

ISSN 1311-3321

РУСЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “Ангел Кънчев”
UNIVERSITY OF RUSE “Angel Kanchev”

Факултет „Природни науки и образование”

Faculty of Natural Sciences and Education

Секция „Педагогика, психология и история“

Section Pedagogy, Psychology and History

Секция „Литературознание и езикознание“

Section Literature and Linguistics

СБОРНИК ДОКЛАДИ
на
СТУДЕНТСКА НАУЧНА СЕСИЯ – СНС’17

СБОРНИК ДОКЛАДОВ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕСИИ – СНС’17

PROCEEDINGS
of
the **SCIENTIFIC STUDENT SESSION – SSS’17**

Русе
Ruse
2017



ISSN 1311-3321

РУСЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “Ангел Кънчев”
UNIVERSITY OF RUSE “Angel Kanchev”

Факултет „Природни науки и образование”

Faculty of Natural Sciences and Education

Секция „Педагогика, психология и история“

Section Pedagogy, Psychology and History

Секция „Литературознание и езикознание“

Section Literature and Linguistics

СБОРНИК ДОКЛАДИ

на

СТУДЕНТСКА НАУЧНА СЕСИЯ – СНС’17

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕСИИ – СНС’17

PROCEEDINGS

of

the SCIENTIFIC STUDENT SESSION – SSS’17

Рyse

Ruse

2017

Сборникът включва докладите, изнесени на студентската научна сесия **СНС'17**, която е организирана и проведена във факултет „Природни науки и образование“, секция „Педагогика, психология и история“ и секция „Литературознание и езикознание“ на Русенския университет “Ангел Кънчев”.

Докладите са отпечатани във вида, предоставен от авторите им.
Доклады опубликованы в виде, предоставленном их авторами.
The papers have been printed as presented by the authors.

ISSN 1311-3321

Copyright ©

- ♦ **СТУДЕНТСКАТА НАУЧНА СЕСИЯ** се организира от **АКАДЕМИЧНОТО РЪКОВОДСТВО** и **СТУДЕНТСКИЯ СЪВЕТ** на **РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ** с цел да се предостави възможност на студенти и докторанти да популяризират основните резултати от своята учебно-изследователска работа и да обменят опит.

- ♦ **ОРГАНИЗАЦИОНЕН КОМИТЕТ**

- **Съпредседатели:**

- проф. д-р Велизара Пенчева – Ректор на Русенския университет

- чл.-кор. проф. д-н Христо Белоев, ДНС – Председател на СУ – Русе и ОС на Русенски университет

- Станимир Бояджиев - Председател на Студентски съвет

- **Научни секретари:**

- проф. д-р Диана Антонова – Зам. ректор НИД
dantonova@uni-ruse.bg; 082-888 249

- доц. д-р инж. Галина Иванова – Координатор докторанти
giivanova@uni-ruse.bg; 082-888 855.

- **Членове:**

- Факултет „Аграрно-индустриален”**

- доц. д-р инж. Калоян Стоянов - kes@uni-ruse.bg, 082-888 542;

- Здравко Стоянов - студент ploх@abv.bg, 0883486551

- Факултет „Машинно-технологичен”**

- доц. д-р Велина Боздуганова - velina@uniruse.bg, 082-888 572;

- маг. инж. Виктория Карачорова - vkarachorova@uni-ruse.bg, 082-888 653

- Факултет „Електротехника, електроника и автоматика”**

- доц. д-р Милко Маринов - mmarinov@ecs.uni-ruse.bg , 082 888 356

- Георги Георгиев - jorch123@abv.bg

- Факултет „Транспортен”**

- доц. д-р Симеон Илиев – spi@uni-ruse.bg, 082-888 331;

- Салим Куйтов – salimsv1996@gmail.com

Факултет “Бизнес и мениджмънт”

доц. д-р Драгомир Илиев – diliev@uni-ruse.bg; 082 888 704

гл. ас. д-р Елизар Станев – eastanev@uni-ruse.bg, 082 888 703

Факултет „Юридически”

гл. ас. д-р Ваня Пантелеева - vpantaleeva@uni-ruse.bg, тел.
0887412662

Факултет „Природни науки и образование”

доц. д-р Юрий Кандиларов - ukandilarov@uni-ruse.bg, 0889 518 824

Слави Георгиев - georgiev.slavi.94@gmail.com

Факултет „Обществено здраве и здравни грижи”

Секция „Здравни грижи“

доц. д-р Теодора Недева, дм - tsherbanova@uni-ruse.bg, 0887468695

Кристина Мариянова – студент, 0876134124

Секция „Промоция на здравето и социални дейности“

доц. д-р Ирина Караганова - ikaraganova@uni-ruse.bg, 0884203004

Надежда Колева – студент, 0895859574

Филиал Разград

доц. д-р Цветан Димитров - tz_dimitrow@abv.bg , 0887 631 645

Атанас Атанасов - manager.atanasov@gmail.com , 0893 339 749

Филиал Силистра

доц. д-р Галина Лечева - glecheva@uni-ruse.bg; 086 821 521

Катрин Нивелинова - Ladykathrin95@abv.bg

С Ъ Д Ъ Р Ж А Н И Е**СЕКЦИЯ
SECTION****„Педагогика и психология”
“Pedagogy and Psychology”**

18 май 2017

Председател – гл. ас. д-р Дарина Неделчева

1 Самооценката в начална училищна възраст – преходи и зависимости	9
Автор: Цветана Христова Иванова	
Научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева	
2 Методът case study като аспект на проблемно ориентираната дидактическа технология	13
Автор: Цвета Христова	
Научен ръководител: доц. д-р Десислава Стоянова	
3 Методика за оценка влиянието на семейната среда върху интелектуалното развитие на деца със специални образователни потребности	18
Автори: Мартина Петкова, Михаела Стоянова	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Деница Алипиева	
4 Осиновяване или едно малко по различно родителство	24
Автор: Дамла Алтънай Ахмедова	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева	
5 Предизвикателства и стратегии на ученето през целия живот в България	30
Автор: Даниела Илиева	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева	
6 Теории за обучение и ученето на възрастните	35
Автор: Мартина Петкова	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева	
7 Ролевите методи в андрагогическия процес	39
Автор: Михаела Георгиева Стоянова	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева	
8 Обучение на възрастни с психични увреждания – специфика на андрагогическия процес	44
Автор: Михаела Стоянова	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева	
9 Неграмотността в България. Причини и идеи за справяне с проблема	49
Автор: Илияна Стефанова Илиева	
Научен ръководител: гл.ас. д-р Валентина Василева	
10 Показатели и подходи за оценка равнището и структурата на безработицата	53
Автор: Даниела Илиева	
Научен ръководител: гл. ас. д-р Багряна Илиева	

11 Педагогически аспекти и възможности за разширяване на представите за време	59
Автори: Желя Илиева, Мелек Ремзи, Петя Дончева	
Научен ръководител: доц. д-р Соня Г. Георгиева	
12 Алтернативни грижи за семейства с деца със специални образователни потребности	67
Автор: Георги Гаев	
Научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева	
13 Училище за родители – актуални проблеми и предизвикателства	72
Автор: Мартина Петкова	
Научен ръководител: доц. Десислава Стоянова	
14 Типология и характеристика на девиантните поведенчески модели при 7-8 – годишните деца	76
Автор: Даниела Илиева	
Научен ръководител: доц. д-р Десислава Стоянова	
15 Извънкласната и извънучилищна дейност – средство за личностно развитие и пълноценно използване на свободното време на учениците	81
Автор: Сали Салиев	
Научен ръководител: доц. д-р Петър Петров	

СЕКЦИЯ
SECTION

„Литературознание и езикознание“
“Literature and Linguistics”

18 май 2017

Председател – доц. д-р Емилия Недкова

1	Към въпроса за корабостроенето и корабоплаването в Средновековна България (VII – XIV век)	87
	Автор: Даниел Стоянов	
	Научен ръководител: гл. ас. д-р Ренета Златева	
2	Нравствени ценности в турските народни приказки	93
	Автор: Изел Хасан	
	Научен ръководител: гл. ас. д-р Никола Бенин	
3	Анализ на картината „Около кръга“ на Василий Кандински	98
	Автор: Миглена Цветкова	
	Научени ръководители: доц. д-р Мира Душкова, гл. ас. д-р Валентина Радева	
4	Романтическите мотиви в приказките на Вилхелм Хауф	103
	Автор: Николина Илиева	
	Научен ръководител: гл. ас. д-р Никола Бенин	
5	Development of the Cognitive Theory of the Metaphor	109
	Автор: Elvira Dilanova	
	Научен ръководител: Prof. Olga Zubkova, Doctor of Philological Sci	
6	The Age Factor in the Study of Peculiarities of Functioning of English Loanwords	113
	Автор: Marina Ovchinnikova	
	Научен ръководител: Prof. Elena Myagkova, Doctor of Philological Sci	
7	Integrating Armenian Folk Tales in the EFL Classroom	117
	Автор: Gohar Abrahamyan	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	
8	Idiomatic Expressions with Numbers in English and their Equivalents in Georgian	123
	Автор: Ketevan Ardzenadze	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	
9	The Beat Generation	128
	Автор: Lela Tavartkiladze	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	
10	Postmodern Elements in Tom Stoppard's Play and Film "Rosencrantz and Guildenstern Are Dead"	132
	Автор: Nunu Japaridze	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	
11	Gender Differences in Spoken English Language	137
	Автор: Roland Shavadze	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	
12	The Concept of Time and Its Linguistic Acquisition in the English Language	143
	Автор: Tamta Nagervadze	
	Научен ръководител: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD	

**СЕКЦИЯ
SECTION**

**„Педагогика и психология”
“Pedagogy and Psychology”**

Самооценката в начална училищна възраст – преходи и зависимости

Цветана Христова Иванова
научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева

Abstract: *At primary school age, students have a built-in concept for themselves. This is the time when they have a brightly expressed vital position and established self-importance. Students are able to appreciate their skills and abilities, based on their achievements in different spheres.*

Key words: *primary school age, self-assessment, student, teacher.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Постъпването на детето в училище е един от онези моменти, които обхващат комбинация от различни нагласи и очаквания. Пред малкия ученик се отварят вратите на социална среда, където той трябва да интериоризира овладяването на нови знания и умения от една страна, и от друга – да намери своето място сред връстниците си.

В началото на училищния живот децата осъзнават своето място в света на обществените отношения. Започват да формират своя идеален Аз – образ, сравнявайки се в новата социална позиция и изграждат реалния си. Дисбалансът между тях би довел до изграждането на нереалистична Аз – концепция и самооценка.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Пътят на изграждане на самооценката в децата е труден и продължителен. Д. Димитров изтъква, че 4-7 годишните преживяват своите успехи и неуспехи със силно изразена чувствителност към одобрението на възрастните. Позовавайки се на работата на М. Лисина и А. Силвестру, авторът конкретизира, че „въз основа на индивидуалния си опит“ децата още на 3-4 години могат да направят самостоятелна прогноза на своите възможности в следствие на действията си. [1, 187-220] В каква степен обаче самооценката ще бъде адекватна е въпрос на определени зависимости, които биха могли да бъдат проследени с израстването на всяко дете и постъпването му в училище?

Влизането в класната стая за всяко дете представлява сериозна промяна, която въздейства по различен начин на детската психика. Бързата адаптация е важно условие за преходността към новите правила и изисквания, а и възможност за проява в необятната област на човешката дейност – обучението.

По мнението на Ел. Пенчева важни за социалната адаптация на младите хора са параметри като учене, развитие и промяна. Използвани в симбиоза, те насърчават в децата разгръщането на разнообразни механизми за креативен подход към преодоляване на проблеми и повишаване на собствената увереност в контрол над лични събития. Този факт поставя училището като кореспондент в изграждането на нови ценности и нагласи, с ефективна роля за формирането на самооценката на ученика. [3, 11-20]

Именно поради това и началната училищна възраст се определя като преход с най-интензивно развитие на всички качества на личността. Това рамкира и някои специфични особености, свързани с усвояването на психофизични и умствени действия, необходими за писане, четене, рисуване, пеене и т.н. Всички тези обучителни дейности са предпоставка за умственото развитие на децата и формирането на самосъзнанието им като основа на

самооценката. Подобни положителни промени и трансформации са най-силно изразени в първи клас.

Водеща дейност за ученика става ученето, в сравнение с предучилищната възраст, настъпва изменение в начина на живот на детето, появяват се нови отговорности, нови взаимоотношения с обкръжаващите го. От тази гледна точка според С. Георгиева, въпреки социалните си различия децата „научават разнообразни неща”, развивайки своя потенциал чрез новопридобити знания и умения. В този процес самото дете става личност със своето разбиране за добро и зло, с реакциите към действията си към другите и собственото си поведение. [2, 24-33] Както при всяко преходно състояние, навлизането в училищна възраст е богато на скрити възможности за развитие, в това число и възможности за формирането на самооценката, която е важно да бъде обективизирана.

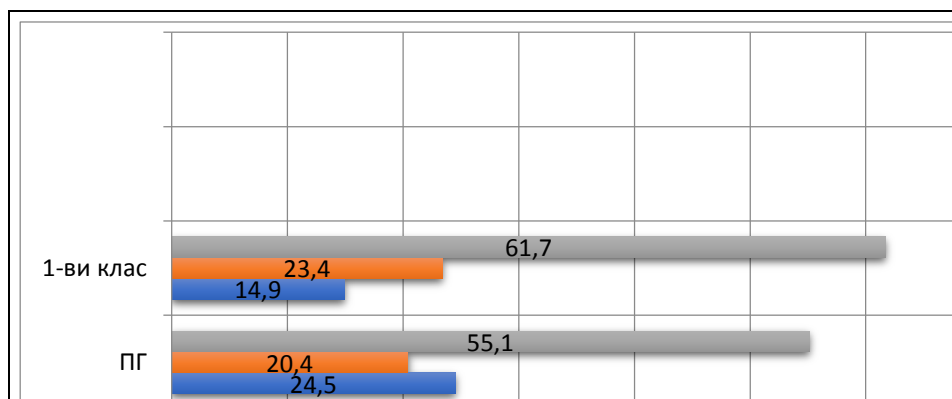
В контекста на по-горе представените съображения, настоящото изследване има за цел да проследи промените в нивата на самооценката на децата при прехода им от предучилищна в начална училищна възраст. Така бяха отделени и следните задачи, които кореспондираха с конкретно поставената цел на изследването:

- ☐ Определяне на групите изследвани лица.
- ☐ Подбор на изследователския инструментариум.
- ☐ Подготовка на материалите, необходими за изследването.
- ☐ Организация на провеждането.
- ☐ Обобщаване на резултатите.
- ☐ Представяне на основните изводи от проучването.

За реализирането на изследването бе използвана методика за определяне на самооценката с автор А. В. Захаров [виж Приложение 1]. Методиката е насочена за прилагане към деца от предучилищна и начална училищна възраст. Тя е много лесно реализируема, защото единственото, което трябва да направят е избор на един от осем кръга. В зависимост от детското предпочитание бива констатирана и самооценката в трите ѝ нива – занижена, адекватна и завишена.

В проучването са включени общо 96 деца в различни градове (гр. Русе и гр. Лом), от тях 49 на брой в подготвителна група и 47 – в I клас в училище. Изследването се проведе през месец март 2017 г.

Данните от резултатите на сравнителния анализ на самооценката между децата в подготвителна група и 1-ви клас са представени в диаграма 1.



Диаграма 1. Сравнителен анализ на самооценката в подготвителна група и 1- ви клас

Получените данни позволяват да се направят редица обобщения. Сравнителният анализ показва, че занижена самооценка имат 24,5% от децата в подготвителна група и 14,9% - в 1-ви клас. Това говори за тревожност, неувереност в собствените сили и възможности и отказ от заемането с трудни задачи. И тъй като са подложени на влиянието на много комплексни фактори, свързани с личностната готовност за училищно обучение се отчитат значителни неблагоприятни въздействия върху детската психика. Преди всичко е необходимо да се уточни, че занижената самооценка лишава децата от действителната радост от живота и може да бъде сериозен проблем в по-късна възраст за развитието на редица неврологични заболявания.

Интерес представляват и процентните резултати получени от изследваните лица с показатели със завишена самооценка – 55,1% за ПГ, спрямо 61,7% за първи клас. Тук е важно да се отчете високото ниво на данните за сравнителния анализ по този показател, спрямо констатираните данни за адекватна самооценка. В подобни резултати могат да бъдат открити положителни ефекти, но и отрицателни влияния. За децата те са израз на повишаване на егоизма и незачитане мнението и гледната точка на другите. Често всякаква критика насочена към детето се възприема като неуважение, а при неуспех стават раздразнителни и депресирани. Това води до личностни конфликти, трудност при екипна работа и превръщането им в „един от групата“. Неадекватно завишената самооценка води до отрицателно въздействие върху процеса на социализация и междуличностно взаимодействие.

Адекватна самооценка е отчетена при 20,4% в ПГ и 23,4% в първи клас. Тя прави децата уверени в себе си индивиди. Изграждането на адекватна степен на самооценката не би било възможно без изпълнението на определени действия и последващия анализ на плодовете им. Вярата в успеха помага да не се акцентира вниманието на преходните неуспехи и грешки, особено важни за учениците в първи клас.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основание на така получените данни и тяхното анализиране може да се обобщи, че беше констатиран нисък процент от изследваните деца с адекватна самооценка. Методики за диагностика на самооценката днес може да се види в цялото им разнообразие, което позволява да се анализира самооценката на личността, базирайки се на различни показатели. Субект на интерес в тази разработка бе разкриването на необходимостта от прилагането на подходящ структуриран модел за изграждането на адекватна самооценка в децата още в предучилищна възраст. Само целенасочената и продължителна работа от страна на педагози, със съдействието на родителите би стимулирала в перспектива формирането на реалния Аз – образ в учениците.

Ролята на самооценка в развитието на личността на ученика е основен фактор за по-нататъшното успешно реализиране в училищния живот. Толкова често в обкръжаващия ни свят могат да се намерят талантиливи хора, които не са били успешни в резултат на несигурността в собствения си потенциал, талант и способности. Ето защо, на формирането на адекватни нива на самооценката е необходимо да се обърне особено внимание.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Димитров, Д. Обогалящото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. Изд. „Изкуства“, София, 2012, 187-220.

[2] Георгиева, С. Начален учител – въведение в специалността, Изд. „Авангард-принт“, Русе, 2005, 24-33.

[3] Пенчева, Ел. Психологична типология и образователна практика, Изд. „М. Дринов“, София, 2006, 11-20.

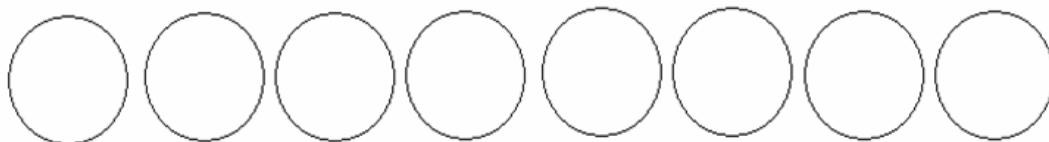
ЗА КОНТАКТИ:

Докторант Цветана Христова Иванова, Русенски университет „Ангел Кънчев“, Катедра „Педагогика, психология и история“, email: cveti_73@dir.bg

Научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева, кат. ППИ, Фак. ФПНО, РУ „Ангел Кънчев“ e-mail: sonia1956@abv.bg

Приложение 1**Методика за определяне на самооценката
(авт. А. В. Захаров)**

Инструкция: Представете си, че изображенията на рисунката от кръгове – това са хора. Покажи къде се намираш ти и запиши в този кръг „Аз“ /за I клас/ или оцвети /за подготвителна група/.

**Ключ:**

Нормата за децата се явяват показателите на трети – четвърти кръг в ляво. В този случай децата адекватно възприемат особеностите на своя „Аз-образ“, осъзнават своята ценност и приемат себе си.

При показатели на първи кръг се отчита завишена самооценка.

При показатели на кръгове след петия – занижена самооценка.

Методът case study като аспект на проблемно ориентираната дидактическа технология

Цвета Христова

научен ръководител: доц. д-р Десислава Стоянова

Abstract: A retrospection of the case study method origination is presented – a method of the individual case as an aspect of a problem-based didactic technology. The case study method applies analysis of problem situations in order to connect acquired knowledge with developing essential professional characteristics key to the Midwifery and Nursing majors. A pattern of analysing a problem situation applying the case study method is offered. Introduction of methods activating the learning process within modern higher medical education develops knowledge, skills and competences in response to the growing demand for high quality medical care in modern healthcare.

Key words: case study method, problem-based didactic technology, professional abilities, midwives, nurses.

ВЪВЕДЕНИЕ

Методът **case study** (от англ. Case – случай, ситуация) – метод на проблемно-ситуационния анализ е основан на решението на конкретни задачи, ситуации. Той се отнася към активното и имитационно обучение и се разглежда като инструмент, преобразуващ теоретичните знания, които трябва да се използват до решение на практически ситуации.

През последните двадесет години в специализираната литература са формулирани над 25 дефиниции на case study, като метод, методология, стратегия, изследователско проучване. Съществуват разновидности в класифицирането му като педагогическа категория. Независимо от разнообразните класификации, case study е често използван в съвременния дидактически процес като начин за активизиране на обучението и повишаване познавателната активност на обучаемите.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Основите на метода възникват в дълбока древност и се свързват с промените в целите на обучението. Диоген Лаерций, малоазийски биограф и философ (3 в. от н.е.) счита, че един от първите антични поддръжници на използването на сходна методика е Сократ. Някои педагози сравняват метода на изследване на индивидуалния случай с методите, използвани в древността от Сократ, други намират корените му в схоластиката [2,10,11].

Философите на Древния Изток /Китай/, Лао Дзъ, Конфуций, Хан Фей Дзъ, използват активни методи на учене, които много наподобяват case study [13].

Френският философ и схоластик Пиер Абелар се приема за предшественик на образователните технологии, които откъсват обучаваните от традиционната педагогическа доктрина – предоставя свободно мислене на учениците в процеса на обучение. В разработките си достига до извода, че всеки проблем, обект или твърдение може да се изследва, анализира, провери по пътя на мисловния процес [1].

През 1880 г. Christopher Langdell, декан на Юридически факултет, Харвард, възражда метода случай в съдебното обучение на студентите. Методът е използван за първи път в образователния процес по право в Харвардския университет през 1870 г., въведен официално в Harvard Business School 1920 г. [2,10].

През 1910 г. доктор Copeland започва да прилага в допълнение към лекции и семинари нова технология в обучението, предполагаща обсъждане със студентите на реални управленски ситуации. В учебните аудитории канел и ръководители на организации, които разглеждали със студентите съществуващи вътрешно-фирмени проблеми. Анализирали ги, разработвали предложения за относителни решения. Той оформя първия учебник по ситуационни упражнения през 1921 година с активното участие на Wallace B. Donham – декан Харвардски икономически институт [10].

Harvard Business School отделя почти 90% от времето за обучение на анализа на конкретни случаи. Случаите от Харвард се характеризират с дълги описания и подробна информация, която трябва да се анализира дълбоко, проблемите се откриват трудно и случая се решава в няколко поредни занятия. Всяка година публикуват стотици нови случая, комплект от инструменти за решаването им, добавки за събирането [12].

Лидер по брой и разпространение на индивидуални случаи е създадената през 1973 година The Case Clearing House (ECCN). Към днешна дата в състава ѝ влизат 340 организации – The Harvard Business School, INSEAD, IESE и други. Всяка от тези организации притежава собствена колекция от случаи, но право на тяхното разпространение има само ECCN.

Ежегодно в The Harvard Business School се издават стотици нови случаи, методически пособия и допълнения към колекцията. Средностатистическият студент по време на обучението си „преработва“ стотици индивидуални случаи.

Основните понятия, които описват метода case study са „ситуация“, „анализ“ и произтичащото от тях „анализ на ситуацията“, „проблем“.

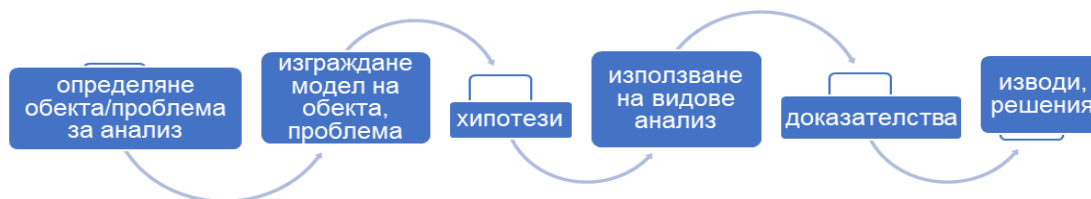
Ситуацията е отражение на реални жизнени обстоятелства, съдържаща необходимите знания, умения и компетентности, които трябва да се усвоят от обучаваните [2,7,10].

Тя представлява реално житейски сблъсък, създава психическа активност, готовност и устойчивост за преодоляване на трудности в професионално-педагогическата дейност и личностно-емоционалното общуване. Запознаването на обучаваните с различни професионални конкретни клинични ситуации, предоставя възможност да формулират проблеми и самостоятелно да намират тяхното решение.

Ю. Сурмин характеризира case study като метод с многобройни аналитични действия чрез зададената проблемна ситуация. В допълнение към анализа, синтезът позволява да се получи информация за структурата на предмета или обекта на изследване [10].

Осъществявайки анализ на проблемната ситуация, студентите могат да използват: сравнения; аналогия; изключване; синтез; закономерност; хипотетичност; систематизация; класификация.

Обобщавайки данните на авторите в проучените литературни източници, се представя модел за анализ на проблемна ситуация с използване на метода case study - фиг.1.



Фиг. 1. Модел за анализ на проблемна ситуация с използване на case study.

Аналитичната дейност започва с определяне на обекта, предмета, проблема - на това ниво е заложено изследователското търсене. Следва изграждането на модели и оформяне на хипотези – с наличните теоретичните знания и мисловната дейност се приемат и отхвърлят различни твърдения, които разкриват проблема. Използвайки различни по вид анализ, студентите достигат до доказателствата – свободата в избор на начини, средства и пътища за решения изгражда удовлетвореност и стимулира надграждане на знания [8].

М. Дианкина, преподавател във Висш медицински университет, Москва, предлага следната класификация на проблемите в индивидуалния случай:

- проблеми с липсващи основни данни – необходимо е получаване на допълнителна информация от ИЗ, инструментални и лабораторни изследвания и др.;
- проблем с „несигурност“ във формулирането на случая – изисква допълнителни аргументи за идентифициране на причини и последици в различни етапи на болестта;
- проблеми с частично невярна информация по отношение на резултати след приложение на различни методи и в различни стадии на болестта.

Студентите трябва да изяснят данните и намерят правилен отговор [5].

Руският педагог А. Сидоренко характеризира метода case study, като формиращ положителни мотивационни характеристики у студентите за професионална реализация и надграждащо обучение. Той свързва изграждането на положителна мотивация с успешно решаване на проблеми в различни ситуации. Студентите с развита мотивация за успех са активни, иновативни, добре ориентирани в сложни и проблемни ситуации [10].

Д. Стоянова посочва повишаването на мотивацията за учене и самоактуализацията на младите хора, като важен параметър от сферата на образователния процес. Тя обобщава, че това налага непрекъснато разширяване на кръга от цели, задачи и подходи за реализация в съответствие актуалните потребности и състоянието на педагогическата реалност [9].

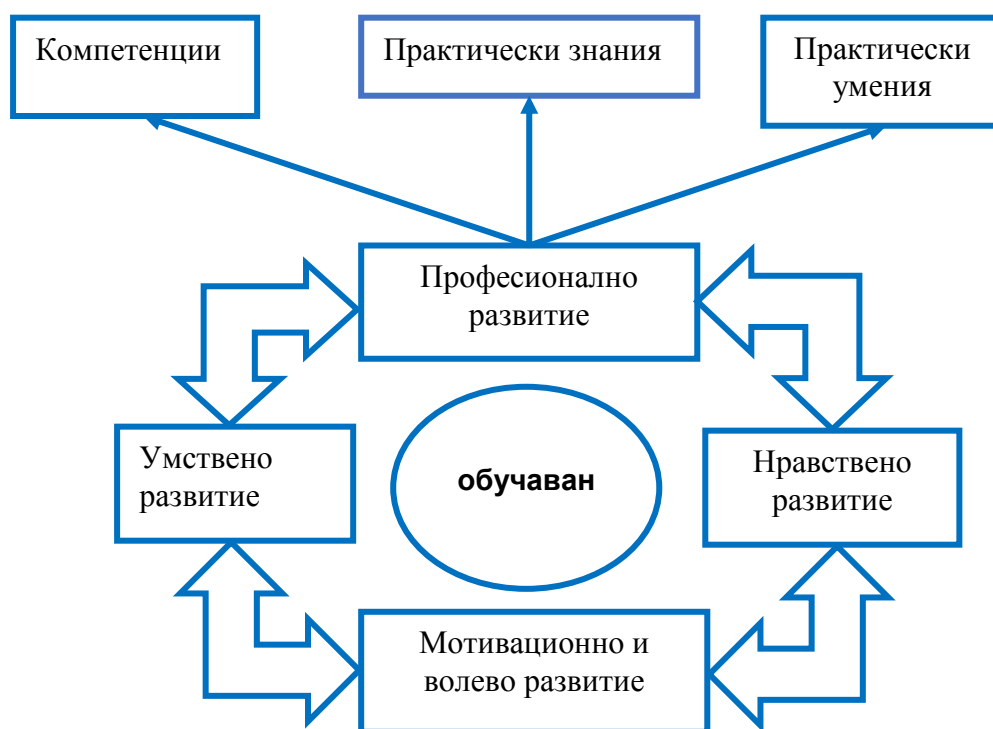
За голяма група от автори прилагането на различни видове случаи в обучението на студентите води до формиране на индивидуални и професионални характеристики [2,3,4,8,9,10]. Техните виждания са отразени обобщено в табл.1.

Табл.1. Взаимовръзка на индивидуалния случай с формиране на качества у обучаваните.

Видове случаи	Формирани качества:
Практически	Затвърждават навици и умения.
Обучителни	Усвояват знания.
Аналитични	Анализаторски способности.

Изследователски	Творчество.
Систематизирани	Систематизиране на ситуационни знания и компетенции.
Прогностични	Реалност и обективност

Индивидуалните случаи са подходящи за обучение на медицински и здравни специалисти, тъй като анализът и решението на клинични случаи водят до формиране на качества-затвърждаване на практически навици, усвояване на нови знания, развиване на творчески способности, професионално и нравствено развитие, изграждане на положителна мотивация за бъдещите професионалисти – фиг.2.



Фиг2. Формиращи характеристики чрез case study

Методът case study помага за формиране на клинично мислене у студентите обучаващи се в професионално направление Акушерка и Медицинска сестра. Намира приложение за попълване и обновяване на знанията и уменията по време на овладяване или практикуване на избраната професия. При анализиране на клиничните ситуации възпроизвеждащата функция е сведена до минимум и доминиращо място заема продуктивното самостоятелно мислене.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Case study свързва обучението с действителността – студентите се запознават и анализират реални професионални ситуации, а не абстрактни теоретични обобщения. Те заемат активна роля в обсъжданията, генерират идеи, комуникират творчески, поставят въпроси и търсят отговори. Всички

теоретични знания се разглеждат в контекста на ситуацията, информацията се подкрепя със съответната научна литература.

Всеки единичен случай включва обобщена и синтезирана информация, родена от дългогодишни проучвания и доказателства. Case study съдържа не само проблем, но и неговото решение.

Използването на метода case study в обучението води до изработване на ценностна система у студента с професионално отношение, позиции и нагласи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абелар, П., Избрани съчинения, Наука и изкуство, София, 1986.
- [2] Ваганова, О., Метод кейсов в профессиональном обучении, Учебно-методическое пособие, ВГИПУ, Н. Новгород, 2011.
- [3] Велева, А., Обучението на студентите-педагози в условията на „клипова“ култура., Университетската дидактика и подготовката на учителите в нашето съвремие, Сборник, Университетски издателски център при Русенски университет „Ангел Кънчев“, Русе, 2015.
- [4] Георгиева, С, Същност и особености на интерактивната образователна среда. В сб: «Проучване и прилагане възможностите на интерактивните методи на обучение и възпитание за повишаване ефективността на учебно-възпитателния процес», Русе, 2013
- [5] Дианкина, М. //Професионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогической аспект), Москва, 2000.
- [6] Лаэртский, Д., О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, //Мысль, №20, Москва, 1978.
- [7] Петров, П., В. Василева, Общуване и обучение, изд. „Авангард Прима“, София, 2014.
- [8] Сербезова, И., Професионално значими ценности у медицинските специалисти и тяхното формиране, Научни трудове на РУ, Русе, РУ „Ангел Кънчев“, 2013.
- [9] Стоянова, Д., Специфика и значение на интерактивната дидактическа технология при обучението на специалисти в системата на висшето образование. В сб: «Проучване и прилагане възможностите на интерактивните методи на обучение и възпитание за повишаване ефективността на учебно-възпитателния процес», Русе, 2013.
- [10] Сурмин, Ю., и кол., Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс – метода, Центр инноваций и развития, Киев, 2002.
- [11] Baxter, P., 2003, The development of nurse decision making: A case study of a four year baccalaureate nursing programme. Unpublished doctoral thesis, Mc Master University, Hamilton, ON.
- [12] Mc Nair, M., A. Hersum, 1954, The Case Method at the Harvard Business School, McGraw-Hill, New York.
- [13] (www.nwlink.com).

За контакти:

Ас. Цвета Христова, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФОЗЗГ, Катедра „Здравни грижи“, e-mail: tshristova@uni-ruse.bg

Научен ръководител: Доц. д-р Десислава Стоянова, Русенски университет „Ангел Кънчев“, Факултет „Природни науки и образование“, катедра „Педагогика, психология и история“, e-mail dstoyanova@uni-ruse.bg

Методика за оценка влиянието на семейната среда върху интелектуалното развитие на деца със специални образователни потребности

Мартина Петкова, Михаела Стоянова
научен ръководител: гл. ас. д-р Деница Алипиева

Methodology for assessment of the impact of the family system on the intellectual development of the children with special educational needs (SEN): *The current article represents an overview of the contemporary empirical approaches in the social and educational support of the children with SEN in Bulgaria after the law transition in 2015-2016. It gives an alternative methodology that could be applied in the work of the Centers for Personal Development in mainstream schools or in the health centers in the community. It accents onto inclusion of family surrounding in the learning and socialization process in the educational institutions by different psychodiagnostic, assessment, interventional forms that could be realized in the individual program for work with the children with intellectual disabilities.*

Key words: SEN, special education, intellectual disabilities, family inclusion, assessment

ВЪВЕДЕНИЕ

Въпросът за обучението на децата със специални образователни потребности става все по-актуален, тъй като по данни от Националния статистически институт (НСИ) все повече деца са класифицирани или диагностицирани със заболяване, което изисква специална педагогическа и/или медицинска подкрепа. Децата със увреждания или забавено развитие в България са над 60 000. На практика те представляват 10% от общността на лицата с всякакви увреждания. Терминът „специални образователни потребности“ добива повече гласност и излиза извън пределите на институционалното обучение след началото на деинституционализацията през юни месец 2010г.

