят необходимите данни за изготвяне и аргументиране на основните инструменти, осигуряващи унификация на формалните изисквания към текстовете и методическо подпомагане на работата на студентите. Ще се открояят критериални основания за разработване на алгоритъм „завършен набор от правила и процедури," … „методологичен инструмент за рационална продуктивна работа" (Tzvetkova, 2013) за организация на цялостната

дейност по разработване на дипломния проект – от идеята до защитата и при участието на всички ангажирани с процеса (дипломанти, научни ръководители, рецензенти, комисия, административни процедури).

За да се осъществят набелязаните цели, беше създаден набор от различни въпроси, част от които конкретизират основни етапи от работата и търсят възможни затруднения във всеки един от тях като същевременно разделят евентуалните трудности по формален, съдържателен, времеви, емоционален или друг специфичен критерий. Друга част от въпросите в анкетата визират честотата на интеракцията между ръководител и дипломант в различните етапи от създаването на научната разработка, степента на самостоятелност в действията на младия изследовател и динамиката в отношенията водещ – ръководен. Не са пропуснати и въпроси, свързани с индивидуалните предпочитания към конкретна научна дисциплина или проблем (респективно автор, поле, произведение, времеви период и др.) с идеята да се установи доколко практично, емоционално, самостоятелно или под давление се подхожда при избора на съответната тема от конкретна предметна област. Но оформянето на окончателния набор от въпроси спрямо специфичните цели ни изправи пред необходимостта от направата на допълнително подразделяне на три части, а именно – специфики на началната фаза от сътрудничеството, такива при същинската работа по текста и други, отнасящи се до финалния й етап. Вътрешното структуриране се обуславя от поредица причини, сред които са: различният характер на затрудненията във всеки етап от разработването на научното изследване; възможността за по-детайлно проучване на спецификата на конкретните проблеми и съответно по-целесъобразното им адресиране, облекчаване при обработката и систематизирането на данните и др.

Съставянето и организирането на въпросника, визиращ началния етап от работата по дипломен проект, търси да установи най-общо казано степента и тежестта на индивидуалната мотивация на дипломанта и на личната ангажираност на научния ръководител като възможна искра за задвижването на научното дирене. Работата по дипломния проект включва студентите в „нова форма на педагогически отношения – взаимодействие с научния ръководител“ (Tzvetkova, 2013). Минимизиране на проблемните ситуации и откриване на практичните дейности и възможни решения в различните фази на научна колаборация са сред основните акценти в съдържателната насоченост на въпросника. Затова той се фокусира върху причините за избора на дипломната работа като форма за финализиране на конкретна образователна степен; начина на подбор на конкретна научна област; съотношението лично предпочитание – академично насочване към определен времеви период/автор/проблем и др.; евентуалното влияние, оказано от предварително извършени от студента научни дирения като участия в научни форуми, проекти, клубове и др.; спецификите на формулирането на тема на изследването, затрудненията при първоначалното натрупване и обработване на информация по темата и др. Ще приведем само няколко примера за прегледност:

Защо избрахте да пишете дипломна работа?

- Задължително е
- Интерес към изследователска работа
- Исках просто да опитам
- Интерес към работа с конкретен преподавател

Как избрахте дисциплината, по която да пишете дипломна работа?

- Личен интерес към съдържанието на дисциплината
- Възможността за съвместна работа с научния ръководител
- Поканиха Ви
- Друг не прояви желание да Ви ръководи

Имахте ли опит с изготвянето на научен текст преди дипломна работа?

- Да – с изготвяне на научен доклад, реферат, курсова работа и др.
- Да – посредством участие в научни клубове и проекти
- Да – посредством изучаване на дисциплини, посветени на научното писане
- Не, никакъв

Колко често се консултирахте с научния ръководител?

- Веднъж седмично
- Веднъж месечно
- Много често
- При нужда

Как избрахте темата на дипломна работа?

- Предложение на научния ръководител
- Заедно след обсъждане
- Самостоятелно
- Темата се уточни в процеса на работа

Ако сега можете да избирате, бихте ли започнали пак да пишете дипломна работа?

- Да, със същия научен ръководител
- Да, с друг научен ръководител
- Не съм сигурен
- Не

Следваща сърцевинна част на въпросника се прицелва в затрудненията при самото писане на текста, отчитайки възможностите за разнородното им естество, а именно: проблеми от формален, технически, методологичен, стилистичен, комуникативен характер. В нея са заложени питания относно наличието на различни модели за цитиране, библиографиране, техническо оформление, както и във връзка с редактирането на отделните конструктивни елементи на научния труд – увод, заключение, илюстративен материал и др. Те ще предоставят особено ценни сведения с оглед на изготвянето и аргументирането на унифицирани за факултета технически изисквания, свързани с оформлението на дипломния текст, които само биха облекчили работата на бъдещи дипломанти и техните научни ръководители. Съобразили сме се с изведени в поредица изследвания[3] правила и препоръки за създаване на текста на дипломния проект. Този тип въпроси сме отнесли към средищната фаза на изработване на дипломната работа, когато младият учен се среща с трудности предимно от научен и методологичен характер, концентрирал се е във вече направения избор и трудно се ориентира сред изобилието от реални модели, възприети в различните научни текстове, с които борави.

Що се отнася до сложността на финалния етап от разработката на магистърска или бакалавърска теза въпросите касаят самото събитие по защитата: специфичната подготовка за нея, имайки предвид че тя акцентира на устното и кратко представяне на дълго писания научния труд, който е разработван в „самотата“ на опосредстваното общуване с различни научни становища, под опеката на единствения пряк свидетел и редактор – научният ръководител, а се предполага да бъде защитен пред комисия от специалисти и предварително оценен от експерт рецензент. Необходимостта от отделянето на въпросите, касаещи завършващия етап се представи и поради

[3] Виж: Еко, У. Как се пише дипломна работа,1999; Мавродиева, И., Тишева, Й. От реферата до магистърската теза. Академично писане за студенти, 2016; Цветкова, М. Наука със стил, 2013; Цветкова, М. Цитирането. Стандарт и стил, 2013.

различните компетентности, които той предполага. Доколкото в процеса на изработването на научния труд от студента се изискват конкретни умения като задълбочен и подробен анализ на теоретична, художествена и емпирична литература; голяма доза самостоятелност при извършваните процедури, съчетана с доверие в напътствията и забележките на научния ръководител; конструиране на научни хипотези и тяхното подробно писмено аргументиране и т.н.; то при защитата от него се очакват противоположни компетентности. Сред тях са сбито, ударно и убедително вербално излагане на хипотезите и заключенията; красноречиво отстояване на научна позиция пред много по-опитни специалисти; съобразително и бързо боравене с големия проучен материал; реторична обигране и психическа устойчивост в неочаквана ситуация и пр. Освен към самата защита въпросите в тази част на анкетата са насочени и към специфичните затруднения при окончателната редакция на текста и саморефлексията на студентите от гледна точка на вече успешно приключили целия този процес.

Първоначално допитването е предвидено за попълване от вече защитили дипломните си проекти студенти, които се вписват в целевия времеви обхват на проекта и на евентуален следващ етап от такива, които са в процес на работа по него. Данните от трите основни подразделения въпроси ще ни предоставят сравнително пълнокръвна картина на оценката за работата от страна на самите дипломанти, в която ще бъдат включени основно срещаните от тях затруднения, възможните причини за тях и ще ни помогнат за намирането допустимите решения за бъдещото им елиминиране. Също така ще осветлят някои специфични ракурси от комуникацията между научен ръководител и дипломант, които до този момент са били затворени в рамките на билатералното научно общуване и ползите от тях, изключая фактическия реализиран научен труд, са непроучени и вероятно недооценени. Всичко това ще допринесе не само за изясняването на различни аспекти от динамиката на отношенията утвърден – млад учен, но ще подпомогне процеса на взаимодействието им, като го облекчи методологично, като го до обезпечи формално технически и като го оптимизира функционално с помощта на референтна уеб базирана информационна банка.

Цитирани литературни източници:

Еко, У., Как се пише дипломна работа, София, ИК „Александър Панов“,1999, с. 20.

Мавродиева, И., Тишева, Й., От реферата до магистърската теза. Академично писане за студенти, София, БГ Учебник, 2016,.

Цветкова, М., Наука със стил: писане на дипломен проект, София, Enthusiast, 2013, с. 20.

Цветкова, М., Цитирането. Стандарт и стил, София, Enthusiast, 2013, с. 32.

Благодарности: Авторите изказват искрена благодарност на Поделение „Научна и проектна дейност“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ за оказаното съдействие.

Кореспондиращ автор: *доц. д-р Фани Бойкова; Пловдив, ул. Цар Асен 24;сл. тел. 032 261 374;faniboykova@uni-plovdiv.bg*

PRACTICAL CONSTRUCTION GUIDELINES IN THE INITIAL PHASE OF THE SCIENTIFIC COLLABORATION BETWEEN AN ESTABLISHED AND YOUNG RESEARCHER

Fany Boykova, Sonya Aleksandrova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

Abstract: The article presents guidelines for the study of the process of development of a the sisproject with view of the philological specificity as part of the project "Philological and methodological challenges in a the sis project as an indicator of the dynamics of scientific collaboration in the relations established scientists and young researchers". A feedback concept is presented to provide opportunities to optimize interaction in the overall process of developing the sis projects from the wide spectrum of philological matter.

Key words: *thesis project, established scientist, young researcher, philolology*

Correspondent author*: ass. prof. dr. Fany Boykova; Plovdiv, Tsar Asen str.24; tel. 032 261 374; e-mail:faniboykova@uni-plovdiv.bg*

ПЛОВДИВ РАЗКАЗВА ЗА СЕБЕ СИ В ПРАГА (ИНТЕРАКЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА)

Фани Бойкова, Елка Петрова
Пловдивски университет ,,Паисий Хилендарски“

Резюме: Статията описва част от дейностите по проект „Пловдив – от мултиезиков и мултикултурен център на Източна Румелия до Европейска столица на културата“1, която е насочена към популяризиране на темата на проекта. Споделена е практика на образователна интеракция, която представя космополитния облик на Пловдив на кръстопътя между Изтока и Запада пред ученици от гимназиален етап на обучение в БСУ „Петър Берон“ в град Прага, Чехия.

Ключови думи: *мултикултурност, образователна интеракция, Европейска културна столица*

Специфичният цивилизационен модел на мултикултурно взаимодействие, традиционен за град Пловдив, е поставен в центъра на изследователското внимание на екипа[2] на проект „Пловдив – от мултиезиков и мултикултурен център на Източна Румелия до Европейска столица на културата“. Космополитният характер на Пловдив се очертава от разнообразни културни артефакти – свидетели на хилядолетния непрекъснат живот, който отрежда на града място в десетката на най-древните градове в света, превърнали го в европейски пример за развитие на базата на културното многообразие, логично довели до избирането на Пловдив за Европейска столица на културата ’2019 г.

В рамките на проектните дейности са и проведените уроци в българското училище в град Прага, Чехия, при които учениците са включени в образователно взаимодействие, насочено към опознаване на културното многообразие на Пловдив. В разработването на тази педагогическа практика в съответствие с целенасочеността на проектната дейност е включена идеята за развитие на трансдисциплинарно познание, което според М. Падешка „остава като полезно, оперативно, функционално ориентирано познание; като способност за адекватно и успешно поведение в конкретна ситуация; знания, умения, способности, преминали през критическия поглед на субекта; чувство за вещина, опитност, осмисленост“ (Padeshka 2014). Съвременният образователен дискурс е с изявени социални функции, които се основават на културологичния подход за формиране на пълноценна комуникативна компетентност чрез обучението по език. Културологичният подход се реализира чрез интегративния потенциал на културологичното знание. Както подчертава К. Димчев – основен съдържателен аспект на обучението по български език (ОБЕ) е отношението между език и култура и е анахронично схващането езикът да се изучава без връзка с културата, „най-пълноценно е изучаването на многоаспектното явление *език* в широката концептуална рамка, предлагана от културата“ (Dimchev 2010).

---

[1] Проектът се реализира в направление „Фундаментални научни изследвания по обществени предизвикателства – 2018 г.“, фонд „Научни изследвания“, МОН. Ръководител на проекта е доц. д-р Борян Янев от Филологическия факултет на Пловдивския университет.

[2] Екипът включва изследователи, осигуряващи развитие на интердисцип-линарния подход в интернационален контекст към проучваната проблематика: представящи многообразието на филологическата палитра; от областта на културологията, социалните науки, образованието; утвърдени изследователи и млади (студенти, докторанти, постдокторанти); представители на научни и образователни институции от чужбина.

Учениците в българското училище в Прага изучават езика в специфична културна среда. Водени сме от постановката на Пл. Радев, че „приемането на образованието като форма на преднамерено културно развитие на личността дефинира моделите на това развитие и очертава ценностите на хуманитарната парадигма на съвременното образование, в което доминират приобщаването към общокултурните ценности; позитивистичното отношение; личностната ориентация; динамиката на смяна на ролите“ (Radev 2005). Според К. Димчев изучаването на език е единствено и универсално по функцията си явление, „с помощта на което се структурира както мисленето, така и отразяваните в културата начини на „виждане“ на света“ (Dimchev 2003). Ще добавим към тази постановка и мнението на А. Петров, че „овладяващият културата ученик е човек, който действа чрез езика с две основни цели: да възприема, да осмисля и да разбира света; да преобразува света“ (Petrov 2002).

В контекста на тези присъщи на модерното образование и езиково обучение характеристики е и разработената концепция за провеждане на уроци, които са насочени както към приобщаване на учениците към специфичния цивилизационен модел на културно развитие на Пловдив, така и към развиване на комуникативноречевата им компетентност на български език.

Конкретната реализация на посочените идеи е осъществяването на поредицата от интерактивни уроци с учениците в гимназиален етап на обучение в БСУ „Петър Берон“ в град Прага, Чехия. В своя първи етап уроците имаха въвеждащ характер и бяха фокусирани върху задачата за запознаването на учениците с основополагащи исторически факти за създаването и развитието на град Пловдив като особен културен феномен. Беше поставен и акцент върху любопитни и непопаднали в обсега на масовата експлоатация сведения. В следващата част на обучението учениците бяха включени активно в процеса чрез разнообразни иновативни интерактивни игри. Условно бихме могли да разделим тези игрови дейности[3] в три групи:

1) Игри, свързани с историята, традициите, празниците и обичаите на отделните етноси, съжителстващи векове наред в град Пловдив и съответно сформиращи нетрадиционен, но неповторим модел, за взаимно разбирателство и приемственост. Този вид дейности имаха за цел да ориентират учениците в присъщата за града културна среда, да им позволят да видят на практика как и защо функционира уникалният цивилизационен модел, за който вече им е разказано, а също така да разгърнат обхвата на нужните познания за усвояването на нюансите на българския език.

Изображение: 1.
Игра „Познай носията“

2) Игри, препращащи към езиковото многообразие на град Пловдив, което в наши дни се разглежда като интересен социолингвистичен феномен. В тази част от дейностите на учениците беше предоставена възможността по закачлив начин да обогатят

[3]Структурата, съдържанието и художественият облик на всяка една от игрите са специално изготвени от екипа на проекта за целите и задачите на проведените интерактивни уроци в БСУ „Петър Берон“, Прага, Чехия. Всички уроци са реализирани от Елка Петрова по време на Еразъм студентска мобилност с цел обучение в Карловия университет в град Прага, Чехия, в периода септември 2019 г. – февруари 2020 г.

индивидуалния си речников запас.

3) Игри, отнасящи се до идеята за значението на индивидуалния поглед, личностното усещане и ангажираност за изграждането и функционирането на дадено общество. Тук учениците имаха възможност да проявят и развият креативността си, като споделят мечтите и вижданията си.

Ограничеността на научния жанр на настоящето изследване не ни позволява детайлно описание и анализ на всички реализирани игрови дейности по време на обучението на учениците. Поради тази причина ще обърнем внимание на показателни примери от обособените от нас групи.

Индикативен пример от първата група е играта, носеща името „Познай носията“ (вж. *Изображение 1*). В тази игра на учениците бяха показани рисунки/снимки на хора, носещи носии, характерни за отделните етноси – българи, гърци, турци, арменци, евреи, роми, съжителстващи в град Пловдив, като задачата беше да се посочи към традициите на кой етнос принадлежи съответното облекло. Отговорите на учениците бяха придружени от вълнуваща дискусия, разискваща грешките и впечатленията им, като в този процес те получиха и допълнителна информация за символиката и ролята на конкретните детайли и компоненти на носиите.

Изображение: 2.
Аз означавам…?“

Показателен пример от втората група реализирани образователни игри е играта „Аз означавам…?“ (вж. *Изображение 2*). В тази игра учениците се запознаха с лексеми, типични за пловдивския жаргон и имаха възможността да научат някои от най-разпространените народни етимологии, свързани с тях. Последвалите въпроси от страна на учениците провокираха изясняването на факти относно специфичната мултиезикова ситуация в град Пловдив.

Към третата обособена от нас група ще разгледаме реализираните игри „Пловдив заедно“ и „Карта от мечти“. Всяка от тях е съсредоточена върху различен аспект на индивидуалността и творческия мироглед на учениците.

Играта „Пловдив заедно“ (вж. *Изображение 3*) се базира на идеята за фундаменталното единство на психологическата основа на асоциацията и семантичните компоненти на значението, като препрочита по свой начин метода на асоциативния верижен експеримент.

Изображение: 3. „Пловдив заедно“

Първоначално учениците конструираха плакат под формата на пъзел, а след това за определен времеви период написаха първите три асоциации, които изникват в съзнанието им, когато чуят думата-стимул „Пловдив“. Най-фреквентните асоциации са следните: *древен, красив, далечен, етнос/и, език/ци, култури, минало, България, старинен, мечта, история, традиция.*

Целта на играта „Карта от мечти“ (вж. *Изображение* 4) беше учениците да приложат научените знания за забележителностите, легендите и историята на град Пловдив, като включат и въображението си, споделяйки причината за избора на конкретна дестинация върху картата. В началото на играта те отново имаха за задача да сглобят плакат карта на град Пловдив, а след това трябваше да залепят по нея всички места, които биха искали да посетят или да опознаят по-добре. И тази игра беше придружена от дискусия, акцентираща върху идеите на децата и интересни факти за културните обекти в град Пловдив.

Изображение: 4. Карта от мечти

Осъществените интерактивни уроци позволяват не само представянето на град Пловдив като културно и езиково явление, като функциониращ цивилизационен модел, но и създават предпоставките за мултиплицирането на видимо работещия образователен метод.

Изображение 5 : Интерактивен урок в БСУ „Петър Берон“ в град Прага, Чехия

Литература:

Димчев, К. Към въпроса за типологията на обучението по български език. *Български език и литература, 2003,* Liter Net, 13. 06. 2003<https://literne t.bg/publish/kdimchev/tipologiata.htm >, 15.12.2021

Димчев, К. Основи на методиката на обучението по български език. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, с. 48.

Петров, А. Обучението по български език – обучение по култура (Опит за футурологичен анализ). *Български език и литература*,2001,Издателство LiterNet, 03. 07. 2002< https://liternet.bg/publish/apetrov/kultura.htm> 15.12.2021

Радев, Пл. *Обща училищна дидактика*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2005.

Падешка, М. Възможности на обучението по български език за реализиране на интер и трансдисциплинарни връзки. Научни трудове, том 52, кн. 1, сб. Б, 2014 – Филология. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“, с.

Авторите изказват искрена благодарност на Фонд „Научни изследвания“ към МОН и на Поделение „Научна и проектна дейност“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ за оказаното съдействие.

Фани Бойкова, доц. д-р faniboykova@uni-plovdiv.bg, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филологически факултет

PLOVDIV TELLS ABOUT HIMSELF ON THE THRESHOLD (INTERACTION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT)

Fani Boykova, Elka Petrova
University of Plovdiv ,,Paissii Hilendarski“

Abstract.The article describes part of the activities of the project "Plovdiv–from a multi lingual and multi cultural center of Eastern Rumelia to the European Capital of Culture", which is aimed at promoting the theme of the project. The practice of educational interaction is shared, which presents the cosmopolitan image of Plovdiv at the crossroads between East and West to high school students at BSU "Petar Beron" in Prague, Czech Republic.

Key words: *multiculturalism, educationalinteraction, European Capital ofCulture*

Fani Boykova, Assoc. Prof. PhD, faniboykova@uni-plovdiv.bg, University of Plovdiv ,,Paissii Hilendarski“, Faculty of Philology

ПЛОВДИВ – МУЛТИКУЛТУРЕН И МУЛТИЕЗИКОВ КАЛЕЙДОСКОП

Борян Янев
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Проектът „Пловдив – от мултиезиков и мултикултурен център на Източна Румелия до Европейска столица на културата“ (КП-06-ОПР05/8) е фундаментален научен проект с приложна насоченост, обединяващ съвременната образователна концепция за повишаване на качеството и количеството на научните изследвания и насърчаване на младите учени и младите хора за развитие в областта на науката. Работният екип е от преподаватели, докторанти и студенти във Филологическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“. Същността на проекта има интердисциплинарна насоченост, като се поставя фокус върху космополитния характер на град Пловдив, ролята му като средище на източноевропейската цивилизация и специфичните за него мултиетнически взаимоотношения, превърнали го в европейски пример за цивилизационно развитие на базата на културното многообразие.

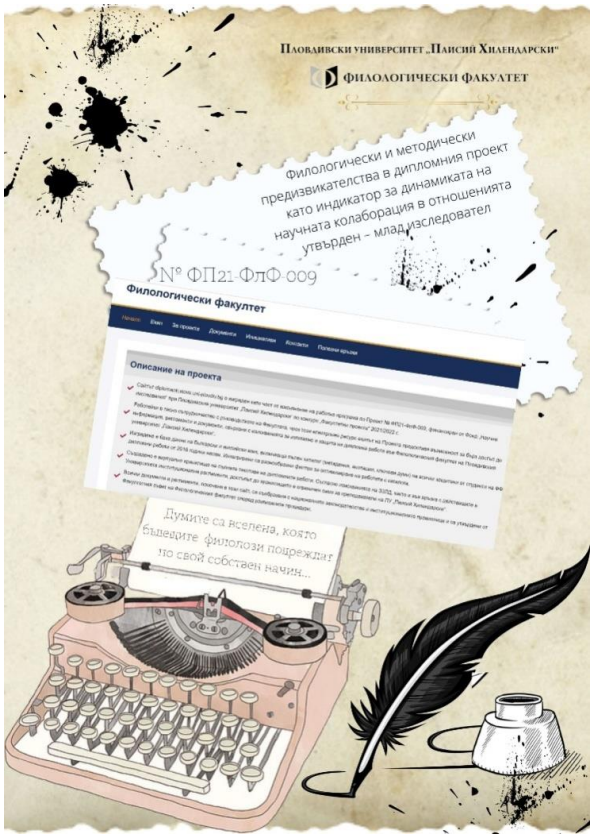
Снимките не са единствено парче разграфена луксозна хартия, а чудни кадри, надарени с умението да заключват между стените си значими моменти и докосващи сърцето трепети. Но нима ние често не забравяме, че фотографът е този, който пречупва през своята призма наглед осезаемия заобикалящ ни свят?! Настоящият постер представя сърцевината от идеи на проекта „Пловдив – от мултиезиков и мултикултурен център на Източна Румелия до Европейска столица на културата“, като акцентира върху значимостта на човека за преобразяването на една географска дестинация в град. Хората завъртат калейдоскопа на ежедневието си и сякаш за няколко мига препрочитат по неповторим начин реалността, като създават своеобразна необикновена вселена от езици, култури и традиции, която времето назовава „модел“.

Авторът изказва искрена благодарност на Фонд „Научни изследвания“ към МОН и на Поделение „Научна и проектна дейност“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ за оказаното съдействие.

Борян Янев, доц. д-р, byanev@uni-plovdiv.bg, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филологически факултет

ДУМИТЕ ВЪВ ВСЕЛЕНАТА НА ФИЛОЛОГИЯТА

Ани Кемалова, Елка Петрова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“



Проектът „Филологически и методически предизвикателства в дипломния проект като индикатор за динамиката на научната колаборация в отношенията утвърден – млад изследовател“ (ФП21-ФлФ-009) е фокусиран върху предизвикателствата при изготвянето и защитаването на дипломни тези от студенти в ОКС „Бакалавър“ и ОКС „Магистър“ към Филологическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“. В основата на реализирането му е стремежът за решаването на някои проблеми като липсата на организирана база данни на защитените дипломни работи във Факултета, недостатъчността на научното изследване върху процеса на създаване на дипломната теза с оглед на филологическата специфика и необходимата културна грамотност (Cultural Literacy) на дипломанта като културологичен феномен със социална значимост, наличието на зони за подобряване в регламентите при рецензирането и оценяването на дипломния продукт и др.

Филологията не е просто великолепна стара книга, която изисква да бъде изчетена, обследвана и научена, а приключение, очакващо своите копнеещи за нови светове и познания пътешественици. В края на своето пътуване студентите са изправени пред задачата да интерпретират по избрания от тях начин всичко съзряно по пътя, да подредят разпилените хиляди думи, които са срещнали, и да придадат професионален облик на разказа си за изживяното. Настоящият постер представя сърцевината от идеи на проекта „Филологически и методически предизвикателства в дипломния проект като индикатор за динамиката на научната колаборация в отношенията утвърден – млад изследовател“, като акцентира върху необходимостта от своеобразна карта с множество ясно структурирани указания, за да успеят с лекота младите бъдещи филолози и ръководителите им да стигнат заедно, в един функциониращ удивителен екип, до своята Итака, до завършека на одисеята „филология“.

Авторите изказват искрена **благодарност** на Поделение „Научна и проектна дейност“ при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ за оказаното съдействие.

Ани Кемалова, доц.д-р, a_kemalova@uni-plovdiv.bg,
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филологически факултет

Раздел ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

Секция История

THE DEDICATION OF PHILIP V OF MACEDON IN THE LINDIAN CHRONICLE AND THE PROBLEMS OF ITS INTERPRETATION

Jordan Iliev
Research Centre for History and Archaeology of War

Abstract. In this paper is analyzed one record in epigraphic monument, found in the temple of Athena Lindia at the island of Rhodes. It is about a dedication by Philip V of Macedon (221 – 179 BC), which is read as follows: “King Philip: ten skirmisher shields, ten sarissas, ten helmets. On which has been inscribed: ‘King of the Macedonians, Philip, son of King Demetrius, having been victorious over the Dardanians and [the Maedians?], to Athena Lindia’, as the public records of the Lindians testify”. Commented are the different readings and the issues raised by the content of the inscription. It is accepted in historiography that there were two defeated ethnic groups: with some degree of probability the name of the Dardanians is restored, while from the second ethnonym not a single letter is legible. Methodological shortcomings of modern solutions for placing the information in a historical context are pointed out. It is assumed – according to the information from the Lindos Chronicle about a dedication of Alexander III the Great (336 – 323 BC) after a significant military victory – that Philip's successes must have been commensurate with these of Alexander. Thus, the dating of the battles conditionally to 204 BC is justified. Then, according to Diodorus, Philip V achieved a great victory over the Dardanians, that ended with 10,000 casualties. This victory is connected with an epigram of Antipater of Sidon, in which the Macedonian king is called “destroyer of the Dardanians”. At the same time, as it is suggested on the basis of fragments of Polybius, Philip V campaigned in Thrace. In one of these fragments the Thracians Digerri were mentioned; they inhabited near the Strymon (Struma) River. Unfortunately, the context of the information is unknown, but if it is really about military actions, as is suggested in the historiography, then it is unlikely that the Maedians have been remained unaffected. It is noted that a possible victory over the Maedians in 204 BC may explain their disappearance of ancient texts in the following decades.

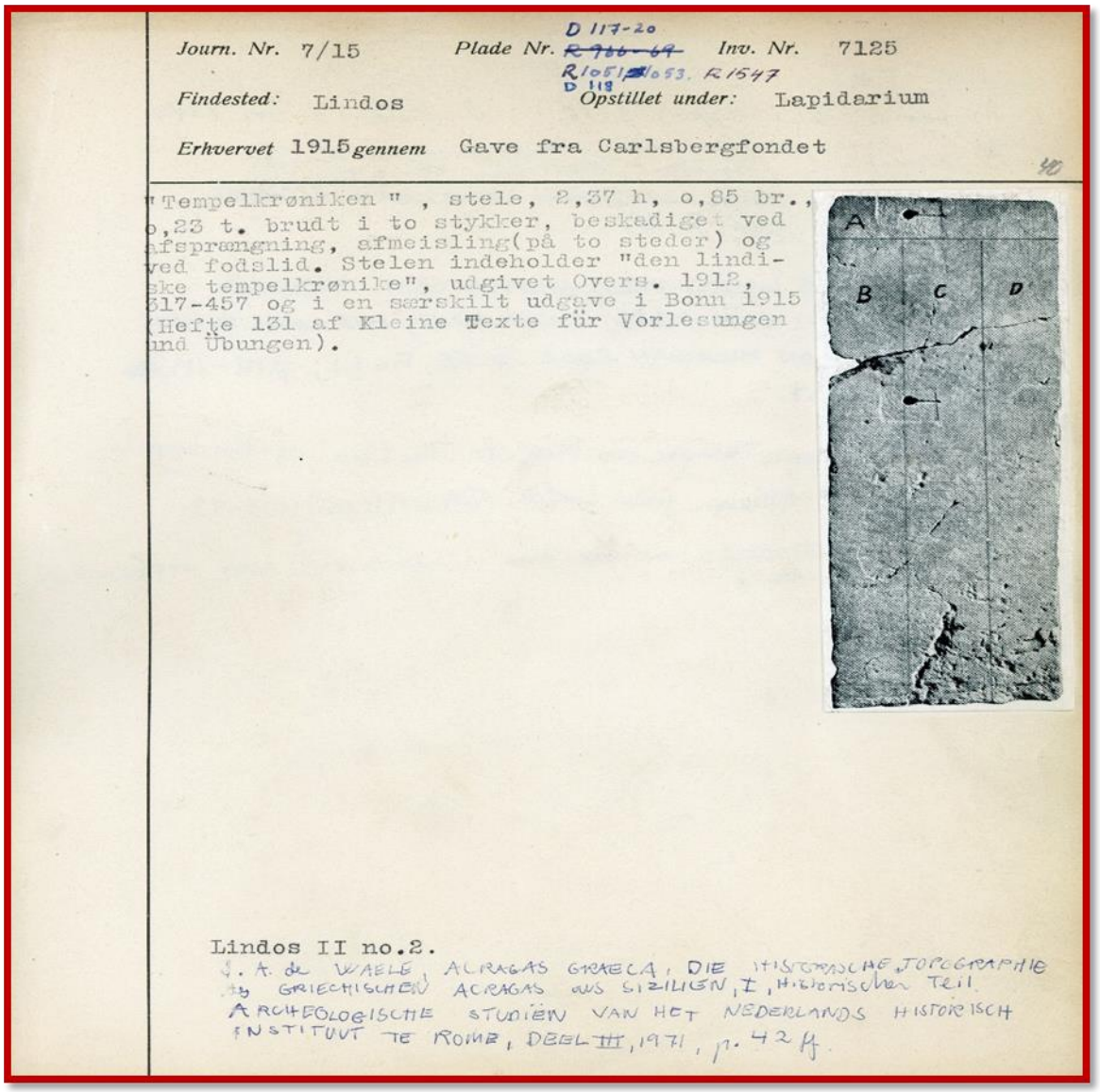
Key words: *Hellenistic Age, Macedonia, Thracians.*

Introduction

The history of Thrace and the Thracians during the Hellenistic age is restored through limited sources. Therefore, modern historians try to extract information even from monuments of a more or less fragmented nature. A very good illustration of that conclusion is the so-called Lindian temple chronicle. This document is preserved in the form of a massive marble stelae, originating from the Temple of Athens in Lindos, on the island of Rhodes. It is an official inscription prepared and published by decision of the city community and the officials of the temple (μαστροί) in 99 B.C. (Blinkenberg, 1941: 151-200; Higbie, 2003: 51 sq.; Bresson, 2006: 527-551; Massar, 2006: 229-243; Robert, 2010: 175-199). Its content is classified into four sections (see Figure 1) as follows: a decree for establishing this document (A), a list of gifts from legendary characters or historical figures received in the past (B – C) and stories of appearances (ἐπιφάνειαι) of the goddess Athena (D).

Special attention in relation with the history of the Balkans in Antiquity deserves the list of gifts received and the accompanying dedications. In the following lines only one of these records is considered (lines 127-131 of section C of the inscription, marked by the publishers as № XLII). This record transmits information about gifts from Philip V of Macedon (221 – 179 B.C.) and the reasons for their dedication (see an overview in Higbie, 2003: 41-43; Colosimo, 2017: 322-323). This, although scarce information, could be essential for the restoration of details of the Thracian policy of the Macedonian king.

Figure 1. Description of the Lindian temple chronicle (Image source: Photo Archive of the National Museum of Denmark, Copenhagen)



Content of the dedication

The survived text, according to its latest editions, by Christian Blinkenberg (Blinkenberg, 1941: № XLII) and Carolyne Higbie (Higbie, 2003: № XLII), which, in the present case, are exactly identical to each other, the dedication is read as follows:

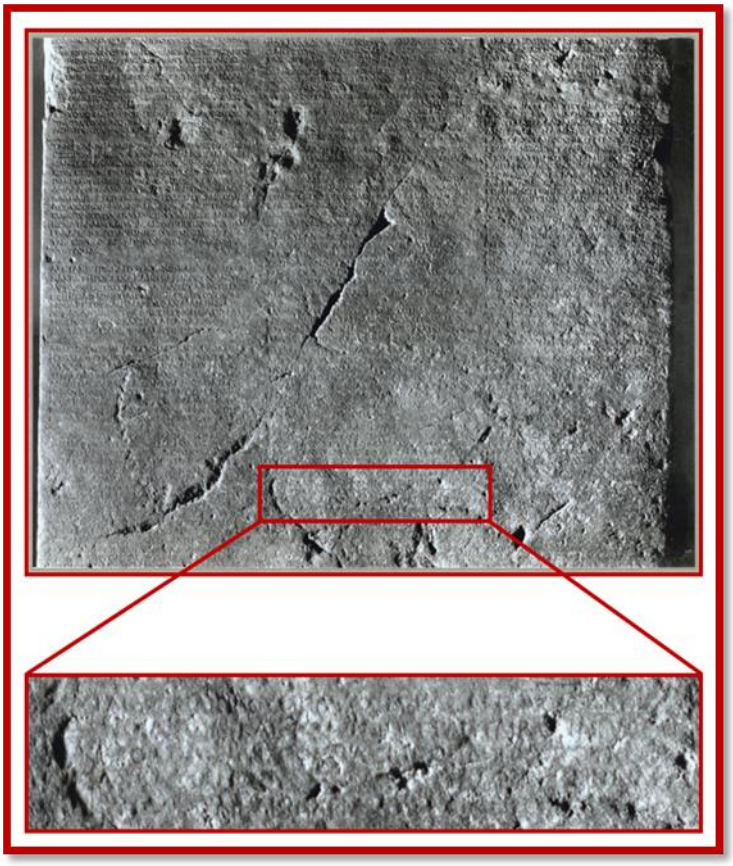
[βα]σιλεὺ[ς] Φίλιππος πέλτας δέκα, σαρίσας δ[έκ]α, π[ε]-
[ρικεφαλ]αίας [δέ]κα, [ἐ]φ' ὧν ἐ[π]ιγέγραπται· «βα[σ]ιλεὺ[ς]
[Μακεδ]ό[ν]ω[ν] Φίλιππο[ς] βασι[λ]έως Δημ[ητρί]ου νι-
κάσας Δα[ρ]δ̣[ανί]ου[ς καὶ Μαίδους Ἀθάναι Λ]ινδίαι» [ως αρ
Λιν]διων χρ[ημ]α[τι]σ[μ]οι

King Philip: ten skirmisher shields, ten sarissas, ten helmets. On which has been inscribed: «King of the Macedonians Philip, son of king Demetrius, having been

victorious over the Dardanians [and the Maedians?], (dedicated) to Athena Lindia»; as the public records of the Lindians testify.

Due to the condition of this part of the monument, the letters are difficult to recognize (Figure 2). The penultimate row is badly damaged and it is not possible to read the names of the defeated ethnicities. This makes it difficult to place the inscription in a historical context, because there are no other elements, which can be used for a more concrete date of the events that were the reason for the dedication itself. On the basis of the distinguishable individual letters and the available space, two assumptions have been made for the restoration of the illegible part of the inscription.

Figure 2. Detail of the epigraphic monument with the dedication of Philip V
(Image source: Photo Archive of the National Museum of Denmark, Copenhagen)



In the first edition of the epigraphic monument Christian Blinkenberg suggested reading of the defeated peoples as A[ἰτω]λ[ούς] and hence he proposed a relation with the Social War (220 – 217 B.C.), but that hypothesis was subsequently refuted (see Higbie, 2003: 140-141 with literature). In examining the same text Adolf Wilhelm suggested an alternative option: according to him, the victory was over the Dardanians and another one ethnicity, the Maedians or the Paeonians (Walbank, 1942: 138, not. 5; Higbie, 2003: 141 with literature). Wilhelm's idea was better aligned with the lacuna in the inscription, which allow deployment of no more than two names. It is particularly important to clarify that this author did not commit to a definitive restoration of the second ethnonym, insofar as its proposal reads: Δα[ρ]δ̣[ανί]ου[ς καὶ Μαίδας *vel* Παίονας]. In a subsequent edition, Blinkenberg adopted the correction (Blinkenberg, 1941: 182), but he preferred to place in the empty space the Maedians, pointing out in support of this decision Livy's information for campaign of Philip V against them (Liv. 26.26.3 et 6) and an epigram of Antipater of Sidon (Anth. Pal. 6.115); both evidences are commented below. Some suspicion about this suggestion is perceptible in the

notes of subsequent publishers (Higbie, 2003: 141 – "The damage to the stone is so great in this entry that little can be said for certain about this votive, other than it was made by Philip to Athena after a victory"). In the same vein are also the comments of some researchers, who have worked with this monument (Papazoglu, 1978: 152-153). The poor state of the text is certainly the reason why no other editions have been suggested. In fact, the absence of alternative readings or comments is valid not only for this case, but even is marked as a critical note for the content of the entire inscription (Bresson, 2006: 528-529). Thus, in historiography the two ethnonyms from the penultimate line are recognized as "Dardanians and Maedians". In any case, the absence of even a single preserved letter of the second ethnonym demonstrates its conditional recovery and leaves doubts on any identification assumptions. Same is true and for the idea recently expressed that the second name may be of inhabitants of a city, which could be Bylazora (Buqinca, 2021: 44).

It is worth noting that the verb "prevails" (νικάω), used in the dedication, does not allow to find out while the victory was in result of only one battle, i.e. the Dardanians and the second precariously restored ethnicity formed a common front against Philip V, or it comes about consecutive victories over two opponents in one campaign. In the current state of the studies the second seems more probable, because such united actions are not typical for the northern neighbors of the Macedonians: the Dardanians, as well as the Maedians, in most documented cases fought independently (a review of the political history of the Dardanians see in Papazoglu, 1978: 131-269; Mihajlović, 2018: 181-213; about the Maedians see Делев, 2014: 338-356).

Problems of the interpretation

The text of the inscription refers to a dedication by Philip V on the occasion of one or more military victories. Its interpretation relates to the clarification of three unknown circumstances: symbolism behind the dedication, date of the battles and identification of the defeated enemies.

Behind the dedication itself, there was certainly some sense, although it remains undissolved. It is hardly accidental to deposit three types of ten pieces of (protective and offensive) armament. No attempts to explain the symbolism of these gifts are found in historiography.

In Antiquity it was common after a military victory to dedicate trophy weapons in sanctuaries or temples (Mylonopoulos, 2013: 88 – "Any sanctuary could become a recipient of dedicated weapons; however, the Panhellenic sanctuaries occupy a special position in this regard"). Such cases are well documented in the Lindian chronicle (Shaya, 2005: 423-442), where it is also attested the practice of dedication of combat equipment by individuals (Higbie, 2003: 18-50). However, for the case of Philip V it is not explicitly mentioned that it comes about military trophies (for such an interpretation see Bresson, 2006: 546), although it seems likely. Even if this is true, each of the three types of weapons was also used in the Macedonian army in the time of Philip V and cannot serve as an ethnic scar to identify the defeated ones.

It is unknown why the weapons were of three types and exactly ten pieces in number. Legendary evidence from the same document provides some guidelines for thinking: "*Τοὶ μετὰ Τλαπολέμου εἰς Ἴλιον [στρατευσά]ιμενοι ἀσπίδας ἐννῆ, ἐνχειρίδια [ἐννῆ, κυνᾶς] Ι ἐννῆ, κναμίδων ζεύγη ἐννῆ· ἐ[πεγέγραπτο] | δὲ ἐπὶ τᾶν ἀσπίδων· "τοὶ μετ[ὰ Τλαπολέμου] Ι εἰς Ἴλιον στρατευσάμενοι τ[ᾶι Ἀθάναι τᾶι] | Λινδίαι ἀκροθίνια τῶν ἐκ Τροί[ας", ὥς φατι Γόρ]ιγων ἐν τᾶι α τᾶν περὶ Ῥόδου, Γ[οργοσθένης] Ι ἐν τᾶι ἐπιστολᾶι, Ἱερόβουλος [ἐν τᾶι ἐπιστολᾶι] / The man making an expedition with Tlapolemos against Ilion: nine shields, nine daggers, nine leather caps, nine pairs of greaves. It had been inscribed on the shields, «the men making an expedition with Tlapolemos against Ilion to Athena the Lindian, spoils [of those] from Troy», as Gorgon states in the eleventh book of his work «About Rhodes», Gorgosthenes in his letter, Hieroboulos in his letter*" (English translation after Higbie, 2003: № IX). To unravel the symbolism behind this dedication the modern scientists used information from the Homer's

Iliad (Hom., Il., 2.653-6), according to which the Rhodians sent against the Trojans nine ships under the command of Tlapolemos (Higbie, 2003: 86).

No key is found for explanation of Philip V's dedication, which could potentially direct to reasonable explanation of the gifts, dedicated by the Macedonian king. On this issue do not fully help the preserved records in the same document for dedications of predecessors of Philip V on the Macedonian throne. Before him, Alexander III the Great (336 – 323 B.C.) placed gifts in the same sanctuary after a military victory: "*βασιλεὺς Ἀλέξαν[δ]ρος [β]ο[υκέφαλ]α, ἐφ' ὧν [ἐ]πιγέγραπται· | "βασιλεὺς Ἀλέξαν[δ]ρος μάχαι κρατήσας Δα|ρεῖον καὶ κύριος γε[ν]όμενος τᾶς Ἀσίας ἔθυ|σε τ[ᾶ]ι Ἀθάναι τᾶι [Λι]νδίαι κατὰ μαντείαν | ἐπ' ἰε[ρέ]ως Θευγέν[ε]υς τοῦ Πιστοκράτευς". Πε|ρὶ [τ]ούτων το[ῖ] Λινδί[ων] χρηματισμοὶ περ[ι]έχοντι. | ἀν[έ]θηκε δὲ καὶ [ὅ]πλα, ἐφ' ὧν ἐπιγέγραπται. / King Alexander: caltrops. On which has been inscribed «King Alexander having overcome in battle Darius and becoming lord of Asia, offered sacrifice to Athena the Lindian according to an oracle during the priesthood [held] by Theugenes, the son of Pistokrateus». These things the public records of the Lindians contain. And he also dedicated armour, on which there is an inscription*" (English translation after Higbie, 2003: № XXXVIII). It is suggested that the imitation of Alexander III the Great was one of the motives of the next kings to dedicate gifts to the sanctuary, including for Philip V (Massar, 2006: 239).

It is also problematic to date the victory or the victories from the dedication of Philip V. As a *terminus ante quem* is indicated 202 B.C., when it comes to war between Macedonia and Rhodes (Walbank, 2014: 268, not. 6), but other researchers add that the relationships between these two states were tense from the outset (Higbie, 2003: 141). As a result of the latter ascertainment, the presence of a dedication by Philip V is explained by his royal status; it was not motivated by political or diplomatic reasons, related with the history of the island (Massar, 2006: 238).

A suggestion is proposed for a relation of the victories from the inscription with the campaign of the Macedonian king against the Maedians in 211 B.C. (Papazoglu, 1978: 152; Делев, 2014: 343). It seems that main motive for this assumption was the absence of any other direct information in the ancient literature about victory of Philip V over the Maedians. The expedition in question was described with sufficient details by Titus Livy (Liv. 26.25.5-8, 26.25.15). The ancient historian reported, prior to follow-up the operations against the Maedians, for actions of the Macedonian king in Illyria, after which he changed the direction of his march to Pelagonia, where he conquered an unnamed city, used for incursions into Macedonia (Liv. 26.25.3-4; for the correct reading of this information according to the manuscript tradition see Митрев, 2019: 5-17). Apparently, that year the Macedonian ruler secured his northern borders, before heading south (for the usual nature of this practice see Walbank, 2014: 85). However, the information reported cannot serve to a key for deciphering the dedication from Lindos, which raises doubts whether it is possible to link these two sources, the Lindian chronicle and the text of Livy, to one and the same events.

Recently is proposed an explanation with the victory over the Dardanians and the capture of Bylazora in 217 B.C. (Buqinca, 2021: 44), reported by Polybius (Polyb. 5.97.1-2); the Dardanians used Bylazora as main point for their incursions into Macedonia and after this act of the Macedonian king the Dardanian threat has been neutralized for several years. No arguments have been put forward in support of that hypothesis.

Alternative possibilities for identifying the victory or the victories have not been discussed, although there are some other ancient evidences about military actions of Philip V against the Dardanians. They can be arranged chronologically (from the beginning of the reign of the Macedonian king up to 202 B.C.) as follows:

– 220 B.C.: the Dardanians and the other Macedonian neighbors, including some Thracians, which were not named by name, invaded the domains of the Macedonian king, but he successfully dealt with this danger (Илиев, 2021: 305-311);

– 217 B.C.: the already mentioned victory over the Dardanians and the capture of Bylazora (Papazoglu, 1978: 150-151);

– 211 B.C.: this campaign against the Maedians has also been commented on above;

– 209 B.C. (summer of): the Dardanians entered Macedonia, motivated by hearing about the death of Philip V; clashes with them appear to have continued into the following year (Papazoglu, 1978: 153-154; Walbank, 2014: 97-98), without being known whether it concerns two separate campaigns or a continuation of last year's;

– 207/206 B.C.: there was, according to the interpretation of an epigraphic monument, expedition against the Dardanians (Papazoglu, 1978: 154); probably the same was mentioned by Titus Livy (Liv. 28.8.14);

– 204 B.C.: Philip V undertook "*ἐστράτευσε δ ἐπὶ Δαρδάνους οὐδ ν ἀδικοῦντας, καὶ τούτους παρατάξει νικήσας ἀνεῖλεν ὑπ ρ τοὺς μυρίους / expedition against the Dardanians, even though they did nothing wrong to him; he defeated them in a great battle, ended with over 10,000 people killed*" (Diod. 28.2.1). Diodorus's information can explain the epigram of Antipater of Sydon, in which the Macedonian king was called "*Δαρδανέων ὀλετήρ / destroyer of the Dardanians*" (Anth. Pal., 6.115). Another ancient message can be associated with the same event: in Justin's epitome of Pompeius Trogus explicitly are mentioned the calls of the Macedonians to their king for revenge against their neighbors immediately after the end of the First Macedonian war (215 – 205 B.C.), and Philip V could not decide which of these calls to respond first (Iust. 29.4.5-9). According to the same text „*Prima tamen illi expeditio adversus Dardanos fuit, qui absentiam eius aucupantes maiore belli mole Macedoniae inminebant / his first expedition was against the Dardanians, which, watching his absence, were ready to hit Macedonia with even greater powers [than before]*" (Iust. 29.4.10).

Most enigmatic and at the same time on an unusually large scale among the listed – if the reported data are correct – was the victory for which Diodorus writes. Some scholars dated it to 204 B. C. (Walbank, 2014: 111), others – to 202 B.C. (Danov, 1979: 78). In both years Philip V fought in Thrace: in the first year only presumed, based on the fragments of Polybius, and in the second – conquered some cities along the Thracian Aegean coast (Danov, 1979: 78; Делев, 2017: 39). It is more likely that the victory was in 204 B.C., because in 202 B.C. the attention of the Macedonian king was directed to the Eastern Mediterranean, which implies that the borders with traditional adversaries have been well secured.

Conclusions

The dedication of Philip V from the Lindian temple chronicle, analyzed in this paper, along with the commented opinions and assumptions about its content, led to formulation of several substantial observations.

First of all, the current state of the epigraphic monument does not allow definitive identification of the ethnicities, defeated by Philip V. With a certain degree of probability, the Dardanians have been restored, but for the second ethnonym – of which not a single letter is preserved – only assumptions are possible.

In the publications of modern scientists, there is a methodical disadvantage of the attempts for identification of the victory or the victories, initiated in the dedication: only solutions are proposed, without support by factual arguments. Therefore, the hypotheses expressed appear to be completely random. For the proposed identification of the defeated as „Dardanians and Maedians" ancient sources of completely different events are combined: the story about the march against the Maedians in 211 B.C. and the epigram of Antipater of Sydon, which – as was already noted – is rather result of an event, happened in 204 B.C. The operation against Dardanians and Maedians in 211 B.C. did not appear to be sufficiently effective, because as early as 207 B.C. they were again a threat to Macedonia. The second assumption presented in historiography, about the Dardanians and the inhabitants of Bylazora, also does not seems very likely.

There are no attempts for interpretation of the dedication in the context of the other records from the Lindian chronicle. It is possible that the dedication of Alexander III the Great

really was among the motives for that of Philip V. If this is true, the scale and importance of his victory or victories should have been commensurable with those of Alexander's. In this way, the usual border clashes should be excluded as explanation. A much more likely is relation with the extraordinary victory, mentioned by Diodorus; it makes sense that the designation of Philip V as "destroyer of the Dardanians" was in result of this victory.

Something more, it is quite possible that the Maedians suffered a devastating defeat between 206 – 202 B.C. Both Polybius and Livy report readiness of the Thracians bordering Macedonia, among them mostly the Maedians, to invade the country in 207 B.C. (Polyb. 10.41.4; Liv. 28.5.7). This is their last registered presence in the available ancient sources up to the end of Philip V's reign; since then, the Maedians disappeared for a long time from the sight of the ancient writers and nothing is known about them (see the sources in Делев, 2014: 344-345). A victory over them in the supposed Thracian march of the Macedonian king, commonly dated by the scholars in 204 B.C., provides a convincing explanation of this fact. An additional argument in this relation can be the mention of the Digerri in one of the available fragments of Polybius (Polyb. 13, fr. 10.9), on the basis of which the march in question is supposed to be derived. Unfortunately, the context is unknown, but if it really is about military actions, there is no way that the Maedians could not have been affected, because the Digerri were also located near the Strymon (Struma) River, according to information of Pliny the Elder (Plin., Nat. Hist., 4.11.40).

It seems that the number of the dedicated gifts was preordained by traditions of the sanctuary, as far as are documented and other dedications, composed of a specific number of weapons. Nevertheless, their semantics remain unclear next to finding a key to unravel them.

The necessary summary in result of the analysis carried out in this paper is that the Lindian chronicle most likely contains a dedication of Philip V on the occasion of great victories over Dardanians and Thracian (mostly Maedians) maybe in 204 B.C. The act of the dedication must have happened immediately after the victories; this meets the condition for a date before the escalation of tensions between Philip V and Rhodes, turned into a war in 202 B.C. Such an explanation is in line with the policy of the Macedonian king until 204 – 203 B.C., consisting in the avoid of an open conflict with the Rhodians and hostile actions against them through intrigues and dummies (Walbank, 2014: 112). No less important is that the proposed hypothesis explains the absence of Maedians from events in the coming decades.

Literature

Делев, П. История на племената в Югозападна Тракия през I хил. пр. Хр. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски", 2014.

Делев, П. Древна Тракия в края на III и през първата половина на II в. пр. Хр. *Сборник в чест на XX години програми по египтология в Нов български университет*. София: Изток-Запад, 2017, 36-50.

Илиев, Й. Военни действия на Филип V Македонски срещу траките през Съюзническата война (220 – 217 г. пр. Хр.). *Годишна международна научна конференция на Висше военновъздушно училище „Георги Бенковски" 2021*. Сборник доклади. Долна Митрополия: ВВВУ „Г. Бенковски", 2021, 305-311.

Митрев, Г. По следите на несъществувалата Дарданска Синтия: Liv. 26.25.3. *Пловдивски исторически форум*, 3(2), 2019, 5-17.

Blinkenberg, Chr. Lindos. Fouilles et recherches, 1902-1914. Vol. II, Inscriptions. Tome I (Nos. 1 – 281). Berlin & Copenhagen: Walter de Gruyter & G. E. C. Gad, 1941, https://doi.org/10.11588/diglit.52557

Bresson, A. Relire la Chronique du temple lindien. *Topoi*, 14(2), 2006, 527-551.

Buqinca, A. Recherche sur les Dardaniens: VIe-Ier siècles av. J.-C. Thèse de doctorat de l'Université de Lyon, 2021, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03248733> [03.12.2021]

Colosimo, N. M. Reconstructing the Dedicatory Experience: Flexibility and Limitation in the Ancient Greek Dedicatory Process. PhD Thesis. Bryn Mawr College, 2017, <https://core.ac.uk/download/pdf/214024339.pdf> [03.12.2021]

Danov, Chr. M. Die Thraker auf dem Ostbalkan von der hellenistischen Zeit bis zur Gründung Konstantinopels, *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, Geschichte und Kultur Roms in Spiegel der neueren Forschung, II. Berlin & New York: Walter De Gruyter, 1979, 21-185.

Higbie, C. The Lindian Chronicle and the Greek Creation of Their Past. Oxford & New York: Oxford University Press, 2003.

Massar, N. La «Chronique de Lindos»: un catalogue à la gloire du sanctuaire d'Athéna Lindia. *Kernos: Revue international et pluridisciplinaire de religion grecque antique*, 19, 2006, 229-243, https://doi.org/10.4000/kernos.452

Mihajlović, V. D. Roman Imperialism and the Construction of Dardanian Collectivity. Marko A. Janković, Vladimir D. Mihajlović (eds.). Reflections of Roman Imperialisms. Cambridge Scholars Publishing, 2018, 181-213.

Mylonopoulos, J. Greek Sanctuaries as Places of Communication through Rituals: An Archaeological Perspective. Eftychia Stavrianopoulou (ed.). Ritual and Communication in the Graeco-Roman World. Liége: Presses universitaires de Liège, 2013, 69-110, https://doi.org/10.4000/books.pulg.1125

Papazoglu, F. The Central Balkan tribes in Pre-Roman times. Amsterdam: Adolf M. Hakkert, 1978.

Robert, R. Histoire d'objets. Objets d'histoire. *Dialogues d'histoire ancienne* – supplement 4.1, 2010, 175-199.

Shaya, J. The Greek Temple as Museum: The Case of the Legendary Treasure of Athena from Lindos. *American Journal of Archaeology*, 109(3), 2005, 423-442.

Walbank, F. W. Alcaeus of Messene, Philip V, and Rome. *The Classical Quarterly*, 36 (3/4), 134-145.

Walbank, F. W. Philip V of Macedon. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ПОСВЕЩЕНИЕТО НА ФИЛИП V МАКЕДОНСКИ В ЛИНДОСКАТА ХРОНИКА И ПРОБЛЕМИТЕ НА НЕГОВАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Йордан Илиев
Научен център за история и археология на войната

Резюме. В предлагания доклад е анализиран един от записите в епиграфски документ, произхождащ от светилището на Атина Линдоска на о. Родос, познат като Линдоска хроника. Става дума за посвещение на Филип V Македонски (221 – 179 г. пр. Хр.), което се чете: „Цар Филип: десет леки щита, десет сариса, десет шлема. На тях е написано: «Царят на македоните Филип, син на цар Деметрий, след като победи дарданите и [медите?], (посвети) на Атина Линдоска»; така пише в Линдоските обществени записи“. Коментирани са предложените разночетения и проблемите, които съдържанието на надписа поставя. В историографията е прието, че победените етноси били два: с известна степен на вероятност са възстановени дарданите, докато от втория етноним не е запазена нито една буква. Посочени са методически недостатъци на съвременните решения за поставяне на сведението в исторически контекст. На базата на информацията от Линдоската хроника за посвещение на Александър III Велики след значима военна победа е предположено, че Филиповите успехи трябва да са били съизмерими с Александровите. Така е обоснована датировка на сраженията условно към 204 г. пр. Хр. Тогава, според сведение на Диодор, Филип V постигнал голяма победа над дарданите, завършила с над 10 хил. убити. Тази победа е свързана с епиграма на Антипатър от Сидон, в която македонският цар бил наречен „унищожител на дарданите“. По същото време, както се предполага въз основа на фрагменти на Полибий, Филип V воювал и в Тракия. В един от фрагментите били споменати траките дигери, които живеели край р. Стримон (Струма). За съжаление контекстът на сведението е неизвестен, но ако наистина се касае за военни действия, както се предполага в историографията, тогава медите няма как да не са били засегнати. Отбелязано е, че евентуална победа над медите през 204 г. пр. Хр. може да обясни тяхното изчезване от античните текстове през следващите десетилетия.

Ключови думи: *елинистическа епоха, Македония, траки.*

д-р Йордан Илиев, jordan_iliev@hotmail.com

ВЕЩЕСТВЕНА ПАМЕТ ЗА ТРИУМФИТЕ НА ВЛАДЕТЕЛИТЕ В СРЕДНОВЕКОВНА БЪЛГАРИЯ[1]

Радослав Смаилов
Пловдивски универсиет „Паисий Хилендарски“

Резюме: Средновековната българска история познава множество героични битки и битки, които до ден днешен са символ на гордост и боен дух. Запазените исторически хроники за победите на Симеон Велики при Ахелой или хан Тервел, който отблъсква арабите, което му печели прякора „Спасителят на Европа“, ни помагат да премахнем пепелта от историческите спомени за тази епоха. В тази статия се прави преглед на победоносните битки на българските владетели през Средноковието – VII-XIV, в контекста на значимостта на историческите събития.
Ключови думи: *победи, Средновековие, битки, паметници, владетели*

Средновековната българска история познава редица героични битки и сражения, които и до днес се считат за нарицателни на гордост и боен дух. Превратностите на съдбата и дългите векове на робство са довели до унищожаването на голяма част от книжовното ни богатство. Запазените исторически хроники за победите на Симеон Велики при Ахелой или пък на хан Тервел, който отблъсква арабите и с това си спечелва прозвището „Спасителят на Европа’’, спомагат да извадим от пепелта историческата памет от тази епоха. Днес все още можем да си спомним за триумфите на българските владетели, като погледнем към един от знаковите паметници в българската история – църквата „Свети Четиридесет мъченици“, където се намират едни от най-значителните старобългарски епиграфски паметници, или към Балдуинова кула в Царевец, която ни напомня за царуването на Калоян, който се свързва с международното признание на българска държава, възродена след 167 години византийска власт.

В статията правим преглед на победните битки на българските владетели през периода на Средновековието – VII-XIV в., в контекста на значимостта на историческите събития и владетели.

Методология

В настоящата статия са изследвани исторически примери за веществени доказателства, свързани със значими исторически битки за периода на Средновековието в България, чрез прилагане на историко-типологичния метод и анализ на значимостта. Разкрити са исторически факти, които са анализирани в хронологична последователност на възникването и развитието на изследваните обекти.

Тервел – спасителят на християнска Европа

Тервел, син на Аспарух, е считан за един от най-успешните владетели в ранната история на българската държава, като неговият образ е очертан от легенди и истински факти. Днес знаем за неговите дела от надпис на Мадарския конник, който според някои историци изобразява самия Тервел. Съществуват също редица писмените източници от периода и от по-късни времена, които способстват да придобием представа за размаха на Тервел като воин и държавник. В „Именника на

[1] Изследването е осъществено с финансовата подкрепа на проект „Интерактивна лингвистична карта на Родопите (в акустичен аспект)” СП21 – Ф – СМ – 003 към Поделение НПД на Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

българските ханове“ Тервел, както Кубрат и Аспарух, е посочен като владетел от рода Дуло и наследява създателя на българската държава (Чурешки, 2012).

Не е известна датата на раждането на Тервел, но първите преки сведения за царуването му са от 704 г., когато свалениият византийски император Юстиниан II, който избягал от заточение на Кримския полуостров, изпраща доверен човек при „Тервел, господаря на България“, с призив да му помогне да си възвърне царството. В замяна, както свидетелстват Теофан Изповедник и константинополският патриарх Никифор, той му обещал „преголеми дарове и собствената си дъщеря за жена“ (Бешевлиев, 1992). Тервел бързо се възползва от предоставената му възможност да се намеси във вътрешните дела на империята и се съгласява.

Основният източник на информация за събитията от началото на VIII в. са първите два надписа, изсечени около релефа на Мадарския конник по заповед на хан Тервел (701–718), които се явяват най-ранните извори за българо-византийските отношения през неговото управление. Надписите се считат за най-ранния източник от българската каменна историопис за събитията през епохата. Те са посветени на исторически значими прояви в неговата външна политика, благодарение на които Българското ханство трайно се вписва в историята на Византия и тогавашния европейски средновековен свят. Това са: военната помощ, която ханът оказва на император Юстиниан II (685–695; 705–711) в 705 г. във връзка с повторното му възцаряване и участието на българите в отблъскването на арабската обсада на Константинопол през 717/718 г. (Бешевлиев, 1992).

Т.нар. енциклопедия „Свидас“, както и Теофан Изповедник свидетелстват, че Юстиниан тържествено обявява Тервел с титлата кесар, която го правела член на византийското императорско семейство. „Това е нечуван прецедент – коментира Цветелин Степанов. – Никой друг владетел, дори в Западна Европа, която през VIII в. в голямата си част вече е християнска, не е получавал такава титла. Кесарят е най-често брат или друг много близък родственик на управляващия василевс.“ (Степанов и к-в, 2003).

Освен кесарската титла и богати дарове в злато, императорът дал на Тервел областта Загоре, което е първото разширение на младата българска държава на юг от Стара планина и включва земите между днешните градове Сливен и Ямбол и Бургас. Редица постъпки на Юстиниан II карали негови съвременници да смятат, че страда от психическо заболяване. Не е ясно дали Юстиниан бил психически нестабилен, или смятал след време да си възвърне със сила даденото на Тервел, защото три години по-късно той нарушил мира. През 708 г. императорът повел поход по суша и море срещу доскорошния си съюзник. Близо до Анхиало (дн. Поморие) българите изневиделица нападнали стана на византийската армия – „нахвърлили се като зверове и унищожили ромейското стадо, като взели много пленници, коне и оръжие освен убитите“. Юстиниан Ринотмет успял да се скрие в крепостта Анхиало, а после позорно отплавал с останалите оцелели към Константинопол.

Верен на сключените договори, през 717 – 718 година, кан-кесар Тервел помогнал на Византия да отблъсне арабската обсада на Константинопол и в битките българите унищожили армия на огромния Арабски халифат от близо 30 хиляди войници. Така Византия и цяла християнска Европа били спасени от гибелната заплаха, предвид което църквата заслужено славела Тервел като светец. Пред една от църквите на Константинопол е имало статуя на кан-кесар Тервел, а на Запад дълго е споменаван като Спасителя на Европа.

След знаменателното царуване на хан Тервел, който спрял ислямската инвазия в Европа, в България настъпва период на нестабилност и детрониране на управляващия род Дуло. Централната власт отслабнала и между управляващите родове започнало съперничество за властта, умело насърчавано от Византия. Кризата във властта била преодоляна едва през 80-те години на VIII век при управлението на Кардам, който нанесъл няколко тежки поражения на ромейската империя и върнал България на геополитическата сцена, където се водят битки за надмощие в

Югоизточна Европа. Негов наследник на престола е великият държавник и законодател хан Крум, наречен от потомците си „Страшни“.

Крум Законодателя

По времето, когато Крум застава на престола, на северозападната българска граница е Аварският хаганат, който отслабва под набезите на могъщата Франкска империя на Карл Велики (768-814). Войната била пагубна за аварите и те загубили земите си на запад от река Тиса. Българският владетел предприел военна операция през 805 г. срещу аварите и те претърпели пълен погром. Земите на изток от река Тиса били присъединени към България и държавата им престанала да съществува. Българските държавни граници били преместени по билото на Северните Карпати, а на изток опрели до река Днестър. Заедно с днешните Банат и Трансилвания, в тях били включени още Молдова и цяла днешна Бесарабия. Тези обширни територии образували Отвъддунавската България.

Битката във Върбишкия проход

Кан Крум насочил действията си на запад и овладял васалните на Аварския хаганат земи по течението на Дунав до двата бряга на Сава. Град Синдигунум на Дунав получил името Белград – „Българска Бяла" /Alba Bulgariae/ – както започнали да го наричат западноевропейските хронисти оттук нататък (Пенчев, 2014).

Събитията се пренесли на територията на Византия. Независимите от Константинопол славяни в Пелопонес, обсадили през 807 година заедно с арабите стратегическия град Патрас на Коринтския провлак. Това предизвикало византийска военна операция. Славяните били разбити и усмирени, но Цариград видял зад бунта дългата ръка на Плиска. Император Никифор Първи Геник започнал подготовка за кампания срещу България, но опит за преврат в Цариград осуетил временно намеренията му. Кан Крум, добре осведомен за случващото се, предприел през 808 г. военни и разузнавателни действия в Средецка област и по долината на Струма. Там се състоял и сблъсък с една византийска част, при което ромеите били напълно разбити и в ръцете на българите попаднали 1100 литри злато от имперската хазна за заплати на войниците.

Българската армия обсадила Средец през 809 година и скоро след това, военният гарнизон предал крепостта. Никифор Първи започнал подготовката на голяма военна операция в началото на 811 година, целяща „да унищожи съвършено" България, както пишат хронистите. Никифор мобилизира цялата армия от Балканите и Мала Азия и през юли навлиза с голяма армия в Тракия. Кан Крум изпраща пратеници с предложение за мир, но Никифор I отхвърля предложението. Няколко дни армията търсела път през планината и се наложило да минат през непроходима област, което изненадало българите, които посрещнали византийците с 12 000-на армия в равнината. Армията на българите била разбита от многократно надвишаващата я Никифорова войска, почти всички българи били избити.

Пътят към столицата Плиска бил отворен и ромеите се отдали на поголовно клане. Крум посрещнал ромеите с 50 000-на нередовна армия, в която преобладавало набързо събраното опълчение, пред стените на Плиска. Кан Крум е бил изненадан от бързото придвижване на византийската армия и не успял да извърши навреме мобилизацията на редовните си сили. Никифор влязъл победоносно в Плиска на 20 юли. За този период, това била една светкавична военна операция. Хронистите свидетелстват, че тържествуващият император ограбил хазната на Крум, после се разхождал по чардаците на канския дворец и разказвал на своите приближени как ще изгради тук град на своето име. Плиска била подложена на поголовно разграбване. Пристигнали пратениците на кан Крум с ново предложение за мир. Възгорделият се от победите си Никифор не искал и да чуе за подобно нещо. Градът бил опожарен, както и много селища по пътя на византийците. Никифор имал планове да тръгне към Сердика, но българите затворили всички планински проходи. Единствената възможност той видял в бърз изход към Тракия през Върбишкия проход (според някои

учени това бил съседния Ришки проход, дн. Шуменска област). В същото време енергичният български владетел събрал своята армия, към която се присъединили съюзните славянски племена, както и авари, поданици на България. Било свикано и цялото опълчение. Принудени да бързат, византийците навлезли в прохода. Поради естествената теснина военните части се разположили далеч една от друга. Денят, според хронистите бил 25 юли, петък и през цялата нощ срещу събота ромеите чували шума от приждащите отвсякъде български войски. Призори българските части атакували центъра на ромейския стан, където била разположена императорската гвардия. Елитните византийски войни били изненадани. Започнало безредно бягство. През прохода течала малка, но дълбока и тинеста река и докато търсели брод, много от бягащите се издавили, а част от затъналите в тинята били прегазени. Когато бягащата тълпа от византийци и побеснели от страх животни тръгнала към изхода на прохода, пред нея се изправила яката и висока дървена дема, издигната от българите. Тези, които успели да я преминат, попаднали в дълбок ров с набити по дъното остри колове. Следващите подпалили стената, но се хвърлили в рова заедно с конете си. Започнала безредна сеч и Византия претърпяла едно от най-големите военни поражения в хилядолетната си история. За втори път след 378 година, когато в сражение бил убит император Валент, тя загубила и своя монарх. Според византийските извори, Никифор намерил смъртта си „по жалък начин" още в началото на битката. Според българските летописи, той бил заловен и отведен при кан Крум, който заповядал екзекуцията му (Павлов, 2019).

Главата на самонадеяния император била набучена на кол и показана на всички в стана на Крум. По-късно по заповед на кана била обкована със сребро и превърната в чаша, с която владетелят вдигал наздравици с вождовете на съюзните славяни. Този стар езически обичай бил свързан с вярването на българите, че в черепа на владетеля се съдържа „орендата", тайнствена сила, дадена му от Бога.

За краткото си царуване, притежаващият нечовешка енергия и устрем кан Крум извършил дела, които укрепват българска държава, разкъсвана от заговори в продължение на десетилетия преди това, като се превърнала в европейска сила. Тя била едновластна страна в Югоизточна Европа и заедно с Източната Римска империя и Франкската империя на Карл Велики, се превърнала в една от трите най-могъщи държави в Европа. Както пише Мирослав Михайлов по времето на кан Крум „българската държава е влязла за пръв път в пряк досег със славяните в Родопите … през 813 г. хан Крум превзема Филипопол и осъществява връзка със славяните в Средните и Западните Родопи. Тогава също завладява Адрианопол и принадлежащите към тема Македония земи.“ (Михайлов, 2012: 46-47). По думите на Михайлов, който се спира на темата кога точно населението от Родопите е присъединено към Първата Българската държава, „през 813 г. славяните от Източните Родопи прекратили византийското управление. Не е уточнено докъде точно войските на Крум са навлезли в Източните Родопи и какви славянски маси са били обхванати в съюза с Крум. Запазеният надпис от Маламирово е повреден точно в частта си, която би могла да осветли въпроса“ (Михайлов, 2018: 45).

Цар Симеон Велики и борбата за короната на Империята

Цар Симеон I Велики е български владетел, който управлява България по време на Първата българска държава, за периода 893 до 927 г. Успешните войни на Симеон срещу Византия и сърбите водят до временно разпростиране на България върху по-голямата част от Балканския полуостров и господство в Югоизточна Европа. При управлението му България граничи с три морета — Бяло, Адриатическо и Черно, а някои съвременници сравняват столицата му Преслав с Константинопол. Симеоновото царуване е и период на културен разцвет, наречено Златен век на българската култура от Спиридон Палаузов – български историк през XIX век. През 889 г. княз Борис приел монашеството. Неговият най-голям син Владимир Расате обаче повел политика, която застрашавала християнския път на България. Борис го свалил от престола и поставил

за владетел своя трети син Симеон. Младият княз получил блестящо образование в прочутата Магнаурска школа в Константинопол. Византия се опасявала от една силна България, а византийската войска била разбита в прочутата битка при Ахелой през 917 г. Тази битка, състояла се на 20 август 917, е най-грандиозното поражение на византийската армия в историята ни. С успешните си войни и дипломация Симеон принудил Византия да го признае за владетел, равностоен на нейния император. Българският цар отстоявал позиция, че има права върху византийската корона. През 927 г. при Симеоновия син цар Петър, Византия официално признала титлата василевс (равнозначна на „император“) и се съгласила на династичен брак между българския цар и византийската принцеса Мария-Ирина. Но Симеон Велики останал в историята на първо място заради разцвета на културата и изкуството – явление, което наричаме „Златен век“. Творбите на Климент Охридски, Йоан Екзарх, Черноризец Храбър и други книжовници векове наред били преписвани и изучавани не само в православния славянски свят, а и в Западна Европа.[2]

Битката при Ахелой, миниатюра от Мадридския препис на Хрониката на Йоан Скилица, XII в.

Войните на Симеон предизвикват още една значителна промяна в социалния живот на страната. В хода на териториалното разширение значително укрепва позицията си българската аристокрация. Болярството увеличило своите поземлени фондове. Засилването на селската икономическа зависимост от едрите поземлени собственици представляват същността на промяната, която настъпила в края на Симеоновото управление. Този процес продължава своето развитие и през царуването на Петър. Той представлява основата, върху която около средата и втората половина на X в. по времето на цар Самуил в страната се появява и зависимото селячество и се засилват тенденциите на феодализация на българското общество. Сведения за разгръщането на този процес се срещат в грамотите на император Василий II до Охридската архиепископия, издадени в периода 1019–1025 г.

Цар Самуил и Самуиловата държава

След смъртта на Симеон Велики през 927 г. на престола застанал неговият син Петър, който сключил траен мир с Византия. В народната памет цар Петър останал като добър и справедлив владетел. След години отношенията с Византия се влошили, а империята с щедри дарове насочила срещу българите войнствения киевски княз Светослав. В отблъскването на нашествието ромеите се включили уж като съюзници на България, но след прогонването на Светослав през 971 г. окупирали източните български земи. Византия не успяла да завладее западните български земи. В тях властта била поета от четирима братя, синове на Никола, управител на Средец (дн. София). Повече от четири десетилетия българите воювали за запазването на

[2] https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%B8_%D0%90%D1%85%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B9#/media/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Bulgarians_defeat_the_Byzantines_at_Anchialos.jpg

държавата и като техен безспорен водач се утвърдил Самуил. Затова той бил избран за български цар. През 986 г. император Василий II без успех обсадил Средец. При изтеглянето си бил победен от Самуил в прохода Траянови врата, с което били освободени всички български земи на север до Дунав. Столица на царството станал Охрид.

Цар Самуил разбива византийците при Солун през 996 г., миниатюра от Мадридския препис на хрониката на Йоан Скилица, XII в.[3]

Реставрираната Самуилова крепост е част от средновековна крепост, обграждала столицата на Първото българско царство Охрид, днес Република Македония, по-късно наречена в чест на цар Самуил, ни напомня за тези славни времена.

Самуиловата крепост в старата българска столица Охрид[4]

Цар Самуил поставил под своя власт днешните Сърбия, Албания и Северозападна Гърция. Но Византия имала по-голяма територия, население и военни сили и нанесла удар в битката при крепостта Ключ през 1014 г., но дни по-късно край Струмица българската войска отблъснала нашественика. Вбесен от загубата, жестокият византийски император Василий заповядал да бъдат ослепени пленените няколко хиляди войници. Василий останал в историята с прозвището „Българоубиец“. Сърцето на Самуил не издържало и той починал на 6 октомври 1014 г. в крепостта Преспа, на остров в Малкото Преспанско езеро.

Наследниците на Самуил продължили съпротивата при неравни сили. През 1018 г. цар Иван Владислав загинал и българското царство било напълно завладяно от Византия. Нашите прадеди пазели жив спомена за своята държава. Йоан Ставракий, византийски автор от последните десетилетия на XIII в., в „Слово за св. Димитър“

[3] https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/eb/Skylitzes-bulg_kill_gregorios.jpg

[4] http://wikimapia.org/2077068/bg/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%83%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82#/photo/894265

пише: „владеел над българите онзи прочут Самуил, който и досега е в устата на българите... и здраво управлявал като военачалник“ (Тъпкова-Заимова, 2014).

Въстанието на Асен и Петър

Включването на българските земи във византийската държавно-политическа система през 1018 г. оказва силно влияние върху българските обществени структури. Това до голяма степен засяга българската аристокрация, която постепенно се ромеизира и губи характера си на български политически елит. Възстановяването на държавните властови структури започва с въстанието на Асеневци 1185 – 1187 г. (Комсалова, 2014). Въстанието започва през 1185 г., като освободително движение на българите в днешна Северна България по време на Византийското владичество над българските земи. Въстанието е породено от увеличаването на данъците и завършва със създаването на Второто българско царство, управлявано от династията на Асеневци. Историческите сведения свързват с обявяването на въстанието и провъзгласяването на Петър и реставрираната днес църква Свети Димитър Солунски в гр. Велико Търново.

Недоволството от византийската власт довело до поредното голямо въстание, оглавено от двамата търновски боляри. Била дадена царска титла и на Асен, в борбата се включил и най-малкият брат Калоян, тогава още момче. Възобновена била и българската църква, която била опора на владетелите и на своя народ. Петър и Асен ясно показали, че не правят нова държава, а възобновяват завладяното от Василий II българско царство. Те заявили, че ще обединят Мизия, Тракия и Македония, както е било при техните предшественици. Войските били предвождани най-често от смелия и енергичен Асен. През 1188 г. император Исак II Ангел със силна армия нахлул на север от Стара планина, но бил спрян пред стените на Ловеч. Бил сключен мир, но през 1190 г. императорът отново навлязъл в България и обсадил столицата Търново. Укрепеният град устоял, а при оттеглянето си ромеите претърпели разгром в Тревненския проход. През следващите години Асен освободил Средец и проникнал до Бяло море. Сред болярите зреело недоволство от твърдата ръка на царя, подклаждано от византийски интриги. Асен бил убит от своя братовчед Иванко. Цар Петър прогонил изменника, но сам станал жертва на заговор през 1197 г. Тези неблагополучия обаче не можели да обърнат хода на събитията – само за едно десетилетие България се върнала на картата на Европа.

Цар Калоян – воин и дипломат

Политиката на депортиране на население, провеждана от Асен и Петър, била продължена от цар Калоян (1197–1207), като по негово време придобила особено големи размери. През 1201 г. българите превзели и сринали Констанция (дн. Симеоновград). Калоян от младини бил храбър воин и бързо израснал като решителен държавник. Той продължил войната за освобождението на оставащите под византийска власт български земи. Почти цяла Тракия и Македония влезли в пределите на държавата. Българският цар прогонил унгарците от земите около Белград, които в онази епоха били населени с българи. Цар Калоян се проявил и като талантлив дипломат. Успехите му привлекли вниманието на авторитетния римски папа Инокентий III. След преговори през 1204 г. между България и Римската църква бил сключен църковен съюз, наречен уния.

Българската държава получила авторитетно международно признание и защитила своите права върху обширни земи. По същото време Византия била нападната от западните рицари, потеглили на кръстоносен поход към Палестина. Вместо да освободят Божи гроб, те предпочели да завладеят богатия Константинопол, като хвърляли хищни погледи и към българските земи. Управниците на новосъздадената Латинска империя отхвърлили Калояновите предложения за добросъседство. На 14 април 1205 г. край Адрианопол (дн. Одрин) българите нанесли

страшно поражение на смятаните за непобедими рицари. Плененият император Балдуин бил отведен в Търново, където завършил живота си в затвора.

Българските походи срещу латинците продължили с нови победи. В български ръце падали крепост след крепост. Енергичната политика на Калоян застрашавала плановете на латинците, но засягала интересите и на някои боляри. Подобно на своите братя, царят станал жертва на заговор – при обсадата на Солун (1207 г.) Калоян бил убит. Войниците пренесли тялото му в Търново, а гробът му при църквата „Св. Четиридесет мъченици“ е почитан от нас като светиня. Цар Калоян утвърдил постигнатото от своите братя Петър и Асен и разширил българските предели. Въпреки тежките войни и сътресения България се превърнала в значителна военна и политическа сила, с която всички трябвало да се съобразяват.

Балдуинова кула на крепостта Царевец – В. Търново[5]

Веществена памет за владетелите

Църквата „Св. Четиридесет мъченици“ е един от знаковите паметници в българската история. При нейния строеж са донесени колони от старите столици Плиска и Велики Преслав, за да бъде подчертана приемствеността в развитието на българската държавност. Запазени са надписи на кан Крум, кан Омуртаг и цар Иван Асен II. Те са едни от най-значителните старобългарски епиграфски паметници – Омуртаговата, Асеновата и граничната колона от крепостта Родосто от времето на хан Крум.

Пръв снема препис от Асеновата колона д-р Христо Даскалов през 1858 г. Точно копие от надписа още същата година той дава на Георги Раковски и изпраща на А. Хилфердинг, на руския славист Срезневски и на проф. О. М. Бодянски, който като него го публикува през следващата 1859 г. През 1860 г. надписа публикува и Г. С. Раковски.

До църквата е гробът на цар Калоян, а в самия храм са били погребани Иван Асен II и други видни Асеновци. В този храм на 22 септември 1908 г. е обявена Независимостта на България от Османската империя.

Крепостта Царевец

Царевец и Трапезица са двете вътрешни крепости на средновековния Търновград и са най-силното свидетелство за мощта на Втората българска държава. Тяхната непристъпност, мощни крепостни стени и кули ги правели непревземаеми с бойни действия, освен чрез дълга обсада. И на двата укрепени хълма били изградени царски дворци, жилища на боляри и обикновени граждани, работилници, магазини, десетки църкви. Между двете крепости бил разположен друг голям квартал (т. нар. Асенева махала) по двата бряга на река Янтра.

[5] https://krasotavt.files.wordpress.com/2012/04/220px-bal-kyla.jpg,

Заключение

Краткият преглед на коментарите в досегашните изследвания показва, че научната литература и малкото съхранени паметници на културата ни дават ценни сведения за събития от времето на Първата и Втората българска държава.

Всички те обединяват общия дух на могъщество на българските владетели в Средновековието и техния триумф в едни от най-паметните битки в българската история.

Крепостта Царевец[6]

Библиография

Бакалов Г., Попов Д., Степанов Цв., Павлов Пл., Александров Е., Коев Т., и кол. (2003), История на българите. Т. 1. От древността до края на XVI в. София, изд. „Труд“, 2003, с. 590.

Бешевлиев, В., Сюлейманкьойският надпис – Първо-български надписи. София, 1992, с. 98.

Г.И.Б.И., Том III, Теофан Изповедник. Хронография, История, Издание на Българската Академия на Науките, София. 1983, с. 260.

Г.И.Б.И., Том XI, Никита Хониат, История, Издание на Българската Академия на Науките. София, 1983, с. 66.

Комсалова, Р., Елит и власт в Средновековна България, Издателство „Парадигма“, София, 2014, с. 282.

Михайлов, М., Източни родопски говори. Увод. Фонетика и фонология. изд. Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Смолян, Смолян, 2012, с. 265.

Михайлов, М., Фонетика и фонология на източните родопски говори. изд. Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филиал – Смолян, Смолян, 2018, с. 272.

Пенчев, Ст. Голяма книга. Великите личности на България, 2014, с. 240.

Павлов, Пл., Династията на Крум, изд. „БИ 93 ООД“, София. 2019, с. 416.

Тъпкова-Заимова, В., „Българи родом...“. Комитопулите, цар Самуил и неговите потомци според историческите извори и историографска традиция. София. 2014, с. 127.

Чурешки, Ст. Именникът на българските князе (ханове), София. 2012. с. 192.

Bulgarian forces rout the Byzantines at Anchialos in 917. Madrid Skylitzes, 2021 https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%B8_%D0%90%D1%85%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B9# (20.12.2021).

Цар Самуил разбива византийците при Солун през 996 г., миниатюра от Мадридския препис на хрониката на Йоан Скилица, XII в. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/eb/Skylitzes-bulg_kill_gr (20.12.2021).

Самуиловата крепост

[6] http://chudesatanasveta.com/wp-content/uploads/2012/05/%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%86.jpg

http://wikimapia.org/2077068/bg/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%83%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0 (20.12.2021).
Балдуинова кула на крепостта Царевец – В. Търново
https://krasotavt.files.wordpress.com/2012/04/220px-bal-kyla.jpg, (20.12.2021).
Царевец – В. Търново
http://chudesatanasveta.com/wp-content/uploads/2012/05/%D0%A6%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0, (20.12.2021).

Радослав Смаилов, 0876 696686, radoslav_smailov@abv.bg

MEMORY OF THE RELIGIOUS TRIUMPHS IN MEDIEVAL BULGARIA

Radoslav Smailov
Plovdiv University “Paisii Hilendarski”

Abstract: Medieval Bulgarian history knows a number of heroic battles and battles, which to this day are typical of pride and fighting spirit. The preserved historical chronicles of the victories of Simeon the Great at Aheloy, or of Khan Tervel, who repelled the Arabs, thus winning the nickname "The Savior of Europe", help to remove from the ashes the historical memory of that era. In this article we will make an overview of the victorious battles of Bulgarian rulers during the Middle Ages - VII-XIV centuries, in the context of the significance of historical events and kings.

Key words: *victories, Middle Ages, battles, monuments, kings.*

Radoslav Smailov
PU “Paisii Hilendarski”
0876 696686, radoslav_smailov@abv.bg

ИНФОРМАЦИОННИ РЕСУРСИ ЗА КНИЖОВНАТА И ОБЩЕСТВЕНАТА ДЕЙНОСТ НА ВИДНИЯ РОДОПЧАНИН ВАСИЛ ДЕЧЕВ

Мария Главчева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски", Филиал – Смолян

Резюме. В статията са разгледани основни ресурси, от които може да се намери важна и интересна информация за забележителната книжовна и обществена дейност на Васил Дечев. Главно, вниманието ни е насочено към архивни, библиографски и електронни източници.

Васил Дечев е роден на 26 юни 1866 г. в с. Чепеларе. През 1885 г. се присъединява към рупчоския комитет по Съединението. Участва в Сръбско-българската война като доброволец. По-късно заема различни административни длъжности. Автор е на монографиите „Миналото на Чепеларе", „Среднородопското овчарство" и на редица брошури, дописки, статии и др. по стопански и обществени въпроси. Съдейства на Стою Шишков в издаването на списание „Родопски напредък", а сам е редактор на списание „Родопски глас" и вестник „Родопски новини". Умира на 16 май 1941 г.

Впечатляващи са волята и работоспособността на Дечев, въпреки трудните условия на живот, които има.

По време на юбилейните му чествания през годините, изтъквайки големите му обществени заслуги, публицистичните и белетристичните му дарби, малко хора се замислят, че зад всичко това стои все пак един земен човек, който почти премръзва по време на Сръбско-българската война, който се изтощава от преумора, пътувайки пеша или на кон по пътя между Чепеларе и Пловдив, уреждайки комитетски, училищни или общински работи; че сърцето му се свива, когато разгражда нивата на баща си в негово присъствие, за да прекара първата права улица или да гледа гладни майстори с гладни семейства да градят училището без надница и т.н. Той е инициатор да има и читалище в Чепеларе. Мръзне през пролетта на 1913 г. с комисията на Червен кръст в родопските селища, но дава на бедните хора всичките си дрехи и провизии. Живее и работи в подкрепа на националните идеали по време на Балканската война от 1912 г.

Васил Дечев е историк, етнограф, чиновник, общественик, околийски управител и т.н., но е най-вече човек, надскочил и по физически, и по душевен ръст съвременниците си, той не търпи прегради, щом става дума за напредъка на родния му край. Дечев е най-добрият пример как се гради национално бъдеще без страх. Хора като него притежават способността да живеят едновременно с миналото, настоящето и бъдещето. Помни се бележитият чепеларец, защото всеки, който се докосва по някакъв начин до личността или до творчеството му, намира нещо и персонално за себе си.

Много са публикациите, посветени на Васил Дечев и на делото му, издадени са доста юбилейни и други сборници, вестници и материали, наситени с данни за всестранната му дейност в името на напредъка на обичната му Родопа планина. Кратки биографични бележки и справки се публикуват от Николай Хайтов, Иван Ставракев и Недялка Петрова, по-късно е издадена и документирана биография, чиито съставители са Андрей Печилков и Недялка Петрова. Важни и разнообразни са и архивните материали за него. Интересни са данните, които открихме за Дечев и в интернет пространството.

Оставаме с признателност и надежда делото на Васил Дечев да бъде вдъхновяващо за младите хора в България.

Ключови думи: *общественик, писател, архив, библиотека, интернет.*

През 2021 г. отбелязваме 155 години от рождението на родопския интелектуалец Васил Дечев и 80 години от кончината му, във връзка с това в доклада са разгледани основни ресурси, от които може да се намери важна и интересна информация за забележителната му книжовна и обществена дейност. Вниманието ни, главно, е насочено към архивни, библиографски и електронни източници. Целта на изследването е да се систематизират посочените информационни ресурси като база за разширяване на изследователската дейност. Актуалността на научния проблем произтича от съвременната тенденция в историческата наука – да се обръща повече внимание на т.нар. микроистория, свързана с регионални проучвания. Теоретичната

рамка на изследването обхваща използваните методи на работа с архивни, библиографски и електронни информационни ресурси за личността и активната обществено полезна дейност на Васил Дечев. Научноизследователските усилия са насочени към задълбочена работа с посочените информационни ресурси, която да има за резултат намирането на нови и интересни детайли, свързани със забележителната му житейска история.

В Държавен архив – Смолян, във Фонд 365 К Харитев, Васил Дечев е съхранена важна информация за личността му. Кратката биографична справка е взета от история на фондообразувателя там. Той е роден на 22 юни 1866 г. в с. Чепеларе в заможно семейство. Първоначалното си образование получава в родното си село, а след Освобождението заминава да учи в Пловдивската мъжка гимназия. През учебната 1884/85 г. учителства в Рупчоското околийско третокласно училище. През 1885 г. отива доброволец в Сръбско-българската война. Поради невъзможност да продължи образованието си, се самообразова.

От 1885 до 1928 г. заема с малки прекъсвания следните длъжности: прогимназиален учител в Чепеларе, Анхиало, Перущица и Лъджене; управител на митници в Чепеларе, Тутракан, Константиново и др.; околийски началник в Айтос, Бургас и Сливен; чиновник във военното министерство; началник на Окръжно бюро за мерки и теглилки в Пашмакли; чепеларски общински кмет; заместник-кмет на Портолагос; окръжен съветник и член на Пловдивската окръжна постоянна комисия. Наред със служебните си задължения развива голяма и разнообразна обществена и стопанска дейност. Взима активно участие в борбите за Съединението на Княжество България с Източна Румелия. През 1889 г. основава първото родопско кооперативно дружество «Родопски извор». Като кмет на Чепеларе полага големи грижи за благоустрояването на селото. Особено големи заслуги има за построяването на училищната и читалищната сграда и за електрифицирането на селището. Сам написва устава на кооперативната електроснабдителна централа "Водопад". Рядко има стопански и културни мероприятия в Чепеларе и Родопите, в които Дечев да не е участвал.

Васил Дечев е и изтъкнат родопски книжовник, историк и етнограф. Материалите си за миналото на Родопите и Чепеларе публикува в сп. "Родопски напредък", а по-късно в двутомната книга "Миналото на Чепеларе". Друг негов ценен труд е монографията "Среднородопското овчарство". Освен това той е автор и на редица брошури, третиращи обществени и стопански въпроси, както и на много статии и дописки. Уредник е на сп. "Родопски глас". През 1884 г. започва да редактира и издава двуседмичния вестник "Родопски новини" – първия среднородопски вестник.

За всестранната обществена, стопанска и книжовна дейност през 1938 г. му е устроен юбилей в Чепеларе. Три години след това на 16 май 1941 г. той умира.

Историята на фонда е следната: открит е на 6 юни 1969 г. и окончателно е комплектуван през 1973 г. и е в добро състояние. Обработен е през 1980 г. В Инвентарен опис № 1 са включени 148 архивни единици. Документите са в добро състояние. През 2006 г. фондът е усъвършенстван, като са добавени и документи от груб опис – 3 архивни единици, уточняване на крайни дати и заглавия на архивни единици. Съставена е и историческа справка.

Документите за Васил Дечев са разнообразни: лични документи (1881-1919); свидетелство за дейността му като член на Рупчоския революционен комитет (1886); писма от личен характер (1891-1938); животописни бележки (1938); разписки, др. по финансови въпроси (1887-1934); списък на доброволци за участие в Сръбско-българската война от Чепеларе (1887); покани, отзиви, статии, протокол и др. от юбилея му и издаване на юбилеен сборник за него (1935-1939). Включени са още: вестници и списания, издавани от Васил Дечев (1903-1912); книгата му "Миналото на Чепеларе" (1928, 1936); статии за Родопите от него на исторически и стопански теми (1895-1927); сведения от автора с историко-етнографски и стопански характер и за родопските гори (1924-1929); списъци указатели за публикации на В. Дечев (1940-

1966). Има наличие и документация от работата на Дечев като околийски управител (1908-1910): писма, молби, изложения и др. по общозначими за Родопите и Чепеларския край въпроси – административно деление, строеж на пътища, презродопска железница и др. (1899-1924); писма до В. Дечев по въпроси от обществен характер (1930-1933). Договори, протоколи, изложения, списъци на членове и др. на кооперация "Момчилови водоборци" (1918-1921) бележки на Дечев за родопското риболовство в Портолагос (1918-1938); устав на кооперация "Момчилови водоборци" (1918); преписи на статии от В. Дечев за дейността на кооперация "Момчилови водоборци" (1966) и т.н. Голямо впечатление ни направи свидетелството, датирано от 8 февруари 1886 г., в което се удостоверява, че Васил Дечев, като член на Рупчоския революционен комитет по Съединението /1885/, «се отличава с голяма честност и неуморима деятелност за посигане на народния идеал»[1]. В същия документ се намира и записка до чепеларския общински кмет за представянето на бронзов печат с дървена дръжка и с надпис «Рупчоский таен комитет»[2] Делови характер има и удостоверението за кметуването на В. Дечев в периода: 5 ноември 1894 г. – 29 август 1897 г.[3] Сред множеството писма от него до близки и роднини с личен характер се натъкнахме на идеята за издаване на списание в Чепеларе, независимо че ще се печата в Пловдив, със заглавие «Родопска сбирка»[4]. Интересът на Васил Дечев към овцевъдството в Средните Родопи намира израз в публикуването на статия от него в първите четири книжки на списание „Родопски напредък“, а после и в седма и осма.[5] В ДА-Смолян се съхранява и екземпляр от книгата му „Миналото на Чепеларе. Принос за историята на Родопа с двете й части”.[6] Във връзка с творческата му дейност има редица интересни писма, като например това от Петър Маринов, в което пише: „...Дръж се и пази здравето. Ние имаме още много нужда от тебе. Трябва да види бял свят и третият том...“[7] Съхранени са и ценни положителни отзиви за книгата на Дечев. Невена Стефанова пише: „...Васил Дечев е страдал с унижените и оскърбените...Той е разобличавал...социалните пороци и насилие от където и да са...[8] От голяма важност са и списъкът указател за печатни материали от Васил Дечев[9], както и писмото и телеграмата до него във връзка със строежите на пътищата Стойките-Чепеларе и Манастир-Югово”[10].

В Регионална библиотека „Николай Врачев“ – Смолян има многобройни и разнообразни библиографски източници за Васил Дечев. Благодарение на отговорната и професионална дейност на библиотекарите там, изготвили подробни библиографски справки за написаното от и за него, което много ни улесни, проучихме 64 (шестдесет и четири) заглавия от автора от 1900 г. до 1970 г. и 81 (осемдесет и едно) за него за периода 1928-1980 г.

Предстои да проучим също задълбочено и заглавията в периода 1980-2020 г.

Прави впечатление, че интересите на Васил Дечев са разностранни и задълбочени към теми като: среднородопското овчарство (Дечев, 1903) , развитието на училищното дело в Чепеларе (Дечев, 1907), географските особености на региона (Дечев, 1930), историческото минало (Дечев,1926), горските масиви (Дечев, 1911), църковното дело (Дечев, 1910), административното деление на Родопската област (Дечев,1934), българското риболовство на Бяло море (Дечев, 1938), пътни съобщения

[1] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 7, л.1.
[2] Пак там, л.2.
[3] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 10, л.1.
[4] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 11, л.1.
[5] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 31, кн.1-4; 6-10.
[6] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 38, 154 л.; а.е 39, 247 л.
[7] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 44, л. 6.
[8] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 48, л. 3.
[9] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 59, л.13-14.
[10] ДА-Смолян, Ф. 365 К, инв. оп. №1, а.е. 69, 2 л.

в Родопите (Дечев, 1925), обществени въпроси (Дечев, 1932) и т.н. Материалите за Васил Дечев са разнородни и отличаващи се със стила на изказ на техните автори, някои от които са: Анастас Примовски (Примовски, 1935), Христо Вакарелски (Вакарелски, 1938) , Николай Врачев (Врачев, 1938) , Васил Златарски (Златарски, 1938), Петър Маринов (Маринов, 1960), Йордан Йовков (Йовков, 1954), Кирил Маджаров (Маджаров, 1966), Николай Хайтов (Хайтов, 1966), Димитър Златев (Златев, 1976), Недялка Петрова, Анрей Печилков (Печилков, Петрова, 1996) и т.н.

Тематичните акценти, като цяло, са свързани с творческите изяви и личността на Дечев, някои обаче се отличават с интересни аспекти, например: личността му е разгледана като художник, разказвач, родополог, духовен труженик и т.н.

В съвременното общество електронните ресурси са необходимост. Историческите изследвания също са немислими без бързите и най-разнообразни възможности, които предлага интернет пространството. Между многобройните сайтове, изследователят може да избира тези, които отговарят на неговите научни търсения. В конкретния случай, електронните ресурси за Васил Дечев улесниха до голяма степен изследователските ни усилия. Те допълниха по характерен експресивен начин историческата информация от останалите източници.

Започваме с Информационната система на държавните архиви (ИСДА). В структурата на сайта са включени: търсене на информация, справки и за ИСДА. Архивните данни за Васил Дечев, поместени тук, допринасят за бързото и точно ориентиране на изследователя в архивните материали за изследваната тема, освен книжните архивни материали в ДА-Смолян.

След посещението ни в Регионална библиотека „Николай Врачев“ и досега ни с книгите от и за Васил Дечев, продължихме работата си в сайта на културната институция.

Във виртуалното пространство информация за Васил Дечев може да се открие още в: Уикипедия Свободната енциклопедия; в сайтовете: Литературен свят; Родопски старини; НЧ „Родопска искра“ 1880 и т.н. Името на видния родопчанин носи и училище в родното му Чепеларе – Средно училище „Васил Дечев“.

Проучването на електронните ресурси за Васил Дечев продължава.

От информацията, събрана в посочените източници, може да се обобщи, че Васил Дечев е човек с изключителна творческа енергия и обществена активност. Въпреки многобройните трудности и пречки, той продължава напред с надежда и много труд. Успехите му са съпроводени и с признателност, и с критики. Важното, като историческа поука, е именно делото на този родопчанин, което остава в народната памет, съхранено в разнообразни информационни ресурси. Перспективите пред изследователските ни търсения са добри, защото Васил Дечев заслужава да бъде сред достойните българи.

Литература:

Вакарелски, Хр. Васил Дечев като народоук. Родопска искра (Чепеларе), 1938, 39 и 40.

Врачев, Н. Васил Дечев като художник, разказвач. Родопска искра (Чепеларе), 1938, 37 и 38.

Дечев, В. Среднородопско овчарство. Сборник за народни умотворения, наука и книжнина, 1903, XIX, 3-92.

Дечев, В. Черковно-училищните работи в Чепеларе от заселването на селото до 1873 г. Родопски напредък, 1907, 2, 70-82; 3, 98-119; 4, 144-153.

Дечев, В. Какво знаем от миналото и сегашното на Родопа. Географски наименования. Родопски преглед, 1930, 2, 44-53.

Дечев, В. Родопски герои и прославители. Исторически поменик за: Орфей, Иванку, Деспот Слав, Иван Кантакузин, Момчил войвода, Мехмед Синап, Салих ага и др. Среднородопска искра, 1926, 8-10.

Дечев, В. Заграбването и опустошаването на иглолистните гори в Чепеларско. Пряпорец, 1911, 17 и 18.

Дечев, В. Българското черковно-училищно дело в с. Скече. Родопски напредък, 1910, 5, 126-127.

Дечев, В. Административното деление на Родопската област. Слово, 1934.

Дечев, В. Българско риболовство на Бело море – Портолагос. Нова книга на В.Дечев. Родопска мисъл, 1938 , 14-15.

Дечев, В. Пътни съобщения в Родопите. Среднородопска искра, 1925, 2.

Дечев, В. Управа, управници и просвета в Рупчос след Освобождението. Родопски преглед, 1932, 1 и 2, 4-8; 3, 97-101; 4 и 5, 131-139.

Дечев, В. Миналото на Чепеларе, принос за историята на Родопа, книга 1-2, Чепеларе, 2002, 680 с.

Златарски, В. Професор Златарски за книгата „Миналото на Чепеларе“ от В. Дечев. Родопска искра (Чепеларе), 1938, 37 и 38.

Златев, Д. Бележит родопски книжовник и демократ. Родопски устрем (Смолян), 1976, 3.

Йовков, Й. Йордан Йовков за Васил Дечев. Родопска правда, 1954, 10.

Маджаров, К. На Васил Дечев. Стихотворение. Родопски устрем (Смолян), 1966, 137.

Печилков, А., Н. Петрова Документирана биография, Пловдив, 1996, 161 с.

Примовски, А. Родопски книжовници. Животописни чертици и книжовна дейност. Васил Дечев. Живот, дейност и творчество, Смолян, 1935, 25-27.

Хайтов, Н. 100 години от рождението на Васил Дечев. Родопи, 1966, 12, 14-15.

Документи

Териториална дирекция „Държавен архив“ – Смолян: Фонд 365 К (Харитев, Васил Дечев), опис 1, 148 а. е. (сто четиредесет и осем архивни единици).

Електронни източници

Информационната система на държавните архиви (ИСДА) http://212.122.187.196:84/PublicInfo.aspx (13.12.2021)

Регионална библиотека „Николай Вранчев“ Смолян https://www.librarysm.com/ , Онлайн услуги, Електронен каталог. (13.12.2021)

Уикипедия Свободната енциклопедия https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB_%D0%94%D0%B5%D1%87%D0%BE%D0%B2(13.12.2021)

Васил Дечев – Литературен свят

https://literaturensviat.com/?p=162913, автор на интересната статия е Светозар Казанджиев, съвременен родопски общественик и изследовател. (13.12.2021)

Миналото на Чепеларе – Васил Дечев, кн.2, 1936 г.

https://www.rodopskistarini.com/2020/11/2-1936.html(13.12.2021)

Средно училище „Васил Дечев“ https://souchepelare.com/ (13.12.2021)

Паметник на Васил Дечев – Чепеларе

https://www.rodopskaiskra1880.com/2019/05/blog-post_20.html(13.12.2021)

Васил Дечев
(1866-1941)
/снимка от интернет пространството/

Благодарности. Фонд „Научни изследвания“ при Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, проект ФП21-СМ-003 „Теоретични, експериментални и емпирични изследвания на антропогенни, природни и информационни ресурси“.

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, Филиал-Смолян ул.”Дичо Петров” 32, 4700 Смолян, България, тел. 030162339, ел. адрес: maria_sun@abv.bg

INFORMATION RECOURCES FOR LITERARY AND PUBLIC ACTIVITY FOR A PROMINENT RHODOPEAN – VASIL DECHEV

Mariya Glavcheva
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Branch-Smolyan,

Abstract. The article discusses special resources that can find important and interesting information for celebrating the literary and social activities of Vasil Dechev. Mainly, attention is focused on archival, bibliographic and electronic sources.

Vasil Dechev was born on June 26, 1866 in the village of Chepelare. In 1885 he joined the Rupchos Committee on the Union. He took part in the Serbo-Bulgarian War as a volunteer. He later held various administrative positions. He is the author of the monographs "The Past of Chepelare", "Middle Rhodope Shepherding" and a number of brochures, articles and more on economic and social issues. He assisted Stoyu Shishkov in publishing the Rhodope Progress magazine, and was himself editor of the Rhodope Voice magazine and the Rhodope News newspaper. He died on May 16, 1941.

Dechev's will and ability to work are impressive, despite the difficult living conditions he has.

During his jubilee celebrations over the years, emphasizing his great public merits, his journalistic and fictional gifts, few people think that behind all this is still an earthly man who almost froze during the Serbo-Bulgarian war, who exhausts from exhaustion, traveling on foot or on horseback on the road between Chepelare and Plovdiv, arranging committee, school or municipal affairs; that his heart shrinks as he breaks down his father's levels in his presence to cross the first straight street or watch hungry craftsmen with hungry families build the school without wages, and so on. He is the initiator to have a community center in Chepelare. He froze in the spring of 1913 with the Red Cross commission in the Rhodope settlements, but gave the poor all his clothes and provisions. He lived and worked in support of national ideals during the Balkan War of 1912.

Vasil Dechev is a historian, ethnographer, clerk, public figure, district governor, etc., but he is mostly a man who surpassed his contemporaries both physically and mentally, he does not tolerate obstacles when it comes to the progress of his native its end. Dechev is the best example of how to build a national future without fear. People like him have the ability to live in the past, present and future. People remember the famous Chepelare man, because everyone who touches in some way to his personality or creativity, finds something personal for himself.

There are many publications dedicated to Vasil Dechev and his work, many jubilee and other collections, newspapers and materials have been published, saturated with data about his comprehensive activity in the name of the progress of his beloved Rhodope Mountains. Short biographical notes and references were published by Nikolay Haitov, Ivan Stavrakev and Nedyalka Petrova, later a biography was published and documented, compiled by Andrey Pechilkov and Nedyalka Petrova. The archival materials for him are also important and diverse. The data we found about Dechev on the Internet are also interesting.

We remain grateful and hope that the work of Vasil Dechev will be inspiring for the young people in Bulgaria.

Key words: *public figure, writer, archive, library, internet.*

Mariya Glavcheva assistant University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", 24 Tzar Asen Str.,4000 Plovdiv, Bulgaria

University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Branch in Smolyan, 32 Dicho Petrov Str., 4700 Smolyan, Bulgaria, tel. 030162339, e-mail: maria_sun@abv.bg

КРАЕВЕДСКАТА ИЗВЪНУРОЧНА РАБОТА С УЧЕНИЦИТЕ ОТ ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП КАТО ФАКТОР ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИСТОРИЧЕСКО СЪЗНАНИЕ ЗА ЛИЧНОСТТА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНАТА АКТИВНОСТ НА ВАСИЛ ДЕЧЕВ

Мария Главчева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски", Филиал-Смолян

Резюме. Историческото съзнание обхваща историческото познание, което творчески се преработва и оценява от общочовешки позиции и ценности. Формирането и функционирането на историческо съзнание зависи от някои фактори, между които важно място заемат обучението по история и цивилизации и краеведската работа. В този смисъл от голямо значение е интеграцията на съвременното училище с различните културни и научни институти в дадения регион и откриването на факторите, които влияят върху този процес. В работата на педагогическите специалисти с учащите се това означава нов стил на педагогическа дейност, за да може ефективно да се осмисля научното знание и да се търси неговата връзка с практиката. Чрез социалната практика историческите знания са най-активният елемент на историческото съзнание, а краеведските дейности дават възможност за разширяването им. Като интегрална дисциплина краезнанието дава възможност за изучаване на видни личности от региона и по този начин активно съдейства за формиране на историческо съзнание.

Личността и културно-просветната дейност на Васил Дечев (1866-1941), който е виден родопчанин, представлява обект на краеведческо проучване и под умелото ръководство на учител историк учениците от гимназиалния етап на училищното образование биха могли да участват в съхраняването на историческата памет за него. Извънурочната историко-краеведска работа може да се определи като дейност на учениците, която се осъществява на основата на доброволното им участие, има свое съдържание, ръководи се от учител и чрез повишаване на интереса съдейства за задълбочаване на историческите знания на учениците и помага за развитието на интелектуалните им възможности. Пример за това е учреденият клуб „Млад краевед" в град Смолян, като основна задача на клуба е да изучава, събира, съхранява и разпространява знания за фолклора, етнографията, историческото и културното наследство и природните забележителности на Смолянския регион. Клубът работи съвместно с родоизследователски клуб „Бащино огнище", Регионален исторически музей и Държавен архив. В доклада са разгледани и методите, използвани в извънурочната работа по конкретната тема. Акцентираме на факта, че откриването на информация за Васил Дечев в различни източници – библиотека, музей, архив, както и разнообразните електронни ресурси във виртуалното пространство – подпомага разширяването на познавателната дейност и допринася за изграждане на умения за самостоятелност на учениците в усвояването на историческите знания, развива мисленето им и техните интереси. Чрез широките възможности за комуникация, които създава извънурочната работа по история и цивилизации, се съдейства за формиране на ценностни нагласи на учениците, което се отразява положително върху изграждането на тяхното историческо съзнание. Историко-краеведската работа в училище е сложна, но ефективна и има неизползвани резерви за обучение и възпитание.

Ключови думи: *краезнание, историко-краеведска работа, ученици, историческо съзнание, възпитание.*

История и цивилизации е един от най-важните учебни предмети в системата на българското училище. С помощта на историческите знания ученикът трябва да успее да се самоопредели в обкръжаващия го свят и да се интегрира в него. Активизирането на учебния процес е най-важното средство, за да се увлекат учениците в учебната дейност.Прилагането на съвременните методи (метода на критичното мислене, игровия метод, практическата работа, проектния метод, метода на потапяне в историята) изисква много време за подготовка. Необходимо е да става постепенно. Както учителят, така и учениците трябва да придобият опит за използване на новите подходи. Приложението на съвременните методи активизира процеса на обучението,

повишава интереса към информация от различни исторически източници, прави знанията по предмета задълбочени, а уроците стават интересни (Никова, 2003).

В методическата литература е обърнато внимание на познавателните задачи като средство за динамизиране на познавателната самостоятелност на учениците, за придобиване на умението да видят проблема и да съумеят да извършат самостоятелен пренос на знания и умения в нова ситуация. Успешно организираната познавателна самостоятелност на учениците формира трайни познавателни интереси, поражда необходимост от придобиване на знания и умения, осъзнати желания за самостоятелни творчески занимания, лично отношение към поставената учебна работа. Нужно е да се отчете решаващото значение на: проблемните ситуации, интерактивните методи, сравнението и обобщението (Иванова, 2003).

Темите за историческото съзнание на учениците; интеркултурните взаимодействия в европейската интеграция и отражението им в обучението по история; гражданското образование в България; краезнанието в обучението по история; подготовката на ученическо портфолио по история; актуалните методи в учебния процес по история и обобщено – съвременните технологични аспекти на обучението по история са обект на интерес от страна на редица изследователи (Каснакова, 1997; срв. Каснакова, Вучкова, Дончева, Лекова, 2005; срв. Каснакова, 2008; срв. Каснакова, Петров, 2009; срв. Георгиев, 2003; Кушева, 2000) и т.н.

В книгата си професор Ц. Каснакова (Каснакова, 1997) разглежда подробно в теоретичен и практически план въпроса за мястото и значението на краезнанието. Ще се позовем на нейните научни търсения в опита ни да изградим една концепция на урок по родолюбие, посветен на живота и делото на Васил Дечев – виден родопчанин, с национална значимост като книжовник.

Урочната работа и краеведската информация в съвременното историческо образование в училище е надеждно и ефективно средство за интелектуалното развитие на учениците. Едновременно с това то формира потребност за инициативно творческо участие в обществения живот. Основна цел на обучението по история е развитие на младата личност на ученика на базата на система от знания за миналото и умение да се ориентира в най-важните достижения на световните цивилизации, като се формира историческо съзнание. Творческите възможности на учениците се развиват не само чрез усвояване на знания, но и чрез развитие на самостоятелното им мислене. Обучението по история и цивилизации трябва да се организира така, че едновременно с усвояване на знанията да се осъществява възпитаване на ума и способността за историческо мислене. Това следва да става на базата на усвояване на съдържателни исторически знания чрез критично осмисляне на многообразието на историческия процес и опита на учениците. Изучаването на миналото на региона създава прекрасни възможности за по-голямо общуване на учениците с различни поколения. Включването на краеведските сведения в урочната работа, с активното участие на учениците, е важно за учебния процес, защото те стават съпричастни към усвояваните знания. В нашата страна не са предвидени специални часове по краезнание в учебната програма по история и цивилизации, а само се препоръчва изучаването и използването му в извънурочната и урочната работа. Необходимо е да се отдели по-голямо внимание на възможностите, които има краезнанието.

Извънурочната историко-краеведска работа с учениците може да бъде определена като дейност на учениците, която се осъществява на основата на доброволното им участие, има свое съдържание, ръководи се от учителя и чрез повишаване на интереса съдейства за задълбочаване на историческите знания на учениците, подпомага развитието на интелектуалните им възможности. Извънурочната дейност на учениците е много по-колективна, отколкото по време на урока. Същевременно тя осигурява условия за изява на много по-голяма индивидуалност, което определя нейната организационно-педагогическа специфика.

Личността и културно-просветната дейност на Васил Дечев (1866-1941), който е виден родопчанин, представлява обект на краеведческо проучване и под умелото ръководство на учител историк учениците от гимназиалния етап на училищното образование биха могли да участват в съхраняването на историческата памет за него. Той е роден на 22 юни 1866 г. в с. Чепеларе в заможно и многолюдно семейство. Първоначалното си образование получава в родното си село, а след Освобождението заминава да учи в Пловдивската мъжка гимназия. През 1885 г. участва Сръбско-българската война като доброволец, в резултат на което заболява. Това са причините, поради които не успява да завърши гимназиалното си образование. Въпреки всичко, той непрекъснато се самообразова. Голямо влияние за това има Георги Богданов, буден човек, бивш учител от с. Широка лъка, Смолянско. През учебната 1882/1883 г. Дечев живее при него в Пловдив, в стаята, където се намира библиотеката му. Тук той има възможност да прочете по-голяма част от книгите, списанията и вестниците на Г. Богданов. От 1885 до 1928 г. заема с малки прекъсвания следните длъжности: прогимназиален учител в Чепеларе, Анхиало, Перущица и Лъджене; управител на митници в Чепеларе, Тутракан, Константиново и др.; околийски началник в Айтос, Бургас и Сливен; чиновник във военното министерство; началник на Окръжно бюро за мерки и теглилки в Пашмакли; чепеларски общински кмет; заместник кмет на Портолагос; окръжен съветник и член на Пловдивската окръжна постоянна комисия. Наред със служебните си задължения развива и богата обществена и стопанска дейност. Взима активно участие в борбите за Съединението на Княжество България с Източна Румелия. През 1889 г. основава първото родопско кооперативно дружество «Родопски извор».

Като кмет на Чепеларе полага големи грижи за благоустрояването на селището. Негова заслуга е построяването на училище, читалище и електрифицирането на Чепеларе. Дава идеята и сам написва устава на кооперативната електроснабдителна централа "Водопад". Рядко има стопански и културни мероприятия в Чепеларе и Родопите, в които Дечев да не е участвал. Васил Дечев е и изтъкнат родопски книжовник, историк и етнограф. Най-известният му труд е двутомната история на Чепеларе (Дечев, 2002). Тя е публикувана първо в сп. «Родопски напредък», редактирано от него и Ст. Шишков. Друг известен негов труд е монографията "Среднородопското овчарство" (Дечев, 1903). Освен това той е автор и на редица брошури, статии и дописки. Уредник е на сп. "Родопски глас". През 1884 г. започва да редактира и издава двуседмичния вестник "Родопски новини" – първия среднородопски вестник. През 1932 г. Чепеларското училищно настоятелство взима решение да се постави портрета на Васил Дечев на видно място в училището за заслугите му по просветното дело. През 1934 г. е избран за почетен член на читалище «Родопска искра» в Чепеларе. По повод 50-годишната му културно-просветна и обществена дейност през 1938 г. му е устроен юбилей в Чепеларе. По същото време се събират и материали за издаване на книга «Юбилеен сборник – Васил Дечев». Три години след това на 16 май 1941 г. той умира в Кюстендил, като последната му дума е «Светлина» (Кафелова, 1980, срв. Петрова, Печилков, 1996).

Основните цели на този примерен урок по родолюбие биха могли да бъдат:

1. Обогатяване на познанието на учениците с нови факти, отразяващи различни страни от живота на Васил Дечев;
2. Създаване на възможност за запознаване на учениците с архивни и библиографски материали за именития родопчанин;
3. Повишаване на интереса към историята, стремеж към правилно осмисляне на значението на личностите в историческия процес;
4. Развитие на познавателните възможности на учениците чрез използване на информация за Васил Дечев от виртуалното пространство;
5. Използване на изследователски метод чрез поставяне на проектни задачи;
6. Самостоятелност и инициатива на учениците;

7. Разнообразие от форми и начини на работа;

Методите, използвани в този краеведски урок, могат да са следните:

А. Методи, свързани с живото слово: съобщение, лекция, разказ, доклад, дискусия, обсъждане на книжовни творби на Васил Дечев и т.н.

Б. Методи, свързани с писмените източници:

- Работа с историческа литература, проучване на архивни материали в ТА-Смолян за Васил Дечев;
- Събиране на местни печатни, ръкописни и устни материали;
- Изследване на документални материали в Регионален исторически музей „Стою Шишков“ за Васил Дечев;

В. Методи на работа с нагледни материали:

- Показване на илюстрации;
- Екскурзионният метод;
- Създаване на исторически кът в училището, посветен на Васил Дечев.

Според мястото ѝ в учебния процес извънурочната историко-краеведска работа условно се разделя на три групи: предварителна, съпътстваща и последваща. Историко-краеведският клуб е една от най-гъвкавите и действащи извънурочни форми. Той обикновено обхваща група от ученици и осъществява своята дейност в продължение най-малко на една година. Участието на учащите се в неговата работа води до активизиране на техните интереси и до развитие на интелектуалните им възможности. Главната фигура в работата на клуба е учителят по история и цивилизации. Той осигурява неговото научно и методическо ръководство. В конкретния случай, дава консултации във връзка с темата за личността и книжовната дейност на Васил Дечев, насочва към източниците, които трябва да се използват при систематизиране, оценяване и обобщаване на събрания материал. Пример за такъв ученически клуб е учреденият клуб „Млад краевед“ в град Смолян, с ръководител Мария Консулова, преподавател по история в Езикова гимназия „Иван Вазов“, като основната му задача е да изучава, събира, съхранява и разпространява знания за фолклора, етнографията, историческото и културното наследство и природните забележителности на Смолянския регион. Клубът работи съвместно с родоизследователски клуб „Бащино огнище“, Регионален исторически музей и Териториален архив – Смолян.

В заключение можем да направим следните изводи: извънурочните форми на работа са насочени към допълване и актуализиране на урочната дейност и затова са необходими като съставна част от обучението по история и цивилизации; използването на информацията от различни източници – архив, музей, библиотека и виртуално пространство подпомага разширяването на познавателната дейност, изграждането на умения за самостоятелност на учениците в усвояването на знания за Васил Дечев; чрез широките възможности за комуникация се съдейства за формиране на ценностни нагласи у учениците, което се отразява положително върху тяхното историческо съзнание. Завършваме с показателната мисъл на Марк Блок: „Неразбирането на настоящето се поражда съдбовно от неразбирането на миналото. Ала може би е не по-малко безсмислено да се опитваме да разберем миналото, без да познаваме изобщо настоящето.“ (Стойчева, 2001).

Литература:

Георгиев, Б. Използването на съвременни методи при проверката на знанията по нова история на България. *Сборник Съвременни методи в системата на учебния процес по история*, 2003, 5-13.

Дечев, В. Миналото на Чепеларе, принос за историята на Родопа, книга 1-2, Чепеларе, 2002, 680 с.

Дечев, В. Среднородопско овчарство. *Сборник за народни умотворения, наука и книжнина*, 1903, XIX, 3-92.

Иванова, Е. Развитие на познавателните интереси на учащите се в обучението по история. *Сборник Съвременни методи в системата на учебния процес по история*, 2003, 17-22.

Каснакова, Ц., Петров, П. Ученическото портфолио в контекста на оценяването по история и цивилизация, Стара Загора, 2009, 44-47.

Каснакова, Ц. Гражданското образование в България (1878-2006) (История, теория, педагогически практики), Стара Загора, 2008, 124-147.

Каснакова, Ц., Вучкова, К., Дончева, А., Лекова, Б. Интеркултурните взаимодействия в европейската интеграция, Стара Загора, 2005, 21-31.

Каснакова, Ц. Историческо съзнание на учениците и фактори за неговото развитие, Стара Загора, 1997, 37-73.

Кафелова, М. Васил Дечев общественик и писател, Смолян, 1980, 3-5.

Кушева, Р. Методика на обучението по история, София, 2000, 99-125.

Никова, С. Съвременните методи в обучението по история. *Сборник Съвременни методи в системата на учебния процес по история*, 2003, 13-17.

Печилков, А., Н. Петрова Документирана биография, Пловдив, 1996, 141 с.

Стойчева, В. Нови пътеки в методиката на обучението по история. Диалогът в историята, 2001, 1, с.105.

Електронни източници

Учредиха клуб „Млад краевед“
https://www.smolyandnes.com/uchrediha-klub-mlad-kraeved (15.12.2021)

Ученици от Смолян посетиха паметни места от Добричката епопея https://pronewsdobrich.bg/2018/11/10/uchenitsi-ot-smolyan-posetiha-pametni-me/ (15.12.2021)

Новите членове на Клуб „Млад краевед“ от Езиковата гимназия посетиха библиотеката
https://www.smolyannews.com/news/obshtestvo/novite-chlenove-na-klub-mlad-kraeved-ot-ezikovata-gimnaziya-posetiha-bibliotekata (15.12.2021)

Снимки: https://pronewsdobrich.bg/2018/11/10/uchenitsi-ot-smolyan-posetiha-pametni-me/

Благодарности. Фонд „Научни изследвания“ при Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, проект ФП21-СМ-003 „Теоретични, експериментални и емпирични изследвания на антропогенни, природни и информационни ресурси“.

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, Филиал-Смолян ул.”Дичо Петров” 32, 4700 Смолян, България, тел. 030162339, ел. адрес: maria_sun@abv.bg

LOCAL HISTORY EXTRACURRICULAR WORK WITH HIGH SCOOL STUDENTS AS A FACTOR IN FORMING A HISTORICAL AWARENESS OF THE PERSONALITY AND CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF VASIL DECHEV

Mariya Glavcheva
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Branch-Smolyan

Abstract. Historical consciousness encompasses historical knowledge, which is creatively processed and evaluated from universal human positions and values. The formation and functioning of historical consciousness depends on some factors, among which an important place is occupied by the study of history and civilizations and local lore. In this sense, the integration of the modern school with the various cultural and scientific institutes in the given region and the discovery of the factors that influence this process is of great importance. In the work of pedagogical specialists with students, this means a new style of pedagogical activity in order to effectively make sense of scientific knowledge and seek its connection with practice. Through social practice, historical knowledge is the most active element of historical consciousness, and local history activities provide an opportunity to expand them. As an integral discipline, local lore provides an opportunity to study prominent personalities from the region and thus actively contributes to the formation of historical consciousness.

The personality and the cultural and educational activity of Vasil Dechev (1866-1941), who is a prominent Rhodopean, is the subject of local lore research and under the skilful guidance of a historian teacher high school students could participate in preserving the historical memory of him. Extracurricular local history work can be defined as an activity of students, which is carried out on the basis of their voluntary participation, has its own content, is guided by a teacher and by increasing interest helps to deepen students' historical knowledge and helps to develop intellectual their capabilities. An example of this is the established club "Young Local Historian" in Smolyan, as the main task of the club is to study, collect, preserve and disseminate knowledge about folklore, ethnography, historical and cultural heritage and natural attractions of the Smolyan region. The club works together with the genealogical research club "Father's Hearth", the Regional History Museum and the State Archives. The report also discusses the methods used in extracurricular work on the specific topic. We emphasize the fact that the discovery of information about Vasil Dechev in various sources - library, museum, archive, and various electronic resources in cyberspace - helps to expand cognitive activity and contributes to building students' skills for independence in the acquisition of historical knowledge, develops their thinking and their interests. Through the wide opportunities for communication created by the extracurricular work on history and civilizations, it contributes to the formation of value attitudes of students, which has a positive effect on the construction of their historical consciousness. Local history work at school is complex but effective and has unused reserves for training and education.

Key words: *local lore, local history work, students, historical consciousness, education.*

University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Branch in Smolyan, 32 Dicho Petrov Str., 4700 Smolyan, Bulgaria, tel. 030162339, e-mail: maria_sun@abv.bg

МУЗЕЯТ НА ЮГОСЛАВИЯ И ЮГОСЛАВСКАТА ИДЕЯ – ОСНОВНИ ТЕМАТИЧНИ АКЦЕНТИ И ПРЕДПОЧИТАНИ ЕКСПОЗИЦИОННИ МОДЕЛИ (2011 – 2021). КРАТКИ БЕЛЕЖКИ

Ваня Иванова
Регионален исторически музей - Монтана
Пловдивски унивреситет, Филиал „Л. Каравелов“ - Кърджали

Резюме. Предложеният доклад е опит за синтезирано представяне на основни смислови проекции, които получава югославската идея през последното десетилетие на настоящия XXI век, в цялостната дейност на възможно най-емблематичния за нейното презентиране музей – „Музеят на Югославия“ в Белград. Специален акцент е поставен върху тематичния диапазон на временните изложби и научноизследователските активности, администрирани от визираната музейна институция.

Въпреки че темата за югославското минало продължава да е сравнително слабо проучена в бившите югославски републики, в цялостната дейност на „Музея на Югославия“ югославската идея (със синоними „югославянство“ и „югославизъм“) е интерпретирана като полисемантична реалност. Музейният показ позволява ясно диференциране на различните типове югославянство, разширява ареала на наличните видове исторически извори и дава възможност за приложение на разнообразни научноизследователски подходи.

Ключови думи: *Музей на Югославия, югославска идея, музеефикация*

В последващото изложение, в синтезиран вид са представени ключови факти и тенденции, чрез които е проследено институционалното изграждане на „Музея на Югославия“ в Белград, същността на т.нар. „югославянство“ като полисемантични идейни проекции и практически реализации и накрая – експозиционната активност на визирания музей. Историческото развитие на югославска идея, вкл. нейното музеефизиране, е проследено с помощта на ординарни дескрипции и текстологични анализи, съпътствани от компарации в диахронен план. Основен източник, наред със съответни научни публикации по темата „югославска идея“, е добре поддържаният и редовно обновяван специализиран сайт на Музея на Югославия със свободен достъп (<www.muzej-jugoslavije.org>).

Музеят на Югославия в Белград носи това наименование от 2017 г. Това е музеен комплекс, обединяващ няколко сгради, които преминават през разнообразни трансформации като названия и публичен достъп. Музеят е с методически функции по отношение на общото югославско наследство и история за територията на република Сърбия (чл. 44, т. 7 от Закона за музейната дейност – Службени гласник РС, бр. 35/2021).

Официалната година, сочена за начало на визирания музей, е 1996 г. Тогава, с указ на правителството на Съюзна република Югославия[1] е създаден „Музей за история на Югославия“. В състава на новоучредената музейна институция влизат **Мемориалният център** „Йосип Броз Тито“ и **Музеят на революцията** на народите и народностите на Югославия.

В официалния интернет сайт на Музея на Югославия може да се прочете, че след разпадането на федеративната югославска държава, фондовете на тези и подобни на тях музеи се превръщат в своеобразен „баласт“. Възприемат ги като свидетелства, отпращащи към нежелано минало, следите от което усилено са заличавани през 90-те години на XX век. Логично от новосъздадената музейна

[1] Съюзна република Югославия (СРЮ) е създадена на 27 април 1992 г. като остатъчно федеративно обединение на Сърбия и Черна гора. Държавната общност на двете бивши югославски републики, наречена СРЮ, просъществува до 4 февруари 2003 г.

институция се е очаквало „чрез музеализацията на Югославия да я изпрати на склад“ (<www.muzej-jugoslavije.org>).

Същевременно, музейният фонд се оказва изключително хетерогенен, предвид начина на неговото формиране. Началото му е поставено от т.нар. „Музей на подаръците“ – непрекъснато увеличаваща се сбирка от най-разнообразни артефакти, подарявани на Йосип Броз Тито. Сред дарителите са различни югославски министерства и органи на местната власт, обществени и политически организации, работнически колективи, обикновени граждани, утвърдени или самоуки скулптори и художници, актьори, емигранти, наред с ръководители на други държави или световно известни чужденци. Съществувала е и специална служба, която се е занимавала с тези подаръци, със стриктно регулирана, респ. нормативно санкционирана дейност (Panić, 2012).

„Същинският музеен живот“ на Титовите подаръци започва през 1962 г. с откриването на музей, който носи името „25 май“[2]. Денят е отбелязван като национален празник в социалистическа Югославия до 1988 г., а от 1957 г. се чества като „Ден на младостта“. Според А. Панич това означава „явно и дълготрайно признание за Й. Б. Тито като легитимен лидер и личност с историческа значимост“. Самият Тито участва активно в подготовката и фактическото изграждане на музея, символично открит точно на 25 май (Panić, 2012). Неслучайно избира и място близо до своята резиденция (превърнатата в своеобразен мит сграда на улица „Ужичка 15“).

Сред експонатите в „Музея 25 май“, най-многобройни са „щафетите и макетите“, чиято количествена доминация е предпоставена от очаквано „вдъхновяващо, морално и политическо въздействие“ върху югославската младеж. Същевременно най-ценните предмети остават в резиденцията на Тито, подредени в зали, достъпни само за определени гости на югославския ръководител (Panić, 2012).

В т.нар. „Къща на цветята“ е погребан през 1980 г. Й. Б. Тито, а след смъртта й – и неговата последна съпруга Йованка. Все още се спори дали мястото на гроба му е избрано по лично желание на Тито или не. Иначе самата сграда е построена през 1975 г. като зимна градина и също се намира в непосредствена близост до Титовата резиденция в елитния Белградски квартал Дедине (по Panić, 2012).

Две години след Титовата смърт, на 19 ноември 1982 г., Югославската скупщина приема Закон за създаване на „Мемориален център „Йосип Броз Тито“, който включва няколко сгради на улица „Ужичка“ – от номер 11 до номер 15, както и парк със скулптури.[3]

През 2007 г. с решение на правителството на република Сърбия, „Музеят за история на Югославия“ е обявен за културна институция, която използва и управлява „Къщата на цветята“, т.нар. „Стар музей“ и експозиционните пространства на „Музей 25 май“ (Panić, 2012, <muzej-jugoslavije.org>).

Музеят на революцията на народите и народностите на Югославия е създаден с решение на ЦК на СЮК от 19 април 1959 г. Основната задача на новосъздадената музейна институция е да изследва борбите на работническата класа в тяхното историческо развитие и съвременно състояние.[4]

---

[2] На 25 май е роден Йосип Броз Тито (1892 – 1980). Рожденият му ден се отбелязва тържествено още от 1945 г., а от 1957 г., по предложение на самия Тито се празнува като „Ден на младостта“. Основен символ на празника е т.нар. „Щафета на младостта“, която за около месец и половина преминавана през цялата територия на югославската федерация, за да може Тито да получи тържествено съответната щафета (или щафети) на 25 май в Белград. Най-разнообразните образци на тези щафети са едни от първите и основни експонати в „Музея 25 май“, който по-късно става съставна част от „Музея на Югославия“.

[3] Първоначално мемориалният комплекс включва 10 обекта – Входен пункт, „Музеят 25 май“, Старият музей, Къщата на цветята, Паметна сбирка, Ловна къща, Билиардна, Резиденция, „Музей 4 юли 1941 г.“, ресторант „Младост“ (по <muzej-jugoslavije.org>).

[4] Обособени са 4 отдела, за проучване на четири основни исторически периода: 1) Развитие на работническото движение в периода 1870 – 1991 г, вкл. двете балкански войни,

Начинът за обработка на музейната документация (вкл. инвентиране, научни паспорти и други) е заимстван от Британския музей. Работещите в Музея на революцията се стремят да бъдат в крак с последните иновации в сферата на музеоложкото познание, за да привлекат възможно най-голям брой посетители, предвид естеството на музеефицираните реалии (<muzej-jugoslavije.org>).

Първоначално този музей не разполага със собствена сграда (основите на планираната, но незавършена могат да се видят в Нови Београд) и подрежда само временни изложби чрез обособяване на експозиционни кътове в различни съюзни институции. През 1968 г., във връзка с тържественото отбелязване на емблематичната кръгла годишнина от създаването на СЮК,[5] е подредена изложбата „50-та годишнина на нашата партия“ в сградата на Аграрната банка, намираща се на тогавашния площад „Маркс и Енгелс“ (днес площад „Никола Пашич“). В последствие тази временна изложба е трансформирана в постоянна експозиция, като остава в тази сграда до 1998 г., когато изложбената площ е затворена за посетители, а експозицията – демонтирана (по <muzej-jugoslavije.org>).

Така Музеят на Югославия се оказва с твърде разнороден фонд, при наличие на безспорно идеологизирано съдържание. Това води след себе си и променящи се методологически схеми при избора на експозиционни модели.

От 2009 г. в тогавашния „Музей за история на Югославия“ започват да работят по изграждането на постоянна експозиция, което изграждане преминава през няколко проекта. Първият проект е под надслов „Новият стар музей“, а от 2015 г. върви практическата реализация на ново проектно предложение – „100 години от създаването на Югославия“. В първата фаза от изпълнението на втория проект е подредена изложбата „Отваряме фондохранилището“, в която са представени артефакти от фондовете на двата музейни комплекса – и от Музея на революцията на народите и народностите на Югославия, и от Мемориалния център „Йосип Броз Тито“ (по <muzej-jugoslavije.org>).

През 2017 г. заглавието на постоянната експозиция е променено – от „Отваряме фондохранилището“ на „Лабораторията на Музея на Югославия“. Идейната концепция, по която се работи, е базирана върху 10 „теми“,[6] върху които би следвало да се изгради смисловата рамка за интерпретацията на югославското наследство. Тръгва се от появата на югославската идея, минава се през двете държавни формации – кралска и федеративна Югославия, и се завършва с разпадането на СФРЮ и югоносталгията. Главният стремеж на музейните специалисти е да акцентират върху комплексността на югославското наследство и актуалните му репрезентации, като същевременно избегнат баналното представяне и възможността за злоупотреби от различен тип. Очакваното финализиране на постоянната експозиция става факт през 2020 г. в т.нар. „Стар музей“ (<muzej-jugoslavije.org>).

Всъщност начинът на изграждане на постоянна експозиция може бъде интерпретирано и като знакова, закономерна последица от полисемантичността, с която се асоциират термините „югославска идея“, „югославянство“ и „югославизъм“.

Обикновено трите лексеми се употребяват като синоними, като в бившите югославски държавни формации, както преди тяхното създаване, така и след тяхното разпадане, се предпочитат „югославянство" и „югославска идея".

ПСВ и създаването на Кралството на сърби, хървати и словенци (КСХС); 2) Междувоенният период от 1919 г. до 1941 г., където доминират темите, свързани с историята на ЮКП, политическите репресии, студентските демонстрации и Испанската гражданска война; 3) ВСВ върху югославските територии; 4) Следвоенното възстановяване и развитието на обществено-политическите отношения в социалистическа Югославия.

[5] СЮК – Съюз на югославските комунисти. Това е официалното наименование на Югославската комунистическа партия от 1952 г.

[6] В текста на специализирания сайт на сръбски е употребена думата „феномен“ – най-вероятно в значение на „изключително явление“.

Под „югославянство" според последните тълковни речници на вече несъществуващия сърбохърватски език[7] на първо място би следвало да се разбира *„мисълта, схващането за близостта и единството на югославяните или южните славяни изобщо, стремеж за тяхното обединение, политическо движение или програма с такава цел".* След края на Първата световна война значението на думата се стеснява, след като българите започват да се приемат само като южнославянски народ и остават визирани единствено във второто по-широко разбиране на „югославянството", с което се означават „южнославянските народи, както и всички онези, които принадлежат към тези народи".

Югославянството получава най-различни определи, тъй като идейната концепция за южнославянско обединение може да бъде реализирана по най-различен начин като форма на държавно управление, като териториален обхват и като степен на интеграция, включително стремеж за пълна асимилация в името на нова югославска национална конструкция.

На базата на едни от най-често срещаните семантични противопоставяния, могат да се оформят няколко често лансирани корелативни двойки, например:

унитаристично югославянство vs. плуралистично югославянство;
интегрално югославянство vs. органично югославянство;
културно югославянство vs. политическо югославянство

Когато се говори за унитаристичен вариант на югославската идея, обикновено му се противопоставя нейният плуралистичен вариант, като се взема предвид формата на държавно устройство и отношението към вече формираните югославски нации. Типичен пример за приложение на т.нар. унитаристично или интегрално югославянство е югославското кралство, създадено през 1918 г.

Делението на културно и политическо югославянство се лансира главно от словенските автори, които след 1945 г. държат да прокарат разграничение между обединението в политически и обединението в културен план на югославските народи, тъй като са привърженици само на първото. Като синоними на политическото югославянство се използват термините плуралистично, органично, федералистично и партизанско.

Термините в първата редица се асоциират с монархическа форма на управление и стремеж за преодоляване на съществуващите национални, езикови и културни различия с цел формирането на единствена югославска нация. Традиционно се използват като негативни определители (особено в югославската историография и държавна пропаганда след 1945 г.), с оглед на излъганите очаквания и всеобщото недоволство от първата югославска държава.

Термините във втората редица се приемат като изискване за федералистично устройство, което невинаги, но най-често се отъждествява с републиканска форма на държавно устройство и управление. Плурализмът се търси в сферата на запазените и официално гарантирани национални различия, които предпоставят взаимноизгодно обединение само в политически план. Така в най-общ и схематичен вид могат да бъдат представени параметрите на т. нар. *„партизанско югославянство"* и идейните основи, върху които след 1945 г. е изградена втората югославска държава.

Известни са и други определи, съпътстващи твърде многозначния термин

[7] Освен за „сърбохърватски“ се говори още за „хърватосръбски“, „сръбски и хърватски“ , „хърватски и сръбски“. Кодификацията на този език преминава през подписването на два книжовни договора - Виенски (1850) и Новосадски (1954). И в двата договора, под които стоят подписите на едни от най-изявените интелектуалци от онова време, се гарантира равнопоставеност на двете основни азбуки – кирилица и латиница, както и на двете наречия – екавско и йекавско. След разпадането на Социалистическа федеративна република Югославия (СФРЮ) са обособени 4 езика - сръбски, хърватски, бошняшки и черногорски. Още през 1967 г. в Хърватска се отказват от общия сърбо-хърватски език с придобилата скандална известност „Декларация за названието и положението на хърватския книжовен език“ (за повече подробности Ivanova, 2013).

„югославянство“ – унионистично, утилитарно, дуалистично или триалистично, астрофилско, илирско, младобосненско.[8]

Към вече цитираните определения би следвало да се прибавят и други обобщаващи тези. Например професорът от Белградския университет В. Новак в началото на 30-те години на XX век смята, че са налице два основни облика на югославската идея – модерно-политически и биолого-исторически. Когато разглежда мястото на югославянството в културната политика на югославското кралство, проф. Л. Димич смята, че след 1918 г. може да се говори за интегрално югославянство, югославски национализъм и реално югославянство.[9]

В магистърската теза на Й. Бакич се появява още един тип югославянство, означено от него като минимално. Под това се разбира югославянството като политическа, но наднационална общност. Според Й. Бакич минималното югославянство се противопоставя на всички паннационалистически проекти, акцентира върху индивидуалността на южнославянските нации и предполага конфедерално или федерално държавно устройство. Същият автор защитава и тезата, че всеки южнославянски народ има своя версия за югославянството.[10]

Цитираните дефиниции показват недвусмислено, че югославянството като идея за обединение на южнославянските или само на югославските народи се изпълва с различно съдържание през различните периоди от своето историческо развитие.