През 2016г. Законът за предучилищно и училищно образование търпи изменение и допълнение на Наредба №1 от 2009г за обучението на деца и ученици със СОП или хронични заболявания. Според изменението на закона се предвижда повече включване на родителите в процеса на образованието. Все още се разработват критериите, методите и особеностите на включването на родителите в процеса на обучение и възпитание в тези училища. [2] [3]

ИЗЛОЖЕНИЕ

Понятието „специални образователни потребности“ е определено в нормативните актове на Министерството на образованието и науката (<http://www.mon.bg>). Това понятие обхваща широк диапазон различни нарушения (сензорни увреждания; аутизъм, синдром на Аспергер и нарушения от аутистичния спектър; сензорно интегративна дисфункция, хиперактивност и/или дефицит на вниманието; физически увреждания; умствена изостаналост; неврологични, емоционални или поведенчески отклонения). При работата с тези деца акцентът се поставя върху образователните нужди на детето и педагогическия аспект на въздействие.

Според изследване, направено през месец септември 2014 г. изготвено от ГЛОБАЛ МЕТРИКС ООД И ЦЕНТЪР ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ, най-разпространеното заболяване сред децата със СОП, които са на ресурсно подпомагане е умствената изостаналост (фиг.1) [1]. Най-често

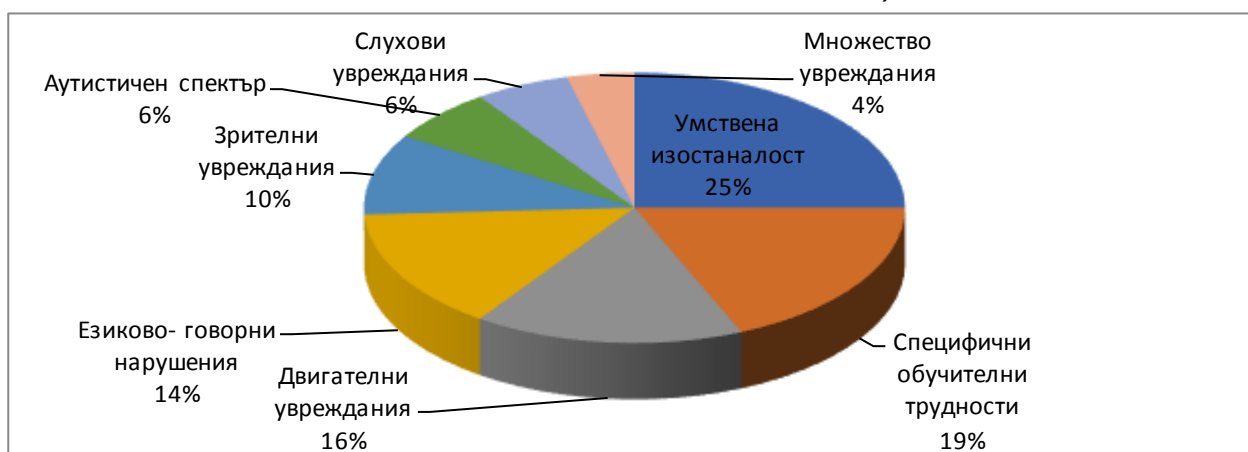
разпространените видове на умствената изостаналост са леката и средната степен на умствена изостаналост (съответно с IQ от 50-55 до 70-75), се обучават на ресурсно подпомагане в отделни паралелки в масовите класове, докато лицата с тежка и дълбока степен – в институционализирана среда, като някои от тях се нуждаят и от специални медицински грижи.

Същевременно УИ е и коморбидно разстройство на интелектуалната сфера, съпътстващо увреждания на други аспекти на личността при други заболявания като Детска церебрална парализа, аутизъм и различни неврологични заболявания. При някои заболявания може да се наблюдават и временни задръжки в интелектуалната сфера, породени от затрудненото включване на детето в образованието – например сензорните и говорните нарушения, хиперактивността и/или дефицита на вниманието, СРУУ и др. Характеристиката на интелектуалната недостатъчност се дели на два основни критерия:

- Когнитивни дефицити (изоставане в познавателното развитие, забавяне

и преждевременно спиране на познавателното развитие, слаба ефикасност на интелектуалното функциониране)

- Некогнитивни дефицити (слаба или неспецифична насоченост на мотивацията, слабо самоуважение, сигурности в неуспеха, ниско ниво на изисквания към себе си, недостатъчно инвестиране на енергия и време към изпълнение на дадена задача, неадекватен житейски план)



Фиг.1:Разпространение на заболяванията и/или трудностите сред децата в процеса на приобщаването им към масовата образователна система

Източник: ГЛОБАЛ МЕТРИКС ООД И ЦЕНТЪР ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

При ориентация към конкретните образователни потребности на детето, посоката на работа трябва да бъде от детето към учебното съдържание, учителя, отчитайки и изискванията, заложи в учебните програми. Т.е. методиката трябва да постави на първо място нуждата на детето по отношение овладяването на учебното съдържание и възможностите за нейното компенсиране чрез процеса на обучение. За да се определят образователните потребности на детето се попълва формуляр за потребностите, който изисква да се открие съответната информация за детето: Формуляр за оценка на потребностите на детето: обща информация за детето, двигателно развитие, развитие на фината моторика, идентичност и социално поведение, игра, автономност, психо-моторно развитие, комуникация, емоционално развитие и

поведение, оценка на здравословното състояние, рехабилитация на деца с увреждания, участие в живота на общността/ обществото, потребности на детето (бележки за плановете за действие, за грижи и за деинституционализация). [5]

Според Наредбата за приобщаващо образование на МОН приета от 04.11.2016 от ПМС, Раздел II, чл. 3, т.1 приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността. [3]

Методологията за работа с деца със СОП и в частност с тези, които имат трайни или временни интелектуални затруднения, е силно обвързана с нормативната уредба за психолого-педагогическа подкрепа в страната, условията за предоставяне на обща и допълнителна подкрепа в центровете за подкрепа на личностовото израстване в конкретното училище и съществуващия координационен механизъм между отделните институции и специалисти, които са свързани с различните случаи. В ЗПУО се предоставят значително повече права и задължения на родителите, които могат да бъдат включени в цялостния процес на работа с детето. В чл. 49, ал. 4 от същия закон се посочва, че в тези центрове може да се осъществява ресурсна подкрепа на ученици със СОП, а чл. 49, ал.6 предвижда и „прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците с увреждания“ (ЗПУО). В ЗПУО се регламентира, че в ЦПЛР се осъществява диагностична, рехабилитационна, корекционна и терапевтична работа с деца и ученици, за които оценката на регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование е установила, че съобразно образователните им потребности може да се обучават в център за специална образователна подкрепа при условия и по ред, определени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование ;педагогическа и психологическа подкрепа; прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците със СОП; обучение на деца и ученици по т. 1 в задължителна предучилищна и училищна възраст и професионално обучение за придобиване на първа степен на професионална квалификация и/или за придобиване на квалификация по част от професия (чл.50 от ЗПУО). Индивидуалните потребности на всяко дете се оценяват от Екипа за подкрепа на личностовото израстване към учебното заведение по чл.188 от ЗПУО, като той задължително включва специалисти като ресурсен учител, логопед, психолог, учител по предмет/класен ръководител. В този екип задължително се канят и родителите като информанти и ко-партньори в изготвянето на психодиагностичната оценка, оценката на индивидуалните образователни потребности, изготвянето на решение и индивидуален план и програма за работа с деца, като на всяко тримесечие програмата може да бъде променяна спрямо темпа на развитие на конкретното дете със съгласието на родителя. Ето защо, ефективните отношения на сътрудничество в смисъла на новоприетите закони на страната, са от изключителна важност за цялостния процес на приобщаващото образование на децата със специални образователни потребности. На всеки етап от работата с тези деца родителите могат да се включат успешно и да бъдат водещи партньори на педагозите и другите специалисти в допълнителната подкрепа на тези деца:

Оценка на случая: Преди да се изготви оценка на случая и индивидуална програма, родителят/родителите са длъжни да подадат писмено заявление до директора на училището, който да сформира Екип за подкрепа на личностовото развитие на детето. В тези документи той/тя трябва да приложи по чл.69, ал.3, ал.4 от Наредбата за приобщаващо образование следните документи според заболяването или случая: копие от акт за раждане, статуси от проведени предварителни изследвания и консултации-психологични, логопедични, медицински и пр.; Всички документи, съдържащи информация за здравословното състояние и социалното положение на детето, документи издадени от съда, както и други документи, които имат отношение към обучението и образованието на детето/ученика; Всяка оценка на случая започва с проучване на документация, свързана с потребностите на детето. От изключително значение е на този етап да се преценят възможностите на детето и семейството да преодолее проблема, както и най-добрата програма за включване на родителите в диагностичния процес.

Диагностика на индивидуалните потребности на детето с акцент връзката му с близката социална среда – В Картата за индивидуалните потребности различните специалисти е необходимо да дадат своите заключение за бъдещите интервенционни мерки с родителите въз основа на проведена диагностична дейност по области: медицински заболявания, оценка на психичните процеси и на равнището на интелектуалното развитие, оценка на характеровите, поведенческите прояви и самооценката. Оценка на езиково-говорното развитие и на комуникативните умения, резултатите от ранното оценяване на развитието на детето и на риска от обучителни затруднения, документите от личното образователно дело и материали от портфолиото на детето. В процеса на оценяването могат да бъдат привлечени психолози, специални педагози, логопеди и преподавателите на детето, като при необходимост директорът може да поиска и други специалисти извън училището. [4]

Основните начини на работа са индивидуални диагностични консултации с детето и с родителите, както и групово семейно консултиране с диагностичен характер.

Работата със семейството през този етап, особено при диагностицирането на интелектуалните затруднения, е свързана най-вече със снемането на историята на развитието, включваща семейна, медицинска и социална анамнеза. Още на този етап специалистите в ЕПЛР задължително трябва да снемат очакванията, подготовката и възможностите на родителите за подкрепа на детето в сътрудничество с конкретното училище, като обяснят основните методи за работа в центровете за ПЛР към учебното заведение.

При индивидуалната оценка на детето интелектуалната и познавателната сфера се диагностицира с проби за памет, внимание и представи, елементарни понятия за овладяване на езиковите и математическите форми. Прилагат се и тестове за интелигентност, като най-често това са детските варианти на Уекслър и Станфорд-Бине, както и ниво на социална и емоционална зрялост. Логопедите и социалните педагози снемат и езиковите и социално-педагогическите (поведенческите) особености.

Изготвяне на решение в Екипа – всеки член от мултидисциплинарния екип изготвя заключение в Картата за оценка на индивидуалните потребности с акцент на ресурсите на ученика/детето и със съгласието на родителя се пристъпва към следващия етап.

Съставяне на индивидуални план и програма за работа с детето – тук планът трябва да се изготвят три основни програми: психологически, ресурсни и педагогически консултации в групова и индивидуална форма на детето в училище; методи за кооперация на членовете на Екипа със семейството и детето и препоръки за самоподготовка на детето въщи и за евентуални обучения на родителите за по-ефективно семейно възпитание и /или сплотяване на семейната среда.

Според повечето европейски нормативни документи, свързани с образованието, семейството е първоначален и естествен възпитател на детето и признава правото на родителите да осигурят религиозно, морално, интелектуално, физическо и социално образование на техните деца. Училищата трябва да се стремят да включат родителите в образованието на децата им, да им дават достъп до информацията относно възможните алтернативи и да ги подкрепят в избора на алтернатива. Училищата трябва да предоставят на родителите информацията относно процедурите за записване в училище и политиките касаещи децата със специални образователни потребности. При записване на детето в първи клас родителите трябва да имат възможност да посетят различните учебни институции, да се запознаят с персонала и специалистите, удобствата и материалната база на институцията. [6]

Ресурсите на училището са подпомагане и съветване на родителите като това може да помогне детето да се адаптира по-лесно. Училищата могат да осигурят тази подкрепа под формата на: ден на отворените врати за родители и ученици преди започването на учебната година, издаване на помощна книжка за учениците и родителите им, осигуряването на информация за родителите да могат да помогнат на детето да избере учебни предмети в първата година от обучението му и т.н. [6]

Планирането на успешен процес на обучение за ученика със специални нужди може да бъде значимо подобрен с помощта на родителите. Родителите могат да дадат ценна информация за силните страни, нуждите, затрудненията при учене, и стила на приемане на нова информация от ученика, също могат да играят важна роля в развитието и изработването на плана за обучение на детето им. Например, във Великобритания Актът за обучението на индивиди със специални нужди дава на родителите множество права в съчетание с наместата им в индивидуалните планове за обучение на детето им. Подробни инструкции за училища, свързани с Индивидуални планове за обучение са предоставени от NCSE. [6]

Реоценка на нуждите чрез контрол и обратна връзка – в ЗПУО и в Наредбата за приобщаващо образование се посочва, че реоценка на плана и програмата се прави на всеки три месеца, като задължително се включват и родителите при промените в нея. Необходимо е постоянен обмен на идеи и методи за подкрепа, както в училище, така и в семейната среда, за да може детето да прогресира в интелектуалното си развитие. Обикновено тези смени идват или при установяване на неадекватен метод или при възможност на включването на по-ефективен такъв при подкрепата на децата.методите, формите, начините за контрол и за корекция. Ето защо, ефективният контрол от ръководителя на Екипа върху действията, както в училище, така и в семейството, е важен за правилните мерки и подходи при преодоляване на дефицитите на децата.

Цялостна оценка в края на учебната година на случая – тя се осъществява по различни критерии:

- Повишена успеваемост по отделните предмети;
- Намалени говорни, познавателни и социални дефицити;
- Намаляване на образователните дефицити и поведенческите проблеми в клас;
- Ефективно сътрудничество между родителите и педагозите за преодоляването на проблема;
- Предприети действия от страна на родителите за извънучилищно подпомагане, както на детето, така и на семейството;
- Наличие на документация от преподаватели или от други институции за подобряване интелектуалния и социалния статус на детето.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Връзката между децата, родителите и институциите е от изключително значение за развитието на детето и променя неговото състояние в положителна насока. Това би могло да стане само с активна работа и ефикасно взаимодействие между родители и институции, като действията им са съобразени изцяло с особеностите и потребностите на детето.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Глобал Метрикс ООД и Център за приобщаващо образование-Социологическо проучване сред родители и деца със СОП
- [2] Държавен вестник чл.2, чл. 3
- [3] Закон за началното и предучилищно образование, Наредба №1
- [4]Формуляр за оценка потребностите на детето- министерство на здравеопазването
- [5] Чавдарова – Костова С., „Методики и практики за работа с деца със специални образователни потребности. Наръчник за учители и специалисти, София, 2013
- [6] Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines

За контакти:

Мартина Петкова
Тел: 0898466302
e-mail: m.at.petkova@gmail.com

гл. ас. д-р Деница Алипиева
тел: 082/888-472
e-mail: dalipieva@uni-ruse.bg

Михаела Стоянова
Тел: 0896381782
e-mail: michaela.stoyanova1369@gmail.com

Осиновяване или едно малко по различно родителство

Дамла Алтънай Ахмедова

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: Adoption is a process whereby a person assumes the parenting of another, usually a child, from that person's biological or legal parent or parents, and, in so doing, permanently transfers all rights and responsibilities, along with filiation, from the biological parent or parents. Adoptions can occur either between related family members, or unrelated individuals. Historically, most adoptions occurred within a family. Recent data indicates about half of adoptions are currently between related individuals. A common example of this is a "stepparent adoption", where the new partner of a parent may legally adopt a child from the parent's previous relationship

Keywords: adoption, parent, child, family, relationship

Въведение

Осиновяването е правен акт, чрез който между две лица се създава връзка родител–дете. Според чл.61, ал.2 от Семейния кодекс пълно осиновяване е налице, когато „между осиновявания и неговите низходящи, от една страна, и осиновителя и неговите роднини — от друга страна, възникват права и задължения както между роднини по произход, а правата и задълженията между осиновения и неговите низходящи с роднините им по произход се прекратяват“.[1] От текста в закона става ясно, че след акта на пълно осиновяване родител на детето става осиновителят, а биологическите родители (ако са известни) се заличават от регистрите. На детето се издава нов Акт за раждане, в който за родител се вписва осиновителят. Съпругът/съпругата на осиновителя не става родител на осиновеното дете, независимо, че се изиска неговото съгласие за осиновяването. Последният става втора майка (респ. втори баща) на осиновеното дете и между тях възниква връзка на сватовство от първа степен. Непълно осиновяване е налице, когато възникват роднински отношения по произход между осиновителя от една страна и осиновения и неговите низходящи от друга, но осиновеният запазва връзката си с рождените си родители, не се създава нов акт за раждане, а само се отбелязва осиновяването, като се вписват и имената на осиновителя. Разликата с пълното осиновяване е, че рождените родители не наследяват осиновения, а роднините на осиновителя нямат права и задължения към осиновения.

Изложение

Нов семеен кодекс е приет в края на 2009 г., като част от мотивите са да се улесни процедурата по осиновяване и така да се намали броят на изоставените деца. Няколко месеца по-късно текстът е променен с мотива да се доусъвършенства процедурата. След 9 месеца са приети нови решения и нови концепции с една цел – намаляване броя на изоставените деца и закриване на институциите. Преди да се чертаят нови планове за светлото бъдеще, е добре да се изчерпа потенциалът на настоящето. Най-малкото да се направи оценка на резултатите от предприетите само преди 2 години мерки и да се установи защо не работят. Приетия през 2009 г. текст предвижда всяко дете, оставено за отглеждане в институция за повече от 6 месеца, веднага да бъде вписано в регистрите за осиновяване, дори и без съгласието на родителите. Това е вид наказателна акция срещу хората, изоставили децата

си. Преходните разпоредби предвиждат уведомяване на биологичните родители, изоставили децата си, за новите правила. Ако родителят не е уведомен по правилата, че ако до 6 месеца не си прибере детето, то ще бъде осиновено – няма вписване в регистъра, няма и осиновяване. Според данни на фонд „Асистирана репродукция“ между 100 и 200 000 са хората с репродуктивни проблеми в България, като 30% от жените остават извън фонда. Алтернатива на асистираната репродукция, когато медицината не успява да помогне, е осиновяването – правен институт, създаден да осигури адекватна грижа за физическото, нравственото и социалното развитие на детето, като от друга страна удовлетвори естествения стремеж на човека към майчинство или бащинство- една от най- висшите цели на човешкия живот. Задължително изискване за осиновяването е разликата във възрастта между осиновяващ и осиновяван.

- Осиновяващият трябва да е най- малко 15 години по – възрастен от осиновявания. Предвидени са и изключения от това правило – не се изисква разлика във възрастта при осиновяване на родено дете на съпруг
- Както и при едновременно или последователно осиновяване от двама съпрузи, при положение, че за един от тях разликата е налице.
- Може да бъде осиновено дете, ненавършило 18 години. Мероводният момент за това е подаването на молбата за осиновяване. Ако във времето от подаването на молбата за осиновяване до произнасянето на съда, осиновяваният навърши 18 години, това няма да е пречка да бъде осиновен.
- Не се допуска осиновяване между роднини по права линия и между братя и сестри. Единственото изключение тук позволява на дядото и бабата или на единият от тях да осиновят свой внук, когато той е роден извън брак или когато родителите, съответно единият от тях е починал.
- Никой не може да бъде осиновен от 2 лица, освен ако те са съпрузи.
- Никой не може да бъде осиновен втори път, преди да е прекратено предишното осиновяване.

Регионалните дирекции „ Социално подпомагане“ водят Регистри за деца, които могат да бъдат осиновени в условията на пълно осиновяване. Воденето на регистрите се урежда от НАРЕДБА № РД-07-7 от 5.10.2010 г. за условията и реда за водене и съхраняване на регистрите за пълно осиновяване - Издадена от министъра на труда и социалната политика, обн., ДВ, бр. 82 от 19.10.2010 г., в сила от 19.10.2010 г. Регистъра съдържа лични данни на детето.

- ✓ социалния му статус
- ✓ здравословното му състояние
- ✓ наличието на съгласие за пълно осиновяване, дадено от родителите
- ✓ дали детето е настанено в специализирани институции „резидентен тип“
- ✓ наличието на молба от настойника или попечителя на дете с починали родители, родители, поставени под запрещение или лишени от родителски права

Осиновяващият от своя страна трябва да присъства в Национален регистър на лицата, които искат да осиновят деца при условията на пълно осиновяване, вписването в който се осъществява от Регионалните дирекции „ Социално подпомагане“ Съгласие за осиновяването трябва да дадат осиновяващия, родителите на осиновявания/ в общия случай/, съпрузите на

осиновяващия и на осиновения, самият осиновяван, ако е навършил 14 години. Посочените лица дават съгласие чрез декларация с нотариална заверка на подписа, че даденото от тях съгласие не е свързано с материална облага-продажбата на дете е престъпление по българския Наказателен кодекс. Съгласието може да бъде дадено и лично пред съда. По същият начин родителят може да оттегли даденото съгласие – чрез нотариално заверено заявление, докато няма подадена молба от осиновяващ до Дирекция „Социално подпомагане“. Осиновяване може да се допусне и без съгласие на родителя в следните хипотези.

- При трайно неполагане на грижи за детето и незаплащане на издръжка или когато родителят възпитава детето си по вреден за развитието му начин.
- При настаняване на детето в специализирана институция, когато в 6 – месечен срок родителят не е поискал прекратяване на настаняването, връщане на детето или настаняването му в семейство на роднини или близки по реда на Закона за закрила на детето.
- При предоставяне на услуга „резидентен тип“ по отношение на детето или настаняването му в приемно семейство, като в този случай е необходимо детето да е вписано в Регистъра за пълно осиновяване.

Към всяка регионална дирекция „Социално подпомагане“ съществува Съвет по осиновяване, който в срок месец от вписването на детето в Регистъра за пълно осиновяване определя подходящи осиновяващи, вписани съответно в регистъра на лицата, които искат да осиновят деца при условията на пълно осиновяване, съобразно поредността на вписване на осиновяващите и обстоятелствата от важно значение за интереса на детето. Съветът по осиновяване може да определи за подходящ осиновяващ за детето лице, което осъществява приемна грижа, ако е вписано в Регистъра на осиновяващите и е полагало грижи за детето през определен период / 1 година/- законодателно решение, което е оправдано от житейска гледна точка. Предполага се, че в този едногодишен период за детето са полагани необходимите грижи за нормалното му развитие, то е социализирано в приемното семейство и е вече изградена взаимна привързаност между родител и дете. В тази обстановка и при положение, че Съветът прецени, че е целесъобразно, може да определи за осиновяващ приемния родител. Процедурата продължава с уведомяване на първия подходящ осиновяващ / съобразно поредността на вписване/, предоставят му се данни за детето и съответната дирекция „Социално подпомагане“ оказва съдействие за осъществяване на личен контакт. След посочените действия пред желаещият да осинови се откриват няколко възможности:

- В 1-месечен срок от уведомяването да подаде молба за осиновяване чрез регионалната дирекция „Социално подпомагане“ до Окръжния съд по местонахождението ѝ.
- Да откаже писмено
- Да не предприеме никакво действие в горепосочения едномесечен срок.

Окръжният съд разглежда молбата за осиновяване в открито заседание при закрити врата в 14-дневен срок от постъпването ѝ. При пълно осиновяване съдът изисква доклад от дирекция „Социално подпомагане“ и събира доказателства по реда на Гражданския процесуален кодекс. В делата за осиновяване участва и прокурора, който дава заключение. Осиновяването се допуска, когато е в интерес на детето. Когато осиновителите говорят с децата

си за техния произход, всъщност става дума за много фини нюанси. Дори и дете, което е осиновено през първите дни от живота си, има две семейства: Осиновителите, чиито дете то се чувства, към които принадлежи и биологичното семейство, към което изпитва любопитство и интерес, но към което няма изградена реална връзка родители-дете. Осиновените деца се чувстват пълноценни и емоционално завършени само тогава, когато семейството, от което произхождат, получи своето място в техния актуален живот. Това би могло да бъде една снимка в семейния ви албум. И ако няма такава снимка, на нейно място може да се сложи нарисуван образ или да се направи цял албум с рисунки. Също обяснението: „Твоята първа майка не е могла да е всеки ден до тебе, но се е погрижила добре за тебе, като те е поверила на нас” е един от изобретателните начини да се даде едно видимо място на биологичното семейство. Определящи са вътрешните настройки на осиновителите към биологичното семейство. Успяват ли да признаят емоционално, че семейството, от което произхожда детето им, има място в живота му. И могат ли да понесат, че няма да могат никога да отнемат напълно болката на детето си от това, че е било разделено от биологичните си родители, че детето им отново и отново ще има нужда от успокоение и съпричастие. Това предизвикателство не е за подценяване.



Подобни въпроси също трябва да бъдат обмисляни от бъдещите осиновители. Желаящите да осиновят дете често се оплакват, че родители, които сами създават и раждат децата си, не трябва да държат изпит, докато кандидат-осиновителите са подложени на щателна проверка. Но осиновяването не може да се сравнява с обикновеното семейно планиране. Осиновителите трябва да полагат усилия много повече от останалите родители: осиновеното дете се нуждае от родители, които да го подкрепят и съпътстват в неговата специфична съдба. Хората нямат по подразбиране право на осиновяване на дете. Подаването на заявление в социалните служби не означава, че желанието трябва да се удовлетвори. В основата на осиновяването стои интересът на детето. Осиновяването винаги е следствие от трудното положение на една майка, която по душевни, социални, икономически или здравословни причини не може да се грижи сама за детето си ден след ден. Често жени не получават подкрепа от бащите на техните деца в Германия осиновяването в повечето случаи е международно и става въпрос за държави и общества, в които самотна майка има малък шанс да оцелее. Детето вече е претърпяло голяма загуба. Затова трябва да се предотвратят възможно най-много рискове. В тази връзка специалистите, социалните работници се нуждаят от разнообразна информация и основа на доверие към кандидат-осиновителите. Също биологичните родители искат някаква сигурност, че за децата им ще бъдат избрани особено подходящи родители. В много служби бъдещи осиновители биват подготвяни за ежедневни ситуации, които са по-различни, отколкото при „нормалните семейства”. Когато детето се върне от училище и трябва да нарисова родословното си дърво.

- Как трябва да постъпите тогава? В крайна сметка детето не произхожда от осиновителното си семейство.

- Трябва ли родителите да информират учителя/учителката за осиновяването?
- И съществува ли опасност, детето да бъде оцетено по тази причина?
- Когато непознати кажат пред детето: „Вашето дете ви е одрало кожата“, какво трябва да отговорите?
- Ако приемете комплимента, отричате осиновяването и няма да сте добър модел за детето. Ако обясните открито: „Това не може да бъде, тъй като нашето дете е осиновено“, вероятно детето ви ще се почувства посрамено. Кой трябва да знае за осиновяването и кой – не?

Всичко това трябва да решават осиновителите и да имат необходимите отговори. В тези случаи осиновителите често трябва да се борят срещу дискриминиране на детето им и срещу расизма. Ако осиновителите се чувстват подготвени за разнообразните предизвикателства, само тогава биха могли във всеки един момент да дадат на детето си помощта, от която то се нуждае. Това са причините, защо желаещите да осиновят дете трябва да бъдат обучени и проверени по отношение на тяхното специфично родителство. Биологичното родителство, точно както социалното, не може да бъде отменено. Ако осиновителите ценят и двата вида родителство – и социално-правното и това на биологичния произход, ако предадат на децата си усещането, че от тези двете части се е получило едно ценно цяло, тогава децата могат да се справят добре със съдбата си на осиновени.

Осиновяването е сред най-трудните, отговорни и хуманни постъпки, които са ратифицирани в българското общество със закон. Кандидат-осиновителите преминават през дълга и щателна процедура на одобрение и подготовка на различни документи. След това новият член на семейството е приет в дома на родителите си като рождено дете. За да се намали стреса и адаптацията на семейството и да бъде улеснен целият процес е необходимо да се окаже определена помощ.

Услугите в подкрепа на осиновяването могат да бъдат обобщени така:

1. Информация и практическа подкрепа на кандидат-осиновителите. Предоставянето на информация за нужните документи, самата специфика на осиновяване, подготовка за среща с детето и процедурата по осиновяване.

2. Подкрепа на осиновителите за разрешаване на проблемите след акта на осиновяване. Това включва обучение и придобиване на родителски умения, за да възникне значима и силна връзка с децата, за изграждане на автономност и себеуважение у тях и по този начин да бъде утвърдена здравословна семейна среда и партньорство.

3. Консултации и помощ на осиновителите за справяне със сложната и трудна информация относно децата;

4. Образоване на своеобразна мрежа от семейства за подпомагане на осиновители в общността;

5. Индивидуални консултации за осиновители;

6. Конкретна работа с детето след неговото осиновяване;

7. Подкрепа за развитие на детската идентичност;

8. Подпомагане на осиновеното дете по отношение загубите, които е преживяло в процеса на осиновяване в частност и трудностите в адаптацията.

[5]

Заклучение

Семейството е средата, в която се осъществява постоянно, формиращо и многостранно въздействие върху детето. Осигуряването на физическа и психологическа безопасност и сигурност е основна родителска задача. Децата навлизат в живота с доверието, самочувствието и любовта, които получават от своите родители. Детето се ражда напълно уязвимо и неподготовено за автономност, поради което има нужда от продължителен период на детство, през който да получи активната подкрепа на родителите си.

Социализацията започва в семейната общност и в голяма степен е свързана със семейството като социо-културна възпитателна среда за формирането на личността.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Семейен кодекс, 2017
- [2] Давидова, Фани, Как да осиновим дете в България – стъпка по стъпка, „Сиела“, 2012
- [3] <https://pravatami.bg/454>
- [4] <http://www.justice.government.bg/31>
- [5] Социална подкрепа за осиновителите, <http://social.framar.bg>

ЗА КОНТАКТИ:

Дамла Алтънай Ахмедова, студент в РУ „Ангел Кънчев“, „Социална педагогика“, I курс, тел: 0879000921, e-mail: dami96@abv.bg

Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет “Ангел Кънчев”, E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Предизвикателства и стратегии на ученето през целия живот в България

Даниела Илиева

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: *The present text aims to reveal the lifelong learning strategies in Bulgaria. The aim of the paper is to reveal the challenges of lifelong learning as well as its characteristics and elements. To outline the need for education. The system of pedagogical sciences is intensified to implement a new concept for the establishment and functioning of the education system, in which school education is considered only as the basis for the continuation of education, which takes place throughout the whole human life.*

Key words: *education, adults, lifelong learning*

*„Образованието е най-мощното оръжие, с което можем да променим света.”
Нелсън Мандела*

ВЪВЕДЕНИЕ:

Готовността на обществото към глобалната трансформация се определя до голяма разработването на технологии и обучение на възрастни. Фокусира се върху развитието на личността, творчеството и професионалната компетентност. За да работи успешно в информационното общество в условията на все по-сложни производствени технологии и конкуренцията на пазара на труда, хората винаги трябва да могат да използват новите технологии. Затова все повече се налага тенденция за учене през целия живот. В процеса на своето развитие образованието следва пътя на адаптация към потребностите на обществото, към изграждане у обучаващите се способности непрекъснато да се учат, към откриване на нови педагогически идеи, теории или практически решения за пожизнено попълване на знанията, за непрекъснато усъвършенстване и самоусъвършенстване на личността. През последните години се активизира системата на педагогическите науки за реализиране на нова технология за изграждане и функциониране на образователната система, в която училищното обучение се разглежда само като основа за продължаване на образованието, което протича през целия човешки живот.

ИЗЛОЖЕНИЕ:

Концепцията на ЮНЕСКО приета през 1970 г. включва идеята за образование през целия живот. Идеята за непрекъснато образование намира своето развитие в Меморандум за учене през целия живот на Европейската комисия по образованието от 2000 г., където е представена тезата за създаване в Европа на цялостна система за непрекъснато образование и учене.

Образованието търпи развитие през последните сто години. Причините за това са: навлизането на технологиите, динамичния начин на живот и различното общество. Живеем в общество на промяната в чиято основа е знанието. Всичко в нашия свят вече се основава на знанието, на способността на човека усвоява и прилага наученото в променящите се условия.

Развитието поражда постоянно нови потребности за чието удовлетворяване трябва постоянно да се променя/ или да се учим как да променяме/ уменията и нагласите . [1]

Системата за Учене през целия живот на Европейската комисия по образованието от 2000 г. има за цел да се създаде възможности за образование за всички. В основата на Меморандума са залегнали шест ключови послания:

1.Нови основни умения за всички: придобиване и подновяване на уменията, необходими за активно участие в обществото на знанието. Това изисква гарантиране на общ и постоянен достъп до ученето. Особено важни са работата с информационни технологии, чуждите езици, технологичната култура, предприемаческият дух и социалните умения.

2. Засилено инвестиране в човешки ресурси.

3. Нововъведения в преподаването и ученето: разработка на ефективни методи на преподаване и учене и внедряването им в процесите на непрекъснатото и широко обхватно образование.

4.Оценяване на познанията – значително подобряване на начините за разбиране и оценяване на участието в образователния процес и на резултатите от него – особено в неформалното и формалното образование.

5.Преосмисляне на консултантските функции (информация и ориентиране) – осигуряване на лесен достъп до висококачествена информация и консултации, относно възможностите за образование и обучение на всички възрастови групи.

6.Довеждане на образованието по-близо до дома: създаване възможности за непрекъснато обучение възможно по-близо до дома на обучаващите се.

Учене през целия живот е непрекъснатото изграждане на умения и знания по време на живота на даден индивид .То преминава през опита, усвоен в хода на живота. Този опит може да бъде формален/обучение, консултиране, наставничество,стаж, висше образование и т.н.) или неформален(опит,придобит в различни ситуации и т.н./.

Обучение /учене през целия живот/ "означава доброволно и пределно мотивирано " преследване на знания по лични или професионални причини. Като такова , то не само подобрява социалното включване, актив По този начин не само подобрява социалното приобщаване, активното гражданство и личностното развитие, но също така и конкурентоспособността и пригодността за заетост, гражданство и личностното развитие, но подпомага конкурентоспособността и възможността за мобилност на пазара на труда.