Например етнонимът „южни славяни" е употребен за първи път през 1772 г. от немския историк А. Шльоцер, думата „Югославия" се появява през 1835 г. в една от поемите на М. Бан. Остава спорен периодът, през който е създаден терминът „югославянин", като в случая се лансират две основни хипотези – 1816 г. или век по-късно.[11]

---

[8] Като *унионистично* често се определя югославянството на Народната партия, предвид демонстрираната склонност на нейните привърженици към различни комбинации и във, и извън границите на Хабсбургската империя, стига да се стигне до изгоден (най-вече за хърватите) вариант на южнославянска държавна формация. Като пример за *утилитарно* югославянство е сочено поведението на босненско-херцеговинските мюсюлмани, които се определят като югославяни, за да избегнат опитите за привличането им към съответните национални каузи.

За *дуалистично* или *триалистично югославянство* се говори в зависимост от това, дали в състава на бъдещата югославска държава се предвижда да влязат два или три южнославянски народа.

За *астрофилско* се смята онова *югославянство,* в чиито концепции се предвижда създаването на югославска федерална единица или някаква друга автономна конструкция в границите на Хабсбургската империя.

Определения като *илирско* и *младобосненско югославянство* показват, че става дума за присъствието и различните интерпретации на югославската идея в концепциите на съответното движение.

[9] Посоченият автор пише, че привържениците на *интегралното югославянство* не признават никакви югославски етнически индивидуалности, като твърдят, че югославската национална интеграция вече е налице. За *югославския национализъм* е характерно признаването на етническите особености, но това признание съществува наред с убеждението, че те могат да бъдат преодолени сравнително бързо посредством държавната и друга обществена дейност. *Реалното югославянство* се отличава с признаване на етническите особености на отделните южнославянски етнически групи и липсата на намерения в близко бъдеще непременно да се върви към национална интеграция, макар да се смята, че в някакво далечно и неопределено бъдеще може да се стигне до създаването на югославска нация.

[10] Опирайки се на Гелнеровата дефиниция, че национализмът се стреми към възможно най-пълното съвпадение на етническите и държавните граници, И. Бакич смята че би могло да се говори за четири основни варианта на югославянството – сръбски, хърватски, словенски и български, а след 1945 г. се появяват нови във връзка с македонската и черногорската национална идентичност, както и с тази на босненско-херцеговинските мюсюлмани.

[11] Според В. Рудич, този термин е създаден от Й. Копитар през 1816 г. при превода на немската дума Sűdslaven. От своя страна Л. Маркович твърди, че „глупавата и безсмислена дума” Yougoslave е сътворена от членовете на Югославския комитет в Лондон по време на

В зачатъчен и аморфен вид, идеята за южнославянска интеграция може да бъде открита в творби на различни автори, живели в периода XVI – XVIII век.[12] Още в произведенията на М. Орбини (1563-1614) се прокарва тезата, че „славяните присъстват в европейската история от незапомнени времена под различно име", като с „особена популярност" се ползва „версията, че античните писатели са ги наричали „илири".

Именно т.нар. „илиризъм“[13], който се появява и развива като идейно течение и движение сред хърватската интелигенция през 30-те години на XIX век в пределите на Хабсбургската империя, най-често се приема като първата целенасочено формулирана и научно обоснована доктрина (съобразно нивото на тогавашното научно познание) за етническото и езиково родство на южните славяни. Сред неговите най-изтъкнати дейци, се открояват имената на граф Янко Дражкович и Людевит Гай. През 1842 г,, с помощта на граф Янко Дражкович е създадена и започва своята дейност „Матица Илирска“, която по-късно става „Матица Хърватска“. През 1843 г. управляващите във Виена забраняват илирийското име и с това е сложен фактически край на илирийското движение.

Отгласи от езиков национализъм, насочващ към темата за южнославянското единство, някои автори идентифицират в синкретичното поетическо творчество на легендарния черногорски владика Петър II Петрович Негош (1830 – 1851). През 1844 г. Илия Гарашанин изготвя прословутото „Начертание“ – амбициозна програма за обединение на южните славяни под властта на Обреновичите, но с явна великосръбска насоченост.

Следващият подем в развитието на идеята за южнославянска взаимност се свърза с имената на двама хървати – епископ Йосип Юрай Шросмайер (1815 – 1905) и историкът Франьо Рачки (1828 – 1894). Й. Щросмайер е сред учредителите на Югославската академия за науки и изкуства в Загреб, създадена през 1867 г., а неин пръв председател става Фр. Рачки.

В края на XIX в. и самото начало на XX век югославската идея достига своеобразна кулминационна точка в своето преддържавно развитие. Основните причини за това се откриват в засиления процес на германизация или маджаризация след официалната поява на дуалистичната Австро-Унгария (1867), както и в смяната на управляващите династии в Сърбия (1903).

През 1896 г. е създадена Обединена хърватска и сръбска омладина (младеж). В периода от 1904 – 1908 г. в Белград се организира серия от югославски студентски конгреси, изложби и прословутите „югославски вечери“ на Калемегдан. Много нови привърженици печели идеята за южнославянско единство и в мултиконфесионалната Босна и Херцеговина, главно сред интелектуалния елит на областта (И. Андрич, П. Слийепчевич, А. Шантич). В своеобразна трибуна на югославянството се превръща сп. „Босанска вила“.

Първата световна война. Те, вместо да говорят за Sűdslaven или Slaves de Sud, разделили словоформата jugoslovenski на двете съставящи я думи, като slovenski превели правилно като Slave, а сърбохърватската дума jugo запазили, като само я изписали по нов начин - jougo, в съответствие с изискванията на френския правопис.

[12] През XVI е налице в Дубровнишкия епос за Гундулич, през следващия XVII в „Царството на славяните", от Мавро Орбини, в „Политика" на Юрий Крижанин и във „Възкръсналата Хърватия" на Павао Ритер-Витезович. През XVIII век може да бъде открита в творбите на Андрия Качич-Миошич, Йован Раич, Д. Обрадович и Христофор Жефарович.

[13] Същевременно самите участници в движението отричат каквато и да е връзка с древните илири. За тях това е своеобразно презиме (напр. името ми е хърватин, а презимето – илир). Част от изследователите търсят влиянието на Наполеоновите войни и формираната провинция Илирия; други – образец, зададен от белгийската нация, наречена така по името на германско племе, а трети – наличието на континуитет с панславянските интегралистични концепции от предходните четири века, в които (южното) славянството фигурира под илирийско име.

До Балканските войни са налице и немалко южнославянски инициативи с българско участие – литературни вечери и конгреси, изложби и други.

След избухването на ПСВ, не без помощта на Антантата, е постигнато взаимодействие между представителите на сръбското емигрантско правителство и Югославския комитет в Лондон, ознаменувано с подписването на т.нар. „Декларация от Корфу“. После следва появата на първата югославска държавна формация – на 1 декември 1918 г. официално е обявено създаването на Кралство на сърби, хървати и словенци[14], което през 1929 г. е преименувано на кралство Югославия.

Съществуването на новата държавна формация, запълнила част от появилия се вакуум след разпадането на многонационалната Хабсбурската империя, се оказва дълга поредица от чести правителствени кризи, обществено-политическа нестабилност и знакови политически убийства. Към негативите се прибавят невъзможността за преодоляване на регионалните диспропорции в икономически план, фактическото несъздаване на унифицирана образователна система и общоюгославско културно пространство. В основата на всички проблеми е оказалият се фактически непреодолим сърбо-хърватски антагонизъм, който обособяването на автономна бановина Хърватска (1939) не тушира по никакъв начин. Монархическа Югославия се превръща в своеобразно клеймо за неудачно приложение на унитаристичното югославянство, а респективно и на намеренията за създаване на единна югославска нация. Логично, изчезването на идеалистично детерминирания държавотворен експеримент в лицето на югославското кралство от политическата карта на Европа по време на Втората световна война не е особена изненада. Същевременно не престава кроенето на най-разнообразни планове за възстановяване на югославската държавност с различен териториален обхват и форма на държавно управление: от монархия, през федерация до конфедерация; от старите югославски граници, през южнославянска федерация с участието на България и/или Балканска конфедерация, включваща и Гърция (за повече подробности Ivanova, 2013).

В крайна сметка се налага не кралското югославско емигрантско правителство в Лондон, а ръководството на югославската „антифашистка“ комунистическа съпротива. На 29 ноември 1943 г., на второто заседание на АВНОЮ[15], втората югославска държава е възстановена като многонационална федерация от 6 републики. 5 от тези републики са обявени за национални държави на съответен народ, фиксиран в името на дадената република – Сърбия, Хърватска, Словения, Черна Гора, Македония. Във втората „авноевска“ Югославия, основни спорни въпроси се появяват във връзка с черногорската и особено с македонската национална идентичност. Не получава задоволително решение и проблемът с националната принадлежност на мюсюлманите в Босна и Херцеговина, където конфесията се е превърнала в етнодиференциращ фактор. Управляващите югославски комунисти се изправят пред значителни трудности при привличането на многочисленото албанското малцинство към социалистическото югославянство, включително и с оглед запазване на държавната цялост и интегритет (по Ivanova 2013 и цитираната там литература).

Фактически терминът „социалистическо югославянство“ се оказва една от най-многозначните и аморфни реалии във втората по ред югославска държавна формация. Проблемът се усложнява от липсата на интенции от страна на управляващите в Белград за създаване на югославска нация – нито като интегрална конструкция, резултат от претопяване на съществуващите вече югославски народи, нито като поредно национално формирование, равнопоставено с официално признатите

[14] Обявява го сръбският регент и престолонаследник Александър Караджорджевич въз основа на обединението на Сърбия и Черна Гора с Държавата на сърби, хървати и словенци (по Ivanova, 2013).

[15] АВНОЮ – Антифашистко вече за народно освобождение на Югославия. Неговото второ заседание се провежда в босненския град Яйце.

национални идентичности.[16] Оказа се, че категорията „югославянин“ във федеративна Югославия официално се изпълва с наднационално или анационално съдържание. Това означава, че югославянин е всеки, който има югославско гражданство, а в преброителните формуляри от 1953 г. чак до разпадането на СФРЮ, категорията „югославянин“ задължително е съпътствана от пояснението „национално неопределен“.

Когато за пръв път е въведена графата „югославянин – национално неопределен“ при преброяването на населението през 1953 г., тя е избрана масово от изповядващите исляма жители на Босна и Херцеговина. При следващото преброяване през 1961 г., е налична поредна нова графа – „Мюсюлманин“, но като опция за избор на национална принадлежност и броят на национално неопределените югославяни рязко пада.

Вярно е, че има и хора, които се определят само като „югославяни“, но те се оказват своеобразна persona non grata, особено след като започва въвеждането на т.нар. „национални ключове“ след 1965 г. Най-често това са сключилите т.нар. „смесени бракове“ (съпрузите са с различна националност) или деца от такива бракове; служители в югославски дипломатически ведомства и офицери от Югославската народна армия (ЮНА е и остава една от малкото общоюгославски институции).

Действително в края на 50-те години, се появяват интелигентни млади хора с идеалистични възгледи, които виждат в националното основен източник на всички негативни явления в югославската действителност. Само че на тях, обикновено рязко и безпардонно, им се обяснява от заемащи важни ръководни постове, както на републиканско, така и на федерално ниво, че нациите може да отмрат в едно далечно и неопределено бъдеще, но само и единствено в световен, а не в общоюгославски мащаб.

При така представените смислови вариации на полисемантичния термин „югославянство“ остава отговорът на не-малко сложния въпрос за възможната музеализация на една идейна конструкция. Логично материализацията на „югославската идея“ чрез експонирането на артефакти от различно естество най-лесно може да бъде проследена във временните изложби, подредени от Музея на Югославия през последното десетилетие. Оказва се, че през визирания хронологически период във въпросния музей са подредени общо 64 изложби. От тях, в пряка връзка с развитието на югославската идея са 9, а в косвена – 23.[17]

---

[16] Противно на последователно и упорито налаганото твърдение, че в Титова Югославия се работи за създаването на югославска нация, фактите показват точно обратното. Като конкретни примери могат да се посочат детайлно анализираните текстове на всички югославски конституции (федерални и републикански), тезиси и изказвания на партийни конгреси; публикации в периодичния печат; образци на различни формуляри и лични документи, в които фигурира графата „националност“; инструкции за означаване на националната принадлежност при преброяванията на населението. Сред категоричните доказателства е и начинът, по който е разрешен институционално въпросът с националната принадлежност на мюсюлманите в Босна и Херцеговина (подробен анализ, включително въз основа на голямо количество непубликувани документи от Архива на Югославия в Белград, е наличен при Ivanova 2013).

[17] Във втория случай са взети предвид експозиции, представящи отделни аспекти от всекидневния живот на югославските граждани (напр. предмети от бита и техните предприятия – производители от различни югославски републики), специфичния микроклимат на Белград, характерни особености на младежките субкултури, актуални модни тенденции във федеративна Югославия и т.н. При извеждането на тази косвена връзка с югославянството не са включени временните изложби, свързани с култа към личността на Тито и силно митологизираната национално-освободителна борба (НОБ) – по 6 на брой, Движението на необвързаните – 3 изложби, представящи различни аспекти от историята на Сърбия – 4 изложби и остават още 15, които са без пряка или косвена връзка с югославската

Колкото до пряко изразеното присъствие на югославянството в експозиционните пространства на Музея на Югославия, впечатлява тематичното разнообразие. 9-те временни изложби са с красноречиви наименования, съпътствани от кратки анотации. Става въпрос за:

Югославия – от началото до края (01.12.2012 – 17.03.2013)**.** Целта на кураторите е създаването на експозиционно пространство, в което по модерен, атрактивен и обективен начин да бъде представен един от най-интересните и най-противоречиви държавотворни експерименти през XX век. Това е направено с помощта на снимки и документи върху раздвижени плоскости, наред със знакови артефакти (in vivo и in vitro)[18].

Никога ли не им е било по-добре? (27.12.2014 - 17.02.2015). Експонирани са над 200 предмета, 400 фотографии и 26 видеоклипа, които представят всекидневния живот – като работно време и почивни дни – в социалистическа Югославия за периода от 1950 до 1990 г.

Пламенни поздрави. Репрезентативен портрет на детството в социалистическа Югославия (28.02.2015 - 23.04.2015). Проект на платформата за съвременно изкуство „Киоск“. Представени са творби на известни художници, писатели, архитекти и кино творци, които се занимават с бивша Югославия, като вече несъществуваща държава. Сред тях са Д. Драгич, Д. Калудерович, С. Каралич, И. Лагатор, Д. Угрешич и други.

Дизайн за един нов свят (29.12.2015 – 03.07.2016)**.** Дело на двама куратори от Белград и Загреб. Своеобразно пътешествие в символния свят на социалистическа Югославия чрез държавните знаме и герб, култ към личността на Тито; култ към работника революцията и НОБ; индустриализация; модернизация; благосъстояние. Създаването на новата югославска държава е предпоставило формирането на нова ценностна система, представена чрез нови идеологически парадигми и опредметена в нови символи. Изложбата, никак не изненадващо, е доминирана от плаката.

Който е „Сокол“, той е югославянин (04.02.2016 – 10.07.2016)**.** Изложбеното пространство е обособено в четири тематични цялости: организация и членство, състезания, соколски домове, друга дейност. Соколското движение (1919 – 1941) е представено с помощта на 150 предмета (печатни материали, значки, униформи, документи, рекламни брошури) и около 100 фотографии. Използвани са и експонати, предоставени от частни колекции.

Юго, моя Юго (15.12.2016 – 04.06.2017)**.** Гастарбайтерската действителност в гастарбайтерски разкази.

Лекции от `91 (28.02.2017 – 26.03.2017)**.** Съорганизатор е фотосъюз Сърбия. Експонирани са снимки на различни фотографи (от бившите югославски републики и от чужбина), които представят преките военни действия и техните разнопосочни резултати при разпадането на СФРЮ.

Ден със значимостта на век – 1 декември 1918 (01.12.2018 – 30.06.2019)**.** Изложбата е юбилейна – с нея се отбелязва 100-годишнината от създаването на КСХС. Подредена е в знакова сграда в Нови Белград – Палатата на Сърбия, преди това сграда на бившето СИВ на СФРЮ (югославското правителство).

Проект Югославия (17.12.2019 – 15.04.2020)**.** Посетителите могат да видят избрани видео интервюта. Интервюирани са точно 100 души, от всички новопоявили се републики върху територията на бивша Югославия. Проектът е съвместен с платформата за съвременно изкуство „Киоск“. Авторите на проекта се опитват да намерят отговор на въпроса дали миналото на Югославия вече е музеализирано, историзирано, архивирано?!

идея (най-често това са външни гостуващи изложби от творби на изобразителното изкуство – руски авангард, полски художници и други).

[18] Тоест експонирани „в“ и „извън“ музейна витрина.

Също така трябва да се допълни, че повечето изложби са съпътствани от подробни каталози, които са съществен принос както в популяризаторската, така и в научноизследователската дейност на Музея на Югославия. На специализирания музеен сайт са качени и сборници, отразяващи дейността на тематични научни форуми, посветени на историята на двете югославски държави, вкл. на възможните „технологии“, отнасящи се до писането на тази история.

Накрая ще си позволя да заключа, че с разностранната си дейност, независимо от същностните особености на своите фондове, Музеят на Югославия полага успешни усилия да се еманципира от честото му етикиране като „Музей на Тито“.

Цитирани литературни източници:

Иванова, В. Югославянството в Югославия. Основни гледни точки на федералния център (1945 – 1974). Велико Търново, 2013, с. 11-24, 65-136; 274-453.

Службени гласник РС, бр. 35 от 8 априла 2021. 2021. < http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2021/35/2/reg>, 20.12.2021.

Muzej Jugoslavije. 2021. < https://www.muzej-jugoslavije.org/>, 20.12.2021.

Panić, A. Jugoslovensko kulturno nasleđe: simboli, komemoracija i kontekst kroz slučaj Muzeja istorije Jugoslavije. *Zbornik Viđenja 2012*, elektronsko izdanje.

THE MUSEUM OF YUGOSLAVIA AND THE YUGOSLAV IDEA – MAIN THEMATIC ACCENTS AND PREFERED EXPOSITION MODELS (2011 – 2021). SHORT NOTES.

Vanya Ivanova
Regional Historical Museum – Montana,
Plovdiv University, Kardzhali Branch "Lyuben Karavelov""

Summary. The proposed report is an attempt to synthesize the main semantic projections that the Yugoslav idea receives in the overall activity of the most emblematic museum for its presentation – the "Museum of Yugoslavia" in the city of Belgrade. The objects of analyses become specialized museum activities during the last decade of the current XXI century – temporary exhibitions and scientific activities.

The establishment of the above-cited museum came as a result of a decision taken in 1996 by the Government of the Federal Republic of Yugoslavia. With the governmental decision "Josip Bros Tito's Memorial Center" and "the Museum of the Revolution of the Peoples and Nationalities of Yugoslavia" were merged into a new Museum of the History of Yugoslavia. In 2017, the whole museum complex became the "Museum of Yugoslavia".

Although the topic of the Yugoslav past continues to be a relatively poor studied subject in the former Yugoslav republics, in the overall activity of "the Museum of Yugoslavia", the Yugoslav idea is explored and illustrated as a polysemantic reality.

The presented "museification" of the Yugoslav idea expands the range of available types of historical sources and allows the application of new research approaches through which to trace the complex and contradictory historical development of Yugoslavism as an ideological construction and as a state-political practice.

Key words: *Museum of Yugoslavia, Yugoslav idea, museification*

Vanya Ivanova, Assoc. Prof., PhD in History; 3400 Montana, Tzar Boris III Str., +359 886 63 06 78, vanya_ivanova75@abv.bg; vanya_ivanova@uni-plovdiv.bg

СЪВСЕМ РЕАЛНОТО, НЕМАТЕРИАЛНО КУЛТУРНО НАСЛЕДСТВО (ГЕОГРАФСКА „РАЗХОДКА" ПОД ОБЕКТИВА НА ЮНЕСКО)

Поля Йорданова
Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий"

Резюме.Въз основа на изследвания проблем и ролята на нематериалното наследство и ако трябва да търсим отговор на въпроса какво общо имат различните обекти, включени в Списъка на ЮНЕСКО, със сигурност отговорът ще бъде труден за нас. Без структурно сходство помежду си, тези обекти могат да бъдат пример за развитието на нашето лично отношение към наследството в последно време. Защото глобализацията не може да отнеме нашата разлика. Откриваме това в постепенното заличаване на бариерите, разделящи напр. културното наследство на природата, от една страна, и от друга, по-пълно осъзнаване на ценностите на невидимото – вярвания, легенди, писмени и устни традиции, поведение, всичко, което изразява нашето многообразие.

Ключови думи: *нематериално наследство, култура, традиции, международни програми, глобализация, местно изкуство, световно наследство*

Нематериалното наследство – това е по-скоро техническо определение, използвано от специалистите по туризъм. То обхваща нематериалните аспекти на културата, нейните нетрайни продукти, каквито са устните традиции, самият език, вярванията, ценностите и уменията… и всичко, което вдъхва живот на културите. В нея могат да се включват още, според нас, както сватбените танци и ритуалните и траурни песни, така и занаятчийските умения, практиките в земеделието и обредността, които се предават устно от поколенията. Нематериалното наследство може да обозначава празниците и местата за срещи (като напр. площад Джамаа ел – Фна, в Маракеш, както и всички наши градски места за срещи…). Макар и понякога да намира и своето място в музеите (напр. екземпляри от лечебни растения, използвани от лечителите), нематериалната култура и наследство се състои преди всичко от живите устни традиции на даден народ. Но и от изработката на изящни вещи и детайли, със стилизирани образи, от един стар албум със снимки, от цялата гама на това, което разбираме като традиция. То не може да бъде опазено зад витрините, зад стените на музеите… Това, че културата е нематериална, не е ново откритие на днешното време. Корените можем да търсим при произведения на философи, фолклористи, филолози, географи, етнографи, историци, които са документирали устни традиции още през 17-19 век, от различни краища на света. Изразът „нематериално културно наследство" е сравнително нов. През 1950 г. в Япония е разработена първата национална програма за опазване на живите съкровища, която признава умението на майсторите от традиционните изкуства. Много скоро примерът ù е последван от Корея, Тайланд, Филипините, Франция и САЩ. През 70-те години на 20 век дебатите в ЮНЕСКО около Списъка на световното културно наследство, към който скоро са присъединени и природни обекти, дават очаквания тласък за по-задълбоченото обмисляне на необходимостта да се опази нематериалното културно наследство на планетата. Техническите разисквания продължават до май 2001 г., когато тогавашният директор на ЮНЕСКО г-н Мацуура обявява първите 19 шедьовъра от устното и нематериално богатство на човечеството. Интересът към проблема нараства през следващото десетилетие успоредно с насочването на общественото мнение към глобализацията. Подобно на много природни богатства, културните ценности на световно равнище също са застрашени от изчезване. Според някои езиковеди, от 50 до 95% от все още говорените на планетата 6000 езика ще отмрат до края на 21 век. Голяма част от тях не съществуват писмено и всеки един ще отнесе със себе си познания и умения, натрупани в течение на хилядолетия… Изхождайки от изследвания проблем и ролята

на нематериалното наследство и ако трябва да потърсим отговор на въпроса какво е общото между различните обекти, включени в Списъка, сигурно отговорът ще ни затрудни. Защото, без да са носители на еднакъв заряд, без дори да имат някакво структурно сходство по между си, тези обекти могат да са пример за развитие на нашето лично отношение към наследството в последно време. Защото глобализацията не може да ни отнеме различието. Това откриваме в постепенното заличаване на бариерите, разделящи напр. културното от природното наследство, от една страна, и от друга, все по-пълното осъзнаване на ценностите от невидимото – вярванията, легендите, писмени и устни традиции, поведение, всичко, което изразява нашата различност. Един от положителните резултати от преразглеждането на принципите за включване в световното наследство е вписването в Списъка на облагородени или културни пейзажи – напр. терасовидните оризища във филипинските Кордилери и лозята в Сен-Емилион във Франция, на исторически градини – тези в Лахор, солната мина Виеличка в Полша, кралските солници във френското градче Арк-е-Сенан и др. По своята същност, наследството на всяка една страна е нейната културна идентичност. Няма разлика дали е голямо или малко, величествено или не, материално или нематериално, то трябва да бъде съхранено и ценено от следващите поколения. Логично следва и въпросът: Какво означава да защитаваме собствената си култура? Може би, да можем твърдо да кажем, че светът наистина е станал глобален, но ние все още имаме своето непокътнато място в него. Окуражаващо е да се уверим, че в ерата на непрекъснато засилваща се глобализация има много местни култури, които оцеляват и дори процъфтяват. Традициите все още имат своята стойност. Благодарение на международни програми и проекти за опазване, те ще продължат да вдъхновяват идващите след нас. Така например ние преоткрихме нестинарството и народните песни, Индия преоткри своя театър кутиятам, Испания обърна поглед към Мистерията на Елче, Боливия – към карнавала в Оруро с участие на над 20 000 танцьори. Така „съкровищата" изпъкват днес в целия си блясък, след вписването им в нематериалното наследство на ЮНЕСКО. За да придаде ново измерение на това богатство, организацията оказва финансова подкрепа, мобилизира местните власти, разширява международното сътрудничество. Много са примерите от света за новия поглед към традициите. Тук ще отделим място само на една малка част от тях, впечатляващи с оригиналност и непресъхваща духовност, неповторимост и радващи се на интерес в днешната динамична съвременност.

През последните години в Централна Америка са включени в Списъка представителите на културата гарифуна. Те са потомците на разбунтували се африкански роби и живеят пръснати по територията на Белиз, Хондурас, Никарагуа и Гватамела. Общност от около 10 000 души, пръснати в над 10 общности от четирите държави. Отличават се с невероятен правопис, музика и танци. В Испания Мистерията от Елче е призната за шедьовър. Елче е включен в Световното наследство на човечеството заради хилядагодишната си палмова гора, засадена още по времето на арабското нашествие, когато градът е бил мюсюлмански. Селището се казва Ел Палмерал, в района на Валенсия, но е известно като Елче. Всяка година на 14 и 15 август около 300 доброволци изнасят в градската катедрала „Санта Мария" представление, изобразяващо смъртта, възнесението и увенчаването на Дева Мария. Тази свещена музикална драма е важен елемент от културната и езиковата идентичност на населението на града, което поддържа традицията още от 15 век. В Индия населението преоткрива санскритския театър кутиятам, запазен жив до днес от пет семейства шакиар. Най-древната китайска театрална традиция кунцуюй днес се популяризира в цялата страна. В Японско море се намира о-в Ицукушима. От всички острови там той е най-забележителен. Подслонил е шинтоистко светилище, почитано от всяко японско сърце. Обиколката му е около 30 км. Разположен е в югозападната част на залива на Хирошима в окръг Саеки. Най-високата му точка е планината Мизен, 530 м височина. Покрит е с много стари гори, включени в списъка на защитените природни обекти. Наричат го още Мияджима, острова на светилището, защото там се

почитат няколко шинтоистки божества. Целият остров е бил смятан още в миналото за култов обект и почитан само от далеч. Това, което го отличава от останалите, е, че главният му храм е изграден върху пясъчна ивица в подножието на малка планина. Големият яркочервен портик, който бележи входа на светилището, е издигнат направо в морето. Построено в дъното на залива на северната страна, срещу остров Хоншу се издига светилището Ицукушима – едно от националните съкровища на Япония, включено в Списъка през декември 1996 г. По пътя, който води до светилището, се редуват пинии и каменни фенери. Алеята служи за разходка на елените и сърните. Покривите на храмовете са направени от няколко слоя от кипарис. Те са свързани помежду си с яркочервени галерии. През пролетта там разцъфват черешови дървета. Светилището е свързано с град Мияджима. Храмовете на това светилище, обявени за национално богатство, са общо шест: Главният храм, Марадо-светилището на посетителката и Източната и Западната галерия. Главният храм е посветен на три морски богини, закрилници на моряците и техните семейства. Според запазените архиви, строителството е започнало през 593 г. Известно е, че ансамбълът е придобил сегашните си размери и стил след значителни възстановителни и обновителни работи, предприети от шогуна Тайра в периода 1118-1181 г. Той поръчал да се направят специално за храма 33 украсени свитъци. Днес те са обявени за национално богатство, представляват истински произведения на изкуството, които свидетелстват за качеството на предметите, съхранени в светилището. В архивите на храма се споменава за непрестанни пожари, които довели до унищожаването на някои сгради. Вероятната дата за последните големи строителни дейности е от 1571 г., когато бил реконструиран и Главният храм. Със своите дворци от 794-1185 г. той е ценен паметник на японското културно наследство. Около храмовете се провеждат множество празници и фестивали: Фестивалът на храмовете на седемте залива (Нанаура джинджа мацури), по време на който се изпълнява обред, посветен на гарваните; празникът на двубоя за съкровището Таматори мацури – битка по вода за спечелване на топка от камфорово дърво, или празникът за омилостивяване на огъня Шинкасаи – за предотвратяване на пожари. Фестивалът Кангесаи – това е празник на духовите и струнните инструменти и се почета над 6 века. Ритуалът се изпълнява в морето един път годишно. Протичането на празника е подчинено на изгряването на Луната, както и на прилива и отлива. Поставен на императорска носилка, най-свещеният предмет от светилището обикаля с лодка всички съседни храмове. Шинтоистки свещенник придружава носилката. Лодката, украсена с флагове и драперии, се тегли от друга лодка с гребла. Свещениците, извършващи обредите, често са в ролята на музиканти, които изпълняват по вода пиеси гагаку – древна музика от императорския двор.

В Мароко за 2019 г. в Списъка намира място културата на Гнава (Gnawa). Тя се отнася до набор от музикални събития, изпълнения, братски практики и терапевтични ритуали, смесващи светското със свещеното. Gnawa е преди всичко музика на братството на суфи, комбинирана с текстове с общо религиозно съдържание, призовават се предци и духове. Първоначално практикувана от групи и индивиди от робството и търговията с роби, датиращи поне от 16-ти век, културата на Gnawa сега се счита за част от многостранната култура и идентичност на Мароко. Gnawa, особено в града, практикуват терапевтичен ритуал за притежание чрез церемонии за ритъм на нощ и транс, съчетаващи африкански практики на предци, арабско-мюсюлмански влияния и местни берберски културни изпълнения. Gnawa в селските райони организират общи трапези, предлагани на мароотски светии. Някои Gnawa в градските райони използват струнен музикален инструмент и кастанети, докато тези в селските райони използват големи барабани и кастанети. В града се носят цветни, бродирани костюми, докато бялото облекло с аксесоари характеризира селските практики. Броят на братските групи и главните музиканти непрекъснато нараства в селата и големите градове на Мароко, а групите Gnawa, организирани в асоциации, провеждат местни, регионални, национални и международни фестивали през цялата година. Това

позволява на младите хора да се запознаят както с текстовете и музикалните инструменти, така и с практиките и ритуалите, свързани с културата на Gnawa като цяло.

В много страни от арабския свят – Бахрейн, Египет, Ирак, Йордания, Кувейт, Мавритания, Мароко, Оман, Палестина, Судан, Саудитска Арабия, Тунис, ОАЕ и Йеман, нематериалното богатство са знанията, уменията и традициите, свързани с палмовото дърво. Дълговата палма е свързана с региона от векове, служейки както като източник на множество свързани занаяти, професии и социални и културни традиции, обичаи и практики, така и като ключова форма на хранене. Палмата от фурми е вечнозелено растение, обикновено свързано със сух климат, където корените на растението проникват дълбоко в земята в търсене на влажност. Носители и практикуващи традицията са собственици на палмови ферми, фермери, които засаждат, подхранват и напояват палмовите издънки, занаятчии, които произвеждат традиционни продукти, използвайки различни части от палмата, търговци, творчески личности и изпълнители на свързани фолклорни приказки и стихотворения. Палмата играе основна роля в укрепването на връзката между хората и земята в арабския регион, като им помага да се справят с предизвикателствата на суровата пустинна среда. Културната значимост и разпространението на елемента през вековете доказват колко ангажирани са местните общности за поддържането му; това се постига чрез колективно участие в множество дейности, свързани с палмата и множество празнични ритуали, традиции и обичаи.

От най-новите нематериални богатства на Изтока, вписани през 2018 г., е борбата Ssirum. Това е физическа игра, практикувана във всички региони на Демократична народна република Корея, където двама противници се опитват да се изтласкат един към друг с помощта на сатпа (тъкан лента, свързваща кръста и крака), торса, ръцете и краката. Ssirum се отличава с използването на сатпа и връчването на бик на победителя. От древни времена корейците практикуват Ssirum за целите на физическата подготовка по време на почивките от работа и особено по време на големи състезания по народни празници. В празнични дни, когато се провеждат игрите, много хора (стари и млади) се събират около ринга: борците се състезават, използвайки различни техники; зрителите ентусиазирано ободряват любимците си; а победителят вози бик на тържество. Като упражнение на цялото тяло, Ssirum насърчава самоусъвършенстването на тялото и ума. Той също така насърчава взаимното уважение и сътрудничество, допринасяйки за хармонията и сплотеността на общностите и групите. Пхенян, столицата, играе централна роля за въвеждането, защитата и предаването на Ssirum, включващ редица общности, организации и институции, свързани с тази практика. Корейците започват да учат Ssirum от членове на семейството и съседи от детството и той се преподава от образователни институции на всички нива.

В Западна Суматра важен елемент на нематериалното богатство са традициите на Pencak Silat. Те обхващат едновременно умствено-духовната, физическата самозащита и редица артистични аспекти. Движенията и стиловете на Pencak Silat са силно повлияни от различни елементи на местното изкуство, включващи единство на тялото и движението, прилягащи към съпътстващата музика. Терминът 'pencak' е по-известен на остров Ява, докато терминът 'silat' е по-известен в Западна Суматра. Събирателното име описва група бойни изкуства с много сходства. Всеки регион има свои собствени стилове, акомпанимент, музика и поддържащо оборудване, което включва костюми, музикални инструменти и традиционни оръжия от преди 10 века. Практикуващите Pencak Silat се учат да поддържат отношенията си с Бога, хората и природата и се обучават на различни техники за справяне с душевни или физически атаки или други опасни ситуации. Разнообразните техники са основани на принципите за защита, която не предполага да се навреди на нарушителя, а да се изгражда приятелство. Тази стара практиката засилва взаимопомощта, поддържа социалния ред и осигурява забавление от ритуалните церемонии. Свързаните знания и умения

обикновено се преподават в неформални училища и включват устни традиции и изрази като поздрави, философски фрази, римувани стихове, съвети, както и песни и техники за свирене на инструментите.

В автономния регион на Тибет, през 2017 г. в Списъка на ЮНЕСКО попада традицията на Лечебното къпане с Лум на Sowa Rigpa – практика, разработена от тибетския народ като част от жизнения поглед, основан на петте елемента, и възглед за здравето и болестите, съсредоточени върху три динамики – вода, въздух, лечение (Lung, Tripa и Pekan). На тибетски език „Lum" буквално означава традиционни знания и практики за къпане в естествени горещи извори, билкова вода или пара, като целта е да се регулира баланса на тялото и на ума, да се постигне дълголетие и да се лекуват заболявания. Повлиян от религията Бон и тибетския будизъм, Лум олицетворява народния опит в превенцията и лечението на болести и отразява предаването на традиционните знания, представени от трактата Гюджи (Четирите тантри) в съвременната здравна практика. Носители и практикуващи на древната традиция включват широк кръг от земеделски стопани, овцевъди и градски жители в тибетските райони, като Манпа (лекар), Лум Йоркхан (фармацевт) и Манокък (помощник), които носят специални отговорности за предаването на елементите на обредите. Обичаят играе ключова роля за подобряване на здравословните условия на живот на хората, насърчава към спазване на определен социален кодекс на поведение и насърчава уважението към природата. Предава се през поколенията чрез ежедневието, религиозни ритуали, фолклорни дейности и лекарствени практики, а също така негови елементи са включени в учебните програми на съвременните медицински колежи като допълнение към официалното образование.

В северните части на Филипините се намира остров Лусон, най-големият от седемте хиляди острова на този архипелаг, подслоняващ около 2000 хектара терасовидни оризища. Включени в Списъка на ЮНЕСКО на световното наследство през 1995 г., четирите групи оризища се намират в провинция Ифугао, част от планинската автономна административна област. Следващи естествените извивки на планината, оризищата са гледка, която свидетелства за постигнатата и съхранена хармония между човека и околната среда. Оризищата в областта Банауе са осмото чудо на света – така твърдят филипинците. И може би имат право. Те са „запазена марка" на древната култура ифугао. Оризищата се явяват като единствен филипински паметник, построен без чуждо влияние или намеса, без форма на принудителен труд. На повече от 1000 м височина, над 2000 години хората усилено отглеждат ориз при най-сурови условия. Оризищните тераси са опасани от находчива напоителна система от бамбукови водопроводи. Татуирани мъже и жени увековечават движенията и обредите на дедите си. Пресъздават обстановката точно, както в началото на новата ера, използват само органични торове и пестициди от растителен произход, събирани в близките гори. На най-горните тераси отглеждат тинавон – ароматен ориз. На по-долните тераси засаждат зелен фасул много, грах каян, таро, царевица, сладък картоф и др. В района живее населението игороти (от ygolot), което на местния диалект означава „планински хора". Сведения за тях се срещат от 1521 г., когато Магелан открива архипелага. Те устояват на военните окупации и на нашествията на мисионерите, като запазват вярванията и уменията си. Днес съхраняването на оризищните тераси и свързаните с тях древни езически ритуали е държавна политика на Филипините. Още през 1973 г. са обявени за национално богатство. През 2000 г. е възкресена патипа – селскостопански ритуал, изпълнен за последно от мумбаките (проповедниците ифугао) през 1944 г. След дълго мълчание отново отекват ритуалните трансови звуци „тагтаг" – ритмично-музикални удари с пръчки по дървени щитове, които прогонват злите духове. Свещенодействието играе и до днес първостепенна роля в отглеждането на ориза в тези райони. Методите на предците им, прилагани и до днес, увековечават уменията на представителите на културата ифугао в областта на инженеринга и хидроложката екология. Все пак, като твърде

неблагоприятен ефект се отразява изсичането на горите в околността върху околната среда, но скоро е възможно да се отрази и на социалното равновесие.

Езици, устна литература, музика, танц, игри, митология, обреди, обичаи, умения са сред редицата „културни изкази", които ЮНЕСКО закриля от 1997 г. В основата и на това новаторско начинание можем да посочим, че е площадът „Джемаа-ел- Фна" и обвързаността на хората, които се изправят срещу построяването на петнадесететажен блок на площада в Маракеш. Подкрепата на ЮНЕСКО е, за да се погледне с нови очи на някои хилядолетни културни явления, за да се разбере, че изчезването на дори един „халайки" – устен разказвач, е много по-страшно за човечеството от изчезването на някои съвременни бестселъри. По инициатива на ЮНЕСКО са записани гласовете на разказвачите, а част от разказите им са издадени. Защото, не бива да се допуска това, което е останало живо хиляди години, да отиде в музея. Напротив. Трябва да остане живо. В част от училищата на Мароко учениците са водени на екскурзия, за да слушат халаиките, за да преоткриват собствената си култура и да научат, че не всички приказки тръгват от Уолт Дисни. Народната устна литература на площада има свойството да установява непосредствено общуване между разказвач и слушател, които са със сходен или тъждествен житейски опит. Там се изпълняват не само класически творби на Хиляда и една нощ, Антария и др., а и на легенди, вдъхновени от народни герои на Мароко – Ксеха, Аиша, Кандикса. Както и на гротескни импровизации, понякога на еротични пантомими и на обикновени разкази. В това съсредоточие на народни култури, какъвто е площадът на Маракеш, се преплитат две традиции: берберската и т.нар. гнави – от население, съставено от потомци на роби от мароканско религиозно братство. Берберската традиция се отличава с песни и рецитали на берберски език, характерен за три района на страната. Тя обхваща любовни поеми, елегии, произведения с нравствена или социална критика. Втората съдържа молитви в широк репертоар, характерни за церемонии на обредния транс. Слуховото възприемане, едновременното присъствие на автора и на рецитиращия, както и на внимателно слушащата публика придава на текстовете ново измерение. Това е една невидима нишка, свързваща Средновековието с отминалото столетие. Както посочва известният руски литературен теоретик Михаил Бахтин, едно произведение не може да живее в идните векове, ако не се подхранва.

Друг „кадър" на нематериално наследство откриваме в югоизточен Кипър. Там традицията на изработката на дантели в село Лефкара датира поне от четиринадесети век. Повлияна от местния занаят, бродериятa на венециански придворни, управлявали страната, започвайки от 1489 г. и древногръцки и византийски геометрични шарки, дантела Lefkara се изработва на ръка в дизайни, съчетаващи четири основни елемента: подгъв, изрязана работа, пълнеж от сатенен шев и иглени обшивки. Тази комбинирана художествена и социална практика все още е основното занимание на жените в селото, които създават характерни покривки, бродирано бельо, салфетки и отделни карета, докато седят заедно и разговарят по тесните улици или на покрити вътрешни дворове. Това уникално овладяване на занаята се предава на младите момичета от техните баби и майки. След като са изучили старателно изкуството на бродериятa с памучни конци, производителките на дантели използват цялото си въображение, за да предадат фантастични стилизирани мотиви, олицетворяващи собствената им личност. Затова и всяка дантела е различна, открояваща се с детайли и символи. Своеобразен завет за способността да оценят множество влияния и да ги включат в собствената си култура, изработката на дантели е в центъра на ежедневието на жените от Лефкара и горд символ на тяхната непреходна идентичност.

Изложеното дотук има за цел да открои значението на различни по вид и по начин на представяне нематериални съкровища от избрани страни, обединени под знака на непреходността и духа на народите.

Наследството… Една много навременна тема за днешния ни свят, разтърсван от тревожни и силни кризи, поставящи под съмнение цялата ценностна система и опорочаващи връзката между Човек и заобикалящата го среда. Ето защо днес, както и

вчера, културата трябва да бъде издигната над всичко. Най-големите събития в историята на човечеството винаги са били в областта на културата. Не става въпрос да се създават културни, етнически и географски гета. Напротив. Да оценим всичките си богатства в зависимост от тяхната идентичност и специфика, да опазим останалото от миналото и да обогатим наследството, което ще оставим на тези след нас. Наследство, в което всички нации и раси, всички континенти ще внесат своите непреходни ценности. Така резултатът може да бъде една симбиоза между култури, не за да се смесят, а за да се обогатят едни други.

Литература:

https://ich.unesco.org/en/RL/date-palm-knowledge-skills-traditions-and-practices-01509
https://ich.unesco.org/en/indigenous-peoples
https://ich.unesco.org/
https://ich.unesco.org/en/6-periodic-reporting-00383
https://ich.unesco.org/en/RL/lefkara-laces-or-lefkaritika-00255

Изказвам своите благодарности на проф. дн. Стела Дерменджиева и проф. дн. Атанас Дерменджиев за насоките и помощта при събиране на информацията и нейното представяне.

Поля Йорданова, доктор по икономическа и социална география, главен асистент, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”, гр. Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски” № 2, Ректорат, каб. 421. Тел. 0899171143, p.yordanova @ ts.uni –vt.bg

COMPLETELY REAL, INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE (GEOGRAPHICAL "WALK" UNDER THE LENS OF UNESCO)

Polya Yordanova
University "St. St. Cyril and Methodius ", Veliko Tarnovo, Bulgaria

Abstract. Based on the researched problem and the role of the intangible heritage and if we have to look for an answer to the question, what do the different objects included in the List have in common, the answer will certainly be difficult for us. structural similarity with each other, these objects can be an example of the development of our personal attitude to heritage in recent times. Because globalization cannot take away our difference. We find this in the gradual removal of barriers separating e.g. the cultural heritage of nature on the one hand and on the other, a fuller awareness of the values of the invisible - beliefs, legends, written and oral traditions, behavior, everything that expresses our diversity.

Key words: *intangible heritage, culture, traditions, international programs, globalization, local art, world heritage*

Polya Yordanova, Doctor of Economic and Social Geography, Chief Assistant, VTU "St. St. Cyril and Methodius ", Veliko Tarnovo, 2 Teodosii Tarnovski Str., Rectorate, office 421. Tel. 0899171143, p.yordanova @ ts.uni –vt.bg

КОСМИЧЕСКАТА СИГУРНОСТ ПРЕЗ 21 ВЕК

Ерол Буюклиев
Военна академия "Г. С. Раковски", гр. София

Резюме: Докладът фокусира вниманието към космическата сигурност и нейното значение за Човешката цивилизация през XXI век. Изследването разглежда основния проблем между хората, този за конфликтните отношения в континуума мир – война. Основната цел на разработката е, посредством очертаване на глобалните тенденции в конфликтната среда за сигурност, милитаризацията на космическото пространство и надпреварата в технологичната сфера, да се очертаят особеностите на космическата сигурност през XXI век. Една от водещите идеи на доклада е, че стремежът на отделните актори за постигане на преимущество в космическото пространство определя тяхното влияние на глобалното ниво на не/сигурност и не/определеност.

Ключови думи: *Космос, неопределеност, сигурност, конфликти, технологии*

Въведение

Актуалността на темата се определя от значението на космоса за сигурността на Земята. Глобализацията и дигитализацията като две от водещите глобални тенденции и процеси определят значението на космическата сигурност, поради стремежа на отделните актори, актьори, субекти на сигурността за контрол, управление и формиране на информационните потоци. **Целта** на изследването е, като се изведат водещите глобални тенденции в контекста на милитаризацията на космическото пространство и конфликтните отношения между отделните субекти и обекти на сигурността, да се очертаят спецификите на космическата сигурност през XXI век. **Задачи** на изследването: да се изведат водещите аспекти на процеса на милитаризация на космическото пространство; да се анализират конфликтните отношения между субектите и обектите на космическата сигурност. Водещата **хипотеза** на изследването е, че стремежът за надмощие на участниците в космическата надпревара определя тяхното влияние в глобалната среда на не/сигурност и не/определеност. **Обект** на изследване е трансформационият процес на космическата сигурност. **Предмет** на изследване са конфликтните отношения между акторите в космическата надпревара. **Методите** на изследване включват системен анализ, мултидисциплинарен и холистичен подход, исторически преглед на достъпна литература, преход от абстрактно към конкретика, с което се дава възможност за формулиране на изводи, обобщения и заключения. В края на доклада се представя списък с всички използвани **литературни източници**, които включват книги, научни статии и доклади, анализи на държавни институции и неправителствени аналитични центрове (Think Tanks). Изследването е без амбиция за изчерпателност, което налага и някои **ограничения**, произтичащи от формата на анализа, посочва се авторовата перцепция за определени аспекти от космическата неопределеност и несигурност.

Обсъждане

Водещи тенденции в космическото пространство. Милитаризацията на космоса и фактори на космическата сигурност през XXI век

Две от водещите тенденции в съвременната епоха са глобализацията и дигитализацията, съчетана с интензивно развитие на новите технологии и революционното използване на изкуствен интелект в космическото пространство. И двете са пряко обвързани с надпреварата и съперничеството за надмощие в космоса. Наред с тези основни процеси изкристализират и дисперсията на силата в глобалната епоха, променя се ролята на държавата, наблюдаваме възход на религиозния фундаментълизъм и промяна в глобалната среда на сигурност, с нарастване на

деглобализационни минитенденции. Наред с тях се откроява и провалът на големите идеологии, дезинтегрирането на политическите общности, засилва се роенето на големите наративи, универсалните обяснителни схеми, на „малки“ философски метанаративи, които трудно запълват загубата на смисъл в големите обществени групи. Неолибералната идея като победител в битката с другите две големи идеологии през XX век с фашизма и комунизма, губи своята състоятелност. В този контекст, глобализацията се съпътства с демократизация и либерализация във всички взаимоотношения в глобалния свят, което води до изместване на поляризацията на политическия спектър към неговия център. Валидизацията на тези процеси се проявява в идеята на Франсис Фукуяма за „край на историята“, погрешно интерпретирана и абсолютизирана, дори обявена за демагогска амбиция на съвременните либерални мислители. Защо тези процеси са важни за настоящия анализ? Една от причините е трансформацията или по-скоро еволюцията на науката за сигурността, за която пише професор Николай Слатински, те няма да бъдат разисквани в настоящата разработка. Важният акцент тук е, че в концептите на миналото *сигурността* се възприема едноаспектно като състояние на защитеност и най-вече в нейните военни аспекти, където сигурност = отбрана. Основен субект и обект на сигурността е държавата. С навлизането в новото хилядолетие на изкуствения интелект, на тоталната дигитализация, трансформацията на глобалното общество поражда конфликти, които променят характера на войната. Тоталната държава на сигурността губи позиции и в центъра на политиката и секюритизацията се поставя индивидът. Изместването или снемането на държавната сигурност от пиедестала на тотем и табу означава, че сигурността от състояние, към което се стреми всяка система, все повече се превръща в един непрестанен динамичен процес на взаимна зависимост и перманентна неопределеност. Това означава, че в идеята за сигурността се добавят все повече аспекти от живота на хората. Сигурността става многоаспектна, вече говорим/пишем/мислим за процесите на секюритизация на все повече социални проблеми. Така науката за сигурността от монодисциплинарно социално научно направление еволюира до мултидисциплинарен дискурс, в който към сигурността като отбрана прибавяме все повече аспекти от живота на хората и обществата като киберсигурност, социална сигурност, идентичностна сигурност, енергийна сигурност, екологична сигурност, демографска сигурност и не на последно място космическа сигурност. Изброяването е съвсем ограничен пример за сложния контекст на съвременната епоха, списъкът може да се допълни и систематизира по определени критерии и показатели, но не е обект на изследване в настоящата разработка.

Освен като един от многото аспекти на сигурността, космическата сигурност отразява новите дименсии на конфликтните отношения във всички сфери на живота. Голямата война се трансформира в множество малки конфликти, проблемни полета, които биват управлявани, утилизирани и/или насочвани. Сблъсъкът в миналото определя кой притежава земята, водите и кой господства във въздушното пространство. Сблъсъкът на днешната епоха е за преимущество в космическото пространство, посредством технологиите и възможностите за управление на неопределеността. Когато се говори за конфликти и надпревара в космоса, един от водещите учени в българската наука за сигурността професор Васил Проданов извежда значението на космическите армии, космическите оръжия и космическите войни, като посочва, че през 2016 г. камарата на представителите в Конгреса на САЩ одобрява създаването на нов вид войски, наречени Космически корпус, готвени за операции в извънземното пространство. По този начин към американската армия се добавят и космически сили, използващи спътници, които функционират в космоса и контролират космическото поле на конфликтност. Разработват се програми и системи като DSP (Defense Support Program) и SBIRS (Space-Based Infrared System – инфрачервена система за космическо базиране), която действа и зависи от система от спътници, реализиращи мониторинг на цялата територия на Русия. Васил Проданов

допълва своя анализ с този на Леонид Нерсисян (Рассия возрождает спутниковую систему обнаружения ракетных пусков, В: http://regnum.ru/news/polit/2280634.html, 28.05.2017), че Русия от своя страна изгражда Единна космическа система „Тундра“, която има за цел разриване и унищожаване на изстреляни рекати от различни места на планетата. Тя също функционира посредством спътникова система, която има потенциал за установяване на изстреляни междуконтинентални ракети. Същата система има потенциал за предаване на команди за ответен удар по противника. Предвидени са 10 спътника до 2022 г. (Prodanov, 2017). И както допълва Нерсисян, на 22 май 2020 г. в орбита е изведен четвъртият космически апарат от серията „Тундра“. Те действат в състава на Единната Космическа система (ЕКС) „Купол“ (Единой Космической Системы обнаружения и боевого управления „Купол“), която е ешелон на Система, предназначена за мониторинг и евентуално унищожение на междуконтинентални ракети (Nersisian, 2020).

От своя страна, най-важните процеси, които формират нашето съвремие, са деколонизацията, трансформацията след студената война и вече споменатата глобализация. Качествените промени в света намират място в поредния доклад на Националния съвет по разузнаване на САЩ, от месец март 2021 г. Поредното 7-мо аналитично издание посочва водещите характеристики и аспекти на тенденциите на нашия свят в близките 20 години. Една от тях е именно нарастването на значението на космическата надпревара и развитието на технологиите в тази сфера. В същото време, сблъсъкът за надмощие и управление на космическата сигурност зависи от ролята и участието както на държавите, така и на недържавни субекти и актори. Демонополизацията на средствата за влияние от държавните институции към корпорациите и частните интереси е още един показател за неопределеността на бъдещето, което все повече се определя не от тези, които са повече, а от онези, които могат да си платят (The National Intelligence Council, 2021). Именно тук наблюдаваме дихотомията на либерализацията и демократизацията. От една страна, космическото пространство е отворено за частни интереси, т.е. демократизира се, либерализира се достъпът до него, държавата се конкурира за ресурси и дори стимулира или влиза в сътрудничество с бизнеса за постигане на общи цели. От друга страна, съвсем ограничен процент от частните корпорации имат потенциал за реализиране на космически програми, които обаче не гарантират обществения, а още по-малко имат потенциала за артикулиране на общочовешкия, цивилизационния обхват на вложените усилия. И все пак, технологиите за развитие на космическите програми са част от структурните сили на съвременната епоха, ефектът от които влияе върху всички обществени и индивидуални взаимоотношения. Очакванията и тенденциите в развитието на космоса като среда на сътрудничество и съперничество до 2040 г. са свързани с нововъзникващи технологии, комерсиализация и въвеждане на все повече нови приложения. Нараства значението на услугите, които зависят от комуникациите, навигационните и сателитните изображения и системи. Всички те стават повсеместни, общодостъпни и с подобрени възможности. Освен това, намаляват разходите, а тяхната ефективност нараства, което е в съчетание с увеличаване на броя на участниците. Все повече частни корпорации и организации създават нови области в космическата надпревара и конкуренция. Въпреки това, основни играчи остават държавите, на преден план излиза съперничеството между САЩ и Китай. В същото време, изследванията на космическото пространство влиза в дневния ред на все повече държави като част от съвместни международни програми. Това означава присъединяване към престижната общност на космическите актори, което отваря възможности за научни изследвания, иновации и икономически ползи. И тук водещ процес е конкуренцията на недържавни субекти с държавите, но като цяло увеличават се очакванията за сътрудничество от взаимен интерес. Оказва се, както биха казали учените от школата на офанзивния реализъм, че икономическият възход на Китай се проектира в останалите сфери на живота и най-вече във военната сфера и в космическото пространство. Съвременната епоха се формира в контекста на

съперничеството и конфликтните отношения между САЩ и Китай, до 2040 г. Китай се оформя като най-значимият съперник и конкурент на САЩ в космоса, което включва всички области на живота и основно в търговската, гражданската и военната сфера. Китайската държава има амбиция и реализира проекти, които не зависят от конкурентните отношения със САЩ и Европа – това включва собствени сфери на влияние, чрез изграждане на партньорски мрежи за проекти, свързани с космоса. Създава се свят на алтернативите с изграждане на китайска навигационна система BeiDou, която, освен използването ѝ по цял свят, се конкурира със западните. Във връзка със сигурността, нараства значението на космическите услуги за правителствени, държавни и военни нужди. Усъвършенстването на космическите услуги и внедряването на нови технологии, които са под контрол на националните правитлества, са от особенно значение за националната сигурност, поради възможността чуждестранни правителствени или търговски космически способности и услуги да бъдат отказани при възникване на конфликт. Стремежът на държавите за надпревара в космическото пространство определя техния статус в международните отношения. Възниква нова тенденция на формиране на национализъм в космическото пространство (Toksöz, 2021). Надпреварата в космическото пространство индикира постиженията на човешката мисъл и способности, а достигането на космическото пространство се превръща в рутинна дейност, която е свързана с обслужване, ремонтни дейности, конструиране на базирани в космоса платформи. Положителната страна е непрекъсваемост на комуникационните процеси на Земята. Негативните засилват тревогата относно космическата сигурност, предотвратяване на сблъсък на отломки и космически обекти със сателитните системи. Търговските компании изграждат способности за извършване на услуги в космоса, освен ремонтните дейности вероятността от презареждане с гориво и отстраняването на космическия боклук и отломките са реалистична вероятност за свръхучастие на частни компании в космическата надпревара. Към това може да се добави реконструкцията на спътници с цел удължаване на престоя им в орбиталното пространство, както и изграждане и предоставяне на нови функции и конструкции. Мощен генератор на иновации е внедряването на Изкуствения интелект (ИИ) в космическите платформи, услугите и най-вече в космическата надпревара. ИИ позволява иновативната работа на големи космически платформи и изграждането на способности за базирани в космоса предупредителни системи за възникващи в космоса опасности, рискове и заплахи (The National Intelligence Council, 2021).

Част от тях са свързани с новите подходи към войната, както пише Мариана Тодорова, която цитира професор Васил Проданов (Prodanov, 2017) и Майкъл Клеър (Klare, 2018), по отношение на сигурността и отбраната важно е колко е добър алгоритъмът, а скоростта е от водещо значение в интеракцията на машина с машина в космоса и в киберпространството. Основен акцент по отношение на космическото пространство е интегрираното използване на автономни оръжейни системи, които работят с минимален надзор от страна на хората. Основната надпревара в милитаризацията на космоса отново е между Русия, Китай и САЩ, а целта е превъзходство във всички димeнсии на бойното поле: въздух, море, земя, космос, киберпространство. Един от сценариите, които очертава Мариана Тодорова, е бойните действия да се водят от роботи, но като най-голяма опасност се очертава възможността за изграждане на напълно автономни оръжия, снабдени с изкуствен интелект („роботи убийци“), които взимат решения за живота и смъртта на хората. Интензифицира се значението на алгоритмите за командването и контрола (C2 systems), които системи силно зависят от радио и сателитните програми. От тяхното функциониране зависи скоростта на водене на бъдещите войни, което означава, че бойните действия зависят пряко от безпроблемното функциониране на базираните в космоса сателитни системи. Опасността тук е дехуманизация на контрола и вероятната автоматизация и навигиране на ядрени оръжия от ИИ, което отново поставя под въпрос оцеляването на човечеството. Препоръката тук е актуализирана

регулация във въвеждането и използването на нови технологии както в космическото пространство, така и в базираните на земята бойни способности (Todorova, 2019).

Друга водеща тенденция по отношение на космическата сигурност е замърсяването на космоса. Опасността от безконтролно милитаризиране на космоса и анархистични отношения е описана от Робърт Манинг (Manning, 2021), който посочва, че руските антисателитни (ASAT) тестове, с които взривяват руски нефункциониращ и вече ненужен сателит, създават облак от над 1500 парчета в космическото пространство. Малките частици космически отпадък пътуват с 17 000 мили в час и могат да причинят необратими повреди на сателитните системи и космическите инфраструктури. Супанта Мукерджи (Mukherjee, 2021) посочва, че тези отломки от Космос 1408, който тежи повече от 2000 кг, застрашават и Международната космическа станция (МКС). Екипажът на станцията е инструктиран да се прикрие в космическите капсули за два часа след теста, в случай че се наложи да напуснат МКС. Разрушаването на сателита се реализира едва на 80 км от станцията. Според НАСА отпадъците, които се движат в орбита под 600 км над Земята ще падат през следващите няколко години, а тези с орбита на 1000 км ще престояват в космоса над 100 години. Едно от решенията за справянето с този риск за сигурността е премахването на отпадъците. Японската агенция за космически изследвания (JAXA) стартира шестмесечен проект съвместно с Astroscale за първата в света мисия за отстраняване на отломки. От своя страна Европейската космическа агенция (ESA) работи с швейцарската start-up ClearSpace за стартиране на мисия през 2025 г. Това означава риск от разрушаване на нервната система на модерния живот на земята. Тези антисателитни тестове следват китайските от 2007 г. и тези на САЩ от 2008 г. Всичко това е част от процеса на милитаризация на космоса, където има около 4550 сателита в Ниската земна орбита, собственост на 80 държави. Близо половината са търговски и правителствени спътници на САЩ и имат отношение към всяка сфера на живота: командване и контрол в ядрената сфера, мониторинг на климатичните процеси, функциониране на навигационните системи, Интернет, банкиране и видиоизлъчване. Надпреварата в космоса продължава, Google, Amazon и SpaceX планират изстрелването и извеждането на 50000 подобни сателитни системи в следващото десетилетие. Всички тези планове са поставени под въпрос, поради 27000 парчета космически боклук, както и от около половин милион други малки частици, които застрашават функционирането на сателитните системи.

Космическите отпадъци се превръщат в критичен въпрос за глобалната общност, което застрашава достъпността до космоса и ползата от неговата експлоатация. Глобалната икономика в сферата на космическата надпревара възлиза на около 400 млрд. долара, но бързото развитие на технологиите намалява разходите за изстрелване на сателитни системи, както и размера на сателитите. Това е част от процеса на демонополизацията на космическите дейности и навлизане на все повече частни корпорации и държави в използването на космическото пространство. Във връзка с управлението на замърсяването на космоса, в последните години Световният икономически форум (the World Economic Forum's Global Future Council on Space Technologies) развива Рейтинг на космическата устойчивост (Space Sustainability Rating – SSR), с което се цели намаляване на космическите отпадъци, както и да се подпомогне безопасното и устойчиво управление на космическите мисии по целия свят (Clift, 2021).

Американското правителство проследява около 23000 парчета отпадък в околоземната орбита, които са по-големи от топка за софтбол (по-голяма от топка за бейзбол). Освен тях има около 100 млн. парчета отпадък, които са около 1 милиметър или по-големи. Европейската космическа агенция изчислява тежестта на обектите в земната орбита на около 9500 тона (Mukherjee, 2021). Предпазните мерки за предотвратяване и предпазване от отпадъците в космоса струват около 5-10% от разходите за мисията, а когато става дума за ниската околоземна орбита, разходите са по-високи. Част от проблемите са свързани със загуба на полезния товар, забавяне на

изстрелването на мисиите, последвано от изчакване на подходящ момент за изстрелване. Освен тях се налагат промени по корпусите на системите, извеждани в космоса, отчитат се разходите на гориво, което оказва влияние върху продължителността на мисията. Формира се негативна тенденция към увеличаване на разходите по отношение на космическите отпадъци. Въпреки че много от държавите и частните оператори в космическото пространство не предоставят пълна информация за разходите, които правят във връзка с космическите отпадъци и за планирането на мисиите си (Undesth, M., C. Jolly and M. Olivari, 2020).

Още един процес набира скорост и това е конфликтността по отношение на надпреварата в космическото пространство. Икономическият възход на Китай и опитите за доминация в Азия се проектират в космическото пространство. Пекин отделя значителни икономически и политически ресурси за развитие на космическата си програма, която съчетава военни космически приложения и такива за граждански и търговски цели, които генерират печалба. Наблюдаваме значително развитие на изследователските проекти, които са свързани с космоса, като се поставя приоритет на укрепване на военните космически способности, въпреки официалната позиция на Китай, която е срещу използване на оръжия в космоса. Увеличават се инвестициите в космически базирани способности за разузнаване, наблюдение. Нараства влиянието на сателитната комуникация и навигация. Друг важен елемент е информационната обезпеченост по въпросите на метеорологията и не на последно място, инвестира се в полетите на хора, както и на роботизирани изследователски кораби. Китай има амбиция за изграждане на постоянна действаща космическа станция до 2022 г., която да има капацитет за обслужване на собствени и чуждестранни полезни товари и астронавти. Китайската държава изгражда масивна наземна инфраструктура за наземна поддръжка, която обслужва космическия флот в орбиталното пространство. Това включва производство на космически ракети носители и космически кораби, обслужване на командването и контрола, изстрелването и информационните потоци. Изграждат се и противокосмически отбранителни способности, което включва потенциал за електронна война и енергийни способности за ограничаване на достъпа на противниците до услуги, предоставяни от космическите сателитни системи, в случай на конфликт или криза. През 2020 г. Китай изстрелва 39 сателитни ракети, от които 4 са неуспешни. Успехът на китайската програма се измерва със 70 космически кораба, които гравитират в орбиталното пространство и включват съвместни проекти с чуждестранни клиенти. Китай изгражда и развива способности и технологии, които са свързани с нападателната й военна мощ. Това включва ракети с кинетично действие, наземни лазери и орбитални космически роботи, както и разширяване на космическото наблюдение с потенциал за противокосмически действия. Оказва се, че към месец декември 2020 г. флотът за наблюдение и разузнаване на Китай се състои от 200 спътника, които събират данни за граждански, търговски и военни участници и актори в глобалната среда за сигурност. Китайската армия притежава и управлява близо половината от тези системи, които обезпечават военните с актуална информация за регионални съперници и потенциални конфликтни зони. Инвестициите в космическите технологии и милитаризацията на космоса дава възможност на Китай за подобряване на сателитната навигация, възможностите за изстрелване, наблюдение и идентификацията на космическите обекти. По отношение на военните способности, Китай разработва потенциали за електронна война, което включва сателитни смущения, офанзивни киберспособности и енергийни оръжия, както и космически базирани технологии със способности за увреждане на сателитни системи. Китай разполага и с антисателитна наземна система, която еволюира допълнително към оръжия, предназначени да унищожават сателити в орбиталното пространство. Нараства използването на технологии с двойна употреба, които могат да се използват в противокосмически мисии. Официалната позиция на Китай не признава съществуването на такива програми, въпреки че от 2007 г. насам учени от китайската армия публикуват информация за подобни разработки. В съчетание с това, тези

анализатори акцентират върху „необходимостта да се осакатява или унищожава информационната система на врага, като го прави сляп, глух и парализиран“, което означава, че спътниците и сателитите за навигация са сред целите на евентуални военни атаки (Military and Security Developments Involving the People's Republic of China, 2021).

Ролята на космоса като общо глобално благо за критична инфраструктура и индустрия се осъзнава и от Германския съвет за международни отношения (German Council on Foreign Relations). В анализ на д-р Кристиян Мьолинг и Флоранс Шимел (Dr. Christian Mölling & Florence Schimmel) се подчертава изключителната роля и значение на космическото пространство за ежедневието на хората, както за военната сфера, така също за гражданската сигурност и отбраната на Европейския съюз. Управлението на космическата сигурност предоставя стратегическа визия за глобалната среда за сигурност, което гарантира независимост на политическите решения. Също така, увеличава се предвидимостта на процесите и устойчивостта в развитието в различни области на живота. Дигитализацията като основен процес в съвременния свят определя значението на космическото пространство за автономен достъп до информация и опазване на дигиталния суверенитет. ЕС се стреми към непрекъснатост на комуникационните услуги. От друга страна, фрагментацията и самостоятелните действия на различни европейски армии са индикация за дезинтеграционните импулси в съюза, които подхранват процеса на свръхучастие на актoрите и стратегическата надпревара за космическото пространство. От гледна точка на Европа геополитическите и военните аспекти на космическото съперничество са от основно значение за мобилизирането на ресурси за национални космически иновации. Космическите сили като САЩ, Русия и Китай инвестират в противокосмически въоръжения и системи, което означава, че ако Европа не осигурява независим достъп до космическото пространство, ще загуби своята стратегическа позиция на глобалната сцена (Mölling, Schimmel, Schutz, 2021). В допълнение, космическата инфраструктура е критичен актив на европейската икономика и сигурност, които са основа за изграждане на Европейската космическа агенция и позиционирането ѝ като гарант при разработването на космически технологии и реализирането на космически мисии. Основа на тези процеси е стратегията за сигурност, с която се осигурява ролята на Европа като водещ участник в космическите разработки и технологии. В своето отношение по въпросите на сигурността в космоса ЕКА се ръководи от глобалния контекст в средата за сигурност, политическите динамики в света, с което изгражда адаптивни услуги и приложения за държавите членки. В контекста на сигурността в космическото пространство ЕКА успява да формира Координационен съвет по сигурност – ESB Security Coordination Board (ESCB), който се свиква за първи път на 3 ноември 2020 г. като обща платформа за обсъждане на глобалната стратегическа рамка за космическа сигурност по отношение на политики, заплахи, приложения и технологии за космическа сигурност, както и за да се изработи дългосрочен план за развитие. Стратегическият подход от страна на Европа по въпросите на космическата сигурност обезпечава потребността от анализ на всички аспекти на космическата надпревара, което позволява интегриран подход и дългосрочно стратегиране на базата на политики и способности за управление на рисковете в сигурността (ESA Annual Report, July 2021).

Заключение

Установи се, че космическата среда за сигурност е поле на конфликтните отношения между отделните участници в космическата надпревара. Представените данни дават възможност за извеждане на заключението, че съвременните конфликти зависят пряко от надмощието и способностите в космическите технологии и потенциали. Влиянието и ролята на държавите влиза в конкуренция с частни компании, като основният стремеж е към спечелване на подкрепа на гражданското

население, което има интерес от подобряване на комуникацията и услугите, зависещи от космическите сателитни системи и дигитализацията.

Изследването постигна основната си цел и очерта основни аспекти на космическата сигурност през XXI век.

Литературни източници

Тодорова, М., Изкуственият интелект. Кратка история на развитие и етични аспекти на темата, София, 2019, 150-154.

Проданов, В., Системни цикли и бъдещето на историята: накъде върви светът?, София, 2017, 370-371.

Електронни източници

Нерсисян, Леонид. Россия восстановила систему предупреждения о ракетном нападении. 8 юни 2020. http://regnum.ru/news/polit/2975209 html, 18.12.2021

Clift, Katie. World's first space sustainability rating launched. Jul 26, 2021, https://www.weforum.org/our-impact/world-s-first-space-sustainability-rating-launched/, 20.12.2021

ESA Annual Report 2020, 2021 European Space Agency, www.esa.int, 17-24, 20.12.2021

Klare, Michael. Artificial Intelligence and the future of war. 19 December 2018. https://mondediplo.com/openpage/artificial-intelligence-and-the-future-of-war, 20.12.2021.

Manning, Robert. The dangers of anarchy in space. 11/29/21. https://thehill.com/opinion/583317-rethinking-space-the-dangers-of-anarchy-in-the-cosmos, 20.12.2021

Mukherjee, Suprantha. Should we be worried about space debris? Scientists explain. 24 Nov 2021. https://www.weforum.org/agenda/2021/11/space-debris-satellite-international-space-station/?utm_source=facebook&utm_medium=social_video&utm_term=1_1&utm_content=24428_WTK_space_junk&utm_campaign=social_video_2021, 20.12.2021

Military and Security Developments Involving the People's Republic of China, 2021 Annual Report to Congress, https://www.uscc.gov/annual-report/2021-annual-report-congress, 64-68, 20.12.2021

Mölling, Christian., Florence Schimmel, Torben Schutz. Strategic Compass. The Role of Space as a Global Common Good for Critical Infrastructure and Industry. A Workshop Report. October 2021, №21. Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik e.V., 2-4, www.dgap.org, https://dgap.org/en/research/publications/role-space-global-common-good-critical-infrastructure-and-industry, 20.12.2021

The National Intelligence council, Mart 2021. https://www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends_2040.pdf, 54-65, 18.12.2021

Toksöz, Itir. International cooperation for Space exploration vs. Nationalism(s) in Outer Space. 2021, https://iafastro.directory/iac/paper/id/62463/abstract-pdf/GLEX-2021,1,2,9,x62463.brief.pdf?2021-03-04.10:47:24, 19.12.2021.

Undseth, M., C. Jolly and M. Olivari (2020), "Space sustainability: The economics of space debris in perspective", *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 87, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a339de43-en, p 22, 20.12.2021

SPACE SECURITY AT THE XXI CENTURY

Erol Buyukliev
Rakovski National Defence College, Sofia, Bulgaria

Summary: The report focuses on space security and its importance for Human Civilization in the 21st century. The study examines the main problems between people in the continuum of peace-war. The main goal of the research is to observe the global trends in the Global Security environment, the militarization of outer space and the competition in the technological sphere in order to observe the space security in the XXI century. One of the leading ideas of the report is that the aspiration of individual actors to gain an advantage in outer space determines their influence on the global level of insecurity and uncertainty.

Key words: Space, uncertainty, security, conflict, technology

Ерол Буюклиев, гл. ас. д-р, София, 1504, бул. „Евлоги и Христо Георгиеви“ №82, +359 2/92 26 532, 0882594003, e.buyukliev@rndc.bg

Раздел ХУМАНИТАРНИ НАУКИ

Секция Психология, педагогика и методика на обучението

СИЛНИТЕ СТРАНИ НА ХАРАКТЕРА

Кирилка Тагарева, Таня Илиева
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”

Резюме: Представен е теоретичен преглед на идеи, практики и теории за силните страни на характера в детско-юношеска възраст в три епохи – древността, класическата епоха и съвремието. Разгледана е най-популярната класификация на 24-те силни страни и групирането им в 6 групи добродетели – мъдрост, кураж, човечност, справедливост, сдържаност, одухотвореност.

Ключови думи: *силни страни, характер, мъдрост, кураж, човечност, справедливост, сдържаност, одухотвореност, юношеска възраст*

Въведение

Проблемът за развитие на силните страни на характера е важен и актуален. В теоретичен аспект, през последните години се наблюдава нарастващ интерес към позитивната психология. Тя се определя като научно поле, изучаващо оптималното човешко функциониране с цел установяване и подкрепа на факторите, които водят до процъфтяване (Seligman&Csikszentmihalyi, 2002). В субективен аспект предмет са позитивните емоции, удовлетвореност от живота, щастието. На индивидуално ниво акцентът е как човек да постигне и поддържа оптималните им нива, разгръщайки личния си потенциал и сили като кураж, мъдрост и др.

Разгледани през призмата на детско-юношеската възраст, силните страни са черти на характера, които водят до по-добро общуване с околните, повече позитивни преживявания, по-успешно представяне в училището и в живота. Така проблемът за развитие на силните страни на характера е важен и актуален от практическа гледна точка.

Характерът е сложна конструкция. Той е дефиниран по множество начини, за да се улови ширината на съвкупността от неговите компоненти. Обикновено характерът се описва като набор от добри личностни черти или колекция от индивидуални добродетели. Характерът също може да се дефинира като отношение на хората към техните обществени отговорности и възприемчивост към заобикалящата ги среда. Според Л. Десев (2021), характерът е съвкупност от съществени и устойчиви психически особености и свойства на личността, които влияят върху поведението и дейността на субекта и го отличават от другите хора, включително и от представителите на други социални групи в обществото.

Възпитанието на характера е основна характеристика при социализацията на децата от зората на историята до наши дни. Повечето родители искат да развият в децата си основополагащи ценности и добродетели. Семейството има за цел да отгледа деца, които притежават добри личностни черти и чиито характери са изградени на базата на силни етични ценности (Delattre and Russell, 1993).

Въпреки всичко това, темата за развитие на силните страни на характера не е достатъчно разработена. Затова ние предприехме това изследване.

Целта на изследването е да се направи опит за теоретичен преглед на идеи и теории за силните страни на характера в детско-юношеска възраст.

Задачи на изследването са:

1. да се представи исторически обзор и да се опишат основните идеи, практики и теории за силните страни на характера от древността до днес;
2. да се представи класификацията на силните страни на характера.

Методи на изследването са преглед и анализ на научна литература по темата.

По отношение на първата задача в нашето изследване, свързана с исторически анализ на основни идеи, практики и теории за силните страни на характера от древността до днес, анализът показва следното. Силните страни на характера се свързват с човешките добродетели. Съществува древна традиция в познаването и възпитанието на силните страни в подрастващото поколение. Днес това е много актуален и изследван феномен и се счита за един от ключовете към изграждането на бъдещия успешен и позитивен човек.

Развитието на силните страни предполага, че детето вече ги притежава по рождение. Те биват възпитавани основно в семейството. Някога в тяхното култивиране у юношите и девойките са участвали наставници, които с определени методи са възпитавали тези качества. В рамките на рода, племето, етноса, а по-късно в първите форми на образование тези добродетели са били разгръщани и умножавани, за да могат онези, които ще наследят своите майки и бащи, да оценяват правилно ситуациите, да вземат адекватни решения и да достигат до по-предвидими резултати. Днес силните страни се идентифицират по много съвременни начини. Те могат да бъдат развивани в детската ясла, в детската градина и в предучилищните паралелки, в рамките на училищните занятия, в клубовете по интереси и в извънкласните занимания. Съществуват много традиции в развитието на силните страни – семейни, родови, етнически, национални, религиозни. В съвременността към тях се прибавят обществените и педагогическите методи за тяхното възпитание. Днес към развитието на силните страни проявява особен интерес и психологията. Има създадени много модерни стратегии за развитие на силните страни, част от които вече са успешно апробирани и намират място в структурата на съвременната педагогика и психология.

Детско-юношеската възраст най-често се определя с периода между 11 и 17 години. Тя е една от най-важните части в човешкия живот, тъй като детето чисто физиологически навлиза в пубертета и осъзнава много от реалиите на обкръжаващия го свят. Има определена свързаност между детската, детско-юношеската и младежката възраст, която предполага продължаващо възпитание на силните страни, открити още в ранно детство. Отражение на развитието на човешките добродетели от периода на детско-юношеската възраст може да бъде открито и в следващите периоди на човешкия живот. В този отрязък от битието се формира най-вече онази категория, която наричаме „добър човек“. Това е полезният за себе си и за другите индивид, действащ правилно и продуктивно за общото благо, а чрез това и за собственото си благоденствие. Понякога добродетелният човек е и успешният човек, позитивният човек, положителната личност.

Идеите за развитие на силните страни на характера идват от **древността.** Традицията в *архаичните общества* поставя на най-високото стъпало ритуала за инициация на юношите и девойките, навършили 14-18 годишна възраст. Всеки отделен етнос е определил своя граница, обусловена от средата, условията за оцеляване и живот в нея, обществените нагласи и формите на колективно съзнание, религиозния канон и установените от хилядолетия порядки. Азбучни примери в това отношение можем да открием в ритуалния лов на масаите, в „едубите“ (училищата) на Шумерската цивилизация, „пътеките на смъртта“ (тренировъчните коридори) в древнокитайските манастири, в „лабиринта“ и „битката с Минотавъра“ от критско-микенската цивилизация. От „Епоса на Гилгамеш“, през „Книгата на промените И дзин“, „Законника на Хамурапи“ и „Законите на Ману“, до дидактическата поема „Бхагавад гита“ учителите от архаиката се надпреварват да доказват и показват нагледно ролята на добродетелите в живота на бъдещия „Владетел на света“. Насочени най-вече към царските наследници, тези педагогически наръчници разглеждат и психологическия аспект от развитието на силните страни в подрастващото поколение.

Особено внимание на това развитие обръщат най-известните и най-дълго просъществували религии. В тяхната канонична литература основни форми на дидактична проповед, положителни и отрицателни примери са митът, легендата, сказанието, житиеописанието, деянията, беседите, притчите и афоризмите. Теологията

отдавна е структурирала множество конструкти, събиращи най-важните човешки добродетели, които възпитава религията в бъдещото поколение. Може убедително да се твърди, че консервативността на религиозните култове е съхранила почти в непокътнат вид древното познание на „кастата на учителите“ и тяхната методологическа палитра при обучението на юношите и девойките в основните човешки добродетели.

Важен период в познаването и развитието на силните страни е епохата на *античността*. В Древна Гърция, в периода на елинизма, в републикански и имперски Рим процъфтяват десетки философски и натурфилософски школи, спорещи активно за онези добродетели, които са основополагащи за ефебите и девойките. Създават се „схолии“, „гимназиони“, „палестри“ и „стадиони“ и „арени“, в които се провежда интензивно и добре планирано обучение на младото поколение. Освен своята прагматична функция, тези училища и академии имат и етична мисия. Те определят и развиват силните страни чрез множество индивидуални и групови подходи. Разцветът на демократичните и имперските модели налагат различен прочит на човешките добродетели, но същината си остава неизменна – това са устоите на личността, чрез които индивидът може да преодолява препятствия и да служи на себе си по най-правилния начин – като служи на общността.

Азиатската традиция в развитието на силните страни е сложно уравнение от много слагаеми. Докато в античния свят науката търси пътища за обективно опознаване на света извън митологичния концепт, най-големият континент залага на религиозните практики при възпитанието на човешките добродетели. Чертите на характера се променят и калят със сурови физически упражнения, с мантри и молитви, с диалектически спорове и медитативни практики. За щастие на съвременната наука голяма част от тази традиция в развитието на силните страни е жива и до днес. Добре позната за азиатците, тя за нас е все още неизследван океан от стратегии, възпитали успешно стотици поколения в основните човешки добродетели.

Европейското Средновековие, Ренесансът и Просвещението са белязани от силното влияние на Християнството и неговите морални норми. В тези почти 15 века на доминиране на Христовото учение се създава мощен инструментариум за развитие на човешките добродетели. Можем да отбележим, че днешното европейско и американско образование е пряк наследник на този модел, вярващ в животворящата функция на силните страни, възпитавани още от най-ранна възраст в децата, юношите и девойките.

Епохата на революциите акцентира върху свободния избор на личността, равенството и братството. Тя променя парадигмата, наследена от древността и се опитва да наложи свой „революционен модел“ на възпитание. Силните страни динамично се препрочитат и осмислят наново. Буржоазният свят налага свои модели и „успешният човек“ става достатъчно осезаема цел за младото поколение. Появяват се нови, прагматично дефинирани качества, понякога изключващи човешките добродетели, познати от хилядолетната традиция на света.

Съвременната епоха разглежда възможността за развитие на силните страни между две течения. От една страна, погледът на изследователите е обърнат назад, в миналото. Научните дирения и селектирането на добри практики от „доброто старо време“ са първото направление в съвременната психология и педагогика. Вторият поток пледира за актуализация на всички изначални истини, известни за силните страни и методите за тяхното развитие. Засиленият интерес на педагози и психолози към този феномен довежда до излизането на бял свят на стотици трудове и практически модели за възпитание на човешките добродетели още от училищната скамейка. Цял клон на психологическата наука, наречен „Позитивна психология“, се основава именно на конструктите за силните страни.

Като **класически етап** в развитието на разбирането за силните страни бихме определили времето през 80-те и 90-те години на миналия век и работите на Ед Динер, Люис Голдбърг и Мартин Селигман.

Следващ етап е **съвременният етап в разбирането на силните страни,** към който бихме отнесли търсенията на съвременни автори по проблема за силните страни на характера. Изследователи от цял свят търсят и доказват полезността на конструктите на силните страни на характера, като ги разглеждат от различни аспекти:

- от гл. точка на човешкото функциониране, като благосъстояние (Woodetal., 2011),
- училищни и академични постижения (Shoshani and Slone, 2013),
- като положителен трудов опит (Harzer and Ruch, 2012),
- като удовлетвореност от живота (Parketal., 2005).

Ново изследване за силните страни на характера е представено от Райън Ниймик и Робърт Макграт от Института за изследване на характера (https://www.viacharacter.org/) в книгата „Скритата сила в характера – разкрий и разпали позитивното в себе си“ (2020). В първата глава на книгата се прави въведение в теорията за силните страни, във втората ѝ глава са разгледани подробно всички силни страни, а в трета глава е предложена програма за развитие на силните страни на характера.

По отношение на втората задача в нашето изследване, свързана с класификацията за силните страни на характера, анализът показва следното.

През 80-те и 90-те години на миналия век Ед Динер, Люис Голдбърг и Мартин Селигман започват да изследват активно силните страни на характера. По време на своя мандат като Президент на Американската психологическа Асоциация Мартин Селигман работи задълбочено по класификацията на силните страни. През 2002 и 2004 година в двете си книги „Authentic Happiness“ (Seligman, 2002) и „Character Strenghts and Virtues: A Handbook and Classification“ (Peterson, C., & Seligman, M. E. P., 2004) съвместно с Кристофър Питърсън представят подробната класификация на силните страни. В съвместните си изследвания те описват всяка една силна черта, в какво се състои тя и към коя група добродетели спада. На базата на анализ на най-доминиращите интелектуални и духовни традиции в света, като юдео-християнството, атическа Гърция, ислям, конфуцианство, даоизъм, будизъм, индуизъм, Питърсън и Селигман, (2004) разграничават шест общи добродетели, които се определят като „основните човешки характеристики, ценени от моралните философи и религиозните мислители“. Тези добродетели са: **мъдрост, кураж, човечност, справедливост, сдържаност, одухотвореност**. Под шапката на всяка добродетел са включени следните силни страни на характера:

1. **МЪДРОСТ**
   1) Любопитство
   2) Ученолюбие
   3) Здрава преценка
   4) Творчество
   5) Социална интелигентност
   6) Проникновение
2. **КУРАЖ**
   7) Смелост
   8) Постоянство
   9) Почтеност
3. **ЧОВЕЧНОСТ**
   10) Доброта
   11) Любов
4. **СПРАВЕДЛИВОСТ**
   12) Работа в екип
   13) Безпристрастност
   14) Лидерство
5. **СДЪРЖАНОСТ**
   15) Самоконтрол

16) Благоразумие
17) Смирение

6. **ОДУХОТВОРЕНОСТ**
18) Обич към красивото
19) Благодарност
20) Надежда
21. Вяра
22. Прошка
23. Чувство за хумор
24. Ентусиазъм

Силните страни на характера са специфични, измерими аспекти на добродетелите и се дефинират като „психологически съставки – процеси или механизми – които определят добродетелите“ (*Питърсън и Селигман, 2004)*. Операционализацията на силните страни обикновено ги разглежда като междуличностни различия – измерения, които описват интензивността на тези процеси, както са дефинирани от Питърсън и Селигман (2004).

Заключение

Целта на изследването – да се направи опит за теоретичен преглед на идеи и теории за силните страни на характера в детско-юношеска възраст, бе постигната успешно. Първата важна задача на изследването бе да се проследи разбирането за развитието за силните страни във времето. Това бе осъществено в три етапа чрез теоретичен анализ на източници, разглеждащи идеи и практики за възпитание и развитие на силните страни на характера на децата и юношите от древността до наши дни. В резултат от теоретичния анализ бяха обособени три етапа в развитието на разбирането за силните страни на характера: древност, класически етап и съвременен етап.

Втората задача бе да се проучи най-популярната съвременна класификация на силните страни на характера и в тази връзка бе представена класификацията на Селигман и Питърсън от 2002 г. Тя включва 24 силни страни на характера, групирани в 6 групи добродетели. За последните 20 години тази класификация е обект на интерес на широк кръг изследователи от цял свят.

Това теоретично изследване потвърждава значимостта на развитието на силните страни на характера през жизнения цикъл за изграждането на бъдещия успешен и позитивен човек, който да може да преживява позитивни емоции, удовлетвореност от живота и щастие.

Литература

Десев, Л.(2021). Речник по психология. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). Jossey-Bass/Wiley.

Delattre, E. J., & Russell, W. E. (1993). Schooling, Moral Principles, and the Formation of Character. *Journal of Education*, *175*(2), 23–44. https://doi.org/10.1177/002205749317500203

Harzer, Claudia&Ruch, Willibald. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. The Journal of Positive Psychology. 7. 362-371. 10.1080/17439760.2012.702784.

Nansook, P., Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2005), *Strengths of Character and Well-Being: A Closer Look at Hope and Modesty*, Published Online: June2005https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.628.50749

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* American Psychological Association; Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* Free Press.

Seligman, M. E. P.& Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14. 10.1037/0003-066X.1.5

Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 14*(4), 1163–1181. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y

Wood, Alex &Linley, P. & Maltby, John & Kashdan, Todd & Hurling, Robert. (2010). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the Strengths Use Questionnaire. Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER. 50. 10.1016/j.paid.2010.08.004.

Таня Илиева, докторант по психология, Катедра „Психология“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, ул. Цар Асен 24,+359888422158, tanya.ilieva@uni-plovdiv.bg

STRENGTHS OF CHARACTER

Kirilka Tagareva, Tanya Ilieva
Pedagogical Faculty, Paisii Hilendarski University, Plovdiv, Bulgaria

Summary: A theoretical overview of theories about the strengths of character in children and adolescents is presented. The most popular classification of the 24 strengths and their grouping into 6 groups of virtues - wisdom, courage, humanity, justice, restraint, spirituality is considered.

Key words: *strengths, character, wisdom, courage, humanity, justice, restraint, spirituality, adolescence*

Tanya Ilieva, PhD student in Department of Psychology, PaisiiHilendarski University of Plovdiv. 24 Tsar Asen str. +359888422158, tanya.ilieva@uni-plovdiv.bg

ЕМОЦИОНАЛНИ СКЪСВАНИЯ В СЕМЕЙНАТА ОТНОШЕНЧЕСКА СИСТЕМА И БЛАГОПОЛУЧИЕ НА МЛАДИТЕ ВЪЗРАСТНИ

Кристина Овчарова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме: Настоящата статия има за цел да проучи каква е взаимовръзката между наличието на емоционални скъсвания в семейната отношенческа система и нивата на благополучие на младите възрастни. Проведено е изследване с 320 лица на възраст 20-40 години със скалата за „Процъфтяване“ на Ед. Дийнър (FlourishingScale; Dieneretal., 2010), стандартизирана за българска извадка (Kalchev, 2014) и скалата „Емоционално скъсване“, която е част от Скàлата за оценка на Аз-диференциацията (DSI), разработена от Ел. Скаурон и М. Фрийдлендър (Skowron&Friedlander, 1998). Резултатите сочат, че между изследваните конструкти се наблюдава умерена положителна корелационна връзка, с други думи – колкото по-ниска тенденция за емоционални скъсвания се отчита, толкова по-високи нива на общо благополучие имат участниците в проучването.

Ключови думи: *благополучие, процъфтяване, семейна система, емоционални скъсвания*

Въведение

Изследванията в областта на позитивната психология се стремят да разберат как индивидите и обществата процъфтяват и как тези знания може да бъдат приложени за насърчаване на щастието, удовлетвореността от живота, психичното и физическото здраве. Настоящото проучване позволява да се обединят две научни психологически полета, а именно – семейното консултиране и позитивната психология, и да се обогатят познанията за факторите, които имат отношение за постигането и поддържането на високи нива на благополучие.

Дефинирането на понятието *благополучие* е сложна задача и в основата на този проблем до голяма степен стои субективното възприятие на отделните индивиди или групи от хора, които дават различна дефиниция на един фундаментален, но по-скоро философски въпрос: какъв е смисълът в живота и до какво се свежда щастието. Райън и Деси (Ryen&Deci, 2001) определят благополучието най-общо като „сложен конструкт, който се отнася до оптималното психологическо функциониране и опит”. Оптимално функциониране е холистична концепция, която включва пълния потенциал, присъщ на всеки от нас, за да работим, учим и процъфтяваме. Това означава, че цялото лично развитие е свързано със стремежа ни за оптимално функциониране. Фредриксън и Лосада (Fredrickson&Losada, 2005) дефинират оптималното човешко функциониране като оптимално процъфтяване, характеризиращо се с четири ключови компонента: (а) доброта; (б) генеративност (широта на мисълта, богат репертоар за действие и поведенческа гъвкавост; (в) растеж (трайни лични и социални ресурси); (г) устойчивост. Трудно е да се приеме една единствена теория като универсална, особено без да се вземат под внимание социокултурните особености на различните общества, но дебатът за това какво определя оптималния опит, има значими теоретични и практически последици. Това как се дефинира благополучието, влияе върху правителствените практики, преподаването, родителските модели, консултирането и терапията.

Като централни теории за благополучието често се определят: тристранният модел на Ед Дийнър (E. Diener) за субективното благополучие, шестфакторният модел на психологическото благополучие на Карол Риф (C. Ryff), възгледите на Кори Кийс (C. Keys) за процъфтяването и приносът на Мартин Селигман (M. Seligman) към позитивната психология с неговите теории за автентичното щастие и т. нар. „Модел P.E.R.M.A.“. Всяка една от тези теории обрисува свой възглед за благополучието с

различни акценти, но задължително засяга въпроса за обогатяването и подобряването на човешкия живот, за постигането на оптимално функциониране и процъфтяване на индивидите. Въпреки че процъфтяването все още е новоразвиващ се предмет на изследване и трябва да се направят повече проучвания, за да се дефинира, операционализира и приложи концепцията, то може да се разглежда като обобщена мярка за благополучие. Процъфтяването е „състояние, при което хората изпитват положителни емоции, положително психологическо функциониране и положително социално функциониране, през повечето време – живот в оптимален диапазон на човешкото функциониране. Това е дескриптор и мярка за положително психично здраве и цялостно благосъстояние на живота и включва множество компоненти и концепции, като култивиране на силни страни, субективно благосъстояние, доброта, генеративност, растеж и устойчивост.“ (Fredrickson&Losada, 2005). Процъфтяването е централна концепция в теоретичните възгледи на Кори Кийс (напр. Keyes, 2002) и Барбара Фредриксън (напр. Fredrickson, 2001). Процъфтяващите хора са описани като щастливи и доволни; те са склонни да виждат живота си като имащ цел; те чувстват някаква степен на майсторство и приемат всички части от себе си; те имат усещане за личностно израстване, развиват се и се променят; накрая, те имат чувство за автономност и вътрешен локус на контрол (Keyes, 2002). Хората, описани като процъфтяващи, се приема, че имат комбинация от високи нива на емоционално благополучие, психологическо благополучие и социално благополучие.

Благополучието е една от най-изследваните теми в съвременната психология и трудно може да се посочат всички изучени личностови, индивидуални и социокултурални фактори, които определят неговите нива. Данните от много емпирични изследванията обаче са довели до консенсус сред научната област, че в общ план социалните взаимоотношения играят изключително важна роля за благополучието (Barnes etal., 2013; Dolanetal., 2006; Gasper, 2010; Wardetal., 2012), като социалните мрежи включват роднински връзки, романтични партньори, приятелства, съседи, колеги и др. В предложения от М. Селигман (Seligman, 2011) модел P.E.R.M.A. също се подчертава, че взаимоотношенията и социалните връзки са от решаващо значение за смисления живот. Ние процъфтяваме чрез връзки, които насърчават любовта, интимността и силното емоционално и физическо взаимодействие с други хора. Положителните отношения с родителите, братята и сестрите, връстниците, колегите и приятелите са ключова съставка за цялостното щастие. Счита се, че чувството за принадлежност и социалното приемане подкрепят психичното благополучието на индивида, тъй като действат като важни буфери срещу стрес, тревожност, изолация и депресия (Barnes etal., 2013). Има също така данни, че социалното участие и подкрепа са от ключово значение за благополучието, особено когато произтичат от взаимоотношения, които се преживяват като реципрочни и предлагат баланс между зависимост и независимост (Allen, 2008; Barnes etal., 2013). Лошото социално благополучие, от своя страна, характеризиращо се със социална изолация, води до чувство на депресия и тревожност (Allen, 2008) и се свързва с различни нежелани ефекти върху здравето, приспособяването и благосъстоянието (Baumeister&Leary, 1995). Ползите от социалните мрежи, в които човек участва, зависят преди всичко от естеството и качеството на отношенията.

Именно системният подход в психологията и фамилното консултиране отправят поглед към психичния свят на индивида, разглеждайки го задължително в контекста на неговите взаимоотношения. Членовете на едно семейство са свързани по важни начини през всеки етап от живота и тези взаимоотношения са важен източник на социална връзка и подкрепа за индивидите през целия им живот. Поради това може да се приеме, че особеностите в семейните взаимоотношения оказват трайни последици за благополучието през целия жизнен цикъл. Семейните връзки могат да осигурят по-голямо чувство за смисъл и цел, както и социални и материални ресурси, които да са в полза на благополучието (Hartwell&Benson, 2007; Kawachi&Berkman, 2001). За целите на настоящата статия се взима предвид теорията на М. Боуен (Bowen, 1978), която

разглежда семейството като емоционална единица и описва сложните взаимодействия, които протичат в него, използвайки системното мислене (Kerr, 2000). Развивайки своята теория, Боуен изследва емоционалната дистанция между близките хора и съотношението различие – еднаквост във взаимодействията им (Mihova, 2012). Диференциацията на Аз-а в схващания на Боуен (Bowen, 1978) е ключовата концепция, която съдържателно дефинира степента на емоционална отделеност и автономност от останалите. Терминът Аз-диференциация се използва, за да опише начинът, по който семейните модели влияят върху развитието и здравето на индивида и оформят способността му да функционира със степен на самостоятелност, съответстваща на възрастта му и едновременно с това да поддържа стабилни връзки със значимите други (Skowron&Friedlander, 1998). Диференциацията е движение на освобождаване на Аз-а от процесите в семейството му, за да може даден негов член да се самоопредели (Kerr&Bowen, 1988). Това означава човек да бъде в състояние да има различни мнения и ценности от другите членовете на семейство, но да е в състояние да остане емоционално свързан с тях. Това означава също и човек да бъде в състояние да отрази спокойно конфликтите във взаимоотношенията си и след това, осъзнавайки собствената си роля в тях, да избере различен отговор в бъдеще. Според Кер и Боуен (Kerr&Bowen, 1988) диференциацията на Аз-а се възприема като предиктор за по-добра адаптация, гъвкавост, по-голяма устойчивост на стрес, по-ниски нива на тревожност и повишена способност за навигиране на сложни емоционални взаимоотношения, в този смисъл се свързва пряко с психическото благополучие на хората. В края на XX век Скаурон и Фрийдлендър (Skowron&Friedlander, 1998) отбелязват, че въпреки огромното внимание, което теорията на Боуен е получила както от клиницистите, така и от теоретиците, съществуват относително малко емпирични проучвания и недостатъчно опити за проверка на нейната валидност. Скаурон и Фрийдлендър (Skowron&Friedlander, 1998) се заемат със задачата да разработят самоотчетен инструмент за оценка на Аз- диференциацията /The Differentiation of Self Inventory (DSI)/, който се фокусира конкретно върху възрастните и техните значими взаимоотношения и актуалните отношения със семейството на произход. Те избират да се фокусират върху Аз-диференциацията, тъй като това е личностната променлива, която се счита като най-критична за зрялото развитие и постигането на психологическо здраве (Skowron&Friedlander, 1998). След провеждане на серия проучвания, резултатите, получени посредством DSI, сочат, че по-ниските нива на емоционална реактивност, емоционално скъсване и сливане с другите (фузия), както и по-голямата способност да се заема Аз-позиция предвиждат по-ниска хронична тревожност, по-добра психологическа адаптация и по-голямо брачно удовлетворение (Skowron&Friedlander, 1998). Тези резултати са подкрепени многократно в изследвания (напр. Skowron, 2000; TuasonandFriedlander, 2000; Elieson&Rubin, 2001; Skowron&Schmitt, 2003, Weietal., 2005). Последните проучвания показват, че по-високите нива по показателите на Аз-диференциацията (т.е. по-малка емоционална реактивност, емоционално прекъсване и сливане и по-силна Аз-позиция) са положително свързани с психологическото благополучие (Skowron, Stanley, Shapiro, 2009).

Осъщественият до момента анализ предполага търсене на връзки между благополучието и Аз-диференциацията, като настоящето изследване се фокусира преди всичко върху един от ключовите компоненти на диференциацията, а именно – емоционалното скъсване (разрив). В теорията на Боуен (Bowen, 1978) емоционалният разрив (emotional cut off) описва процеса, при който, за да управляват своите неразрешени емоционални проблеми с членове на семейството си, хората намаляват или напълно прекъсват емоционалния си контакт с тях. Този феномен намира израз в географско дистанциране, разкъсване на всякакви връзки или запазване на физическия контакт, но с избягване на чувствителни теми. На пръв поглед взаимоотношенията могат да изглеждат „по-добре“, ако настъпи такъв разрив, но проблемите са „в неизвестност и неразрешени“ (Kerr&Bowen, 1988). Психологическият

феномен на емоционално скъсване може да се възприеме като своеобразен опит за справяне с фузията във взаимоотношенията. Този процес обаче не се счита за истинска сепарация, тъй като незавършените детски взаимоотношения и привързаност, и след разрива, продължават да определят вътрешния живот, влияят на нови избори, преживявания и решения. В този смисъл автономността и емоционалното скъсване са различни и в известна степен противоположни понятия. Нещо повече, емоционалните скъсвания са пречка за постигане на пълноценна Аз-диференциация и изграждане на зряло и автономно личностово развитие, дори ако подобно скъсване се е осъществило в предишно поколение, касае странични, по-далечни роднини или покойници. Наличието на много емоционални разриви в отношенческата система говори за високо ниво на тревожност и обикновено е свързано със симптоматично поведение и болести. „Прехвърлянето на мост“ през скъсването се счита за условие за повишаване на Аз-диференциация.

Цел

Целта на настоящето изследване е да се установи взаимовръзката между наличието на емоционални скъсвания в семейната отношенческа система и нивата на благополучие („процъфтяване“) на изследваните лица.

Материали и метод

Извадка: В изследването участват 320 лица, които са на възраст между 20 и 40 години, средната възраст на респондентите е 26,3 (SD = 8,20). От женски пол са 66 % от изследваните лица, а от мъжки – 34 %.

Инструментариум

В настоящето изследване са използвани два инструмента: Скàла за „процъфтяване“ (FlourishingScale, Dieneretal., 2010) и Скàла „Емоционално скъсване“ („Emotional cutoff“), която е част от Скàлата за оценка на Аз-диференциацията (The Differentiation of SelfInventory /DSI/), разработен от Елизабет Скаурон и Мирна Фрийдлендър (Skowron&Friedlander, 1998).

Скàла за „процъфтяване“ на Е. Дийнър (FlourishingScale; Dieneretal., 2010) – българска версия, апробирана и стандартизирана от К. Ханчева и Пл. Калчев (Kalchev, 2014). Скàлата “Процъфтяване“ е кратък самоотчетен инструмент, в който респондентите оценяват собствените си възприятия за успех във важни области като взаимоотношения, самочувствие, цел и оптимизъм. Скалата осигурява обобщена единична оценка за психологическото благополучие. Айтемите, включени в скалата, са 8 на брой, като при българската адаптация на въпросника респондентите трябва да оценят всяко твърдение в диапазона от 1 („изцяло невярно“) до 4 („напълно вярно“). Няма реверсирани въпроси, по-високите балове означават по-високо ниво на „процъфтяване“/благополучие. Максималният брой точки са 32, а минималният 8. По отношение на вътрешната консистентност, в настоящето изследване Алфа на Кронбах за целия въпросник е равна на 0,87, което доказва много добра надеждност на скалата.

Скàлата за оценка на Аз-диференциацията (The Differentiation of Self Inventory /DSI/), разработен от Елизабет Скаурон и Мирна Фрийдлендър (Skowron; Friedlander, 1998), е мултидименсионална, от ликертов тип (от 1 -„изцяло невярно“ до 6 - „напълно вярно“). Субскалите, които финално оформят въпросника, са: 1) емоционална реактивност ; 2) заемане на Аз-позиция; 3) емоционално скъсване и 4) фузия. Резултатите се изчисляват чрез обръщане на суровите балове за реверсираните въпроси, след това сумиране на баловете по отделните айтеми, включени във всяка скала, така че по-високите резултати да отразяват по-голяма диференциация на Аз-а (по-ниска емоционална реактивност, емоционално скъсване и фузия и по-голяма способност за заемане (АП). В настоящето изследване се взема предвид само скàлата „Емоционално скъсване“, която съдържа 12 айтема и отразява тенденцията на човек

да се чувства застрашен от интимност и да се отдръпва от другите, когато семейните им отношения са „претоварени“ с емоционалност. (напр.: „Никога не бих се обърнал към някого от членовете на семейството ми за емоционална подкрепа“). По-високите балове означават отсъствие на емоционални скъсвания в семейната отношенческа система. Авторите (Skowron; Friedlander, 1998) получават високи резултати за вътрешна съгласуваност на айтемите, използвайки Алфа на Кронбах, като за целия въпросник тя е α = 0,88, а за субскалата „Емоционално скъсване“ е α = 0,82. Направени са стъпки за адаптиране на методиката в български условия, включително прав и обратен превод от английски език на айтемите и смислова корекция на тези, при които е необходимо, изчислени са и коефициентите на вътрешна консистентност, които показват много добра надеждност (за цялата скала α = 0,85, за субскалата „емоционално скъсване“ α = 0,81).

Хипотеза: Предполага се, че колкото по-ниска е тенденцията за емоционални скъсвания в семейната отношенческа система, толкова по-високи нива на благополучие („процъфтяване“) ще се отчетат при изследваните лица.

Резултати:

Анализът на резултатите от емпиричното изследване включва извеждане на описателна статистика, т-тест, за да се отчете налични ли са значими разлики в нивата на изследваните конструкти в зависимост пола на респондентите и проучване на взаимовръзките между тенденцията за емоционални скъсвания в семейната система и нивата на благополучие („процъфтяване“) чрез прилагане на корелационен анализ.

В Таблица 1. са представени описателните статистики на скàлата за „процъфтяване“ и скàлата „Емоционално скъсване“.

Таблица 1. Описателни статистики

	Общ брой участници (N)	Минимум	Максимум	Среден бал	Стандартно отклонение
"Процъфтяване"	320	13	32	26,4331	3,62549
"Емоционално скъсване"	320	20	72	55,2151	10,68882

След проведен т-тест се наблюдава, че в зависимост пола на респондентите, статистически значими различия ($p \leq 0,05$) не се наблюдават в нивата на изследваните конструкти.

За да се проучат взаимовръзките между наличието на емоционални скъсвания в семейната система и нивата на благополучие („процъфтяване“), е приложен корелационен анализ (Таблица 2).

Таблица 2. Корелация (r на Пирсън) между скала „Процъфтяване“ и скала „Емоционално скъсване“

Корелация		
		Емоционално скъсване
"Процъфтяване"	Коефициент на Пирсън (r)	,469**
	Значимост (p)	,000
	брой участници (N)	320

* p< 0.05; ** p< 0.01

Между двата изследвани конструкта се отчита умерена положителна корелационна връзка (r = 0,469). По-високите балове по скалата емоционално скъсване отразяват по-висока диференциация и означават, че колкото в по-ниска

степен изследваните лица се чувстват „застрашени" от интимност и колкото по-малко са склонни да се отдръпват от другите, когато отношенията им се „претоварят" с емоционалност, толкова по-високо е тяхното общо ниво на благополучие/ „процъфтяване".

Дискусия

Данните от изследването потвърдиха очакването, че по-ниската склонност към емоционални скъсвания в семейната отношенческа система са положително свързани с по-високите нива на благополучие („процъфтяване") при респондентите. Настоящето проучване се фокусира върху младите възрастни, тъй като често отделянето от родителското семейство и установяването на собствено жизнено поле се свързват с мита, че трябва да бъдат прекъснати изцяло досегашните близки отношения. Това вероятно е породено от желанието за постигане на автономност в поведението, която обаче парадоксално се свързва с необходимостта от поддържане на близък емоционален контакт със значимите други и паралелно с това – способност да отстояване на собствените убеждения и нагласи. Начинът, по който хората встъпват в зрелостта и „избират" как да продължат да общуват с родителите и близките си, е от решаващо значение за поддържането на емоционални връзки във всички бъдещи взаимоотношения. Боуен (Bowen, 1978) посочва, че колкото по-интензивно е прекъсването, толкова по-вероятно е човек да пренесе в собствените си значими взаимоотношения преувеличени версии на проблемите в родителското си семейство. Човекът, който бяга от родното си семейство, се приема, че е също толкова зависим, колкото и този, който никога не напуска дома си.

Заключение

За постигане и поддържане на високи нива на благополучие имат значение редица фактори, като настоящото изследване акцентира само на един от тях, а именно – влиянието на емоционалните скъсвания в семейната отношенческа система. Теоретичният анализ и проведеното емпирично проучване подчертават значимостта, която има качеството на близките отношения на индивида. Основна задача на зрялата личност е да постигне автономно функциониране, но това събитие е детерминирано до голяма степен от семейните модели, които индивидът е усвоил и от това до каква степен е изследвал и се е „освободил" от емоционалните процеси в собственото си семейство, но не за сметка на разкъсване на досегашните връзки. Всяка семейна система развива собствени модели на взаимодействие, които съставляват структурата на семейния живот и от своя страна управляват в голяма степен функционирането на отделните членове на семейството, определяйки техния репертоар от поведения. В този смисъл семейните взаимоотношения имат голяма роля върху изграждането на личността, нейното зряло функциониране и постигането на благополучие.

Литературни източници:

Калчев, П. (2014). Психично благополучие в юношеска възраст. Кратка версия на скалата на К. Риф. "Изток–Запад", С.

Михова, З. (2012). Емоционални процеси в семейството и системна терапия. ИКСтено, Варна

Barnes, M., Taylor, D., and Ward, E. (2013). Being well enough in old age. Critical Social Policy, 33 (3), 473-493

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. New York: Jason Aronson

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., &Biswas-Diener, R. (2010).New well-being measures: Short scales to assess flourishin gand positive and negative feelings. Social indicators research, 97(2), 143-156

Dolan, P., Peasgood, T. and White, M. P. (2006). Review of Research on the Influences on Personal Wellbeing and Application to Policy. London: Defra

Elieson, M. V., & Rubin, L. J. (2001). Differentiation of self and major depressive disorders: A test of Bowen theory among clinical, traditional, and Internet groups. Family Therapy, 28(3), 125–142

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broadenand-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56, 218-226.

Fredrickson, B. L., &Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. American Psychologist, 60(7), 678–686.

Gasper, D. (2010). Understanding the diversity of conceptions of well-being and quality of life. The Journal of Socio-Economics, 39, 351–360

Hartwell S. W., & Benson P. R (2007). Social integration: A conceptual overview and two case studies. In Avison W. R., McLeod J. D., &Pescosolido B. (Eds.), Mental health, social mirror (pp. 329–353). New York: Springer

Kawachi, I. & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine, 78, 458–467

Kerr, M. E. (2000). One Family's Story: A Primer on Bowen Theory." The Bowen Center for the Study of the Family (http://www.thebowencenter.org)

Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). Family evaluation: An approach based on Bowen theory. New York: Norton.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior, 43 (2): 207–222

Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2001). Onhappinessandhumanpotentials: A reviewofresearchonhedonicandeudaimonicwell-being. AnnualReviewofPsychology, 52, 141–166.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish – A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them. London: Nicholas Brealey Publishing

Skowron, E. (2000). The role of differentiation of self in marital adjustment. Journal of Counseling Psychology, 47, 229 -237

Skowron, E. A., &Friedlander, M. L. (1998). TheDifferentiationofSelfInventory:Developmentandinitialvalidation. JournalofCounselingPsychology, 45(3), 235–246

Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliabilityand validity of a new DSI fusion with others subscale. Journal of Marital and FamilyTherapy, 29(2), 209-222.

Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. Contemporary Family Therapy: An International Journal, 31(1), 3–18

Tuason, M. T., & Friedlander, M. L. (2000). Do parents' differentiation levels predict those of their adult children? and other tests of Bowen theory in a Philippine sample. Journal of Counseling Psychology, 47(1), 27–35

Ward, E., Barnes, M., Gahagan, B. (2012). Well-being in Old Age: Findings from Participatory Research. University of Brighton/Brighton and Hove Age UK. (www.brighton.ac.uk/sass/research)

Wei, M., Vogel, D. L., & Ku, T. (2005). Adult attachment, affect regulation, negative mood, and interpersonal problems: The mediating roles of emotional reactivity and emotional cutoff. Journal of Counseling Psychology, 52(1), 14-24.

Благодарности:

Настоящето изследване е проведено в рамките на проект № МУ21-ПФ-006 с финансовата подкрепа на Фонд "Научни изследвания" при Пловдивски университет „Паисий Хилендарски".

д-р Кристина Овчарова, ПУ „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, бул. „България“ № 236, тел. : 0883384418, kristina.ovcharova@uni-plovdiv.bg

EMOTIONAL CUTOFFS IN THE FAMILY RELATIONSHIP SYSTEM AND FLOURISHING OF YOUNG ADULTS

Kristina Ovcharova
Plovdiv University “Paisii Hilendarski”

Abstract: This article aims to investigate the relationship between the presence of emotional cutoffs in the family relationship system and the well-being levels of young adults. A study was conducted with 320 people aged 20-40 years with the “Flourishing scale" of Ed. Diener (Flourishing Scale; Diener et al., 2010), standardized for the Bulgarian sample (Kalchev, 2014) and the scale "Emotional cutoff", which is part of the The Differentiation of Self Inventory (DSI), developed by El. Skowron and M. Friedlander (1998). The results show that there is a moderate positive correlation between the studied constructs, in other words, the lower the tendency for emotional breakdowns is reported, the higher the levels of general well-being/flourishing observed in study participants.

Key words: *well-being, flourishing, family system, emotional cutoff*

Kristina Ovcharova, PhD,Plovdiv university “PaisiiHilendarski”, Plovdiv, blv. “Bulgaria” № 236, phone number: 0883384418, kristina.ovcharova@uni-plovdiv.bg

ВЗАИМОВРЪЗКАТА МЕЖДУ ПОЛЗВАНЕТО НА СОЦИАЛНИ УСЛУГИ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО В СЕМЕЙСТВО С ДЕТЕ С УВРЕЖДАНЕ

Мария Сиракова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Абстракт:Настоящата статия изследва взаимовръзката между ползването на социални услуги и благополучието в семейства с дете с увреждане. В проучването бяха включени родители на територията на община Пловдив. Анкетата е проведена под формата на анонимно проучване, съдържащо 25 въпроса. Бяха интервюирани 18 родители, чиито деца ползват социални услуги. Анализът на резултатите показва, че има връзка между ползване на консултации в социалните услуги от децата и техните родители за утвърждаване на родителската им роля и по-успешното им функциониране в емоционален аспект, което рефлектира върху благополучието на семейната атмосфера. В съответствие с друго публикувано проучване се утвърждава необходимостта в социалните услуги да бъде внедрен адаптиран подход, ориентиран към средата и семейството на детето с увреждане, съобразен с индивидуалните нужди и особености в семейната организация.

Ключови думи: *семейство, дете с увреждане, социални услуги, благополучие, адаптиран подход*

Въведение

Най-общо семейството може да се дефинира като сравнително устойчива малка група, включваща родителите, свързани чрез брак, и техните несемейни деца. (Mirchev,1996). При неговото изследване социологията акцентира, от една страна, върху вътрешносемейните връзки и отношения /семейството като малка група/, а от друга, върху взаимодействието на семейството с останалите социални институции в обществото /семейството като социална институция/ (Georgiev,Chonova,Ganeva,2000). Семейството е едновременно приятелска група, чието единство преди всичко зависи от нравствено-психични отношения между членовете й, и социална институция, регулирана от външни, формални социални норми.

Социалната работа би могла да се разглежда като специфичен механизъм за решаване на определен кръг социални проблеми в обществото и удовлетворяване на потребностите на клиентите /индивиди, семейства, групи, общности/ със съответната им специфика (Nunev,2001).

За да бъде ефективна работата със семейството, специалистите, работещи с него, е необходимо да си изяснят процесите на комуникация между членовете – семейни роли, модели на поведение, правила на общуване. След което задачата им е да насърчат членовете на семейството да стигнат сами до решаване на собствените си трудности.

Световният опит в социалната работа със семейството е организиран основно като посредничество чрез консултиране, т.е. като участие на социалните работници в процеса на договаряне между членовете на семейството. Интересен пример в този аспект дава моделът „Семейно групово конфериране“, приложен във Великобритания и Нова Зенландия (Nikolaeva, 2001). В основата му е идеята семейството самостоятелно да взема решения за децата си на базата на своя собствен опит и ресурс. Моделът е подходящ за широк кръг от трудности, през които преминава семейството –например насилие в семейството, проблеми в училище, защита на правата на децата, семейства с увредени и хронично болни деца.

Социалната работа със семейство с дете с увреждане е предизвикателство за всички участници в този процес, тъй като най-продуктивни резултати с детето могат да бъдат постигнати, когато семейството е активна част от работата и в тясно взаимодействие със специалистите. За да бъде изготвен индивидуален план за работа с детето, е необходимо да се проучат ресурсите на семейната среда, в която живее,

неговите лични възможности, както и родителските нагласи и очаквания. В зависимост от всички тези фактори семейството се насърчава да постави задачите за постигане в съвместната работа. Когато има заявени нереалистични задачи, ролята на специалиста е да обсъди възможностите на детето за формиране на определено умение, да показва етапите на този път и какви умения е необходимо да се развият и в каква последователност, след което да се предостави възможност на родителя да определи приоритетите си.

Костова и Лефтерова описват етапите на страдания, през които преминава семейството, когато научи за увреждането на детето.

Според авторките родителите първоначално изпадат в шок. Появата на дете с психо-физически аномалии оставя траен отпечатък върху семейното консултиране. Това кара родителите да се чувстват безпомощни, изпаднали в безнадеждно състояние.

Щом разбират за различието на своето дете, родителите са *гневни*. При тази фаза те „изсипват“ обвинения срещу специалистите, работещи с детето. Подозират ги в непрофесионализъм, в нежелание и неумение да се справят с проблемите на тяхното дете.

На по-късен етап взаимоотношенията се развиват в посока на *договаряне* със специалистите. Родителите вече са на мнение, че преодоляването на „проблема“ зависи от специалното внимание, което ще се обърне на детето им. „Тази фаза е свързана с наличието на различни цели на родителите и на специалистите психолози и педагози към обучението и терапевтичната дейност с детето. Въпреки че в повечето случаи тези различия се осъзнават, не е демонстриран двустранен стремеж за уеднаквяване на перспективите“ (Kostova, Lefterova, 2006).

Следва фаза на разочарования, при която родителите изпадат в депресивни състояния. Задават си въпроси: „Как се случи? Защо на мен?“. На този етап според авторките започва да се появява имагинерната идея за дете без проблем. Заражда се позитивният фокус към разбиране на проблема на детето. Налице са и първите опити от страна на родителите да се включат в терапевтичната дейност.

След този етап настъпва и моментът, в който родителите и семейството *приемат* нарушението на детето. Осъзнават, че е важно да проявяват разбиране, внимание и емпатия. Емоционално започват да изпитват чувства като загриженост и топлота, отхвърлят мисълта за пренебрегване на желанията на детето и грижите за него.

И. Петров условно обособява три основни категории семейства, в които има дете с увреждане (Petrov, 2010):

- Семейства, в които след появата на увреждането и поставянето на диагнозата на детето, независимо от ситуацията, се постига адаптация (семейна и социална) към новата реалност.
- Семейства с амбивалентно поведение, в които независимо от подкрепата и усилията на специалистите не се формират адекватни представи за състоянието на детето и неговите възможности за развитие.
- Семейства, в които се смесват описаните по-горе ситуации, но преобладават отклонения във вътрешносемейната и извънсемейната адаптация (Z.Matejcek, Levchenko, Prohodko, 2001).

„Семейството за детето със СОП може да бъде грижа, опора и пътя към и за света. За детето със специални потребности, особено при тежки по степен увреждания, семейството може да стане целия свят. В този случай семействата могат също да се нуждаят от подкрепа, консултиране и дори ръководство на поведението” (Lefterova, 2016).

Взаимоотношенията в семействата на деца с увреждания са изключително сложни. В последните десетилетия те се превръщат в един от актуалните проблеми, разглеждан от различни гледни точки – социална, медицинска, правна, психотерапевтична, педагогическа рехабилитация, качество на живот на детето и пр. Независимо от това как семейството се справя с появилия се проблем, неговият психичен статус е особено обременен. Според редица проучвания, 40% от майките на

деца с увреждания изпитват силни негативни чувства – вина, срам, непълноценност, страх, дори суицидни мисли и опити. Раждането на такова дете и грижите около него обременяват социалните контакти на родителите, а напрежението в отношенията между тях довежда до развод в над ¼ от засегнатите семейства. При дълбоки и тежки нарушения в развитието на новородените, процентът на разводите в засегнатото семейство е много по-висок. Оттук е видно, че цялата сложна и разнообразна картина в семейството налага подходяща специализирана психологическа и психотерапевтична намеса (Petrov, 2010).

Настоящото изследване е проведено сред осемнадесет родители на деца с увреждания на територията на Община Пловдив и Община Асеновград. Децата живеят в семейна среда, посещават училища, центрове за социална подкрепа и звена за рехабилитация. Трудностите им са липса на вербална комуникация, обучителни затруднения, липса на концентрация, тежко умствено изоставане, липса на гълтателен рефлекс и ДЦП. Възрастта им е от 6 до 21 години. Продължителността на посещение при специалисти е от 4 до 10 години. Изследването е направено с анонимна анкетна карта, съдържаща 25 въпроса, като времето за попълване е 20 минути.

Целта на изследването е да се направи опит да се установи връзката между оказване на подкрепа от специалисти към децата и родителите в семейства с дете с увреждане и как това се отразява на семейното благополучие.

Задачите, обусловени от целта на проучването, включват:

1. Установяване на връзката между нагласите на родителите да ползват консултации при специалисти за утвърждаване на родителската им роля и благополучието в семействата им.
2. Изследване на нагласите на родителите към образователните институции и учителите.
3. Проучване на функционирането на родителите в емоционален аспект и как това рефлектира върху благополучието в семейната среда.
4. За нуждите на изследването е формулирана следната работна хипотеза: Семейство, в което има дете с увреждане, е в трудна житейска ситуация и го изправя пред сериозни предизвикателства. Предполага се, че ползване на консултации от родителите за утвърждаване на родителската им роля влияе положително върху тяхното емоционално състояние, респективно на семейното благополучие.

Получените данни са обработени статистически със софтуер STATISTICA 12.

Резултати и обсъждане

Анализът на данните от резултатите показва връзката между ползване на социални услуги от родителите и децата с увреждания и тяхното благополучие в емоционален аспект. Съществува връзка между ползването на консултации за утвърждаване на родителската роля и по-успешното функциониране на родителите на деца с увреждания, но тя е слаба, с нисък коефициент.

Половината от изследваните казват, че най-ефективен е комплексният, т.е. семейно ориентираният подход, когато услуги се предлагат както на детето, така и на неговото семейство, като предварително се оценяват индивидуалните нужди и специфики на семейната среда. Отчетено е наличие на връзка между търсенето на консултации за утвърждаване на родителската роля, като половината от анкетираните – 50%, посочват, че търсят такава редовно, също така повече от половината – 55%, казват, че обсъждат с другия родител насоките, дадени от специалистите по време на консултациите и това при повече от половината – 55%, води до единна стратегия за отглеждането и възпитанието на детето. Изразеното съотношение на въпроса: „Какво е полезно от тези консултации?” по равен процент – 28%, отговарят, че получават насоки или външна оценка и обратна връзка на тяхното поведение и отношение към детето им и по равен процент – 22%, – формиране на по-адекватно отношение към

детето и също 22% са оставили въпроса без отговор, което може да бъде тълкувано многозначно.

Отчетено е наличие на слаба връзка между въпросите: „До каква степен е удачно детето да посещава образователна институция?“, където 34% от анкетираните посочват отговор „до известна степен“, а по равен процент – 33%, отговарят с „до голяма степен“ или „изцяло“ и доверяващи се изцяло на учителите са значителният процент – 45% от родителите, 33% от тях „до известна степен“ и 22% посочват отговор „до голяма степен“.

Прави впечатление високият процент от родителите – 83%, посочили като приоритетни навици, които възпитават у своите деца самообслужване и спазване норми в обществото, никакви са 11% и незначителните 6% са оставили въпроса без отговор. Повече от половината – 55 %, отговарят, че използват похвали, окуражаване, включване в домакински задължения като начини да накарат детето да се почувства важно и значимо, 28% от родителите отговарят, че му казват, че го обичат и 17% не са посочили отговор. 33% от анкетираните посочват разходките като желана и предпочитана съвместна дейност с детето, 30% – да се срещат с приятели, 28% – да пазаруват заедно и 9% посочват посещение на кино и театър.

Отчетено е наличие на връзка между мотивирано и обсъдено с другия партньор решение да посещават социална услуга – 50% от анкетираните, и по-високият 61% от родителите, които продължават работата с детето у дома по дадени предварително насоки от специалистите, 33% посочват отговор „понякога“ и незначителните 6% посочват „не“ като отговор.

Специалистите, които работят с детето и семейството, са в изразено съотношение: логопед – 25%, специален педагог – 22%, психолог – 20%, рехабилитатор –13%, кинезитерапевт – 9%, и минимален процент – по 1% са посочени: социален педагог, трудотерапевт и ерготерапевт.

Резултатите от изследването показват наличието на слаба зависимост между грижите за детето с увреждане и социалната активност и ангажираност на родителя. Половината от попълнилите анкетата казват, че понякога грижите за детето затрудняват другите им ангажименти, 28% посочват отговор „да“ и 22% отговарят с „не“. Повече от половината – 56%, споделят, че не участват в обществени и родителски организации, 33% участват и 11% – понякога.

Останалите въпроси проучват емоционалното състояние на родителите, в чието семейство има дете с увреждане.

Изразеното съотношение на отговорите в анкетата на въпроса дали родителите се чувстват тъжни понякога, без видима причина, е показано на Фиг.1. 50% от анкетираните посочват отговор „да“, 28% казват „понякога“ и 22% посочват „не“ като отговор.

Дали доброто е повече в живота им от лошото /фиг.2/, повече от половината – 67%, отговарят положително, 22% посочват „понякога“ и незначителните 11% избират отговор „не“.

На Фиг. 3 е отразено съотношението между най-вълнуващите неща в живота на родителите с дете с увреждане. Убедителният процент – 67 %, е за съвместни дейности с децата и семейството и приятелите, 17% остават без отговор на въпроса, а 11% казват интересна книга или място и 5% посочват положителните промени у детето.

Както се вижда на фиг.4, повече от половината – 55%, посочват като мисъл, която ги „преследва“, какво ще се случи с детето им, когато тях самите ги няма, 17% мислят негативно за бъдещето. Също 17% от анкетираните не са посочили отговор и 11% казват, че нямат такива мисли.

Заключение

Анализът на резултатите, свързан с проучването, потвърждава формулираната работна хипотеза, а именно, че ползването на консултации в социалните услуги от

семейства, в които има дете с увреждане, за утвърждаване на родителската им роля влияе върху по-успешното им функциониране в емоционален аспект, което рефлектира върху благополучието на семейната атмосфера. Измерената връзка в изследването е слаба.

За постигане на по-ефективна и пълноценна връзка между двата компонента в процеса на комуникация между родители и специалисти е необходимо да се изградят отношения на партньорство и разбиране. Независимо от технологичните предизвикателства на нашия век родителите на деца с увреждания винаги ще търсят подкрепата на професионалисти, от които ще очакват разбиране и съпричастност. Семейно-ориентираният подход е удачен, тъй като разглежда семейството като решаващ фактор за промяна на техните деца. Специалистите се стремят да съдействат на родителите да се адаптират към специалните нужди на детето си в ежедневието като в същото време са поощрявани да не пренебрегват грижите за себе си и своите собствени нужди. В семейно-ориентирания подход семейството се разглежда като «група хора, които се определят като значими за това той/тя да се чувства във физическо и емоционално благополучие». Семейното консултиране е функционално, защото е основна форма на подкрепа на родителите на деца с увреждания, които в този процес променят утвърдени модели на общуване, подобряват комуникативните си умения, вземат решения за преодоляване на конфликтни ситуации, както и техники за намаляване на стреса, справяне с чувства на тревожност, гняв, вина, което води до подобряване на емоционалното им състояние и респективно на семейното благополучие.

фигура 1

фигура 2

фигура 3

фигура 4

Използвана литература:

Георгиев, Н. Р. Чонова, Р. Ганева, В. По-подробно относно възгледите в различните социологически теории за същността на семейството и изследователските проблеми в него Икономическа социология. Изд.“Абагар“. В. Търново.2000г.,с.396-397

Лефтерова, Д., Семейството на дете със специални потребности в обществото, *Стратегии за работа с деца и ученици със СОП,* Пловдив, Университетско издателство, „ Паисий Хилендарски“, 2016, с.17

Костова, З., Лефтерова, Д., Фамилна терапия при семейства с деца със специални образователни потребности. В:Подходи и практики в социалната педагогика, Пловди,2006

Мирчев, М. Енциклопедичен речник по социология.Изд.“М-8-М“Михаил Мирчев,С.,1996г.,с.410

Николаева, С. Социална работа по проект.АСКДНИ-ИЗДАТ.С.2001 г.,с.143-147

Нунев, С. Основи на социалната работа. Шумен, изд.“Антос“,2001, с.9-10

Петров, И., Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието (I част)// сп. Специална педагогика, бр.3, 2010 г., с.44-53.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE USE OF SOCIAL SERVICES AND WELL-BEING IN A FAMILY WITH A CHILD WITH A DISABILITY

Maria Sirakova
University of Plovdiv, Bulgaria, The Faculty of Pedagogy

Abstract: This article examines theinterconnection between the use of social services and well-being within families with a child with a disability. The survey included parents in the municipality of Plovdiv. The survey was conducted in the form of an anonymous survey containing 25 questions. There were interviewed 18 parentswhosechildrenusesocialservices.

Theanalysisofthe results shows that there is a connection between the use of counseling in social services by children and their parents to strengthen their parental role, and their more successful functioning in the emotional aspect, which reflects on the well-being of the family atmosphere. In accordance with another published study, the need to implement in social services an adapted approach, oriented to the environment and the family of the child with a disability, in accordance with the individual needs and peculiarities of the family organization, is confirmed.

Key words: *family, childwith a disability, social services, well-being, adapted approach*

Author Maria Sirakova, PhD student, University of Plovdiv, Bulgaria, The Faculty of Pedagogy, Department of Social Work.
Work address: School "Seven Saints",4023 "PanajotVolov", Plovdiv, Bulgaria.
Email: emona7771967@abv.bg
Mobile: +35988738985

ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА

Маргарита Атанасова
Пловдивски университет, Филиал „Любен Каравелов" - Кърджали

Резюме: Дистанционно обучение в електронна среда за пръв път беше реализирано през 2020 година с деца от предучилищна възраст. Това доведе и до промяна в нормативната база за организация на дейността на детската градина. В доклада се разглеждат актуални проблеми на педагогическо взаимодействие, което се осъществява от разстояние, в електронна среда чрез използване на средствата на информационните и комуникационните технологии и с участието на родителите. За анализа са използвани примери от наблюдения в практиката на детските градини при взаимодействие в електронна среда на територията на гр. Кърджали в условията на локдаун през 2020 и 2021 година. Предлага се модел за работа на детския учител, методи и дейности за активизиране, обратна връзка и мотивиране на родителите и децата.

***Ключови думи**: на български език: взаимодействие, детска градина, електронна среда, модели, активност.*

Въведение

Електронното обучение през последната година стана една от най-актуалните теми на ежедневието ни. В условията на продължаващата епидемия, животът на човечеството в световен мащаб се промени принудително. В условията на самоизолация всеки човек, всяка държава на планетата Земя осмислят този етап, в който се поставяха под въпрос смисълът на самия живот, ценността му и дали наученото може да има приложение в новата реалност. Човечеството се изправи на кръстопът и изпадна в екзистенциална криза. Думите на Е.Фром като описание на душевното състояние на хората могат да онагледят най-добре живата ни днес: „Човекът от всички възрасти и епохи е изправен в предрешаване на един и същи въпрос: как да преодолее изолираността, как да се приобщи към света, как да надмогне собствения си индивидуален живот и да намери удовлетворение" (From,1992, с.11).

Утвърдилата се от столетия практика на образование се оказа невъзможна и постави на изпитание педагогическия опит за реализиране на организирано обучение и възпитание в образователните институции.

Педагогическо взаимодействие в електронна среда

Педагогическото взаимодействие в детските градини в условия на извънредни обстоятелства се дефинира законодателно като педагогическо взаимодействие „от разстояние, в електронна среда чрез използване на средствата на информационните и комуникационните технологии и с участието на родителите". [1]

Електронната среда в този смисъл е образователна и трябва да съдържа съвкупност от условия, които влияят върху развитието и формирането на способностите, потребностите, интересите и компетентностите на децата. Основен критерий за нейния образователен характер е реализирането на педагогическо взаимодействие. Последното е изградено на принципа на сътрудничество и предполага единодействие по посока на поставените цели. При разглеждането на

[1]Наредба №5,Чл. 18а, от 02.10.2020 г.

педагогическото взаимодействие в електронна среда се очертават следните специфики:

- Електронната среда трябва да носи характеристиките на образователната среда;
- Педагогическото взаимодействие трябва да е изградено на сътрудничеството между възрастни (учител, родители) и децата;
- Информационните и комуникационните технологии като средства трябва да са образователно целесъобразни.

Електронната среда, въпреки виртуалния си характер, трябва да съхрани основните компоненти на образователната среда, тъй като чрез нея е заложено да се подпомага придобиването на компетентностите, определени в Държавния образователен стандарт за задължително предучилищно образование.

- Дейностен компонент – съвкупността от различните дейности /активности/, които допринасят за развитието на децата;
- Комуникация – взаимодействия, опосредствани от електронните устройства и сътрудничеството на родителите;
- Пространствен компонент – онлайн пространство, онагледяване, организация на времето, ергономичност, безопасност, които във своята съвкупност осигуряват дейностите, действията и поведенията на субектите в електронната образователна среда.

Реализирането на педагогическо взаимодействие като процес в образователна електронна среда с малките деца налага преосмислянето на няколко компонента:

- Постигането на компетентностите, определени в Държавния образователен стандарт за задължително предучилищно образование се запазват, но трябва да се използват електронни ресурси и форми на взаимодействие, които за възрастта на децата от предучилищна възраст трябва да запазят своя игрови-познавателен характер и да не се превръщат в обучение.
- Основните страни във взаимодействието дете – учител се опосредстват от родителите и електронните устройства и се преобразуват в учител – родител – устройство – дете, което насочва комуникацията и дейностите на учителя основно към родителя, който трябва да запази педагогическия ù характер, за да достигне тя до детето и да предизвика адекватни дейности. Това предполага много добро планиране на процеса на взаимодействие и включване на родителя като равноправен сътрудник в педагогическото взаимодействие.
- Организирането на педагогическото взаимодействие се ограничава значително във времето – продължителност не повече от 30 минути дневно, което предполага да се комбинират дейностите така, че да имат кратко и ясно извеждане на една дейност, която да активизира други творчески дейности с незадължителен характер.
- За учителите от детските градини електронната среда е изцяло нова и изисква професионално преосмисляне на организацията, планирането, целеполагането и подбора на ресурси. Учителят трябва изцяло да ориентира дейността на децата към активности в домашни условия, с достъпни за всяко едно семейство предмети и пособия.
- Педагогическата ситуация като основна форма на педагогическо взаимодействие трябва да бъде осмислена като модел, съобразен с електронната среда. Това включва избор на електронна платформа, приложение или електронна мрежа, избор на ресурси, избор на поведение и начини за обратна връзка, които да са най-ефективни за постигане на поставените цели.

Дизайн на изследването

Настоящото изследване се проведе през месец декември 2020 и март 2021 и обхвана дейността в електронна среда на детските градини в гр. Кърджали. По своя характер то е локално.

Предмет на изследването са промените в професионалната дейност на детските учители и използваните модели на педагогическо взаимодействие в образователна електронна среда.

Цел на изследването е да се анализират образователни практики и модели на педагогическо взаимодействие от разстояние в електронна среда, да се разработи модел на педагогическо взаимодействие, който да повиши ефективността на работата.

Задачи:

Да се проследят използваните модели на педагогическо взаимодействие в електронна среда – избор на електронна среда, организация на работа, комуникация, дейности и обратна връзка с родителите и децата.

Да се конструира работен модел за педагогическо взаимодействие от разстояние в електронна среда за предучилищното образование.

Към изследователския инструментариум се отнасят:

Наблюдение в електронна среда на педагогическото взаимодействие;

Полуструктурирани интервюта с учители и директори по време на локдауните;

Анализ на използваните в практиката на детските учители модели на педагогическо взаимодействие от разстояние в електронна среда.

Резултати от изследването

Наблюдението се реализира по предварително изведени показатели по време на локдауните 2020-2021 (Таблица №1). Обхват на наблюдение бе дейността на 8 групи от задължителна предучилищна подготовка. Полуструктурираните интервюта се проведоха с 20 директори и учители от базови детски градини след преминаване от електронна в присъствена среда на работа.

Таблица №1

Показател	Наблюдение на :
1. Избор на електронна среда	Фейсбук групи на възрастови групи – задължителна подготовка
2.Дейности за педагогическо взаимодействие по програма	Инструкции, демонстрации, видиоматериали, аудиоматериали, авторски материали
3. Дейности по дневен режим	Занимателни, спортни допълнителни дейности
4. Обратна връзка – родители, деца	Харесвания, коментари, публикуване на продукти от самостоятелни дейности
5. Активност на учителя	Публикации, включвания на живо, използвани материали- готови образователни и авторски

Обобщено резултатите, получени чрез различните инструменти на изследване показват следния доминиращ модел на педагогическо взаимодействие в електронна среда:

- Избор на електронна среда – създадени затворени групи в социалната мрежа Facebook, приложенията Messenger, Viber, SMS. Те са познати за родители и учители от личния им опит. Не се използват от учителите повечето им функции като видео включвания, аудио файлове, видео демонстрации.
- Основен модел на педагогическо взаимодействие в електронна среда за постигане на резултати по програма е работата с образователните книжки по направления. Във всички групи са предварително раздадени за работа в домашни условия.
- Дейностите на учителите по образователна програма се реализират чрез регулярни ежедневни писмени инструкции за самостоятелна работа с образователните книжки през периода на затваряне през декември 2020, а през периода март 2021 се включват и образователни онлайн ресурси от YouTube и сайта „Уча се – уроците на разбираем и интересен език!“
- Епизодично в групите се предлагат допълнителни дейности, моменти от дневния режим (сутришна гимнастика).
- Липсват авторски, създадени целенасочено от учителя електронни ресурси.
- Комуникацията между родители, учители и деца е индивидуална, инцидентна и насочена най-вече към обяснения на задачите в образователните книжки и здравословното състояние на децата.
- Наличие на обратната връзка – повече чрез емокотини и по-малко чрез споделяне на продукти от дейността на децата чрез снимки и/или видеозаписи.
- В наблюдаваните детски градини взаимодействието е асинхронно – без взаимодействие с учителя и с останалите деца от групата.

Модел за педагогическо взаимодействие в електронна среда

Анализът на резултатите от изследването на педагогическото взаимодействие в образователна електронна среда дава възможност да се изведе един по-ефективен модел на взаимодействие, който да се прилага в задължителната подготовка на предучилищния етап при условия на извънредни обстоятелства и пълно затваряне на детските градини. За да се реализира успешно, е необходимо предварително целенасочено планиране на вариант за педагогическо взаимодействие в електронна среда още в началото на учебната година, независимо от ситуацията за преминаване към такова. Мотивацията на родителите за сътрудничество и активна част от връзката дете – учител в електронната среда трябва да се превърне в тема за обсъждане още по време на присъственото взаимодействие. Това може да се реализира с поддържането на е-комуникации в специализираните групи, които да имат не само информационен характер, но и да онагледяват различни техники за работа с децата, организиране на работната среда, моменти от дневния режим, инструкции за заиграване, физически упражнения, музикални игри, работа с образователните книжки и други.