България има приета Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014– 2020 (документът е приет с Решение № 12 на Министерския съвет от10.01.2014 г). Отличителен белег на българската стратегия за учене, през целия живот, е цялостният подход като по този начин се обхващат всички области на ученето. Стратегията е изградена от четири приоритета:

- прилагане на образователен подход, който подпомага развитието на всички учещи и допринася за изграждането на мислещи, можещи и инициативни личности, способни да се справят с промените и несигурността;

- повишаване на качеството на образованието и обучението;

- осигуряване на образователна среда за равноправен достъп до учене през целия живот, за активно социално включване и активно гражданско участие;

- стимулиране на образование и обучение, съобразено с потребностите на

икономиката и промените на пазара на труда.

Стратегията за Учене през целия има следните важни цели:

- Участие в УЦЖ на 5% от населението на възраст 25-64 години
- Дял на преждевременно напусналите образователната система – 12%;
- Дял на лицата на възраст 20-24 години със завършено средно образование – 85%;

Набелязаната цел в стратегията за участие на 5 % от населението на възраст 25-64 години в УЦЖ няма да бъде постигната до 2013 г. Според проведеното от НСИ през 2012 г. „Наблюдение на работната сила” (НРС) едва 1.5 % от населението на възраст 25-64 години е участвало във формално или неформално образование или обучение.

В сравнение с останалите страни от ЕС България значително влошава своята позиция, тъй като е на второ място по най-голямо намаление на дела на лицата, участващи в УЦЖ: 10.4 пункта. Преди нея е само Великобритания – с 13.5 п. п., а следващата държава (Литва – 5.4 п. п.) е с почти 2-пъти по-малко намаление. Според данните от двете изследвания (2012 и 2015 г.) позицията на България се е влошила от 14 място през 2007 г. (от общо 25 участващи държави) до 22 място през 2015 г. (от общо 25 участващи държави). Само Гърция, Румъния и Полша имат по-лоши стойности по този показател. Докато за 2012 г. стойностите за участие в УЦЖ за България са малко над средните за ЕС (27), през 2011 г. те са значително под средната стойност за Европейския съюз – с 14.2 п. п.[6]

Според изследване на НСИ за 2014г. преждевременно напусналите училище(ПНУ) са на възраст 18-24 г. и са 11,5%. Тази стойност е малко над средната за Европа. Спрямо миналата година делът на ПНУ е намалял с 2,3%.

По данни от постоянното „Изследване на работната сила”, провеждано от НСИ, и през 2015 г. България не се движи с необходимия темп към набелязаната стратегическа цел за 2020 г. - 5 % участие на населението на възраст 25-64 години в УЦЖ. За 2015 г. Отбелязва понижаване на дела на лицата, участвали във формално или неформално образование или обучение. Намаляването на дела на участвалите в УЦЖ за последната година е незначително – 0.1 п.п. и натрупаното изменение спрямо

2011 г. остава положителна величина - 0.4 п. п., а средногодишното изменение за последните 5 години възлиза на 0,08 п.п. Прегледът на участвалите в дейности по УЦЖ през последните 6 години по отделни възрастови групи показва, че най-активна е групата на младите хора от 25 до 34 години, като делът на хората на тази възраст, участващи в УЦЖ нараства непрекъснато, макар и незначително. Негативна е констатацията, че равнището на участие в УЦЖ на хората на възраст над 45 години е много ниско, имайки предвид, че те имат сравнително най-голяма потребност от обучение, което да актуализира или повиши техните знания и умения в една динамична и развиваща се икономическа среда, в която навлизат все по-нови технологии с по-кратък цикъл на живот.

През учебната 2015/16 година броят на възрастните във формално образование и обучение в България по данни на НСИ е 40 553 души или 5,4% от всички ученици във формалната образователна система. Броят на възрастните се формира от всички лица на възраст 16 и повече години, записани в училищната система във вечерна, задочна или самостоятелна форма на обучение; лица, записани за придобиване на СПК в платено

обучение в професионални гимназии и колежи и лица, записани за придобиване на IV СПК в дневна форма на обучение в професионални колежи или професионални гимназии. Към тях се добавят и записаните за придобиване на степен на професионална квалификация в центровете за професионална квалификация. В сравнение с предходната година броят на възрастните в образователната система намалява с 8 019 души, а относителният им дял от общия брой учащи намалява с 1 п.п.

Формирането на едни или други образователни парадигми (модели, водещи идеи или образци) в много случаи се отличават със своята приемственост, но при значителни социални промени и нови научни открития се появяват и парадигми, които изцяло отхвърлят старите.

Според Ив. Марев и Ив. Иванов преходът към ново парадигмално образование минава през следните по-важни направления :

- да се преодолее едностранният метод на учене чрез усвояване (главно на готови знания), като намери широко приложение методът на учене чрез изследване;

- преобладаващият дедуктивен подход на преподаване и учене да отстъпи място на индуктивния подход, изискващ да се върви от частните примери, от решаването на конкретни задачи към обобщенията;

- образованието непрекъснато да се хуманизира и културизира, като хуманизма да се насочи против технократичната идеология и практика, пораждаща уродлива цивилизация;

- да се полагат усилия за преодоляване на значителното изоставане на образованието от науката с оглед по-адекватното проектиране на нейната диференциация и интеграция;

В развитието на теорията и практиката на образованието за възрастни се разграничават три основни негови функции :

1. Така наречената компенсаторна функция, същността на която се състои в това, че образованието предоставя на възрастните възможност да компенсират пропуснатото по различни причини в училищна възраст;

2. Така наречената адаптираща функция, същността на която се изразява в това, че непосредствена цел пред образованието е приспособяването на човека към непрекъснато изменящите се условия на живота, осигуряване на необходимата подготовка и квалификация за нормалното участие в производството и в обществения живот;

3. Така наречената развиваща функция , осигуряваща непрекъснато стимулиране на творческия потенциал на личността, формиране на способности за активно и компетентно участие в преустройството на производството и на обществения живот в съответствие с новите научно-технически и социални изисквания.

Ученето през целия живот в България развива различни видове образователни програми с различна насоченост: перманентно образование, продължаващо образование, квалификационни програми и курсове, вечерни училища.

Перманентното образование и обучение все по-широко намира приложение и необходимост в България. Причина за това е текучеството на качествени кадри и специалисти. По различни причини обучените лица напускат организацията преди да имат необходимото технологично време да приложат наученото на практика в своята работа. Проведени проучвания на перманентното образование у нас показва- ха че са развити сравнително добре

основни негови сектори – продължаващото професионално обучение, обучението на безработни, обучението на обучаващи и др. Като принос може да се посочи открояването както постиженията, на основните проблеми на практиката и определянето на насоки за тяхното решаване.

Допълнителното образование е по-висока степен в развитието на образованието на възрастните в сравнение с компенсаторното образование. То по-често обхваща продължителен период от професионалната кариера на човека, прераствайки в перманентно възобновяващ се процес, в циклично (периодично) обучение. По своята същност обаче допълнителното образование се характеризира с тясно професионалната си насоченост и е ориентирано към подготовката и усъвършенстването на обучаемия предимно като работна сила. [5]

Общата цел на съвременното перманентно образование и обучение е да подпомогне личностната и професионална реализация на хората. Дава възможност за социална интеграция на социални групи, като инвалиди, с лека умствена изостаналост и др.

Продължаващото образование осигурява непрекъснато усъвършенстване и самоусъвършенстване на личността. Перманентното образование е непрекъснат процес на увеличаване или адаптиране на знанията и уменията на всеки човек, на неговия разум и на способността му за действие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Необходимостта човек да се учи през целият си живот се осъзнава още в далечното минало и у нас, в България. Необходимостта от образование през целия живот осигурява цялостното развитие на индивида, при което всеки поема отговорност за собственото си развитие. То е основен фактор за приспособяване към растящите изисквания на трудовия пазар.

ЛИТЕРАТУРА:

[1] Атанасова М. Петров П. Образователни технологии и стратегии на учене/ ИК Веда Словена/ 2001, София

[2] Иванов И. Трансформация на образователния процес и нова култура на учене/ Образователни системи и структури

[3] България: Преглед на реформите в образованието, свързани с училищната автономия. Доклад на Световната банка №54890-БГ/25.06. 2015

[4] Национална програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България за периода 2009-2013 /МОМН/

[5] Катански, Ч. Обучението и квалификацията на обучаващите в условията на учене през целия живот

[6] ГОДИШЕН ДОКЛАД - 2015 за изпълнението на Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020, https://issuu.com/proykova/docs/e-obrazovanie_br40/9

ЗА КОНТАКТИ:

Даниела Илиева, специалност Социална педагогика, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев”, 1 курс, редовна форма на обучение, E-mail: ilieva_30@abv.bg

Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев”, E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Теории за обучение и ученето на възрастните

Мартина Петкова

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: School for parents- Actual problems and challenges: The article examines explores the necessity of basic psychological – pedagogical educational training for parents, which would contribute to the adequate awareness on the basic child's necessities and cooperates for the display of responsible parenthood. There is a package of analyses related to the reconciliation of modern and contemporary social roles within the parents' one. The article founds on the idea of the necessity of further awareness in the period of early child's development, which is more widely known as the crises of personal identification. It regards as an extremely important period in terms of children's building- up as an autonomous individual. The article also emphasizes on George Bowlby's theory about the idea of devotion and the necessity of the establishment of stable norms of behaviour in family

Key words: parenthood's training; school for parents; parent- child; awareness; basic necessities, George Bowlby

ВЪВЕДЕНИЕ

Все още се среща неоснователната заблуда, че „се учи когато му е времето“, т.е. за ученето има предел и възрастова граница. Но обучението и ученето не са само част от класната стая и не завършват с биенето на последния звънец, напротив, уроците които биха улеснили и остойностили живота на всеки индивид са реално съществуващи във всяка една ситуация-минала или настояща. Това би било възможно при едно условие- осъзнаване възможността за непрестанно учене от житейски събития, усвояването и прилагането на новите знания и умения в настоящи дейности.

Погледнато по- мащабно днешният човек се конкурира с хиляди други хора, от тук произлиза и необходимостта за непрекъснато усъвършенстване на старите знания и умения и придобиването на нови такива. Развитието е пряко свързано с резултатите към които се стреми човека, както и към по- високо качество на живот- финансово обезпечение, емоционално и социално израстване. Хората с по- високо качество на живот превръщат трудностите в предизвикателства, водят активен социален живот, притежават гъвкавост и адаптивност и отговорност. [4]

ИЗЛОЖЕНИЕ

През 70- те години на ХХв. андрагогията, популяризирана от М. Нулис измества традиционният педагогически модел при обучаването на възрастни. М. Ноулис определя андрагогията като „наука и изкуство за подпомагане на възрастните“ зад това твърдение стоят допусканията промени в психиката на човек свързани със съзряването му и навлизането в зряла възраст.

- Аз- концепцията- преминаването от зависимост в самоуправления
- опитът като източник на знания
- социално ориентирана готовност за учене
- незабавно прилагане на знанията в реалния живот, ученето се превръща в проблемно центрирано.

Андрагогическият подход задоволява осъзнати потребности на индивида, основани на личното му желание за развитие, промяна или усъвършенстване на социалната роля, която заема. Един от ключовите моменти при андрагогиката е, че ученето при възрастните е доброволно и проблемно

насочено, това в дава властта при определянето на изучавания материал или умение.

Съществуват различни теории за образованието и ученето на възрастни, една от най- популярните е на А. Симпсън, според него се разграничават три направления при обучението на възрастни:

1. Основани на базовите характеристики на възрастните- изразява се в отхвърлянето на продължително съществуващ предразсъдък, че възрастта за усвояване на нови знания има начертан обхват, границата на които е позициониран в края на училищния период. В подкрепа на тази теза застава и А. Торндайк, през 20-те години на XX в. с публикацията си „Ученето на възрастния“, „Интересите на възрастните“, както и изследването на Х. Соренсън „Способностите на възрастните“. Тези ключови разработки дават достатъчно данни относно възможностите на възрастните да учат, доказват също и зависимостта между активността и способността на възрастните, по отношение на ученето и социалното положение, физическото здраве, личностното развитие и житейският опит. Способността да усвояват нови знания е по- висока при хора, които упражняват интелектуален труд, тези хора също са по- активни в учебния процес от децата. Доказано е също и значението на образованието и социалната активност за запазване и развитие на умствените способности във времето. От голямо значение са личните качества и ценности на човека. Според А. Нокс интелигентността нараства до 60 годишна възраст, след което следва спад, Според Нокс способностите на възрастните нямат предел, характерно за тяхното обучение е личното предпочитанието.

2. Теории, основани въз основа на различните жизнени ситуации- тези теории са свързани с организацията и развитието на обществото и социалната действителност.

➤ „Теория за активността“- нейните привърженици смятат, че израстването, остаряването подобрява и поддържа активността на индивида в обществото. Образованието подпомага хората в тази активност чрез програми със социална насоченост, лекции и беседи за разрешаване на конкретни текущи проблеми и т.н.

➤ „Границата на живот“- според теорията на Х. МакКласки „старите хора са постоянно ангажирани в борбата да поддържат границата на енергия и силата, на които са се радвали в по- ранните си години“ Концентрират енергията си в придобиване на нови знания за да продължат активно участието си в социалния живот и да отговарят адекватно на различните жизнени ситуации.

3. Теории, основани върху промяна в съзнанието на възрастните учаци- основават се на идеята, че с остаряването идва и осмислянето на социалната действителност, което спомага за подобряване организацията, развитието и междуличностните отношения в обществото.

➤ Теорията на Дж. Мезироу за „трансформация на перспективата“- според автора на тази теория новото учене не само допълва това което знаем, то преобразува съществуващото знание и го поставя в нова перспектива. „Ние сме хванати в собствената си история и я преживяваме отново. Новият опит се трансформира във връзка със и трансформира чрез собствения ни минал опит“

Мезироу извежда две категории в ученето – *инструментално* - свързва се с умението и подготовката на хората да разрешават проблемни ситуации, както и изпълнението на различни по естество задачи. Тук са включени и умението за

контрол и манипулиране на средата в това число и на други хора. Чрез набор от факти и експериментирание възрастният трябва да се опита да опровергае или защити собствената си хипотеза по определен казус.

Комуникативното- учене чрез анализиране на чужд опит които се интерпретира през собствените мисли, чувства, морални ценности и идеали. Чрез тази интерпретация на учащия се дава възможност да разбере, съпреживее, осмисли и да се впише по- лесно в социалната среда.

За инструменталното и комуникативното учене е необходимо рефлексно мислене и критична саморефлексия. Това са важни условия за да се осъществи процес за трансформирането на стари знания.

➤ „педагогика на подтиснатите”(критическа педагогика)- автора П.Фрейре залага идеята за освобождаването на съзнанието на учащия, а ключовата дума е осъзнаване. Създават се предпоставки за формиране на критическо мислене, което от своя страна води до по- трайни резултати.

Д. Колб развива своята теория за цикъла на ученето в книгата си „Учение основано върху ученето”, ученето според Колб преминава през четири етапа (фиг1).

Учащия, които носи в себе си стар опит, чрез рефлексно наблюдение си задава въпроси за минали, настоящи или бъдещи събитие свързани с неговият или чужд живот. Отговорите на тези въпроси водят до съставянето на хипотеза, която на по- късен етап бива изпробвана, резултата от нея се превръща в опит и цикъла се повтаря. За да се осъществява качествено учене е необходимо цикъла да е напълно завършен и резултатите от него да се вложат за навлизането в нов цикъл т.е. повторно учене, постоянно учене.



Фиг.1 Цикъл за учене на Колб

Колб разграничава четири типа учащи:

- активист
- рефлেকтор
- теоретик
- прагматик

Друг учен А. Брон смята, че теорията на Колб е неподходяща при обучението на отделен индивид, а при групи от възрастни учащи (неформалното и информалното учене; вътрешно- фирмените обучения).

Питър Джарвис свързва житейското учене и ученето през целият живот, според него има пряка връзка между ученето и развитието на индивида „Човек не е нищо друго освен сума (резултатите от) неговото учене”:

1. теорията за „биографичното учене”- и тук процеса на усвояване на нови знания преминава през осъзнаването- рефлексията и саморефлексията.

Един от най-видните последователи на тази теория е П. Алхейт на базата на проучвания направени през 90-те години той се уповава на биографична концепция, за да обясни връзката между създаването и промяната на живота на възрастните. Според автора всяко преразказване на минал опит е възможност за създаване на нова ситуация, която носи зародиша на промяна и надежда. Реалността и плановете за живота се обединяват чрез ученето.

Според Брон биографичното учене включва опит, знания, рефлексия и саморефлексия и се основава на всички научени уроци през целият живот. Възрастният учи чрез всички ситуации в живота си, чрез обобщаване и саморефлексия.

Ноулис определя ученето като саморъководено, той извежда три аргумента в защита на тезата си:

1. основава се на личната инициатива на учащия в учебния процес, доказано е, че когато човек навлиза с желания, а не по принуда в ученето, придобитите качествени новообразования са по-задълбочени и трайни.
2. част от нормалното развитие на човека е да стане самостоятелен, саморъководен, да поема инициатива за развитие на житейския си път.
3. много от новите идеи в образованието са насочени именно към повишаване отговорността на учащите, като оставят голяма част от инициативата в техни ръце.

Дългосрочна основна цел на андрагогическото образование е да стимулира и подпомага възрастния да се самоанализира, да изследва себе си преди и сега.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитието на обществото е в тясна връзка с просперитета на всеки отделен индивид, които го съставлява. Осъзнатото учене следва да бъде неотменна част от живота на съвременния индивид, тъй като ключовата дума която определя настоящето е движение, респективно остаряването не би трябвало да е причина за спиране на развитието, напротив то допринася и подпомага човека в нуждата му за усвояване по-качествени и стойностни знания с чиято помощ може да моделира самостоятелно и целенасочено своя житейски път и професионално развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Василева В. Андрагогика. Авангард принт, Русе, 2015
- [2] Гюрова В. Андрагогията – изкуството да обучаваме възрастните, Универсал-Друмев, С., 1998
- [3] Гюрова В. Андрагогията в шест въпроса, Универсал-Друмев, С., 2011
- [4] Национална стратегия за учене през целия живот 2014-2020 г.
<http://www.strategy.bg>

ЗА КОНТАКТИ:

Мартина Петкова, студент II курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФПНО, специалност „Социална педагогика“, ОКС „Бакалавър“, E-mail: m.at.petkova@gmail.com;

Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева, катедра *Педагогика психология и история*, Факултет *Природни науки и образование*, Русенски университет „Ангел Кънчев“, E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Ролевите методи в андрагогическия процес

Михаела Георгиева Стоянова

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: *Role play games are an often used method not only in psychology and psychiatry, but also in pedagogy. The following article is about to present the role play games and the positive sides of using role play games in the andragogy process of teaching adult people. We can see a prove that role play games are one of the best methods in teaching, not only children, but also adults and it has a positive effect not only over the studying process, but over one's life and social skills.*

Key words: *role play game, andragogy, adult, teach, role, acting, social skills, positive effect*

ВЪВЕДЕНИЕ

Андрагогиката е относително самостоятелна наука, която се занимава с процеса на обучение на възрастни. Тя разкрива специфични закономерности при усвояването на знания и умения от възрастни хора на учебен или практически материал, а също така и особености за ръководството на тази дейност от страна на професионален педагог-обучител.

Ролевите методи са популярни и ефективни методи в социалната сфера, психотерапията и психологията, които са сходни помежду си, но имат и значителни различия в зависимост от сферата, в която се използват. Специалистите използват тези методи, за да изградят у клиента умение за вербално и невербално общуване, умение за сътрудничество, умение за преодоляване на конфликти, умение за разработване на комплексни решения, умение към проява на толерантност в двузначна ситуация, умение за проява на емпатия, умение за преодоляване на минало, настоящ или очакван бъдещ проблем. В тази връзка ролевата игра е и един чудесен метод, който успешно би могъл да се използва в процеса на обучение на възрастни.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Често възрастните в процес на обучение са загубили своите учебни навици, забравили са много и различна информация и са загубили умението на влизат в ролята на „обучаем“. Чрез ролевата игра възрастният може не само успешно да усвои по-лесно информацията, но и да се адаптира по-ефикасно в новата среда- колективът подложен на обучение. Макар че ролевата игра е метод в социалната работа, в нашето съвремие много хора организират различни ролеви игри с цел забавление. В такъв случай ролевата игра служи не само за забавление, но и за развиване на въображението и мисълта. Участниците заемат ролите на персонажи и заедно създават истории като сами определят действията на персонажите си според характеристиките им, а действията биват успешни или неуспешни според установена система от правила или насоки. В рамките на тези правила, те могат свободно да импровизират; техните избори оформят посоката и крайния резултат от игрите.

Ролевите методи (още- ролеви игри, симулационни игри, ситуационни игри, игри-драматизации) не са много по-различни от тази форма на забавление. Най-често те се провеждат в група от хора, като всеки път целта би могла да бъде различна- подпомагаща, терапевтична, учебителна, развлекателна и т.н. Те са чудесен начин участниците в групата да изразят собственото си отношение към определен проблем с оглед постигане на зададената цел. Ролевата игра изисква от някого да бъде „някой друг“ в една въображаема

ситуация. Предимствата на метода са в това, че помага на участниците да изразят скритите си чувства и да дискутират “чувствителни” проблеми; да разберат какво чувстват и как реагират другите в различни ситуации; да наблюдават как се държат като цяло други хора в сложна и трудна социална ситуация; да са ангажирани изцяло или въввлечени в един проблем или идея; да получават незабавна и разнообразна обратна информация за собственото си представяне; “да затворят пропастта” между теорията и практиката и да развиват полезни умения. Методът е подходящ за формиране на умения за адекватно реагиране в определена ситуация или за “почувстване” поведението на други хора/герои. Всяка ролева игра има следните елементи: ролева ситуация, място на действието и действащи лица (реални и въображаеми), които влизат в определени роли .

·Познати са три основни вида ролеви игри:

- *Симулационни игри*

Действието се развива по въображаем (симулиран) сюжет или възпроизвежда реална ситуация, отличаваща се с повишена степен на опасност за здравето и живота или използване на скъпо струващи технически средства и съоръжения. Целта е да се възпроизведат характеристиките на възможна ситуация, която изисква адекватно поведение. Чрез тях се усвояват знания, но акцентът е върху формиране на умения, изграждането на характера и усвояването на ценности.

Например, при симулационна игра “Бедствие” участниците трябва да си представят, че са попаднали в ситуация на бедствие- природно или породено от военни действия. Оцеляването им зависи от изработените правила за междуличностни взаимоотношения и разпределянето на задълженията и отговорностите. В този процес те формират умения за справяне с критични ситуации и пълноценно междуличностно общуване.

Най-често симулационни игри се използват за подготовката на пилоти, шофьори, военни, космонавти. Използвани в процеса на работа на групата те биха могли да улеснят значително работата на специалиста за постигането на определени учебни цели: сработване на групата, формиране на умения за работа в екип, за пълноценно общуване, за представяне на резултати пред аудитория, за релаксация и мотивиране за работа, за решаване на проблеми, за изграждане на стил на учене, за развиване на въображението, за формиране на толерантно отношение към другите, за оценяване, за самоконтрол и самоуправление и др.

- *Ситуационни игри (проиграване на случаи)*

Те дават възможност на участниците да използват някои аспекти от реалния живот в образователна или терапевтична среда. Целта е да се “проиграе” решението на трудна ситуация, която реално провокира напрежение и конфликт. Ролята на ръководителя е да засилва и подчертава моментите, произтичащи от опита на обучаемите при проиграване на ситуацията.

- *Игри-драматизации*

Това са ролеви игри, при които се възпроизвежда определен сценарий под формата на монолог, диалог, пантомима. Възможно е да се разиграват драматизации по конкретен текст или по сценарий, измислен от участниците. Те трябва “да влязат в кожата” на героите, да мислят и действат като тях. Целта е да преживее определен проблем или ситуация, при което на базата на емоционалното включване се осмислят реални проблеми. След проиграването

на драматизацията се прави коментар и се обобщава поука, свързана с реалността.

Съдейки по казаното по-рано, ролевата игра е от изключителна важност за ефективен краен резултат в работа с клиент или група. Ролевата игра е интерактивен метод, тъй като включва изпълнение на теорията в практиката по начин, който е допустим за всеки. Чрез нея бариерите между отделните личности падат по-лесно; тя подпомага по-лесното създаване на колектив, на защитена среда, което от своя страна улеснява и самият процес на обучение.

Този метод е много близък до актьорското майсторство като изкуство и професия. Актьорството е психологическа професия. Чрез него се учиш да анализираш персонажите, да ги разбереш, да влезеш в кожата им, да изпиташ болката им, да излезеш от зоната си на комфорт. Така по-лесно опознаваш себе си и околните, изпитваш по-малко затруднение в приемането, разкодирането, кодирането и предаването на информация. Самият процес на „влизане в роля“, (без значение, дали в нея влиза актьор, дете, възрастен, обучаем, човек потърсил социална или психологическа помощ) дава възможност на участника да види свой или чужд проблем през различна призма, да разшири кръгозора си, да се впише и адаптира по-лесно в дадена ситуация.

Ролевите методи в процесът на обучение на възрастни, дават възможност за по-лесното усвояване, разбиране и запомняне на дадена информация, тъй като този метод е интерактивен, развлекателен, предизвиква запомнящи се емоции.

Положителното при методът е, че той не само реализира един ефикасен процес на обучение, в който възрастните разширяват знанията и уменията си в съответната сфера, но и им дава възможност да развият своите социални умения първоначално в групата подложена на обучение, а след това и извън групата.

В процесът на проучване на ролевите методи успях да открия сходните им черти с актьорското майсторство. За да потвърдя теорията си за приликите помежду им, осъществих три интервюта с трима различни души, докоснали се до ролевите игри и актьорското майсторство по различен начин. Единият е професионален актьор с дългогодишен стаж (ПА). Вторият е студент, който изучава актьорско майсторство (СА). Третият е актьор-аматьор, любител на този вид изкуство (АА).

Представяме част от интервюто, като от него са извадени най-основните и значителни въпроси, касаещи темата:

1. *Запознат ли сте със Социалната работа и какво представлява тя според вас? Какви хора и дейности включва?*

ПА: „Имам най-обща представа за социалната работа, но не и в детайли. В общи линии за мен социалната работа цели живота на нямащите хората да стане по-добър от гледна точка на храна, подслон, облекло.“

СА: „Не съм запознат подробно със социалната работа, но предполагам, че дейността ѝ е насочена в подпомагането на хората в обществото и в частност на хора, които имат проблем с приспособяването си към него по една или друга причина. Участниците в дейностите, които се извършват предполагам са хора, които имат неравносечно социално положение и такива, които искат да им помогнат в това да се изравнят с другите, а със самите дейности не съм запознат.“

АА: „Винаги, когато прочета "социална работа" в съзнанието ми изниква думата колектив. За мен един социален работник е част от едно общество, което се старее да промени околното и да създаде предпоставка за доброта. Един социален работник е човек, който винаги е готов да се отзове. Позитивен и очарователен човек, който обича работата си и прави всичко със сърце и желание.“

2. *Какво според Вас представлява ролевата игра?*

ПА: „За мен ролевата игра е начин да научиш хората на нещо, увличайки ги в играта!“

СА: „Не съм чувал за така наречените ролеви игри. По името предполагам, че се състоят в приемане и разыгране на различни роли, с което да се подпомогне адаптирането на хора с проблем в социалната среда.“

АА: „Ролева игра свързвам винаги с актьорското майсторство. За мен това е едно изключително изкуство, което е едно скрито мое хоби, което с удоволствие практикувам през свободното си време. Да влезеш в роля означава да покажеш една своя друга скрита същност, която си скрил дълбоко вътре в себе си. Според мен не е възможно да се изиграе една роля впечатляващо - без да се притежават поне малко качества, чиято роля му я изисква. За да се влезе наистина в роля, човек трябва да усети и да почувства своя герой, а очите..... те са най-важният фактор в ролевата игра.“

3. *Като човек, който се е докосвал до актьорството и различни роли, смятате ли, че подобна дейност може да има положително влияние върху човек? Защо?*

ПА: „Голямо ДА! Може, защото чрез играта хората се увличат и по- лесно усвояват нови знания, но за да научиш нещо, трябва да имаш желание и стимул. Не случайно децата играят! Могат да бъдат измислени най-различни актьорски игри с различни задачи за постигане!“

СА: „Положителната страна от това да приемеш роля различна от теб самия, може да се състои в това, че по този начин можеш да отключиш нещо в себе си, което ти е липсвало до сега.“

АА: „Всяка една различна роля винаги може да повлияе позитивно на човек, защото подсъзнателно човек може да разбере свои скрити качества и да се обогати мисловно и духовно.“

4. *Смятате ли, че човек, който има проблем с усвояването на информация или включването в колектив, би могъл да го преодолее по-лесно, ако участва в ролеви игри или му бъдат приложени ролеви методи?*

ПА: „Да, определено и то по същите причини!“

СА: „Театърът или каквато и да е публична изява би подпомогнала преодоляването на някои проблеми в човек като „асоциалност“. Досега му до аудитория би повишил самочувствието му и би допринесъл положително за неговото социално развитие.“

АА: „В много от случаите, когато съм присъствал на репетиции, чувствата или житейските ми проблеми са ми повлиявали и са променяли всяко едно мое движение или изражение, което ми е позволявало да преодолеем своите проблеми. Наистина съм на мнение, че така човек може да разреши свой емоционален проблем, да усвои дадена информация по- лесно или да подобри социалните си умения и да го остави проблемите там - на сцената.“

5. *Би ли могло влизането в роля да има негативно влияние?*

ПА: „Да би могло- ако ролята е свързана с определени човешки отрицателни качества или има лошо влияние, което съответно е лош пример за

участниците. Но е по-лошо ако „лошата“ роля ти хареса и придобиеш част от качествата ѝ.“

СА: „Негативно влияние от влизането в роля на човек с даден проблем би могло да има, ако този, който е в ролята на подпомагащ или обучаващ, няма нужната квалификация и знания за този процес, като това може да доведе до влошаване на проблема.“

АА: „Докато режисирах собствените си аматьорски филмчета, много пъти ми се е случвало да давам роля на някого, който не е позитивно настроен към нея. Случаите на негативна нагласа към своята задача са повлияни от самото настройване на човек.“

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изхождайки от информацията, получена от интервюто, можем да направим извода, че ролевите игри и актьорското майсторство имат много допирни точки, като най-важното е, че и двата метода могат да повлияят положително на самия процес на обучение. Във всяка ситуация е препоръчително прилагането на „активно учене“, което стимулира учащите да правят нещо повече от това просто да получават информация от един преподавател или учебник, да запомнят информацията и да я възпроизвеждат (характеристики на „пасивното учене“). В тази връзка активни са онези методи, които помагат на учащите да погледнат към информацията от различен ъгъл, да я преосмислят или преподредят.

ЛИТЕРАТУРА:

- [1] Василев Г., Методи на социалната работа, Благоевград, 2000г.
- [2] Василева В. Василева В. Андрогогика. Русе, Авангард принт, 2015
- [3] Павлов К. Павлов Д., Образователни информационни технологии, Модул първи,, „Даниела Убенова“, София, 2001

ЗА КОНТАКТИ:

Михаела Стоянова, студент в Русенски университет „Ангел Кънчев“, „Социална педагогика“, 3 курс, E-mail: michaella.stoyanova1369@gmail.com

Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев“, E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Обучение на възрастни с психични увреждания – специфика на андрагогическия процес.

Михаела Стоянова

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: *The topic “mental disabilities” is a theme “TABOO” among most people, who are not familiar with the characteristics and different kinds of diagnoses of mental disabilities. The idea of teaching such people and guiding them in an andragogy process seems impossible, but it truly is not. The following article aims to provide information about different kinds of mental disabilities and to show different methods which will help the teaching process with a target group of people with a different degree of intellectual disabilities considering the peculiarities and possibilities of every individual.*

Key words: *teaching methods, andragogy process, mental disabilities, intellectual disabilities;*

ВЪВЕДЕНИЕ

Психичните увреждания са често избягвана тема от по-голямата част от обществото, която не е запозната в подробности с характеристиките на различните психични заболявания. Изопачавайки и превръщайки лицата с подобни увреждания в „чудовища“ или „странници“ страдащи от БАР, Различни мании, зависимости и пр., съвременното кино далеч не оказва положително влияние върху мнението на обществото относно лицата с психични заболявания, а точно обратното. Българската действителност по въпроса също не е благоприятна, най-вече спрямо възрастни с психични увреждания, които са израснали в институции или по улиците на градовете. От тази гледна точка обществото трудно може да си представи, че едно такова лице би могло да бъде обучено, да добие нови знания, да има проспериращо бъдеще, да добие квалификация и т.н.

За да успеем да убедим обществото, че хората с дефицити, независимо какви са те, не са много по-различни от нас и имат същите нужди като нашите, е редно да го подпомогнем в получаването на повече знания и компетенции по въпроса.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Според Световната Здравна Организация (СЗО) *увреда* е всяка загуба или аномалия на физиологичните, психичните или анатомичните структури или функции. Терминът „увреждане“ се използва, за да се опише всякакъв вид дефицит на речта, слуха, зрението и движението или за друга форма на загуба или абнормност. От друга страна, описанието на уврежданията има по-широк спектър. Увреждането се дефинира, като всяко ограничение или липса, в резултат на нарушение, което повлиява на способността да се изпълняват дейности по начин и в степен, която се счита за нормална. Хората могат да бъдат засегнати от физическо, интелектуално или сензорно увреждане, медицинско състояние или психично заболяване. Такива увреди, състояния или болести могат да бъдат постоянни или временни. Не всяка увреда се превръща в трайно увреждане. Поради това, увреждането не е само здравословен проблем. То е комплексен феномен, отразяващ взаимовръзката между функциите на човешкото тяло и социалните характеристики на човека, в контекста на неговата заобикаляща среда. Преодоляването на трудностите

срещани от хората с увреждания изисква интервенции за отстраняване на бариери на средата и на обществото. [5]

Хората с увреждания имат същите нужди като останалата част от обществото— условия за живот (дом, храна, вода, ток и пр.), здравеопазване, социални контакти, а в това число и образование, обучение, работа.

Обучението на лице, което има увреждане, особено психично, е предизвикателство, но не е невъзможно, стига лицето да има мотивация да участва в допълнителни дейности и да получава знания, като трябва да се има предвид, че това не се отнася до всички лица с дефицити, тъй като винаги има изключения (тежки клинични случаи). Голяма част от лицата с увреждания, особено тези, които живеят в институции, се чувстват самотни и имат нужда от внимание, а включването в една нова за тях дейност, запознаването с нови хора и получаването на нови знания, би се отразило добре не само върху знанията и уменията им, но и върху самочувствието им, усещането им че са полезни и значими.

В практиката си се срещаме с различни видове психични разстройства или умствени дефицити като депресия, биполарно афективно разстройство(БАР), шизофрения, обсессивно-компулсивно разстройство(ОКР), умствена изостаналост/интелектуална недостатъчност и пр.