При преминаване в условията на работа в електронна среда, учителите трябва да обърнат специално внимание не само на подбора на образователни ресурси, но и на начина, по който те ще достигнат до децата чрез техните родители. Децата трябва да усещат живото присъствие на учителя си, да не губят връзката си с него и затова е добре в началото на всеки работен ден да чуват и виждат неговите инструкции и послания. Това предполага задължителното видео включване на учителя в началото на всеки работен ден за кратко време, в което той по мотивиращ и игрови начин да им препоръчва дейности за организация на деня, дневен режим, да стимулира активности и да поставя задачи. Дейностите по образователна програма е добре да бъдат тематично обединени в зависимост от сезона и /или предстоящи празници, да са

ориентирани към придобития опит, да предполагат усвоени вече умения; задачите, които се поставят, да са съобразени с домашните условия и мерките за безопасност, да предполагат работа с налични ресурси за всяко семейство, да подтикват към творчество и въображение при тяхното изпълнение. Дейностите трябва да предполагат индивидуална свобода и избор, вариативност на изпълнението по отношение на средства, време и ритъм на работа. За стимулиране на активността на родителите и децата е целесъобразно да се предлагат разнообразни форми на обратна връзка – снимки, видеа, аудиофайлове, презентации, модели, чрез които да се проследяват резултатите от педагогическото взаимодействие в електронна среда. Добре е да се инициират семейни състезания, предизвикателства, изненади и други допълнителни дейности, чрез които да се формира общност в електронната среда между семействата, децата и учителите за преодоляване на социалната изолация и създаване на позитивна атмосфера.

В резултат на изведения модел на педагогическо взаимодействие бе изработен и работен план за работа в електронна среда за една седмица. Някои от дейностите като видео включвания и комплексни презентации в края на седмицата с постиженията на децата, получени чрез снимки и видеа, бяха апробирани в подготвителните групи на ДГ „Мир“ в гр. Кърджали със студенти стажанти по проект „Студентски практики“ през м. декември 2020 и месец март 2021 г. Резултатите от изпробваните дейности са показателни – високо ниво на мотивация и активност на всички деца и родители в групата, позитивна и творческа атмосфера в електронната среда, ежедневна обратна връзка с постигнатите успехи, благодарности на родителите за ползотворната дейност и сътрудничество.

Примерно планиране на седмичните дейности в подготвителна група

- ОБЩО МОТО НА СЕДМИЦАТА «ЗАГАДКИТЕ НА ДЯДО КОЛЕДА»
- ЦЕЛ НА ЕЛЕКТРОННОТО ВКЛЮЧВАНЕ: Сътрудничество и оказване на педагогическа помощ, мотивация на родителите и децата за организиране на ежедневието и продуктивни дейности по образователна програма.
- ТЕМАТИЧНО СЪДЪРЖАНИЕ: комплекс от задачи от изучени теми по образователни направления по програма, от предходно присъствено обучение.
- ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ:
- Прилага и развива усвоени знания и умения в нови условия;
- Открива, създава, използва продукти от домашната среда и подръчни средства при изпълнение на задачите;
- Минимално стоене пред екрана;
- Активност при споделянето на продуктите от дейността (обратна връзка);
- Формиране на общност около постигнатите резултати в електронна среда между учители, родители и деца, която компенсира частично липсата на присъствено общуване в групата.

Ежедневни дейности на учителя

- 9.00 ч. – кратко видео обръщение с позитивно послание към децата и родителите и предлагане на вариант за съвместна дейност през деня
- 9.10 ч. – предложение за утринна гимнастика
- 10.00 ч. – подаване на задачи по образователна програма
- След 16.00 ч. – обратна връзка
- В края на седмицата презентация с продукти на децата от седмицата.

Примерно съдържание (по образователни направления) за стимулиране на дейности за седмица

ПОНЕДЕЛНИК
ОН: Математика
На изправена тояга че приличам, то се знае.
Кой подсказва, се налага с мене да се запознае!
Коя сам аз? Показ на цифра 1.
Ще разбера дали сте познали, като нарисувате толкова елхички, колкото показвам!
Направете 2 групи – едната от 3 салфетки, а другата от чаши! Групата на чашите да е с 1 повече от тази на салфетките! Снимайте! Разгледайте образователната книжка по математика на стр.....!
Дядо Коледа и аз ще очакваме вашия отговор със снимка или рисунка!

ВТОРНИК
ОН: Околен свят
Раста в земята, оранжева ми е главата, а зелена косата. Кой съм аз?
Ако сте открили отговора, нарисувайте мястото, където се отглежда този зеленчук, и животното, което най-много обича да се храни с него! Разгледайте образователната книжка по околен свят на стр...!
Дядо Коледа и аз ще очакваме вашия отговор с рисунка!

СРЯДА
ОН: Български език и литература
Чуйте записа на приказката и нарисувайте онзи герой, който според вас е постъпил най-правилно! Открий кой е първият звук в името на героя и открий буквата му в образователната книжка на стр.....! Ако поискаш, може да продължиш приказката със свой край! Снимай!
Дядо Коледа и аз ще очакваме вашия отговор с рисунка и видео!

ЧЕТВЪРТЪК
ОН: ТКД
Коледа приближава и трябва да подготвим нашия дом! За да е красива коледната вечеря, да подготвим украса за масата! Разгледайте образователната книжка по ТКД на стр.....! Украси, снимай и ни покажи!

ПЕТЪК
ОН: математика
Четирите ми страни са с еднакви дължини. Между тях се гушат четири ъгли. Те са прави, равни. Четири юнака славни. На триъгълника старши брат, аз съм точният.....?
Ако сте отгатнали коя е фигурата, покажете ни 4 предмета от дома ви, които имат такава форма! Разгледайте образователната книжка по математика на стр.....! Намери, снимай и ни покажи!

Заключение
Педагогическото взаимодействие в електронна среда се наложи в практиката под въздействието на сложна епидемиологична ситуация в страната ни. То не е алтернатива на присъствената педагогическа дейност, а съпътстваща и компенсаторна форма за продължаване на образователния процес в ситуация на локдаун. Пред педагогическата общност се поставя за решаване въпросът как да се организира онлайн средата така, че тя да запази своите образователни функции, да мотивира, активира и организира ежедневието на родители и деца, да педагогизира

взаимоотношенията и взаимодействията в домашни условия, за да може дори в условия на пълно изолиране в българските семейства да присъства духът на творчеството и съзиданието, а не на страха и изолацията.

Източници

Тотков, Г., Методика на е-обучението, Пловдив, 2014

Фром, Е.,Изкуството да обичаш, София, 2014

Закон за изменение и допълнение на Закона за предучилищното и училищното образование(ДВ, бр. 79 от 2015 г.) (обн. ДВ. бр. 82 от 18 септември 2020 г.)

Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 5 от 2016 г. за предучилищното образование (обн., ДВ, бр. 46 от 2016 г.; изм. и доп., бр. 72 от 2018 г.; доп., бр. 72 от 2019 г.; изм., бр. 77 от 2020 г.)

Бърза оценка на въздействието на COVID 19 върху образованието: задълбочаване на пропуснатото, 2021https://www.unicef.org/bulgaria/ към октомври 2021

Модели за обучение от разстояние в електронна среда, 2020, https://www.nus-bg.org/ към октомври 2021.

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT

Margarita Atanasova
Plovdiv University, „Lyuben Karavelov" Branch, 6600 Kardzhali, Bulgaria

Summary: Distance learning in an electronic environment was first implemented in 2020 with preschool children. This led to a change in the legal framework for organizing the activities of the kindergarten. The report examines current issues of pedagogical interaction, which is carried out remotely, in an electronic environment using the means of information and communication technologies and with the participation of parents. The analysis is used examples from observations in the practice of kindergartens in the interaction in an electronic environment in the town of Kardzhali in the conditions of lockdown in 2020 and 2021. A model for the work of the children's teacher, methods and activities for activation, feedback, and motivation of parents and children are offered.

Key words: *in Bulgarian: interaction, kindergarten, electronic environment, models, activity.*

ТЕОРИИ НА ОБУЧЕНИЕТО

Христо Каменов
Професионална гимназия „Васил Димитров“, град Мадан

Резюме: В съвременното общество и реформирана образователна система се наблюдава трансформация на образователния модел чрез навлизането на нови технологии, но съществени остават водещите класически теории на обучението. В статията се разглеждат едни от фундаменталните теории, които проправят пътя на образованието и традициите в учебно-образователния процес. Теорията за бихевиоризма, когнитивната теория, теорията за коннективизма, теорията за колаборативизма, теорията за конструктивизма и една сравнително нова теория – тази за мултимедийното учене на Ричард Майер, оказват дълбоко въздействие спрямо процесите в учебно-образователната среда. Теорията на бихевиоризма олицетворява два от ключовите принципи на позитивизма: познанието за света като естествен еволютивен процес и наблюдението като подход за разкриване на факторите и променливите на средата. Когнитивната теория се съсредоточава върху таксономията на Блуум и резултатите от всяко обучение, като се разглежда съзнанието като компютър. Бихевиоризмът, когнитивизмът и конструктивизмът са трите най-често използвани теории за обучение, използвани при създаването на учебни среди. Тези теории обаче са разработени по време, когато обучението не е било повлияно от технологиите. Теорията за мултимедийното учене спомага за по-задълбоченото осмисляне на учебния материал и за усъвършенстване на интерактивността и презентационните умения. XXI век е епохата на знанието, в която образованието има ключова социална и икономическа стойност и в която принципът за учене заради самото учене спомага за развиването на умения – комуникативни, социални, психоемоционални.

Ключови думи: *бихевиоризъм, когнитивизъм, конструктивизъм, мултимедийно учене, колаборативизъм*

ВЪВЕДЕНИЕ

XX век е период на разцвет и подем на различните педагогически и психологически школи, на теориите за учене, като образованието процъфтява и се завръща в своя, метафорично казано, век на Просвещението, където знанието е фундаментална предпоставка за развитието на индивида. Позитивизмът и възходът на научния метод оказват значително влияние върху нововъзникващите области на образованието. По-специално, отношението на психологията има приоритетно въздействие върху образованието, защото тази научна дисциплина изучава човешкото поведение и реакции и допринася за разгръщането на образователната психология в класните стаи.

В началото на XX век с възхода на съвременната наука и новите комуникационни технологии, скоростта на промяната се увеличава: идеите по-лесно се комуникират, разпространяват и обсъждат. Фройд, заедно със своите колеги, допринася за възхода на психологията като емпирично поле и дисциплина. Нещо повече, до известна степен Фройдистката теория оказва влияние и довежда до първата теория на обучението – бихевиоризъм. Бихевиоризмът се появява като реакция срещу фройдисткия акцент върху несъзнателния ум и фройдистката употреба на интроспективен анализ и саморефлексии за изучаване на съзнанието. Бихевиоризмът застава като контрааргумент на тази позиция (Harasim, 2017, p. 33).

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ТЕОРИИ НА УЧЕНЕТО

Теорията на бихевиористкото учене се фокусира върху това, което се наблюдава: как се държат хората и особено как да се промени или да се предизвика определено поведение. В началото на века бихевиоризмът въвежда теория на обучението, която е емпирична, наблюдаема и измерима. Тази най-ранна теория на ученето подчертава явно действие: онова, което е най-лесно очевидно и достъпно за изучаване поведение. Терминът „явно действие“ (ibidem) означава поведение и

действие, което влияе върху и променя начина на действие. Въз основа на клинични експерименти с животни бихевиористите откриват, че реакцията на определени стимули ще се повтаря и може да бъде наблюдавана, контролирана и количествено определяна. Бихевиористката теория не може да обясни субективността ú, предвид нейния исторически контекст. Ранният възход на научната теория е поставен в контекста на позитивизма, тъй като, за да се счита за наука, бихевиоризмът трябва да се придържа към строгите позитивистки принципи, които се основават на строга обективност и отхвърлена субективност, и каквото и да е свързаност със самоанализ или психични състояния (наричани по това време ментализъм).

Теорията на бихевиоризма олицетворява два от ключовите принципи на позитивизма:

- познанието за света може да еволюира само от наблюдението на обективни факти и явления от действителността;
- теорията може да бъде изградена само чрез прилагане на това наблюдение в експерименти, които да варират в зависимост от други фактори и променливи на средата (Winn, 1996, pp. 112–142).

Една от забележителните теории на бихевиористите е рефлекторна теория на ученето на Павлов, която представлява тип класическо кондициониране, което е форма на асоциативно обучение, според която неутрален стимул придобива способността да произвежда специфична реакция поради системната си връзка с друг независим, безусловен стимул, който предизвиква същата или подобна реакция. Стандартната процедура за установяване на класическото кондициониране включва представяне на неутрален стимул заедно със значителен стимул. Един стимул е неутрален, когато не предизвиква очевидна реакция на поведение, и се нарича условен. Безусловният стимул е значителен стимул, който непременно води до естествена рефлексивна реакция. Създава се ново отражение. Начинът на взаимосвързаност (алюзия) между два стимула се нарича *условен рефлекс* – постига се чрез процеса на класическото кондициониране и настъпва значителна промяна в поведението. Непрекъснатото повторение на последователността „стимул – реакция“ създава връзка, която води до автоматично определено поведение. Иван Павлов е първият, който въвежда класическото кондициониране като комбинация от стимули, които съпътстват действие и повторението им е последвано от това действие (свързване на операция с конкретни желани резултати и след това повторение на акта с нетърпение за същите резултати), като извършва експеримент с кучета (когато дава храна на кучетата, те слюноотделят нормално, започва да звъни на звънец всеки път, когато им дава храна, така че те свързват звука на звънеца с храната и всеки път, когато кучетата чуят звъна, разбират за поредното хранене). Според бихевиористките при класическото обуславяне условните реакции (мисли, чувства, поведение) са ефекти, които възникват чрез първоначално научаване на автоматични рефлекси, а след това на действително придобитите условни рефлекси. Механизмът на кондиционирането е, че всички поведения са реакции на стимули. Има биологична тенденция за кондициониране, при която някои стимули са по-склонни да се комбинират от други. Класическото кондициониране е доказано при няколко вида, използвайки различни методики. Използва се до голяма степен в обучението на животни, клиничната психология (поведенческа терапия), образованието, дизайна, рекламата. Употребата му може да бъде пряка и непряка (Pavlov, 2003). Експериментът куче – храна – камбана доказва рефлексите на автоматичното поведение, причинено от някакъв стимул в околната среда.

Едуард Торндайк (1874 – 1949) провежда експеримент, който наименува „Кутия за пъзели“. Отново са включени животни, като експериментът цели да измери времето, в което животното задейства резето на кутията и може да избяга. Идеята е, че колкото повече животното се връща в кутията, за да се нахрани, толкова по-бързо е времето му за бягство, тъй като в него е задействан импулсът за бягство. Чрез този експеримент учените стигат до извода, че процесът на учене и обучение е резултат от

асоциации, които се образуват между дразнители, стимули (S) и отговори, реакции (R). Асоциациите, наричани още навици, се засилват или отслабват от честотата на стимулите и реакциите. Торндайк стига до извода, че в процеса на обучение определени реакции идват, когато над тях има доминация на награди (Gates, 1949, pp. 241 – 243).

Американският психолог Скинър (1904 – 1990) се фокусира върху доброволното, или също наречено – оперантно поведенческо обуславяне, което го отличава от предшественика му Павлов, който се придържа към класическите асоциации. Скинър представя алтернатива на класическото кондициониране на Павлов и на това как директният стимул води до положителен отговор, който създава ефикасна поведенческа промяна. Ученият стига до извода, че поведението се обуславя чрез използване на положително и отрицателно подсилване. Пример за това е експериментът с плъховете, които трябва да намерят сиренето в лабиринт. Положителният импулс е, че плъхът чрез последователни движения трябва да намери края на лабиринта. Първо, плъхът се поставя в лабиринт със сиренето, разположено наблизо. Възнаграждава се със сиренето, когато достигне първия завой. След като първият тип поведение се вкоренява, плъхът не се възнаграждава, докато не направи втория завой. След много пъти през лабиринта плъхът трябва да стигне до края на лабиринта, за да го получи като награда. Изследванията на Скинър за оперантно кондициониране го довеждат до заключението, че при възнаграждаване на простите малки действия се обуславят сложни форми на поведение. Сиренето в случая е подсилващ стимул, който се отнася към процеса на действие върху околната среда (McLeod, 2018).

Фигура 1
Експериментът на Скинър за доказване на оперантно поведение
Източник: Адаптирано от McLeod, S.

Изследванията на Скинър установяват, че подобни промени в поведението отнемат значително много време и изискват преди всичко последователни приближения на поведението. Другояче, това означава, че за да бъдат направени някакви промени в поведението, трябва да има множество повторения с цел заучаване. Голямата промяна води до по-малки действия. Скинър акцентира върху промените при наблюдаемото поведение, като пренебрегва възможността за каквито и да било процеси в съзнанието (McLeod, 2018; Sobel, 2015).

Бихевиористката педагогика има за цел да насърчава и модифицира наблюдаемото поведение у хората. Ученето е счита за поведение, което показва придобиване на знания или умения. За да се разбере този тип педагогика, се разглеждат следните три техники и модели:

- награда и наказание;
- поведенческо намерение с учебна цел;

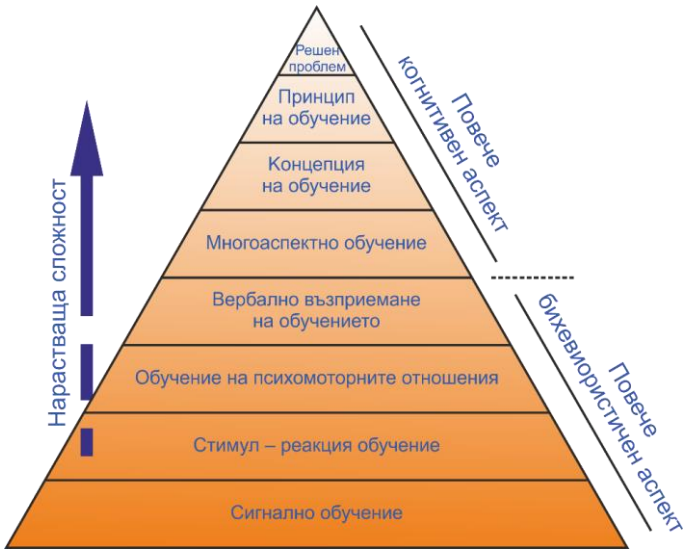
• таксономии на обучението (Harasim, 2017, p. 39).

Когнитивната теория е реакция на теорията на бихевиоризма и по-конкретно – върху поставения твърд акцент и пряка връзка между стимул – реакция. Когнитивистките психолози твърдят, че връзката между стимула и реакцията не е ясна и че има редица други фактори, които се намесват за смекчаване или намаляване на „предвидимостта“ на отговор на стимул (Winn, 1996). Въпреки това когнитивизмът не отхвърля бихевиористичната наука, но измества акцента от външното поведение към фокуса на вътрешнопсихичните процеси.

Елементи от бихевиористката традиция са преработени и включени в когнитивисткия модел на учене: стимулите се превръщат във вход, а поведението – в резултат. Ако бихевиористите третират ума като черна кутия, то когнитивистите признават важността на менталните и психическите процеси. Те се интересуват от моделирането на менталните структури, които въздействат на ума и поведението. Възходът на теорията за когнитивното обучение в средата на XX век е повлиян от развитието в области като лингвистика, неврология, психология, образование и зараждащата се област на компютърна наука.

Представата на мозъка като компютър е повлияна от епохата и това се нарича когнитивна обработка на информация.

Теорията за обучението на Робърт Гагне (1916 – 2002) е теория на еволюцията на бихевиоризма и насочване към когнитивисткото оформяне на информацията и модела на обработването ú. Неговият труд „Условията на обучение“ е принос към теорията на учебния дизайн. Работата му се съсредоточава върху предписването на дидактическа педагогика, основана на индивидуализирано обучение (Gagne, 1996).



Фигура 2
Теория на обучението на Робърт Гагне

Таксономията на Гагне има прилики с когнитивната таксономия на Блуум – афективни и психомоторни резултати, като и двете се фокусират върху резултатите от обучението. Таксономията е систематична класификация, която спомага да се изведат принципните постановки за ефективното обучение. При таксономията на обучение на Гагне на входа присъстват вербалната информация, интелектуалните умения, когнитивните стратегии, атитюдите и двигателните умения. Специфични условия за изучаване на всеки резултат са следствие на гореизброените показатели.

Гагне изрежда девет учебни събития, които оказват влияние в процеса на учене (Gagne, 1985):

⇨ привличане на внимание;

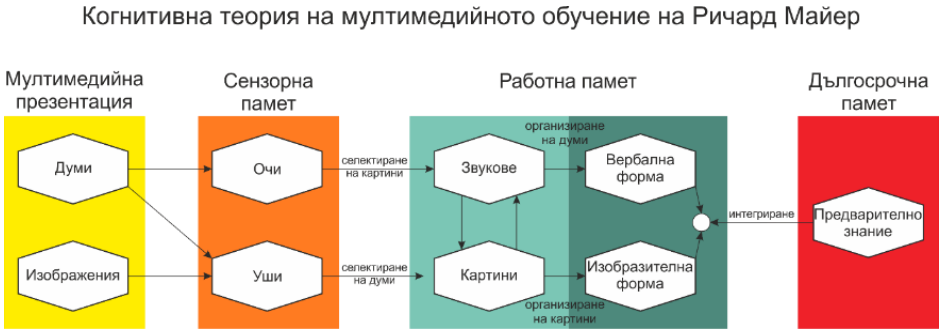
- ⇨ информиране на обучаемия за целта;
- ⇨ стимулиращо припомняне на предварително обучение;
- ⇨ представяне на стимула;
- ⇨ предоставяне на насоки за учене;
- ⇨ предизвикване на изпълнение;
- ⇨ предоставяне на обратна връзка;
- ⇨ оценка на изпълнението;
- ⇨ подобряване на уменията.

Когнитивисткият учебен дизайн изхожда от предпоставката за предсказуемостта на човешкото поведение, подобно на бихевиористката перспектива.

Професорът по психология Ричард Майер е Университета в Калифорния е създател на Мултимедийното обучение, като неговата презумпция е, че учениците учат много по-добре и по-задълбочено, когато идеите са изразени в картини, изображения. Неговият резултат е изведен в Когнитивната теория за мултимедийното обучение, която доразработва чрез Наръчник за мултимедийно обучение в Кеймбридж (Mayer, 2012, p. i).

Мултимедийното обучение се отнася до презентация на думи и изображения, предназначени да улесняват обучителния процес на учениците. В продължение на стотици години словесни послания – като лекции и печатни уроци – са били основното средство за обяснение на идеите пред учащи. Въпреки че словесното обучение предлага мощен инструмент за хората, то във века на дигиталните технологии и на глобализацията мултимедията се превръща в един от основните ресурси на класните стаи. Мултимедийните инструкции се отнасят до материали, които спомагат за насърчаване на ученето и създават предпоставка обучаемите по-добре да разберат обяснението, когато то е представено с изображения и думи (ibidem). Значимите резултати от обучението зависят от когнитивната активност на обучаемия по време на процеса на учене, а не на обучаемата поведенческа активност по време на обучение (ibidem). Целта на основните изследвания е да допринесе за теория на ученето (т.е. наука за ученето), докато целта на приложните изследвания е да се извлекат принципи на учебния дизайн (т.е. науката на обучение); обединяването на тези цели води до основни изследвания върху приложни ситуации, при които целта е да се извлекат принципите на мултимедийния дизайн, които са едновременно основани на когнитивната теория и подкрепени от емпирични доказателства (ibidem). Майер е на мнение, че хората учат много по-добре от думи и изображения, отколкото само писмено, чрез думи. Определя мултимедийните инструкции като представяне на материали, използващи както думи, така и картини, с цел да се насърчи ученето. Под думи има предвид, че материалът е представен в словесна форма – използван например отпечатан или говорим текст.

В учебника думите могат да бъдат представени като отпечатан текст и снимките като илюстрации (или други видове графики) (Ibidem, p. 5). Норман споделя мнението си, че *„днес ние обслужваме технологиите. Трябва да обърнем машинно центрираната гледна точка и да я превърнем в личностно центрирана гледна точка: технологиите трябва да ни служат“* (Norman, 1993, p. xi). Те разширяват когнитивните възможности на хората и спомагат за по-бързото запаметяване и осмисляне на различните видове информация в глобалния информационен поток. Норман счита, че голяма част от технологиите заемат машинно-центриран поглед, а е предназначена да подпомогне човешкото познание, но най-често се намесва и обърква, затова е важно визията на технологиите да е ориентирана към обучаващия се и технологията да допълва човешките способности, да подпомага дейностите и да насърчава човешкото познание (Ibidem, p. 9; 12).



Фигура 3
Когнитивна теория на мултимедийното обучение на Ричард Майер

Бихевиоризмът, когнитивизмът и конструктивизмът са трите най-често използвани теории за обучение, използвани при създаването на учебни среди. Тези теории обаче са разработени по време, когато обучението не е било повлияно от технологиите. През последните двадесет години технологията се реорганизира до това как живеем, как общуваме и как се учим. Потребностите и теориите за обучение, които описват принципите и процесите на обучение, трябва да отразяват основните социални среди. Вейл подчертава, че *„ученето трябва да бъде начин на съществуване – непрекъснат набор от нагласи и действия от лица и групи, които те използват, за да се опитват да бъдат в крак с изненадващите, нови, разхвърляни, натрапчиви, повтарящи се събития“* (Vaill, 1996, p. 42).

Съществуват две концепции за онлайн обучение – *коннективизъм* и *колаборативизъм*, които отразяват два различни подхода за изграждане на теория. Коннективизмът представлява дедуктивен подход, чиято хипотезата първо се поставя като идея, а след това се тества чрез събиране на данни. Това неофициално се нарича „отгоре надолу“ подход, при който следват подкрепящи доказателства. Дедуктивните разсъжденията работят от по-общото (теория) към по-конкретното (неговите приложения) и търси доказателства за потвърждаване или опровержение на хипотезата. Джордж Сименс предлага коннективизъм като теория на обучението за дигиталната ера. Стивън Даунс, съосновател на коннективизма, подкрепя теорията, като коннективизмът се основава на концепция за самоорганизация на ученето, но с течение на времето се превръща в акцент върху организираното от мрежата учене: идеята е, че мрежовата среда без инструктори и структура на курса може да улесни процеса и да постигне учене сред участниците. От гледна точка на свързването, обучението се основава на представата на мрежовата интелигентност, в която компютърната мрежа (а не учител или връстник) се идентифицира и организира връзките за всеки обучаем. Коннективизмът е обявен за теория от неговите поддръжници, но повече от десетилетие теорията не е била емпирично потвърдена от неговите основатели или от други. Обикновено дедуктивните процеси включват клинични или контролирани изследвания, в които се представя определена тема, след което се стеснява в по-специфична хипотеза, която може да бъде тествана. След това се събират наблюдения в дедуктивния подход, за да се провери хипотезата с конкретни данни – за потвърждаване или опровержение на първоначалната теория. Коннективизмът е теоретична рамка за разбиране на ученето в дигитална епоха. Той подчертава как интернет технологиите като уеббраузъри, търсачки, уикита, онлайн дискусионни форуми и социални мрежи допринасят за нови възможности за обучение.

Теорията на колаборативизма представлява фокус върху възникналите мрежи за обучение с появата на компютърните технологии. Компютърни учени и инженери създават основната инфраструктура на компютърните мрежи през 1969 г. Електронната поща е измислена през 1971 г., а компютърните конференции през 1972 г. Почти веднага последват образователни проучвания и приложения. Онлайн

комуникацията тогава е напълно нова и безпрецедентна. Академиците проучват начини за подобряване на личната и социалната комуникация чрез компютърна мрежа и по този начин допринасят за трансформирането на компютърните комуникации от мрежи, първоначално проектирани за прехвърляне на файлове в среди, които поддържат творческа комуникация и сътрудничество между преподаватели, ученици и студенти (Harasim, 1996, p. 106).

Това развитие поставя началото на свързани класни стаи и курсове, предлагани изцяло онлайн, като учениците си сътрудничат асинхронно в семинари, дискусии и групови проекти. Основателите на онлайн образованието преформулират педагогиката в класната стая или все повече изобретяват нови педагогики, които да се възползват от възможностите на компютърните мрежи, даващи възможност на учащите да работят заедно през границите на времето и мястото и да си сътрудничат в иновативни решения за решаване на проблеми, споделяне на знания и дейности за критично мислене. Компютърните мрежи отварят безпрецедентно възможности за споделяне на множество гледни точки по проблемите, за насърчаване на размишляващи и аналитични мисловни умения и за изграждане на по-дълбоки многомерни и мултидисциплинарни отговори.

Теоретичната рамка за обяснение на онлайн обучението е призната за необходима при формиране на педагогически разработки, за изясняване на ролите на учителя и обучаемия и за идентифициране на рубрики и методи, които биха подпомогнали изследванията на онлайн преподаването и ученето.

Изобретяването на интернет и последвалата поява на множество образователни приложения насърчава иновациите, но в същото време също подчертава, а не отхвърля нуждата от нови стратегически подходи, информирани от образователната теория и изследвания. Докато интернет предлага примамлив потенциал за повишено ученическо взаимодействие и активно обучение, предизвикателството е да се разберат напълно възможностите и ефективно да се трансформира педагогиката, за да се отрази това разбиране (Ibidem, p. 107).

Конструктивизмът се отнася както до теорията за обучение (как хората учат), така и до епистемологията на учене (каква е природата на знанието). Поради това е важно да се има предвид, че терминът *конструктивизъм* се използва в две различни области. Конструктивистката теория твърди, че хората сами изграждат своето разбиране и познание за света чрез преживяване на света и размисъл върху тези преживявания (Ibidem).

Дъфи и Кънингам (1996) изясняват основата на конструктивизма, като отбелязват, че въпреки разнообразието на възгледите, обхванати в концепцията за конструктивистката теория на обучение, изглежда има общ консенсус, че *„ученето е активен процес на конструиране, а не придобиване на знания”*, и че *„обучението е процес на подпомагане на тази конструкция, а не просто предаване на знания”* (p. 177).

Жан Пиаже – професор по психология, посвещава живота си на въпроса за когнитивното развитие и по-специално – на класифицирането на етапите на човешко развитие. Пиаже твърди, че хората се учат чрез постепенно изграждане на сложни логически структури, от ранна детска възраст до зряла възраст. Според него хората се учат чрез изграждането на една логическа структура след друга (Piaget, 1969). В своите изследвания върху детското развитие стига до заключението, че логиката на децата и техните начини на мислене първоначално са напълно различни от тези на възрастните и това последователно натрупване на знания посредством дейностите увеличава в дълбочина и сложност конструкциите на мисловния процес. Учене чрез развитие – това се случва според възрастта и етапа на развитие на детето. Развитието спира, тъй като детето достига ранна зряла възраст, според четирите етапа на развитие на Пиаже.

Още преди да осъзнае езика, детето го използва като средство за комуникация, научно е доказано, че овладява по-бързо речевите си умения, когато получи

подкрепление от своите родители. Подражавайки на речта на родителите си, детето научава съвкупност от думи и по този начин моделира своя изказ. Ноам Чомски счита, че процесът на развитие на езика не се влияе толкова от научаването като механизъм, а от вътрешноприсъщи унаследени доминанти, докато Пиаже е на мнение, че върхов показател в овладяването на езика е когнитивното развитие. Негов аргумент в това становище е, че сензомоторният интелект се появява на много по-ранен етап от езика. Научаването е споходено винаги с определена ситуация, което извежда и твърдението, че детето има вродена предразположеност към езика. Безспорен аргумент в развитието на речевите умения е семейството, *„овладяването на езика е свързано иманентно с диалогичните отношения между родителя и детето“* (Stamatov, 2000, p. 189), а също така *„успешното развитие на детето е възможно само чрез неговото активно уравновесяване с околната среда.“* (Paunov, 2016, p. 5).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XXI век е епохата на знанието, в която образованието има ключова социална и икономическа стойност. Съществуват силни предпоставки да се мисли, че ролята на дигиталните технологии във века на знанието създават услужливо общество, в което технологиите все повече изземват ролята и функциите на учителя и заместват човешкия капитал. Създава се една нова реалност, като учените и преподавателите са изправени пред предизвикателството да прилагат нови комуникационни технологии и в това поле на обучение да използват специфични онлайн инструменти за теоретично-практически дейности, но и да съчетават традиционните методи и теории на обучение, за да имат ефективен резултат при своите възпитаници.

Педагогиката и педагогическите технологии са призвани да използват възможностите, предоставени от новите технологии за променящата се социално-икономическа действителност. В контекста на века всеобща тенденция на учителите е да се адаптират към новата среда на преподаване и да използват традиционните начини на обучение в една развиваща се технологична и дигитализирана среда.

ЦИТИРАНИ ЛИТЕРАТУРНИ ИЗТОЧНИЦИ

Паунов, В. Игри с пръсти за деца от предучилищна възраст, 2016

Стаматов, Румен. Детска психология. София, Хермес, 2000

Duffy, T., Cunningham, D. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook for research for educational communications and technology*. New York, Simon & Schuster Macmillan, 1996

Gagne, R. The conditions of learning and theory of instruction. New York, CBS College Publishing, 1

Gagne, R., Medsker, K. The conditions of learning: Training applications. New York, Harcourt Brace and Company, 1996

Gates, A. Edward L. Thorndike: 1874 – 1949. *Psychological Review, 56(5)*<https://doi.org/10.1037/h0062782> 14.10.2021

Harasim, L. Learning Theory and Online Technologies. New York, Taylor&Francis, Routledge, 2017

Mayer, R. Multi-Media Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 2012

McLeod, S. What Is Operant Conditioning and How Does It Work? *SimplyPsychology*<https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html> 14.10.2021

Norman, D. Things that make us smart. Reading, MA, Addison-Wesley, 1993

Pavlov, I. Conditioned Reflexes. G.V. Anper, Dover Publications, 2003

Piaget, J. Science of education and the psychology of the child. New York, Viking, 1969

Sobel, D. B. F. Skinner, the Champion Of Behaviorism, Is Dead at 86. *The New York Times,* 30, 2015

Vaill, P. Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey-Blass Inc, 1996

Winn, W., Snyder, D. Cognitive perspectives in psychology. Handbook of research for educational communications and technology. New York, Macmillan, 1996

Христо Каменов, доктор, град Мадан, ул. "Перелик" 3, 0895509571, hkamenov@abv.bg

THEORIES OF LEARNING

Hristo Kamenov
Vocational high school „Vasil Dimitrov“

Abstract: In the modern society and the reformed educational system there is a transformation of the educational model through the introduction of new technologies, but the leading classical theories of education remain significant. The article discusses some of the fundamental theories that pave the way for education and traditions in the educational process. The theory of behaviorism, cognitive theory, the theory of connectivism, the theory of collaborativeism, the theory of constructivism and a relatively new theory - that of Richard Meyer's multimedia learning have a profound impact on the processes in the educational environment. The theory of behaviorism embodies two of the key principles of positivism: knowledge of the world as a natural evolutionary process and observation as an approach to discovering the factors and variables of the environment. Cognitive theory focuses on Bloom's taxonomy and the results of each training, looking at consciousness as a computer. Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three most commonly used learning theories used in creating learning environments. However, these theories were developed at a time when learning was not influenced by technology. The theory of multimedia learning helps to deepen the understanding of the learning material and to improve interactivity and presentation skills. The 21st century is the age of knowledge, in which education has a key social and economic value and in which the principle of learning for the sake of learning itself contributes to the development of skills - communicative, social, psycho-emotional.

Key words: *behaviorism, cognitivism, constructivism, multimedia learning, collaborativeism*

Hristo Kamenov, (PhD), Madan, Perelik, str., 0895509571, hkamenov@abv.bg

СЪСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ НА ДИСТАНЦИОННОТО ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

Елисавета Семерджиева, Ваня Найденова
Пловдивски университет, Филиал „Любен Каравелов", Кърджали

Резюме. Настоящият доклад представя общата картина, възникналите проблеми и предизвикателства, както и динамиката на резултатите от приложението на дистанционното обучение в електронна среда в условията на извънредното положение за едногодишен период (2020 – 2021 г.). Очертани са тенденциите и перспективите, стоящи пред академичната общност на филиала на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски" в гр. Кърджали, за оптимизиране на организацията и управлението на качеството на образователния процес.

***Ключови думи**: пандемия, висше образование, тенденции в дистанционно електронно обучение, качество на обучението, образователна политика*

Актуалност и цели на изследването

Почти две години светът живее в условията на пандемия при наложени противоепидемични ограничителни мерки. И ако през пролетта на 2020 г. всичко се случи с голяма доза хаос, то днес световната криза се управлява и регулира много по-адекватно.

Едно от най-големите предизвикателства, които COVID-кризата постави пред висшите училища, е скоростното преминаване от присъствено обучение към дистанционно обучение в електронна среда. За броени седмици дигитализацията и новите технологии се превърнаха не просто в част от учебния процес, а в единствена възможност за неговото осъществяване. Необичайните условия на работа предоставиха възможност на академичния състав да апробира и приложи нови и адаптирани образователни технологии, форми, методи и ресурси за аудиторна и извънаудиторна академична дейност от разстояние.

Основателен бе въпросът колко ще продължи извънредната ситуация и дали дистанционното обучение в електронна среда няма да се превърне в масова практика през следващите години. Дали ще се възстанови присъствената форма, или по обективни причини ще се приложи обучение от разстояние, или смесената (хибридната) форма на обучение.

***Целта** на настоящото изследване е да проследи динамиката на резултатите от приложението на дистанционното обучение в електронна среда в условията на извънредното положение за периода април 2020 – април 2021 година чрез проучване на мненията на студентите от Филиала на Пловдивския университет „Любен Каравелов" в гр. Кърджали*.

***Обект на изследването** е академичната подготовка на студентите от бакалавърските програми във Филиал – Кърджали, обучаващи се дистанционно в електронна среда, а **предмет** – динамиката на учебните постижения от това обучение за периода 2020 – 2021 година.*

Задачи:

1. Изготвяне на инструментариум и създаване на организация за емпирично изследване, което да отрази обективно мнението на студентите в рамките на една календарна година. Събиране, систематизиране и анализ на информацията за организацията, провеждането и ресурсното обезпечаване на дистанционното обучение;

2. Организиране и провеждане на проучването с цел точно отразяване на действителната картина в началото, по време на пандемията и в края на изследвания период;

3. Обработка и анализ на събраните емпирични данни. Проследяване на тенденциите и изводи за оценка на ефективността на дистанционното обучение в електронна среда във Филиал – Кърджали. Разработване и прилагане на стратегии за системно приложение на дистанционно и смесено академично обучение в бъдеще.

Теоретична обосновка

Филиал „Любен Каравелов“ в гр. Кърджали е неотменна част от структурата на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, университет, който вече шест десетилетия се отличава с устойчиво и динамично развитие и конкурентоспособност. Като част от тази академична структура, Филиалът се стреми да поддържа високо качество на предлагания образователен продукт и да бъде в непрекъснато съответствие със стандартите на европейското пространство за висше образование.

Качеството на образованието е следствие от значителен брой фактори и поле за мащабни изследователски дирения от учени, преподаватели, квалитолози, мениджъри, потребители на кадри и пр. Всяка стъпка, свързана с изследване на проблема за качеството на образованието като обществена услуга, съдейства за повишаване на професионалната компетентност на бъдещите специалисти и допринася за просперитета и икономическия потенциал на обществото ни.

С други думи, контролът на качеството е приоритет на съвременното образование и изисква системно и настойчиво търсене, разработване и прилагане на оптимални, адекватни и ефективни образователни технологии въз основа на натрупания опит, анализи и изводи, независимо от текущите обществени, икономически и социални проблеми. А последствията от възникналата пандемия установиха драстично нова ситуация и поставиха огромни предизвикателства пред цялата образователна система. Всичко това ни провокира да изследваме качеството на академичното образование в периода на COVID-кризата и да споделим резултатите от нашата работа.

За нас като академична общност сред основните принципи, гарантиращи качеството на академичното образование, са: ефективност, прозрачност и демократичност на управлението, стремеж за постигане на високи образователни резултати, сътрудничество, диалог и удовлетвореност на всички участници в образователния процес – студенти, преподаватели, работодатели, потребители на кадри и др. Последните две години обаче изведоха на преден план и други съображения, които трябва да бъдат взети под внимание. Натрупаният опит показа, че качеството на образователния продукт в периода на COVID-епидемията особено се влияе от състоянието и ефективността на дистанционното обучение в дигитална среда, а получените неудачи рефлектират върху цялостния академичен процес и образователни резултати.

Понятието *ефективност* в образованието отразява отношението между целите на педагогическата дейност, резултатите от нейното осъществяване и условията, при които се постигат тези резултати. Ефективността е обективно съществуваща величина, тя има определени качествени и количествени характеристики, които дефинират същността ѝ, и при определени условия може да бъде измерена. Ефективността на академичното обучение притежава всички характерни особености, отнасящи се до ефективността на всяка друга дейност, и по тази причина също може да бъде диагностицирана. Проблемът за измерване на ефективността на дистанционната форма на академичната подготовка и нейното динамично развитие в рамките на изследвания период е свързано преди всичко с определянето на обективни критерии и показатели.

За оценяване на качеството на дистанционното обучение в условията на епидемичната обстановка могат да се приложат различни подходи. Законът за висшето образование постулира, че всяко висше училище гарантира качеството на образованието чрез поддържане на вътрешна система за качеството, която включва и проучване на студентското мнение (ЗВО, Чл. 6. (4.). Ето защо в настоящото проучване

приехме за целесъобразно за решаване на поставените проблеми да изследваме гледната точка на студентите като преки участници и потребители на образователната услуга, на базата на които да проследим динамиката на техните виждания в два диагностични среза – при старта на дистанционното обучение (април 2020 г.) и към настоящия момент – при частичната отмяна на противоепидемичните мерки (април 2021 г.).

Дизайн на изследването

За целите на изследването са проведени *две анкетни проучвания*. Първото от тях е експресно през периода 05 април 2020 г. – 15 април 2020 г. за установяване на състоянието и проблемите на дистанционното обучение в самото начало на COVID-кризата. Второто анкетно проучване е проведено след една календарна година.

Анкетната карта е разработена чрез Гугъл формуляри и включва 18 въпроса, обособени и структурирани в определена последователност, кореспондираща с целите на изследването. Въпросите изискват различни по вид отговори: „затворени“ с избор на една от няколко посочени алтернативи; „затворени“ с избор на няколко от предложените варианти; „затворени скалирани“ с възможност за избор на положителна или отрицателна степен на проявление; „отворени“, при които респондентите попълват своето лично гледище по проблемите.

Въпросите са обособени в три групи (Таблица 1).

Таблица 1.

.	Студенти	1.1. Устройство за комуникация 1.2. Дигитална компетентност 1.3. Време за самоподготовка 1.4. Готовност и нагласа за обучение от разстояние
.	Преподаватели	2.1. Качество на комуникация със студентите 2.2. Обезпеченост с дидактически ресурси и материали за самоподготовка 2.3. Изпитни процедури 2.4. Режим, темп и интензитет на работа
.	Форма и организация на дистанционното обучение	3.1. Форма на обучение (присъствена, дистанционна и смесена) 3.2. Платформи за дистанционно обучение 3.3. Качество на дистанционното обучение 3.4. Предимства и недостатъци на дистанционната и на присъствената форма

Събраната информация от отговорите на въпросите от анкетните карти е анонимна и се използва единствено за научни цели. Участието на студентите е доброволно. За целите на сравнителния анализ между двете анкетни проучвания резултатите са представени в проценти. Акцентът попада не толкова върху количествената им измеримост, а върху обзорно-аналитична им значимост.

Участници в изследването са студенти от три професионални направления от ПУ – Филиал „Л. Каравелов“ в Кърджали. В първото анкетно проучване участват 93 студенти, а във второто – 209, разпределени по няколко критерия: професионално направление; специалност; курс на обучение. И двете извадки са представителни и отразяват структурата и спецификата на студентската общност във Филиал – Кърджали.

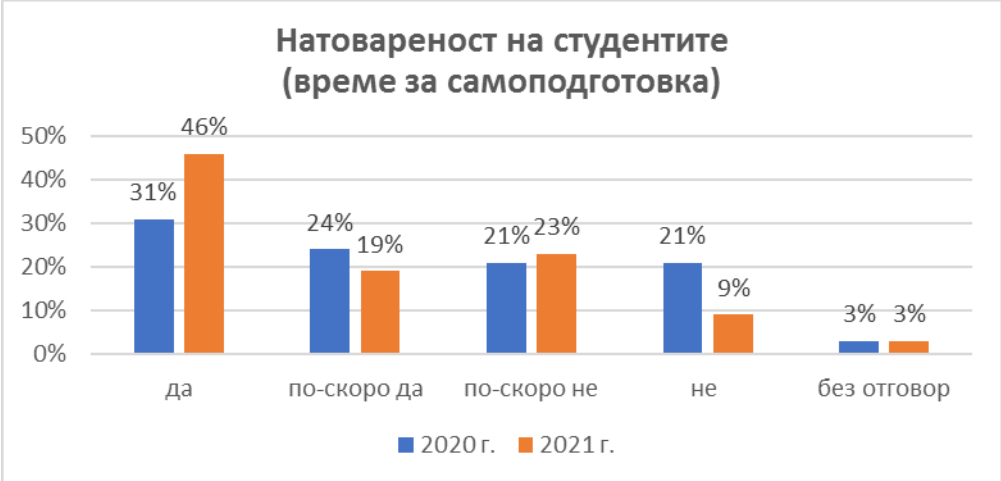
Резултати и обсъждане

COVID-пандемията стимулира необходимостта от интензивно развитие на дигиталните умения на всички участници в образователния процес, включително и на студентите, показател за което са резултатите от фиг.1. Сравнението на студентската самооценка за равнището на дигиталните компетентности в два диагностични среза – в началото на кризата и след едногодишен период, показва възходящ тренд (3,1% е увеличението на показателя „много добър“ и 2,8% - на „добър“). В този времеви интервал респондентите са натрупали значителен опит за работа с разнообразни електронни платформи и софтуерни инструменти, което рефлектира върху персоналните им самооценки.

Фиг. 1.

Отчетените резултати са показателни за значителните промени в седмичната ангажираност на студентите в електронна среда. В края на изследването показател „да“ за извънаудиторната заетост на респондентите се увеличава с 15%, а „не“ спада с 12% (фиг. 2). Причината за това е обяснима – натрупаният опит и интензивната дистанционната дейност повишават натовареността с допълнително търсене и четене на електронни ресурси, самостоятелно изготвяне на курсови работи, проекти, реферати, презентации, тестове и др. По този показател отговорите на студентите от всички специалности са сходни без значение на конкретното професионално направление. Близо 2/3 от анкетираните в края на проучването посочват, че средно на седмица отделят около и над 3 часа за самостоятелна работа в електронна среда.

Фиг. 2.



В условията на социална изолация академичната общност оценява необходимостта от ефективно използване на съвременните информационни и комуникационни средства с осигуряване на безопасна и безпроблемна среда.

Сред най-важните фактори за изграждане на интерактивна образователна среда е ефективното общуване между обучаващи и обучавани. Емпиричните данни показват, че още при старта на дистанционното обучение анкетираните са удовлетворени от установената с преподавателите електронна комуникация. И все пак в края на проучването се наблюдава ръст от 6% на тази положителна оценка. При втория диагностичен срез 89% от респондентите са на мнение, че образователните платформи осигуряват своевременна, пълноценна и ефективна обратна връзка. Въпрос на допълнителен анализ и проучване е причината за онези 5%, които не са отговорили на този въпрос. (Фиг. 3.)

Фиг. 3

Фиг. 4.

Около 4/5 от студентите в края на изследването считат, че учебният процес е обезпечен с разнообразни и достатъчни по обем електронни дидактически ресурси. Най-удовлетворени са студентите от биологичното направление. Радващо е, че оценката на респондентите за разработените и прилагани електронни ресурси е висока и при двете анкетни проучвания. И не само това, налице е положителна тенденция от 11% („да“ и „по-скоро да“) в отговорите на анкетираните. (Фиг. 4.)

Положителната оценка на респондентите мотивира академичния състав за още по-активна работа по подобряване и осъвременяване на електронните учебни ресурси.

Информацията относно диагностичните процедури за наблюдавания период във Филиал – Кърджали е комплексна, тя се базира не само на студентските анонимни анкети, но и на одита на ръководството, както и на катедрените доклади в края на двете изпитни сесии. Изпитните процедури през учебната 2020–2021 година са провеждани основно чрез комбинация от няколко начини за дистанционна връзка – Google Meet, Google Classroom, E-mail, Viber, Facebook и др. Емпиричните данни са впечатляващи – с 26% се увеличава делът на положителните оценки относно изпитните процедури в края на проучването. Пренебрежимо малък е делът на негативните оценки и тези без отговор (5% – „по-скоро не“, 2% – „не“ и 4% – без отговор на финала на анкетното проучване (Фиг. 5.). Видно е, че за един сравнително кратък период е създадена богата база от електронни ресурси и е натрупан значителен опит за обективно текущо и семестриално оценяване на студентите.

Фиг. 5.

Фиг. 6.

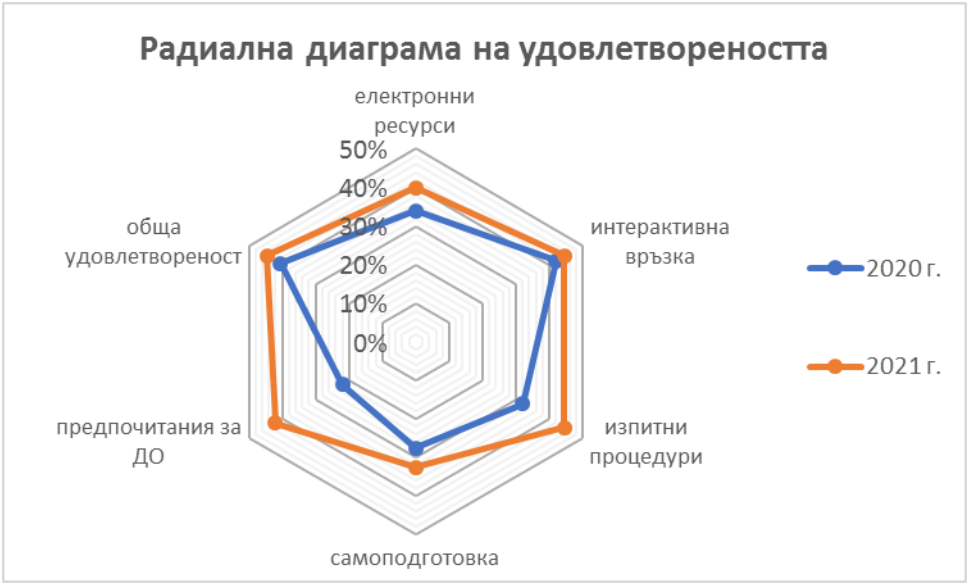
Анкетираните оценяват високо и имат позитивна нагласа към различните форми на електронно обучение от дистанция. Резултатите сочат, че вече сме навлезли в ерата на дистанционното и хибридното обучение. Това е съвсем естествен еволюционен процес в системата на висшето образование, но и резултат от предизвикателствата, наложени от ковид-кризата и натрупания едногодишен опит. И

ако в началото на изследването през април 2020 година 47% от анкетираните са предпочитали присъственото обучение (а 22% – дистанционно), то в края на изследвания период се наблюдава обрат в нагласите на студентите, а именно – 42% желаят да се обучават от разстояние, а 29% – присъствено. (фиг. 6)

Резултатите и от двете анкетни проучвания показват висока степен на удовлетвореност и положително отношение към проведеното дистанционно електронно обучение. Наблюдава се възходяща тенденция от 9% по показателя „Удовлетвореност“ (отговор „да“). Добро впечатление прави низходящата тенденция в негативни оценки със спад от 50% (отговори „не“ и „по-скоро не“ – 11% в началото и 5% – в края. (Фиг. 7.)

Фиг. 7.

Фиг. 8.



Много показателна е радиалната диаграма, която диференцира мненията на респондентите по 6 отделни критерия. Най-отчетливи са различията в мненията при двата диагностични среза относно изпитните процедури и предпочитаните форми на обучение. Наблюдава се сходство в становищата на анкетираните по отношение на интерактивната връзка преподавател – студент и общата удовлетвореност. (фиг. 8).

Заключение

Световният и националният опит недвусмислено показват, че хибридното обучение е бъдещето на „новото“ висше образование. Това се определя от различни фактори и изисква още много допълнителни усилия по посока на:

- Дигитална подготовка, опит и квалификация на преподавателите;
- Изграждане и усъвършенстване на инфраструктурата на висшите училища;
- Усъвършенстване на дигиталните умения на студентите;
- А то има пряка връзка със своеобразието и спецификата на академичното обучение, което изиска все повече самостоятелност и активност на студентите.
- От друга страна – практическите и лабораторните упражнения, практики и стажове налагат активно присъствено обучение в реална среда.

Това са част от съображенията, определящи важността на проблема за степента на приложение на различните форми на обучение в системата на висшето образование. Убедени сме, че предстоят още много анализи и дискусии по тази тема. Уверено може да се каже обаче, че дистанционното електронно и хибридното обучение имат своето категорично място, което зависи от много фактори, но не е без значение и спецификата на професионалното направление.

Въз основа на направеното емпирично изследване на преден план може да се изведе следната препоръка – в настоящия период би било изключително полезно подобни проучвания да се правят регулярно с участието на всички субекти в образователния процес, изводите от които да проследяват динамиката и да отразяват положителните промени, както и да маркират актуалните проблеми с цел превантивно и ефективно прилагане на нови компенсаторни мерки и политики.

Настоящото изследване няма претенции за изчерпателност и окончателни заключения, особено като се има предвид, че се намираме в началото на следващата епидемиологична вълна. То очертава обаче настъпващи промени и набелязва тенденции в академичното обучение, които вдъхват оптимизъм за адаптивните възможности на образователната ни система и успешно справяне с текущите проблеми, породени от здравната и социалната криза вследствие на световната COVID-криза.

Библиография

Найденова, В., Семерджиева, Е., Студентското мнение за качеството на академичното обучение. *Научни трудове на СУБ Кърджали от Национална научна конференция с международно участие „Наука и общество 2019“,* том VII, 2019, 440-447.

Найденова, В., Семерджиева, Е., Ефективността на дистанционното обучение през погледа на студентите. *International scientificon-linejournal “Science & Technologies”,*XI,7,2021.

Семерджиева, Е., Найденова, В., Академичната мотивация като критерий за качеството на образователния продукт. *Научни трудове на СУБ Кърджали от Национална научна конференция с международно участие „Наука и общество 2019“,* том VII, 2019, 448-454.

Bower, M. et al. Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 2015, 86, 1 – 17.

Naydenova V., Semerdzhieva E., Doncheva D. Key competences for successful professional realization: *International scientific on-line journal "Science &technologies" Publisher "Union of Scientists*- StaraZagora", VI, 8, 2016.

Semerdzhieva, E., &Naydenova, V. Correlationbetweenprofessionaltraining and labour market requirements with regards to the quality of the key competences acquired. *Pedagogy & Psychology, Theory and practice*, № 2 (16), 2018, 16-22.

Semerdzhieva, E., V. Naydenova, B.,Electronic education for improving the quality of the professional training in natural sciences in universities. *International scientific on-line journal "Science & Technologies",*Stara Zagora, Volume V, Number 8, Education, 2015, 23-28.

Доц.д-р Елисавета Семерджиева, тел. 0896299305, e-mail: esemerdzhieva@uni-plovdiv.bg
Доц. д-р Ваня Найденова, тел. 0885833215, e-mail: vnaydenova@uni-plovdiv.bg
ПУ-Филиал „Любен Каравелов", 6600 Кърджали, бул. „Беломорски" 26.

STATUS AND TRENDS OF THE DISTANCE E-LEARNING IN ACADEMIC ENVIRONMENT

Elissaveta Semerdzhieva, Vanya Naydenova
Plovdiv University, „Lyuben Karavelov" Branch, 6600 Kardzhali, Bulgaria

Abstract. The current report presents the general status, the challenges and the problems which have arisen, as well as the dynamics of the results from the use of distance e-learning in an emergency situation spanning the period from 2020 to 2021. It outlines the trends and perspectives facing the academic community of the Plovdiv University – Kardzhali branch in relation to the optimization of the organization and management of the quality of the education process.

Key words: *pandemic, university education, trends in distance e-learning, quality of education, educational policy.*

E.G.Semerdzhieva, associate professor, Ph.D.,
GSM: 0896299305, e-mail: esemerdzhieva@uni-plovdiv.bg,
V.M.Naydenova, associate professor, Ph.D.,
GSM: 0885833215, e-mail: vnaydenova@uni-plovdiv.bg
Head of Department Plovdiv University, „LyubenKaravelov" Branch,
Kardzhali, Republic of Bulgaria

ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ МЕДИЦИ ОТНОСНО ОЦЕНЯВАНЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК В УСЛОВИЯТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ

Теодора Вълова, Бойка Петкова
Медицински Университет – Плевен,
Департамент за езиково и специализирано обучение
Медицински Университет – София, ДЕОС

Резюме: В статията са представени резултатите от изследване, направено сред студенти от Медицински университет – София, и Медицински университет – Плевен, относно мнението им за оценката в условията на дистанционното обучение по чужд език. Чрез анкетата се установява както посещаемостта им в дистанционната форма на учене, така също се проучва удовлетвореността им от оценката, използваните източници за подготовка, организацията на изпитните сесии, обективността на изпитващите, методите и средствата на оценяване. Анализирана е ефективността на различните форми на изпит – писмен и устен, както и необходимостта от провеждането на изпити от външни независими екзаминатори. Направените изводи са от съществено значение за усъвършенстването на чуждоезиковото обучение за медицински цели в дистанционен формат.

Ключови думи: *оценяване, чуждоезиково електронно обучение, студенти медици*

Въведение

Контролът и оценяването в чуждоезиковото обучение за медицински цели са важни условия за подобряването на качеството на учебния процес по дисциплината. Заедно с това те са сред основните индикатори за неговата ефективност. В значителна степен обективността на контролните процеси зависи от избора на оценъчните процедури. Те трябва да са адекватни на очакваните резултати от обучението и резултативни спрямо регламентираните нива на владеене на езика – от A1 до C2 – формулирани в Общата европейска езикова рамка. Системите за проверка и оценка следва да са стандартизирани и да отговарят на изискванията за валидност и надеждност при приложението им към всяка една от комуникативните дейности: *слушане, четене, диалогична/ монологична реч, писане.*

Според Чакърова и Петрова, оценката е „израз на отношението между постигнатото и изискваното ниво на усвояване на знанията и уменията“ (Чакърова, Петрова, 2010). За Boydatal ефективната обратна връзка е ключът към успешното оценяване на наученото. В своите практически препоръки как чрез предоставената обратна връзка да се осъществи ефективно управление на образователната дейност на студентите и преподавателите авторите подчертават, че „успешното оценяване се подкрепя от умелата диагностика, критериите за успех и ясните учебни намерения, които на свой ред сформират ефективната обратна връзка. Също така, оценяването може да се използва в полза на обучаемите от всички възрасти и нива, както и в различни контексти. Оценката в процеса на обучение предоставя някои от най-мощните методи за помощ на студентите да се изградят като успешни и мотивирани учещи се. Ефективното оценяване спомага за формирането на позитивни нагласи за независимо и успешно протичане на учебния процес“ (Boyd, Green, Hopfenbeck, Stobard, 2020). В променените условия на електронното и онлайн обучението през последните две години, осъществяването на процесите на учене и осъществяване на обратна връзка придобиват специфични измерения. Настъпилите трансформации в процеса на подготовката и проверката на овладените знания намират отражение в нормативна база на висшите медицински училища. В нея са изведени основните цели на системите за измерване на резултатите от образователния процес, разглеждани в дигитален контекст:

- да осигури законност на изпитните процедури;
- да гарантира процеса на изпитване и оценяване;
- да регламентира отношенията между преподавател и студент по време на провеждане на изпит;
- да определи начина на формиране на оценката;
- да осигури съвременни методи за изпитване в съответствие с европейските изисквания;
- да осигури адекватна и обективна оценка на знанията и уменията на студентите;
- да осигури удовлетвореност от изпитната процедура в изпитвания и изпитващия“.[1]

Посочените цели регламентират критериите, методите и процедурите за оценяването на студентите.

Постигането на високо ниво на качество в учебния процес се постига чрез упражняване на постоянен текущ контрол върху степента на усвояване на преподавания материал чрез тестове, семинари.[2]

Формите на контрол, прилагащи се за преценка на подготовката на студентите и усвояването на материала, зависят от специфичните особености на всяка специалност, учебна дисциплина, наличната материална и техническа база, големината на студентските групи“.[3]

Въпреки неоспоримите предимства на електронната среда: да персонализира обучението и представянето на онлайн лекциите и упражненията да следва индивидуалния темп на учене на всеки отделен студент, тя налага и някои съществени ограничения. Едно от тях е опосредстваната от устройства връзка между преподавателя и студентите. В резултат от нея между тях и лектора не се осъществява пряк контакт. Това занижава педагогическия контрол и възпрепятства преподавателя да получава обективна обратна информация както по отношение на готовността на студентите за обучение, равнището на усвояваните от тях езикови знания и комуникативни умения, потенциалните им потребности, също така и дали по трудност и сложност преподаваният материал отговаря на техните възможности. Други ограничения са в резултат от технически фактори – неустойчивост на Интернет свързаността, неработещи персонални компютри и устройства, невключени камери и микрофони. Последните причини нерядко се изтъкват от обучаемите като невъзможност да участват пълноценно в урока, но много често са претекст, зад който се крие формалното участие в учебния процес. В ситуацията на неприсъствено провеждане на изпитните процедури, използваните онлайн тестове измерват уменията за четене, разбиране и писане. Този формат диагностицира усвояването на лексиката. От учещите се изисква да изпълняват задачи, чрез които се проверява дали лексикалните единици са разбрани и усвоени правилно. Тези тестове се определят като „performance tests“ (тестове за изпълнение / производителност). Те включват въпроси (със затворен и отворен край) и отговори, изискващи комуникативни знания и умения за постигане на симулирани цели. На базата на получените резултати се прави извод за вероятна успешна употреба на конструкциите при говорене или писане в

[1]Система за изпитване и оценяване на студентите в дистанционна форма на обучение http://www.mu-pleven.bg/forms/tz/sistema-izpitvane-dfo.pdf, стр. 2.

[2]Правилник за управление, структура и критерии на система за оценяване и поддържане на качеството на обучение и на академичния състав в Медицински университет – София, https://mu-sofia.bg/wp-content/uploads/2019/07/Pravilnik-upravlenie-kachestvoto.pdf. стр. 6.

[3]Правилник за устройството и дейността на факултет „Медицина", PL38 - V02 - 25.03.2021 г. Медицнски университет - Плевен, http://www.mu-pleven.bg/forms/PL-FM-2021.pdf, стр.13.

други подобни реални комуникативни ситуации. Поради неприсъственото провеждане на контрола, тестовете не оценяват останалите езикови умения – слушане и говорене. Това я прави непълна в нейните диагностична и ориентираща функции за нивото на развитие на останалите компетентности: *слушане и говорене*.

Като отчитаме посочените дефицити на електронната подготовка и проверка, предвидения хорариум за обучението по специализиран чужд език, формулираните негови крайни цели и сравнителния анализ на резултатите от проведената диагностика *преди* и *по време* на неприсъствения учебен процес, решихме да потърсим отговор на въпроса как бъдещите медицински специалисти оценяват системата на изпитване, оценъчните технологии и процедури, изпитния календар и източниците за подготовка по време на дистанционното обучение. Теоретична основа на нашето проучване е разбирането, че самооценката на обучаемия е важен елемент в когнитивния подход. В самото начало ясно се обясняват целите на всяко упражнение и обучаемият може да провери сам и да сравни с верния отговор. Същият начин на самооценка се прави и в края на раздела или в преговорните уроци.

При изследването на мнението на целевата група ние се водихме от идеята, че получените данни ще способстват за извършването на по-надеждно планиране на учебния процес, наваксване на пропуснатото от някои обучаеми, получаване на обективи данни за равнището на езиковите знания и по-нататъшното развитие на комуникативните умения за общуване в медицинския дискурс.

Цел

Целта на статията е да анализира резултатите от проведено анкетно проучване на мнението на студенти медици за безпристрастността при оценяването, участието в планираните часове и предпочитанията към източниците за подготовка по дисциплината „Чужд език за медицински цели“.

Задачи

Във връзка с постигането на предвидените цели на изследването, задачите са насочени към:

1. Проучване на литературните източници, свързани с разглеждания проблем.
2. Провеждане на частично стандартизирана анкета, чрез която да се изследва мнението на студенти медици по четири параметъра.
3. Обработване чрез подходящи статистически методи на получените резултати от изследването.
4. Анализ на резултатите и извеждане на конкретни изводи и препоръки.

Материал

За целите на настоящото изследване е направено анкетно проучване относно мнението на студенти от I и II курс относно източниците за подготовка и оценяването в условията на електронното обучение. Анкетираните лица изучават чужд език един семестър, като часовете са разпределени по следния начин:

- I курс – 4 учебни часа седмично (1 път седмично) – 60 часа общо;
- II курс – 4 учебни часа седмично (1 път седмично) – 60 часа общо.

Метод

За постигането на поставената цел и решаването на задачите се прилагат следните методи на изследване:

1. Анализ на съвременната научна литература по проучвания проблем. Чрез него се открояват научните основания за избора на изследователския въпрос в методическите, лингвистичните, психологическите източници.
2. Метод на емпирично изследване – анкетно проучване. Въпросите в анкетата, получените данни и техният анализ са отправна точка за осигуряването в бъдеще на по-голяма обективност, еднакви условия, формулиране на точни критерии за оценяване, усъвършенстване на времето и оптимално документиране на резултатите от писмената и устната проверка по чужд език за медицински цели.

Резултати и обсъждане

Изследването е проведено на доброволен принцип сред 80 студенти, участващи в българоезичен курс на обучение в ОКС „Магистър“, в Медицински университет – София, и Медицински университет – Плевен, през септември–октомври 2021 г. Разработена е анкетна карта, която съдържа 12 въпроса от затворен тип. Чрез тях целим да получим автентична информация от обучаваните относно четири основни параметъра: посещаемост, източници за подготовка, организация на изпитните сесии, обективност на оценката и съответните индикатори към тях.

Резултатите от оценката на първата група показатели, свързани с посещаемостта на занятията по дисциплините от изследваните лица, са отразени в таблица 1.

Таблица 1. Посещаемост на занятията по дисциплината

Въпрос		a	b	c	d	e
1. Какво е посещението на занятията по дисциплини, при които **се прави проверка** за присъствие? **a** – под 20 %; **b**– 20 .. 40 %; **c**– 40 .. 60 %; **d** – 60…80 %; **e** – над 80 %.	• 1.1. По време на лекции	10 бр. 12,5%	24 бр. 30%	16 бр. 20%	20 бр. 20%	10 бр. 12,5%
	• 1.2. По време на семинарни, лабораторни, практически упражнения	0 бр. 0%	12 бр. 15%	16 бр. 20%	22 бр. 27,5%	30 бр. 37,5%
2. Какво е посещението на занятията по дисциплини, при които **не се прави проверка** за присъствие? **a**– под 20 %; **b**– 20..40 %; **c**– 40..60 %; **d**- 60…80 %; **e** - над 80 %.	• 2.1. По време на лекции	40бр. 50,0%	5бр. 6,25%	15бр. 18,8%	15бр. 18,8%	5бр. 6,25%
	• 2.2. По време на семинарни, лабораторни, практически упражнения	20бр. 20%	42бр. 52,5%	8бр. 10,0%	5бр. 6,25%	5бр. 6,25%
3. Какво е **личното Ви присъствие** на занятията по дисциплината ? **a** – под 20%; **b**– 20 … 40%; **c**– 40 … 60%; **d** – 60 … 80%; **e –** над 80%.		5бр. 6,25%	12бр. 15,0%	13бр. 16,25%	40бр. 50,0%	10бр. 12,5%

Чрез първия въпрос, зададен на анкетираните, целим да установим каква е посещаемостта по тези дисциплини, по които се прави проверка за присъствието в регламентираните форми. Тази информация е от изключително значение за уточняване на регулиращата функция на проверката. Обобщените резултати недвусмислено показват, че незадължителното участие в лекциите задейства съпротивителните сили при 10 студенти, с относителен дял 12,5%, да участват редовно в часовете. Сходни са резултатите за посещаемостта в над 80% от упражненията. Отговорите на останалите ИЛ, които посочват присъствие в скалите: 20 .. 40 %; 40 .. 60 % и 60…80 % споделят рангове съответно – 30%, 20%, 25%.

От сравнителния анализ между посещаемостта на лекциите спрямо тази на семинарните, лабораторните и практическите упражнения, към които се отнасят и упражненията по чужд език, е видно, че присъствието в над 80% от занятията се увеличава три пъти, а отсъствията са сведени до нула. Въпреки това се регистрира значителен брой студенти – 16 (20,0%), които декларират, че посещават едва 40 – 60% от планираните часове по специализиран чужд език.

Оттук следват няколко много важни извода:

- проверката повишава мотивацията за участие, но предимно в дисциплините, които са със задължителен характер – лабораторни и практически упражнения;
- нередовното участие в определените по учебен план часове води до частично усвояване на задължителния езиков материал;
- отсъствията редуцират времето за навременна корекция на неправилно усвоени и заучени думи, фрази и конструкции, което от своя страна снижава индивидуалните постижения на всеки студент.

Данните и техният анализ ни дават основание да предпочетем в практическите форми на обучение интерактивни подходи, чрез които да оптимизираме и разнообразим традиционното преподаване, както и да създадем емоционална атмосфера по време на часа.

Чрез втория въпрос установяваме какъв е делът на посещенията по дисциплините, по които не се извършва проверка на присъствието. Доминиращ брой са отговорите на 45 ИЛ, с относителен дял 56,3%, които посочват **под** и **до една пета** участие в лекционните курсове. Сходно е мнението на 42 анкетирани (52,5%), които декларират, че участват **под** и **до 20%** и в практическите форми на обучение. От отговорите можем да заключим, че при липсата на контрол от страна на преподавателя, участието в учебните часове е въпрос на съвест и отговорност, чест, т.е. на висока нравствена култура.