Целевата група, която ще се разгледа в тази статия е следната- лица с интелектуална недостатъчност (или както по- често я наричат „умствена изостаналост“), тяхното обучение и специфика на т.нар. „андрагогически процес“.

Андрогогиката е относително самостоятелна наука, която в своята същност се занимава с обучението на възрастни, определянето на подходящи методи и средства за обучение и обучение на специалисти- преподаватели. [1] Възрастен е лице на възраст между 18 и 65 години. В нашият случай ще разглеждаме възрастни с интелектуална недостатъчност на възраст между 18 и 65 години, техните ресурси, капацитет и умения да бъдат обучени.

В теорията и практиката се срещат различни термини за означаване на понятието „интелектуална недостатъчност“- психично отклонение, умствена непълноценност, интелектуална изостаналост, психическо недоразвитие, слабоумие, умствена недостатъчност, интелектуална задръжка, ментална ретардация, интелектуален дефицит и други. През последните години определението за интелектуална недостатъчност претърпява много промени, като международно признато е това на Американската асоциация за интелектуална и развитийна недостатъчност. [6]

Според нея интелектуалната недостатъчност се характеризира със значителни ограничения в интелектуалното функциониране и адаптивното поведение, които засягат адаптивните, социалните и познавателните способности. Проявява се преди 18 годишна възраст. [6]

Интелектуалната недостатъчност се разграничава в няколко степени, които се определят от нивото на IQ на лицето.

- Лека степен на интелектуално затруднение (IQ = 50 - 70): Мисловната дейност носи конкретно-образен характер, но с известни възможности за образуване на бедни по съдържание понятия. Речта и паметта са обикновено нормално развити. Хората от тази група си служат често със стереотипни, заучени отговори и действия. С успех овладяват несложни трудови и професионални навици, а също така и относително адекватно, самостоятелно поведение в обичайна среда. В зависимост от

преобладаването на процесите, хората от тази група биват: послушни, прилежни, добродушни, възбудими, несдържани и агресивни.

- Умерена степен на интелектуално затруднение (IQ = 35 - 49): Мисловната дейност има съвсем конкретен характер. Хората от тази група започват да говорят късно, служат си с малък словесен запас. Могат да усвоят най-елементарни навици на самообслужване, но не са в състояние да четат, пишат и смятат. Под непосредствен контрол могат да извършват някои трудови дейности. Поведението им се ръководи от непосредствените инстинктивни потребности;
- Тежка степен на интелектуално затруднение (IQ = 20 - 34): Особеностите на хората от тази група са сходни с тези от втората група;
- Дълбока степен на интелектуално затруднение (IQ < 20): Хората от тази група са напълно безпомощни. Ходят съвсем трудно или са приковани на легло.[3]

Класификация на умствената изостаналост според образователния модел [9]:

- Подлежащи на обучение с IQ от 50-55 до 70-75
- Поддаващи се на тренинг с IQ от 25-30 до 50-55
- Неподдаващи се на социално въздействие с IQ под 25-30

С възможност за включване в обучение или тренинг са най-вече лицата с лека и умерена степен на умствена недостатъчност. Трябва да се има предвид, че процесът на обучение не е същият като с лица без дефицити. Водещият на обучението трябва да притежава изключителни качества и умения като силно развита емоционална интелигентност, търпение, толерантност, професионализъм, емпатия и опит в работата с лица с дефицити.

Разработването на адекватна система за развиващо обучение на възрастни с интелектуална недостатъчност заема широко място в изследванията на много специалисти. Целта на обучението на лица с интелектуални затруднения е цялостната им подготовка за успешна професионално-трудова дейност и адаптация към социалната среда. Чрез формиране на система от жизнено необходими умения и навици те ще бъдат подготвени за самостоятелен начин на живот. [4] Тези знания, умения и компетенции лицата биха придобили в социални институции като защитени жилища, чиято цел и функционалност е насочена именно към идеята за придобиване на ежедневни и битови умения за изглаждане на самостоятелност. Друга цел на защитените жилища е не само самостоятелността, но и постъпването на работа, за да може един ден дадено лице да напусне тази институция и да води напълно нормален начин на живот според съвременните разбирания за такъв. Въпреки това защитените жилища не биха могли да им дадат пълно обучение, а само и единствено битови умения, възпитание, социални навици, обща култура и пр., които не са специализирани или професионални умения и/или знания. Важно е предметите и темите, върху които лицата с интелектуална недостатъчност се обучават да бъдат тясно свързани с дейности подпомагащи тяхното професионално развитие, постъпването на работа, но и в същото време да са достатъчно лесни, запомнящи се, да не включват извършването на сложни и непосилни за лицето дейности. Задължение и на учителя и на бъдещия работодадел на такова лице е да се съобразява с неговите индивидуални възможности, капацитет, умения и издръжливост.

Лицата с психично заболяване имат нужда от здравни, психични грижи и психотерапия. Понякога имат съпътстващи умствена изостаналост, но ако техният психичен проблем се контролира, те биха могли да живеят самостоятелно.

Хората с интелектуално затруднение не са болни, освен ако нямат друго общо заболяване. Те имат нужда от лесна за разбиране информация и обучение, за да се включат в обществото. [4]

Важно е да се прави разлика между двете групи. Често едната група, страда за сметка на другата, тъй като голяма част от обществото не е запозната с разликите и особеностите на различните групи.

Най-добрата интервенция при лица с умствена недостатъчност е специалното обучение насочено към развиване на уменията и компенсирание на слабите страни. [2] Поради тази причина обученията и тренингите на лица с интелектуална недостатъчност трябва да имат индивидуален характер спрямо всеки участник в обучението. Материалът в обучението трябва да е с леко и ненатоварващо съдържание, съобразено с характеристиките и особеностите на тази целева група. Тъй като възрастните с умствена изостаналост са всъщност изостанали в развитието си, често тяхното поведение и издръжливост са равностойни на детските. Издръжливостта на децата в учебна среда е непродължителна и вниманието им е концентрирано върху изучавания обект за определен период от време в зависимост от тяхната възраст. Това важи и за лицата с умствен дефицит, които също разполагат с определен период на издръжливост, след което, при наличие на умора или скука, работата с тях е безсмислена. В това отношение времетраенето на занятията трябва да са съобразени с техните особености. Важно е водещият да се съобразява с възможностите и капацитета на всяко лице в групата и да концентрира работата си с него върху положителните страни на обучаемия, в същото време без да избягва от темата на обучение.

В повечето случаи лицата с интелектуална недостатъчност изпитват затруднения в писането и четенето или изобщо не умеят да четат и пишат. Това трябва да се има предвид в процеса на обучение и той да бъде концентриран върху вербалното, визуално и слухово въздействие. Методи за обучение, които се използват са стандартни и важат за всички видове обучения с всякакви целеви групи, но в този случай трябва задължително да бъдат съобразени с нивото на развитие, капацитета и умението за усвояване на информация от страна на целевата група. Някои от методите, които могат да се използват са следните:

1. Интерактивни методи (игри, презентации, филми, песни) – доказан факт е, че съчетанието между звук, картина и движение е един успешен метод за усвояване на информация, който действа при всяка целева група, дори при двугодишни деца, които изучават чужд език. Давайки възможност на лицата в групата да онагледят, чуят, разиграят получената информация, увеличава шанса те да я запомнят.
2. Беседи- разговори по различни теми с възможност групата да споделя мнения, преживявания, обвързани с темата. Така, правейки аналогия между материала и свое преживяване, лицето по-лесно ще усвои и запомни новата информация
3. Интервюта- важно е да се наблегне на интервютата, а не на анкетите, тъй като целевата група има затруднения в писането и четенето.

Попълването на анкета или тест няма да бъде нито успешно, нито ефективно.

4. Рисувателни методи- не се цели професионализъм и гениалност, а забавление - свързване на темата с позитивни емоции, което допринася за по- лесното ѝ запомняне. От друга страна рисуването има и терапевтичен ефект и би могло да послужи за отмора, успокояване, разведряване. [1]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Лицата с интелектуална недостатъчност са част от нашето съвремие и не са по- различни от нас- имат същите потребности, пориви и надежди. Те не са болни, а имат затруднения във възприемането на информация или извършването на дадени дейности, поради което се нуждаят от подкрепа. Бидейки обучени от професионалист, те не само улесняват ежедневието си, но и постепенно се интегрират в заобикалящият ги свят, чувстват се значими и попадат в нови за тях ситуации, които обогатяват социалния им опит. Тяхната интеграция би била успешна само и единствено, ако успеем да разширим кръгозора на обществото и го накараме да погледнат на тези лица с „други очи“.

ЛИТЕРАТУРА:

- [1] Василева В., Андрогика, Русе, 2016
- [2] Добсън Дж. Основни психологически препоръки за работа със деца със СОП- статия
- [3] Енчева С., Явлението Интелектуална недостатъчност, информационен бюлетин
- [4] МЕТОДИКА НА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ХОРА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ, mh-center.info
- [5] Програма COACH@WORK, Обучителен Модул 1, 2016г., upportemployment.eu
- [6] American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2011
- [7] Информационен център за психично здраве, Благоевград, mh-center.info
- [8] <http://www.bghelsinki.org/en/special/bg/2002ddmui.doc/>
- [9] <http://logopedico.com/narushenia/umstvena-izostanalost/>

ЗА КОНТАКТИ

Михаела Стоянова, студент в Русенски университет „ Ангел Кънчев“, „Социална педагогика“, 3 курс, e-mail: michaella.stoyanova1369@gmail.com

Научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев“, E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Неграмотността в България. Причини и идеи за справяне с проблема

Илияна Стефанова Илиева

научен ръководител: гл. ас. д-р Валентина Василева

Abstract: *Illiteracy in Bulgaria is a big and topical problem. The number of illiterate people in Bulgaria is growing every day. The statistics are proof of this. This is an extremely important issue that we need to tackle - as a society, but not through integration, but rather a denial, a reprimand, and help to improve literacy. Every "second" in our country makes mistakes in reading and writing, and many are completely illiterate. According to research, Bulgaria is one of the first in illiteracy in the European Union.*

Key words: *illiteracy, problem, kids, writing, reading, people, solve.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Неграмотността е проблем, който датира преди много векове, но чак сега в 21. век му се придава такова значение. Описани са много случаи в българската литература, за това как българският народ е неграмотен и заблуден. Един от тези случаи е в книгата „История славянобългарска“ от Паисий Хилендарски [1]:

“О неразумни и юроде! Защо се срамуваш да се наречеш българин и не четеш, и не говориш на своя език? Или българите не са имали царство и държава?” ;
“Ти, българино, не се мами, знай своя род и език и се учи на своя език!”;
“Или се срамуваш от своя род и език пред учените и търговците и славните на земята, защото българите са прости и няма от тях много търговци и грамотни, и знаменити на земята в днешно време, но повечето от тях са прости занаятчии?”

ИЗЛОЖЕНИЕ

България е първа по неграмотност в Европейския съюз, като изследвания на Европейската комисия показват, че 41% от учениците ни не са напълно грамотни. За 2012 г. по грамотност сме на 53-то място в света, далеч пред нас по грамотност са Киргизстан, Тринидад и Тобаго, Туркменистан, Тонга и др. Според доклад на Европейската комисия по Конвергентната програма за 2012-2015 г., процентът на хората с трудности при четене у нас е най-високият в Европейския съюз.

Според друга официална статистика, през 2012-2015г. общата грамотност на учениците в България - отличниците у нас са само 4%, а тези, които изобщо не се справят с тестовете надхвърлят 44%. Интелигентността на нацията (National IQ Scores) също намалява. Българите дълги години гордо заемат челни места по този критерий, а сега в списъка от 113 страни по интелигентност българите са едва на 47-мо място, далеч след Монголия, Молдова, Казахстан и др. Една от причините за този факт е състоянието на образователната система. В българските училища отличниците са 4%, докато във Финландия са 14,5%, т.е. близо пет пъти повече.

Цели 38% от българчетата не завършват започнатото си образование, много въобще не са учили. Близо една трета от учениците, задължени по закон да се образуват, не ходят на училище. РИО на МОНМ в Русе обявява, че от 29 000 ученици само около 20 000 посещават училище. Подобна, а някъде много по-драматична, е картината в почти всички региони на България. В България отдавна функционира цяла индустрия за фалшиви дипломи.

Офертата "Продавам дипломи" според Google се среща 69 800 пъти (на 01.02.2013 г.) През 2010 г. това число беше по-малко – 55 400 пъти (13.05.2010). Самите портали за продажби на фалшиви дипломи са от най-посещаваните. Гарантира се използването на истинските печати на висшите училища и вкарването на "дипломирания" клиент в регистрите на МОНМ. Ако имаме предвид, че сделките по продажба на фалшиви дипломи не се извършват само електронен път, то нещата са още по-сложни. По данни на ЦДП през последните 20 години между 350 000 – 400 000 български граждани и голям брой чужденци са придобили фалшиви дипломи за образование и фалшиви документи за квалификация. [2]

Причини:

Фактите са повече от красноречиви, но за жалост вече не изненадват никого. И няма как да предизвикат учудване, след като неграмотността в българското училище придобива епидемичен размер. Функционално неграмотният човек е този, който не може да извършва всички дейности, които грамотността изисква, непознаване на правовият ред в държавата, притежава неспособност да анализира кратък текст, както и невъзможност аргументирано да изразява своята теза. Много от децата в училище бъркат автора на "Под игото" или не знаят кой е Ботев. И когато някой съобщи публично данните от поредното проучване, възниква един и същ въпрос. И той е: кой е виновен за състоянието на българската родна реч- родителите или учителите?

Или пък може би интернет? Разбира се, категоричен отговор няма. Вина има всеки един. Учителите обвиняват родителите, като казват, че всичко идва от семейството. Родителите масово си намират извинение с аргумента, че децата им прекарват по-голяма част от времето си в учебното заведение. По този начин въпросът остава само на ниво дискусии. На този етап промените в просветната система касаят само формата, но не и съдържанието на учебното съдържание в училищата.

А по-добре би било дискусията да се насочи към въпросите за учебните планове и кое би било добре да се промени в тях, така че да бъде полезно за самите ученици.

Педагозите имат по-голям успех, когато провеждат часовете си под формата на дискусии, занимателни игри и използват информационните технологии. [3]

Не по-маловажни за добрите резултати от учебния процес са самочувствието, достойнство и уважение на детето в училище, които да го демотивират и то да не иска да се обучава и образова.

Финансовите проблеми в семейството понякога също се отразяват. Има много на брой родители, които не могат да отделят достатъчно пари за закуска, дрехи, учебници на децата си.

Ако детето е жертва на тормоз – то не е психически предразположено към дейността на учене, то се вглъбява и изпитва стрес. До колко детето ще е заинтересувано, заинтригувано и предразположено да учи зависи от семейството, учителите му и начините на преподаване, и от самото дете.

Наблюдения:

В интернет е рядкост да се срещне напълно грамотно написана статия. В социалните мрежи 1/1000 пише грамотно – с всички препинателни знаци, пълни и кратки членове, без правописни грешки, изразявайки се свободно с голям речников запас. Все повече се набляга на чуждици, думи и изрази от сорта на „ок“, „добре“ „нищо“. Най-чести са съкращенията дори на кратки думи като

„мерси“ – „мс“, „нищо“ – „нш“. А факта, че 70/100 от тези потребители изписват български думи на латиница и не го правят по правилния начин, свежда нещата до наистина ниско ниво на грамотност. Все по-рядко се четат книги, но пък и когато това се прави, по-използваният вариант е електронната книга, а не на хартиен носител.

Обявите по улиците, които виждаме изглеждат най-често така: „търси ме продавачка“, „заведение набира сервенторки“, „тарсим педехуристка-мъникуриска и фрезиторка“, „давам уроци по Български език“ и т.н.

Масово по институциите имат проблем, когато хората(клиентите) не могат да попълнят документациите. Търсят помощ за елементарно писане на своите имена.

Опит: Бе проведен опит с десет деца, избрани на произволен принцип. Задачата е да прочетат приказката „Мързеливият“ от книгата „Български народни приказки“ на Ангел Каралийчев и да спрат, когато започнат да се затрудняват. Засича се времето и колко грешки са направили, докато четат. Децата са ученици от 5 до 7 клас. Целта е да се установи какво е нивото на грамотност и доколко са се научили да четат за дадените години в училище.

Таблица 1

Ученик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Клас	5	5	5	5	6	6	6	7	7	7
Брой думи	86	86	86	86	94	94	94	109	109	109
Време /секунди/	130	126	120	127	80	70	83	74	50	65
Грешно прочетени думи	12	16	5	2	8	3	7	5	3	1

Резултати: Всички ученици имаха проблем с четенето на глас. Темпото им на четене е средно-клонящо към ниско. Правят много грешки, което навежда на мисълта, че не четат достатъчно книги и не се упражняват достатъчно в училище. Притесняват се и отбягват да четат, имат нужда от подкрепа и насока, мотивиране, упражнения и похвала.

➤ Усилията децата да бъдат записани в училище, трябва да се комбинират със стратегии те да останат в училище и да завършат образованието си;

➤ Иновации за привличане на интерес в децата към учене;
 ➤ Интерактивно обучение;
 ➤ Обучение извън пределите на училището;
 ➤ Обучаване на родителите;
 ➤ Непълнолетните майки да продължат с ученето в домашни условия;

➤ Задължителни часове за упражняване на четенето на глас;
 ➤ Забраняване на телефоните и събирането им при учителя в началото на учебния час;

➤ Допълнително заплащане и отпускане на финанси, както и увеличаване на стипендиите.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимо е да се предприемат мерки, да се мотивират и стимулират хората, за да се оgramотят, за да има българското общество бъдеще, за да не изчезне и замени българският език и българската писменост – кирилицата. Неграмотността и малограмотността обхващат все по-голяма част от младото поколение. Тези факти показват резултатите както от занемарената държавна политика по отношение на базовите компоненти на образованието, така и липсата на положително отношение у голяма част от родителите към формирането на навици, свързани с образованието.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Хилендарски, П.–„История славянобългарска“,1914г.
- [2] Бедерева К. България е първа по неграмотност в ЕС <http://inews.bg>
- [3] http://bolgari.net/zashto_rastat_negramotni_bylgarchetata-h-329.html

За контакти:

Илияна Илиева, специалност Социална педагогика, първи курс, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет "Ангел Кънчев"

Научен ръководител: д-р Валентина Василева, катедра Педагогика, психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет "Ангел Кънчев" E-mail: vvasileva@uni-ruse.bg

Показатели и подходи за оценка равнището и структурата на безработицата

Даниела Илиева
научен ръководител: гл. ас. д-р Багряна Илиева

A: Indicators and approaches to assess the level and structure of unemployment: This text reveals the essence of unemployment and its impact on the market economy of Bulgaria. The specific project presents the decisive approaches and measures for its prevention. Factors are presented that influence its decline and increase the labor market.

Key words: unemployment, economy, labor market, unemployed people

„Законите на икономиката започват да се проявяват, когато ги нарушават”.
Карл Маркс

Въведение:

Върху икономиката и пазара на труда оказва влияние безработицата. Безработицата като социално-икономическо явление - обективно присъща на пазарната икономика. Влияние оказват демографската структура, мобилност и професионалното образователно равнище на населението на страната. Факторите, които я определят са икономическата и социална политика на правителството и местните органи на властта, законодателството и социалното партньорство.

Безработицата е индикатор за характера и равнището на икономическото развитие, за степента на неговата социална ориентация, за социалното равновесие в обществото. Характеризира с пазарното състояние на търсене и предлагане на работна сила. Необходимостта от изследване, като социално икономическо явление се дължи на икономическите и социални последици, които тя предизвиква.

Изложение:

Безработицата е икономическо понятие, характеризиращо движението на работната сила. Съществуват няколко теории създадени по повод безработицата. Според икономистът Артър Оукън безработицата е отражение на икономическия спад в националната икономика. Тя е следствие от недостигане на потенциалното равнище на възможностите на икономиката за производство. Теорията за недостатъчното търсене определя безработицата, като отрицателно явление. Свързва се също с ниското потенциалното равнище на икономиката. Причината за това са недостатъчните съвкупни разходи на обществото. Причина за незаетостта на населението е така наречената доброволна безработица. Този вид безработица е неизбежна и няма как да се контролира от държавата. Още една от формулираните причини е нивото на заплата. Твърдението принадлежи на класическото и неокласическото направление икономисти. Те вярват че свободната работна сила е следствие от твърде високото равнище на работна заплата, което от своя страна показва спад в нивото на заетостта, съответно предлагането се повишава и се стига до принудителна безработица. [1]

Изследването на безработицата се определя на макроикономическо ниво, като се измерва абсолютни и относителни величини. Характера се състои в определянето броя на безработните лица. Измерва се с точни числа на базата

данните от регистрирани лица в бюрата по труда. Относителни величини са норма и равнище. Нормата на безработицата показва в относителен размер каква част от икономически активното население не получава доходи от трудова дейност. Изчислява се като се отнесе броят на безработните към работната сила. Показва се чрез следната формула:

$Nu = U/LF \times 100$, където Nu е норма на безработица, U е размера на безработните, LF е работната сила, която се формира от сумата на безработното и заето население.

Изследванията на контингента на безработни се извършват в няколко структурни области: демографска, образователна, професионална, регионална, структура на източниците на информиране, социална осигуреност. [1]

Демографската структура изследва възрастовия и половия състав на безработните. За целта се използват показатели за абсолютния им брой, динамика и дела на безработните жени, мъже и младежи, на населението от най-активните възрастови групи над 50 години. Включва младежи до 30 г., население между 30 и 50г. и над 50 години. Факторите, като при необходимост се определя равнището на безработица по-детайлизирана възрастова структура, например-младежи до 24 г. и между 25 и 30 г., и трудоспособното население между 31-35, 40-49, 50-54 и 55-60 г.

Образователната структура разглежда безработните по степента им на образование (основно, средно, средно специално, висше). Професионалната структура отчита безработните по степента на професионални направления (специалности) и работнически професии.

Регионалната структура разпределя безработните лица по области и региони. Източниците на информиране са няколко: освобождаване (не виновно) поради закриване, частично ликвидиране или фалит на предприятието, освобождаване поради закриване на отделни работни места, завършващи учебни заведения и намиращи работа, друго трудоспособно население регистрирано на общо основание като търсещо работа и др.

Социалната осигуреност дава информация за безработните лица, които получават осигуровки и социални помощи, други с изтекъл срок за осигуровки или социални помощи, както и такива, на които е прекратено, по определени причини, изплащането на осигуровки и помощи. Тези групи могат да се съпоставят както с общия брой безработни (регистрирани), така и по възрастова - полова структура, професионални групи и т.н. Чрез анализа на професионално-квалификационната структура се установява, кои са най-засегнатите професии и специалности, което налага необходимостта от преквалификация както и нанасяне на корекции в образователните програми спрямо изискванията на пазара на труда.

Формите на безработица са три: фрикционна (текуща), структурна и циклична.

Фрикционната е породена от постоянното движение на населението от един район към друг, от професия към професия, както и от обективните изменения в живота на човека (обучение, работа, раждане, отглеждане на дете, пенсиониране и др.) Основните причини за наличието ѝ се свързани с:

1. Желанието на работодателите да се освободят от останалата неподходяща в професионално - квалификационно отношение работна сила в следствие на настъпващите структурни и технологични промени в производството.

2. Желанието на работниците да сменят работното си място, условията на труд, заплащането на труда, да получат по-добри възможности за професионална реализация.

3. Недостатъчна и непълна информация в службите по заетостта за свободните работни места за търсещите работа със съответната професионална подготовка и квалификация. Подобряване на информационното осигуряване, на връзките на службите по заетост с работодателите на формите за професионално ориентиране и консултиране на безработните намалява времето за търсене и престой в текущата безработица. За това оказват влияние и времето и средствата, които изразходват безработните в търсене на подходяща работа, както и размерът и срокът на получаване социални помощи и обезщетения.

4. "Свиване", съкращаване по различни причини на мащабите на отделни отрасли в националната икономика, поради спиране на субсидии и дотации, липса на пазари, неефективност, замърсяване на околната среда и др., водещо до масово освобождаване на работната сила от различни професии, възрасти и специалности

5. Промени в бюджетната политика, които могат да предизвикат освобождаване на заети в различните сфери на дейност (например наука и научно обслужване, управление, изкуство, култура и др.)[2]

Според факторите, условията и причините безработицата може да бъде циклична, структурна и текуща. Може да бъде скрита и явна. В практиката на Международната организация на труда се различават 4 основни типа статистика за пазара на работната сила или източници на данни за безработицата. *Първият* е свързан с извадкови анкети на работната сила и на домакинствата, които най-често дават пълна информация за безработицата, тъй като позволяват включването на групи от лица, които нерядко липсват в статистиката на безработицата, получена чрез други методи (например за лицата, търсещи работа за първи път). *Вторият* източник на информация в международен аспект е статистиката по социално осигуряване (за безработица). Информацията се основава на съществуващия вече режим на задължително осигуряване при безработица. *Третият* източник е статистиката на бюро по труда. Националната система от такива служби дава обикновено информация за броя на търсещите работа, фигуриращи в регистъра в края на всеки месец. Когато бюро по труда функционират в тясна връзка с осигуряването на безработицата, при което регистрирането в тях е задължително условие за отпускане на помощ, информацията съвпада в голяма степен с тази, получена от предшестващ източник. Четвъртият източник на информация за безработицата съгласно статистиките на МОТ за официалните оценки, предоставяни от националните власти. Най-често тези оценки се основават на комбинация на информацията, получена от един или повече от вече посочените източници.

В България месечната оценка на равнището на безработица се получава въз основа на отделното месечно оценяване на броя на безработните и отделната месечна оценка на броя на заетите. Дължи на факта, че равнището на безработица е производна величина, включваща посочените два компонента, които, от своя страна, проявяват специфичност по отношение на тяхната същност и динамика.

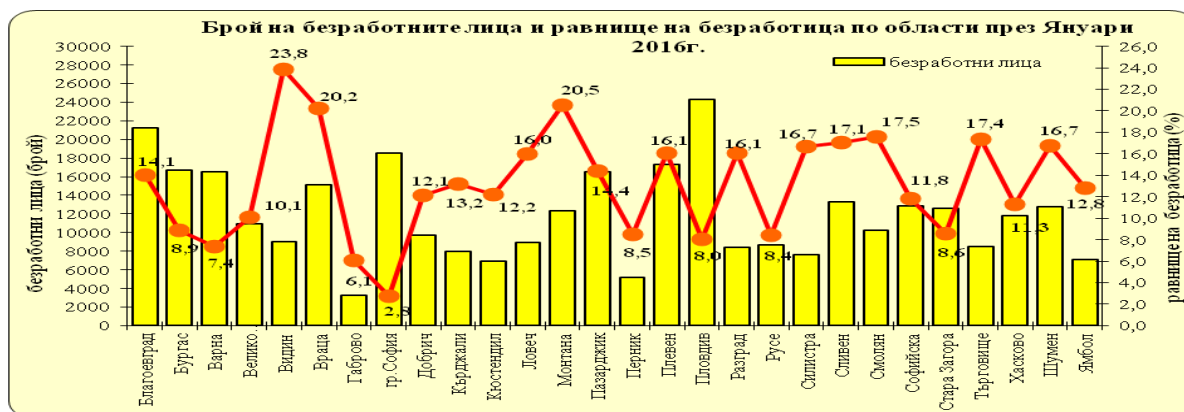
Наблюдението на работната сила и регистрираните безработни в процеса на оценяване не е надеждно, тъй като е налице сериозно разминаване между

регистрираните безработни в България (от бюрата по труда) и тези, отчетени от Националния статистически институт.

Анализ на данни също се извършва и въз основа на Наблюдението на работната сила. Анализът се извършва по 8 категории.

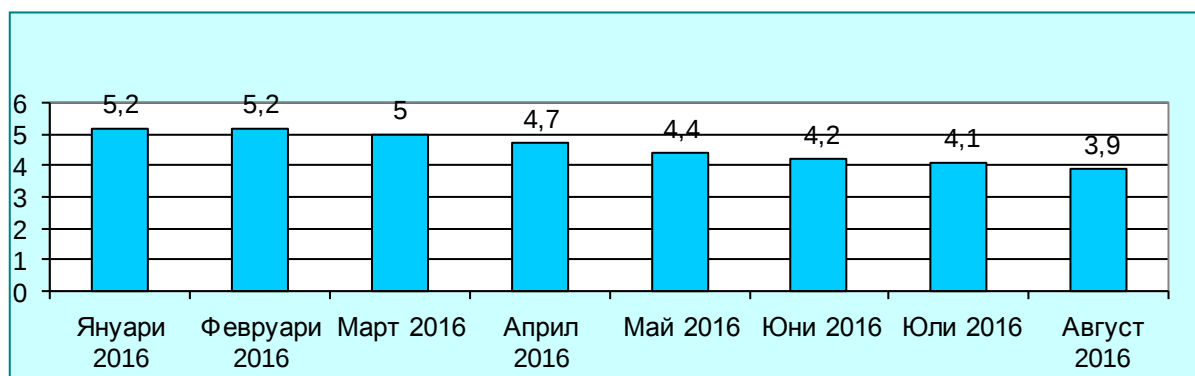
В Бюрото по труда данните за безработица се получават на местно и регионално равнище. Получават данните си от НАП, НРС и НСИ.

Агенцията по заетостта (АЗ) изготвя статистика за една година, която има следните функции: данни за безработицата - общо за страната, по области и общини; набиране, обработване, съхраняване и предоставяне на статистическа информация за състоянието на безработицата; подготвяне, съхраняване и предоставяне на информация за свободните работни места в т.ч. трайно незаети и търсещите работа лица; изготвяне на тримесечни и годишни обзори за пазара на труда. АЗ изготвя данни за безработица по области всеки месец. (Диаграма 1.) Други източници, които се ползват за безработни лица от АЗ са от фирми, предприятия и частни трудови посредници. [2] [3]



Диаграма 1.

През септември 2016 г. се направи посещение в Бюрото по труда, гр. Русе. Целта е да се определи какъв е броят на безработните лица, регистрирани в Бюрото по труда, спрямо 9-те области в страната и да се дефинира броят им спрямо тях. Бяха изведени следните данни за безработицата в региона от м. януари до м. август 2016 г. (Диаграма 2.) [4]



Диаграма 2.

В края на м. август в БТ-Русе броят на безработните в трите обслужвани общини възлиза на 3417, със 154 по-малко от предния месец.

Разпределението на безработните лица по общини е следното:

- Община Русе – 2835
- Община Сливо поле – 323
- Община Иваново – 259

В ДБТ Русе относителният дял на безработните жени е 58.5 %. Безработните над 50г. са 1496 или 43.8 % от общо регистрираните, а младежите (до 29 г. възраст вкл.) са 408 или 11.9 % от всички регистрирани безработни лица. Продължително безработните лица с регистрация над 1 година намаляват и са 689. Относителният им дял в общата безработица е 20,2 %.[4]

ВХОДЯЩ ПОТОК: входящият поток безработни лица през месеца в гр. Русе обхваща 512 лица, от които 488 новорегистрирани и 24 с възстановена регистрация. Съотношението жени : мъже е 57:43, а новорегистрираните висшисти са 143. Структурата на новорегистрираните (без възстановените регистрации) през месеца показва, че най-висок дял продължава да имат новорегистрираните от сектор “Неуточнен отрасъл” – 46.7%, следвани от “Услуги” – 32,8% и “Индустрия”-17%.[4]

ИЗХОДЯЩ ПОТОК: изходящият поток (отпаднали от регистрация поради различни причини, вкл. постъпили на работа) е 666 лица. Постъпилите на работа са 407. Относителният дял на постъпилите на работа от общия брой на отпадналите от регистрация по различни причини е 61 %.[4]

ТЪРСЕНЕ НА РАБОТНА СИЛА: През м. август заявените свободни работни места на първичния пазар са 441, като 202 / 45,8 %/ от тях са от частен сектор. Новоразкрити са 39. Заявени са 188 свободни работни места за специалисти с висше образование. През м. август заетите работни места на първичния пазар възлизат на 86, а свободните работни места в края на месеца са 622 /първичен пазар/. [4]

Заклучение:

Безработицата в България все още е със високи стойности. За нейното намаляване се изготвят различни национални стратегии и годишни планове. Местните структури - Бюрата по труда, предлагат различни курсове за квалификация и преквалификация. През последните няколко години са разработени редица програми за насърчаване и подпомагане на бизнеса и заетостта, като:

- програми за стимулиране на адаптивността в бизнеса и на заетите в него;
- специализирани програми за професионално квалифициране.

Нов програмен период настъпва за Програмата „Нови умения за работни места”, която е сред ключовите инициативи за постигане целите на Европа 2020 за интелигентен, устойчив и включващ растеж и за Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси” (ОП РЧР), одобрена от Европейската комисия в края на 2014г. В периода 2014–2020 г. ще се изпълнява нова Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014-2020“ (ОП НОИР), специално насочена към развитие на образованието, науката и изследванията, програма „От социални помощи към осигуряване на заетост“, програма „Старт на кариерата” и др. [5]

Втора насока в социалната политика за ограничаване на безработицата и увеличаване на заетостта е по-ефективно обвързване на образованието и обучението с практиката и реалната работна среда. България предприема действия за развитие на обучението чрез работа (дуално обучение) в националната система за професионално образование и обучение.

На трето място е сътрудничеството и добрата комуникация между социалните партньори.

Тези и други въведени подходи и механизми се оказват недостатъчни за ограничаване на безработицата, ако не се заложи на един от основните приоритети на националната политика по заетостта, а именно - повишаване на нивото на знания, умения и компетентности на работната сила чрез обучения за повишаване на конкурентоспособността ѝ на пазара на труда.

Използвана литература:

- [1] Владимирова, В., Ковачев, З. И колектив, Макроикономика, Варна, 2010г.
- [2] Заетост и безработица НСИ София-2015, <http://www.nsi.bg>
- [3] НСИ (2016) Методология на наблюдението на работната сила
- [4] Дирекция Бюро по труда град Русе (посетена на: 16.03.2017г.)
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
<https://www.az.government.bg/>
- [5] МТСП, Националният план за действие по заетостта за 2015 г.

За контакти:

Даниела Илиева , студент III курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФПНО, специалност „Социална педагогика“, ОКС „Бакалавър“, Е-mail: dani_30@abv.bg

Гл. ас. д-р Багряна Илиева, катедра *Педагогика психология и история*, Факултет *Природни науки и образование*, Русенски университет “Ангел Кънчев”, Е-mail: bilieva@uni-ruse.bg

Педагогически аспекти и възможности за разширяване на представите за време

Женя Илиева, Мелек Ремзи, Петя Дончева
научен ръководител: доц. д-р Соня Г. Георгиева

Abstract: *The development focuses on the problem, considering the emergence of the time concept in children between ages of 5 and 8 years. In order to educate the kids with the different time periods, we used different pedagogical methods. By introducing the kids with the three time periods (past, present and future) we help them to track their family roots back in time, as well as to acquire a better emergence for the time and the different events placed in it.*

Key words: time, time period, pedagogical methods, time line;

ВЪВЕДЕНИЕ:

В съвременната образователна институция детето придобива: нагласи и умения за мислене, инициативност, за вземане на решения и работа в екип. За това е изключително важно в тази възраст да се наблегне на развитието на мисленето.