Получените резултати очертават тревожна тенденция обучаваните да пропускат част от учебно-практическите занятия, каквито са чуждоезиковите упражнения. Тази негативна насока е предпоставка за по-ниските резултати на тестовете (електронни и присъствени) след проведеното онлайн обучение. Сравнението с постиженията от предходните години ни дава основание да направим следните изводи:

- отсъствията се отразяват негативно върху затвърдяването на знанията поради невъзможността за повторение на материала, за неговата конкретизация и евентуално допълване спрямо индивидуалните потребности на студентите;
- недостатъчно са развити уменията за самостоятелно изложение по въпроси и по теми, свързани с конкретни комуникативни казуси от медицинската практика;
- онлайн обучението задълбочава проявите на недисциплинираност и дефицит на чувството за отговорност към учебния труд.

Констатациите налагат да се вземат мерки за осигуряването на пълноценно и редовно участие на студентите в учебния процес. Работата на преподавателя следва да бъде насочена към формирането на субект-субектни взаимоотношения с обучаемите, като се въздейства върху заличаването на разликата между декларирания и реално проявявания интерес към дисциплината. Един от начините за преодоляване на незаинтересоваността е създаването на по-ефективна организация на учебния процес и интерактивно поднасяне на учебната информация. Това превръща занятията в емоционално привлекателни и личностно значими за студентите. В резултат се повишава и личната отговорност на участниците в обучението.

Последният въпрос цели установяване на личното присъствие на анкетираните лица. Тук процентът на посочилите редовно участие е сходен с отговорилите на въпроса: *Посещение на занятията по дисциплини, при които се прави проверка за присъствие*. Контролният въпрос потвърждава достоверността на дадените отговори по първия критерий (таблица 1). Можем да смятаме, че това е показател за високата надеждност на използвания тест като ефективен инструмент за оценка на студентското мнение по изследвания проблем. Данните и техният анализ потвърждават извода ни, че проверката на присъствието е важен фактор, който влияе върху по-високите нива на посещаемост.

Следващата група въпроси в анкетата се отнася до източниците за подготовка, използвани от студентите, и до оценката на подкрепата, осигурявана от преподавателя

в ролята му на експерт по дисциплината. Получените данни по този показател и индикаторите към него са визуализирани в таблица 2.

Таблица 2. Използвани източници за подготовка по дисциплината

Въпрос	a	b	c	d	e
1.От какви източници се готвихте за изпита? **a** – собствени записки; **b** – записки от други колеги; **c** – учебници с автор - преподавателя; **d** – други учебници; **e –** материали, предоставени от преподавателя.	23 бр. 28,8%	27бр. 33,8%	10 бр. 12,5%	5бр. 6,25%	15бр. 18,75%
2. Осигуряват ли Ви преподавателите конкретна помощ и консултации? **a** – не; **b** – по-скоро не; **c** – не мога да преценя; **d** – рядко, само по някои дисциплини; **e –** системно, почти по всички дисциплини.	0бр. 0%	0бр. 0%	5бр. 6,25%	55бр. 68,8%	20бр. 25,0%
3. Доколко самостоятелно се справяте с усвояването на учебния материал? **a** – винаги ползвам чужда помощ; **b** – понякога ползвам чужда помощ; **c** – справям се самостоятелно.	15бр. 18,75%	23бр .28,8%	42бр. 52,5%	0 бр. 0%	0 бр. 0%
4. Как оценявате допълнителните източници на информация, подпомагащи усвояването на учебния материал? **a** – крайно недостатъчни; **b** – почти недостатъчни; **c** – напълно достатъчни; **d** – прекалено много; **e** – недостъпни.	6бр.18, 75%	4бр. 5,0%	60бр. 75,0%	4бр. 5,0%	6бр. 7,5%

С първия въпрос се изясняват *източниците за подготовка*. От отговорите е видно, че по-голямата част от анкетираните разчитат на **собствени записки** – 23 (28,8%), и на записки от други колеги – 27 (33,8). Ако има акцент, на който е необходимо да се обърне внимание, това е, че в подготовката си едва 10 студенти, с относителен дял 12,5%, и 5 студенти (6,25%) смятат, че учебниците – с автор преподавателят или друг съставител – са надеждно средство за подготовка. 15 (18,75%) от анкетираните изразяват мнение, че в предварителната подготовка разчитат на **материали, предоставени от лектора по дисциплината**.

От получените емпирични данни може да се направят следните изводи:

- по преценка на студентите, присъственото участие в учебните часове – основна организационна форма на обучение, им осигурява най-важните собствени източници за подготовка – записките;
- даваните информация и материали от преподавателя са най-популярен източник и са с най-голяма тежест при подготовката;
- ролята на педагогическото взаимодействие между лектора и обучаемите е водеща за изясняването на ключови въпроси от учебните теми по дисциплината.

За да се осигури най-добрият подбор на ресурсите за подготовка, е необходимо постоянното актуализиране на корпуса учебници и допълнителни материали, така че те да предоставят основна и допълнителна информация за последните изследвания по изучаваните актуални езикови проблеми.

Вторият въпрос установява мнението на ИЛ относно получаването на конкретна помощ и консултации от преподавателите. Отговорите на 55 респонденти, които са 68,75%, потвърждават, че **получават такава помощ и консултации много рядко**, само по някои дисциплини, в това число и по чужд език. Едва 5 анкетирани – 6,25%, отговарят, че **не могат да преценят**, докато 20 студенти, съставляващи една четвърт от участвалите в допитването, са **удовлетворени**, защото получават системно, почти по всички дисциплини, помощ и консултации.

От получените резултати и техния анализ можем да обобщим, че удовлетвореността на студентите от обучението по специализиран чужд език в голяма степен зависи от оказваната спрямо индивидуалните им потребности подкрепа от преподавателите.

Третият въпрос цели да констатира доколко студентите самостоятелно се справят с усвояването на учебния материал. Малко повече от половината ИЛ – 42

(52,5%), категорично заявяват, че се справят самостоятелно. 15 респонденти или 18,75% винаги ползват чужда помощ, а 23 – 28,75%, посочват, че само понякога прибягват до външна помощ. Данните сочат, че самостоятелната работа заема определящо място в процеса на подготовката на повече от половината анкетирани бъдещи медици. Задача на преподавателите е да продължат и да задълбочат педагогическото взаимодействие с цел формиране на умения у всички студенти: за самостоятелен труд, за самоорганизация на учебното време и за неговото рационално използване.

Логически произтичащ от изследването на оценката за самостоятелната подготовка е следващият, четвърти въпрос. Чрез него научаваме мнението на ИЛ относно качеството на допълнителните източници на информация, приложими при усвояването на учебния материал по чужд език. Получените емпирични данни потвърждават твърдението, посочено от 60 анкетирани (75%), че спомагателните материали са **напълно достатъчни**. Оказва се, че едва за 6 студенти (7,5%), препоръчаните от преподавателя източници са **крайно недостатъчни**. Същият брой респонденти категорично заявяват, че източниците са **недостъпни**. Изразените мнения по следващите два въпроса споделят почти еднакъв ранг – от 5%, като само по 4 ИЛ посочват, че допълнителните материали са **почти недостатъчни** и **недостъпни**.

От анализа на резултатите по отделните дескриптори се налагат следните изводи:

- респондентите съчетават разнообразни ресурси и материали при подготовката си за изпитите;
- необходимо е преподавателите дозирано да предоставят алтернативни източници с научна информация – класически и съвременни, чрез които да обогатяват общата представа по разглеждания лингвистичен проблем;
- стабилната информационна основа е изключително необходима при придобиването на знания за основните граматически категории.

Изведените заключения показват необходимостта от прецизиране и включване на подходящи дидактически ресурси при подготовката за изпит. Те трябва да са базирани на конкретните езикови нужди на всяка група и отделните участници в нея, при отчитане на тяхното езиково досие и възможностите им да усвояват учебното съдържание.

Третата група въпроси се фокусира върху проучването на мнението на студентите относно показателя *организация на изпитните сесии*. Резултатите са представени обобщено в таблица 3.

Таблица 3. Организация на изпитните сесии

Въпрос	a	b	c	d	e
1. Удовлетворява ли Ви организацията на изпитните сесии (продължителност на сесията, интервали между изпитите)? **a** – не; **b**– по-скоро не; **c**– не мога да преценя; **d** – по-скоро да; **e –** да.	0бр. 0%	0бр.0%	17бр. 21,25%	33бр. 41,3%	30бр. 37,5%
2. Колко време трябва да продължи изпита? **a** – до 20 мин. **b**– до 40 мин; **c**–до 1 час; **d**–няма значение.	24бр. 30,0%	38бр. 47,5%	10 бр. 12,5%	8 бр. 10,0%	0бр.0%

Смисълът на проучването на мнението на студентите относно организацията на изпитните сесии е да послужи в бъдеще като надеждно основание, за да създадем по-добри условия при провеждането на контрола и оценката. Отговорите на въпроса: *Удовлетворява ли Ви организацията на изпитните сесии (продължителност на сесията, интервали между изпитите)?* дават положителен сигнал, че планираните проверовъчни процедури в изпитния календар се оценяват с отговорите: **по-скоро да** – 33 (с относителен дял 41,3%) и **да** – 30 (37,5%). Въпреки високия брой позитивни оценки, 17 респонденти, които съставляват 21,3%, не могат да преценят качеството на организацията. Подобни резултати говорят за невъзможността на повече от **една пета**

от анкетираните студенти да оценят обективно и самостоятелно структурирането на изпитните графици. За да се оформят ясни критерии и заинтересованост у анкетираните да оценяват обективно продължителността на сесиите и интервалите между изпитите, подходящ подход би било предварителното запознаване на групите с ритмичността, времето и последователността, съпътстващи изготвянето на официалните изпитни графици.

С последната група въпроси изследваме отношението на студентите към обективността на оценката. Заедно с това отчитаме и самооценката им за придобитите от тях знания. Обобщените данни от проучването на мнението по последния показател са представени в таблица 4.

Таблица 4. Обективност на оценката

Въпрос	a	b	c	d	e
1. Отговаря ли получената оценка по дисциплината на Вашите знания? **a** – не отговаря; **b**– отговаря; **c**– нямам мнение; **d** – не съм положил изпит още	3бр. 3,75%	60 бр. 75,0%	10 бр. 12,5%	7бр. 8,75%	0 бр. 0%
2. Обективно ли се оценяват знанията Ви от текущ контрол, изпити? **a** – не; **b**– по-скоро не; **c**– не мога да преценя; **d** – по-скоро да; **e –** да.	0 бр. 0%	0 бр. 0%	21бр. 26,25%	29бр. 36,25%	30бр. 37,5%
3. Обективно ли се оценяват знанията и уменията Ви от практическото обучение от страна на преподавателите? **a** – не; **b** – по-скоро не; **c** – не мога да преценя; **d** – по-скоро да; **e** – да.	0 бр. 0%	0 бр. 0%	12бр. 15,0%	38 бр. 47,5%	30бр. 37,5%

Получените емпирични данни сочат, че по-голямата част от анкетираните – 60 студенти, с относителен дял 75%, са на мнение, че **поставената оценка отговаря на техните знания**. На този фон буди тревога фактът, че 10 ИЛ, съставляващи 12,5%, **не могат да преценят** дали получената бележка действително отговаря на нивото на собствените им знания, умения и компетенции. Едва трима респонденти (3,75%) не са отговорили на въпроса. Само 7 респонденти (8,75%) не са участвали в диагностична процедура към датата на провеждане на анкетата, което ги възпрепятства да изразят мнение дали контролът отговаря на самооценката на обучаваните за притежаваните от тях реални и конкретни знания и умения.

Вторият въпрос изследва мнението на студентите относно обективността на текущата проверка и заключителните изпити. 30 респонденти, с относителен дял 37,5%, считат, че знанията им са оценени безпристрастно. 29 от анкетираните (36,25%) отговарят, че по-скоро оценките са справедливи, докато 21 (26,25%) – не могат да преценят. Нито един студент не споделя, че знанията му са оценени несправедливо. Може да се направи изводът, че е спазен един от принципите, върху които се строи контролът – обективност. За целите на анализа от съществено значение е, че според по-голямата част от ИЛ оценките от проведените изпити отразяват действителните им постижения.

Получените емпирични данни от третия въпрос *Обективно ли се оценяват знанията и уменията Ви от практическото обучение от страна на преподавателите?* показват, че почти половината от ИЛ – 38 (47,5%) отговарят с **по-скоро да**. 30 (37,5%) са напълно съгласни със своята оценка от практическото обучение. **Колебаят се** 12 от анкетираните – 15%, които заявяват, че **не могат да преценят**. Нито един от респондентите не декларира, че получените оценки не са справедливи.

Можем да обобщим, че анкетираните изказват категорични позиции за устната, писмената и практическата проверка. Те се отнасят към различните видове контрол – текущ и заключителен, с изключителна отговорност. Студентите по-скоро са **напълно съгласни** със своята оценка от практическото обучение, оценяват селективната ѝ роля спрямо собствените познания по конкретните въпроси от учебната програма и

изискванията за това, което трябва да знаят на проверяваното към момента езиково ниво.

Въз основа на обобщените емпирични данни от проведеното анкетно проучване сред студенти, които се обучават в специалност „Медицина“, могат да се направят ***следните изводи:***

1. Преобладаващата част от обучаваните предпочитат записките, водени лично по време на часа или получени от състуденти, и материалите, предоставени от преподавателя, за да се подготвят.
2. От особено значение за придобиването на основна учебна информация е индивидуалното участие в упражненията, поради което проверката на присъствието е стимулиращ и мотивиращ фактор за редовното посещение на занятията.
3. Изпитните графици са определящи за самоорганизацията на учебното време от студентите и за предварителното планиране на подготовката за изпитите.
4. По-голямата част от отговорилите са удовлетворени от получените оценки, които съпоставят със собствените си знания, с проведената подготовка за изпитите и с постиженията на другите. Това говори за изградено самосъзнание и формирани критерии за самооценка.

Заключение

Анкетното проучване беше с продължителност, която позволи в него да се включат максимален брой участници. Проучването беше изцяло подготвено и проведено с наличния ресурс от преподавателите по чужд език в двата медицински университета. Изследването установи, че оценяването помага на студентите да разберат по-ясно изискванията на учебната програма и изискванията на преподавателя. То формира у тях обективно и критическо мислене по отношение на овладените знания и умения в края на чуждоезиковия курс – в съответствие с предварително поставените цели на обучение и очакваните резултати от него. Сравнението на получените от анкетата резултати с прогностичните, набелязани още в процеса на формулирането на изследователския въпрос, и техният анализ ще се използват за подобряване на качеството на дигиталната проверка и оценка на чуждоезиковите знания и умения на студентите медици.

Литература

Димитрова, Г., Стоянова, Р., Панчева М., Павлова, И., Петрова, Г., Георгиева, В.и кол. Съвременни методи и информационно-комуникационни технологии в обучението на чужд език. – В: Научноизследователски проект № НП-47 на тема „Изграждане на Мултимедийна езикова лаборатория – теоретични и практически предпоставки“, одобрен от Икономически университет – Варна. Варна: Колеж по туризъм. София: Издателска къща „Богианна“. 2012, с. 122.

Чакърова, Л., Н. Петрова, Проверяване и оценяване на знанията и уменията на студентите. Медицинска педагогика. Изд. ЕКС – ПРЕС – Габрово. 2010, с.155.

Boyd, E., A. Green, T. Hopfenbeck, G. Stobard. Effective feedback: the key to successful assessment for learning. Oxford University Press. 2020, p.26.Retrieved from: https://cdn.theewf.org/uploads/pdf/oup-expert-effective-feedback-assessment.pdf?mtime=20200106144216&focal=none,15.12.2021.

Теодора Димитрова Вълова, доцент, доктор
Департамент за езиково и специализирано обучение
Медицински университет – Плевен, България
телефон: Служебен: +359 64 884 115; Личен: +359 889905955
e-mail: valova.teodora@gmail.com

Бойка Валериева Петкова, гл. асистент, доктор
Медицински Университет – София, ДЕОС, България
телефон: +359 878 444 512
e-mail: b.v.petkova@abv.bg

SURVEY OF THE OPINION OF STUDENT MEDICINES ON EVALUATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF E-LEARNING

Teodora Valova, Boyka Petkova
Medical University – Pleven,
Department of Language and Specialized Training
Medical University – Sofia, DEOS

Summary: The article presents the results of a survey conducted among students from the Medical University – Sofia and the Medical University – Pleven, regarding their opinion on the assessment in the conditions of foreign language distance learning. The questionnaire establishes their attendance in the form of distance learning, as well as researches their satisfaction with the assessment, the sources used for preparation, the organization of examination sessions, the objectivity of the examiners, the methods and means of assessment. The effectiveness of the different forms of exams – written and oral, as well as the need for exams by external independent examiners are analyzed. The conclusions made are essential for the improvement of the foreign language training for medical purposes in a distance format.

Key words: *assessment, foreign language, e-learning, medical students*

Boyka Petkova, Chief assistant, PhD
Медицински Университет – София, ДЕОС, България
София, 1431, ул. „Здраве“ №2
телефон: +359 878 444-512
e-mail: b.v.petkova@abv.bg

УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА УЧЕНЕ?

Стилияна Черкезова
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: В доклада се дефинират понятията *умения за учене* и *компетентност за учене*, като се защитава тезата, че употребата на конструкта *компетентност за учене* в речевата практика е по-уместна, тъй като, първо, *компетентността* се възприема като комплексно понятие, част от което са и уменията на личността, и второ – разширява обема на концепта *учене* в съвременния образователен контекст.

Опирайки се на някои теории за *когнитивното учене*, което включва, от една страна, процеси като възприятия, представи, организация, мотивация, съхранение и възпроизвеждане на информация в ситуация на научаване, а от друга – осъзнаване на самия процес на учене (метапознание), се прави изводът, че способността за учене трябва да бъде мислена като *придобита ключова компетентност*, която позволява на индивида да задейства определени познавателни процеси, да прегрупира и комбинира по различен начин своя социален опит и познания от всички предметни области, за да постигне определени цели. В този смисъл *ученето* се възприема не като автоматизирана човешка дейност, граничеща с навика, а като способност на учащия да активизира собствените си знания, умения и нагласи, съпроводени с конкретни действия, които ще доведат до вземането на рационални решения в определена учебна или извънучебна ситуация.

***Ключови думи**: умение, компетентност, учене, компетентно учене*

Животът на човек се разгръща като серия от разнообразни ситуации, които изискват гъвкави рационални решения. Факт е, че динамиката на процесите на днешния ден провокира всеки един от нас да научава все по-нови и нови неща, които ще му помогнат в личностната и професионалната реализация. Способността да научаваш и да прилагаш наученото в нова тоналност се полага в училищното образование, а насоките за формиране на компетентното учене намират отражение в редица стратегически документи, имащи отношение към образователните политики на страните от Европейската общност.

Значимостта на учебните способности, които младите хора придобиват в процеса на обучение, е аргументирана в *Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България – 2020-2030 г.*, в която е записано, че „всички посочени предизвикателства в глобален и в национален план налагат приоритизирането на темата за ученето през целия живот по посока на неговото насърчаване с всички инструменти на политиката“ (Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България – 2020-2030 г.).

Очевидно е, че Стратегическата рамка очертава една нова визия на *ученето* като познавателна човешка дейност, кореспондираща с идеята за ключовите компетентности. Нещо повече – положена в съвременния образователен контекст, *способността за учене* надхвърля традиционните разбирания за процес, в който обучаваните възприемат и репродуцират определена информация или прилагат определени инструменти (например уменията на ученика да записва предадената от учителя информация, да се концентрира и т. н.). Днес същността на ученето се свързва и с осъзнатост на самия процес на учене (метапознание), което, от една страна, позволява обучаваните да наблюдават и анализират учебните си умения, да определят силните и слабите си страни в този процес, а от друга – да повишат възможностите си по отношение на познавателната си активност. С други думи – способностите за учене включват и „учене за самото учене“ (Learning to learn). Всичко това налага преосмисляне на терминологията, с която се назовава самият *процес на научаване* на новото познание и превръщането му в инструментариум, непрекъснато

модифициран, прекроявaн и адаптиран към все по-нови ситуации и сфери от социалния живот на личността.

Често в публичното пространство *ученето се* определя и като *умение,* и като *компетентност.* Ясно е, че двете понятия се приемат като синоними, което позволява и тяхната взаимозаменяемост. За да се разчетат правилно стратегическите документи на национално и глобално ниво обаче, е наложително да се очертаят семантичните полета *на умението* и *компетентността,* от една страна, а от друга – на *ученето* като познавателна дейност, обвързана с активизирането на редица когнитивни процеси.

Речниковото значение на понятието *умение* се свързва със „способност да се върши нещо, основана на знание и опит; вещина, умелост, сръчност, ловкост, похват“ (Balgarski talkoven rechnik, 2008: 1002). Борис Минчев (1991) отбелязва, че уменията могат да се разглеждат като организиран, изкристализирал човешки опит. Те (уменията) възникват вследствие на социалната потребност да се масовизира този опит. В умението се наблюдават два полюса на причинност – специфична цел и ситуация, в която се постига тази цел. Следователно умението може да бъде определено като „ситуационно отнесена система от поведенчески актове, реализиращи дадена цел с висока степен на ефективност“ (Minchev, 1991: 55).

С други думи, всяка дейност, в това число и учебната, се превръща в умение, когато след положени усилия се постигне, от една страна – контрол над определена ситуация, а от друга – постигане на предварително зададената цел. Важно е да се отбележи, че в процеса на формиране на умението се включват редица психични функции – възприятия, мислене, памет, имплицитно учене, формиране на двигателни навици, личностни смисли, волеви действия. Според Р. Стаматов (2003) умението в развит вид се състои от три компонента: (1) чувство за ситуация; (2) метакогнитивни действия (съзнателни механизми), (3) прости и сложни навици от перцептивно, паметово и двигателно естество.

Чувството за ситуация е „изградено“ от вътрешни сигнали – сензо-перцептивни и емоционални белези (зрителни конфигурации, шумове, опасения, емоции на увереност, сигурност, колебание и др.). В развитото умение чувството за ситуация се превръща в предусещане на стъпките за преобразуване на сложната ситуация в една много добре позната реалност.

Рефлективните действия, известни още като метакогнитивни компоненти, се включват, когато чувството за ситуация подава сигнали, че стъпките за постигането на определена цел се извършват погрешно, неоптимално, неритмично. Рефлективните действия са всъщност „късчета“ от флуидна интелигентност с множество от умели действия, които подбуждат аналитична и комбинаторна активност, формулират подцели, инициират волеви усилия за реализация на дадена активност, адаптирайки добре познати действия към новата, непозната за субекта ситуация.

Третият компонент, съставящ умението, се съотнася с навиците, които по същество са *автоматизирани действия* – двигателни, паметови, волеви, както и навици, свързани с вниманието на индивида в разгръщането на ситуацията.

Можем да обобщим, че и трите компонента на завършеното умение, в т. ч. и учебно, се свързват с *опита***,** който личността придобива при контактите си със заобикалящата го среда. Умението или способността – физическа, социална или умствена, се придобива главно като резултат от упражняване или повторение на модели, препредавани в определена общност.

Компетентността, от друга страна, е конструкт, под който в общоприетия смисъл се разбира *способност за адекватно поведение с оглед на реализирането на определена цел в определена ситуация*. Трябва да се има предвид, че в обема на понятието *компетентност* различните автори поставят различен пълнеж. Така например някои изследователи акцентуват само върху поведението (R. Hilbert), а други свързват *компетентността* с редица когнитивни процеси.

За пръв път терминът *компетентност* се използва от Н. Чомски, но изключителен принос в неговото популяризиране през 70-те години на миналия век има Дейвид Маклеланд. В статията си „По-добре тестване на компетенции, отколкото на интелигентност“, публикувана през 1973 г., американският психолог теоретик прави извода, че високият коефициент на интелигентност по никакъв начин не подсказва степента на успешност на наетите за определена позиция лица. Тази констатация изследователят базира на редица тестове, които доказват, че еднакво квалифицирани хора се справят по различен начин в определена ситуация. Очевидно е, че характеристиките, които отличават „отличните изпълнители“, са *компетенциите или компетентностите*, които притежават[1].

Примерът с изследванията на Д. Маклеланд доказва, *че компетентната личност* притежава редица качества, свързани с пренос на знания и умения, съчетани с определено отношение към нова ситуация. Това очертава съвременната визия на компетентността като конструкт, под който в образователния контекст се разбира: 1) успешно съчетаване на знания, умения, нагласи и поведение на индивида за постигане на определени цели; 2) способности, които се придобиват чрез познание и неговото трансформиране чрез учене и опит; 3) поведенчески модели, при които личността активизира наличните си умения и ги адаптира към нова, в т. ч. и нетрадиционна ситуация, като действа качествено и резултатно при решаването на определен проблем.

От казаното дотук следва, че уменията са съставна част от семантичното поле на компетентността, която, като по-обемно понятие съвместява и други характеристики на личността – придобити знания, комплекс от умения, личностно отношение към извършваната дейност.

Фигура 1: Семантично поле на компетентността

Всъщност елементите на компетентността се препокриват с вижданията на Бенджамин Блум (1956), който разглежда познанието и процеса на научаването като съвкупност от три полета – **поле на знанията** (*cognitive domain*), **поле на уменията** *(psychomotor domain)* и **поле на нагласите** *(affective domain*). Ако разглеждаме *ученето* като съвкупност от процеси, позволяващи на индивида непрекъснато да изследва, анализира, съпоставя, обобщава и критично да оценява новото познание, то

[1] В „Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5–12 клас)“ Д. Димитрова очертава параметрите на понятията *компетентност* и *компетенция*, като прави извода, че двата конструкта са доста сходни по отношение на семантичните си полета. В Общата европейска езикова рамка е предпочетен терминът *компетентност:* „Компетентностите са съвкупност от знания, умения и отношения, които позволяват на индивида да извършват дейности“ (Obshta ramka, 2001:19).

той ще трябва да притежава набор от учебни умения, добра мотивация и определено отношение към подобна ментална дейност.

И все пак – за да „разчетем“ правилно същността на *ученето* като когнитивен процес и да го съотнесем към *компетентността*, е наложително да разгледаме отделни негови аспекти.

Като цяло *ученето* и неговото цялостно разбиране отдавна привлича вниманието на изследователите от различни области на знанието – гносеологията, психологията, социологията, педагогиката, науките за езика и др. С това може да се обясни твърде голямото разнообразие от определения за същността на ученето. Според думите на П. Петров (1994) пресечната точка между различните ракурси е разглеждане на ученето като „специфичен вид дейност, в която субектът под влияние на определени външни фактори и на резултатите от собствената си дейност, изменя своето поведение, своите психични процеси, свойства и качества на личността“ (Petrov, 1994: 162).

Психологичните теории, свързани с процесите на учене, обуславят три форми на учене:

1) *елементарна форма на учене,* чрез която правим връзка между събитията и явленията между заобикалящата ни среда;

2) *инструментално обусловено учене*, което се свързва с последствията от поведението на индивида;

3) *когнитивно учене,* в което се включват по-сложни когнитивни процеси, свързани с вътрешна репрезентация на външни събития и ситуации (Burgov, 2019:127).

Съвременните търсения на специалистите се свързват с *когнитивното учене,* което включва процеси като възприятия, представи, организация, саморефлексия, самооценка, съхранение, възпроизвеждане и модифициране на определена информация (вербална или невербална) в ситуация на научаване.

Несъмнено като сложен, многостранен и непрекъснато изменящ се процес ученето преминава през няколко етапа (стадия). Според АКТ-теорията на Дж. Андерсън има три стадия на учене:

- *Стадий на декларативното знание* – или претърсване на базата данни от декларативни знания за уместна информация, която да ни послужи в конкретна ситуация;
- *Стадий на процедурното знание* – нови продукции, които се отлагат в човешкото съзнание в процеса на упражнение, когато се прилагат обобщени процедури към фрагменти от декларативно знание;
- *Стадий на настройване на процедурите* – знанието се превръща в процедури, които трябва да се настроят посредством три процеса: усилване, обобщаване и различаване (Stamatov, 2003: 196-198).

В АКТ-теорията се отделя изключителна роля на *упражняването* на комплекс от умения и поведенчески модели, което ще доведе до тяхното усвояване и адекватно приложение в различни ситуации. С други думи – за да се трансформира знанието в компетентност, в това число и в компетентност за учене, разширяването на когнитивното поле (новото знание) задължително минава през нивото на прилагане. Принос за това как обучаваните „научават“ даден фрагмент от действителността, достигайки до познанието по какъв начин да го прилагат, има американският психолог Дейвид Колб (Danov, 2018).

Предложената от Колб система може да се отнесе към всяка една придобита компетентност, в това число и към *компетентността за учене:*

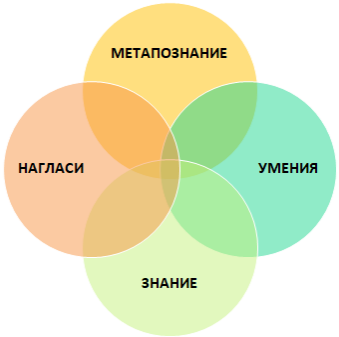
Фигура 2: Система на Колб

В структурната си същност системата на Колб (Фиг. 2) очертава стъпките, които следва един учащ при среща с новата информация, която, първо, трябва да бъде възприета, второ – да бъде сравнена с предишния опит (или как новото познание може да се използва), трето – да бъде обобщена (учащият прави изводи и излича поуки), и четвърто – обработената информация да бъде приложена, превръщайки се в опит.

Нужно е да отбележим, че когнитивните процеси, описани от Колб, биват съпътствани и с определени нагласи на личността по отношение на учебната дейност. Нагласите на учащия са в пряка връзка с неговата мотивация и потребности да научава нови и нови неща за заобикалящия го свят. Съвременните теории за когнитивното учене обръщат специално внимание на този аспект, засягащ емоционалното състояние на индивида, и то с основание. Дейността е усилие, особено съзидателната дейност, каквато е ученето. Следователно за нея е необходима вътрешна психическа готовност, импулс, желание, емоционална нагласа, подбуди, които да активизират личността да извърши определена учебна дейност. Всъщност третият съставен елемент на *компетентността за учене – нагласите,* са също толкова динамични и променливи, както и останалите два – знанията и уменията. Това е така, защото поредната „порция“ нова информация изисква активизиране и комбиниране на различен познавателен арсенал, както и на определено отношение от страна на учащия за постигането на поставените цели.

В научната литература все по-настоятелно се говори и за една друга страна на компетентността за *учене*, свързана *с осъзнатостта* на самия учебен процес. Това е така нареченото метапознание, което помага на учащия да идентифицира своя модел на учене, т. е. как предпочита да възприема и обработва дадена информация (стилове на учене), какви стратегии използва, за да адаптира новото знание към вече познатото, кои когнитивни схеми прилага най-често при декодиране на определена смислова цялост, как „разчита“ новосъздалата се ситуация и нейните елементи, как контролира собствените си емоции, как се самооценява, т. е. дали притежава умения да отчита силните и слабите си страни като учащ.

Фигура 3: Компетентност за учене



Можем да обобщим (Фиг. 3), че конструктът *компетентност за учене* съвсем не се свързва само с уменията на личността. Като многопластово понятие учебната компетентност синтезира няколко аспекта:

1) знания за рационални учебни действия, свързани с рационални решения;

2) комплекс от преносими (трансверсални) умения[2], които се формират постъпателно в учебния процес;

3) своеобразна осъзнатост на самия процес на учене или – *„Защо уча?“, „Как уча?“, „Кое ми помага да уча успешно?“*;

4) способности на отделната личност да организира своя и чуждия опит и да го адаптира към определена ситуация (учебна или извънучебна), за да постигне конкретна предварително зададена цел;

5) активизиране на когнитивни процеси, свързани с паметта, мисленето и концентрацията, самонаблюдението и самооценката.

Заключение

Въпреки че *компетентността за учене* е поставена под „шапката“ на универсалните ключови компетентности, които според нормативните документи трябва да се формират и развиват непрекъснато в училищното и всяко последващо образование, тя все още не се осъзнава като такива. Очевидно много преподаватели и експерти не отчитат факта, че тази компетентност (учебната), не е вродена у учениците, а се развива постъпателно в една динамична, непрекъснато променяща се образователна среда. Неглижирана, компетентността за учене остава в периферията на способностите, които младите хора трябва да придобият още с постъпването си в училище, а това води до трайни затруднения в обработката и използването на разнородна информация, с която подрастващите се срещат ежедневно. Последствията от тези деструктивни процеси се свързват с отказ на обучаваните от учебна дейност, силна демотивация, а не на последно място – и с отпадането им от училище. Изследванията категорично показват, че хора с неразвита компетентност за учене срещат затруднения през целия си живот при адаптирането си към нова работна среда, при промяна на професия, при преквалификация, която изисква усвояване на нова информация и трансформирането ѝ в опит.

От друга страна, възприемането на *ученето като компетентност* със сигурност ще доведе до редица положителни действия, свързани с обезпечаване на учебния процес по отношение на:

1) целите и очакваните резултати;

2) методологията за формиране на учебна компетентност;

3) инструментариумът, по който ще се диагностицират и измерват учебните способности (Важно е да уточним, че все още няма изработен цялостен модел за диагностициране и оценяване на компетентността за учене.).

---

[2]Яна Мерджанова говори за четири обособени групи трансверсални компетентности: 1) за автономност и отговорност, свързана с отношението към другите и към себе си; 2) информационна, свързана с обработката на информация и решаването на проблеми; 3) Комуникационна, свързана с устното и писменото себеизразяване; 4) Методическа или организационна – свързана със способностите за конструиране и следване на определен начин на дейност и за автоконтрол/автокорекция. Оказва се, че *компетентността за учене* притежава всички белези на трансверсалната компетентност. Нещо повече – учебните способности имат смисъл не само като преносими и универсално валидни компетентности, които се разгръщат в разнообразни познавателни и/или житейски ситуации, но могат да се мислят и като метакомпетентности, включващи автокорекционни механизми на себеизразяващия се и себеразвиващ се учащ.

Предизвикателства, пред които ни изправят новите десетилетия, задават различни перспективи пред младото поколение. Голяма част от децата, постъпващи в училище, ще упражняват професии, които днес все още не съществуват. Идеята за учене през целия живот се свързва с новите проекции на бъдещето, в което личността се адаптира, взема рационални решения, реагира адекватно на променящата се среда. Несъмнено схващането на ученето като компетентност, а не просто като умение ще провокира специалистите да се фокусират върху тази познавателна дейност, която съпътства целия човешки живот и която предопределя до голяма степен успешната социална реализация на всеки един от нас.

ЛИТЕРАТУРНИ ИЗТОЧНИЦИ:

Андрейчин, Л., Георгиев, Л., Илчев, Ст., Костов, Н., Леков, Ив., Стойков, Ст. и кол. Български тълковен речник. Четвърто издание. София, 2008, с. 1002

Бургов, П. Когнитивна психология, Велико Търново, 2018, с. 127

Данов, Д. Планиране на съвременното обучение. Педагогика на добрите възможности за учене на всички, 2018, с. 29

Димитрова, Д. Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5. – 12. клас), Варна, 2019

Минчев, В. Ситуации и умения, УИ „Климент Охридски“, София, 1991, с. 55

Петров, П. Дидактика, София, 1994, с. 162

Рашева-Мерджанова, Я. Мултисензорният принцип в обучението и в живота, София, 2005

Стаматов, Р. , Минчев, Б. Психология на човека, Пловдив, 2003, с. 196 -198

Защо само педагогическата компетентност не е достатъчна за учителя на 21. Век? 2018. <https://www.dipkusz-forum.net/article/111/zasho-samo-pedagogicheska-kompetentnost-ne-e-dostatchna-za-uchitelya-na-21-vek>10.10.2021 г.

Ключови компетентности и основни умения.<http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_bg>12.11.2021 г.

Национална стратегия за учене през целия живот. 2021.<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-12_bg> 28.10.21 г.

Препоръка на Съвета на Европейския съюз относно ключовите компетентности за учене през целия живот. 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN> 11.11.2021 г.

Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България – 2020-2030. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/strategicheska_ramka_za_obrazovanieto_obuchenieto_i_ucheneto_v_republika_blgariya_2021_-_2030l.pdf> 18.10.2021 г.

Таксономията на Блум и обучението в стил на програмиране.2013 <https://www.adis.org/ERIS_conference/2020/sbornik-ERIS.2013.pdf> 12.11.2021

Testing tor Competence Rather Than for „Intelligence“. 1973. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> 14.11.2021

Стилияна Черкезова
докторант към катедра „Методика на литературното обучение и литературознание“,Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
ул. „Теодосий Търновски“2, 5003 Велико Търново, България
тел: 0878193704
cerkezovastiliana@gmail.com[3]

LEARNING SKILLS OR LEARNING COMPETENCE?

Stiliyana Cherkezova
VelikoTarnovo University "St. Cyril and St. Methodius"

Abstract: The report tries to define the concepts of learning skills and learning competence, outlining the thesis that the use of the term learning competence in oral practice is more appropriate, because, first, competence is perceived as a complex concept, part of which are personality skills also, and secondly – it expands the scope of the concept of learning in the contemporary education context. There portstudies some theories of cognitive learning, which include, on one hand, processes such as perceptions, ideas, organization, motivation, storage and reproduction of information in a learning situation, and on the other – awareness of the learning process (metacognition). Thus it is concluded that the skill tolearn should be thought of as an acquired key competence that allows the individual to trigger certain cognitive processes, to regroup and combine in different ways his social experience and knowledge from all subject are as aimingat achieving certain goals. In this aspect, the process of learning is perceived not as an automated human activity similar to habit, but as the ability of the learner to activate their own knowledge, skills and attitudes, accompanied by specificactions that will lead to rational decisions in a particular curricular or extra curricular situation.

***Key words**: skill, competence, learning, competentlearning*

PhD Student Stiliyana Cherkezova
Deparment of Methodogy of linguistic and literary education
VelikoTarnovo University "St. Cyril and St. Methodius"
2,TeodosiyTarnovski St.
5003 VelikoTarnovo, Bulgaria
GSM: 0878193704
e-mail: cerkezovastiliana@gmail.com

СТРАТЕГИЙНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ И ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Анна Ненова
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: Идеите в доклада се базират на схващането за комуникативната ориентация на обучението по български език (като първи). Разработката разглежда и коментира, на първо място, различни класификации, отнасящи се до отделните елементи на *комуникативната компетентност*, чието изграждане и усъвършенстване е основна цел на съвременното езиково обучение. Представя алтернативен поглед към подредбата и дифузните характеристики на съставящите я компоненти. Конкретно насочва вниманието си към мястото на стратегийната компетентност, предлагайки тя да се счита за съставна част на прагматичната компетентност. Второ, текстът разглежда различни постановки за понятието „стратегия“, като уточнява неговия обем и го дефинира за нуждите на текущото изследване. Трето, след проучване на различни източници изследователят акцентира върху диференциацията между *речеви стратегии* и *комуникативни стратегии.* Поради ограничения обем се цели не абсолютно изчерпване на всички трудове, представени до момента в научния дискурс на тази тема, а поставяне на акцент върху водещи изследвания. На базата на това оразличаване се извежда терминът *комуникативно-прагматична стратегия*. Във всяка една ситуация на общуването говорещият иска да предаде на слушащия някакъв вид информация, да го убеди в нейната истинност (пък била тя и неистинна), да му повлияе емоционално и психологически. Това въздействие може да бъде постигнато както с помощта на вербални, така и на невербални средства. Целите, които си поставя авторът на текста, определят неговите нагласи за евентуалния резултат от речевия акт. Цялостното речево и невербално поведение на говорещия се опира върху определен план за действие, който се нарича комуникативно-прагматична стратегия. Обучението по роден език си поставя за цел да разкрие онези хоризонти пред обучаваните, които предоставят и предпоставят развитието на комуникативно-прагматични стратегии, необходими за адекватния напредък и интеграцията на личността в заобикалящата я среда. Чрез методи като критичен анализ, синтез, сравнение, абстрахиране и конкретизиране, обобщение и др. се достига и до заключения, отнасящи се до разпределението на ролите в обучението по комуникация.

Ключови думи: *стратегийна компетентност, речеви и комуникативни стратегии, обучение*

„Ние сме в непрекъснато общуване и въпреки това сме почти неспособни да *комуникираме за комуникацията*“[1]

Съвременният образователен процес се основава на т. нар. комуникативна компетентност (КК), която се изразява основно чрез езика. Комуникативният подход е изведен на преден план в процеса на обучение, което обуславя необходимостта комуникативните умения на учителите да са на изключително високо ниво, за да се изведе до успех общуването в учебна среда. Добрите комуникативни умения у учениците (освен една от основните цели на обучението по български език (ОБЕ) и желан краен резултат от него) са от първостепенно значение за по-нататъшната им житейска реализация. Това е и една от причините общуването по роден и по чужд език да се определят като ключови компетентности според Препоръката на Европейския парламент и на Съвета от 2006г.[2]. В приложение №1 към Наредба №5/30.11.2015г.[3] е посочен Държавният образователен стандарт (ДОС)[4] за обучението по предмета, който „фиксира изискванията и резултатите от обучението по български език и от

[1] Watzlawick, Bavelas, Jackson, 2005 – 35.

[2] Вж. по-подробно Todorova, 2019.

[3] Вж. повече на <https://www.mon.bg/bg/59> .

[4] Контент-анализ на ДОС по български език вж. у Dimitrova, D., 2019: 37-54.

обучението по литература, като определя компетентностите – знания, умения, отношения, които се очакват като резултати от обучението по двата компонента на учебния предмет *Български език и литература* в края на всеки етап от съответната степен на образование (Dimitrova, D., 2019: 37).

Комуникативната компетентност е термин, въведен в лингвистиката от Дел Хаймс през 70-те години на 20. в. Авторът изтъква твърдението, че речта трябва да бъде не само граматически правилна, но и в унисон с конкретната ситуация на общуване.

Обсегът на понятието е обект на изследване от страна на много учени. От началото на 21.в., както отбелязва А. Ефтимова, „е налице стремежът към намаляване на съставките на КК с цел по-висока оперативност и приложимост на понятието“ (Molle, Ilieva-Baltova, Eftimova, 2004:138). Компонентите на комуникативната компетентост „варират между три (Веселинов 2000, Симеонова 2000), четири по М. Кянъл (Кянъл 1983), възприети в изследване на обучението по роден език (Петров 2000, Ангелова 2001), и шест по Дж. ван Ек (1985), възприети в изследване на обучението по чужд език (Илиева-Балтова, Предоева, Пенкова 1997)“ (пак там, с.138). Във вече цитираната статия на Биляна Тодорова авторката споменава за двукомпонентни модели на комуникативната компетентност – по Anchondo (2018) и по Мандева (2010).

Самият факт, че схващанията са толкова разнообразни, ни навежда на мисълта, че пред изследователите все още стои нелеката задача да се прецизират концепциите за отделните елементи, техните дефиниции и обхвата им[5]. От друга страна обаче това се обособява като благодатно поле за нови интерпретации и творчески хрумвания. Само времето ще покаже кои идеи съответстват най-прилежно на същността на комуникативната компетентност, като, разбира се, не приемаме тезата, че този въпрос има еднозначен отговор. Тук е моментът да уточним и нещо друго – нашата цел е да поднесем различно схващане за подредбата и дифузните характеристики на комуникативната компетентност, а не да конкретизираме съдържателния обем както на това понятие, така и на съставните му части. Ако някой от тези аспекти се коментира, то това е подчинено изцяло на глобалната идея на текста. Поради ограничения обем и спецификата на доклада като жанр се ограничаваме съзнателно в представените гледни точки. Като желани резултати от настоящето изследване трябва да посочим още: оразличаването на понятията *речева* и *комуникативна стратегия*, извеждането на понятието *комуникативно-прагматична стратегия*, аргументирането на ролите и функциите на обучител и обучаем в условията на учебна комуникация като равностойни.

Както заключава Биляна Тодорова (съгласяваме се с нейното твърдение и го приемаме за опорна точка на нашите разсъждения), голяма част от авторите се обединяват около едни и същи компоненти, изграждащи комуникативната компетентност: лингвистична компетентност, социолингвистична/социокултурна компетентност, стратегийна/стратегическа компетентност, дискурсна компетентност[6].

В монографията си „Комуникативни стратегии в обучението по български език“ Фани Бойкова представя т.нар. от нея обобщен модел на комуникативната компетентност, който включва: прагматична, езикова и стратегийна компетентност, а дискурсната и социолингвистичната компетентност се приемат като подполета на

[5]След задълбочен анализ Биляна Тодорова изтъква, че в някои нормативни документи възникват терминологични несъответствия, които могат да доведат до сериозно объркване – елементи от дефиницията за комуникативна компетентност например доближават обхвата на дискурсната компетентност. Изследователката предлага в описанието на упоменатите учебни програми терминът „комуникативни компетентности“ да се замени с „речеви компетентности“, уповавайки се на Сосюровото разделение език-реч. (вж. повече на стр. 435-438).

[6]За съдържателния обхват на отделните компетентности вж. по-подробно Todorova, 2019: 431-436.

прагматичната компетентност (Boykova,2016:20). Авторката се опира на четирикомпонентния модел на Канали и постановки на различни изследователи[7] за съдържанието и обема на понятията. Няма да се спираме подробно поотделно на всяка една компетентност; фокус ще бъде цялостната визия за структурата и връзките между елементите на комуникативната компетентност. За тази цел ще си послужим с една сравнителна таблица (*вж. Табл. 1.*), в която са поместени в синтезиран вид вече цитираните две постановки. Нужно е да се отбележи (в унисон с вижданията на Бойкова), че елементите са представени в порядък, който не е йерархичен, а е свързан със спецификата на ОБЕ, което е обусловено от своя страна от спецификата на неговия обект и предмет – езика (Boykova,2016:19). Нагледно се вижда, че в своята концепция Тодорова разглежда лингвистичната компетентност като съдържаща в себе си и прагматичния аспект на общуването, докато Бойкова обособява прагматичната компетентност като отделен елемент на комуникативната компетентност.

Л. Кирова определя прагматичната компетентност като успешно използване на социалното и на психологическото познание за човека, за да се постигнат лични/обществени цели (по Boykova,2016: 23). Присъединяваме се към тезата на Фани Бойкова, че прагматичната компетентност осигурява успешност при решаване на комуникативни задачи от различен характер: информиране, изразяване на мнение, подбуждане към действие и др. Прагматичните характеристики на комуникативната компетентност се детерминират от контекста на комуникативната ситуация, от базовата подготовка на участниците, от степента на овладяване на общия код, от предмета на общуване, от времето, мястото, обстановката. Уменията, които характеризират прагматичната компетентност, са свързани с отчитане на езиковия код; декодиране на информацията, която той носи; структуриране на дискурс, съобразявайки елементите на комуникативната ситуация; разчитане на статута на участниците в общуването и др. Това на практика са целите, които обезпечават категорията „успешност“ в общуването. Симбиозата от цели и очаквани резултати (конкретни умения) очертава етапите, на базата на които може да се разработи цялостен алгоритъм от комуникативни стратегии за продуциране на дискурс (вж. повече у Boykova,2016: 23-24). Всичко казано дотук аргументира позицията на дискурсната и социолингвистичната компетентност като подполета на прагматичната компетентност в цитираната разработка. Смятаме обаче, че стратегийната компетентност също би могла да се смята като част от прагматичната компетентност (вж. *Фиг. 1.*). Отново е нужно да се подчертае, че не става дума за субординирани отношения, а за операционализиране на понятието КК съобразно спецификите на ОБЕ.

„Стратегийната компетентност оформя своя съдържателен обхват в педагогиката на чуждоезиковото обучение[8], където се схваща като способност да се прилагат стратегии за компенсиране на дефицити в езиковото познание с цел постигане на успешност в общуването. Стратегийната компетентност формира умения за използване на различни комуникативни стратегии за успешно общуване, т.е. постигане на ефективност.“ (Boykova,2016: 22). Според Ваня Кръстанова тази компетентност изпълнява функция на метакомпетентност спрямо останалите, а съдържанието ѝ се материализира чрез комуникативните стратегии (Krastanova 2005 b: 76-81). Дифузността на понятието *стратегийна компетентност* е безспорно, но ни се струва, че то може да се разграничи от чисто лингвистичното познание[9], от граматиката и езиковите правила (разбира се, на теория; в процеса на комуникация се

[7]Вж. по-подробно Boykova, 2016: 20-24.

[8]Още за стратегийната (стратегическата) компетентност в чуждоезиковото обучение вж. у Eftimova, 2005.

[9]Вземаме предвид концепцията на Кръстанова и Петров за *езикова компетентност*(вж. по-подробно Boykova, 2016: 20.

достига до комуникативни решения, като се вземат предвид всички елементи на КК) и се причисли към онези измерения на общуването[10], свързани с уместната употреба на езиковите средства, с подбора на подходящ „план за действие“ (стратегия), с рецепцията и продукцията на текст. „Формирането и развиването на стратегийната компетентност има прагматична насоченост и преследва прагматични цели, когато се обсъжда в рамките на ОБЕ“ (Krastanova 2005 b: 81), както и самите стратегии имат прагматична насоченост (подборът им зависи от прагматични фактори). Оттук може да се направи и по-глобалният извод, че успешното постигане на поставените цели в общуването се гради изцяло на прагматичния му аспект, което обуславя поставената хипотеза като възможна и по наше мнение дава нови посоки за размисъл при класифицирането на различните комуникативни стратегии с оглед на обучението по роден език.

Цялостна класификация ни се вижда като твърде амбициозна задача на този етап, но в следващите редове ще обърнем внимание на друг проблем от теоретично и терминологично гледище – диференциацията между речеви и комуникативни стратегии.

Понятието *стратегия* е част от инструментариума на множество членове на научния дискурс. „По принцип в науката, в идеологията, в политиката, в икономиката понятието „стратегия“ се свързва с добре обмислена, предварително планирана и субординирана съвкупност от множество конкретни действия с вербален и с невербален характер, които се реализират в мащабен пространствено-времеви континуум“ (Getsov, 2011: 13). Стратегията „може да се разглежда като избор и разполагане във времето по степен на важност на тези дейности, които могат да се изпълнят съобразно състоянието на потенциала и външната среда“ (Kamenov, Hadzhiev, Marinova, 2005: 125). Стратегиите се проявяват в т. нар. *стратегическа ситуация*[11], подчинявайки се на определени цели. *Стратегическото поведение* предхожда осъществяването на различните стратегии и се характеризира с анализ на това как да се постъпи в момента, за да се постигне успех в бъдещето, т.е. да се осигури стратегически дивидент (пак там). Дотук можем да обобщим, че стратегиите се изграждат от поредица целенасочено планирани, стриктно обмислени и йерархично подредени действия, проявяващи се в конкретна ситуация с помощта на вербални и невербални средства.

По-проблематични са обаче схващанията относно наименованието, обема и дефиницията на стратегиите в общуването. Много автори (например Кръстанова) отбелязват някои различия между речеви и комуникативни стратегии, но приемат да използват двата термина паралелно. Диференциацията между понятията е трудна задача, но преди да предложим нашето становище, трябва да се направят няколко уговорки, свързани с речта, общуването и комуникацията.

В достъпния онлайн университетски речник на НБУ основното понятие реч е дефинирано като: „всяко конкретно говорене, разбирано както като самия процес на звучащо говорене (речева дейност), така и като резултата от този процес (речевите произведения), фиксиран в паметта или в писмена форма. Речта може да бъде разглеждана и като специфично човешка способност за говорене, и като конкретна (звукова) реализация на тази способност в общуването с други хора въз основа на владеенето на един и същ естествен език (...) “[12]. В статията си „Вътрешната системност при основните термини на лингвистичната прагматика“ М. Попова

[10]Повече за термините *общуване* и *комуникация* в следващите страници на доклада.

[11]Вж. по-подробно Kamenov, Hadzhiev, Marinova, 2005:125-127.

[12]Вж. повече на <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/re-ch>.

определя речта като резултат от речевата дейност[13] (вж. Фиг. 2.), а целта на речевата дейност е речевото общуване[14].

В научната действителност все по-често се акцентира върху приликите и разликите в значенията на термините *общуване* и *комуникация*[15].В статията си „Същност, видове и особености на човешката комуникация“[16] И. Карагеоргиев последователно и аргументирано разглежда допирните точки и амплитудите в семантиката на понятията. За нуждите на настоящия доклад те ще се приемат за синоними, но е безспорно, че профилите на двете явления не съвпадат изцяло. Карагеоргиев разглежда множество модели на комуникацията, един от които е на американския семиотик и лингвист Томас Сибиък. Неговата *Съдържателна класификация на проявите на човешка комуникация*[17] е отправна точка на следващите редове. На *Фиг. 3.* нагледно се проследяват различните начини и средства (канали и кодове) за обезпечаване на процеса на комуникация. Вижда се, че онзи аспект от комуникацията, изразяван чрез речта, е само един от носителите на информация в човешкото общуване. В този ред на мисли, употребата на термините *речева стратегия* и *комуникативна стратегия* като синоними трябва да се преосмисли; приемаме, че двете понятия се намират в субординационни отношения, макар че притежават едни и същи характеристики[18].

Речевата стратегия[19] е когнитивен конструкт, който намира израз в проявите на човешкото общуване чрез *речева дейност*. Докато комуникативната стратегия[20] обхваща цялата гама от паралингвистични средства за комуникация, съобразявайки се и с контекста, в който възниква даденият дискурс. Оттук идва и логичният извод, че много по-точно би било да назоваваме комуникативните стратегии *комуникативно-прагматични.*

В основополагащия си труд „Лингвистична прагматика“ С. Димитрова нарича комуникативно-прагматичните стратегии „комуникативно-прагматично-когнитивни, защото логическият и психологическият момент в тях е особено ярко изразен“ (Dimitrova, S. 2009: 182). Авторката разграничава два типа стратегии. Първата група са

---

[13] „‘Дейност (сложна съвкупност от действия) за създаване на реч, чиято цел е общуване при наличието на определени знания’. В нея се наблюдават три системообразуващи признака – ‘резултат’, от който произтича терминът *реч*; ‘цел’, от който произтича терминът *речево общуване,* и от ‘условие’ – терминът *комуникативна компетентност*“ (Popova, 2005: 13).

[14] „Общуване с помощта на естествения (човешкия) език“ (Popova, 2005: 14).

[15] Повече за текста и комуникацията в ОБЕ вж. у Dimitrova, D., 2019.

[16] Вж. повече у Karageorgiev, 2015.

[17] Вж. повече у Karageorgiev, 2015, Фиг. 1.

[18] Върху основните характеристики на стратегиите поставят акцент Молле, Илиева-Балтова и Ефтимова, коментирайки обстойно проблематичността в общуването, съзнателното планиране на речеви действия и целенасочеността във връзка с речевата стратегия – тя е „свойство на речевото взаимодействие и определя как и с какви средства се постигат целите на това взаимодействие“(Molle, Ilieva-Baltova, Eftimova, 2004: 140).

[19] „Речевата стратегия е съзнателно планирана и контролирана от ученика система от действия за адекватно участие в речевото общуване и за успешно постигане на определена цел. Речевата стратегия се проявява при избора на речево поведение в процеса на междуличностно общуване“ (Krastanova 2005c: 97).

[20] Терминът комуникативна стратегия „се използва в различните класификации като видово понятие по отношение на родовото понятие - стратегии за овладяване на езика“(Krastanova 2005a: 66). То оформя своя обем и съдържание най-вече в теорията на обучението по чужд език и се определя от Р. Оксфорд като „специфични действия, поведение, стъпки или техники, които използват учениците, в повечето случаи съзнателно, за да постигнат успех при възприемането и употребата на чуждия език" (цит. по Krastanova 2005a: 67).

„инструменти“ на т.нар. искрен говорещ и са в абсолютен унисон с максимите на Грайс. В тях основополагащи са идеите за сътрудничество и истинност на изказаното, като това е важно и улесняващо условие за определяне на структурата им. Втората група дава възможност за манипулативно въздействие (в една или друга степен) на адресанта – от деформиране на реалности, елемент на неистинност и заблуда до абсолютна езикова демагогия и лъжа. Едно обаче е общо за всички схеми на поведение – изразяват интенцията на адресанта да повлияе по един или друг начин на съзнанието на адресата. Между ситуациите, в които продуцентът е искрен, и речевите актове с неискрен характер се поместват т. нар. *езикови игри*, които дават своя огромен принос в ОБЕ при изучаването на различните текстове с практическа насоченост – сиви, автобиография, мотивационно писмо и др., насочени към усъвършенстване на уменията на учениците да бъдат адекватни в социална комуникация, да са наясно със структурата на обществото и езиковите закономерности, които действат в него и го координират.

Във всяка една ситуация на общуването говорещият иска да предаде на слушащия някакъв вид информация, да го убеди в нейната истинност (пък била тя и неистинна), да му повлияе емоционално и психологически. Това съзнателно планирано и целенасочено въздействие може да бъде постигнато както с помощта на вербални, така и на невербални средства, като целите, които си поставя продукторът на текста, определят неговите нагласи за евентуалния резултат от речевия акт. Цялостното речево и невербално поведение на говорещия се опира на определен „план за действие“, който се нарича комуникативно-прагматична стратегия. Стратегията не е константа и не е панацея. Стратегиите са гъвкави и се променят в хода на речта. Именно това ги прави изключително трудни за класифициране, най-вече тези с неискрен характер.

Интегрирането в обществото и социалната адаптация се основават на придобитите умения за успешна речева комуникация, които предполагат усвояване на социално приемливи стратегии на общуване. Успешната комуникация изисква да се възпита способността да се подбират и прилагат подходящи стратегии за възприемане и интерпретация на информацията, от една страна, и нейното уместно възпроизвеждане, от друга. Ролята на учителя в този нелек процес е ключова, тъй като той се нагърбва със задачата да бъде коректив, съветник и спътник по пътя към добрата комуникация. Трябва да съобрази методите, подходите и средствата си с възможностите и потребностите на своите ученици. Самият той трябва да владее достатъчно добре и достатъчно на брой подходящи комуникативни стратегии, които да съумее да предаде по интригуващ и запомнящ се начин на обучаемите. Ролята на ученика обаче е не по-малко важна, тъй като всеки един участник в комуникативна ситуация съзнателно подбира и прилага стратегиите, с които да постигне желаните резултати. Така както адресат и адресант постигат целите си във и чрез общуването с другия, така и „обучението по общуване“ е двустранен процес, немислим без единия от участниците. ОБЕ разкрива онези хоризонти пред обучаваните, които предоставят и предпоставят развитието на комуникативно-прагматични стратегии, необходими за адекватния им напредък, но отговорността от крайното решение в дадена ситуация на общуване се носи изцяло от конкретната езикова личност. Съгласяваме се с Фани Бойкова, че това е мащабната цел на езиковото обучение – учениците да изградят умения[21] сами да вземат комуникативни решения.

С реализирането на методи, като: критичен анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщение и др., се достига до следните резултати: стратегийната компетентност заема мястото си в парадигмата на КК като част от прагматичната (без да има йерархични отношения); *общуване* и *комуникация* могат да се приемат за относително синонимни понятия; речевата стратегия е с по-стеснен съдържателен

[21]Вж. по-подробно Boykova, 2016: 34-40.

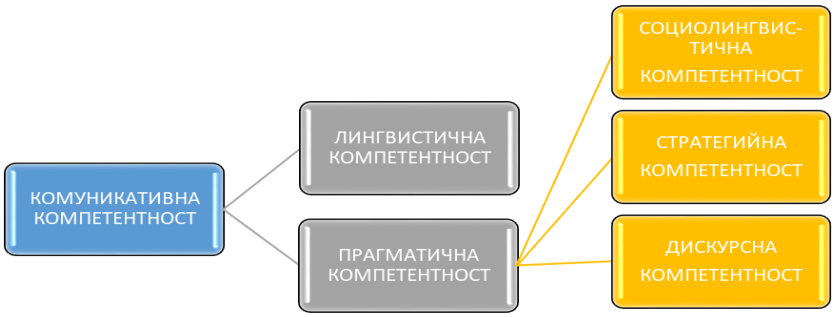
обхват от комуникативната стратегия; съзнателното търсене и прилагане на стратегии в общуването води до логичното твърдение, че отговорността за успешност в условията на учебна комуникация (трябва да) се носи и от обучителя, и от обучаемия. В заключение могат да се направят следните изводи – разработката: дава идея за нов подход към класификацията на комуникативните стратегии; хвърля светлина върху някои проблеми от терминологично гледище; защитава идеята, че учител и ученик са равноправни партньори по пътя към добрата комуникация.

Приложения:

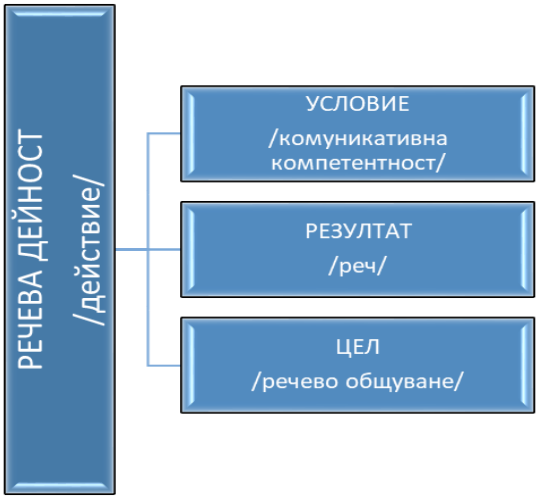
Табл.1. Елементи на комуникативната компетентност – сравнителна таблица

Биляна Тодорова			
- овладяване на езиковата норма; - знание за структурата и речника на езика; - способност да се продуцират и разбират добре формулирани изречения (прилагане в практиката – прагматичен елемент; успешна комуникация)	- използване на подходящи за ситуацията езикови средства; - комбиниране на езикови средства спрямо жанра;	- преодоляване на „сривове“ в комуникацията с помощта на различни (езикови и неезикови) средства	- съотнасяне на текста с неговия контекст; - способност за възприемане и създаване на подходящи текстове
лингвистична	**социолингви-стична/социокултурна**	**стратегийна/страте-гическа**	**дискурсна**
КОМПЕТЕНТНОСТ			
езикова	**социолингвистична**	**стратегийна**	**дискурсна**
- съвкупност от знания за езика, за правилата за съчетаване на езикови единици и за науките, които го описват с учебна цел (по Петров и Кръстанова)	- съвкупност от умения на учениците за уместно използване на езика в комуникативна ситуация; - подпомага социалната адаптация на ученика	- способност да се прилагат стратегии за компенсиране на дефицити в езиковото познание с цел постигане на успешност в общуването	- умения да се създават устни и писмени речеви продукти; - умения за възприемане на дискурс; - умения за създаване на дискурс
Фани Бойкова			

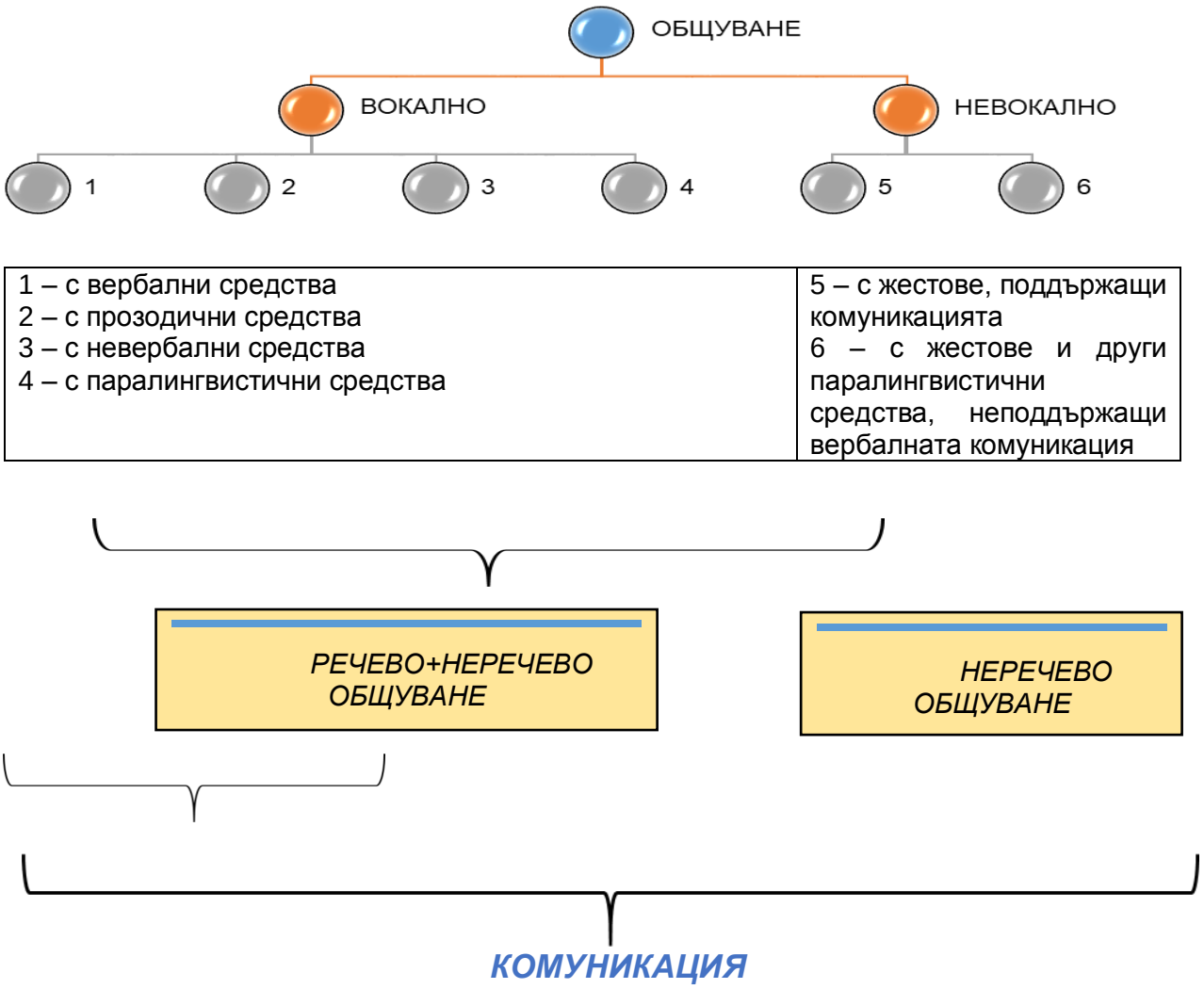
Фиг.1. Предложен модел на комуникативната компетентност



Фиг. 2. Речева дейност. Системообразуващи признаци



Фиг. 3. Прояви на човешката комуникация /по Т. Сибиък/



Използвана литература:

Бойкова, Ф. Комуникативни стратегии в обучението по български език. Пловдив, 2016.

Вацлавик, Бавелас, Джаксън 2005: Вацлавик, П., Бавелас, Дж. Б., Джаксън, Д. Д. Прагматика на човешкото общуване. Изследване на моделите, патологиите и парадоксите на взаимодействието. София, 2005.

Гецов, А. Комуникативни стратегии и манипулация. Велико Търново, 2011.

Димитрова, Д. Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5.-12. клас). Варна, 2019.

Димитрова, С. Лингвистична прагматика. София, 2009.

Ефтимова, А. Стратегическата компетентност в чуждоезиковото обучение. *Език и стратегии в обучението*. Велико Търново, 2005, с. 285.

Krastanova 2005a: Кръстанова, В. Овладяване на речеви стратегии чрез обучението по български език (Методологични и технологични аспекти). *Български език и литература*, 2005, 1, с. 64.

Krastanova 2005b: Кръстанова, В. Стратегийната компетентност на учениците в обучението по български език. Комуникативната компетентност в съвременния научен

дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев, София, 2005, с. 73.

Krastanova 2005c: Кръстанова, В. Съдържателни и функционални характеристики на речевите стратегии в обучението по български език. Език и стратегии в обучението. Велико Търново, 2005, с. 95.

Молле, К., Илиева-Балтова, П., Ефтимова, А., Езикова и комуникативна компетентност. София, 2004.

Попова, М. Вътрешната системност при основните термини на лингвистичната прагматика. Български език и литература, 2005, 1, с. 5.

Тодорова, Б. Някои бележки за понятието комуникативна компетентност и неговото място в процеса на обучение по български език. Български език и литература, 2019, 4, с. 429.

Каменов, К., Хаджиев. К., Маринова, Н. Управленският процес и екипната дейност. София, 2005.

Карагеоргиев, И. Същност, видове и особености на човешката комуникация. Реторика и комуникации, 2015, 15.
<https://rhetoric.bg/%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE-%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B3%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B8%D0%B5%D0%B2-%D1%81%D1%8A%D1%89%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82-%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B5-%D0%B8> (10.12.2021).

Университетски речник към НБУ – основни понятия. <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/re-ch> (10.12. 2021).

Анна Ненова, докторант към катедра „Методика на литературното обучение и литературознание“
0889366825
anna_nenova_91@abv.bg

STRATEGIC COMPETENCE AND BULGARIAN LANGUAGE TEACHING

Anna Nenova
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Abstract: The ideas in this report are based on the perception of the communicative orientation of Bulgarian language teaching. First of all, the study observes and comments different classifications of the elements of the communicative competence, which development and improvement is a main goal of the modern language education. It represents an alternative point of view towards the arrangement and the diffuse characteristics of its components. The author suggests that the strategic competence should be accepted as a main part of the pragmatic competence. Second of all, the text considers ideas from different scientific areas about the term “strategy”, clarifies its meaning and defines it for the needs of the current study. Thirdly, after a careful research the author emphasizes the differentiation between *speech* and *communicative strategies*. Based on this differentiation the paper specifiesthe term “communicative-pragmatic strategy”. In each communicative situation the person who talks desires to deliver a certain type of information to the receiver, to persuade him in its authenticity and to make an emotional and psychological impact. Thus impact could be accomplished by using verbal or nonverbal resources. The author of the text is marking goals, which define his attitudes for the eventual result of the speech act.The total verbal and nonverbal behavior of the speaker is based on a certain action plan, called communicative-pragmatic strategy. The native language training sets a goal for revealing methods to the learners, that will provide and presuppose the development of the communicative-pragmatic strategies, necessary for the progress and the integration of the person in the environment. Through different methods, conclusions about distributions of roles in communication training are provided – for the student as an object and a full partner in this process and for the teacher, as corrective and an adviser.