Какво е мислене? [3] – Мисленето е най-сложният познавателен психически процес, който се състои в отразяване на съществените свойства и закономерности от действителността.

Според Пиаже обкръжаващата среда е разбирана от детето чрез процес наричан „асимиляция“ [1]. Асимиляцията е процес на възпроизвеждане на обектите в съответствие със съществуващите интелектуални схеми. Тя съществува винаги в единство със своята противоположност - акомодацията.

Целта е да се формират различни видове представи¹ за: количество и време². Представяме ги постепенно, с многократни повторения, за да натрупа информация. Така децата ще се ориентират във времето и ще придобият една от най-важните компетенции за ориентирание в трите времеви периода.

ИЗЛОЖЕНИЕ:

Тъй като представите у децата е по удачно да се развиват чрез различни педагогически подходи, методи, техники, сме структурирали задачи от иновационен тип. Те са съобразени с възможностите на децата и предпоставят успешно формиране на представата за време. Така се избягва дефицит в необходимите знания за време.

Изготвили сме:

- запознаване на децата в ранна възраст с линията на времето и трите основни времеви периода;
- разширяване на способността им за съотнасяне на случки и събития към съответните периоди;
- презентирание на познати за децата обекти и проследяване на тяхното развитие във времето;

¹ Асимиляция- представа- това са образите на предметите и явленията, които възникват, когато те непосредствено въздействат върху сетивните органи на човека, не изчезват с прекъсване на въздействието, а се запазват в съзнанието за определено време и не могат да бъдат възстановени.

² Време- Измерението, в което настъпват промени, и което измерва продължителността състоянията. Продължителност, траене на всичко, което става и се извършва в битието, измервано в секунди, минути, часове, дни, години и т.н.

- индивидуална или групово работа с децата, с използване на различни игри и логически задачи;

Технологията ни на работа включи :

Подбиране на информация и изготвине на презентации на тема „Развитието на човека и средствата за комуникация през различните времеви периоди“. С нея запознахме децата с еволюцията на човека и промяната в телекомуникационните технологии в контекста на времето и хронологичната им промяна. [информация – Приложение 1 и Приложение 2]

Проведохме естествен експеримент с деца от подготвителна група от ДГ „Иглика“ гр. Русе, с гл. учител- Ваня Ж. Илиева. (фигура 1) Възложихме задача да нарисуват как си представят човека от бъдещето. Част от техните рисунки включихме в нашата презентация.



Фигура 1: Децата от подготвителна група от ДГ „Иглика“ гр. Русе

Задача: Искахме да се абстрахираме от своя по сериозен поглед над нещата и за това помолихме няколко деца между 6-7г. да ни помогнат като ни нарисуват как точно си представят те самите човека в бъдещето. Резултатите бяха впечатляващи, над 90% от всички деца представиха “човекът на бъдещето“ като същински супер герой, който има свръх естествени сили, като например:

- да може да изстрелва огън и лед от своите очи, ръце или крака;
- да има големи и дълги уши;
- да притежава една или две антени на главата си;

Общо взето според тях “човекът на бъдещето“ не е нищо от това което представлява сега, а е развил нечовешки сили непознати за нас в днешни дни. (фигура 2; фигура 3; фигура 4)

Фигура 2 : Рисунка на тема
„Човекът от бъдещето“

Фигура 3: Рисунка на тема
„Човекът от бъдещето“

Фигура 4: Рисунка на тема
„Човекът от бъдещето“



Изготвихме предложения за картони, за индивидуална и групова работа с деца от 5-8 годишна възраст. [Приложение 3; Приложение 4; Приложение 5; Приложение 6; Приложение 7]

Работата протече групово. На децата бяха показани разпръснати предмети около времева линия, на която са поставени трите времеви периода (минало, настояще и бъдеще). Поставената им задача се състоеше от това да свържат отделните фигури с техния съответен период. [Приложение 4]

Целта ни беше да запознаем децата с развитието на различните предмети във времето и по този начин те да могат да придобият по-добра представа, за това как са изглеждали, и как са се развивали през годините.

На отделни работни листи за индивидуална работа децата трябваше да нарисуват „телефона на мечтите си“. [Приложение 3]

Създадохме приказка, с която обяснихме как хората и технологиите са се променили във времето до днес, какво е времето, как се измерва то и какво представляват трите времеви периода с помощта на линия на времето (минало, настояще и бъдеще). [Приложение 8]

Работата с приказка в свободен режимен момент протече в три етапа:

- четене;
- разказване;
- драматизация;

Чрез тези три основни етапа ние успяхме да информираме децата по лесен и достъпен начин, след което затвърдихме новопридобитите им знания като им зададохме няколко въпроса свързани с приказката. Накрая чрез драматизацията, успяхме да помогнем на децата да съпреживеят приказката, като самите те станаха участници в нея.

Заклучение:

Използването на описаните методи помогнаха да установим по-добра връзка с децата, за да могат те да развиват своите представи за време. Целите от работата с деца бяха насочени към практически компетенции за установяване на времеви интервали. Самите те да развият любопитство и въображение. Обучаваните разбраха как да определят събития с линия на времето по указание.

Постоянното повторение на тези логически задачи помага да се използва времето като ориентир. Чрез него детето може да планира задачите си, да се научи да изготвя собствен план за действие и цели. Така то ще развие добро усещане за времето при решаването на задачи за постигане на по-добър резултат в ученето. [2]

Важната символна система според Виготски, която влияе изключително съществено върху ученето, е човешката реч, но заедно с нея визуалните модели подобряват ученето. Те са средства за обогатяване на мисленето, задаване на въпроси, формулиране на категории и понятия.

ЛИТЕРАТУРА:

[1] Асимилация и акомодация според Пиаже - http://studentskigrad.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=1611:2011-07-29-13-02-55&catid=82:2011-03-24-21-06-18&Itemid=116- последно посещение 06.05.2017 г.

[2] Елизабет Бергер, Хилдеград Фукс; Комуникация, обучение, презентация; Veritas Просвета 2007 г. ; стр. 47

[3] Д-р Румяна Неминска, "Техники за стимулиране на логическото мислене и въображение"; РААБЕ България ООД 2015г. ; стр. 2-3

За контакти :

Женя Илиева, студентка II курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, специалност „Социална педагогика“, факултет „Природни науки“, ОКС „Бакалавър“, e-mail: crazybunny@mail.bg – тел. : +359 896 738 366

Петя Дончева, студентка II курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, специалност „Социална педагогика“, факултет „Природни науки“, ОКС „Бакалавър“ e-mail: petia_964@abv.bg

Мелек Ремзи, студентка II курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, специалност „Социална педагогика“, факултет „Природни науки“, ОКС „Бакалавър“

Научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева, кат. ППИ, Фак. ФПНО, РУ „Ангел Кънчев“ e-mail: sonia1956@abv.bg

ПРИЛОЖЕНИЕ:

Приложение 1: Развитието на телефоните до днес и как те ще изглеждат в бъдещето

Какво представлява телефонът?

Телефонът е апарат, за осъществяване на връзка между хората, който предава звук, най-често човешки глас, на големи разстояния. Телефонът позволява на двама души, разделени на големи разстояния да разговарят помежду си.

(Любопитен факт: Първата телефонна връзка в България е осъществена през 1877 г. по време на Руско-турската война. Телефонът е въведен официално в България през 1879 г. Първата междуселищна телефонна връзка в България е осъществена между София и Пловдив.

1.1 Минало на телефона

-Механични устройства- Преди изобретяването на мобилните телефони, хората са използвали други средства за предаване на звук и връзка помежду си на разстояние – така например по тръби и други подобни среди. Един от най-разпространените варианти, който днес е детска игра, представлява две хартиени чаши или консервени кутии, свързани с връв или конец.

Първите телефони са били големи, с отделна слушалка свързана с кабел за тялото на апарата, а номерата са се избирали, чрез завъртане на пластмасово кръгче, което се намира в средата.

1.2 Телефонът днес – За какво се използват телефоните днес:

-На първо и второ място са изпращането и получаването на съобщения в социалните мрежи и SMS-ите, показва анкетата сред 2000 души.

-Третата най-използвана функция на мобилните телефони е за проверка на имейлите

-Четвъртата най-често използвана функция на телефоните е сърфирането в интернет

-Петата функция-използване на будилника.

Според проучването разговорите са на шесто място сред най-използваните функции на мобилните телефони днес.

Според учените: "Функциите на смартфоните се развиха много бързо за 10 години. Вече съществуват толкова много начини за връзка и хората използват този, който им е най-удобен. Вече имаме много по-малко време за себе си, търсим повече удобства с по-малко трудности. "

1.3. Бъдеще на телефона

Много хора се надяват на все повече промени на телефоните.

Ето какво можем да очакваме в бъдещето от телефоните:

- огъващ се телефон.

- по-голяма защита на телефоните от прах, вода и други рискови фактори чрез въвеждане на специално покритие за всяко устройство.

- смартфон с 3D образ на човека с когото говорим.

Приложение 2: Как се е развил човекът през годините до днес и как ще изглежда той в бъдещето

Развитието на човека е част от цялостното развитие на природата, засягаща възникването на човека като отделен вид. Произходът на човека е обект на много изследвания и въпроси.

1.1 Човекът в миналото:

Човекът в миналото е бил много по-плах, с липса на култура, но и много по-силен и трудолюбив от човека днес.

В миналото човекът сам си е набавял храна, като е разчитал сам на себе си и своите развити умения за оцеляване. Човекът от миналото е живял на пръв поглед простичък, но в същото време твърде суров и тежък живот. Налагало се е да оцелява от свирепите хищниците, бурите, и в същото време да продължава да отглежда своето семейство.

В миналото не е имало таблети, телефони, смартфони, блокове, заведения и мн. др. Общо взето целия заобикалящ ни свят в днешни дни не е бил такъв какъвто ние днес го познаваме.

1.2 Човекът днес:

Човекът днес е същество, с развит интелект и воля, което следва закони и правила.

През целия си живот човек живее в групи с различен брой хора: семейството, училището, детската градина, както и на работа.

Човекът има и добре развит усет за красота, и желание сам да се изявява, което води до създаване на нови произведения в изкуството, литературата и музиката. Също така човешкият вид се отличава и с желанието си да разбира и влияе на света около себе си, в търсене на начин да си обясни природните явления. Това желание води до възникване на всички науки до днес.

Човекът е уникален вид, единственият, който пали огън, готви храната си, шие си дрехи и използва много други технологии. Но този вид все още се развива, променяйки себе си, своя външен вид, разбиране и мислене.

1.3 Човекът в бъдещето:

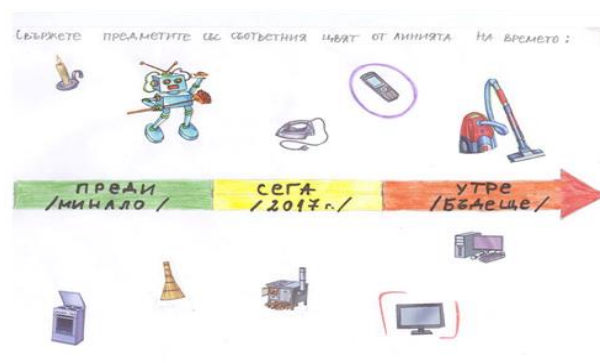
Ние не знаем със сигурност какъв ще е следващия етап от развитието на човека. Има много различни предположения за бъдещето му. Някои хора смятат, че човекът в бъдещето повече ще се развие негативно от колкото положително. Причината поради, която това е очаквано от много хора е сегашното лошо отношение на човека към своето здраве. Все повече хора страдат от различни болести, в следствие на нездравословно хранене и стрес, които затрудняват естествения ход на организма. Днес човешкият вид е в пъти физически по-ниско активен от преди, което ни дава повод за притеснения, до къде ще стигне всичко това в бъдещето.

Но това не е единственото предположение което ние имаме за напред. От години човешкият вид се опитва да пребори своята природа и да открие начин, по който да стане безсмъртен. Без да остарява, без да губи силите си, просто да остане вечно млад. Не е сигурно дали ще успеем да открием такъв начин, но дори да успеем, дали е добра идея

Приложение 3:



Приложение 4:



Приложение 5:



Приложение 6:



Приложение 7:



Приложение 8: ПРИКАЗКА ЗА ХОРАТА И ВРЕМЕТО

Малкото орле подаде главичка от гнездото и попита :

– Мамо, какви са тези звезди в далечината?

– Това не са звезди - отвърна майка му – Това са светлините на близкия град.

– А кой ги е измислил и как ги запалва? – продължаваше да любопитства орлето.

– Хората. Те са едни от най-умните същества на планетата.

– Но кои са хората, разкажи ми , моля те!

– Добре, слушай! – И орлицата започна да разказва.

Преди много, много години, на нашата планета се появили същества, които приличали на маймуните. Също като тях ходили на четири крака, издавали неразбираеми звуци, живеели на големи групи и ловували, за да се прехранват.

Но за разлика от другите животни те трупали и предавали своя опит, развивали своите умения и непрекъснато търсели начин да подобрят средата, в която живеели. Постепенно хората открили огъня; започнали сами да изработват оръжия за лов; да си шият дрехи от кожата на убити животни; да се мият и перат. С подобряването на живота те излезли от пещерите и започнали сами да строят жилища за своите семейства, които правели все по-здрави и уютни / шатри от кожа, сламени колиби, дървени къщи, масивни сгради от тухли и бетон/. Намерили и начин да се разбират помежду си, като измислили думи за всяко нещо. И колкото повече се обогатявали знанията и уменията на хората, толкова повече нараствало и желанието им да изследват света и да откриват нови и полезни неща. Така те създали: светещите електрически лампи – да осветяват домовете им; колите – да се придвижват бързо от едно място на друго; телефоните – да разговарят помежду си от разстояние; машините – да улеснят живота си. Днес те са навсякъде около тях и непрекъснато стават все по-модерни и съвършени. Може би ще дойде време, в което машините ще заменят изцяло хората в тяхната работа.

– А какво означава време и можем ли да го измерим кога ще дойде? – не сдържа въпроса си малкото орле.

– Да, разбира се. Хората са измислили и това.

Дълги години те са наблюдавали и откривали повтарящи се явления в природата и са се опитвали да ги отброят по различен начин. Например дните /или смяната на деня с нощта/ първите хора са отбелязвали с черта, издраскана в скалата. По-късно са се опитвали да определят продължителността на деня с различни видове часовници /пясъчен, слънчев, механичен с махало/. Днес хората измерват времето в секунди, минути и часове с много точни съвременни часовници. Дните, седмиците и месеците пък са подредени в годишен календар. Така те могат да определят с точност кое се е случило преди, кое става сега и кое предстои в бъдеще.

– Нищо не разбрах! – проплака объркано орлето.

– Сега ще ти обясня.-успокои го майката орлица. –Ето например ти се роди преди пет дни. Това вече се е случило и е минало. Сега си малко орле – виж колко по-малки са крилете ти. Но скоро ти ще пораснеш и ще станеш голям орел, като мен. Това е твоето бъдеще.

– Колко е хубаво това! Колко са умни хората! – каза малкото орле и се сгуши под топлото майчино крило.

Алтернативни грижи за семейства с деца със специални образователни потребности

Георги Георгиев Гаев

научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева

If you born a child with severe problems in the development, it will cause a difficult situation in the family. Also, it can lead to changing his normal daily life and thus the particular child will be in front of serious challenges. However, despite this difficult situation, it is very important for the parents to understand the feelings and emotions which their children experience because they will be able to understand that they are not alone and they can take accurate decisions and actions about their child. Also, it is good to know that there are institutions and professionals who can help them to solve the problem.

- **Key words** - alternative care, children with special educational needs, family, specialists.

ВЪВЕДЕНИЕ

Дълги години работата с родители на деца с увреждания е пренебрегвана поради факта, че се акцентира върху институционална грижа за детето. Специфичните нужди на родителите на деца със специални нужди са свързани с необходимостта от консултиране и подкрепа на семейството още от родилното отделение и подпомагане за възстановяването, социализацията и интеграцията на детето [1].

Когато едно семейство се сблъсква за първи път с реалността на увреждането, преживява безброй промени и приспособяванията се налагат моментално на множество фронтове.

Първото и най-силно преживяване на семейството е мъката. Родителите, на чието дете е поставена диагноза, преживяват чувството, че са изгубили очакванията си, защото имат дете по-различно от това, което са очаквали. Това не означава, че родителите няма да обичат детето, което вече е част от живота им. Семействата се нуждаят от възможност да си проправят път през етапите на здравословна мъка, която може да включва периоди на отричане, изолиране, гняв, депресия и приемане.

За семейството, засегнато от увреждане, izolацията е често нежелан страничен ефект. Ако един член от семейството изисква такава постоянна грижа или наблюдение, че е трудно да се излиза от дома, в непреодолима задача се превръща дори пазаруването. При когнитивното разстройство или психичните затруднения, всички включени могат да открият, че социалните взаимодействия са по-сложни и изморителни. Освен това родителите на деца с увреждания трябва да полагат много усилия, за да създадат социална среда на своите деца.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Раждането на дете с тежко нарушение в развитието създава трудна житейска ситуация в семейството, променя обичайното му функциониране и го изправя пред сериозни предизвикателства (И. Петров, 2011). Но при цялата тази сложна ситуация е много важно за родителите да разберат чувствата и емоциите, които те изпитват, да осъзнаят, че те не са сами и могат да вземат конструктивни решения и действия по отношение на своето дете, че има институции и специалисти, които могат да им окажат подкрепа и да им помогнат.

Родителите на деца с увреждания имат нужда от общност, в която да получават усещане за съпричастност, да помагат на другите и да получават подкрепа от тях.

В много от случаите родителите, които отглеждат деца със СОП, се нуждаят от психологическа подкрепа и помощ, тъй като самите те трудно преодоляват мисълта за „различността“ на своето дете. Освен това се чувстват пренатоварени с полагането на специални грижи за него.

За много родители чувството на самота и изолация е силно, а процесът на приемане и осъзнаване на диагностицираното нарушение на тяхното дете е дълъг и мъчителен. За да се избегне самоизолацията на родителите и проявите на враждебност към всички и всичко е наложително работата с тях от страна на специалистите да започне възможно най-рано.

Много от тях достигат трудно до решението да потърсят специализирана помощ, страхувайки се от излизането на проблема извън семейството. Понякога те признават, че не могат да се справят с възпитанието на децата, в повечето случаи отричат съществуването на проблем или опитват да убеждават себе си, че времето ще промени нещата.

Семействата, които имат дете със СОП в България, срещат редица трудности:

1. Недостиг на финанси заради необходимостта на детето от непрекъсната грижа и невъзможността за съчетаването ѝ с пълноценен работен ритъм, заради скъпите лечения, помощни средства и рехабилитация;

2. Социална изолация на детето и семейството поради психическа травма, отхвърляне от обществото и липса на достъп на различни равнища;

3. Липса на подкрепа от други родители с подобен проблем, поради недостатъчно развита система за връзка между родителите;

4. Труден достъп до информация за възможностите за лечение, рехабилитация и обучение на детето;

5. Труден избор на учебно-възпитателно заведение за детето. Тенденцията, която се наблюдава е, че в специализираните детски заведения за деца с проблеми в развитието остават деца с по-тежка степен или с множество увреждания, а материалните условия в тях често са напълно неприемливи, не се предлагат алтернативни терапии. Държавните детски заведения са препълнени, не навсякъде персоналът има желание и подготовка да приеме дете със специални образователни потребности, ресурсното подпомагане в предучилищна възраст е слабо развито, групите са от над 20 деца. Появяващите се частни специални заведения предлагат добри условия и квалифицирана помощ, но не са финансово достъпни за всички родители, а и малкият им брой не може да осигури удобството да са в близост до дома на детето.

6. Трудно справяне с ежедневието – служебни и домакински задължения, грижи за детето.

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 $\frac{1}{4}$ 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 (И. Петров, 2010).

Семейното консултиране е основна форма за подкрепа на родителите на деца с проблеми.

Консултирането е сравнително млада област , чието влияние в обществото става все по-широко. Значителна част от тази област заема консултирането на родители на деца със СОП (специални образователни потребности).

Семейното консултиране е основна форма за подкрепа на родителите на деца с проблеми. Консултирането е сравнително млада област , чието влияние в обществото става все по-широко. Значителна част от тази област заема консултирането на родители на деца със СОП (специални образователни потребности).

То се осъществява от психолози или психотерапевти, обучени в работата със семейства и предполага специална професионална подготовка. Помощта, която родителите могат да получат по време на консултациите е ориентирана към подобряване на техните комуникативни умения и промяна в утвърдените модели на общуване. На тези консултации има възможност да се овладеят различни техники за намаляване на стреса, вземане на решения и преодоляване на конфликти.

Консултацията с психолог със сигурност ще им помогне да се справят с изпитваните чувства на гняв, вина, тревожност.

В областта на семейното консултиране България стои на едно от последните места в Европа.

Трудно взетото решение за външна подкрепа често се корени в страха на родителите от среща със специалист. Доверието между двете страни е онова условие, което осигурява успешна работа и то трябва да бъде постигнато.

Помощта на ресурсния учител в насока подпомагане на родителите на детето със СОП:

- ✓ Запознаването на родителите с целите на интегрираното обучение;
- ✓ Предлага на родителите конкретни начини за успешна самоподготовка у дома ; Ресурсния учител дава съвети на родителите как да бъдат полезни в подготовката на уроците и домашните упражнения, как да подготвят специални материали за по-доброто разбиране на учебния материал (специални таблици, схеми, чертежи и др.);
- ✓ Родителите се насърчават активно и практически да поддържат формирането у детето полезни умения за самостоятелен живот;
- ✓ Ресурсния учител съдейства на семейството за разширяването на социалните контакти на детето по местоживееене;
- ✓ Включването на родителите в различни форми на подготовка,
- ✓ като краткосрочни родителски семинари, уикенди и др.

Семейно ориентираният подход е комплекс от начини, които признават способността и компетенциите на семействата; засилва техните връзки с поддържащите мрежи; уважава техните права да вземат решения. Семейно ориентираният подход разглежда семействата като основни „агенти” на промяната в техните деца. Ролята на специалистите е да подпомагат

семейните нагласи, цели и дейности, така, че семействата да могат да подкрепят по-добре децата си. Специалистите се стремят да съдействат на родителите в стремежа им за промяна в начините, по които родителите и всички членове на семейството се адаптират към специалните потребности на детето в ежедневието, като възможно най-много се ограничи семейния разпад. Родителите и членовете на семейството се подпомагат за да посрещнат нуждите на детето по най-добрия начин, без да пренебрегват своите собствени потребности. Целта е детето да има оптималното качество на живот, както чрез терапия, рехабилитация, така и чрез превенция на други проблеми. Предоставя се информация за ресурси, която е лесно да се обясни и се помага на родителя да разбере какво се случва, за да знае той какво може да направи. Помага се на родителя да се справи със своята ситуация, на база неговите потребности. Специалисти и родители работят съвместно и обменят знания.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ

Разработи се анкетна карта с 14 затворени въпроса. При изследване на 27 родителя на деца с увреждания се получиха следните резултати:

✓ 67%(18) от участниците в анкетното проучване са жени и 33%(9) мъже.

✓ 45%(13) от респондентите са на възраст от 31-40 години, 31% (9) от участниците попадат в групата от 18-30 години, следване от групата от 41 – 50 години 24%(7).

✓ 55%(15) от участниците са със средно образование, 30%(8) с висше и 15%(4) са с основно и по ниско образование.

✓ 45%(12) от родителите са безработни, 11% (3) от участниците са частен бизнес/свободна професия, 22%(6) съответно са служител, експерт, специалист и 22%(6) работници.

✓ 7%(2) от децата са със сензорни увреждания (нарушено зрение или увреден слух), 18%(5) с физически увреждания, 1%(4) умствена изостаналост, 7%(2) с езикови-говорни нарушения, 11%(3) Специфични обучителни трудности, 7%(12) С емоционални или поведенчески, 19%(5) с нарушения на общуването и комуникацията, 19%(5) с хронични заболявания, които водят до СОП и 7%(2) с множество увреждания.

✓ 33%(9) от участниците детето им е родено с увреждане, 15%(4) са забелязали проблема до първата година на детето, 30%(8) между първата и третата година на детето и 22%(6) са забелязали проблема над три годишна възраст на детето.

✓ 41%(11) от участниците са отговорили положително на въпроса „Медицинския персонал е обучен за начина как да съобщи, че детето има проблем и 59%(16) са дали отрицателен отговор, че медицинския персонал не е обучен да съобщи, че детето има проблем.

✓ 78%(21) от участниците са отговорили, че детето им учи в масово училище/детска градина и 22%(6) детето им е частен ученик.

✓ 43%(9) от родителите са имали насочване и препоръка от съответният Регионален инспекторат по образование за обучение на детето и 57%(12) не са имали записали са детето си чрез съдействието на близки, приятели и др. начин.

✓ На въпроса разработен ли е индивидуален план за обучението на детето Ви 625(13) от участниците са отговорили положително, 29%(6) са дали

отрицателен отговор и 9%(2) не са сигурни дали детето им има или няма разработен индивидуален план.

✓ 54%(7) от участниците са дали отговор „в голяма степен“, 29%(6) са посочили в „В малка степен“ и 15%(2) не са били включени в неговото разработване.

✓ 52%(14) от родителите са посочили ресурсен учител който работи с детето им 15%(4) психолог, 18%(5) логопед, 4%(1) рехабилитатор и 11(3) социален педагог.

✓ 63%(17) от родителите участват в голяма степен в работата на специалистите с детето им, 22%(6) участват в определена степен и 15%(4) не участват.

✓ 29%(27) от семействата имат нужда от информация за възможностите и процедурите за осигуряване на допълнителна образователна подкрепа, 265(24) им е необходима психологическа подкрепа, 165(15) имат нужда от подкрепа при общуването със учителите от общообразователното училище, 23%(21) имат необходимост от разговор с другите родители на деца със СОП и 65(5) са посочили друго като консултации относно заболяването на детето им, беседи – здравни, правни и социални и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Раждането на дете с тежко нарушение в развитието създава трудна житейска ситуация в семейството, променя обичайното му функциониране и го изправя пред сериозни предизвикателства. Но при цялата тази сложна ситуация е много важно за родителите да разберат чувствата и емоциите, които те изпитват, да осъзнаят, че не са сами и могат да вземат конструктивни решения и действия по отношение на своето дете, че има институции и специалисти, които могат да им окажат подкрепа и да им помогнат.

При взаимодействията си със специалистите родителите приемат, че трябва да бъдат най-голямата опора на детето си. Това означава да обръщат по-голямо внимание на неговите силни и положителни страни, а не на дразнещото поведение. Когато детето наистина се затрудни или уплаши, именно родителите са тези, които трябва да кажат: „Знам, че можеш да се справиш.“ и сами да повярват в това.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Деца със специални нужди” Анализ на ДАЗД

[2] Николова, С., Комуникация със семействата на деца със специални образователни потребности.

[3] 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.

[4] Петров, И., Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието (II част)//сп.Специална педагогика, бр.1, 2011 г., с.10-17.

[5] <http://www.narubg.org/istorii>

[6] <http://globalmetrics.eu/>

ЗА КОНТАКТИ:

Георги Георгиев Гаев, е-мейл: maimesec@abv.bg тел – 0898442264

Научен ръководител: доц. д-р Соня Георгиева, кат. ППИ, Фак. ФПНО, РУ „Ангел Кънчев” е-mail: sonia1956@abv.bg

Училище за родители – актуални проблеми и предизвикателства

Мартина Петкова

научен ръководител: доц. Десислава Стоянова

School for parents- Actual problems and challenges: The article examines explores the necessity of basic psychological – pedagogical educational training for parents, which would contribute to the adequate awareness on the basic child's necessities and cooperates for the display of responsible parenthood. There is a package of analyses related to the reconciliation of modern and contemporary social roles within the parents' one. The article founds on the idea of the necessity of further awareness in the period of early child's development, which is more widely known as the crises of personal identification. It regards as an extremely important period in terms of children's building- up as an autonomous individual. The article also emphasizes on George Bowlby's theory about the idea of devotion and the necessity of the establishment of stable norms of behaviour in family

Key words: parenthood's training; school for parents; parent- child; awareness; basic necessities, George Bowlby

ВЪВЕДЕНИЕ

Живеем в глобален свят, ХХІ в. е века на технологиите, на бързите промени и свободната мисъл, дух и избор. Семейната единица като част от социума, също търпи изменения във функционален аспект, бракът не се явява ценност, разводите и самотните родители не са отклонение от допустимите социални норми, възпитателните ценности от строго патриархални са заменени с демократични до крайно либерални. Явявайки се първична познавателна среда за детето, семейството и възпитателните процеси, протичащи в неговите граници следва да способстват за формирането на детската личност като автономна и способна да се включва пълноценно в обкръжаващата я среда. Наблюдаваната все по-често тенденция за разнопосочност на възпитателните цели и липсата на единен нравствено- възпитателен модел, който да е съотнесен към всички възпитателни фактори, рефлектира негативно както върху емоционално- поведенческото развитие на детето, така и върху утвърждаването на оптимални обществени норми и ценности.

Взаимоотношенията родител- дете са взаимно регулираща се система, чиято посока и характеристика определя възпитаващия субект - за да реализира конкретна възпитателна стратегия, на родителя- възпитател е необходимо да изгради система от правила и норми на поведение съобразени със социално приемливият стандарт, както и да познава основните периоди и придружаващите ги специфики в детското развитие. Всички тези особености на социокултурната действителност, както и липсата към настоящия момент у нас на по- широка мрежа от структури на неформалното образование, които да подпомагат родителите в техните педагогически усилия, налагат необходимостта от по- задълбочено проучване на възпитателните нагласи на съвременния родител с оглед създаване на подходящи и актуални програми за педагогизация.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Един от актуалните аспекти на детско-родителските възпитателни релации е реализирането на взаимовръзките в триадата „технологии- дете- възпитание“ и конкретните ѝ измерения: медийно влияние, качество на интерактивната среда, родителски подходи и ориентации към подобен тип възпитателни въздействия .

С цел проучване нагласите на родителите по отношение технологиите и отражението им върху социализацията на детето, осъществихме анкетно онлайн проучване, в което взеха участие 166 майки от град Русе на възраст 25-40 години.

Анализът на резултатите показва, че за голяма част от родителите 77,6 % гледането на телевизия подпомага интелектуалното развитие на детето; 16,4% оставят детето си да гледа телевизия, без времеви ограничения, като тук контролът се свежда единствено до селектиране на продукти само на български език; 1,8% от анкетираните изобщо не предлагат на децата си телевизия; 6,1% нямат изразена позиция. (фиг.1)

Фиг. 1. Резултати от анкетно проучване на родители относно предпочитанията им към телевизионни медийни продукти за деца



Гореизложените данни показват, че за голяма част от родителите гледането на телевизионни предавания от децата, особено на английски език е предпочитано възпитателно и образователно средство, като впечатление прави предоставянето на свобода на детето, независимо от възрастта му, да избира самостоятелно типа и съдържанието на предаванията, както и липсата на времево ограничение за гледането на телевизия.

Фиг. 2 Резултати от анкетно проучване на родители относно начален възрастов период, в който на детето е предоставена възможност да гледа телевизионни и медийни продукти.



На въпроса „На каква възраст започнахте да пускате детски филмчета? ” (фиг.2) 38,6% са отговорили 0-1г.; 54,8%- 1-3г.; 6,6% 3-5г. 8,4%- 5г.+.

От резултатите е видно, че значителен процент от извадката посочват възрастта от 0-3 години за период, в който интензивно децата се включват от родителя в подобен тип интеракции. Въпреки ниската възрастова граница, децата са поставени в ситуация да възприемат виртуално съдържание, което често е в несъответствие с техните възрастови психо-физически характеристики. Пасивността, с която се характеризира този вид занимание, ограничава познавателната дейност и не провокира детето да общува със заобикалящата го среда, липсата на активна, директна комуникация с

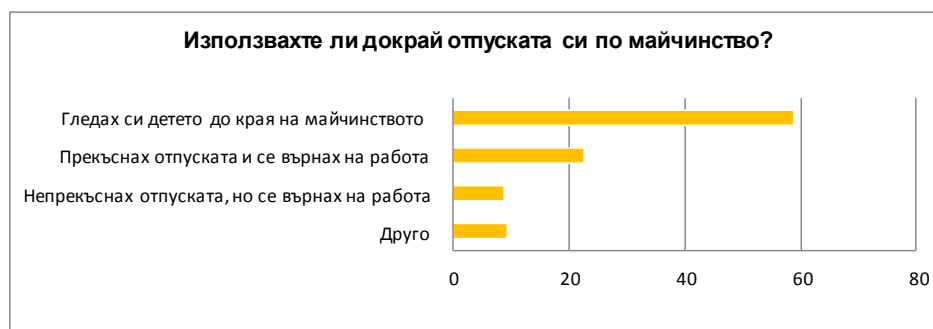
обкръжаващият го свят е реална предпоставка за поява на смущения в социалното развитие и проява на депривационни състояния, поради незадоволяване на базовите потребности.

За всяка възрастова група съответства определена норма в динамиката на психо- емоционалните новообразувания. Дефицита на тези качествени формации дава отражение върху общото развитие на детето, а продължителното изоставане от нормата води до цялостно нарушение в стадийното развитие, което се изразява в:

- Дефицити в езикови познания;
- Дефицити във фината моторика;
- Дефицити в задържането на вниманието;
- Дефицити в социализацията и комуникативните умения;
- Незадоволяване на базовите познавателни потребности;

Необходимостта от създаването и утвърждаването на структурата „Училище за родители“ е продиктувана и от спецификата на съвременното родителство, свързана с все по-засилващата се динамика на живот и условията, които тя налага за съчетаване и ефективно изпълнение от страна на индивида на множество различни социални роли. За съвременната жена- майка е необходимо да може успешно да съчетава трудовата си заетост с ролята на обгрижващ родител и домакин. Финансовият просперитет на дома с еднаква тежест е поделен между съпруга и съпругата. Тази съвкупност от задължения води до дисхармония и дефицити в различните сфери на живота; дава своето отражение и върху майчинските функции; по своеобразен начин трансформира и възпитателните модели, отреждайки приоритетно място на „технологичните заместители“ на родителското възпитателно присъствие /фиг. 3./.