Key words:*strategic competence, speech and communicative strategies**, training.*

Anna Nenova, doctoral student at the Department of Methodogy of linguistic and literary education
0889366825
anna_nenova_91@abv.bg

КУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО ЦЕЛ НА СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Кристиана Коджабашева
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: Докладът представя теоретично проучване и изясняване на структурните компоненти на културната компетентност, формирана и развивана чрез обучението по български език. Негова основна цел е да представи различни научни постановки, направени до момента във връзка със същността на понятието, и да дефинира изчерпателно съставящите го елементи. Културната компетентност е трансверсална за личността и това я обуславя като една от водещите цели на съвременната образователна парадигма, в това число и на обучението по български език (като първи). Постигането на тази цел налага подробно изясняване на трите основи звена – знания, умения и отношения, като задължителни конструкти, съставляващи всяка една компетентност, заложена в държавните образователни стандарти. Проучването на разнообразна литература показва, че съществуват различни виждания за същността на двете основни съставки, изграждащи цялостния конструкт – *култура* и *компетентност*, което налага изясняването на тяхната семантика в настоящия доклад. Разгледана е същността на културната компетентност не само като цел на съвременното обучение по български език, но и като цел на образователната система изобщо. Факт е, че обучението по български език е главен механизъм за овладяване на универсалния човешки код – езика, а културата, съотнесена към него, се възприема като културен код, който служи за разчитане на аксиологичните маркери, съдържащи се в многообразието от културни явления и текстове. Овладяването на културните маркери, изразени чрез езика, осигурява на учениците по-ефективна и резултатна комуникация не само в системата на образованието, но и в активния им обществен живот.

Ключови думи: *културна компетентност, български език, образование.*

Понятието култура се характеризира с изключителна многопластовост и многостранност, поради което е трудно да бъде посочена една единствена точна и конкретна негова дефиниция. Основното, с което се свързва, е умението на човек да създава артефакти[1] на съзнанието и материята, които нямат аналог в природата. Семантичното поле на лексемата е непрекъснато променящо се и дообогатяващо се в съответствие с прогреса и развитието на съвременното общество и на все по-мащабната дигитализация и технологизация.

Чрез унифициран прийом ЮНЕСКО се старае да отговори на широките международни потребности при работа с понятието и посочва в свой доклад, че „Културата е множество от отличителни духовни, материални, интелектуални и емоционални черти на дадено общество или обществена група, тя обхваща освен изкуството и литературата, начина на живот, формите на съжителство, ценностните системи, традициите и вярванията“ (Zarkova 2019: 24).

[1]Маркс Вартофски разглежда йерархия на артефактите, изградена от три нива:

- *първични артефакти* – свързват се с вещите (брадви, сопи, игли и др.), а М. Коул причислява към тях и думите, инструментите за писане, телекомуникационните мрежи и митичните персонажи;
- *вторични артефакти* – състоят се от репрезентации на първичните артефакти и от модели на действие и включват рецепти, вярвания, норми, традиционни схващания и др.
- *третични артефакти* – свързват се с въображаемите светове, които „оцветяват начина, по който виждаме „действителния“, осигурявайки средство за промяна на настоящата практика“ (Cole 2000: 153-154).

Днес в „Речник на българския език“[2] се посочват няколко значения на съществителното име *култура: 1. Съвкупност от постиженията на човечеството в материалното производство, в обществения и в духовния живот. 2. Съвкупност от образованост, знания и възпитание, приемани като характерна черта на интелигентния човек във всички времена.* Първото значение показва, че културата се съотнася към вече съществуващите постижения на човечеството, а второто - че тя не е вродена способност и трябва да бъде развивана. Начинът това да се случи е чрез обучителни и възпитателни процеси, които да изградят, формират и „кодират“ аспектите на културата на дадено общество в конкретния индивид.

Проф. Хъдсън защитава тезата, че тя е „нещо, което всеки притежава“, а не привилегия, присъща само на „културните среди“ (Hudson 1995: 103). За бъде притежавана от всеки обаче, е необходимо индивидът да премине през процес на инкултурация, придобивайки „комплекс от *субективации* (основни предположения, ценности, норми, представи, нагласи и т.н.) и *обективации* (действия, начин на поведение, език, артефакти), съставляващи културата – съвкупност от „материални и духовни изразни форми“ и от „когнитивни, афективни и поведенчески аспекти“ (K.Rot, J.Rot 2007: 25).

Неоспорим факт е, че културата има една основна задача – да удовлетворява човешките нужди. Нейните две функции в тази посока са тя да бъде едновременно и посредника (субекта) и средството (обекта), осъществяващи връзката между човека и средата[3]. Културата обект подлежи на различни интерпретации и изменения, които произхождат от взаимодействието на индивида с културата субект. Тези изменения се натрупват постепенно в културата субект и по този начин тя също се развива. Пространственовремевият континуум на културата субект се свързва глобално с човечеството, а този на културата обект – с отделния индивид (Simeonova, 2004).

Холандският социолог Хофстеде твърди, че културата може да се разглежда като „софтуер“, който се натрупва у човека в следствие на неговите социални контакти (семейство, училище, приятели). Тя не е състояние, което е вродено или унаследено, а се придобива поетапно и последователно, влияейки се от редица фактори. Веднага след раждането си детето започва да опознава света, който преди това обаче е бил възприет от родителите му, а това го прави културно предопределено. То първо ще приеме техните ценности, норми, поведение език и т.н., преди да има способността да ги осмисля, развива и променя, преминавайки през различните етапи от образованието и съзряването си. Във връзка с този процес на възприемане Хофстеде разглежда две нива на културата. Култура едно има по-тесен смисъл и включва „култивирането“ на ума чрез образованието, литература и изкуството – схваща се като висока култура. Тя е важна предпоставка за резултатното конструиране на индивидуалната личност и за определянето ѝ като част от обществото. Култура две е по-широкообхватна и включва не само развиващи ума дейности, но и такива, свързани с най-обикновени и естествени на пръв поглед неща от ежедневието като: хранене, поздрави, телесна хигиена, изразяване на чувства и емоции, филми, музика, клипове и др. – възприема като колективна (Hofstede, 2001). От гледна точка на образованието елементите на култура едно са част от *явния (програмирания) курикулум*[4] и са в задължителна релация с всички научнообосновани образователни концепции. Култура две оказва пряко въздействие върху елементите на *скрития курикулум*, отнасящ се до

[2] https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0/

[3] Лесли Уайт твърди, че „всеки културен елемент, всяка културна черта има субективен и обективен аспект“ (цит. поCole2000: 152). Обектът и субектът са свързани един с друг едновременно директно и индиректно чрез среда, съставена от артефакти, която съставлява културата (пак там).

[4] Тук понятието „курикулум“ се разбира като цялостен дизайн (модел, схема, концепция) на образованието, който включва цели, съдържание, подход и методи (Padeshka 2010).

неизказаната, имплицитна част от програмирания курикулум, породена от участниците в образователния дискурс по време на интеракцията им. Той оказва пряко влияние върху процесите на социализация при подрастващите и може да бъде повлиян от учителя чрез създаване и поддържане на дадени стериотипни представи. Училищната институция има задачата да екстериоризира и структурира елементите му и да ги използва като средство за максимално резултатното личностно изграждане на учениците (Padeshka, 2010).

Културата представлява кодът, необходим за разчитане и правилно тълкуване на заложените смисли. Отъждествява се със съобщенията, за чието интерпретиране се използва в качеството си на своеобразен „шифър“ (Zarkova,2019). **Културният езиков код** е съвкупност от знаци и система от определени правила, чрез които се предава дадена информация. Той влиза в употреба едва когато е необходимо да се премине от света на знаците към света на смислите. Представлява „съвкупност от знаци,(символи) и смисли (и техните комбинации), имплицитно, експлицитно намиращи се във всеки един предмет от материалната и духовна дейност на човека“ (ГТРК 2003, цит. по Ilieva 2016: 114). Културният код е самодостатъчен за пренасяне и съхранение на културата, той е универсален, винаги отворен и податлив на промени. Той е инструмент за разкодирането на културни явления като ритуали, норми, ценности, текстове и др. Чрез него се осъществява връзката между знака и значението и културният текст не би могъл да бъде разбран, тъй като той е този, който довежда културата до ниво на изразяване. Културният код е онзи инструмент, чрез който се дешифрира смисълът и аксиологичните маркери на културните явления.

Езикът на културата е онзи, който обобщава в себе си средствата за вербално и невербално общуване, чрез които се предава от едно поколение на друго съхранената през вековете културна информация.

Обобщавайки отразените в коментираното понятие различните научни гледни точки и историко-политически доктрини, можем да направим следните изводи:

1. Културата е част от механизма за социална регулация поради факта, че е задължителен духовен компонент на всяка една човешка дейност, подсигуряващ поддържането, промяната и развитието на обществените отношения.
2. Тя е обща система от правила, ценности и норми, които са присъщи за културата на всяка една класа и професионална област; вид субкултура изповядвана и спазвана в духа на съответните традиции.
3. Културата е пътят, трансформиращ едно общество от дивачество към такова, притежаващо своя собствена социална система.
4. В областта на морала, правото, религията, художествената сфера и науката културата се проявява чрез система от ценности, значения, норми, идеи и знания – предавани от поколение на поколение.
5. Тя не е статична, а съществуваща в практически действена форма, като се проявява в ориентациите и нагласите на различни слоеве, групи и индивиди, които се отнасят до социалния, стопанския и политическия живот на едно общество.
6. Тя притежава своя вътрешна динамика и се развива в свои собствени посоки. Бива поддържана, предавана и развивана от семейството, образованието, религията, държавата и др. (Vinarova 2011, лекция 1).
7. Културата представлява колективната памет, която се състои от културни текстове, съдържащи в себе си мемофонда, съхраняващ културната информация през вековете.

Същност и обем на понятието „компетентност“

Понятието „компетентност“ произлиза от латински език и означава „способност, дарба“. Термините „компетентност“ и „компетенция“ са доста сходни в своята семантика и често биват употребявани като синоними. Димка Димитрова достига до

извода, че: „Компетентността показва реалната проява на компетенциите и техните измерения при извършване на определени действия“ (Dimitrova 2019: 42). Авторката коментира разликата между синонимните понятия, посочвайки, че „компетенцията е комплексно владеене на специфични знания, умения, поведенчески модел, а компетентността се схваща като съвкупна интегрална личностна характеристика, която показва своеобразна степен на постижения на индивида в областта на определени компетенции“ (пак там).

Същност и обем на понятието *културна компетентност*

Развиването на културната компетентност (КК) на подрастващите е цел на обучението по всички учебни дисциплини в общообразователната подготовка. За да се достигне до желания краен резултат, на изхода от система индивидът трябва да е усвоил комплекс от систематични идеи и знания, умения и способности, традиции и ценностни ориентации, които съставляват общата му КК. Тя се схваща като „определен вид усъвършенстване на параметрите на неговата социална адекватност, като идеална форма на неговото проявление“ (Flier 2000: 152). Андрей Яковлевич Флиер разглежда четири основни елемента на КК:

- *Компетентност по отношение на институционалните норми* – икономически, социални, политически, правни структури;
- *Компетентност по отношение на конвенционалните форми на социално и културно регулиране* – национални и класови традиции, морал, мироглед, ценности, оценъчен критерий, етикетни норми, обичаи и ритуали;
- *Компетентност във връзка с краткосрочни, но изключително подходящи примери за социален престиж* – мода, стил, имидж, статус, естетически и интелектуални течения и др.;
- *Компетентност, изразена в степента на пълнота и свобода на познаване на езиците на социалната комуникация* – естествено устно и писмено общуване, професионални жаргони, етикет и церемониал, етнографски, политически, религиозни и социални символи, семантични атрибути на престижа и др. (Fllier, 2000).

КК се разбира най-общо като умения за психологическа мобилност и общителност, за социална адаптация и културна толерантност. Тя е важна предпоставка за формиране на национално културно достойнство у подрастващите и за опознаване на националните културни характеристики. Формира се и се развива през целия живот на човека, като се влияе не само от образованието, но и от социалните и политико-икономически условия на живот. КК е трансверсална за личността, тъй като формира у нея:

- усещане за общност с народа, към който принадлежи, породено от общата история, литература, изкуство, традиции, вкусове, нагласи, празници, ритуали и др.;
- чувство за комфорт при употребата на езика;
- емоционално влечение към етнокултурата и религията;
- чувство на носталгия при продължителното отсъствие на тези елементи и стремеж към тяхното съхранение и предаване.

Овладяването на културата е немислимо без боравенето с универсалния код – човешкия език. В образователната парадигма обучението по български език (ОБЕ) е главен механизъм за неговото усвояване. В този смисъл негова главна цел трябва да бъде не само овладяването на обем от лингвистични знания, но и на комплекс от знания, умения и отношения (ценности, нагласи, ориентации), а с тях и различните аспекти на културата – транскултурен, мултикултурен, метакултурен[5] и т.н. Културата е

[5]транскултура – свързва се със процеса на асимилация на една култура от друга, което води до формирането на нова културна идентичност.

задължителен сегмент от ОБЕ – от неговите цели и съдържание, както и резултат от тях. Понятието „култура“ в съвременното езиково обучение заема „връх в пирамидата от образователни функции“ (Dimchev, 2011). „Инсталирането“ на културата по време на ОБЕ у подрастващите е дълъг процес, който включва четири основни елемента:

- поетапно осмисляне на идеи, битуващи в културното пространство, и трансформирането им във вътрешни убеждения;
- развиване на способности за емоционално съпреживяване на различни явления и факти от действителността;
- изграждане на умения за социална адаптация към все по-променящия се свят;
- умения за прилагането на различни стратегии за оцеляване (системи от действия, осигуряващи социална и биологична адаптация на индивида към заобикалящата го среда) (Petrov, 2001).

ОБЕ (като първи) е средство за постигане на тези елементи, тъй като подрастващите придобиват базисни знания за езика и езиковата система, за комуникативния процес, за многообразието от комуникативни ситуации и прагматични контексти, което води до изграждане на индивидуалната им ценностната им система – продукт на дифузията от лични и обществени ценности. Ценностите са основен елемент от съдържанието на културата, тъй като тяхното формиране е от съществено значение за начина на поведение на човека, за изпитването и изразяването на неговите емоции, за спазването и прилагането на етичните норми. Те са пряко свързани с умението на човек да разграничава добро и лошо, да констатира наличието на проблем и да подбира адекватно начините за решаването му. Именно ценностите изграждат очакване за конкретно поведение на комуникаторите в комуникативната ситуация и умения за неговото прогнозиране, тъй като самата култура, присъща за членовете на едно общество, създава усещане за предсказуемост (Dimitrova, 2019). В този смисъл системата на културата е тази, отнасяща се до смисловите аспекти на човешките действия, а социалната система е по-скоро задаваща модела на организация на поведението.

Проф. Кирил Димчев пръв излага тезата за културата като основополагащ концепт в съвременното ОБЕ. Ученият изтъква острата необходимост от обосноваването на оптимална парадигма за изучаване на културните феномени (какви факти, в какъв обем и в каква последователност да бъдат усвоявани от обучаемите).

Културата е свързана с *лингвокултурологичния аспект* на обучението по български език (като първи). К. Димчев го разглежда като аспект, включващ „последователното преподаване и изучаване на езика не само като знакова система, служеща за комуникация и познание, а и като културен код, с помощта на който се предава концентрираната през вековете информация“ (Dimchev, 2011). Културната информация е изразена на лексикално, граматично, стилистично и пр. равнище, а обучението по български език дава възможността на подрастващите да уменията да я откриват и осмислят.

Културологичната функция[6] на родноезиковото обучение има интегративен характер – тя развива евристичния потенциал както на обучаемите, така и на самите преподаватели.

метакултура – отделни култури, които са взаимосвързани в рамките на една хетерогенна, разнопосочна и отворена официална култура.

мултикултура – съжителство на много и едновременно различни култури, като нито една от тях не е господстваща или доминираща.

[6] Сред функциите на обучението по български език проф. Димчев посочва още две – прагматична (свързва се с развиването и усъвършенстването на комуникативните способности) и когнитивна (свързва се с овладяването на стратегии за учене и планиране; за сравнения, обобщения и анализи; в нея се „проектира предназначението на ОБЕ да служи за съзнателна работа по овладяване на лингвистичните понятия като елемент от езиковедската култура и като инструмент за оптимизиране на речевото общуване“ (Dimchev 2010: 43).

Методиката на обучението по български език интерпретира три аспекта на културата: култура на домашната среда (култура едно), култура – цел на овладяване (култура две) и култура на обучаемия – непрекъснато развиваща се (култура три) (Dimchev, 2010).

В понятието „култура“ се открояват следните аспекти: епистемиологични, личностни и социални.

Епистемиологичните се свързват с социокултурното развитие на учениците, с употребата и осмислянето на езика като канал за предаване и приемане на сведения за различни страни от човешката същност. Личностните аспекти съставляват формирането на индивидуални социални ценности. Индивидуалните ценности имат за цел трансформирането на личността от обект в субект, който притежава способността да осмисля, оценява и развива собствената си ценностна система. Социалните аспекти на културата „разкриват личността в центъра на отношенията ѝ с другите, със света, с обективните интерпретации на различни проблеми“ (Dimchev 2010: 140).

Проф. Димчев дефинира четири групи цели – информативно-познавателни, комуникативно-практически, възпитателни, развиващи[7]. В книгата си от 2010 г. той ги обединява в три групи – лингвокогнитивни, лингвопрагматични, лингвокултурологични[8].

Лингвокултурологичните цели насочват процеса на ОБЕ към „изучаване на многоаспектното явление език в широката концептуална рамка, предлагана от културата“ (пак там: 48, 133). Те влияят върху изграждането на ценностна система в личностен, социален и общочовешки план. Те са елементът, благодарение на който подрастващите придобиват поетапно не само езикова грамотност, но и културен и жизнен опит (Merdjanova, 2012).

Интерпретирането им може да бъде разгледано в два аспекта. На *първо ниво* те имат отношение към културата, разглеждана като една по-особена форма на съществуване в обществото. Реализирането им е средство за решаване на проблеми, свързани със социокултурната действителност. Тяхното формиране и развиване в часовете по български език може да се осъществи чрез подходящ подбор на илюстративен материал – текстове от художествения, научния, публицистичния стил, имащи отношение към актуалните дневни проблеми, а също и текстове с общокултурен характер9. Второ ниво има връзка с мирогледно-оценъчното и възпитателното равнище на лингвокултурологичните цели – тук се има предвид ОБЕ като инструмент за цялостното възпитание на учениците (от нравствен, естетически, екологичен, здравен, сексуален характер и др.). Подходящи урочни теми за реализирането на тези аспекти са лексикалните (евфемизми, чужди думи), стилистичните (жаргон и др.), текстолингвистичните. Овладяването на правилен изказ от подрастващите е мерило за високата им езикова и обща култура (Garusheva, P., Boikova, F. 2014).

В съвременното езиково обучение се оформят следните три групи цели: информативно-познавателни, комуникативно-практически и възпитателни. Културната компетентност е в пряка релация с последната група. Овладяването на знания за езика и умения за тяхното прилагане в комуникативния акт води до постигане и на възпитателните цели, т.е. те се формират и развиват едновременно с другите две групи. Тази дифузия се изразява в *собственолингвистичния подход*, чрез който информативно-познавателните се свързват с възпитателните. Той се характеризира с употребата на възпитателните ресурси, съдържащи се в самия език. От друга страна, комуникативно-практическите цели се обвързват с възпитателните чрез

[7] Вж. повече в „Обучението по български език като система“ на К.Димчев (Dimchev, 1998).

[8]Повече за лингвокогнитивните и лингвопрагматичните цели вж. в „Основи на методиката на обучението по български език“ 129-133 на Кирил Димчев (Dimchev, 2010).

[9] За текста като средство за обучение вж. в монографията на Димка Димитрова „Обучението по български език в текст и чрез текст (5. – 12. клас)“ (Dimitrova, 2019).

екстралингвистичен подход, изразяващ се в подбора на текстове с богато културно съдържание и в избора на подходящи речеви ситуации, в които да бъдат поставяни обучаемите с цел продукция на устна и писмена реч (Georgieva, M., Joveva, R., Zdravkova, St. 2005: 85-90).

КК дава възможност на индивида не само да приема обществените и културни норми, но и да ги променя, тъй като културата не е просто сбор от неща (предметни или абстрактни), а един безкраен човешки познавателен процес. Тя е изградена от прагматични, когнитивни и афективни елементи – реализирани не само чрез идеи на съвременната лингвистика, но и чрез осъзнаването на идеи, които са актуални за учениците и за действителността, която ги заобикаля.

От проучената научна информация се стремим да изясним максимално изчерпателно структурно-семантичния корпус на КК, формирана и развивана чрез ОБЕ (като първи), експлицирайки знанията, уменията и отношенията (нагласи) като задължителни поделементи, съставляващи всяка една компетентност, заложена в ДОС.

КК е комплекс от знания, умения и навици, традиции и ценностни ориентации, формирани поетапно и преднамерено чрез ОБЕ, и по-конкретно:

1. **Знания (декларативни и процедурни)** – отнасят се за:

- езика като инструмент за познаване на родната култура, за получаване и употреба на културна информация;
- езиковите единици не само като лингвистични понятия, но и като културни кодове, чрез които се разкрива културната информация, закодирана в текста; за многообразието от синтактични конструкции и употребата им с оглед културните маркери на комуникативната ситуация;
- спецификата при употребата на паремии, фразеологизми и метафори и закодираната в тях културна символика – транслатори на натрупаното през вековете народно културно самосъзнание;
- езиковите етикети, речеви формули и норми на поведение, приети за уместни в общуването в различните културни среди и сфери на общуване;
- ценностите, съставляващи родната култура, и културните стереотипи[10];
- различни области на националната ни култура, разкриващи нейното богатство и самобитност;
- духовните и материалните изразни форми на родната култура – елементи от **всекидневния живот** (храни, напитки, поведение при хранене, отпуски и празници, работно време и трудови навици, развлечения и др.); **социалния живот** (жизнен стандарт, жилищни условия, социално осигуряване); **междуличностните отношения; ценностите, нормите, представите и нагласите на обществото** (социална класа, професионални групи, имущество, регионални култури, социална сигурност, институции, традиции и социални промени, изтъкнати исторически личности и събития, политика, изкуство, хумористични специфики, език на тялото, норми на поведение в обществото (гостоприемство, точност, подаръци, облекло, табута и др.); **познаване на религиозните практики и специфики на поведението по време на тях** (раждане, сватба, смърт, поведение на аудитория и публика по време на представления, обществени мероприятия и церемонии, чествания, фестивали, балове и др.) (Ramka, 2006).

[10] Ж.Л. Дюфаи (Ж.-Л. Дюфаи, Р. Амоси, М. Майер и др.) определят стереотипите като езикови клишета, овладени заедно с езика, част от езиковата система (напр. идиомите); тематико-нравствени стереотипи (структурни схеми); застинали културни репрезентации, които се предават в дадено общество (ритуали, вярвания, идеологически представи, вярвания и пр.) (Padeshka, 2010).

2. **Умения** (когнитивни, афективни и поведенчески):

- за контрол и рефлексия на емоциите (на тяхното пораждане и изразяване) и поведението, съобразно културния характер на комуникативната ситуация;
- за уместна употреба на речеви стратегии с оглед културната специфика на речевата ситуацията (участници, условия, цел и т.н.);
- за саморефлексия на речевото поведение, на поведенческите модели, на реакциите и нагласите, на емоциите и чувствата; за търсене и откриване на нови същности и смисли;
- за трансфер на декларативни и процедурни знания, свързани с културната специфика на езика, от позната в непозната ситуация на общуване;
- за прогнозиране на речта и поведението на участниците в общуването, породено от познаването на културните специфики (речеви и поведенчески) на съответната обществена група; за отчитане на национално-културната менталност, отразена чрез културните езикови кодове по време на комуникацията;
- за извличане, осмисляне и употреба на информация от текстове с различно културно съдържание;
- за разпознаване и осмисляне на национално значими епохи, личности, исторически събития, творби и др., както и съпоставката им със световнозначими такива – целта е формиране на широк мироглед и способност за приспособимост;
- за откриване и осмисляне на културната информация при работа на лексикално, граматично, стилистично, текстолингвистично, синтактично и пр. равнище;
- за „разчитане“ и осмисляне на аксиологичните маркери на културните текстове и явления; за адекватна интерпретация и справяне с проблеми от съвременната културна действителност;
- за осмисляне и прилагане на културните елементи при невербално общуване (жестове и действия) – паралингвистични средства[11] като език на тялото, звукоподражателни средства, прозодични средства (тембър, интонация) и др.
-

3. **Отношения (нагласи)**

- формиране на положително отношение на подрастващите към останалите членове на обществото, проява на толерантност, съчувствие и непредубеденост към етническите общности на територията на страната и извън нея, познаване на културата им;
- положителна нагласа към работата, нормите и правилата на различните културни и социални институции (в това число и към културни мероприятия от различен характер);
- проява на емпатия и емоционална интелигентност (безспорна е взаимовръзката между емоционалната компетентност[12] и културната компетентност);
- усещане за принадлежност към народа, за сигурност, спокойствие и увереност, придобити като резултат от споделените културни интереси и традиции (ритуали, вярвания, народни практики);
- мотивация за съхранението, разпространението и предаването на родното културното богатство;

[11] В текстовете подобна паралингвистична роля се изпълнява от илюстрациите, таблиците, схемите, диаграмите, полиграфските признаци (шрифт, курсив, разредка и др.).

[12] Емоционалната компетентност се дефинира като „умението за разбиране на вътрешните преживявания, самоконтрола и успешното преодоляване на препятствията, които възникват в процеса на общуване“ (Neshkova 2014: 24,25).

- висок личен морал, изразяващ се в спазването на утвърдени правила и норми на поведение, на честно, почтено и справедливо отношение спрямо останалите членове на обществото;
- приемане на общонационалните и общочовешките ценности и желание за приобщаване към тях.

Можем да обобщим, че КК, формирана и развивана чрез ОБЕ, е инструмент за опознаване на културната специфика на езика, на националните културни материални и духовни стожери. Нейното последователно развиване води до естественото владеене на процесите на пораждане и владеене на речта и до познаване на културната ѝ насоченост. Тя е инструмент за осмислянето на културната информация, „разтворена“ в езиковата система, която се проявява в разнообразието от комуникативни ситуации, и осигурява постигането на илокутивните намерения на подрастващите в процеса на общуване.

КК не е компетентност, съществуваща сама за себе си, а винаги в пряко взаимодействие с останалите компетентности, заложени в държавните образователни стандарти. Тя е задължителен елемент на комуникативната компетентност и част от ключовите компетентности. Формирането и развиването ѝ е инструмент за задоволяване на комуникативните и житейските потребности на всеки един съвременен европейски гражданин.

Литература:

Винарова, Ж. Биомедицинска култура (лекции). НБУ, 2011. – http://eprints.nbu.bg/899/.

Гарушева, П., Бойкова, Ф. Помагало по методика на обучението по български език, Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2014.

Георгиева, М., Йовева, Р., Здравкова, Ст. Обучението по български език и литература в началното училище, Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски“, 2005.

Димитрова, Д. Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5. – 12. клас), Варна: Славена, 2019.

Димчев, К. Културата като цел и съдържание на съвременното обучение по български език. Електронно списание LiterNet, 04.12.2011, № 12 (145), <https://literne t.bg/publish/kdimchev/kulturata.htm> (19.12.2021г.).

Димчев, К. Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции, В. Търново: Знак94, 2010.

Димчев, К. Обучението по български език като система, София, 1998.

Димчев, К. Основи на методиката на обучението по български език, София: Университетско изд. „Св. Климент Охридски“, 2010.

Димчев, К. От знание центристки подход към компетентностен подход на занятията по български език. Електронно списание LiterNet, 30.04.2011, №4 (137), <https://literne t.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm> (19.12.2021г.).

Заркова, П. Развиване на умения за участие в интеркултурен диалог чрез обучението по български език, Сиела Норма АД, 2019.

Илиева, Д. Лингвокултурология. Същност и категориален апарат. София: Софттрейд, 2016.

Коул, М. Социокултурна психология, София, 2000.

Нешкова Р. Емоционалната компетентност на учениците, Рива, София, 2014.

Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса, 2006.

Падешка, М. Обучението по български език и идеята за интеркултурно образование. Електронно списание LiterNet, 27.12.2010, №12 (133), <https://literne t.bg/publish9/mpadeshka/obuchenieto.htm> (19.12.2021).

Петров, А. Обучението по български език – обучение по култура (Опит за футурологичен анализ). В: Български език и литература, 2001/2-3.

Рот, Кл., Рот, Ю. Студии по интеркултурна комуникация, АИ „Проф. Марин Дринов“, София, 2007.

Симеонова, С. Проблемът за социокултурната комптентност – предизвикателство пред методиката на обучение по български език. В: сп. Български език и литература, 2004/6.

Флиер, А. Култърная компетентность личности: между проблемами образования и националньной политики. – Обществени науки и съвременност. – Россия, 2000, номер 2.

Хофстеде, Х. Култури и организации. Софтуер на ума. Класика и стил, София, 2001.

Хъдсън, Р. Социолингвистика, София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1995.

Съкращения:
ОБЕ – обучение по български език
КК – културна компетентност
ДОС – държавен образователен стандарт

Кореспондиращ автор: Кристиана Коджабашева,
Асистент към катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и литературознание“, ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“,
Велико Търново, България,
ул. „Теодосий Търновски“ №2, 0884264414,
k.kodzhabasheva@ts.uni-vt.bg

THE CULTURAL COMPETENCE AS A GOAL OF MODERN EDUCATION IN BULGARIAN LANGUAGE

Kristiana Kodzhabasheva
St. Cyril and St. Methodius University of VelikoTurnovo

Abstract. The report presents a the oretical study and clarification of the structural components of cultural competence, formed and developed through the education in Bulgarian language. Its main purpose is to presen tvarious scientific statements made so far regarding the essence of the concept and to define comprehensively its constituent elements. The cultural competence is transversal for the personality and this determines it as one of the leading goals of the modern educationa lparadigm, including the education in Bulgarian language (as the first one). Achieving this goal requires a detailed clarification of the three basic units - knowledge, skills and attitudes, as mandatory constructs that constitute each competence laid down in state educational standards. Studying of diverse literature shows that there are different views on the nature of the two main components that make up the overall construct – *culture and competence*, which requires clarification of their semantics in this report. The essence of cultural competence is considered not only as a goal of modern education in Bulgarian language, but also as a goal of the educational system in general. It is a fact that the education in Bulgarian language is the main mechanism for mastering the universal human code – the language, and the culture related to it is perceived as a cultural code that serves to read the axiological markers contained in the diversity of cultural phenomena and texts, through which national cultural values are transmitted from generation to generation. Mastering the cultural markers expressed through language provides to the pupils a more effective and resultant communication not only in the education system, but also in their active social life.

Key words:*Cultural competence, Bulgarian language, education.*

Corresponding Autor: Kristiana Kodzhabasheva,
Lecturer at the Department of Methodogy of linguistic and literary education,
University of VelikoTurnovo, 2, TheodosiiTurnovskiSt.,
5000 Veliko Turnovo, Bulgaria,
0884264414, k.kodzhabasheva@ts.uni-vt.bg

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

Maria Petkova, Emilia Kotsarova
"Paisii Hilendarski" University of Plovdiv
Smolyan Branch

Abstract: The article examines the development and application of the Task-based language teaching, summarizes various studies conducted in recent decades. An analysis of the advantages and disadvantages of this method is made and it is based on the results of these studies. The possibilities for applying the method in different age groups are also considered.The article describes the structure of the tasks, the teacher-student interaction and the evaluation of the achievements in applying the task-based approach.

Key words: *Task-based language teaching, learning, method, communicative approach*

What Is Task-Based Language Teaching?

The vogue of the day, the new trend, the best of second language teaching methods or the latest controversy – task-based language teaching could be labeled as any one of these by different language teaching professionals around the world. But what exactly does it entail?

As one of its creators and an influential figure in the field David Nunan (2004) describes it, task-based language teaching involves a needs-based approach to content selection, emphasizes learning to communicate through interaction in the target language, introduces authentic texts, provides opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process, uses personal experiences in the classroom, and connects to language use outside the classroom. Task-based instruction can be traced back to Long's work in 1985 and Prabhu's in 1987 (as cited in Nunan, 2004), stems out of communicative language teaching approaches combined with a meaningful focus on form. In a way, task-based instruction is related to project-based education (Beckett & Miller, 2006) in that a project can be seen as a complex task, as well as to teaching English for specific purposes (ESP) in its focus on meaning as well as its "affinity to behavioral objectives" (Lynch & Maclean, 2000, p.221).

Tasks

Nunan (2004) distinguishes between real-world and pedagogical tasks, while Willis (1996) points out that tasks are different from grammatical exercises and other classroom activities because learners are free to use any language structures available to them to achieve task outcomes. Skehan (1996) adds that in a task, meaning is primary, task completion has some priority, and the assessment of the task is in terms of outcome. A task-based lesson contains a pre-task, task cycle, and a post-task stage (Willis, 1996), with a focus on form usually planned the post-task stage, after the focus on meaning, contrary to traditional methods.

In the design of a task-based syllabus, task complexity, task difficulty and task production need to be considered (Robinson, 2001). Robinson (2001) studied their interactions in a quantitative study of 44 Japanese university students randomly assigned to the roles of speaker (information-giver) and hearer (information-receiver) on two map tasks, giving and receiving directions. One map covered a small, familiar area and the other a larger area of an unfamiliar authentic map. Speaker production was assessed for accuracy, fluency, and complexity of language, and both participants completed a brief Likert scale rating their perceptions of task difficulty in terms of their anxiety, success, interest and motivation. Results showed that the more complex task induced more lexical variety and more learner interaction, while the simpler task was performed with greater fluency. Cognitive complexity, as well as task roles, significantly affected perceptions of difficulty,

though task sequencing did not. Sequencing, however, did affect the accuracy and fluency of speaker production.

Task-Learner Interaction

Looking at tasks as "the lowest common denominator in various lines of L2 research" (p.176), Dörnyei and Kormos (2000) explored the affective foundations of task performance and the social parameters of the task situation in relation to task performance. Their British-Hungarian study of 46 Hungarian high school students engaging in oral argumentative tasks found that attitudes towards the task acted as a filter for many other variables affecting task performance measured by the number of words produced and number of turns taken in speaking. In the high task-attitude subsample, linguistic confidence, willingness to communicate, need for achievement and social status positively influenced task performance, while in the low task-attitude subsample, only one predictor variable, course-specific attitudes, showed a positive relationship with task performance. Interestingly, the same tasks were also given to the learners in their native language, which dramatically changed their behavior – for instance, the quality of the interpersonal relationships between task participants only influenced their performance in L1, but not in L2. This prompted Dörnyei and Kormos (2000) to theorize that a special "learning mode" (p. 296) may influence the nature of classroom communication and differentiate performance in pedagogical tasks from performance in real-world tasks.

Another study that supported the importance of learner idiosyncrasy and learner perception of tasks analyzed quantitatively and qualitatively the use of conversational adjustments in dyadic set-up in a one-way information task, a two-way information task and a decision-making task (Slimani-Rolls, 2005). The participants were 20 university students learning French for business purposes as a foreign language in England. Although the quantitative data seemed to show more conversation adjustments in the two-way task, a careful qualitative analysis revealed that the decision-making and the one-way task actually prompted learners most effectively to modify their output in a meaningful way. In the two-way task, learners seemed to be focusing primarily on completing the missing information rather than on clarifying their partner's language. In all types of tasks, learners were influenced by social, affective, and cognitive factors that took precedence over pedagogical needs. To achieve certain pedagogical objectives, then, it is necessary to develop students' own understanding of classroom language learning to help bridge the gap.

The interaction between tasks and learners is very important as the three goals of accuracy, fluency, and complexity compete for learners' attention (Skehan, 1996). In a small-scale study combining both quantitative and qualitative data, Murphy (2003) explored what learners choose to focus on and how they can change a task's intended pedagogic outcome. The eight participants, four female and four male, came from different countries and were at an intermediate level of English proficiency, ages from 17 to 30, studying general English in a College of Further Education in England. They were set three different oral tasks: the first designed to focus on accuracy, the second on fluency and the third on complexity. However, when all the recorded student performances were scored for accuracy, fluency and complexity, only two students recorded their highest accuracy scores on the task designed to focus on accuracy, the mean scores for fluency on the task designed to focus on fluency were identical to the fluency scores on the task designed to focus on complexity, and the highest complexity score was recorded on the task designed to promote accuracy. The evidence from this study strongly suggests that the interaction of learners with the task can influence the outcomes, and that new ways are needed to focus learners' attention on intended task goals.

Task-Based Language Teaching in ESP

As a component of fluency, automaticity is a concept that is gaining more and more attention in second language education. Task-based language teaching was shown to improve automaticity in an experiment with 68 intermediate learners of Spanish for Business and Economics at Antwerp University (De Ridder, Vangehuchten, & Seseña Gómez, 2007). Two groups were evaluated: an experimental group and a control group. The control group

attended a traditional communicative course, whereas the experimental group's course had a task-based component built into it. The main difference was that the control group used the acquired knowledge in a similar context, while the experimental group creatively applied the acquired knowledge to a new context. The results indicate that the experimental group significantly outperformed the control group for automatization as defined by sociolinguistic competence, lexical competence, and grammatical competence. Unexpectedly, the control group significantly outperformed the experimental group on pronunciation and intonation, perhaps because in the experimental group students were each other's conversation partners while the control group conversed with the evaluator – a native or near-native speaker of Spanish. Also contrary to the researchers' hypothesis, there were no significant differences in fluency, possibly because the evaluated discourse was prepared and studied in advance for both groups. De Ridder, Vangehuchten, & Seseña Gómez (2007) conclude that the overall higher performance of the experimental group may be partly due to higher motivation as an intrinsic part of the task-based approach.

The research of Lynch and Maclean (2000) demonstrated the benefits of task repetition comparing the speaking performance of two ESP learners at markedly different levels of English proficiency. Health professionals who wanted to improve their ability to present papers in English at international meetings and conferences were given the task to prepare a poster based on a medical research article they reviewed, and to orally explain the poster, answering the questions of classmates visiting the presenters one by one for three minutes each. The rotating flow of visitors enabled the presenters to try out different versions of explaining the same ideas several times to different people as every visitor had different questions and produced different linguistic input as well as feedback. The two learners, one at a low level of English proficiency, and the other highly advanced, benefited differently from the repetition of the same task. The former improved her pronunciation and accuracy, while the latter improved the clarity and organization of her explanations. A survey of the learners' perceptions of the effectiveness of the task revealed that the low-level learner did not think she improved at all or made any changes in her performance, even though recordings of her speech showed marked improvement with every subsequent visitor. The high-level learner, on the contrary, wrote the most in her survey, and was very much aware of all the changes she consciously made in her presentation. Lynch and Maclean (2000) noted that low-level learners may be so preoccupied with just surviving in the task that they may not even notice they are improving their target language, and may need to be told about their progress and improvement.

Reading, Writing, Vocabulary, Grammar

In addition to speaking tasks, several research studies have explored task-based language teaching in the areas of extended reading, composition writing, vocabulary, and grammar. Green (2005), for instance, evaluated the Hong Kong Extensive Reading Scheme and concluded that extensive reading would be much more effective if incorporated into a task-based curriculum rather than as a stand-alone, non-integrationist component of language programs. Green (2005) believes that extensive reading would be beneficial not only to the pre-task and task cycle stages, but also to the focus on form, or the language analysis and practice stage, where reading texts can illustrate lexical, grammatical and discourse features in meaningful context. Task-based approaches can provide a purpose for the extensive reading which, "if done in interactive mode, supports the negotiation of meanings in texts, helps prevent the fossilization of interlanguage structures, and provides contexts in which learners can encounter and debate ideas" (Green, 2005, p. 311).

In the area of writing instruction, a task-based approach can help second-language learners improve their skills by focusing both on the process and product (Dyer, 1996). Decades after a meta-analysis by Hillocks (as cited in Dyer, 1996) of 60 experimental studies involving 11,700 students, his findings are still valid: the most effective methods to improve writing skills involve student interaction in specific, structured, problem-solving activities, and tasks with clear objectives. Hillocks (as cited in Dyer, 1996) argued that there are as many writing processes as there are writing tasks. Dyer (1996) found the following to be effective

writing tasks appropriate for Japanese college classes in English composition: Criteria application (evaluating samples of student writing), peer editing following established criteria,, and inquiry (students working with sets of data take various roles and develop an argument which then leads into writing a persuasive paper on the topic).

De la Fuente's (2006) study of L2 Spanish vocabulary acquisition investigated the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. The term *form* here is used to include all aspects of the L2, including vocabulary. 30 college students were divided into three groups; the first group was given a traditional lesson (presentation, practice, production), the second group a task-based lesson without explicit focus on form, and the third group received a task-based with explicit, teacher-initiated focus on form at the end of the lesson. Results showed no significant differences on an immediate test, but significant differences on a delayed (one week later) posttest. Both task-based groups outperformed the traditional group, and the task-based group with the explicit focus on form outperformed the task-based group who only received implicit (input flood, visual input enhancement, student-initiated) focus on form. De la Fuente (2006) also found that in free production activities, students avoided using the target forms, but were pushed to use them and retained more new vocabulary in structured tasks.

Although task-based language learning usually focuses on form in the post-task stage, after the focus on meaning (Willis, 1996), an unresolved issue is whether a task-based approach precludes the use of linguistically enhanced pre-task input (Boston, 2008). Boston's (2008) small-scale study set out to explore if low level, vocational college Japanese learners of English used implicit language items found in pre-task and task materials during task performance (task-mining). He recorded the production of only eight pairs of students exposed to both written and audio language input and found that students did not mine whole structures from pre-task audio input, but did mine linguistic input from *written* pre-task and task materials to incorporate into their spoken task production. Therefore, it may be possible for the teacher or task designer to plant specific input into written pre-task or task materials for learners to mine.

In a study of the short-term effects of feedback on the learning of two types of Japanese structures, Iwashita (2003) drew her data from 55 L2 beginning learners of Japanese in an Australian college. Five different types of interactional moves made by native speaker interlocutors during task-based interaction were identified, providing negative feedback and positive evidence about the two target structures. It was found that, although instances of positive evidence were ten times more frequent during task-based language learning than those of negative feedback, only above-average learners benefited from the positive evidence. Implicit negative feedback, on the other hand, was beneficial to all learners and recasts had more impact than other interactional moves. The positive effect was still evident in a delayed posttest one week after the treatment. Interestingly, the native speakers, who were not trained or instructed to provide feedback to the non-native speakers, ignored non-target-like structures half of the time. More longitudinal studies are needed, however, of the various factors (learner readiness; salience, frequency, intensity, and type of interactional moves; individual differences) involved in the effects of feedback in task-based L2 learning.

Task-Based Assessment

As curriculum designers have incorporated task-based teaching (Nunan, 2004) in L2 education, the question of assessment has been a difficult one. Robinson & Ross (1996) performed a contrastive discriminant analyses of systemic and mixed systemic/procedural placement tests with an academic research task performance as the criterion variable. The results of the analysis suggest that traditional skill-focused tests of English for academic purposes relate only weakly to learners' ability to perform in authentic academic tasks. Indirect performance-referenced tests, when used in combination with the traditional tests, were much better predictors of success in performing academic task simulations.

The role of assessment in shaping curriculum, instruction and learning goals by connecting them to outcomes in adult foreign language programs was described by Byrnes

(2002). As her department was challenged to adopt a task-based approach to teaching, task-based language assessments became the agents of change. To teach German for academic purposes, the faculty decided that a content-oriented, task-based curriculum would best serve their aims. Work on task-based assessment helped them specify the notion of task because faculty had to formulate precisely just what they expected of the learners at each point of the curriculum. Various aspects of tasks had to be considered because of the rigors of task-based assessment. Finally, the department successfully developed task-based writing assessments, and began working on the more challenging task-based speaking assessments.

Several prominent researchers in the field of task-based assessment, Brown, Hudson, Norris & Bonk (2002) worked to validly assess student performance on real world tasks in terms of real world criteria; to elucidate the potential for using task-based performance assessment to generalize about students' second language abilities; and to facilitate a direct link between classroom instruction and real-world language use. Ninety university student volunteers participated in the study, which obtained sufficient evidence to support the use of performance tests. Task scales were successful in distinguishing among examinees according to their abilities. A self-rating scale revealed that examinees perceived the differences between the tasks in terms of ease, familiarity, and sense of success. The major drawback of task-based assessment is that it can be time-consuming and labor-intensive. One option the authors suggested was the use of computer technology to manage the workload. In summary, applications of task-based assessment have been proposed in the context of academic/specific purposes, content-based, survival-skills, adult immigration and task-based language instruction (Norris, Brown, Hudson & Bonk, 2002).

Young Learners

Much of the research on task-based language teaching focuses on adults, college or high school students, but is task-based teaching effective with young learners? It has been widely implemented in some countries like Hong Kong (Carless, 2002; Carless, 2008) and experimented with in other countries like Turkey (Ilin, Inözü & Yumru, 2007). Task-based language teaching seems to present more problems with younger than older learners, such as discipline/noise problems, excessive use of the mother tongue, and too much time spent on non-linguistic activities like coloring, drawing and modeling. Carless (2002) introduced the notion of a *weak* task-based language teaching approach he called task-supported teaching. This version of task-based language teaching facilitates the communicative practice of language items that have been introduced in a traditional way.

Conclusion

In conclusion, task-based language teaching has been the subject of numerous research studies and reviews in recent decades (Ellis, 2000). Its founders and early proponents (Nunan, 2004; Willis, 1996) have emphasized its advantages over traditional approaches and advocated its use in various language-learning situations. Indeed, empirical research has shown task-based instruction to be highly effective in teaching English for specific purposes, a context where there are very clearly defined specific tasks that learners need or want to be able to accomplish in English in the real world. In addition, task-based instruction was found to be more effective than the traditional presentation-practice-production model in vocabulary learning, where tasks helped learners remember more words and word forms by using them productively in meaningful tasks.

Task-based instruction, however, has also been shown to involve certain disadvantages and even "pitfalls" (Salmani-Nodoushan, 2007, p.5). The investigation of approximately 330 L2 task-based lessons from 14 different countries (Seedhouse, 1999) found task-based interaction to be of such limited and minimalized nature that it approximates pidgin English. In addition, considerations of collectivist cultures have also demonstrated that task-based approaches may not be suitable to use in some countries like Japan as they do not match the students' predominant learning styles or expectations. As

always, expert judgment in each individual teaching or learning situation is needed to determine the best approaches to address students' needs.

References

Becket, G. & Miller, P. (Eds.) (2006). Project-based second and foreign language education. Greenwich: Information Age Publishing Inc.

Boston, J. S. (2008). Learner mining of pre-task and task input. ELT Journal, 62 (1), 66-76.

Brown, J. D., Hudson, T., Norris, J. & Bonk, W.J. (2002). An investigation of second language task-based performance assessments. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching & Curriculum Center.

Burrows, C. (2008). An evaluation of task-based learning (TBL) in the Japanese classroom. English Today 96, 24 (4), 11-16.

Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. Language Testing, 19 (4), 419-437.

de la Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. Language Teaching Research, 10 (3), 263-295.

Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. ELT Journal, 56 (4), 389-396.

Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. ELT

Journal, 62 (4), 331-338.

De Ridder, I., Vangehuchten, L., & Seseña Gómez, M. (2007) Enhancing automaticity through task-based language learning. Applied Linguistics, 28 (2), 309-315.

Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. Language Teaching Research, 4 (3), 275-300.

Dyer, B. (1996). L1 and L2 composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching. ELT Journal, 50 (4), 312-317.

Ellis, R. (2002). Task-based research and language pedagogy. Language Teaching Research, 4 (3), 193-220.

Green, C. (2005). Integrating extensive reading in the task-based curriculum. ELT Journal, 59 (4), 306-311.

Ilin, G., Inözü, J. & Yumru, H. (2007). Teachers' and learners' perceptions of tasks: objectives and outcomes. Journal of Theory and Practice in Education, 3 (1), 60-68.

Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. SSLA, 25, 1-36.

Lynch, T. & Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. Language Teaching Research, 4 (3), 221-250.

Murphy, J. (2003). Task-based learning: the interaction between tasks and learners. ELT Jounal, 57 (4), 352-360.

Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T. D. & Bonk, W. (2002). Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. Language Testing, 19 (4), 395-418.

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. Applied Linguistics 22 (1), 27-57.

Robinson, P. & Ross, S. (1996). The development of task-based assessment in English

for academic purposes programs. Applied Linguistics, 17 (4), 455-476.

Salmani-Nodoushan, M. A. (2007). A framework for task-oriented language

instruction. i-manager's Journal on School Educational Technology, 3 (3), 5-16.
Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. ELT Journal, 53 (3), 149-156.
Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics, 17 (1), 38-62.
Slimani-Rolls, A. (2005). Rethinking task-based language learning: what we can learn from the learners. Language Teaching Research. 9 (2), 195-218.
Van den Branden, K., Depauw, V., & Gysen, S. (2002). A computerized task-based test of second language Dutch for vocational training purposes. Language Testing, 19 (4), 438-452.
Willis, J. (1996). A framework for task-based language learning. Palatino: Addison Wesley Longman Limited.

Благодарности:
Изследването е осъществено благодарение на финансовата подкрепа на НПД при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски" по проект ФП 21-Ф-СМ-003.

За кореспонденция:
ас. Емилия Коцарова, гр. Смолян, ул. „Дичо Петров" 32, тел. 0885858764, email: emilia_vaklinova@uni-plovdiv.bg

ДЕЙНОСТНО-ОРИЕНТИРАН ПОДХОД ПРИ ИЗУЧАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК

Мария Петкова, Емилия Коцарова
ПУ „Паисий Хилендарски“, Филиал - Смолян

Резюме: Статията разглежда развитието и приложението на дейностно-ориентирания подход при изучаването на чужд език, резюмират се различни изследвания, правени през последните десетилетия. Прави се анализ на предимствата и недостатъците на този метод на базата на резултатите от тези изследвания. Разглеждат се и възможностите за използване на метода в различни възрастови групи.

В статията са описани структурата на задачите, взаимодействието учител-ученик и оценяването на постиженията при прилагане на дейностно-ориентирания подход.

Ключови думи: *дейностно-ориентиран подход, обучение, метод, комуникативен подход*

TEACHING PRIMARY STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH ROBOT-BASED ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Korneliya Kostova
"Prof. Asen Zlatarov" University, Burgas

Abstract: The problem of communicative competence has been given much attention in scientific literature. English as a foreign language education in the Bulgarian context significantly influences the development of the personality, a process that starts from primary school and continues throughout life. English language courses teach students proper behaviour, moral values, save for grammar, vocabulary. The expected results from the education are social interaction and inclusion, mastering verbal and non-verbal communication that would allow learners to succeed in life and pick up a matching career.

The current research describes a pedagogical experiment conducted in primary English as a Foreign Language course in " HristoBotev" school, Sliven, Bulgaria. In 2017-2019 sixty-six primary students took part in the current pedagogical experiment and provided us with valuable information for improving the educational quality of the subject in focus. Building Communicative Competence through robot-based education used pre-selected communicative activities. The students' attitude towards robot-aided learning English has been reported. The experiment found that the Experimental Group developed better communicative competence skills than the Control Group, speaking logically and argumentatively in public. The Experimental pupils cooperated well during the project-based tasks and learned to work in groups. They had a positive and affectionate attitude towards the robot and their teacher. They aided them in raising their motivation to learn, building confidence, and decreasing stress and anxiety levels during the sessions. On the other hand, the Control group experienced fear of speaking in public and were shy to pronounce their ideas in English as it is a foreign language.

Keywords: *Communicative Competence skills; Speaking; Robot-based foreign language learning; verbal/non-verbal cues*

1. Introduction

Teaching communicative skills in English as a foreign language learning is a complex process, which starts at kindergarten. The primary level is still the root of the tree of knowledge as it lays the foundations of lifelong foreign language learning. As the world has grown into a "global village" and people communicate with others from around the globe for occupational, personal or recreational reasons, the command of more than one foreign language is vital for personal success. Furthermore, coping well requires cross-cultural interaction for fostering personal business connections.

Acquiring communicative competence is based more than on linguistic skills. It involves proper socialization, knowledge of English phrases and idioms, using the experience the adults pass the young. In the learning process the pupil gains self-confidence, acquires knowledge of the foreign language, target culture, history, geography. Patriotism inspires the child's soul, so he wants to reveal the beauties and strong points his native country has to make the world know about Bulgaria, and the Bulgarian people's grandeur. The ability to present your nationality to institutions, colleagues, friends or like-minded mates abroad needs excellent command of English. Tolerance to different cultures, ethnicities and nationalities is the root of building up the relevant personality of the global village. English acquisition and good communicative competence are prerequisites for successful individual performance in life.

The current experiment used robot-assisted language learning (RALL) to teach primary students foreign language expression and comprehension skills (speaking, writing, reading, and listening), including instruction in spoken and non-verbal (sign) language. RALL offered unique pedagogical grounding, educational solutions and implementation of challenges.The usual learners' lack of exposure to authentic English language environments

that allow them to use English for communication and self-expression was overcome by the intervention of the robot. The learners constantly listened to native speakers' pronunciation spoken by the robot- tutor or a peer. Furthermore, by planning the course design carefully, learners were exposed to some cultural idiosyncrasies typical for native speakers. 'Speaking is an essential skill to teach", as declares "and mastering this skill illustrates that the speaker possesses precise knowledge of language, making it the most challenging as it is dependent on psychological and socio-linguistic factors."(P.Ur: 1998) As speaking cannot be separated from the four skills, building communicative competence involves their simultaneous acquisition. Speaking is ultimately necessary for constructing and developing individual communicative competency in English. It requires more than the ability to form grammatically correct sentences; in addition, it covers broad areas of linguistics, functions, pragmatics and social interaction. Teachers teach English using methods and strategies aimed at improving the learners' communicative competency, emphasising fluency in speaking rather than accuracy. The speaking tasks applied within the current pedagogical robot-aided experiment include; Awareness-raising activities, Control-Strategic activities, and Autonomous activities;Compensatory speaking strategies that encourage continued conversation by using synonyms if the learner cannot find the relevant word or make lower studentsmotivated to speak.The reported experiment showed that encouraging communicative activities: drama and roleplay, discussions, debates, monologues, dialogues and conversations, problem-solving, games, puzzles, literary masterpieces(fairy tales) are used to develop speaking skills. Make learners express their individual opinion and interact with others,cooperate and establish good relationships. The robot aided course raised the educational quality, teaching the children how to communicate in English relevantly.

2.Language functions:

English as a foreign language has been taught in Bulgaria on the functional level since the 1980s, after the change in paradigm. The application of the communicative approach made learning more relevant and "hands-on"turning the direction from teacher-centredto learner-centred studies and cooperation in the classroom vs individualism and personal representation. The teacher's authoritative role was changed into a moderator's, advisor's, facilitator's, putting the responsibility for the success in education into the learner's palms. Halliday's seven language functions emphasize the infinite variety and complexity that we accomplish through language. These seven different functions are mutually complementing and a single sentence or conversation might incorporate many functions simultaneously.

1. We use the instrumental function to manipulate the environment, creating conditions for certain events to happen. Sentences like "Turn the button on and the machine starts!" "On your mark, get set, go are communicative acts addressing a particular condition.

2. The regulatory function of language is the maintained control of events: the regulation of encounters among people— approval, disapproval, control, setting laws and rules.

3. The representational function uses language to make statements, convey facts and knowledge, explain, or report, to "represent" reality as one sees it. "The weather is wonderful-warm and sunny!"

4. The interactional function of language serves to ensure social maintenance. It is communicative contact between and among human beings that allows them to establish social contact and to keep channels of communication open. 'The successful interactional function requires knowledge of slang, jargon, jokes, folklore, cultural mores, politeness and formality expectations, and other keys to social exchange."(Brown, D.H.:1989)

5.The personal function allows a speaker to express feelings, emotions, subjective reactions. Cognition, affect, and culture interact in employingit.

6. The heuristic function is related to inquiry and involves acquiring knowledge through asking questions and answering. Children typically use it to ask "why" questions

about the world and the immediate surroundings when they want to learn about the environment.

7. The imaginative function creates imaginary systems or ideas. Telling fairy tales, writing a story/novel, poetry, proverbs, tongue twisters, puns or even joking are such usages, related to applying innovative, creative, clever dimensions of language.

The command of the functions is an essential issue in EFL. Suppose a learner acquires correct word order, syntax, and lexical items, itwould not suffice as we intend to achieve a desired function through careful word choice, structural usage, intonation, non-verbal cues application, and perception of the context of discourse.Van Ek and Alexander's (1975) taxonomy lists more than 70 different functions to be taught in English curricula as:.greeting, parting, inviting, accepting; complimenting, congratulating, flattering, seducing, charming, bragging; interrupting; requesting; evading, lying, shifting blame, changing the subject; criticizing, reprimanding, ridiculing, insulting, threatening, warning; complaining; accusing, denying; agreeing, disagreeing, arguing; persuading, insisting, suggesting, reminding, asserting, advising; reporting, evaluating, commenting; commanding, ordering, demanding; questioning, sympathizing; apologizing, making excuses. They fall into Halliday's seven functions and are ordinary everyday acts whose performance requires a knowledge of the language. "Subtle differences between functions must be learned. The appropriate contexts of various speech acts must be discerned. The forms of language used to accomplish the functions must become part of the total linguistic repertoire of the second language learner." (Brown, D.H.:1989)

3. Didactic Technologies Applied in Building up Communicative Competence for EFLT Primary Students.

3.1. Characteristic features of the psychophysiological development of children in primary school age

EFL teaching primary pupils communicative competence through robots aims to create prerequisites for personal development, social adaptation, based on the psychophysiological age characteristics. The period of primary school education is considered fundamental for the child's intellectual growth, socialization and development, intensive mental, cognitive and social maturation. Upon enrollment at school, the child faces the need to consider and solve problems without reconsidering their contents and discovering their meaning. (Donaldson, 1979: 5). The difficulties in solving a communicative task arise from the lack of abstractness of the child's thinking, which limits their understanding the content, caused by the misunderstanding of the adult's speech. The second graders find it difficult to describe and explain the cognitive actions they perform when working with specific information, difficult to tell the significant characteristics of the studied objects, phenomena, processes. They find it challenging to specify the patterns and relationships typical of the environment;they use specific verbal and sensory support as intermediaries between the logical operations of thinking and the student's speech.The children's awareness of what they are talking about, i.e. the external objects marked with the language signs and means, usually precedes understanding these means. The children begin to realize what they are talking about - before they realize the grammar rules and the ways according to which they must build their vocabulary. "The child seeks the meaning of what people do when they speak, rather than the meaning of the words themselves ... If a situation attracts his attention, it" speeds up "the understanding of the words and phrases heard." (Donaldson, 1979: 99), overcoming the difficulties in understanding the learning task instruction. The process requires emotional commitment to it. What is necessary for building up cognitive processes is not sheer recognition of the learning task, but good motivation, precise definition,the child is to build a clear idea of the goal, the pursued result and the acceptable behaviour. The learning task must correspond to his knowledge and interests to combine elements of play and imagination. Children are motivated when the topic appeals to their intellect and satisfies their curiosity.

Authors like Chomsky believe that children were born with a "language mastering mechanism", that the associative connections giving language knowledge arise mechanically, automatically, and the child is a passive party in this process.According to Donaldson, a child's ability to master language is a fantastic phenomenon. Learning habits are inseparable from intellectual development. There is no reason to accept that the child was born with a ready-made mechanism for language learning, distinguishing language structures and making sense of the speech heard. On the contrary, it is more likely that the child first makes sense of the situation (people's intentions) and then uses this knowledge to make sense of what is being said to him. (Donaldson, 1979: 62) Learning the meaning of words is not based only on the "either all or nothing" principle. Whether the child has understood the meaning of the word entirely or not, isevolving and changing. It is an active process of structuring and extracting the purpose of the whole. (Donaldson, 1979: 82)

All cognitive processes are closely related tothinking, perception, observation, memory, learning motivation and sense of competence during mid-childhood (7-12 years). Parallel to the evolution of thought, the child's speech also develops, expressed in the enrichment of his vocabulary, a proof isthe qualitative improvement of the phonetic, lexical and grammatical speech. The child develops a sense of language and strives to speak correctly. Mastering reading, speaking and writing help the overall language development and enrichment of the child's intellectual abilities.In Donaldson's view the relationship "thinking - speech" requires:conceptualization of language" (awareness of it as an independent structure), development of the sense of error correction and comprehension reflection of the effect of a specific utterance; "development of thinking as a conscious action". In training, students learn to assess more accurately, find causes and consequences, prove, and anticipate how they should act in different communicative situations. They learn to make correct judgments and conclusions. It is essential to provide learners with opportunities to perform mental operations independently, discover problems, access rules and patterns, and work in a team.The improvement of perceptions is vital for the mental development, closely related to observation: from incomplete, it becomes more systematic. The share of voluntary statements over involuntary is increasing, knowledge and experience make comments more meaningful and conducive to expanding their scope. Better coordination between visual and auditory perceptions is achieved through skillful image narration, and verbal supports. Visualization protects children from verbalism.Perceptions in primary school age are closely related to emotions. Bright visual signs influence them. Judgments are made on a random but strong basis. Experiencing positive emotions facilitates the perception of a literary work, picture or series of images. The brightness and mobility of the image also attract the attention of the primary learner. The second graders are easily impressed and quickly lose concentration, the involuntary type of attention prevails. That leads to various mistakes: omission of letters and words when writing, incorrect word order to disrupt the overall performance. They find it difficult to distinguish the main from the insignificant and are easily emotionally excited, their concentration cycle is 10-15 minutes. Therefore, learning tasks require differentiation of symbols, so that their attention should be focused on the activity, not deviate.During middle childhood, the children's imagination is significantly enriched. It appears and develops in the game, so robot-aided education is especially beneficial. When attending school for the first time, the child gains new experience and knowledge. Interests are enhanced, relationships with other people become more complicated - this expands the field of imagination, allows the child to build unique combinations of images and patterns of behaviour. Creativityis developed. It is not just a memory of an experience, but a "creative reworking of the experienced impressions, from which it combines and builds a new reality that meets the needs and inclinations of the child himself." (Vygotsky, 1978: 121). The child's desire to fantasize and compose stories is an activity of the imagination, which inspires the young student to create exciting and emotional texts. 8-11 year-olds combine visual images with more general, conceptual ones, giving the image a verbal expression. The compositions children make have richer plots, and the characters' features are various, nuanced.Volitional

regulation are dependent on external requirements,internal, conscious rules and moral norms, i.e. external regulators of behaviour are becoming more and more internal. According to Vygotsky, it is necessary to create conditions for "free choice between two options, determined not from the outside, but from within the child's inner self" (Vygotsky, 1997: 91).

Primary students should be involved in communicative speech situations to solve relevant and current, significant issues. As they develop, observe, listen, and preserve what is perceived they independently base on what they have achieved, gain knowledge and experience. Therefore, supportiveinteractions are those in which teachers provide opportunities for students to search, explore, choose the most appropriate in problem-solving tasks. Primary EFL teachingis a functioning system, based on friendliness, cooperation and is to gradually change the priorities from reproductive and instructive to innovative research.

3.2. Didactic technology for Building Receptive and Productive skills in PrimaryEFL teaching

In building receptive and productive skills in EFLL, teachers select methodological tools based on the objectives and the new requirements. Methods, techniques and approaches follow the age peculiarities and interests of the students, the specifics of the curriculum, the expected results under the final assessment. The appropriate combination of methods leads to communicative competence, social adaptation skills improvement. Reproductive skills, related to comprehension and FL progress, should constantly be upgraded by applying reproductive techniques until the long-term memory prioritizes the vocabulary constructs, speech habits and skills. Students should practice the acquired knowledge, analyze comprehension text, solve routine communicative tasks, createpatterns and algorithms for text creating.Each approach, practice or teaching strategy, appropriately selected, used correctly and skillfully combined with others, leads to building receptive, reproductive and productive skills depending on the nature of the activity to be performed.

The functions define the evaluation, control criteria and the choice of approach, methods, and strategies. The construction process of communicative skills through EFL training during the current experiment followed the following system of functions:•Pragmatic - related to orientation in various communicative situations, and basic fortext creating, choice of language tools, communicative skills. •Cognitive - getting acquainted with new linguistic concepts and patterns; mastering the spelling and punctuation; analysis, comparison and summarization, specific for primary age.• Culturological - enrichment of the socio-cultural competence of the individual in close connection with the communicative-speech competence. It improves the adolescents' value system, their views of the world, and others.• Informative - for the implementation of activities, personality-oriented approaches - computer presentations, e- lessons, software products usage, AI, facilitating the process of active participation; creating a virtual environment -information space for students and parents.• Affective - enriching the vocabulary, perceptions, reactions and creation of texts by getting to know and understand the feelings that words and works of art inspire.When performing learning tasks, learners involve competencies mastered by them in action. It is expedient to know and apply the EFL methodological principles - communicatively-conditioned by the pragmatic functions and the structural systemto achieve proper communication in English, related tosocio-cultural, psychophysiological characteristics, and the speech activities factors. The system-structural principle requires both linearity and hierarchy in the language units teaching, observingthe laws that govern the functioning of the language system. It never allows the dominance of one over another function, one over another principle.

Communicative teaching content constructs receptive and productive skills using a didactic technology and pre-selected scenarios in the course design. The educational tasks develop declarative, procedures knowledge, linguistic communicative skills for orientation in the speech situation, planning, realization, editing, assessment and control. The teaching approach require building receptive skills: Enriching the lexical stock of words (synonyms, antonyms, words with symbolic meaning; words expressing feelings and attitudes, etc.);Mastering the laws and rules for connecting words in sentences; identification and correction use of errors and the ways for editing through recognition, modelling, construction,

transformation; Identification, differentiation, and correctionskills through recognition, morphological analysis, modelling, a grouping of words, etc. Development of oral and written dialogic and monologue speech skills through selective reading, commentary, retelling, verbal description, etc. Game technologies; Group based learning for cooperation and making relationships based on respect of different opinions, Practical-applied activities - by imitation, following a sample, illustrative material; Assessment technologies - conversation, tests. Building productive skills is also important. It involves: Creating a text -mastering an algorithm for communication skills construction;Perception and analysis of a text through problem-solving, painting, drama, illustration, character characterization, etc.Technology teams– text creation, project implementation; Game techniques; Tasks for self-expression and autonomous learning; Assessment technologies - tests, portfolio, creative tasks.The system of speech developing strategies used during the experimentincludedthree stages – pre-preparatory, preparatory, primary.Speech exercises for mastering language knowledge and skills proved vital for building communicative kills and habits. They included: Speech exercises for mastering literary knowledge and skills and communicative knowledge and skills, for independent construction of a text - retelling, composition, enrichment of students' vocabulary, drama and workshop discussions. Tutoring applied strategies according to the teaching venue - class, extracurricular; according to the structures - classroom lessons, out-of-the classroom activitiesor workshop discussions;according to the students' participation - individual or groups.

3.2.3. Communicative speech competence.

The individual EFL acquisition involves prioritizing the linguistic system: lexical, phraseological, phonetic, word-forming, grammatical and discourse levels.Acquiring individual communicative speech skills and habits include the ability to speak fluently, knowledge of the variety of verbal and non-verbal behavior. Sustainable habits for reasonable, appropriate, accurate, effective use of different language tools inaccessible communication in various communicative situations should be in compliance with the rules of etiquette and ethical norms - habits for effective, successful transmission.

In summary, communicative competence is the learners' ability to perform the language skills appropriately acquired. Learners should comprehend what they have heard, understand the other speaker and react to their speech act, choosing the proper ethical behaviour.Teaching communicative skills should meet reasonable goals and reveal the communicative situation properly, comply with the addressee and the required speech style. Communicative speech skills are associated with the practical mastery of language tools to allow optimal speech organization and communication.Setting criteria for assessing the students' participation in building up communicative competence is vital: the scope of their vocabulary, spelling (allows a few errors, which the learners overcome by applying compensatory strategies); abilities to express their thoughts, to think, write a coherent text and speak in English, to communicate with teachers, robot and peers, observing the ethics and etiquette the communicative situation requires, to develop grammar skills; to react to listening interpreting the message and speaking/writing back in reply.

4. Description of the Experiment and Research Findings

The purposes of this research were: 1) to conduct a pedagogical experiment teaching primary students English as a Foreign Language Communicative Competence through robot-based education, to compare the Experimental (robot-taught) group with the Control group (only teacher-taught), to analyze the results and draw conclusions 2) to teachcommunicative and speaking skills using specific communicative activities, and 3) to investigate the students' attitude towards robot-aided teaching English. The experiment reported here was conducted in Primary School "HristoBotev", Sliven, Bulgaria. In 2017-2019, sixty-six primary students took part in it, providing valuable information for improving the educational quality in primary EFLL.The sample group consisted of high, medium, and low pupils, randomly distributed into an Experimental group- robot taught and a Control group-only teacher taught. The researcher employed a mixed-method design in the English

course, and pre-considered educational scenarios, some of them pre-recorded in the robot. The quantitative data came from the speaking pre-test/post-test and the student's attitude towards English speaking with or without a robot questionnaire. The qualitative data were drawn from a semi-structured interview and a teacher - robot journal, which included every student's portfolio. The studyconsisted of 25 week-sessions. The research findings showed as follows: 1. After using the robot-aided teaching of the set of communicative activities, the students' English speaking abilities were significantly higher than before the course .and much higher in comparison to the only teacher taught group: The pre-testrecorded no significant differences:Experimental group: Average 3,33; Control Group: Average 3,46. The experimental group scored significantly higher on the post-test; Very good 5,01 than the Control Group: Good 3,87.. 2. The students' attitude towards teaching English speaking skills with a robot was positive – they highly appreciated the educational experience. The robot-aided Experimental group usedspeaking English in authentic situations, which significantly facilitated learning. They were taught how to communicate correctly, the teacher created a natural robot-based native speaker environment, and learners gradually improved their pronunciation. The robot's role was vital for raising the students' confidence and motivation to study English, which is crucial for EFL acquisition as lack of confidence and faith lead to anxiety and avoidance of relationships with native speakers. Speaking is a productive skill, challenging to teach, still it leads to fast improvement if the child feels interested and comfortable in the educational environment. Otherwise, it causes stress and anxiety, makes the child shy to speak in public, or worse, makes him stammer when speaking English. The robot filled that niche in education, namely boosting a child's confidence. Furthermore, during the literary workshop discussions on the fairy tales and the characters' behaviour, the robot taught children empathy. The interview and the questionnaires found that the robot positively influenced the learners' attitude and perceptions. Primary learners rated the robot-based course as excellent.

5. Discussion

This study, lasting 25 academic weeks, produced several important results, discussed below.Depending on how likely the robot got a response, the level of complexity of its speech would vary, adapting content to the user's progress. The potential viability of this approach was that the children who learned with a robot used more and more diverse words in their stories than the only teacher taught children, significantly improving their pronunciation. The students' desire for the robot to understand them, to recognize their voices and differentiate the meaning was crucial for learning. The teacher witnessed fast improvements in speaking with the RALL students, recording the benefits after experimental testing. During this experiment, similarly to Lee et al., after using a robot for conversational practice, both beginner and intermediate students showed marked improvements in overall speaking ability, measured as a composite of pronunciation, grammar, vocabulary, and communicative ability (Sungjin,Lee et all:2010, 145:150). The robot offered advantages for the students to converse with each other, so the lower students made significant progress in speaking.

The robot encouraged interaction among the students. The EFLfunctional practice opportunitiesused the following activities but were not limited to them: asking for directions, ordering food and beverages, talking on the telephone, debating on the characters' actions from a fairy tale, games, initiating story-telling and more. This idea was consistent with Johnson&Morrow(Johnson K. and K. Morrow:1981) , who proposed that the learner should know the purpose of speaking, what to speak, with whom, how and where to communicate, using various styles and appropriate language. The robot-facilitated teaching speaking skills required precise course design and definite scenarios. The researcher carefully selected and pre-planned activities and communicative tasks to suit the curriculum, the educational aims, the learners' age and language level, and to create challenges for the learners to gain experience. This idea is consistent with the use of scaffolding and the belief that people learn in their zone of proximal development while performing tasks that are at a challenging but the achievable level of difficulty—concepts originated by Vygotsky and are often echoed in

education today.Additionally, feedback was customized based on the learner's progress, providing it adaptively to the overall trajectory of right or wrong answers. Project-based tasks enabled the students to work together in teams to help others; it lessened their fear of making mistakes when speaking English. The best students in the group supported the lower learners, leading them to melt the ice, talk freely, reduce stress, express themselves better during the human-robot-team interactions. As a result, during self-monitoring, they gained confidence and enjoyment. The results of this study supported the effectiveness the robot used for developing speaking skills and encouraging learners' active, dynamic participation. The movements, and facial expressions provided by the robot, conveyed action, intention, and emotion. A "human perception of a robot's emotional expressions plays a crucial role in human-robot interaction" [66:40]. It affects students" emotions, working on an affective level, developing empathy. Further, the students reported that the robot positively influenced them in the interview and the attitude questionnaire, raising their motivation and facilitating them in overcoming the barriers to speaking.The primary students' highly appreciated and rated the RAEFLL course; feeling confident and interested in English as a subject, satisfied with education, experienced enjoyment and brought out their creativity.

An analysis on the effects of immediacy in human teaching found that non-verbal immediacy is more strongly associated with learning than verbal immediacy.Previous research found that children's emotion was positively affected after the robot performed such behaviours as leaning in, nodding, and using positive utterances, and negatively affected after expressions of sadness [33]. Students emotions, both pre-existing and created through interaction with the robot, can influence learning and the learning environment (Yi Hsuan Wang et all: 2009: 322-320). In the current research the robot facilitated learning speaking skills by applying non-verbal immediacy in the class, creating a feeling of connectedness with the young learners by smiling, gesturing, leaning in, engaging in eye contact, using the pleasant vocal tone of nine-year-olds, thus reducing physical contact distance. The language usage attempted to create a feeling of closeness like using students' names during the interaction, using "we" instead of "you", and other motivational phrases, the robot leaning in, nodding, and dancing. Non-verbal cues used in the current research encompassed smiling, head showing thumbs up and happy faces, gesturing, dancing corresponding to correct answers were a prize andevaluation. Further, the robot used head shakes and sad faces, colour changes corresponding to incorrect answers, sound effects and music for emotional emphasis. It applied eye gaze for attention guiding, turn-taking, dynamic display, body movement and motion to show animation, express understanding and energize the audience or emphasize the speech. All these movements, dancing, gestures, non-verbal cues made the robot seem lifelike to such an extent that primary students considered it human.

6. Conclusion:

The experiment found that human-robot interaction was influential in developing speaking English skills, promoting learners' confidence. The researcher spent time and effort on the classroom speaking scenarios, carefully selecting the communicative activities for the lesson plan, focusing the design on meaning in conducting communicative training, than form.

The students rated as excellent the robot-aided course. In their view, it provided adequate language functions in relevant communicative situations that occur in real life. Students gradually felt confident, interested in English as a subject and report that they were satisfied with the course, experiencing enjoyment and giving vent to free imagination and creativity. Teachers rate the communicative activities as efficiently used in the EFL classroom in the Bulgarian context, well- sequenced and ordered preliminary in the course design. Thepupils reached the educational goals and the expected results in the curriculum.Distributing the primary students into pairs or larger groups of four for the project-based tasks led to progress and successful achievement in learning.

The teacher used the robot as a teacher-assistant, peer or tutor, and guidedit to provide information and activities, assist, and consult the primary learner. The reported experiment increased the effectiveness in the learning environment and raised its

educational quality. Human-robot interaction decreased students' stress and anxiety during assessment and motivated them to study further. The robot expressed empathy, childrenfelt affection to it and considered it their role model.In conclusion RAFLL makes the English course dynamic, energizes the students, triggers their creativity, consequently they actively participated, never felt uneasy about speaking in English in public, answering the questions the robot asked and receiving immediate feedback. As a result, the young learners felt encouraged,comfortable with the course,enjoying it, interested in the subject, willing to take another course further.

References:

Brown, H. Douglas. 1987. Principles of language Learning and Teaching, Second edition. Prentice hall Inc, New Jersey, ISBN 0-13-701491-0 01

Chomsky, Noam, 1965. Aspects of Theory of Syntax. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Donaldson, L.W.*1979*-An Introduction to Philosophy of Education. NY

Goren Gordon, Samuel Spaulding, Jacqueline Kory Westlund, JinJoo Lee, Luke Plummer, Marayna Martinez, Madhurima Das, and Cynthia Breazeal. 2016. Affective personalization of a social robot tutor for children's second language skills. In *Proceedings of the 30th AAAI Conference on Artificial Intelligence.* Retrieved from http: //www.aaai.org/ocs/index.php/AAAI/AAAI16/paper/view/11759.

Johnson K. and K. Morrow, *Communication in the Classroom*, Harlow: Longman Group,

Sungjin Lee, Hyungjong Noh, Jonghoon Lee, Kyusong Lee, Gary Geunbae Lee, SeongdaeSagong, and Munsang Kim. 2011. On the effectiveness of robot-assisted language learning. *ReCALL*23, 1: 25-58.

Ur, P.*A Course in Language Teachin*g, Cambridge: Cambridge University Press, 1998

Van Ek, J.A., Alexander, L.G. 1975. Threshold level English, Oxford, Pergamon Press

Yi Hsuan Wang, Shelley S. C. Young, and Jyh-Shing Roger Jang. 2009. Evaluation of tangible learning companion/robot for English language learning. In *Proceedings ofthe 9th IEEE International Conference on AdvancedLearning Technologies.* 322-326. Retrieved from http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5194239.

Van Ek, J.A. Alexander,L.G. 1975 Threshold level English.Oxford. Pergamon Press

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.). London, England: Harvard University Press/

РОБОТО-БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ В НАЧАЛЕН ЕТАП В ЧЕТЕНЕ НА АНГЛИЙСКИ КАТО ЧУЖД ЕЗИК

Корнелия Костова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас

Резюме: Проблемът комуникативна компетентност е внимателно и задълбочено разгледан в научната литература. Обучението по английски като чужд език в българския контекст оказва значително влияние върху развитието на личността, процес, който започва от началното училище и продължава през целия живот. Курсовете по английски език учат учениците на правилно поведение, морални ценности, не само на английската граматика и лексика. Очакваните резултати от обучението са социално взаимодействие и включване, овладяване на вербална и не вербална комуникация, което би позволило на обучаемите да успеят да се реализират в живота и да изберат подходяща професия.

Настоящото изследване описва педагогически експеримент, проведен в начален курс по английски като чужд език в училище „Христо Ботев”, Сливен, България. През 2017-2019 г. 66 начални ученици взеха участие в настоящия педагогически експеримент и ни предоставиха ценна информация за подобряване на образователното качество на предмета. Курсът по изграждане на комуникативна компетентност чрез робото-базирано обучение, използва предварително подбрани комуникативни дейности. Отчетено е отношението на учениците към роботизираното изучаване на английски език. Експериментът установи, че Експерименталната група развива по-добри комуникативни умения от Контролната група, говори по-добре пред публика -логично и аргументирано. Експерименталните ученици си сътрудничиха ползотворно по време на проектните задачи и се научиха да работят в групи. Те имаха положително отдадено отношение към робота си. Учителите, им помогнаха да повишат мотивацията си да учат, да изградят увереност и да намалят нивата на стрес и тревожност по време на сесиите. От друга страна, контролната група изпитваше страх да говори публично и се срамуваше да произнася идеите си на английски, тъй катотова е чужд език.

***Ключови думи**: Комуникативни умения; Говорене; Робото-базирано изучаване на чужди езици; вербални/невербални знаци*

Д-р Корнелия Бончева Костова, асистент катедра Чуждоезиково Обучение Университет, проф. д-р Асен Златаров, Бургас тел: 0887417671, mail: btu.deokornelia@abv.bg

TEACHING PRIMARY STUDENTS HOW TO READ IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH ROBOT-BASED LEARNING

Korneliya Kostova
"Prof. Asen Zlatarov" University, Burgas

Abstract: Developing primary students' English as a Foreign language (EFL) communicative reading skills can bring several positive changes in the multifaceted development of the student's personality. EFL teachers use robots to create conditions that inspire the child to perform active independent learning. The process of laying the foundations of the primary EFL acquisition, building up sustaining habits, communication skills, value orientation, and social interaction are just a few of the most critical steps to progress. It facilitates self-development readiness, activates the communicative potential, and strives after significant achievement. Analyzing the existing theories and reported practices allows us to conclude that robot-assisted reading comprehension builds up communicative skills, contributing to the overall development of the student's personality. The teacher should pre-plan the course, selecting the most appropriate innovative methods, tools, strategies and techniques for proper implementation.

The current paper reveals a pedagogical experiment, implemented in September-March 2019-2020 with primary students from "Hristo Botev" School, Sliven, Bulgaria. Forty-four fourth graders took part in the investigation. Analyzing the results shows that the RALL students improved English progress, gaining EFL and target culture acquisition. They developed faster-reading skills and enriched vocabulary more than the Control group, felt less stress and anxiety, and were more interested in in-class activities. They got better results in the post-reading comprehension test and had faster-reading speed.

In conclusion, the robot in the role of a teacher-assistant/ tutor inspires the students to progress in reading and EFL acquisition - they quickly overcome their shyness, read and speak as fluently as they can. NAO, the empathic robot children, share when in isolation due to the Covid19 pandemic aids them in bringing up their creativity and imagination, developing sympathy.

Key words: *Robot-based English language learning, English as a foreign language teaching, the four skills, emergent readers*

1. Introduction

Teaching reading skills are fundamentally essential for English as a foreign language acquisition and acquiring the vital communicative competencies. EFL reading skills reveal mother tongue reading skills. The Bulgarian context requires the learner to switch from his native to the target language, from Cyrillic to Latin alphabet, processing phonemes, morphemes, syntax, and discourse. The primary student should transform the written material – reading comprehension texts, books, articles, fairy tales or computer-based material, changing it, getting its meaning, prioritizing it. Reading and literacy are thus interdependent. Reading skills include also acquiring knowledge of the target culture. Furthermore, the achievement of proper, relevant and successful reading is the key to effective EFL and successful representation at school. It is interdisciplinary related to all school subjects, University disciplines and beyond. Reading gives vent to fantasy, humour, imagination, creativity. Reading comprehension develops personal and vocational enjoyment. It is the only way to autonomous learning and proper self-assessment, which involves further personal planning and improvement. Reading breeds children's fantasy, imagination, sense of humour. A well-read man means an intelligent one with who everyone wants to communicate. Emergent readers gradually find that reading can help them become independent of parents and teachers, enjoy visiting new unknown worlds without travelling, take pleasure while developing.

2. Features of Reading Comprehension in English.

The emergent reader faces multiple difficulties, errors and barriers in the process of learning to read. In English, the main reason is that we read the word one way and

pronounce it in a thoroughly different way: From observation to talk, the same sounds in English are often spelt differently, or the exact spellings are pronounced in various ways.

Reading is beyond the mere recognition of words at a glance or decoding the meaning of letters, words, and phrases interwoven into a coherent text. It is a conscious and unconscious, verbal and non-verbal mental process during which the reader applies a wealth of reading comprehension strategies to infer the intended meaning. His success depends on the range of his vocabulary in the target and native language, empirical knowledge, information on the given topic, age and psychological characteristics, linguistic intuition, spheres of interest. The target culture knowledge is also essential in succeeding to reconstruct the meaning of the text. RALL can provide multiple graduated reading tasks, activities or exercises for the emergent learners to enhance this skill. Moreover, NAO is never tired of repeating a word, phrase or sentence thus aiding the learner enlarge his vocabulary. It never gets angry or nervous, it never blinks, it is empathic. It can draw a moral from a fairy tale and is always patient and tolerant, therefore most primary learners want to be like it.

3. Theories on Reading

Does a native language reader interpret a text differently from a foreign language reader? Why are their skills, comprehensions and attitudes towards English and culture not identical? Educators, linguists and researchers have been treating these questions for nearly a century, some of them have radically opposite ideas on those scientific problems. The first definition of the reading is from Goodman (1988). It claims that reading is the interaction between the writer and the reader. Is reading in English as a foreign language similar to reading in the native language? Goodman (1982) points out that the reading process is universal for all languages since making meaning from written texts happens in all of them. Reading in English is equally difficult for both native and foreign learners due to its non-orthographic way. The difficulties with the foreign language emergent readers stem from the fact that they have limited vocabulary. Reading is a receptive language skill that is so challenging to construct. It is a psycholinguistic process requiring decoding the meaning the writer has conveyed, during which the reader creates a new sense, an essential interaction between language and thought while reading.

Carrell introduced the conception of reading as a decoding process (Carrell, 1998:9). As she reports, "comprehension is the goal and purpose of reading. Without it, there is no reading". In contrast, authors such as Dechant (1991) consider reading is about meaning and comprehension of meaning. Indeed, reading comprehension involves recognising printed symbols and developing meaning to the words the writer intends to transmit.

The top-down approach cannot distinguish between fluent and emergent readers. It demands the initiation of higher-level processes- usage of background knowledge not allowing lower-level operations and decoding to be processed. It states fluent readers recognize words on sight. English is a non-ideographic language, and its words represent sounds, not signs or pictures. The top-down model fails to offer an adequate methodology for teaching initial readers. Other researchers emphasize the interdependence of empirical and linguistic knowledge related to the way an individual learner reads. They consider psycholinguistic factors. The only linguistic element (word, clause and text) is more predictable than the extralinguistic element. Experiential content, if familiar, is more predictable (Oller: 1979; Alderson and Urquhart 1984, Smith 1978). The subject matter of the content should be knowledgeable, exciting and never remote from the readers' experience for successful reading comprehension. The familiarity of the content contributes towards compensating limited linguistic knowledge. Stanovich 1980 offers an interactive-compensatory model to reading- "utilizing information provided simultaneously from several different sources, whereas higher or lower levels compensate for deficiencies. Readers with poor reading skills at the levels of grapheme and word can work for them by using another source of knowledge, syntactic classes, semantic skills. Teachers should initiate top-down and bottom-up processes when teaching reading comprehension as phonological, syntactic, semantic and discoursal skills facilitate awareness.

The view on reading as interaction is related to the interactive-compensatory model presented by Stanovich (1980). It allows background knowledge to compensate for deficiencies in bottom-up processes. The successful teacher should give credit to both approaches and help students activate their abilities to create meaning. The comprehension of a text is an interactive process between a reader's background knowledge and the text. The reader processes abstract knowledge structures drawn from their prior experiences, which may be activated in the reader's mind and utilized as they try to interpret the text (Carrell & Eisterhold, 1998). Another theory on reading is the schema theory, which focuses on activating schematic knowledge to facilitate the reading process. Schema theory confirms that background knowledge is essential within a psycholinguistic model of reading. Navaro offers the following learning strategy: "Inside the classroom, teachers need to recognize the importance of building background knowledge and help students activate the schemata by implementing different strategies such as pre-reading, communicative pre-reading, vocabulary instruction, visual cues, questioning methods, comprehension instruction, and appreciating their culture."

A successful teacher should use all the reading strategies and theories available, selecting the most appropriate of them according to the demands of the learning environment and the students' needs.

4. Methodology

The methodology plan of the current research follows what Ferrance has stated: "Action research projects and influences thinking skills, sense of efficacy, willingness to share and communicate, and attitudes toward the process of change " (Ferrance :2000: 14). The researcher reported the pedagogical experiment on reading comprehension, analyzed the results and systematized them. Additionally, young learners, parents, and English teachers filled in a questionnaire, thus providing valuable feedback about assessing the reading experiment. The research provided evidence on utilizing various strategy applications by the learners and applying intended and planned pedagogical in-classroom procedures through robot-human interaction. As a result of the experiment, initial learners gradually enlarged their vocabulary and empirical knowledge, developed step-by-step reading comprehension skills, and improved the EFL educational practices. A learner's questionnaire gave the researcher valuable feedback about the children's affective factors: the robot taught students are more confident, engaged and interested in the subject they develop empathy, they can draw a moral from a story, they do not experience stress and anxiety when assessed and have a relevant and adequate self-assessment of their reading skills in comparison with the Control group.

5. Setting, Venue and Participants

Forty-four fourth-graders from "Hristo Botev" State Primary School, Sliven, Bulgaria, a couple of English teachers, an expert, and ten parents participated in the experiment, divided into a Control- only teacher taught and an Experimental group- robot-and teacher-taught. The learners participating in the investigation were from a middle-class background: eighteen boys and twenty-six girls. The primary students attended a 25 weeks reading course in 2017-2018 - the first stage of the experiment., 25 weeks in 2018-2019 - the second stage of the experiment. The period of 25 weeks from September 2019 till March 2020- the third stage of the experiment is reported in the current paper. The FL course in General English followed the curriculum for the fourth grade and the programme accredited by the Bulgarian ministry of education, using the Longman textbooks. Before designing the course, we carried out a learners' need analysis, assessing their necessities and interests, age group's cognitive and psycho-linguistic characteristics. We also used the local, regional library venue for the course. It offered a vast selection of books, so each student chose an adapted reading comprehension book to use at home for the project-based activities. The researcher carefully planned the titles in the reading list, developing the individual and the group activities and tasks in advance. The primary learners attended a puppet show in the library, organized by

the librarians and some elderly students from the local English Language School. Considering that museum-based learning would offer some fresh breath during the monotonous reading comprehension procedures, the researcher provided the students with a visit to the library's muppet show museum and two more virtual museums in the UK. It supplemented the reading activities, adding human factor visualization and interaction, bringing out the learners' creative powers. The researcher organized a RALL workshop with a discussion on the content of the books, the characters, the moral drawn provided valuable feedback on the learners' comprehension abilities, perceptions and levels of empathy.

6. Description of the Experiment, Analysis of the Results

During the design of the EFL reading course, the author considered the latest, modern theories on reading comprehension as a process in "which the reading activates a range of knowledge in the reader's mind that he or she uses, and that in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text" (Grabe, 1998, p. 56. Throughout the experiment, the students from the Experimental group from the fourth grades gradually developed better and faster reading skills than those from the Control group. The enrichment of the emergent readers' vocabulary, achieved through planned and intentional pedagogical impact, a series of educational sessions, virtual exercises, games, museum-based learning, project-based learning, contributed significantly to the successful primary students' performance in reading comprehension. Most parents supported some of the reading activities performed at home. The strategies prescribed by the teacher, assisted by the robot, prioritized by most of the learners, the parents' support and contribution to the initial readers' progress have been discussed in another paper.

Forty-four primary fourth-graders participated in the reported pedagogical RALL experiment. They were randomly distributed into an experimental group of 22 students: nine boys and thirteen girls and a control group of 22 students, consisting of ten boys and twelve girls; all aged 10-11. Firstly, an entry test was applied. Then it was compared with the exit test. Thirdly the learners' reading speed was measured. At the end of the experiment, the exit test results were analysed. The fourth graders' average grades, depicting their reading comprehension progress during the 25 educational sessions, are revealed in Table 1 below.

Table 1. Comparison between Experimental and Control groups' reading comprehension progress

Groups of four graders	Entry Reading Comprehension Test		Exit Reading Comprehension Test	
	Number of participants/learners	Grades	Number of learners	Grades
Experimental Group	4	Poor (2.00)	1	Average (3.00)
	17	Average (3.00)	2	Good (3.50)
	1	Good (4.00)	3	Good (4.00)
			3	Very Good (5.00)
			13	Excellent (5.50)
	Average grades	Poor (2,86)		Very Good (4,93)
Control Group	5	Poor (2.00)	3	Poor (2.00)
	14	Average (3.00)	8	Average (3.00)
			7	Good (3.50)
	3	Good (4.00)	4	Very good (5.00)
	Average grades	Poor (2,90)		Average (3.38)

Table 2. Results from the Questionnaire

Group	Reading Speed (based on 80 words per minute and more)	Interest and Engagement	Empathy Development	Levels of Stress and Anxiety Experienced
Experimental Group	67 %	82 %	91 %	6%
Control Group	25 %	27%	17%	83%

Table 2 above compares the examined indexes of the Experimental and Control group - reading speed, affective factors, interest, engagement, empathy and the level of stress and anxiety they experienced during the educational procedures conducted by the RALL experiment. The young learners provided valuable information to the researcher during the workshop discussions, the filled-in feedback questionnaires, the reading diaries, and the robot-aided evaluation of their reading skills, included a set of reading tasks and activities.

The young learners from the Experimental group, taught with NAO, have higher scores in reading (1.55) than the students from the Control group, only teacher taught. They have enlarged their vocabulary more than the control group. The analysis of the results shows that the participants from the Experimental group achieved better-reading speed, were more interested and engaged, developed greater empathy and suffered less stress and anxiety during the assessment period and the evaluation procedures than the students from the Control Group. They felt more confident in reading and had better self-assessment, as they declared in the reading diaries and during the workshop discussions, than the young learners from the control group.

7. Discussion

In previous research, Hong et al. measured changes in reading comprehension, juxtaposing computer and teacher-only versus teacher-robot conditions. (Hong, Z.-W. et all:2016). Comparing the two groups of learners, children made significantly more gains in the robot conditions. Hong et al. used the cloze test as their assessment metric, which typically correlated with reading comprehension. Inconsistent with their findings from having students choose a picture corresponding to the text they read, they found the RALL group did not improve significantly over their control. On the contrary, the current research found an overall improvement in the reading skills abilities of the 11-year-old students, if aided by a robot and applying further reading a book at home. The results are as follows:1. There is a significant difference between the experimental and control groups in making progress, enriching their vocabulary, acquiring knowledge, mastering reading comprehension skills at the end of the experiment ($P < 0.001$). The difference showed that the experimental group of students performed better than the control group. There is no significant difference between the two groups in the results obtained on the entry-level test. There is a significant difference between the two groups in the exit tests. The experimental group (taught with a robot) scored higher than the control group (trained without a robot). 2. The Experimental group have better reading knowledge, grades and skills, higher in assessment in comparison to the control group. Some of the parents who supported their children in home reading were amazed at the results and the achievement of the Experimental group. In their opinion, the robot has firmly and positively influenced students' progress and has facilitated their reading acquisition. That opinion is confirmed by the course designer. 3. The researcher conducted a questionnaire investigating the participants' self-assessment, confidence, interest and engagement, empathy development; and suffered stress and anxiety. Based on the Likert' s scale, it measured either positive or negative response to a statements/ questions encoded as follows: 1. Strongly disagree; 2. Disagree; 3. Neither agree nor disagree; 4. Agree; 5.Strongly agree; The researcher measured the students' reading speed based on average 80 words per minute. The experimental group recorded 67 %, the control group 25%. As the test can cause stress, anxiety, leading to stammering or worse, it was not announced as an

assessment but as a competition, so the winner won a prize. The two teachers and the expert conducted the race carefully and unobtrusively. The results show that the experimental group is significantly more confident than the control group (P <0.001). 4. Regarding maintaining the interest and engagement levels (P <0.001): the experimental group is more engaged and interested in the EFL course. 5. There is a significant difference between the two groups regarding the degree of stress and anxiety reduction when evaluating reading texts and comprehension (P <0.001). The experimental group students felt significantly less stressed, did not experience anxiety and were more comfortable with the course than the control group students. The students from the Experimental developed more empathy, expressed more sympathy with the main characters of the stories, took more sides than the control group, sharing the view that the robot is empathic; they want to be like it. Their self-assessment of the acquired reading skills and reading advancement is accurate and relevant, the sample size is enough.

The current qualitative research describes a primary RAEFLL students in a Bulgarian school who implemented pre-planned interactive dynamic reading strategies to influence their motivation and develop reading skills intentionally. NAO actively aided the Experimental group of students to achieve success and progress in reading. The analysis shows that the Experimental group achieved better improvement in reading comprehension. Finding one shows that the Experimental students used various strategies to create meaning by pre-planned questions and predicted specific reading details, which helped them use their background knowledge and experiences to guess the storyline of the reading/comprehension texts. The robot directed them to a vocabulary range specific to that semantic field. Through games, word generators, students enriched their vocabulary while communicating with the robot. Their empirical knowledge and experiences made them pre-suppose the setting, the characters and the time of the story, the sequence of events and better comprehend the text. The researcher and the teacher offered group tasks that improved the learners' communicative skills. They actively used their background knowledge during the pre-reading activities, sharing ideas with classmates and NAO. The teacher, robot and peers supported the uncertain learner's reading predictions about the story and made them feel more confident and interested. Some emergent low readers who had difficulties at word recognition or decoding used compensatory strategies as context, empirical knowledge and skills, experiential knacks and guessed the meaning. They interacted with the text, the robot, the author and the expert in the process of understanding signification. Good readers who were not familiar with the topic and lacked empirical knowledge applied the bottom-up strategies and shared their point of view with the robot and the team of peers they worked in and comprehended the meaning, making reflective interpretations of the author's attitude.

Furthermore, the cartoons and the images applied in the educational reading process, the museum-based learning trips provided the learners with specific details they could remember, thus complementing knowledge and assuring them. The researcher observed significant progress, NAO asked questions, children answered, and the winners were given a prize – the robot danced. Emergent readers became aware of their considerable individual and group role as active agents in reading and communication. The readers had the freedom to decide which strategies to use to comprehend the meaning of the words and sentences they read and understand what the writer has encoded. The fourth graders presented their ideas and feelings about the stories in their team and shared their experiences and background knowledge. They processed the new information. Concerning their life situation, drew a moral, they built knowledge by active participation.

The researcher collected field notes during the three workshops, conducted after each eighth reading session, obtaining information about the advantages and disadvantages of the course, identifying the reading comprehension problem zones and barriers students experienced in the educational process. After implementing the reading activities and games, the students filled in a short questionnaire concerning their reading strategies during the session, motivation and their affective status which provided the current study with reliable and valid information. The author analyzed the attitude questionnaire, used the robot in

carrying out all the tasks, collected and assessed the reading comprehension activity at the end of each session. The e-register allowed the teacher timely and efficient support for every primary student. The researcher filled in each student's portfolio, which revealed student's individual development after the session. She filed it in a dossier, registering the reading progress, containing the emergent reader's profile, perceptions and individual plan, the errors, problem zones, advances and the nature of the difficulties a learner experienced. Students felt involved in the educational process, which was made interactive by the robot. Young learners differentiated three stages of the reading comprehension task and assignments: pre-reading, while reading and post-reading., including recording their advancement and difficulties, their gradual progress through self-assessment of their skills, registered in the diary. After conducting a need analysis, the researcher made up a selected reading list of adapted titles appealing to the learners' interests. The young learners borrowed the books from the local, regional library. The researcher had planned the project-based activities and the assignment in advance, which involved further individual reading at home, reported during the workshops. The students took part in eloquent discussions, supported by the robot, during which they described the characters' features, outer appearance and commented on their behaviour. They drew a moral of the fairy tale/story read, thus enabling the teacher to measure their interest levels, engagement, confidence, stress, and anxiety levels. Learners developed empathy through reading books and revealed their perceptions in the diaries that they submitted during the evaluation discussion. The reading diary helped us identify both their reading progress and their affective state, their emotional growth.

To motivate students teachers should apply a series of strategies, directing the young learner which strategy to select, encourage their choice and intuition, appreciate their efforts. Constructing meaning while reading in a foreign language is difficult, so students must connect prior knowledge and new information, simultaneously creating sense and comprehension. The difficulties stem from reading in a foreign language implies certain linguistic aspects, such as the difference between writing systems and sounds or the lack of knowledge and competence in the foreign language. (Zuñiga:2001) Vocabulary range and grammar issues can be severe barriers in the comprehension process; the absence of cultural and phraseological knowledge can lead to misunderstanding and hamper comprehension due to the impaired context acquisition, so the reader fails to build the message.

Primary teachers are even more responsible for developing reading skills than any teacher. They work in the initial learning to read stage, and students' future performance depends on it. They should build confidence, interest and motivate the students to read to make reading a habit. Reading is a dynamic, cognitive, affective process that needs persistence and effort. Both teachers and parents should beware of how the initial readers overcome the barriers and difficulties during the educational process, how they accept criticism.

On the one hand, young learners are flexible and bear criticism. They are easy to be influenced, praised and encouraged. On the other hand, children that age are frail and may easily be discouraged, losing interest in reading. Students who do not have a strong foundation in basic decoding and comprehension skills become struggling readers. Remedial readers never see reading as something they could do – it's something to be avoided. (Collins, 1997). Goodman (1982) points out that the reading process is universal for all languages since making meaning from written texts happens in all of them. According to (Zúñiga, G.:2001), reading in a first and a foreign language are processes that share many things. The reader processes the meanings of words or letters and grammatical information. Reading comprehension is transmitting and interplaying between the reader, the text, and the context. (Nunan, D. 1995).

8. Conclusion

Through conscientiousness, planned, influential to the motivation strategies and methods, the teacher can teach robot-assisted EFL reading successfully. Once the learners acquire practical reading skills, it changes their cognitive perception, enriches their vocabulary and cultural beliefs. Reading comprehension can build value orientations and virtues, positively influence the learners' affective domain, teach morals and ethics.

English as a foreign language learner needs to apply reading strategies to achieve practical reading skills:

- Previewing and predicting the outcome of a text
- Using the title and subtitles

Questioning the intentions of the author or identifying relationships between ideas

The current experiment reported that while; teaching reading skills, the teacher focused on the communicative competence purposes of the reading and the Human-Robot interaction; it contributed to the progress made. The application of the robot as a teacher-assistant made it possible for the reading tasks to be practised with a partner, offered discussions and debates and gave immediate feedback. The robot-teacher partnership motivated emergent English as foreign language learners to read more and better by making them read extensively. The learners were aware of the comprehension processes and strategies applied by them while reading. The students' parents from the experimental group contributed a lot to developing reading habits and greatly supported the emergent readers, making them home read adapted literature, thus helping tremendously their children in their reading progress.

The experiment showed that teaching EFL reading skills to primary learners can be successful if it is a conscious activity. If teachers and parents influence the child's motivation, provide immediate feedback, encourage them to read and apply various strategies. They methodically and systematically improve their reading skills. For better reading results, the child needs inspiration. Suppose the teacher provides differentiated reading strategies to meet the individual learner needs. In that case, primary readers can develop reading skills, bask in the glory of reading English efficiently and effectively, achieve the desired results, and surpass educational goals.

The development of the four EFL skills, one of which is reading has been adopted as a starting point the purpose and functions to which language is put, it determines the realization of a text. The relationship between oral and written language is very complex and acquiring EFL communicative competence requires both teacher's and learners' devotion. Teaching reading is challenging nowadays as all children prefer using the computer to reading books. In the English classroom, equipped with a robot, there is a constant interplay between listening, speaking, reading and writing. Learners develop other language skills while participating in "a reading lesson" NAO makes it possible to happen faster and better while entertaining. "Students with higher ability improve when taught by a robot that is matched to their skill level "(Westlund et all:2015). This experiment reports that the robot aids the emergent readers to upgrade their skills and advance if they read further at home. The current research concludes that robots can help improve reading comprehension. The experiment reports marked improvement in the reading abilities of the robot-trained fourth-graders. Robots are deemed very effective in advancing primary reading skills. The students in the top third did not improve their vocabulary skills as well as those in the middle and the lower students who made faster progress, which correlates with their reading abilities development. The effect of using a robot to aid teachers has been explored (Zeng-Wei Hong et all:2016). The current pedagogical investigation confirms this finding and emphasises the efficiency and efficacy of NAO during the learning process, thus raising the educational quality of EFLL.

This research provided a pedagogical strategy for transferring a cognitive model into a robot-aided classroom. It emphasizes that developing pre-planned activities, teaching scenarios lead to achieving progress in reading skills and communicative competence with English as a foreign language primary learners in the Bulgarian context.

References:

1.Alderson, J.C. and A. H. Urquhart (eds.) 1984 . Reading in a Foreign Language. London.Longman.

2.Carrell, P. (1998). Interactive text processing: implications for esl/second language reading classrooms. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92).Cambridge: Cambridge University Press.

3.Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (Eds.). (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

4.Carrell, P. & Eisterhold, J. (1998). Schema theory and esl reading pedagogy. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92).Cambridge: Cambridge University Press.

5.Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

6.Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, RI: LAB Brown University.]

7.Goodman, K. (1982). *Language and literacy*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

8.Goodman, K. (1998). The reading process. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21).Cambridge: Cambridge University Press.

9.Grabe, W. (1998). Reassessing the term interactive. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (Eds.)*Interactive approaches to second language reading*(pp. 56- 70).Cambridge: Cambridge University Press.

10. Zeng-Wei Hong, Yueh-Min Huang, Marie Hsu, and Wei-Wei Shen. 2016. Authoring robot-assisted instructional materials for improving learning performance and motivation in EFL classrooms. *J. Edu. Technol. Soc.* 19, 1 (2016),337-349.

11.Navarro, A. (2008). *Building schema for English language learners*. Retrieved from ERIC database. (ED514335).

12.Nunan, D. 1995 Language Teaching Methodology, Phoenix ELT, Prentice Hall International- Great Britain: ISBN 0-13-521469-6.

13.Oller, J.1979. Language tests at school. London. Longman.

14.Smith, F.1978 Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read . New York. Halt, Rineheart and Winston.

15.Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly.*

16.Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

17.Westlund and Cynthia Breazeal. 2015. The interplay of robot language level with children's language learning during storytelling. In *Proceedings of the 10th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction, Extended Abstracts.* 65-66. Retrieved: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2701989.

18.Zeng-Wei Hong, Yueh-Min Huang, Marie Hsu, and Wei-Wei Shen. 2016. Authoring robot-assisted instructional materials for improving learning performance and motivation in EFL classrooms. *J. Edu. Technol. Soc.* 19, 1 (2016), 337-349.

19.Zúñiga, G. (2001). *Constructing literacy from reading in first and second language*. Neiva, Universidad Surcolombiana: OTI Impresos.

д-р Корнелия Бончева Костова, асистент катедра Чуждоезиково Обучение Университет , проф. д-р Асен Златаров , Бургас тел: 0887417671, mail: btu.deokornelia@abv.bg

ПРЕПОДАВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП ПО АНГЛИЙСКИ КАТО ЧУЖД ЕЗИК

Корнелия Костова
Университет „ Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас

Абстракт: Развитието на комуникативните умения за четене на английски като чужд език на учениците от начален етап може да доведе до няколко положителни промени в многостранното развитие на личността на ученика. Учителите по английски използват роботи, за да създадат условия, които вдъхновяват детето да извършва активно самостоятелно обучение. Процесът на полагане на основите на базисните знания по английски, изграждане на устойчиви навици, комуникационни умения, ценностна ориентация и социално взаимодействие са само някои от най-критичните стъпки към напредъка. Обучението с роботи улеснява готовността за саморазвитие, активира комуникативния потенциал и се стреми към значими постижения. Анализът на съществуващите теории и докладвани практики ни позволява да заключим, че подпомаганото от роботи обучение в четене изгражда комуникативни умения, допринасяйки за цялостното развитие на личността на ученика. Учителят трябва предварително да планира курса, като избере най-подходящите иновативни методи, инструменти, стратегии и техники за правилното му изпълнение.

Настоящата статия разкрива педагогически експеримент, реализиран през септември-март 2019-2020 г. с ученици от начален етап от ОУ "Христо Ботев", Сливен, България. В разследването са участвали четиридесет и четири четвъртокласници. Анализът на резултатите показва, че учениците от робото-базираното обучение са подобрили напредъка по английски език, и са усвоили част от целевата култура. Те развиха умения за по-бързо четене и обогатиха речника си повече от контролната група, чувстваха по-малко стрес и тревожност и бяха по-заинтересовани от дейности в клас. Те получиха по-добри резултати на теста за четене с разбиране и четяха по-бързо.

В заключение, роботът в ролята на учител-асистент вдъхнови учениците да напредват в четенето и усвояването на английски език. Учащите бързо преодоляха срамежливостта си, четоха и говориха свободно, без задръжки. НАО, емпатичните роботи, с които децата споделят, когато са в изолация поради пандемията Covid19, им помагат да развият своята креативност и въображение, да изразят съчувствие.

Ключови думи: *Робото-базирано чуждоезиково обучение, преподаване на английски като чужд език, четири езикови умения, начинаещи четци*

ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ НА ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В СЕДМИ КЛАС

Станимира Арнаудова
ОУ „ Христо Ботев“, гр. Сливен

Абстракт: Настоящата статия разглежда някои предимства и недостатъци на дистанционното обучение по информационни технологии при седмокласниците. В условията на заплахата от Ковид19 онлайн средата е единственият начин за комуникация между учителите и учениците на национално и международно ниво. Предимствата на онлайн обучението по ИТ са, че се извършва от комфорта на дома, няма фактори, които да разсейват учащите, достъп до богата информация, е-уроци, съобразяваме се с личните интереси и възможности на всеки ученик, фактори, които водят до по-добри резултати в обучението, до повишаване на качеството. Синхронното обучение се провежда едновременно, но асинхронното не. Недостатъците са свързани със зависимостта от Интернет доставчика, води до увреждане на зрението, липсва социализация, контактът на живо с учителя и съучениците е заменен с контакт с устройството, блог, уики, форум. При оценяване на знанията има условия учениците да преписват; това води до недостоверност на резултатите; училището решава този проблем, като закупи софтуер за наблюдение по време на изпити, както в повечето ВУЗ.

Педагогическият експеримент, предмет на настоящото проучване, бе извършен в ОУ „Христо Ботев“, гр. Сливен. В него участваха 22 ученици от контролна група и 22 от експериментална група през учебните 2019-2020 и 2020-2021 г. Учениците се оказаха много гъвкави в е-среда, организираха групи за взаимодействие със съмишленици от училището, страната и чужбина, по този начин се справиха с по-сложни задачи от поставените им в традиционната класна стая. Групите за колаборативно учене (проектно-базирано обучение) постигнаха отлични резултати. Учащите достигнаха целите, поставени в учебната програма, имат реална самооценка на знанията си, получихме очакваните резултати. Онлайн обучението им помогна повече да развият автономност при ученето, доведе до усвояване на реални знания, практико-приложими и функционални, до умения за работа в екип, до по-добра комуникация с учителя, устройството, съучениците. Дистанционното обучение ги насочи към усвояване на по-приложими в практиката знания и умения. Експериментът предостави на изследователя по-реална картина на анализа на нуждите си, с цел подобряване на качеството на обучението по ИТ в бъдеще.

Ключови думи: *дистанционно обучение, информационни технологии, онлайн среда, предимства, недостатъци*

1. Въведение

ИКТ са иновативен начин за предоставяне на учащите на глобален достъп до информация, обучение и помощ. Дистанционното обучение е начин за осигуряване на знания по ИКТ чрез уеб базирана платформа. Е-обучението се дефинира като учебен процес, активиран от Интернет (Gunasekaran, Mcneil, & Shaul, 2002). Според Tavangarian, Leypold, Nolting и Roser (2004) електронното обучение включва всички форми на е-преподаване и учене, които имат процедурен характер и имат за цел да осъществят изграждането на знания във връзка с индивидуалния опит, практика и знания за учащите се. „Тенденцията за виртуализация, интерактивност и дигитализация на учебното пространство е в унисон със Стратегията за учене през целия живот (2014-2020) и нейния ключов приоритет – осигуряване на гъвкав достъп до образование и обучение на европейско и национално равнище, както и с осигуряване на общообразователна подготовка за изграждане на ключови компетенции“ (Костова, 2021)

В условията на Ковид 19 това е начин за оцеляване и провеждане на ефективен учебен процес по всички дисциплини в средното образование в България. Традиционното преподаване в класната стая не е заменено от дистанционното е-обучение, то го допълва. Университети, колежи, училища, центрове за професионално

обучение, образователни институции предлагат хиляди изцяло онлайн курсове по света, като консумацията им нараства.

„Според някои психолози, развитието на творческите заложби на учащите и изграждането на ключови компетенции" (Дейвид Макклийлънд:1973), на „твърди и меки" умения, им осигурява намиране на точната работна позиция и социална реализация, по-успешно, отколкото, ако се използва коефициентът на интелигентност на учащия" (Костова, 2021). В този смисъл, учениците трябва да овладеят добре дигиталните компетенции в прогимназиалния етап, за да ги доразвият и успешно да ги ползват в професионален и личен план в бъдеще.

От решаващо значение е, че с времето методите на обучение са станали по-преносими и гъвкави (Zhang, 2008). Тези характеристики са още по-важни и приложими в съвременното средно образование на национално и интернационално ново след март 2020 г, като приложението на е-обучението нарасна в световен мащаб за една нощ след обявяване на пандемията. Така, дистанционното обучение става все по-важна част от образованието в много различни области на знанието.

2. Развитие на ИКТ

2.1. Развитие на ИКТ в исторически план

Информационните и комуникационните системи, независимо дали са свързани в мрежа или не, служат като специфични медии за осъществяване на учебния процес. Какъв път е извървяло човечеството, откакто Джон Атанасов е открил първия компютър до днес. Първите курсове в мрежата се появяват през 1995 г. и оттогава се наблюдава бързо развитие на онлайн обучението. Една от основните причини за широкото му използване е, че учащите вече имат достъп до Интернет. Университетът на Британска Колумбия във Ванкувър, Канада, предлага първите си курсове, предоставени изцяло по Интернет на дистанционно обучаващи се студенти през 1996 г. Същата година Мъри Голдбърг разработва софтуерен пакет, наречен WebCT, предназначен за уеб базирани курсове в Интернет (Бейтс, 2005). Разработени са различни уеб базирани системи за обучение за колежи и университети: например системи за начална страница на уеб курс (WebCH), обучение в Blackboard, мултимедийно интегрирано обучение (Smile) и инструментите за уеб курсове (WebCT), са сред най-новите технологии и педагогически инструменти (Ngai et al., 2007).

През 2005 г. проучване на ЮНЕСКО, цитирано от Айб-Бейси (2011), идентифицира четири етапа на потребление на ИКТ в образованието. Това са: А. Възникващ етап (ИКТ грамотност и основни умения, ИКТ инструменти, употреба и функция); Б. Етап на прилагане (използване на ИКТ инструменти в различни дисциплини); В. Етап на вливане (разбиране как да се използват ИКТ инструменти за ситуации от реалния живот); Г. Етап на трансформация. Областите за разглеждане включват: 1. Определяне на образователната цел. 2. Решение на подхода за интеграция на ИКТ. 3. Избор на инфраструктура и хардуер с оглед на рентабилността, целесъобразността и устойчивостта. 4. Решение за универсален достъп до технологии. 5. Социална устойчивост. 6. Финансови разходи за придобиване на ИКТ в училищата. 7. Разработване на съдържание за преподаване, учене и учебна програма, поддържано от ИКТ. 8. Подбор на обучен персонал, който ще прилага технологичните интеграции (Ibe-Bassey, 2011).

2.2. Характеристики на дистанционното обучението по ИТ, съобразно парадигмата на 21 век

Седмокласниците имат положителни възприятия и оценка на системата за дистанционно обучение на платформата, с която то се осъществява – Мийкстрософт Тиймс. Предвид крайната цел – постигане на дигиталната компетенция, дистанционното обучение по ИТ повлия плодотворно върху начина на учене на седмокласниците, повиши мотивацията им, то бе ефективно и ефикасно използвано за предоставяне на учебни решения, екипна работа и креативни разработки.

Проектирането и внедряването на системи за е-обучение в мултикултурна среда е предизвикателство за образователните институции в България. В един все по-глобализиран свят присъствието на учащи от различни етноси в един клас е факт. Въздействието върху ефективността на обучението на мултикултурните учащи трябва да бъде съобразено от проектирането и внедряването на системи за е-обучение до последиците в края на обучението. Предизвикателство е учебните заведения да се справят по по-ефективен начин при реализацията на е-обучение при етническите малцинства и уязвимите маргинализирани групи. Както Натан (2008) посочва, овладяването на техническата научна информация при инженерството, анатомията, физиология, математика и т.н. се постига добре поради простата причина, че естеството на преподаваната дисциплина и културният контекст не променят основното съдържание на информацията и знанията, които се представят. Но в социалните науки стандартизацията на електронното обучение може да бъде по-трудна поради културни аспекти. Някои автори (Raza & Murad, 2008) смятат, че електронното обучение създава нова глобална социална възможност за преодоляване на регионалните, расовите и националните предразсъдъци. Още едно предимство на ДО е, че дава свобода на преподавателя да прилага педагогическо въздействие върху учащите, базирано не само на възрастови, полови, социални, но и на етнически характеристики. „При този вид обучение, преподавателят разполага с богата палитра от иновативни, креативни, интерактивни методи и стратегии, които ползва при дизайна на онлайн курса и които са педагогически благонадеждни и многократно използваеми" (Костова, 2021: 7) Такава промяна в подхода формира основата за ефективно придобиване на знания и умения, необходими на обучаемите. В ДО и традиционното обучение дейностите, зададени от учителя, се трансформират в дейности, зададени от учащите, които да отговарят на учебните цели и очакваните резултати. Това включва активиране и динамика на учебния процес:

- От обучение за цял клас се преминава към обучение на малки групи и индивидуализация на обучението;
- От малки вариационни дейности към много различни дейности;
- От програмата определя темпото към обучаемите определят темпото;
- От индивидуална работа към работа в екипи или групи;
- От самостоятелно, индивидуално изпълнение на задачите към сътрудничество в хомогенна е-среда ; т.е. от всеки сам за себе си към хетерогенна група, подпомагане, взаимно сътрудничество;
- От прилагане на известни решения на проблеми към продуктивно учене и намиране на нови решения на проблемите (акцентира се върху творческо-репродуктивното учене);
- От липса на връзка между теория и практика по отделните предмети, базирани на дисциплината, към интегриране на теория и практика, междупредметна връзка и зависимост на отношенията между учебните предмети;
- От индивидуални учители към екипи от учители и експерти;
- От оценъчната скала на учителя – сумативна, към насочена към ученика –формативна;
- От авторитарен към интегративен подход (Ibe-Bassey, 2011).

Обучението по ИТ е учене „точно навреме", при което обучаемите могат да избират какво да научат и кога трябва да го научат, като го прилагат ефективно и практически. Между учащите, учителите и експертите има взаимодействие и сътрудничество, независимо къде се намират. Новата информация се променя и моделира с цел създаване на продукти от реалния свят, вместо просто връщане на получената информация. Насърчават се учащо-центрираните диагностични пътища на обучение. Учениците могат да изследват и откриват, вместо да слушат и запомнят, като се активира творческият им потенциал и високо се цени креативността им.

Образованието е активирало смяна на парадигмата – преминаването от парадигмата на преподаване към парадигма на ученето. В резултат на това учениците стават по-независими от учителя. За съжаление, голяма част от развитието на уеб базираното обучение е опорочено, защото не се прилага както трябва (Hadjerrouit, 2006). Интернет базираните дейности са включени в традиционните часове като допълнителен ресурс (Bates, 2005).

3. Характеристики на ДО и ИКТ

Перспективи за ефективно преподаване на ИТ в ДО

Nsofor, Ala и Abdu (2012) отбелязват, че една от основните черти на ИКТ, нужни за ефективното предоставяне на обучение, е преподаването в голям клас: ИКТ предоставят решения за това, разширяват метода на обучение чрез ефективно дистанционно индивидуализирано обучение. Друга основна черта е преподаването на абстрактни понятия: с помощта на компютърно подпомагано обучение (CAI) фобията на учащите от разбиране на абстрактните концепции на научните понятия ще бъде решена. Учащите не предпочитат да учат чрез въображение, а обичат реалността. Те могат да учат по-добре, особено когато виждат, докосват. През следващите три десетилетия предизвикателството пред нас днес ще бъде да преструктурираме училищата, за да предоставим на учащите подходящи умения за функциониране в тази динамична и богата на информация среда. Преструктурирането се основава на конструктивизма, прилагане на методиката за учене чрез правене, което прави ученето забавно.

Дистанционното обучение е начин да се гарантира, че придобиването на знания и умения чрез посреднически инструкции обхваща всички технологии, подкрепя стремежа към учене през целия живот за всички. Дистанционното обучение е средство за общуване с тези, които са физически отделени от учителя. Този подход е успореден на традиционния подход лице в лице, при който учителят и учениците са в непосредствена физическа и емоционална близост. ИКТ за улесняване на комуникацията включват: комуникационни технологии като всички медии, използвани за предаване на аудио, видео, мултимедия, сателит, оптични влакна, безжично радио, инфрачервена връзка, Bluetooth и wifi; компютърни технологии, които включват всички сменяеми носители като оптични дискове, флаш памети, видео книги, мултимедийни проектори, персонални компютри; мрежови технологии, които включват широкообхватни мрежи и интернет. Тези технологии гарантират, че учащите удобно комуникират помежду си и с учителя евтино, по всяко време, на всяко място, включително и от отдалечен, слабонаселен район. ДО е достъпно за всички, така че промени образованието по фундаментален начин. Учащите могат да комуникират със съмишленици от цял свят (глобално).

4. Ролята на учителя в 21 век

В информационна ера скоростта на разпространение на информацията се ускорява с всеки изминал ден и динамиката на знанието бързо и скоростно расте. Производството на информация и ускорението причиняват шок в бъдещето, особено за неподготвените, неустойчивите, уязвимите, твърди футурологът Тофлър (Тофлър: 1992). Факт е, че толкова много нова информация се препраща, преразглежда и генерира толкова бързо, че дори експерти в която и да е област на знанието не могат да бъдат в крак с времето. Дори учителят да има достъп до най-новите тенденции в ИКТ, трудно му е да ги приоритизира навреме, за да бъде в крак с времето, винаги актуален. Всеки учител знае, че учебниците и другите учебни материали са остарели, преди да стигнат до крайните потребители, в ИКТ има много непреходни умения, които учащите трябва да научат. Именно новата роля на учителя не го задължава да знае всичко и на всяка цена, а да работи в екип с учащите и колегите си. Нашата цел е учениците да придобият устойчиви дигитални умения и знания, които да ги направят конкурентноспособни в бъдещото общество, в което ще живеят, независимо от това

каква професия ще изберат. „Уеб базираното и е-обучение поставя предизвикалства пред преподавателите като: нужда от сформиране на екип за дизайн на онлайн курс, подбор на педагогически иновативни методи за разработване на курса, подбор на интерактивни стратегии при използването на ИКТ, въвеждане на индивидуализация и диференциация в обучението, „йерархична" доставка на учебно съдържание вместо „линейна" (Костова, 2021).

ИКТ са важна част от повечето образователни институции и икономиката по света. Промяната на парадигмата подпомага успешното преодоляване на повечето предизвикателства, като поставя в основата си нуждите на обучаемия и прави учебния процес учащо центриран. В тази връзка учителят е съветник, а не авторитарно доминиращ. Начините, по които ученикът добива информация, се умножават, вече не са ограничени до стените на класната стая, учащият взема образованието си в собствените си ръце и поема отговорност за собственото си бъдеще. „Новите реалности на информационния век променят ролите на участниците в обучението, те придобиват нови социални трактовки спрямо новата парадигма. Модерният преподавател среща редица предизвикателства в дистанционната форма и гъвкавия преход към нея – смесеното обучение. Днешният тип учащ е дигитален „туземец" (Пренски, 2001: 1) с високотехнологични очаквания към учебния процес; различно емпирично ниво на знания, уникални наклонности, интереси, развитие и предистория"(Костова, 2021: 5).

ИКТ революционно се развиват, непрестанно се усъвършенстват, учебните ресурси, разположени в киберпространството, с които разполагат учителите в информационно конкурентното общество, са свързани и зависими от глобализацията на света. „Новата роля на тютора е съпътствана от нуждата от постоянна квалификация, проява на иновативност, креативност и актуализиране на дигиталните и дизайнерските му знания и умения, необходимостта да опознае стила на учене на всички учащи в групата – изграждане на портфолио на учащия, умения за писане на инструкции и т.н." (Костова, 2021). ИКТ предоставиха платформи за е-обучение на учители, като отключиха огромни възможности, независими от времето и пространство за професионално развитие от разстояние. Дистанционното обучение (DL) направи достъпно съдържанието, при което учителите преминават обучение без откъсване от работа. ИКТ помагат на учителите, отговарят на професионалните им очаквания, като включват, но не се ограничават до: предоставяне на ресурси за обучение в цифров формат в дадена обучителна организация; използване на индивидуализиран изпит във формиращ и сумативен формат; осигуряване на достъп до информация чрез интернет; използване на социални мрежи за обучение като Video, Ning, Wikipedia, Skype и Google docs и други; обратна връзка и поддръжка на уроци от разстояние; споделяне на опит и резултати от научни изследвания чрез уеб-базирани форуми. Следователно, пред учителя се поставят нови по-високи изисквания. Идеята, че учителят преподава така, както са го учили, вече е неприемлива и неприложима към новите реалности. Учителят е активен водач на учебния процес, дизайнер на курса, изпълнител, оценител, модератор. Изправен е пред необходимостта непрестанно да се усъвършенства, да актуализира квалификацията си, да надгражда нови знания в крак със съвременните изисквания, да членува в браншови организации, за да споделя опита си или да се учи от другите.

В заключение, нашата визия за учителите на утрешния ден е за модерни преподаватели, които обучават бъдещи лидери. Необходимо е всички институции, които подготвят учителите на утрешния ден, да бъдат проактивни, защото икономиката на знанието е динамична. Следователно те трябва да бъдат ефективно и ефикасно обучени в прилагане на ИКТ, за да се поемат предизвикателствата на непрекъснато променящото се общество.

5. Интегриране на ИКТ в обучението

"След анализ на успеваемостта на обучаемите съобразно различията им, се оформят два потока участници в учебния процес в социалното пространство: на „консервативните", които се придържат към обучението „лице-в-лице" и на „иновативните", които подкрепят новите ИКТ и интердисциплинарния подход, успешно ги прилагат в обучението си" (Костова, 2021). Ю и Илке (Iwu и Ike:2009) определят ИКТ като придобиване, обработка, съхранение и разпространение на вокална, практическа, текстова и цифрова информация чрез базиране на микроелектронна комбинация от изчисление и телекомуникация. ИКТ означава използването на компютърни и комуникационни информационни системи обработка, съхранение и предаване на данни. Така се предоставя иновативен и глобален достъп на учащите се до информация, обучение и помощ. Това е общ термин, който включва всякакви комуникационни системи. ИКТ са повлияли положително в динамичното развитие на образованието, което несъмнено се е отразило на преподаването и ученето. „Изхождайки от някои неоспорими постулати в психологията и педагогиката, приемаме идеята, че различните хора възприемат и обработват информацията различно, имат различни интереси, ресурси, стилове на учене, силни и слаби страни, предпочитания в начините, по които възприемат курсовия материал, учителят организира диференцирани учебни сценарии" (Костова, 2021). Прилагането на ИКТ в обучението по различни предмети дава възможност на учащите, които не се справят толкова добре с преподавания материал, да наваксат пропуснатото чрез преговор. Ако учителят използва предимствата и интересите на учащия, той индивидуално го консултира чрез улесненото прилагане на ИКТ. Те имат потенциала да ускорят, обогатят, задълбочат уменията, да мотивират учениците и да им помогнат да свържат училищния опит с работните практики. ИКТ намират приложение в обучението по всички дисциплини, включително в чуждоезиковото обучение. „Основите на използваната методика за преподаване на английски като чужд език в Муудъл и Блекборд са съобразени с възрастта на таргет групата, интересите, пола и етноса им, предварителните им емпирични и чуждоезикови знания, държавните образователни изисквания (ДОИ), целите, факторите, определящи мотивацията на учащите, дидактическите принципи и показатели, прилагането на индивидуалния подход, йерархичния модел при използването на ИКТ, специфичните за средата методи, подбора на педагогически ползваеми дигитални материали за изграждане на учебно съдържание във виртуална среда" (Костова, 2021). Образователното използване на технологии като компютър, електронни бази данни, телекомуникационни устройства, екрани, хиперкарти осигуряват наред с други неща лесен достъп до информация както за учащите, така и за учителите, което прави дейностите гъвкави и интересни. Българските училища са оборудвани с технологични инструменти, необходими за продуктивна заетост, децата се обучават в ИКТ 1 път седмично в 7 клас. Ю (Iwu:2005) отбелязва, че успешните училища са тези, които предоставят интегриран опит на учениците си, за да увеличат технологичните им възможности; да се научат да търсят, анализират и оценяват нова информация; да вземат решения на сериозни проблеми; да използват инструментите творчески и ефективно, за да отговорят на предизвикателствата на информационната ера.

Подходящото интегриране на ИКТ в образованието трябва да гарантира нововъведения и осъвременяване. Учителите от всички предметни област трябва да бъдат дигитално компетентни. Всеки предмет има своите особености, така се налага нуждата от задълбочено обучение във всяка предметна област. „Броят на привържениците на виртуалното обучение напоследък стремглаво нараства, поради факта, че виртуалната образователна среда е силно интерактивна и предлага повече свобода, реализация на творческите възможности и въображението на обучаемия, самоорганизация, самопланиране, съобразно интересите му, пести време, не изисква физическо присъствие, съобразена е с темпа и темперамента му, води до по-добри резултати" (Костова, 2021).

6. Провеждане на педагогическия експеримент и анализ на резултатите

6.1. Постановка, провеждане на експеримента и отчитане на резултатите

При дизайна, планировката и провеждането на ДК изследователят организира и подрежда учебното съдържание съобразно методическите изисквания за ИТ и учебната програма. Експериментът е проведен през 2019–2020 и 2020– 2021 г. Оформиха се контролна група от 22 учащи, обучавани само на живо в традиционната класна стая и експериментална група от 22 участници, обучавани лице-в-лице и дистанционно. В Експеримента участваха седмокласници от ОУ „Христо Ботев", гр. Сливен – общо 44 ученици на възраст 13-14 г., разделени на подгрупи от 11 учащи, подбрани на случаен принцип, като във всяка група има отличници по ИКТ и такива, които не се справят добре. Разяснени им са целите на експеримента и е получено съгласието им да участват в него. Обучаемите от контролната и експерименталната група получиха указания за изпълнение на учебните задачи, направиха проби в компютърния кабинет и се запознаха с плана на курса, целите и учебната програма. В края на обучението, 44 участници попълниха анкетата, отговориха на въпросите за нивото си на увереност и интерес по време на курса, дадоха самооценка на знанията си. Групите бяха оценени чрез тестове за входящо и изходящо ниво, изпълнение на практически задачи, изготвяне на презентации и проекто-базирано обучение. Успехът бе отчетен по шестобалната система. Обучаемите от експерименталната група се представиха по-добре в сравнение с контролните групи. Нямаше разлика между двете групи на входящото ниво, но на изходното ниво имаше значима разлика. Експерименталната група показа по-добри презентативни умения и колаборация на екипа при проектно-базираното обучение, въпреки че участниците не се срещаха физически с партньорите си от екипа.

Таблица 1: Оценка на учебната дейност на участниците:

Оценка по:	Тест входно ниво	Презентативни умения	Проект	Изходящо ниво	Анкета-интерес и увереност
Контролна група	Среден 3,48	Добър 3,86	Добър 3,57	Добър 3,77	32%
Експериментална група	Среден 3,32	Отличен 5,63	Мн.добър 5,38	Мн. добър 5,45	75%

Обучаемите от експерименталната група по-задълбочено са усвоили материала, чувствали са се по-позитивно към курса и са по-мотивирани от контролната група, били са по-уверени при работата си във виртуалната класна стая, установява анкетното проучване. Анализът на резултатите от експеримента сочат важни педагогически изводи, които учителят ще използва в бъдеще за усъвършенстване на курса по ИТ за седми клас и за да подобри ефективността и качеството на преподаването.

6.2. Отчет на резултатите от експеримента и дискусия

Проведеният експеримент спомогна за повишаване на качеството на преподаването и овладяването на базисните знания и умения по ИТ в седми клас. Индивидуалният принос и екипната дейност улесниха изграждането на дигитални компетентности, необходими на учащите за работата им в различни предметни области. Някои основни теми, използвани в този експеримент, са:

- Компютърна система и защита на данните в нея
- Компютърна текстообработка
- Обработка на таблични данни

- Звукова и видео информация
- Компютърна презентация
- Работа по проект
- Интернет.

Колаборацията на учащите в работа по двойки подобри развитието на уменията им за работа по проект при обработка на информация със средствата на компютърната текстообработка, софтуера за обработка на таблични данни, обработка на графични изображения и компютърната презентация. Дистанционната форма на обучение позволи на учениците задълбочена работа. Липсата на странични шумове, нарастващата им отговорност да се представят добре индивидуално и групово, нуждата да приложат знанията си по други предмети – междупредметната връзка и зависимостта на другите дисциплини от дигиталните умения на учениците, повиши мотивацията им за учене и постигане на по-добри резултати по ИТ. Безопасността на децата в интернет бе разгледана в контекста на защитата на личната неприкосновеност в социалните мрежи. В края на обучението в VII клас учениците от експерименталната група се научиха да: обясняват и прилагат средства и методи за защита на информацията; използват антивирусна програма; разпознават и интерпретират често срещаните съобщения, които възникват при работа с антивирусна програма; прилагат съответстващата българска терминология при описание на дейности в работата с приложни програми; спазват правилата за безопасна работа с компютърни системи; търсят и подбират подходяща информация в интернет; зачитат правото на лична неприкосновеност в интернет; зачитат авторските права на използваната информация; обясняват същността на лицензите Creative Commons и GPL; обясняват предимствата и недостатъците на средствата за защита на информацията; изброяват и описват предназначението на различни информационни средства; обосновават избора на информационни средства при решаване на образователни задачи; избират средства и методи за популяризиране на идеите си; проявяват толерантност към различни позиции и идеи; създават, редактират и форматират интегриран документ, като разработват проект; обясняват основните понятия и дейности, свързани с използваните програми за компютърна графика, текстообработка, ел. таблици и презентации, и описват действията, които трябва да предприемат при нарушаване на личната им неприкосновеност в социалната мрежа.

В края на учебната година учениците постигнаха напредък по ИТ, изградиха умения по ключова компетентност *дигитални умения*. Смесеният курс по ИТ доведе до извода, че е нужно по-задълбочено проучване относно ефективността на изцяло ДО. От настоящото изследване се налага изводът, че съчетанието между присъствено и онлайн обучение дава добри резултати по ИТ и повишава ефективността на курса в VII клас.

7. Заключение

Педагогическият експеримент установи, че ДО по ИТ има повече предимства отколкото недостатъци. Обучението бе насочено към работа в екип, съобразено с личните интереси и възможности на всеки отделен ученик, фактори, които доведоха до по-добри резултати и по-качествено обучение, поради така приложената диференциация и индивидуализация. При асинхронния подход учащият се връщаше към преподадения материал, за да работи върху проблемните зони, като получаваше помощ от съученик или от учителя. „ДО е достъпно за всички и не зависи от ограниченията време и пространство, буди интерес, засилва мотивацията на учащия, формира превенция на отпадането, улеснява преодоляването на невежеството, неграмотността и безработицата. Темите в учебното съдържание са актуални, автентични, практически полезни. Те вълнуват учащия, надграждат емпиричните му знания и увеличават общата му култура. Всичко това способства за реализацията,

социалното включване и добруване на обучаемия" (Костова, 2021: 9). В „Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 за „насърчаване и усъвършенстване на дистанционната форма на обучение при използване на съвременни информационни и комуникационни технологии" (с. 12) се посочва нуждата от партньорство между света на бизнеса в различните сектори и степени на образование, нуждата от преструктуриране, адаптиране на учебното съдържание с цел приоритизиране на образователните потребности на учащите, необходимостта от създаване на стимулираща учебна среда, от изграждане на умения за учене през целия живот и универсални ключови компетентности, както и осигуряване на прозрачност и гъвкавост на учебния процес и на неговите цели" (Костова, 2021: 8). В тази връзка, развитието на ДО и усъвършенстването на компютърните знания разширяват възможностите на учениците да ползват дигиталните си умения, стимулират учебната среда, засилват мотивацията им, създават им навици за самостоятелно учене, които ще усъвършенстват и актуализират през целия си живот.

Използвана литература:

Костова, Корнелия Б. (2021). "Педагогическа система за дистанционно и електронно обучение по английски език„ Издателство Жажда. ISBN 978-954-795-559-2

Закон за предучилищното и училищното образование обнародван в ДВ 02/02/2021, в сила от 06/02/2021

Abimbade, A. (2011). ICT in the classroom: implications for distance learning. A lead paper presented at Nigeria Association for Educational Media and Technology International Conference, Imo State University, Owerri 19th-23rd September, 2011.

Gunasekaran, A. Mcnell, R.D.7 Shaul,D.(2002) E-learning research and applications.Industrial and Commercial Training, 34(2),44-53

Ibe-Bassey, G.S. (2011). Human capacity building for ICT integration in teacher education inNigeria. A lead paper presented at Nigeria Association for Educational Media andTechnology International Conference, Imo State University Owerri 19th-23rd September, 2011.

Iwu, A.O. (2005). ICT competencies perceived as required by mathematics lectures in Colleges of Educations in southEast zone of Nigeria. PhD Dissertation, Imo State University, Owerri.

Iwu, A.O. (2012). Roadblocks to integrating ICT in Nigeria schools. A lead paper presented at the National Conference of School of Education, Alvan Ikoku Federal College of Education, Owerri, Imo State.

Nathan, P. E. (2008). Global organizations and e-learning: Leveraging adult learning in different cultures. Performance Improvement, 47(6), 18-24

Ngai,E.W.T., Poon, J.K. L & Chan, Y.H.C. (2007). Empirical Examination of the adoptionon WebCT using TAM. Computers and Education, 48,250-267. Nichols,M. (2003). A theoryfor E-Learning, Education Technology & Society 6 (2),1-10,20.

Nsofor, C.C., Nosiri, A.A. & Abdu, A.G. (2012). ICT for effective instructional delivery at Colleges of Education: problems and prospects. A paper presented at Nigeria Association forEducational Media and Technology Conference, Emmanuel Alayande College of Education,

Oyo, Oyo State. 8th-12th October, 2011.

Prenski,M.(2001). Retrieved on 1.05.2015from www.marcprensky.com/.../Prensky%20-

Raza, A., & Murad, H. S. (2008). Knowledge democracy and the implications toinformation access. Multicultural Education & Technology Journal, 2(1), 37-46

Tavangarian, D., Leypold, M., Nolting, K., & Roser, M. (2004). Is e-rning the Solution for Individual Learning? Journal of e-learning, 2(2), 273-280. enenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y.-M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. Computational Statistics and Data Analysis, 48,159-205.

Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y.-M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. Computational Statistics and Data Analysis, 48,159-205.

Toffler, Alvin„ Future shock”“1970 Random publishers, USA

Zhang, S., Zhao, J., & Tan, W. (2008). Extending TAM for online learning systems: an Intrinsic motivation perspective. Tsinghua Science & Technology, 13(3), 312-317.

e-Learning Action Plan, <http://www.minedu.government.bg>, Commission of the European Communities, Brussels, 2001 -http://europa.eu/ legislation_summaries/ other/c11050_en.htm/

Национална стратегия за въвеждане на ИКТ в българските училища, МОМН<http://www.minedu.government.bg/>

EU Strategies for Sustainable Europe <http://www.minedu.government.bg />Commission, C.f. (2010) Brussels:

Национална стратегия за учене през целия живот. Наука М. 2014http://www.minedu.government.bg