Фиг. 3 Резултати от анкетно проучване на родители относно оползотворяването на отпуска по майчинство



Резултатите сочат, че 58 % от запитаните са използвали докрай отпуска си по майчинство и основно те са полагали грижи за новороденото; 23 % са прекъснали отпуската си и са се върнали на работа, като за основна причина посочват недостига на финансови средства; 9% са отговорили, че не са прекъснали отпуската си, но са прехвърлили грижите на друг възрастен и са се върнали на работното си място; 9% не посочват конкретен отговор.

Сравнително големия дял на тези, които са преустановили отпуската си очертава тенденцията за ранно прекъсване на връзката с детето през началните години от развитието му. Според Уиникът и Дж. Боулби [2] първите години са основополагащи за изграждането на личността, а качеството и интензивността на връзката майка- дете е ключов фактор, който способства за изграждане индивидуалните белези на зрелия индивид, самооценка, подбуди и нагласи. Неразбирането и незадоволяването на детските базови потребности е

сигнал за пропуски в родителските възпитателни модели и очаквани конфликти с подрастващия. От тук произлиза необходимостта за придобиване на психопедагогически компетентности от родителите, които да способстват за навременното изграждане на адекватни възпитателни подходи съобразени с възрастовите характеристики и особености на детската психика. Тази базова подготовка е предпоставка за постигане единство в емоционално-поведенческите отношения родител- дете, изградени върху фундаменталните потребности, което от своя страна допринася за осъзнато родителстване с активни и ясни възгледи за норма на поведение. Училището за родители спомага за фиксирането и осъзнаването на грешки във възпитателните модели, чрез анализ и оценка на детско- поведенческите профили и подпомага навременното коригиране на неправилно родителското въздействие. Постоянството във възпитателните идеали способства за очертаването на граници и норми на поведение, които предоставят на детето една от базовите потребности- потребността от сигурност и устойчивост на семейната единица [1]. От друга страна, тези компетенции дават на родителите сигурност и увереност в комуникацията с децата спомагайки им да заемат авторитетна роля, която очертава съзнателно и ясно посоката на собственото поведение спрямо детето, създавайки атмосфера на уважение, доверие и подкрепа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Семейството е най- малката микроструктурна единица на обществото и носи отговорността за възпитанието на следващите поколения. Приемането на единен нравствено възпитателен модел е от основно значение за благополучието както на отделния индивид, така и на цялото общество. Динамичният свят в които живеем създава предпоставки за затруднения в упражняването на постоянство и качество на майчините грижи, но въпреки трудовата си заетост и заедно с финансовата отговорност за родителите е важно да осъзнаят и необходимостта от изграждането на семейства със стабилни емоционално- поведенчески връзки, които да предоставят на социума самоактуализиращи се и волеви личности, умеещи да поемат отговорност за собствените си постъпки, активно да участват и допринасят за развитието на обществото.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Александровска, Д., Детските потребности; сп. Психология за родители, бр. 95, 2016
- [2] Матанова В., Привързаност там и тогава, тук и сега, 2015
- [3] Николаева, Силвия. Неформално образование. Философии. Теории. Практики. Габрово, 2008.
- [4] Стоянова, Д. Концептуални и технологични подходи за педагогизация на родителите в контекста на позитивно-ориентираното семейно възпитание. В: сб: Научни трудове - Русенски Университет "Ангел Кънчев" том 51, серия 6.2, Русе, 2012, стр. 129- 133, ISBN 1311-3321.

За контакти:

Мартина Петкова, студент II курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФПНО, специалност „Социална педагогика“, ОКС „Бакалавър“,
E-mail: m.at.petkova@gmail.com;

Доц. д-р Десислава Стоянова, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет "Ангел Кънчев",
E-mail: dstoyanova@uni-ruse.bg

Типология и характеристика на девиантните поведенчески модели при 7-8- годишните деца

Даниела Илиева

научен ръководител: доц. д-р Десислава Стоянова

Abstract: *Typology and characteristics of deviant behavioral patterns in 7-8 year old children:* This text reveals the typology and characteristics of deviant behavioral patterns in 7-8 year old children. This particular study will explain the causes and factors that influence the deviant behavior of 7-8 year old children. This study will explain the causes and factors that influence deviant behavior in 7-8 year old children. Prevention methods and approaches are presented in this age group.

Key words: deviant behavior, aggression, prevention, problem, parents, teachers, children

„Детето започва да упражнява към себе си същите форми на поведение, каквито другите са упражнявали към него“.

Лев Виготски

Въведение:

Агресията сред подрастващите е много сериозен проблем с нестихваща актуалност. Налице е тревожната тенденция за все по-занижена възрастова граница за поява на отклоняващо се поведение. Агресивни прояви вече не се наблюдават само при деца в тийнейджърска възраст, а и при 7-8- годишните деца. Девиантното поведение е повлияно от множеството криминогенни и виктимогенни фактори на макро и микро равнище, въздействащи върху семейството.

Лични наблюдения в неформална среда ме насочиха към проучване и характеризиране на девиантното поведение при 7-8- годишните деца. Настоящата разработка е опит да се изяснят причините за девиантните поведенчески модели при разглежданата възрастова група.

Изложение:

Терминът "девиация" (от лат. deviare - отклонение от социалните норми [261;282]) означава отклонение, нарушение и се прилага при оценка на тези събития и факти от ежедневието, които се отнасят към явленията престъпност, психопатоподобни изяви на личността, наркомании, алкохолизъм, самоубийства, скитничество и др. В този смисъл, че терминът е приложим при описание и оценка на стила и начина на живот на отделния индивид (или социалната група), които по една или друга причина и във всички случаи се противопоставят (или са някъде в периферията на действие) на общоутвърдените правила и норми на съжителство между хората.

Девиацията се отнася, както до характера на протичане, така и до последствията на индивидуалното (групово) поведение.

Опитите за обследване на девиантното поведение, неговото съдържание, типология, детерминанти и други паралели, следва да се осъществи чрез преминаване през няколко кръга на идентификация, диференциране и обобщаване. Формирането на по-ясни форми на девиантното поведение, става чрез системност и специфичност, за да се изясни границата между няколко типа поведение.

Известният социолог Робърт Мъртън, автор на теорията за "двоен провал", смята, че ако младите хора не могат да задоволяват своите нужди или творческа дейност, това ги подтиква към самоунищожение. В момент, когато

младите хора нямат възможности за достойни условия на професионален или личен израз, "грижата" започва да се изразява в алкохолизъм, наркомания или противообществени прояви [1, 17].

Следователно е нужно да се определи съдържанието на нормативното, аномното, аномалното, патоподобното, татологичното, между девиации и девиантно поведение.

Основния определящ и диференциращ тип поведение фактор на категориално ниво – системността, може да се посочи противопоставяне на нормативното и аномалното поведение [1]. Оценка за „социално отклонение” при различните групи и индивиди представят Д. Дъглас и Т. Уекслър със схематична скала, като варира от най-широка обхватност за отклоняващо се поведение до тесен, минавайки през множество междинни степени:

1. Усещане, че поведението на лицето е неправилно, странно, особено.
2. Усещане за неприязън, антипатия.
3. Усещане, че поведението на лицето нарушава отделни ценности или общи норми.
4. Усещането, че то нарушава моралните ценности или моралните норми.
5. Убеждение, че поведението на лицето нарушава отделни ценности или норми.
6. Убеждението, че то нарушава моралните ценности или моралните норми.
7. Убеждението, че то нарушава морално поддържаните забрани относно по-незначителните престъпления.
8. Убеждението, че то нарушава морално поддържаните забрани относно тежките престъпления.
9. Убеждението, че поведението му противоречи на човешката природа.
10. Убеждението, че то е абсолютно зло.

Съобразно тази скала различните индивиди оценяват дадено поведение като отклоняващо се при наличието на по-слаба или по-остро изразена девиантна симптоматика [2].

Категоризирането на основните типове нарушения в поведението на децата и юношите изисква прилагането на комплексен диагностичен подход. Като се вземат в предвид основните методи за диагностика на видовете аномалии в детското развитие, то се разграничават и прилагат следните критерии за определяне на няколко основни групи отклонения: етиологични, нозологични, психолого-педагогически, социални и криминологични.

Факторите, които влияят за появата на девиантно поведение са [1]:

- житейски събития;
- травматични събития;
- отхвърленост;
- неразбиране;

Разкриването на характера на лицето с девиантни прояви, включва в себе си изследване на:

- личностни характеристики
- близко социално обкръжение
- социална ситуация на развитие (Виготски, Л. С. Социална ситуация на развитието том IV);

Всяка форма на девиантно поведение се анализира чрез три времеви характеристики:

- подобна проява на поведение в миналото;

- обяснение на поведение в настоящето;
- търсене на перспектива, поведенчески нагласи за бъдещето;

Процесът на социална дезадаптация (или десоциализация) се наблюдава най-вече при децата в неравностойно социално положение. Според Л. С. Виготски описва проявата на затрудненията в тяхната социализация, като придава особено значение на причинните зависимости между „дефекта и чувствата на непълноценност“ на страдащия индивид. Преживяванията на детето, свързани с осъзнаването на собствения дефект, значително променят неговото отношение както към околните, така и към себе си. [2]

Към другата категория деца с отклонения в социалното поведение се отнасят тези, които в интелектуален и психофизически план са напълно здрави и пълноценни. Отклоненията в тяхното съзряване са предимно психосоциални, макар че и при тях се наблюдават редица невротични, неврозоподобни, психосоматични и други функционални нарушения. Характерни за тези подрастващи са нездравите морални и мирогледни нагласи, асоциалните убеждения, изразеното незначително на социалните норми и традиции.[2]

Към третата група девиантни се отнасят част от децата със задръжки в психическото развитие. Отклоненията в тяхното поведение се дължат на типичните характеристики на задръжките в психическото развитие: недостатъците в емоционално-волевата сфера, слабата мотивация за учебна и обществено- полезна дейност са предпоставките за промени в тяхното познавателно-оценъчно отношение към социалните норми и начини на живот.[2]

Основна причина за поява на девиантно поведение се оказва и семейната среда. Фактори са липсата на родителска грижа, обич и внимание. Това са едни от най-травмиращите в детската психика обстоятелства в периода на физическото и интелектуално съзряване. Психолого-педагогическите изследвания на тези проблеми показват наличието на аномалии в развитието на детската личност, появили се на базата на отсъствието или недостига на майчина и родителска обич, грижи и внимание[1].

Целта на настоящата разработка е да представи типологията на агресивното поведение сред подрастващите, да изясни причините за неговата поява при децата в училищна възраст.

Проведено бе изследване с основен метод: анкетния. В него взеха участие 22 деца на възраст – 7-8 години и 10 учители – от ОУ „Васил Левски“ гр. Русе. От целта на проучването произтичат следните изследователски задачи:

- да се очертаят проблемите на децата с агресивното поведение;
- да се характеризират причините за него;
- да се очертаят пътища за справянето с агресивното поведение.

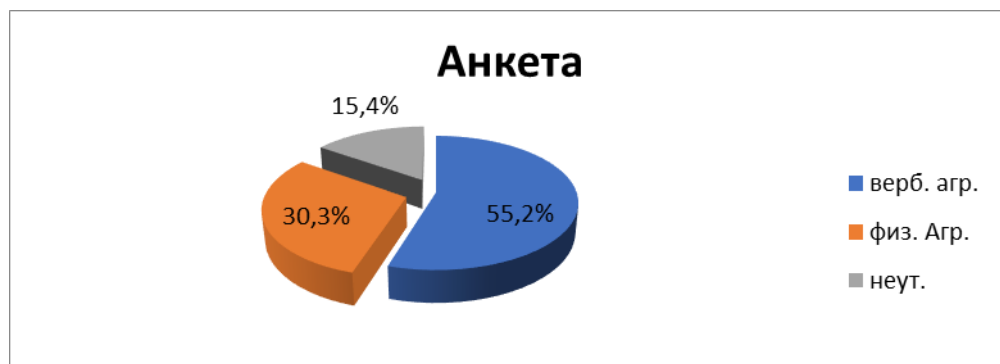
За целите на изследването бяха използвани два отделни въпросника, съответно за ученици и за учители.

Резултатите от анкетата с учениците показват, че доста от тях са проявявали в отделни моменти някаква форма на агресивно поведение. Показателна в това отношение е високата степен на проявената вербална агресия (65,3%) и по- рядко проява на физическа агресия(35,%) /Фиг. 1/.

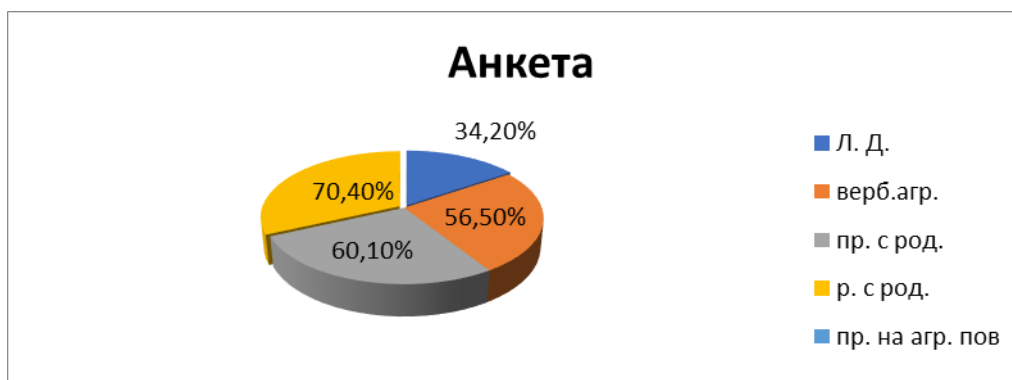
Данните от анкетното проучване (Фиг. 2) се установи, че с относително голяма честота на проявление е нежелателното ученическо поведение, обективизирано в лоша дисциплина (34,2%) и вербална агресия (56,5%). Изследваните лица констатираха, че проблемите с девиантното поведение идват от родителите и тяхната незаинтересованост (60,1%). Изследваните лица

декларират висока честота на комуникация с родителите по отношение на агресията (70,4%). По проблемите на превенцията и справянето с агресията сред подрастващите учителите смятат, че в учебната програма трябва да бъдат заложени по-голям брой часове, в които да се говори за агресията (95,3%).

Фиг. 1. Резултати от анкетно проучване сред ученици, свързано с проблемите на агресивното поведение



Фиг. 2. Резултати от анкетно проучване сред учители, свързано с проблемите на агресивното поведение



Данните от проведеното проучване ни насочиха към формулиране на следните изводи:

- очертава се тревожната картина на все по-чести прояви на агресия сред децата в разглежданата възрастова група ;
- проблемите, свързани с прояви на агресивни поведенчески модели имат за първоизточник главно семейството и незаинтересоваността на родителите;
- налице е констатирано затруднение на учителите за справяне с конфликтни ситуации;
- налага се необходимостта от засилване на мерките по превенция на агресивното поведение сред учениците;

Семейството си остава един от най-важните фактори за възпитателно въздействие върху личността. Възпитателната функция оптимизира своите възможности, когато се интегрира по-тясно с останалите и най-вече със социализиращата, икономическата др. функции. Проучването, анализирането и осмислянето на влиянието на отделните видове семейства върху развитието на личността е изключително важно условие решаването на конкретни възпитателни цели и задачи.

Заклучение

Девиантното поведение при подрастващите е събирателен процес от въздействието на различни социални фактори. Родителите трябва да се научат да действат не по принуда, а на основата на ценностна ориентация и убеждение. Хуманистичната позиция във възпитанието се изразява в разбирането, че детето не само се готви за живота, но го и живее. Следователно в семейната среда, като начин на взаимоотношения и общуване, се очакват взаимна близост, привличане, обич и дружба. Дълбокият емоционален заряд на едно дружелюбно общуване създава у децата своеобразен механизъм не само успешно да участват в емоционални контакти, но и да бъдат инициатори за тяхното осъществяване.

Литература :

- [1] Душков , В., Лекционен курс по социална работа при лица с девиантно поведение , Габрово 2016 г
- [2] доц. д-р Кривирадева Божидара Превенция на девиантното поведение на децата, София, 2003, с. 261-282, с. 339-347
- [3] Карагъзов, И. Психологически проблеми на девиантното поведение. 2002 г.
- [4] Рангелова Е. , Педагогически проблеми и ресоциализация на децата с девиантно поведение , София 2000 г
- [5] Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. - М., 2001.
- [6] Рудченко, П.В. Девиантное поведение: факторы его формирования в современном обществе и влияние на процессы коммуникации / Московский государственный университет им. М.В.
- [7] <http://www.russia-today.ru/>

За контакти:

Даниела Илиева, специалност Социална педагогика, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев“, 3 курс, редовна форма на обучение,
E-mail: ilieva_30@abv.bg

Научен ръководител: доц. д-р Десислава Стоянова, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев“, E-mail: dstoyanova@uni-ruse.bg

Извънкласната и извънучилищна дейност – средство за личностно развитие и пълноценно използване на свободното време на учениците

автор: Сали Салиев
научен ръководител: доц. д-р Петър Петров

Abstract: *One of the most important factors in education is extracurricular and out-of-school activities. We will address the issue of what causes the lack of such activity in schools and why the state needs to spend more money in them, explaining the effect and benefits of these activities.*

Key words: *Extracurricular, out-of-school activities, education*

ВЪВЕДЕНИЕ

В 21. век да се възпитава добре децата не е никак лесно. В съвременния свят всичко се прави за пари, без да се обръща голямо внимание на вредите, които се нанасят. Децата се раждат със смартфони в ръцете, става все по трудно да ги държим далеч от лоши влияния. Най-лошото нещо, което може да се случи във възпитанието на едно дете, се причинява от хора. Виждаме, че свободното време на учениците се превръща в проблем, расте опасността агресията в училище да се превърне в ежедневие. Все по-малки деца могат да бъдат видяни по заведенията и с цигара в ръка. Голяма част от родителите в днешно време или нямат достатъчно време за децата си, или не им обръщат нужното внимание, като по този начин голямата отговорност за възпитанието на децата пада върху училището и педагозите. Училището и социалната среда са основните фактори за формирането на личността. Ето защо е важно в училищата да се осъществява възпитателна работа както чрез урочната дейност, така и извън нея. Извънкласната и извънучилищната дейност са ефективни средства за осмисляне на свободното време на учениците и за формиране на личностни качества.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Съвременното виждане за реализиране на идеята за пълноценно използване на свободното време на учениците се базира на Конвенцията на ООН за правата на детето, а именно: право на образование, насочено към развитие на личността, талантите, умствените и физическите способности до най-пълния им потенциал; право на отдых и почивка, на участие в игри и дейности за отмора, подходящи за възрастта му, на свободно участие в културния живот и изкуствата; право на сдружаване и свобода на мирни събрания; право на подготовка за отговорен живот в свободно общество и др. [2]

Средство за пълноценното използване на свободното време са извънкласната и извънучилищната дейности, които имат своя специфика, но и много общи характеристики. Според И. Кирова [2] общото може да се търси в следните направления:

- И извънкласната, и извънучилищната дейност се организира в свободното време на учениците през учебната година, в празничните дни, през ваканциите.
- Нямат задължителен характер, осъществяват се на доброволен принцип.

- Право на свободен избор на видове и форми на дейност, съобразяване с индивидуалните интереси, възрастовите особености, способности и увлечения;
- Мобилност и гъвкавост.
- Динамика на развитието на съдържанието и организационните форми на работа.
- Няма строга регламентация във времето.
- Програмите са примерни и дават възможност за предложения от учениците, корекции и допълнения в хода на работата.
- Ръководството се осъществява както от професионални педагози (учители), така и от специалисти от различни области на науката и техниката, изкуството, спорта, общественици, родители, бизнесмени, пенсионери.
- Голямо разнообразие на видовете и тематиката на организационни форми.

Основната разлика между извънкласната и извънучилищната дейност са факторите за тяхното организиране. Извънкласната дейност се осъществява от училището във формите за факултативна подготовка, регламентирани в учебния план, и клубовете по интереси, формирани по програми на МОН с европейско финансиране, а извънучилищната дейност се организира от специализирани педагогически учреждения – ОДК, ЦУТНТ, спортни школи, ученически лагери, културни институти, читалища, частни организации и др. Извънучилищните дейности се отличават с голямо разнообразие на видовете и тематиката на организационни форми (групови, индивидуални, масови, с елементи на самоорганизация). [2] [3]

Същността на извънкласната и извънурочната дейност е провеждането на целенасочени занимания на учениците извън учебно време, организирани от училището. Тези занимания не се регламентират от единна задължителна програма, участието на учениците е доброволно. Основното им предназначение е да осъществяват многостранно възпитателно въздействие в свободното време на учениците. Извънкласната дейност присъства и като елемент от целодневната организация на педагогическия процес на началното училище, в което учениците участват доброволно, съобразно своите интереси и занимания;

Проблемът за образователните и възпитателните цели и задачи на извънкласната и извънучилищната работа е актуален още от времето на реформаторската педагогика на миналия век. Поради настъпилите обществени промени през 1989 г. за известен период от време този проблем беше останал встрани от образователната политика. След отчитане на неблагоприятните тенденции в социализацията на младите хора въпросът за осмислянето на свободното време на учениците отново ангажира вниманието на обществеността, педагогическата общност, ученици, родители и държавно и общинско управление. [1]

Целта и задачите на извънкласните и извънучилищни дейности могат да се формулират като:

- Развитие и обогатяване на интелектуалната, емоционалната и волевата сфера на личността на учениците, чрез нестандартни средства и методи;
- Обогатяване на индивидуалните заложби, интереси и образование на децата чрез участие на децата в привлекателни за тях форми за дейност.

- Формиране на учениците на различни практически умения за самостоятелно организиране на нерегламентираната от училището или други институции дейност.
- Овладяване на нови области на човешката култура и индивидуалното познание на детето.

Целите се постигат при съблюдаване на основни **принципи**: доброволност, хуманност, творческа самодейност, самоорганизация и самоуправление. [3]

За постигане на целите възпитателят прилага различни **методи и средства**, като най-популярните са играта, упражнението, методът на педагогическите ситуации, положителният пример. Най-съществено е мястото на играта в разнообразни видове и форми. Доказан положителен ефект имат сюжетно ролевите игри, игрите с правила, подвижните и спортните игри, народни игри и други. Чрез педагогическите ситуации се осигуряват подходящи условия децата да могат свободно да изказват мнения, предложения, варианти свързани с провеждането на занятията. Упражняването на форми на поведение или извършване на конкретни действия в обединенията по интереси допринася за формирането на организационни и технологични умения и навици, правила на култура и поведение. Особено ефективен за личностното развитие е използването на положителния пример като възпитателно средство и възпитателен метод. [3]

Извънкласните и извънучилищните дейности се организират в разнообразни **форми**, чрез които се формират, реализират и усъвършенстват организационни, социални, интелектуални, технологични умения и навици:

- Традиционни и специални организирани празници и чествания (Празник на буквите, празник на цифрите, празник на детската книжка, празник на детската играчка и други);
- Екскурзии, излети, посещения на изложбени зали, музеи, исторически места, природни забележителности;
- Сюжетни игри и драматизации (популярни детски книжки, народни игри и други);
- Срещи с музиканти, поети, писатели, спортисти, хора от отделни професии;
- Тематични извънкласни занимания, посветени на приятелството, екологията, фантастиката и др.; обсъждания на книги, филми, музикални сценични произведения, телевизионни предавания;
- Форми със състезателен характер;
- Занимания с компютърната и информационната техника;
- Клубове по интереси. [3]

Положителният ефект от развитие на извънкласната и извънучилищната дейност се изразява в няколко направления :

- Повишаване на уменията и компетентността на учениците в областта на науката, творчеството и спорта; допълват знанията;
- Развиват се способностите за в екип;
- Подпомагат социалната интеграция на децата и учениците;
- Дава се възможност на деца от социално слаби семейства да развиват своите интереси, спортни и творчески способности;
- Чрез извънкласните дейности се подпомага образователната интеграция на учениците от етническите малцинства;

- Намалява броя на отпадналите от задължително обучение ученици;
- Намаляване броя на извършените противообществени прояви от ученици.
- Извънкласната и извънучилищната дейност, в съчетание с училищната дейност, осигурява единство, системност и непрекъснатост на образователно-възпитателния процес.

Извънкласните и извънучилищните дейности превръщат училището в желана територия за учениците, запълват свободното им време с полезни дейности, предпазват ги от рискове, дават възможност за ранна превенция срещу негативните прояви и послания, които се излъчват непрекъснато и непредпазливо от много посоки. На учениците се дава възможност да получат пълноценно развитие и да придобият нови социални нагласи за избор на професия и успешна реализация след завършване на основно образование. Да се развие креативността на учениците да творят и създават, да структурират собствени житейски цели. Чрез музиката, песните и танците на фолклора и атрактивно пресъздадени обичаи чрез които учениците да се докоснат до традициите на различните етнос. Посещенията на културно-исторически и религиозни обекти, държавни институции дават възможности за запознаване със символите и празниците, с традициите и обичаите както на различните етноси живеещи в България, така също и на страните членки на ЕС. [5]

Учениците се приобщават към общочовешките ценности и изграждат ясно съзнание за национална идентичност, формира се самочувствие и гордост от принадлежността към даден етнос. Учениците опознават историята, културата, фолклора на различните етноси. Научават се да живеят заедно. Изгражда се мост между родители от различни етноси и родители - ученици - ученици. Създават се полезни навици за самостоятелна работа в училище, постига се емоционална удовлетвореност. [5]

Физическата активност и спорта имат доказан положителен ефект върху степента, в която младите хора се чувстват свързани със своето училище. Спортът развива не само специфични способности у децата, но влияе и върху цялостното им личностно развитие, като формира умения за самоконтрол и работа в екип. Спортната дейност и физическата активност са незаменими за трансформирането на детската агресивност. На този етап е необходимо да се

увеличи броят на децата, практикуващи физически упражнения, спорт и социален туризъм; да се изгради необходимата модерна спортна база; да се подпомагат дейностите на спортните организации и свързаните с тях прояви на местно, регионално и национално ниво; да се подпомага изграждането на училищни спортни клубове с оглед подобряване на извънкласната и извънучилищната спортна дейност. [5]

Трябва да се отбележи и значението на извънкласните и извънучилищни дейности за учителите и училището. Те спомагат за изграждане на умения и компетентности у учителите за системно прилагане на иновационни и мотивиращи педагогически практики. Търсят се и се формулират конкретни инициативни за стимулиране и насърчаване развитието на учебното заведение с подкрепата на УН, НПО. Преподавателите се мотивират да разпознават нуждата от собствено развитие, да работят в екип и дух на сътрудничество, като привличат за сътрудници и партньори родители, институции и неправителствени организации. [6]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Светът се бори с проблемите на агресията, расизма, дискриминацията и още редица проблеми, а България не е изключение. Извънкласните и извънучилищни дейности имат доказан положителен ефект върху нравственото възпитание и повишаване на интелектуалните заложи на учениците. Чрез извънкласните спортни занимания се оказва положително влияние върху здравето и двигателната култура на учениците. Обогатяват се представите им за света и природата, развиват се социалните и нравствени качества. Те са мост, който свързва деца от различни възрасти, раси и полове. Чрез уплътняването на свободното време учениците прехвърлят енергията си от агресия към разбирателство и сътрудничество.

Изследване на МОН показва, че извънкласните и извънучилищните дейности стимулират интереса към училището и ученето изобщо. В тази връзка е направен опит за дофинансиране на извънкласните дейности чрез национални програми, финансирани от европейски фондове (напр. проект „Твоят час“). В различни случаи родителите проявяват активност и подкрепа чрез финансови и материални средства, с доброволен труд.

Не бива да се забравя, че инвестицията в извънкласни и извънучилищни дейности е инвестиция в бъдещето на България, защото „какви условия са създадени за децата, какво е отношението към тях, какви са като гражданско поведение и реализация децата, от това в най-голяма степен зависи бъдещето на всяка нация, а в планетарен мащаб – обликът на цялото бъдещо човечество“. [7]

ЛИТЕРАТУРА:

- [1] Димова, Д., Ветева, А., Формиране на екологична култура чрез извънкласни форми на обучение по химия. Научни трудове на РУ, 2008, т.47, с.9
- [2] Кирова, И., Развитие на извънкласната дейност в условията на делегираните бюджети. <https://www.diuu.bg/ispisanie/broi14/14dpp/14dpp3.htm>
- [3] Лекции по Основи на начална училищна педагогика на доц. д-р Петър Петров 2017 г.
- [4] Национален календар на МОН за изяви по интереси на децата и учениците за учебната 2016/2017 година
file:///C:/Users/User/Downloads/16_NKII_2016_2017.pdf
- [5] Програма за осмисляне на свободното време на община Пещера.
www.peshtera.bg/downloads/.../PROGRAMA%20SVOBODNO%20VREME.doc
- [6] Такева, Я., Единство на училищната, извънкласната и извънучилищната дейност за устойчиво и качествено обучение и възпитание на децата и учениците,
www.sbug.info/files/prezentacia_SOK_2014_PhD_Yanka_Takeva.pptx
- [7] Цветков, Б., Форми за извънкласни и извънучилищни дейности за младежи: програма „Младежта в действие“, B.Tsvetkov_SUJER_2013_2-ED_final

ЗА КОНТАКТИ:

Сали Жевдетов Салиев, студент I курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФПНО, специалност „Начална училищна педагогика“, ОКС „Бакалавър“, e-mail: s166220@stud.uni-ruse.bg

Научен ръководител: доц д-р Петър Петров, катедра Педагогика психология и история, Факултет Природни науки и образование, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: prpetrov@uni-ruse.bg

**СЕКЦИЯ
SECTION**

**„Литературознание и езикознание”
“Literature and Linguistics”**

Към въпроса за корабостроенето и корабоплаването в Средновековна България (VII – XIV век)

автор: Даниел Стоянов

научен ръководител: гл. ас. д-р Ренета Златева

Abstract: *To the issue of shipbuilding and shipping in Medieval Bulgaria (VII–XIV c.): The present report provides information about the shipbuilding and shipping in Medieval Bulgaria. And how Bulgarians are advantage of proximity with Danube River and Black Sea.*

Keywords: *sea, river, Bulgaria, shipbuilding, shipping, medieval, Danube, Black Sea*

ВЪВЕДЕНИЕ

В настоящата публикация на базата на изворови сведения се търси заинтересоваността на дунавските българи към строенето и използването на кораби в периода VII–XIV век. Обърнато е внимание по какъв начин се възползват от излаза си на море и овладяното от тях долно течение на река Дунав и използвани ли са плавателни съдове с търговска и военна цел по времето на Първо и Второ българско царство.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Обитаването на територията на Стара Велика България (VII в.) от българите е съпроводено с неизменен досег до водни басейни. В границите на ранносредновековната държава има три големи реки: Кубан, Днепър и Донец, а южната граница на държавата е долепена до Азовско и Черно море, където вероятно е разположена и самата столица Фанагория, както споменава¹ Теофан Изповедник в своята „Хроника“, въпреки че това не се подкрепя от археологическите данни². След като синовете на Кубрат се разделят, Аспарух поема на югозапад и основава Дунавска България. В нейните граници влиза плавателната река Дунав, устието на Днепър и на изток територията ѝ се мие от водите на Черно море.

Още със стъпването си на Балканите Аспаруховите българи започват да изграждат валове – пример за един такъв вал е този край Варна, наречен Аспарухов вал.³ Освен защитна функция, той има и още една, а именно – играе ролята на воден път до устието на р. Провадийска.⁴ Кан Аспарух (680–701) обаче бързо осъзнава, че при евентуална нова война с Византия, нейната флота може да използва този воден път и така много по-бързо ще достигне до столицата Плиска. В тази връзка, съвсем целенасочено той прегражда и ликвидира този воден път. Както вече са изказвани мнения⁵ в историческата наука, укрепването на ново завладените земи е достатъчно тежка задача, за да позволи и реализацията на планове на българите да строят кораби. Що се отнася до Дунав: „българите запазили в общи линии структурата на институциите по корабоплаването и пристанищната дейност, установени от времето на Римската и Византийската империя. Много от българските пристанища и дунавски градове възникнали на мястото на рисковете: Бонония – Видин, Алмус – Лом, Никополис – Никопол, Нове – Свищов, Сексагинта Приста – Русе, Трансмариска – Тутракан, Дуросторум – Силистра.“⁶

При управлението на кан Тервел (701–721) към България се присъединява областта Загора (Североизточна Тракия) – като подарък от Юстиниан II (685–695/705–711) за благодарност към българите, с чиято помощ императорът се завръща на престола. Областта на изток граничи с Черно море. Тук е мястото

да се припомни за подкрепата на славяните и техните лодки еднодръвки, изиграли своята важна роля през 718 г., когато Тервел помага на император Анастасий II (713–715) да се завърне на престола.⁷ Подобни сведения навеждат на мисълта, че явно българите правят опити да установят позиции във водните пътища около себе или поне да ги използват пълноценно при необходимост. Въпреки че при Тервел се наблюдава икономически напредък на държавата, българите все още не изпитват явен интерес към корабостроенето и корабоплаването по Евксинос Понтос (Черно море).

След победите си над ромеите българите често намират богата плячка в пристанищните градове. Пример за такава е тази при Месемврия през 812 г., когато в ръцете на кан Крум (803–814) попадат византийски кораби⁸, но въпреки това те не са използвани. Скоро след това и дн. Несебър запада като пристанище.

В 30-те години на IX век български войски са превозвани по речен път за потушаване на размирици в Панония. Най-вероятно като речна пристанищна база се използва румънското островче Пъкуйол луй Соаре, разположено срещу селището Остров в Северна Добруджа. След разкопки на румънски археолози са разкрити останките на Вичина. Градът функционира като база на флота за връзка със заддунавските територии на страната.⁹

Епиграфските паметници свидетелстват за речнофлотските прояви при управлението на кан Омуртаг (814–831): „...копан Окорсис бе мой сътрапезник и като отиде на война удави се в реката Днепър“¹⁰; „... зере таркан Онегавон бе мой сътрапезник и като отиде на война удави се в реката Тиса“¹¹. Твърде вероятно е тези приближени на владетеля да намират смъртта си при защита на родните граници от набезите на маджарите, както предполагат¹² някои историци.

Латински извори свидетелстват¹³ за ползването на лодки по река Драва при походи във франкските земи през 827 г. и през 829 г. Намереното на румънска територия пристанище на о. Пъкуйол навежда на мисълта, че Омуртаг, който продължава строителната си дейност в и близо¹⁴ до Дръстър, го построява.

Всичко това подкрепя тезата, че по времето на Омуртаг се правят опити за речно присъствие при водене на военни действия.

Първи до бреговете на Бяло море достига кан Пресиян (836–852) през 837 година. Географската близост до територията на Византия обаче прави българския пробив по море от юг невъзможен.

Макар да израства в Константинопол, дори цар Симеон (893–927) не успява да придобие плавателно чувство и да привнесе някои тактики и модели при корабостроенето и корабоплаването. Във външната си политика, дори самият владетел не разчита на морски съюзник, а чак към края на живота си протяга ръка към арабския халиф Фатлум.

Търговските контакти между държавите и водените военни действия между тях допринасят за внасяне на опит в областта на корабостроенето и корабоплаването. Особено ценен в това отношение е търговският път от Балтийско море до Византия. Това дава обяснението как по нашите земи се появяват някои корабни конструкции, характерни за северните славяни и норманите: ладия, шитик, лойва и др.¹⁵

Потвърждение за опитите на владетелите от периода на Първото българско царство да използват пълноценно водните пътища са намерените рисунки на кораб със заоблен ладиев корпус и висока мачта в Плиска и кораб с

дълъг корпус и високо издигната кърма, познат от Преслав. За разлика от българите, които все още не насочват военнополитическите си усилия към чувствителни морски маневри, във Византия те се засилват поради увеличаващите се набези на мюсюлманите. Както беше казано по-горе, при кан Омуртаг се правят опити за плаване по река Дунав. Тогава обаче реката не играе главна роля на общоевропейски път на запад. На изток тя се влива в затвореното Черно море, което предопределя речното начало да не може да се превърне в морско. Затвореният му тип и господстващите в него гръцки и италиански мореплаватели намаляват шансовете за някакво осезаемо присъствие на българите. В периода VII–XI век България не съумява да създаде своя морска култура, а и не дава заявка за сериозни действия в тази насока. Въпреки че българското стопанство е свързано със земеделие и скотовъдство и за българите е доста удобен речният или морският транспорт, не се предприемат усилия в тази посока. Научните обяснения в историографията кореспондират с извода, че при българите липсва морска традиция, докато при гърците, тя е трайно формирана.

Византийското владичество над България стопира напредъка по отношение развитието на средновековния български флот. Неговото възстановяване се свързва едва с края на византийското господство и с откриването на търговския път до Венеция, Генуа, Неапол и Дубровник. Най-силно влияние върху корабостроенето и корабоплаването се чувства от Венеция.¹⁶

Що се отнася до периода на Втората българска държава, тук нещата стоят по-различно. Началото на Втората българска държава е дадено от братята Асен (1190–1196) и Петър (1185–1197). Относно подготовката за въстанието, Петър Мутафчиев споменава една любопитна информация: "... Петър и Асен с малобройна дружина се прехвърлили отвъд Дунава"¹⁷, което свидетелства за някакви предприети речни действия. Твърде вероятно е да са ползвани кумански плавателни съдове. След като възстановяват българската държава през 1187 година, погледите им се насочват към крайбежната ивица. Най-напред българските войски превземат Варна и Анхиало (Поморие). „След това пренесли усилията си към Средец – силна крепост, която завзели и разрушили. От тук един отряд се спуснал по долината на река Струма и завладяли град Стоб, който се намира при днешното именно село на левия бряг на река Рила"¹⁸. Тук също информация за това как прекосяват река Рила и с какви средства липсва. Варна и Анхиало не остават дълго в пределите на Втората българска държава, тъй като византийците почти веднага си връщат влиянието над черноморските крепости. Българите не правят опити да спрат византийските офанзивы по вода.

През 1201 година цар Калоян (1197–1207) отново поглежда към Варна, като я обсажда. Въпреки че дълго време пребивава в Константинопол като заложник на мира между България и Византия, а и познава добре традициите на Империята в корабоплаването, той не ги заимства и прилага (по подобие на цар Симеон). Византийските летописци не посочват каквито и да било сведения за използването на морски военни единици при обсадата на града. По това време византийският флот не се намира в своя апогей, тъй като се появява по-силен морски играч – италианският флот. При всички положения всякакви водни инициативи са прекъснати от участниците в Четвъртия кръстоносен поход (1202–1204).

През 1205 г. Калоян търси съюз със селджукските турци, които имат добре организиран флот в Черно и Средиземно море. От това споразумение ползи за България почти няма. Показателен е интересът към търсене на морски съюзник след опита на Симеон за осигуряване на такъв.¹⁹

По време на управлението на цар Иван Асен II (1218–1241) България започва да проявява по-задълбочена заинтересованост към морето. Още с встъпването си на власт владетелят осъзнава, че евентуална морска флота би му осигурила по-висок статут в Югоизточна Европа. Той има сериозни наблюдения върху съседната Никейската империя, която по него време е значителна морска сила, господстваща в Средиземно море. Писмени сведения сочат построяването на двадесет и пет галери като „първото стъкмяване на военни кораби, които се появиха във водите на Черно море от страна на българите...“²⁰

Изказани са мнения²¹ в историческата литература, че корабостроителницата на цар Иван Асен II се намира при устието на р. Камчия, тъй като там е подходящо място за извличане и пренасяне на материал за построяване на съоръженията.

С Дубровнишката грамота²² от времето на цар Иван Асен II се дава право на дубровнишките търговци да търгуват свободно с българската държава. В документа се срещат имената на пристанищата Бдин (Видин) и Белград, които са търговски средища за търговия с маджарски, моравски и германски земи по р. Дунав.²³

Черноморското крайбрежие е присъединено още от цар Калоян – неговият чичо. Относно Беломорското крайбрежие – след битката при Клокотница през 1230 година е осигурен излаз и там чрез контрола на Солун. Излазът на Адриатическо море пък е подсилен чрез контрола над областа Албанон и пристанището Драч. Стопанското развитие на България също разцъфтява и това създава отлични предпоставки за пускане в експлоатация на плавателни съдове. Изворите обаче не споменават за подобна мащабна инициатива.

При цар Иван Александър (1241–1271) се загатва за наличието на дунавска военна флотилия и ролята ѝ при залавянето на византийския император Йоан Палеолог. Във венецианската грамота от 1352 г. на българския владетел се споменава за стоките, които венецианските кораби товарят от българските пристанища.

Корабостроенето получава по-нататъшно развитие при деспот Добротица (1347–1385), самостоятелен владетел на Добруджанското деспотство и крепостта Калиакра, който създава силен флот и успешно воюва в династическите войни на Византия и смело се намесва в конфликта между Генуа и Венеция. Такива мащабни акции могат да докажат само едно: силата на тогавашния български флот. Непрестанните разпри с византийците и генуезците не предполагат осигуряване на спокойна обстановка за развитие на корабостроенето по българските земи. В основата на сблъсъка на интереси между Добруджанското княжество на Добротица и Генуа стои контролът над дунавските пристанища, които последната се стреми да колонизира и да притежава пълен монопол над търговията по Западното Черноморие.

Намерените халки за привързване на кораби и наличието на крайбрежни крепости, играещи ролята на опорни точки за флотата, показват явната декларативност за силно морско присъствие на българите. Вероятно това продължава и при Иванко – синът на Добротица, който сключва договор с

генуезците и по неговата сила се задължава българите да предоставят в нужда корабите си заедно с техните екипажи.²⁴

С идването на османските турци на Балканите е сложен край на морските прояви на България по време на Средновековието. Има данни, че на връщане от Влашко, през 1394 г., султан Баязид иска от цар Иван Шишман (1371–1395) цялата му флотилия, за да премине река Дунав, и той се съгласява.²⁵ Българският владетел, който отбранява в края на XIV век последната непревзета от османците крепост на брега на Дунава – Никопол, дълго време има връзка с влашките земи, откъдето получава продоволствени стоки, тъй като флотът му охранява подстъпите към река Дунав.²⁶

Любопитно изображение на кораб се намира в Боянската църква. По своята същност той се различава от познатите по това време конструкции: има рул вместо кърмови гребла, заменена е предната платформа с мачта и т.н. Това навежда до мисълта за „побългаряване“ на съоръжението, което означава, че българите вече имат достатъчен опит в корабостроенето. Интерес представлява и функционалността на кораба – той е пригоден и за транспортни, и за военни цели. Респект будят и неговите размери: дължина около 30 м и ширина от 6 до 8 м., като водоизместването му е от 150 до 200 т.²⁷

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прегледът на изворите сведения по разглежданата проблематика доказва наличие на интерес у средновековния българин към корабоплаването и корабостроенето. Осигуряването на по-стабилни и доходоносни търговски контакти, както и завладяването на нови територии и запазването на вече придобити такива са мотивиращи причини за постъпки в тази посока. Съвсем естествено, своето отражение дават икономическите и социални процеси, настъпили в Европа. Историческите обстоятелства (непрестанните вражди с Византия, падането под нейно владичество и завладяването на земите ни от османците), пред които е изправена българската държава, далеч не помагат за реализирането на по-смели планове в областта на корабостроенето и корабоплаването. Въпреки и с доказан опит в тази посока, българинът остава в сянката на онези държави, чиято култура и интереси са трайно ориентирани към морско присъствие и налагане.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Теофан Изповедник. Хронография. Гръцки извори за българската история. Т. III. София, 1960, с. 261
- [2] Рашев, Р. Прабългарите през V-VII век. София, 2005, с. 57.
- [3] Шкорпил, К. Старобългарски паметници. – В: Сб. Добруджа. София, 1918, с. 195–234.
- [4] Вълканов, В. Морската история на България. София, 2000, с. 32-33.
- [5] Пак там. Златева, Р. Морските и речните пътища в живота на дунавските българи (VII–IX в.). – Научни трудове на Русенския университет. Т. 55, серия 6.2. Русе, 2016, с.108–110.
- [6] Дойков, В. Български трицвет по Дунав. Варна, 1985, с. 8.
- [7] Патриарх Никифор. Гръцки извори за българската история. Т. III, с. 301.
- [8] Теофан Изповедник. Хронография. Гръцки извори за българската история. Т. III. София, 1960, с. 287.
- [9] Дойков, В. Цит. съч., с. 9.

- [10] Бешевлиев, В. Прабългарски епиграфски паметници. София, с. 141.
- [11] Пак там, с. 144.
- [12] Златарски, В. История на Първото българско царство. Том I, Част I., София, 1918, с. 394.
- [13] Айнхард, Летопис. Латински извори за българската история. Том 2, София, 1960, с. 38; Пак там. Енхард, Фулденски летописи, с. 42-43.
- [14] Островчето се намира на около 15 километра североизточно от Силистра, в дн. Румъния
- [15] Тодоров, И. Българските кораби. София, 1981, с. 21.
- [16] Пак там.
- [17] Мутафчиев, П. История на българския народ (681-1323). София, 1986, с. 258.
- [18] Ангелов, Д., Чолпанов, Б. Българска военна история през Средновековието. София, 1994, с. 104.
- [19] Вълканов В. Цит. съч., с. 45.
- [20] Цит. по Тодоров, И. Българските кораби. София, 1981, с. 22.
- [21] Пак там.
- [22] Живојновић, Д. Хоризма бугарског цара Јована Асена II Дубровнику. – Иницијал: часопис за средњовековне студије. Београд, кн. 1, 2013, с. 233.
- [23] Дойков, В. Цит. съч., с. 9.
- [24] Тодоров, И. Цит. съч., с. 22-23; Божанов, Т. 100 години пристанище Варна. Варна, 2006, с. 19 и сл.
- [25] Вълканов, В. Цит. съч., с. 49 – 50.
- [26] Дойков, В. Цит. съч., с. 9.
- [27] Тодоров, И. Цит. съч., с. 23.

За контакти:

Даниел Стоянов, специалност *Български език и история*, III курс, факултет *Природни науки и образование*, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: danny_stoynov94@abv.bg

гл. ас. д-р Ренета Златева, факултет *Природни науки и образование*, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: rzlateva@uni-ruse.bg

Нравствени ценности в турските народни приказки

автор: Изел Хасан

научен ръководител: гл.ас. д-р Никола Бенин

Abstract: *Türk halk masallarında ahlaki değerler* Every nation keeps in its treasury moral values, that are carried in spirit from generation to generation by folklore and literature. Gathering the wisdom of the centuries, in moments of choice or despair these values are a support. This study highlights typical values of Turkish folk tales.

Key words: moral values, Turkish folk tales

ВЪВЕДЕНИЕ

Всеки народ пази в своята съкровищница нравствени ценности, които предава от поколение на поколение чрез фолклора и литературата. В настоящото изследване са открити типични ценности от турските народни приказки. Светът на

народността е представен с неговите конфликти и герои, а националните ценности се разглеждат в процес. Илияна Бенина и Никола Бенин пишат: „Културата, респективно литературата, се мисли като реален модел, в който са скрити мислите, възжеланията, светоусещането както на самия творец, така и на неговите съвременници. В този аспект Пол Рикъор пише: „Разбирането никога не се насочва към автора, за да го възкреси, не се насочва дори към неговата ситуация, то се обръща към известен предложен свят, отверен, чрез съотнасянето на текста“. [1]

ИЗЛОЖЕНИЕ

Уважението към възрастните и членовете на семейството, толерантността са ценности, които са водещи в турския фолклор. Единството в семейството, запазването и зачитането на йерархичността му допълнително подсилват и подпомагат изграждането на тези качества в ценностната система още в детска възраст. Тези ценности са въплътени в турските народни приказки „Феите“, „Самодивска девойка“, „Чанга-Чунга“.

Нека да си припомним един от ключовите моменти в приказката „Феите“:

„Една сутрин малката дъщеря пълнела вода на чешмата, когато към нея се приближила една старица.

- Добро утро, дъще, – казала тя. – Ще ми дадеш ли малко вода?

Младото момиче веднага отвърнало:

– Разбира се, бабо.

Наляло вода и дало на старицата да пие. А старицата, която всъщност била фея, казала на доброто момиче, че ще го дари за добрината. След всяка дума, която каже, от устата му ще излиза по един скъпоценен камък.“ [2]

Разказвачът нарича героините „малката дъщеря“ и „старицата“ с цел да подчертае разликата в годините им, а чрез обръщенията „дъще“, „бабо“ и откликването на девойката на молбата на възрастната жена представя уважението помежду им, въпреки че току-що се запознават. Уважението е ценност, която трябва да проявяват не само по-младите към по-възрастните по задължение, но и обратното - и възрастните трябва да се отнасят с почитание към по-младите. То не се изразява в отношението между млади и стари, а се приема за задължителна универсална ценност, която трябва има всеки и която ще донесе положителна награда на отсрещната страна. В приказката освен

протагонист има и антагонист, на когото липсва тази добродетел и затова губи своя статус в живота.

Майката изпраща любимата си голяма дъщеря на чешмата и я поставя в същата ситуация, но самовлюбено и надменно, момичето не успява да премине през изпитанието на феята и вместо дар получава наказание – когато заговори, от устата му вместо скъпоценни камъни излизат змии.

За разлика от приказката „Феите“, където се разглежда видно само уважението, което трябва да се проявява дори и към непознати, в приказката „Самодивска девойка“ то е примесено с благодарност и вяра, които едно бездомно семейство изпитва към приютилата го прикрита вещица независимо от тайнственото предупреждение. Четирите феи орисници предричат на дъщерята на бедняците богатство – сълзите ѝ да се превръщат в бисери, на устните ѝ заедно с усмивката да разцъфват рози, водата, от която пие, да се превръща в злато, мечтите ѝ да се сбъдват. Напразни са усилията на злата вещица да предложи своята дъщеря на бейския син. Финалът на творбата утвърждава вярата в доброто, което винаги побеждава. [3]

В приказката „Чанга-Чунга“ също е разработен проблемът за уважението и единството в семейството. В нея се открива смисълът на щастието за семейството, стабилността и устойчивостта, които носи то в тежки моменти, както и изопачената представа за света и себе си, която придобива човек, когато остане сам и се обгражда и стреми само към материални придобивки. Още в началото е подчертан конфликтът между двамата братя, породен от отслабените роднински взаимоотношения.

„Имало едно време двама братя. Големият бил богат и ерген, а малкият – беден, но женен. Той бил преварил брат си с женитбата и заради това двамата много-много не се обичали.“ Причината за този конфликт е неспазването на неписаните закони на патриархалното турско семейство, в което е прието женитбата да се осъществява по определен ред, според възрастта на членовете в семейството, като се започне от най-големия син. Но въпреки това противоречие, което е в основата на наратива, в турското семейство на първо място са сплотеността и уважението.

Освен този конфликт в приказката се заражда и друг, възникнал от алчността, липсата на състрадание, съчувствие, разбиране, взаимопомощ, които трябва да прояви по-големият брат към по-малкия в труден момент. Един ден по-малкият брат отива при батко си, за да получи подкрепа:

- Драги ми братко, – започнал той, - тежки времена настанаха. В хамбара нямаме и едно зрънце жито, а трябва да се яде. Съжали ни, братко, направи едно добро – дай ни пари назаем, за да можем поне малко брашно да си купим!

- Не мога да давам пари никому! – отсякъл брат му. – Ако започна да си раздавам ей така парите и аз ще стана голтак като тебе! Пари се печелят, пари се крадат, но назаем пари не се дават! Работи, печели и ти ще имаш!

- Работя, но не ми стигат!

- Махни се и да не си стъпил повече в къщата ми! – ядосано казал големият брат. [4]

В този откъс към внушението колко ценно е семейството и колко е важно да бъде сплотено то се прибавя и мотивът за алчността и щедростта, въплътени в образите на двамата братя. Отказът на молбата за материална помощ, незачитането на достойнството и изгонването от къщата на по-малкия брат доказват алчността и прекъснатите семейни отношения. Образите на двамата герои са изградени на принципа на контраста – единият е с добро

сърце, скромен, отзивчив, със смирение приема думите и непочтените постъпки на брат си, а другият е надменен и горделив въз основа на богатството. Когато по-малкият тръгва по широкия свят и съдбата го отвежда до съкровищницата на великаните, той натъпква само джобовите си със злато и скъпоценни камъни, а после чистосърдечно споделя тайната. „Светнали от алчност очите на големия брат.

- И аз ще отида в пещерата – казал той.

- Иди, братко! – отвърнал малкият брат. – Само не забравяй вълшебните думи „чанга“ и „чунга“! [5]

Освен че помага на брат си да забогатее още повече, той го и предупреждава да внимава. Неговата скромност не позволява да таи злоба към собствения си брат, докато високомерието на по-големия му пречи дори да се извини за стореното преди това зло. Но злото във фолклора винаги бива наказано. [6]

Великаните откриват в пещерата си „нищожеството“, което е натъпкало в чувал „каквото види“ от богатството им, а освен това е изгонило собствения си брат и го разкъсват на 40 парченца. „Така жестокосърдечният брат, вместо да добие още по-голямо богатство, се простил с живота си“ Същите ценности са описани и в приказката „Дяволско хоро“. [7] Чрез двама герои, подложени на едно и също изпитание, разказвачът описва две различни съдби. Изпитанието продължава през целия им живот и символизира тежестта и бремето, които носят на гърба си. Единият – Гърбушко, проявява скромност и сговорчивост. Попаднал в неестествена, непозната среда, а именно в Дяволското хоро, не я приема като възможност да се изяви сред останалите и да се докаже, защото за неговата скромност това би било неприсъщо, и тази добродетел му помага да се избави от най-големия си проблем – гърбицата. Вторият герой, след като научава за чудотворното излекуване, отива на същото място. Неговият характер и неговото поведение са противоположни на тези на Гърбушко. Въпреки непознатата среда и обстановка той иска да бъде забелязан и по този начин вместо да се избави от злото, го удвоява. Скъмността носи спасение и щастие, а нескъмните герои или губят живота си, както се случва в приказката „Чанга-Чунга“, или животът им става още по-тежък („Дяволско хоро“).

Освен уважението, единството в семейството, скромността, толерантността, друга често срещана ценност е честността. В приказките тя се открива в действия като устояване на дадената дума, казване на истината. Ярки примери са приказките „Честният дървар“ и „Самодивска девойка“.

В „Честният дървар“ още със заглавието се налага идеята за почтеността:

„Единият от тези дървари бил най-честният човек в селото. Никога не лъжел и гледал само собствената си печалба, без да има очи за чуждата.“ [8]

Главният герой – дърварят, загубва единствената бравда, с помощта на която изкарва прехраната на семейството си, но въпреки безнадеждността, която го обзема от загубата, при срещата с горския дух отказва сребърна и златна бравда, приема единствено обикновената си бравда, без да се заслепи от алчност и с този избор доказва честността, която притежава.

Разказвачът представя и други типични образи, които са пълна противоположност на главния герой. Това са всички останали дървари в селото, които нарочно изгубват брадвите си и чакат появата на горския дух, за да получат сребърни и златни брадви, но не разбират, че именно честността е причината, поради която техният съселянин ги е спечелил. Заради алчността и лъжите едва не изгубват животите си.

В приказката „Честният дървар“ главният герой е олицетворение на честността, а в приказката „Самодивска девойка“ нейният антипод – непочтеността и коварството, са внушени чрез вещицата, която през цялото време лъже и мами, за да постигне целите си - да премахне главната героиня Самодивска девойка и да ожени дъщеря си за принца.

И в двете приказки пътят на героите минава през пътя на истината и единствено следването му носи духовни и материални богатства.

Остроумието и досетливостта като характерни ценности за турската народност се срещат в приказките „Страхливецът и великаните“ и „Магьосникът и неговият чирак“. И в двете творби главните герои се измъкват от трудни ситуации с помощта на своята хитрост и ум. В „Страхливецът и великаните“ главният герой е толкова страхлив, че не ходи без жена си дори до тоалетната. Но поставен в екстремни обстоятелства, се оказва, че притежава оръжие, по-силно от мощта на великаните.

„Когато великаните видели новодошлия, много се учудили и най-големият от тях казал:

- Всеки, който види следите ни или ни усети, бяга. Как така ти, без никакъв страх влезе в къщата ни?

А мъжът отговорил:

- Ех, деца мои, от години ви търся, най-накрая ви намерих. Аз съм вашият дядо. Не съдете за мен по вида ми, защото вече остарях.

Седнал на главното място. Великаните му повярвали и го приветствали. Мъжът се настанил като у дома си и останал там.“ [9]

В трите изпитания, на които го подлагат, той успява да победи с остър ум, който го спасява от сигурна смърт. И се завръща вкъщи с два чувала, пълни с жълтици.

Подобно на страхливеца от посочената приказка, където видимо по-слабият е по-силен и побеждава, и в „Магьосникът и чиракът“ чиракът е този, който в началото е неук и неопитен и започва да се учи от магьосника, но след това преценява, че може да се справя и сам, а магьосникът тръгва по следите му, за да го убие. Но и чиракът, както страхливецът, успява да надхитри противника си. Находчивостта му впечатлява падишаха и той го прави свой велик везир и зет. [10]

И в двете творби умът се оказва по-силен – в едната от физическата сила, а в другата - от опита.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Най-често срещаните ценности в турските народни приказки са уважението, единството в семейството, скромността и сговорчивостта, щедростта, честността, досетливостта, гостоприемството. Героите не използват мечове и саби, за да разрешават своите проблеми. Чрез ум, съобразителност и добродетели успяват да надвият дори по-силните от тях. Приказките могат да служат като опора в тежки моменти на отчаяние или избор, Събрали мъдростта на вековете, в тежки моменти на отчаяние или избор приказките могат да бъдат опора,

ЛИТЕРАТУРА

[1] Бенина, И., Бенин, Н. Българска литература. Литература за деца и юноши. Т. 1. Русе: РУ „Ангел Кънчев“, 2015, с. 70

- [2] Далкъраш, Салим. Списание за изследване на турските народни приказки, бр.130, 1960, с.17
- [3] Али, Алииса. Турски народни приказки. София: Дамян Яков, 2007, с. 63
- [4] Пак там, с. 83
- [5] Пак там, с. 87
- [6] Пак там, с. 88
- [7] Пак там, с. 95
- [8] Далкъраш, Салим. Цит. съч., с. 11
- [9] Пак там, с. 18
- [10] Пак там, с.23

За контакти:

Изел Хасан, специалност „Предучилищна и начална педагогика“,
IV курс, Факултет „Природни науки и образование“, Русенски университет
„Ангел Кънчев“

Научен ръководител: гл.ас. д-р Никола Бенин, катедра „Български език,
литература и изкуство“, Факултет „Природни науки и образование“, Русенски
университет „Ангел Кънчев“, e-mail: nbenin@uni-ruse.bg

Анализ на картината „Около кръга“ на Василий Кандински

автор: Миглена Цветкова

научни ръководители:

доц. д-р Мира Душкова, гл. ас. д-р Валентина Радева

Abstract: *In the current report, the abstract Kandinsky's painting "Around the Circle" is reviewed with a several points for deeper and more comprehensive analysis. The composition, the used color combinations, the interaction between them and their direct impact on the viewer, are shown. The arrangement of the elements on the surface of the canvas, the choice of the forms, the accent on their symbolic metaphysical meaning, are also interpreted.*

These approaches can be used for partial interpretation of the picture and for a complete analysis of Kandinsky's creativity.

Key words: *Vasily Kandinsky, Around the Circle, Abstraction, Composition, Symbolism*

Абстрактното изкуство създава един нов свят редом с „реалния“, който нов свят външно няма нищо общо с действителността. Вътрешно той се подчинява на общите закони на „космичния свят“. Така, редом със света на природата се формира новият „свят на изкуството“ – също толкова реален и конкретен. Затова лично аз предпочитам да назовавам така нареченото „абстрактно“ изкуство – конкретно изкуство.

В. Кандински

ВЪВЕДЕНИЕ

Василий Кандински (1866 – 1944) е руски художник, експресионист, който е обявен за баща на абстракционизма. Утвърждаването му като абстракционист съвсем не е безпроблемно. Когато е на 30 години, се установява в Мюнхен с твърдото намерение да стане художник, въпреки че е завършил икономика и право. Проваля се на приемния изпит в Мюнхенската художествена академия, където все пак попада след известно време. Работи напрегнато в търсене на собствен художествен изказ, което го води понякога до нервно изтощение. Обвиняван е в шарлатанство и лудост, но въпреки това интензивно организира международни творчески общности („Фалангата“, „Синият конник“) и многобройни изложби из Европа. Първата световна война го връща в Русия, но поради условията на руския комунизъм е принуден да емигрира. Работи като преподавател в Баухаус в Германия. След закриването на школата от националсоциалистите се премества в Париж, където прекарва последните години от живота си.

Кандински преминава през три етапа в творчеството си – рисува импресии, импровизации и композиции. Първите му абстрактни творби са акварели, а композициите му са плод на вътрешното състояние на духа и са педантично изработени след дълъг процес на скициране и композиционни решения.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Картината „Около кръга“ се появява през 1940 г., когато Кандински пребивава в Париж. Използвана техника - маслени бои и емайл върху платно. В момента картината се намира в музей „Соломон Р. Гугенхайм“ в Ню Йорк.

Тъй като композицията на Кандински принадлежи към нефигуралния, абстрактен жанр, тук ще представя моя субективен анализ на картината, плод на асоциативните ми впечатления. Кръгът на първо място представлява разгърнатата точка, затова точката и кръгът имат общи символни свойства като

съвършенство, липса на разграничение или разделение. Тези символни свойства обединяват всеобщото проявление на единственото и непроявено Битие. Кръговото движение, поради своето съвършенство, неизменяемост, безначалност и безкрайност, се превръща и в символ на времето – време, на което е подвластно всичко.

В някои мистични системи Бог се представя посредством окръжност с център, изразяващ съвършенство и недостижимост за човека като безграничност, вечност, абсолютност. Според кабалата кръгът, вписан в квадрат, е символ на божествената искра във вътрешната част на материална обвивка. По същия начин се проявява и старанието на човека да преобрази собствената си субстанция в божеството, да се пречисти в посока към божественото. В други култури кръглата форма е символ на просветлението, на съвършенството на човека заедно с изначалния принцип.[1]



Кръгът като символ на съвършената форма, но и като космически символ, е основен елемент в картините на Кандински от този период. И в анализираната композиция централно място заема един червен кръг, около който са разположени биоморфни фигури (също характерни за периода), които създават динамиката на творбата. Изобразяването на по-малък кръг в по-големия и още по-малък (точка) в малкия създават илюзия за обем, т.е. за дълбочина на елемента и така той добива формата на сфера, а символиката на сферата е същата като при кръга, но тя придава релеф и дълбочина на значенията на кръга. [7]

Точката от своя страна, от гледна точка на геометрията, е невидима същност, която материално може да се свърже с определена краткост, съдържаност и да се оприличи на нула или на мълчание. Звученето на това мълчание, което се свързва с точката, е „толкова силно, че заглушава всички останали свойства“. [5]

Кандински възприема формата за субект в своето изкуство, субект, изпълнен със съдържание чрез цвета. Не по-малко важно обаче е позиционирането на елементите в картината. Авторът твърди, че формата е живо същество, реализирано чрез цвета, но освен всичко останало, смята и платното, материалът, върху който работи, също за живо, одухотворено същество. Как постига съживяването на плоскостното изображение? Чрез прецизното поместване на всеки елемент. Всяко изместване от центъра има свои характеристики и съвсем не е случайно изобразяването на въпросния кръг в горната част на платното и съвсем леко в ляво.

Позиционирането в горния край внушава по-голяма непринуденост и чувство за лекота и свобода, а непринудеността отрича плътността. Малките форми в това пространство губят своята тежест, а оттам и способността да носят товар. Така допълнително натежава всяка по-тежка, обемна форма в горната част на картината. Тук движението е по-интензивно и напрежението

може да се прояви по-лесно. Важно е да се отбележи, че понятия като *напрежение*, *движение*, *непринуденост*, *лекота* са само условни понятия, а не някакви неизменими характеристики.

Долу е пространство, което въздейства противоположно – внушава съгъстяване, тежест и обвързаност. Свободата на *движението* е ограничена, затова Кандински смекчава тези свойства в разглежданата картина като използва противоположни средства: горе – по-тежки форми, а долу – по-леки. Тук е удачно да се спомене една история, която много достоверно изобразява моето лично възприятие към голяма част от картините на Кандински.

Една привечер художникът се прибира в своето студио с нарисуван пейзаж от околностите на Мюнхен и внезапно забелязва сред многото закачени по стените картини една, която „блести с неповторимо вътрешно сияние“. Приближавайки към нея установява, че е негова картина, изобразяваща експресивно нарисуван пейзаж, закачен наопаки. Опитва се на другия ден при дневна светлина да добие предишното впечатление, но напразно – картината разкривала реализма на нарисуваното. Кандински стига още по-далеч от предишния анализ. „Стана ми ясно, че обектите вредяха на моята живопис.“

За да се убедим в изложеното по-горе, е достатъчно да обърнем картината, която разглеждаме, с горния край надолу.

Цветовите в картините на твореца имат голяма изразна сила, проектираща се върху всички сфери на познанието и опита. Затова съвсем логично изниква въпросът: Защо червен кръг върху черен фон?

Според Кандински „черният цвят звучи като едно вътрешно Нищо без възможности, като мъртво Нищо след угасването на слънцето, като вечно мълчание без бъдеще и надежда. Черното е нещо угаснало като догоряла клада, нещо неподвижно като труп... Той е външно най-беззвучният цвят, на фона на който всеки друг цвят, дори най-слабо звучащият, звучи по-силно и отчетливо“ [4].

Червеният цвят действа като жив и спокоен, характерно топъл цвят, поражда „ярко впечатление за почти целеустремена, огромна сила. В това кипене и пламтене – преди всичко в себе си и съвсем малко навън, има мъжествена зрелост“ [4]. В реалната действителност това червено може да бъде подложено на големи изменения, отклонения и вариации. В материалната си форма то е много богато и разнообразно. Вътрешно червеният цвят действа като много жива, подвижна и неспокойна багра, която обаче няма лекомисления характер на разпръскващото се на всички страни жълто и заедно с огромната си енергия и интензивност оставя впечатлението за целеустременост и мъжествена зрелост. Но най-ярко се засилва впечатлението, когато топлият, възбуждащ червен цвят не се разглежда изолирано като „абстрактивен звук“, а е използван като елемент на цялостна композиция. Съчетаването на багрите с различни природни форми води до различни вътрешни въздействия. Червеното е духовно безгранично, няма рамки в представата ни. За да се ограничи цветът, то тези граници трябва да се поставят мислено, а това се реализира чрез формата.

В творбите на Кандински обектът отпада като задължителен елемент, за разлика от цвета и формата, която е съсъд на цвета, негово вместилище. Това характеризира картините му. Формата, дори да прилича на геометрична, притежава вътрешно звучене, тя става „духовно същество със свои качества, които са тъждествени с тази форма“ [5]. И тъй като червеното е дадено в материална форма, в конкретния случай – чрез кръг, то вече може да добие

субективни характеристики и да се реализира като субект, като напълно *абстрактно същество*, което има свой живот, влияние и действие. Именно такава същество е разглежданият от нас кръг, който прилича на око. Във вътрешността му е изобразен полукръг в контрастно зелено, върху който има черен кръг с жълта точка. Вдясно зад основния елемент има и един бледовиолетов полукръг. Виолетовият цвят въздейства като охладено червено във физически и психически смисъл. „Затова той носи нещо болезнено, угасено, има нещо печално в себе си“ [4].

Разположените около кръга биоморфни форми сякаш плуват в пространството, но те само външно нямат нищо общо помежду си. Още заглавието на картина измества фокуса на вниманието и акцентира именно върху тях. Това води до по-засилена комуникация между зрителя и картината и се получава процес на взаимно въздействие, към което Кандински се стреми чрез картините си и което се превръща в мисия на неговото изкуство.

Вляво от кръга има подвижна фигура, съставена от други, биоморфни елементи, горните краища на които са със заоблена форма, а в ниската си част са „отсечени“. Между двата разгледани елемента е разположен един кафяв квадрат, върху него – многоцветен правоъгълник, а пред него – правоъгълник в преливащо синьо-зелено. В горния десен край се забелязва бледа точка, а долу, в средата е изобразена биоморфна фигура, напояща птица. От долния десен край на правоъгълника „слизат“ последователно три малки триъгълника, като стъпала. Следва неправилен четириъгълник върху четири реда вълнообразни линии, който прилича на кораб с повдигнат нагоре десен край. Въпрос на тълкуване е дали този кораб потъва или изплува нагоре, или е устремен към полет.

От гледна точка на Кандински художествената творба се състои от два елемента – вътрешен и външен. Вътрешният е нематериален и е изживяната емоция, външният е материален и представлява художествената форма, в която тази емоция е изразена. Двата елемента следва да бъдат слети в единство, за да може и зрителят да изживее същата емоция, която е изживял художникът.

В статията си „Мистиката в абстрактното изкуство“ П. Чакърва излага тезата на Кандински, че човешките емоции отговарят на определени цветове. Възприемането на цвета и формата като изразни средства на душевния ни живот е изцяло в духа на теософията [6]. Цветовете и формите за художника са материални състояния на душата, които могат да бъдат интуитивно усетени от зрителя. Според Кандински, явленията могат да се изживяват външно и вътрешно. Физическият принцип на въздействие на цвета е краткотрайно и се забравя, щом отвърнем очи от него, но повърхностното впечатление може да се развие и да извика редица от психични преживявания, които придобиват вътрешна стойност и звучене и предизвикват силно душевно вълнение. Така цветът стига до душата. В него има вътрешен живот. Той представлява духовна храна, когато намери съзвучие с душата на зрителя.

„Цветът е клавишът, окото е чукчето, думата е многострунното пиано. Художникът е ръката, която привежда целенасочено душата във вибрация.“ Затова хармонията на цветовете трябва да се основава единствено върху принципа на целесъобразното докосване на човешката душа. Тази основа Кандински нарича *принцип на вътрешна необходимост*. Вътрешната необходимост, според художника, е именно тази неминуема воля за себеизразяване и има интуитивен характер. Интуитивната мъдрост е

единственото непосредствено знание, което може да доведе човек до прозрение за истината. Вслушвайки се в зова на вътрешната си необходимост, творецът се свързва със своята божествена същност. И кръгът се затваря. Вътрешно звучащото живописно творение, наречено произведение на изкуството, става израз, има основание да съществува.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Върху черния фон на картината „Около кръга“ на Василий Кандински цветовете, затворени в причудливи форми, сияят като куполите на московските църкви при залез слънце. Композицията, център на която е червеният кръг, има омайващ, фантастичен и почти музикален ефект.

Ярки, въздействащи и динамични, картините на Кандински оживяват пред зрителя. В тях той постига триумф на скритата духовност. Творбите му са всеобхватно лекарство за „болното“ време. От контакта с тях човек се чувства окрилен, вдъхновен и извисен, а това е безспорното доказателство, че Кандински е изпълнил мисията, която си е поставил.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бидерман, Х. Речник на символите. Изд. „Рива“. С., 2003.
- [2] Владимирова, И. Василий Иванович Кандински и принципа на вътрешната необходимост. Символиката на цветовете". <<http://journal-informo.eu/content/008/001.pdf>>. (26.04.2017).
- [3] Дюхтинг, Х. Кандински. 1866 – 1944. Революция в живописа. Изд. „Алианс-97“ ООД. С., 1995.
- [4] Кандински, В. За духовното в изкуството. Изд. „Лик“. С., 1995.
- [5] Кандински, В. Точка и линия в равнината. Изд. „Лик“. С., 1995.
- [6] Чакърлова, П. Мистиката в абстрактното изкуство. – Artnovibi.com. <<http://artnovini.com/analizi/639-mistikata-v-abstraktnoto-izkustvo.html>> (30.04.2017).
- [7] Шевалие, Ж., Геербрант, А. Речник на символите. ИК „Петриков“. С., 2000.

За контакти:

Миглена Цветкова, специалност „Български език и история“, III курс, e-mail: m-tsvetkova@abv.bg

Научен ръководител: доц. д-р Мира Душкова, Катедра „Български език, литература и изкуство“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: mdushkova@uni-ruse.bg

Научен ръководител: гл. ас. Валентина Радева, Катедра „Български език, литература и изкуство“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, e-mail: vtradeva@uni-ruse.bg

Романтическите мотиви в приказките на Вилхелм Хауф

автор: Николина Илиева

научен ръководител: гл. ас. д-р Никола Бенин

Romantic motives in the fairy tales of Wilhelm Hauff: Romanticism is a tendency in the art that arose from the changes following the French bourgeois revolution. The romantic hero is an exceptional personality in exceptional circumstances, covered by "grief of sorrow", leaving home and traveling to distant, exotic countries or returning to the past and folk art. One of the brilliant representatives of the Swabian romantic school is Wilhelm Hauff, who ranks among the top masters of the German fairytale in his works, he develops the Romanticistic motives

Key words: Romanticism, motives.

ВЪВЕДЕНИЕ

Едно от най-сложните и противоречиви направления в историята на европейската култура е романтизмът - преходно явление, което свързва изкуството на Просвещението с изкуството на европейския модернизъм. Той възниква като резултат от политическите, социалните и икономическите промени, настъпили след Френската буржоазна революция и обхваща периода от края на XVIII в. до средата на XIX в. Победата на буржоазията над феодализма, появата на противоречия и недостатъци в новото общество и развитието на националноосвободителното движение на поробените народи са неговата историческа основа. Неудовлетворението и отрицанието се изразяват не в реалистични картини и образи, а чрез разкриване на субективните чувства и индивидуалния протест на романтическите герои, които са изключителни личности, поставени при изключителни обстоятелства.

Романтизмът е реакция на дълбоко разочарование на интелигенцията от резултатите на Френската буржоазна революция. Той е протест срещу еснафския начин на съществуване. Млади, високообразовани хора, с различни претенции към себе си и света, отхвърлят естетиката на Класицизма и Просвещението. Основният романтически порив е поривът към освобождение от обществените норми, от сковаващите творчеството правила. Няма други правила освен общите закони на природата и законите, които специфичният сюжет налага при отделните произведения.

Романтическият герой е свободна, необикновена личност, която се бунтува срещу съществуващата действителност и се намира в трагичен конфликт с нея. На реалността противопоставя своята утопична мечта за хуманно общество. Подтикван от своята неудовлетвореност, обхванат от „мирова скръб“, героят напуска родината и пътува в далечни, екзотични страни или се връща към миналото и народното творчество. Така се формират много от най-популярните романтически мотиви и схващания за света като: мотивът за малкия човек, за пътешествието, за бягството в друго време и пространство, диaboлизмът, дуалността на световите, култът към екзотиката, интересът към националното минало, връщането към дълбоките корени на народната душа (култ към фолклора и Средновековието), култът към природния живот и „природния човек“ (цигани, татари, индианци, араби), романтическият копнеж, романтическата любов, пред която дори смъртта е безсилна, мотивът за благородния разбойник като носител на справедливост и вечност.

Според Илияна Бенина и Никола Бенин в авторската приказка са закодирани „художествени образи, социокултурни послания и светоусещания

на отделните „вторични творци“. Така се постига една приказна херменевтичност, в която в съзвучие битуват стародавните и изконни конвенции за нравственото поведение на човека и привнесените естетически ценностни норми. Налице е едно ново фикционално пространство, постигнато според разбирането на Михаил Бахтин чрез „превърщането на чуждото в свое – чуждо“. Рецептивната норма недвусмислено свързва различните преразказани и авторови приказки с имената на: Братя Грим, Вилхелм Хауф, Ханс Кристиан Андерсен и т.н.” [1]

ИЗЛОЖЕНИЕ

Най-популярната част от творчеството на Вилхелм Хауф - приказките, носят отпечатъка на немския романтизъм като теми и мотиви. „**Малкият човек**“ – според проф. Хаджикосев **субект аутсайдер**, е трагично неразбран и самотен. Точно такъв е Мук от приказката „Малкия Мук“, с доста странен, чудноват външен вид, „на ръст само две или три стъпки“, а дребното му и крехко тяло носи глава, „много по-голяма от главите на другите хора“, одеждите му също са чудновати: голяма чалма, широк пояс, грамадни шалвари, синьо наметало, живее сам в просторна къща. Чудна е съдбата на това дребно човече, подложено на присмех и подигравки заради уродливия му външен вид, от който дори бащата се срамува. Това е и причината то да остане неуго и неподготвено за живота. При Хауф обаче не външната красота, а богатият вътрешен свят е от значение - външният вид често се оказва само обвивка, скриваща истинската същност на човека. А Мук е с много добро сърце, търсец не отмъщение, а начин да спечели тези, които го подлагат на присмех и подигравки. За жалост, в живота си се сблъсква със злоба, хитрост, несправедливост, но все пак съдбата е благосклонна към него и не го изоставя. Макар че след смъртта на баща си е прогонен от коравосърдечните си роднини, той не се отчайва, безропотно и с молба да вземе само бащините си дрехи тръгва да броди по широкия свят с надеждата, че там някъде ще намери обич, съчувствие, щастие. Това поведение отвежда към **мотива за бягството и изгнанието**. Поради липса на житейски опит героят много пъти попада в критични ситуации, но съдбата му се усмихва, не го изоставя - благодарение на възшебните средства (чехлите-бързоходки и тояжката, която открива злато и сребро) и на проявените от него находчивост и съобразителност той все пак намира изход. Наивен е Мук, защото вярва, че като раздава златото, намерено с помощта на тояжката, ще спечели доброжелатели сред враговете си, ще бъде обикнат и търсен. Малък човек, но с голяма, чиста и неподправена душа, той си остава до края самотен, но заслужаващ възхищение.

Самотата и тъгата са белязали много от персонажите на Хауф – 12-годишният Якоб е отвлечен и омагьосан от старата вещица за цели 7 години. Но тази зла съдба неслучайно му е отредена - тя се стоварва върху него като възмездие заради подигравките и отвратителното отношение към грозния външен вид на старицата. Дали ако малкият Якоб се беше отнесъл с уважение към феята Билкознайка, щеше да получи само чудния дар – майсторството на великолепен готвач, не знаем, но тя го „възнаграждава“ да носи нейния образ, над който се е присмивал. След като успява да избяга от пленничеството, момчето се опитва да се върне при родителите си, които обаче не могат да го познаят в грозното джудже с дълъг нос и го прогонват. Това дълбоко го наранява. Якоб не страда защото е загубил красотата си, а от факта, че баща му го прогонва, че няма много състрадателни хора, които да се смятат над

нещастieto му. След обезобразяването той става по-разумен и по-мъдър. Съдбата все пак е благосклонна и подава ръка: макар че носи образа на старата вещица, при нея придобива великолепно кулинарни умения, които умело използва и става „чудото на града“, „знаменит дворцов готвач на херцога“ [2]. Фигурата му вече не предизвиквала смях и подигравки, но въпреки това той страда и е самотен.

Приключенският дух, търсенето на нов живот, желанието и необходимостта от промяна в произведенията на Хауф имат тясна връзка с **романтичният мотив за бягството в друго време и пространство**, в търсене на ново „аз“ и същевременно **мотивът за бягството е непосредствено свързан с мотива за изгнанието и скитничеството**. Героите напускат бащината къща по своя воля, с надеждата за по-добър живот. Неудовлетворени от собственото си битие, от реалността, те скитат, за да осъществят копнежите и мечтите си, за да открият друг (идеален) свят – свят на хармонията, щастието, красотата. На екзотичния Изток романтизмът гледа като на някакво идеално пространство, където все още са възможни силни страсти и чисти чувства. Изтокът е родината на всичко чудесно. Селим Барух или още разбойникът Орбасан („Господарят на пустинята“ от цикъла „Керванът“) напуска дома си във Франция след избухване на революцията, за да потърси нов живот на Изток, защото изпитва изгаряща ненавист към т.нар. образовани нации. Французин по рождение, той се сражава редом с гордите мамелюци срещу Бонапарт, а след време се оттегля с шепа привърженици в пустинята, където, според думите му, хората са „далеч от завистта и клеветата, от егоизма и честолюбието“, от страстите, господстващи в Европа. В „Корабът на призраците“ след смъртта на баща си Ахмед разпродава всичко, което наследява, и тръгва да търси щастието си в чужбина. Гъркът Залойкос от „Отсечената ръка“ се качва на кораб и отпътува към френската земя. След това се отправя към Италия, Флоренция с намерението да си почине от „несгодите на скитническия си живот“.

Някои от героите на Хауф напускат дома си по своя воля. Други обаче биват отритнати, изгонени, прокудени или прокълнати. В „Спасяването на Фатме“ Мустафа - братът на отвлечената девойка, не получава благословията на семейството си да я търси и върне в дома. В изблик на гняв бащата го прогонва: „Махай се, не искам повече да те виждам, проклинам теб и потомството ти и само ако ми върнеш Фатме, бащината клетва ще падне от теб“ [3]. В „Еленовият гулден“ Куно е прогонен от мащехата си и нейните синове. Сам прочита завещанието, в което пише, че „повече няма какво да прави в замъка Цолерн“, приема безропотно волята на своя покоен баща и със сълзи на очи напуска замъка, в който е роден и където е погребана майка му. Дълбоко в душата си героят е нещастен. Добродушен и добронамерен, той пренебрегва несправедливостта и подигравките на мащехата и двамата си братя. Опитва всякакви начини да се сдобри с тях, да спечели сърцата им, болно му е на душата, че го подминават като съвсем чужд човек. Но доброто му сърце среща само алчност, грубост, бездушие и безсърдечие: „Само смъртта е безплатна“ според братята на Куно. [4]

Освен мотива за бягство в приказките на Хауф откриваме характерния за романтизма **диабололизъм** - философско-естетическата визия за илюзорността на живота и властта на демоничното начало. В живота на човешкия род дяволското начало има своя история. Митът за договора на човека с Дявола е известен още от дълбока древност. Но докато в легендите и фолклорните

мотиви демоните изкушават простосмъртния, докато им „продаде“ душата си, Петер Мунк от „Студеното сърце“, притиснат от обстоятелствата - бедност, тежък живот, безсилие, разочарование и безнадеждност решава да потърси лесния път – сделка с демоните и злите сили. Заради усещането за безизходица и желанието да получи на всяка цена богатство и слава той предлага сърцето си. Загубил вяра в ценността на душата си, Петер извършва предателство към самия себе си, а изгубената човечност усилва чувството за скръб и безнадеждност, навеяно от романтичните мотиви за разочарование. Изкушенията, които предлагат и Михаел Холандеца, и Стъкленото човече имат основа дълбоко в същността на човека - суета, завист, алчност, тщестлавие. Невъзможно е Петер Мунк да избяга от своята участ, от същността си на обикновен човек. Идеята, че демоните са вътре в нас и търсим спасение чрез бягство в други светове и измерения, прави авторската приказка на Хауф романтична.

Романтичната личност страда, откъсната в свой свят на отчуждение и самота. Бленуваните идеални сфери, които се разкриват в толкова редки състояния и пред такова капризно „сетиво“, каквото е въображението, се превръщат в източник на драми, на мъчителни съмнения и догадки. Ефирните видения трудно се постигат и още по-трудно се задържат. И тогава на мястото на прозренията идва смътният, необятен романтически копнеж - копнеж по сливане, на който светът не отвърща; копнеж по цялостност, пълнота на битието, който води до още по-голяма самотност. Такъв копнеж откриваме в Малкия Мук: „Видел ли в далечината купола на някоя джамия да грее като огън или морето да искри като огледало, забързвал се натам, изпълнен с радост, защото си мислел, че е попаднал в страна на чудесата. Но уви! Измамните видения изчезвали веднага, като се приближел, и много скоро умората и къркорецията от глад стомах му напомняли, че се намира в съвсем обикновена страна...” [5] Представата, че отвъд обикновения сетивен свят, в който живеем, се простира друг, висш свят на идеална красота и хармония, практически недостъпен за обикновените хора, поражда този **романтически копнеж**.

Неудовлетвореността от собственото битие поражда **копнежа и мечтата за по-добър живот**. Шивачът Лабакан от „Мнимият принц“ „понякога и за жалост това се случва доста често, седи дълбоко замислен, гледа унесено и по лицето и цялата му стойка се появява нещо толкова особено, че майсторът и другите калфи не могат да решат за това му състояние друго, освен че пак се прави на големец. „Лабакан, ти си роден за принц!“, казва понякога майсторът на шега. „И аз отдавна си го мисля“, отговаря Лабакан. [6] Но съдбата е отредила друго: дарила е Омар да бъде султански син, а на него като подигравка е дала прост произход и обикновен житейски път.

Романтическият копнеж в приказките на Хауф бихме могли да тълкуваме като **копнеж по родния дом и завръщане в него**, копнеж по миналото. Всички негови приказки са свързани с дома. Героите напускат родната стряха, скитат се, преживяват беди и победи, срещат съмишленици и врагове, търсят нови светове, но винаги изпитват носталгия. Почти във всичките истории те се завръщат въщи: Алмансор преживява няколко години в столицата на франкската държава, но копнежът по родината не намалява. („Историята на Алмансор."); „Копнежът ми по родината накрая стана неудържим, през цялото време не бях чувал нищо за баща си, затуй се възползвах от една добра възможност да се прибера у дома“, признава Залойкос от „Отсечената ръка". [7]

В историите на немския разказвач цари атмосферата на чудесното и необичайното. За разлика от своите предшественици Хауф вярва „не в чудото да се преобрази животът, а в чудото на въображението“. В приказките си смесва реалност с нереалност, фантазия и делничен живот, което е водещ за романтиците принцип. Всичко в действието върви като в реалистична повест. Героят е добре определен в своята социална среда и добре типизиран. Неговото материално състояние е представено също толкова реално. „В един хубав следобед багдадският халиф Хазид се беше разположил удобно на своя диван. В този горещ ден, ободрен от следобедната си дрямка, той пушел с дългия си чибук от розово дърво... Пред двореца е спрял един уличен търговец, продавал хубави неща... Носел сандъче с най-различни стоки: бисери и пръстени, бокали и гребени... Халифът зърнал едно чекмедженце и попитал какво има в него.“ [8] И неусетно се намесва фантазията. Появяват се кутияка с червеникав прах и един лист с чудновато писмо, според което този, който смръкне от праха в кутията и изрече думата „мутабор“, ще се превърне в което си пожелае животно и ще разбира езика на животните. Оттук нататък цялата тоналност се сменя. Любопитни да проверят действието на прахчето, халифът и неговият везир се превръщат в щъркели, но не спазват забраната да не се смеят и забравят вълшебната дума. Следват много перипетии в света на фантастиката.

Писателят разработва нравствени проблеми, като се отнася критично към човешките слабости и страсти. Героите му стигат до големите нравствени истини след много заблуди и изпитания. „Младият англичанин“ е сатира срещу преклонението пред всичко чуждоземно. В малко немско градче животът си тече монотонно и нищо не нарушава спокойствието на образцовите му жители, когато един ден в града се появява непознат, който има потаен живот. След определено време той довежда в града своя племенник-чужденец, когото обществото благосклонно признава за „много сладък“ и обаятелен ексцентрик. Развръзката е шокираща - тесногърдието, еснафските навици и кичозното маниерничене заблуждават жителите на Грюнвизел и те са приели една маймуна за джентълмен! А в оставеното писмо чичото съветва: „Приемете шегата, която си направих с вас, като поука за това, че когато някой чужденец иска да живее сам, не бива да го принуждавате да споделя непременно вашето общество. Аз самият се чувствам прекалено горд, за да бъда свидетел на вашето постоянно глупаво бърборене, необразованост и смехотворно поведение. Затова възпитах един орангутан, който спокойно може да ме замести, ако ви липсвам! Бъдете щастливи и се възползвайте от тази поука според възможностите си!“ [9]

Сатирата е най-силна в „Младият англичанин“, но можем да я открием и в други приказки, дори в суровия сюжет на „Студеното сърце“. Авторът изобличава завистта, алчността и пагубната власт на златото и съветва: „По-добре да се задоволиш с малко, отколкото да имаш злато и имоти, но да си със студено сърце“. [10]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творец с ярък и необикновен талант, Вилхелм Хауф създава шедьоври на европейската авторска приказка. При изображението на героите и обстоятелствата той умело съчетава фантастичното с реалистичното. Всяка творба съдържа дълбока народна мъдрост. Разработвайки характерните за романтизма мотиви, писателят припомня изконните човешки ценности и

внушава, че независимо от трудностите и изпитанията непоковареният човешки дух винаги побеждава.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бенина, И., Бенин, Н. Литература за деца и юноши. Класика и модерност. Т. I. Русе: РУ „Ангел Кънчев, 2015, с. 53.
- [2] Хауф, В. Приказки. София: Дамян Яков, 2007, с.144.
- [3] Пак там, с. 53.
- [4] Пак там, с. 216.
- [5] Пак там, с. 75.
- [6] Пак там, с. 91.
- [7] Пак там, с. 36.
- [8] Пак там, с.11.
- [9] Пак там, с.176.
- [10] Пак там, с. 349.

За контакти:

Николина Тодорова Илиева, студентка V курс, Русенски университет „Ангел Кънчев“, ФПНО, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, ОКС „Бакалавър“, email: niki_il@abv.bg

Научен ръководител: гл.ас. д-р Никола Бенин, Катедра „Български език, литература и изкуство“, Факултет „Природни науки и образование“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, email: nbenin@uni-ruse.

Development of the Cognitive Theory of the Metaphor

Author: Elvira Dilanova

Scientific supervisor: Prof. Olga Zubkova, Doctor of Philological Sciences

Abstract: *The article is devoted to the history of development of the phenomenon of metaphor. Different approaches to the theory of conceptual metaphor are described. Special attention is given to the conceptual blending theory that describes metaphor in terms of integration networks.*

Key words: *Conceptual Blending Theory, Metaphor, Conceptual Theory of Metaphor, Cognitive Theory of Metaphor, Blend*

INTRODUCTION

The theme of the metaphor worries humanity since antiquity, and as it develops and comprehends the surrounding world, the interest in the role of metaphor only increases. Today not only philosophy, linguistics and psychology, but also a number of other sciences, are trying to find answers to the question of what modern science understands as a metaphor.

Nowadays, the metaphor has been interpreted on the basis of the cognitive approach, which has become very widespread and is characterized by a new systematic consideration of the processes of metaphorization (this approach is characterised by the study of mental processes and mental activity of a person).

The development of the theory of cognitive metaphor was carried out by such researchers as R. Boyd [1980], Lakoff, G. and Johnson [1980], M.T.S. Kuhn [1980], P. Ricker [1990], E. McCormack [1990], in the Russian science - N.D. Arutyunova [1990, 1998], V.N. Telia [1988, 1996], V.G. Gak [1980] and others.

Representatives of cognitive linguistics believe that metaphorization is based on the interaction of two structures of knowledge – the "source" and the "target" [3, p. 39]. The "source" areas (more specific knowledge) are not equivalent to the "target" (less concrete, familiar).

The purpose of this article is to consider the cognitive paradigm of the metaphor in the history of its theory development and to figure out the most promising modern approach to this phenomenon.

HISTORICAL BACKGROUND TO CONTEMPORARY COGNITIVE THEORY OF METAPHOR

Metaphor as a phenomenon has engaged the minds of scientists since ancient times, but in recent decades a scientific approach, known as the cognitive theory of metaphor, has developed. The cognitive approach to science was formed in the 1920s -1930s of the last century, and, according to Budayev (2006), it was a "cognitive revolution" that led to the development of a science that aims to explore the processes of perception, categorization, classification and understanding the world [1, p. 19].

But every revolution has its own premises; the cognitive has not become an exception. Before the metaphor received the status of a mental operation, scientific theory has come a long way.

Throughout the history of rhetoric, the metaphor was seen as something of a "successful play based on the flexibility of words; as something relevant only in some cases and something that required special skills. It can be said that metaphor was treated as an additional mechanism of language, but not as its basic form " [4, p. 480].

The first systematic treatment is found in the *Poetics*, where Aristotle asserts that a metaphor 'is the application to something of a name belonging to something else, either from the genus to the species, or from the species to the genus, or from a species to another species, or according to analogy.' In the *Rhetoric*, Aristotle articulates the Elliptical Simile theory of metaphor, in which a metaphor is taken as being a comparison abbreviated by dropping the word 'like.' The metaphor 'Man is a wolf,' for example, would be an ellipsis derived from the comparison 'Man is like a wolf.'

The creative feature of metaphor stirred the interest of the Romantics, from Rousseau to Coleridge and Croce, and of Nietzsche, whose perspectivism was especially compatible with giving metaphor pride of place. For these theorists, metaphor was thought to be not something added on and dispensable, but generative, even originaive of linguistic meaning.

Nietzsche believed that cognition in general is metaphorical and has an aesthetic nature.

The twentieth century has witnessed an explosion of theories of metaphor. I. A. Richards (1936), a scholar of Coleridge, raises the Romantic interest in metaphor to a new level of rigor. First he introduces the idea that metaphor is composed of two components which he calls 'vehicle' and 'tenor.'

Max Black (1962), building on Richard's work, insists that a metaphor is not an isolated word. He proposes an Interaction theory, stressing the conceptual role of metaphor. Metaphor's cognitive contribution to language and thought results from an interaction of 'the Principal Subject,' (roughly Richard's tenor) and 'the Subsidiary Subject' along with its system of associated commonplaces (roughly Richard's vehicle). In 'Man is a wolf,' the system of associations of the subsidiary subject, 'wolf' (e.g., a wolf is fierce, is brutally competitive, and so on) is used as a 'lens' or 'filter' through which the principal subject 'man' is understood. The wolf-system *highlights* implications shared by the commonplaces (which need not be true, only commonly believed) of the subjects (such as ferocity), and *downplays* implications not shared (such as wolves' den habitation), thereby reshaping our understanding of man, and even of wolves.

However, a more complete development of this thought is presented in the cognitive theory of the metaphor of J. Lakoff and M. Johnson, which later became known as the conceptual theory of metaphor. The fundamental idea of the cognitive theory of metaphor is the representation of metaphor as a linguistic phenomenon that reflects the cognitive process of analogy, which is the basic for it. The metaphor is formed during the process of mapping the structure of the source domain to another conceptual domain - the target domain [3, p. 56]. According to the authors, the main role in human thinking processes is played by analogies like transferring knowledge from one content area to another. Thus, in the stated concept, the metaphor is interpreted not as a rhetorical mechanism for decorating speech, but, on the contrary, as the fundamental cognitive mechanism that organizes our thoughts and structures the language. The authors clearly demonstrate that the metaphor is the basis of our usual everyday speech, that this phenomenon can not be treated as an ordinary trope. The researchers introduce a fundamentally new view of this phenomenon as a general cognitive principle of the organization of thinking. Thus, the language metaphor is a reflection of the cognitive metaphor, and by analyzing it, we get the opportunity to explore the cognitive model of the interpretation of a particular fragment of reality by native speakers.

CONCEPTUAL BLENDING AND METAPHOR

At present, the "conceptual blending" theory, which in our opinion is logical continuation of the cognitive theory of metaphor, is being widely developed.

Conceptual blending is a basic mental operation that leads to new meaning, global insight, it plays a fundamental role in the construction of meaning in everyday life, in the arts and sciences, and especially in the social sciences. The essence of the operation is to construct a partial match between two inputs, to project selectively from those inputs into a novel 'blended' mental space, which then dynamically develops emergent structure. It has been suggested that the capacity for complex conceptual blending ("double-scope" integration) is the crucial capacity needed for thought and language

Conceptual blending is described and studied scientifically in terms of integration networks, consisting of the Input Space 1, Input Space 2, the generic space and the integrated or "hybrid" space -blend. The essence of this process lies in the fact that the merging of mental spaces, carried out in the process of unfolding the discourse, leads to the emergence of integrated spaces (blend). The fusion of spaces is accomplished by combining those common features that are in the Input mental spaces. Similar elements of the Input mental spaces are reflected in the blended space. The projection of information from the Input mental spaces to the generic space is carried out selectively, and the structural features and the content of the Input mental spaces are also projected. Defined by the Input mental spaces, the generic space acquires its own structure, not inherent in any of the original mental spaces

Based on J. Fauconnier's theory of mental spaces (1998), it seems to us possible to analyze slang metaphors. So, we will present an example of blending of slang metaphor "Twitney spheres". This expression refers to any talentless girl who doesn't deserve success and adulation, even while doing whatever shameless thing to stay in the public eye. So, there are two concepts: a famous pop singer, popular for her scandalous reputation, but not talent, and there are girls who want to get fame for provocative behavior. These two distinct images correspond to two input mental spaces. To understand this phenomenon more clearly, we will give a diagram that shows how the metaphorical projection occurs (Fig.1).

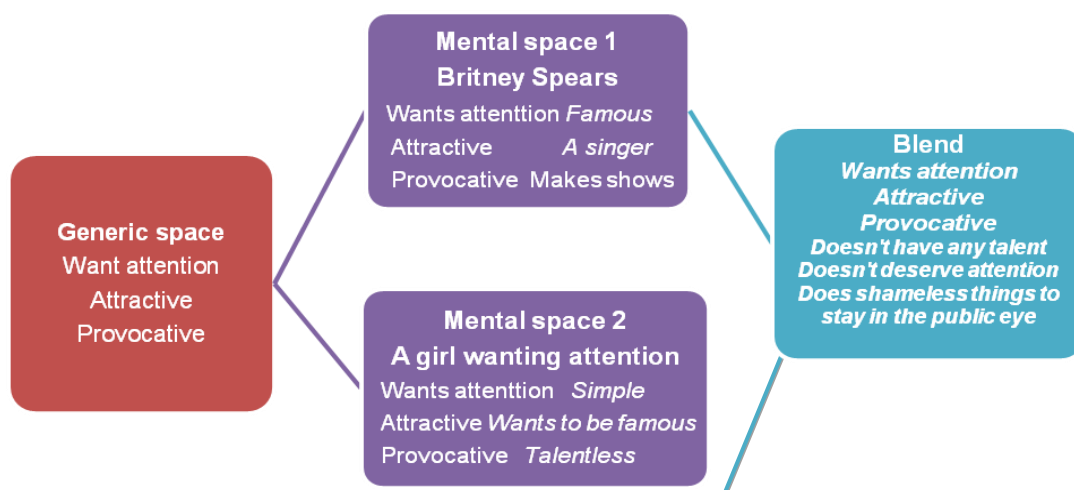


Figure 1. The process of blending of slang metaphor "Twitney spheres"

First, the prototypes from the input spaces¹ and 2 are projected into the generic space, which connects them. Elements in italics are specific to each mental space. For the mental space 1, these are the elements: *famous, makes shows, a singer*. For the second space they are: *simple, talentless, wants to be famous*.

Blending consists in partially matching the two inputs and projecting selectively from these two input spaces into a fourth mental space, the blended space. So, in the blended space we have a new emergent construal which functions independently as a single whole, but still have connections with the original mental spaces.

So, as you see the cognitive theory of metaphor made a long way and the theory of blending is the most promising and well developed branch of it nowadays

CONCLUSION

Summarizing philosophical research of theories metaphors, it is important to note that the cognitive potential of metaphor is understood and evaluated by linguists in different ways: from complete trust to metaphor as an instrument of cognition, including the scientific one, to the negation of it as a linguistic sign with meaningful semantics. The studies mentioned above have paved the way for the emergence of new ideas about the nature of the metaphor in recent decades, it is perceived as a mental operation and a way of cognizing the world, thus a new cognitive theory of metaphor that opens up boundless horizons for researchers. It should be noted that though it seems that many features of metaphor are already clear, still some properties of the metaphor remain controversial. Also, we analyzed the main points of one of the most promising studies in the field of metaphor - the theory of conceptual integration (the theory of blending) developed by J. Fauconnier and M. Turner as a logical continuation of the widespread theory of the conceptual metaphor of J. Lakoff and M. Johnson.

REFERENCES

- [1] Budaev, E. V. and Chudinov, A. P. (2006). *Metaphor in Political Discourse*. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University [In Russian].
- [2] Fauconnier, G. and Turner, M. (1998). "Conceptual integration networks". In *Cognitive Science*, 22 (2), pp. 183 – 203.
- [3] Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- [4] Richards, A. (1990). *Philosophy of Rhetoric. Theory of Metaphors*. Moscow, Progress Publishing.
- [5] <http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/BEIJING/blending.pdf> [Retrieved 30-05-2017].

About the author:

Elvira Dilanova, Postgraduate Student, Southwest State University, Kursk, Russia, E-mail: urban044@mail.ru

Scientific supervisor: Olga Zubkova, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russia, E-mail: olgaz4@rambler.ru

The Age Factor in the Study of Peculiarities of Functioning of English Loanwords

Author: Marina Ovchinnikova

Scientific supervisor: Prof. Elena Myagkova, Doctor of Philological Sciences

Abstract: *This paper deals with the peculiarities of the influence of the age factor on the functioning of English loanwords in the individual lexicon. The experimental study is described that allows us to trace the specificity of the perception and comprehension of Anglicisms by representatives of different age groups. The author shows examples of different interpretations of the meanings of English loanwords.*

Key words: *English Loanwords, Individual Lexicon, Experiment, Free (Subjective) Definitions, Age Factor.*

INTRODUCTION

In the study of peculiarities of words functioning in the individual consciousness it is necessary to consider the influence of a number of extralinguistic factors, one of which is the age factor. In the work [2] the author writes that the meaning of a word in the individual lexicon is formed on the basis of the correlation between collective knowledge and individual knowledge. Individual knowledge is possession of a personality, which leads to the "constant emotional and evaluative experience of knowledge with the position "for me – here – now" [3, p. 65]. This may mean that throughout individual's life the perception of information about the same object changes. With aging a person gains experience, expands knowledge about the world, draws new conclusions about a particular phenomenon. Based on this, we will assume that the age factor determines the specificity of words functioning in the individual consciousness.

DESCRIPTION OF EXPERIMENTAL METHOD

The problem of English loanwords in the Russian language is quite relevant, because a significant number of these loanwords can be found in texts of the media, in speech of politicians and cultural personalities, in everyday life. Probably the attitude towards the use of Anglicisms among representatives of different generations is mixed. However, the aim of our study is not to identify a positive or negative attitude towards English loanwords, as in the study of peculiarities of perception and comprehension of Anglicisms, taking account of the age factor.

To achieve this goal an experiment was conducted on free (subjective) definitions among students and staff of the Southwest State University (Kursk). The age of participants ranged from 18 to 45 years old. This study is based on the ideas of Russian linguists, especially on the ideas of A. A. Zalevskaya, that the word as "living knowledge" is "a product of processing by an individual of his experience of cognition and communication" and "means of access to the world's image of a person" [3, p. 88]. This approach is necessary because we will not explore the meaning of the words in the form in which they are recorded in dictionaries. We are interested in the meaning of words existing in the mind of the individual that is stored in his memory and is relevant for him at this point. Therefore, as the main research method was chosen the method of free definitions. This method is often used for such experiments. It allows us to trace the changes in meaning of words associated with the individual specificity of perception and comprehension. As this method is flexible enough in the context of the organization and conduction of the study, it

creates necessary conditions for referring to the “unified information database of a person” (a term by A. A. Zalevskaya).

For the experiment we selected 22 English loanwords: *апгрейд* (*upgrade*), *аутлет* (*outlet*), *молл* (*mall*), *байопик* (*biopic*), *билборд* (*billboard*), *блэкаут* (*blackout*), *брифинг* (*briefing*), *веб-сайт* (*website*), *дедлайн* (*deadline*), *инновационный девайс* (*innovative device*), *камбэк* (*comeback*), *лоукостер* (*lowcoster*), *мейнстрим* (*mainstream*), *тренд* (*trend*), *нюсмейкер* (*newsmaker*), *ситком* (*sitcom*), *дизайнерский* (*designer*), *спойлер* (*spoiler*), *фидбэк* (*feedback*), *флэшмоб* (*flashmob*), *fake* (*фейк*). According to the classification of borrowed English and American concepts by V. I. Karasik, some of the chosen loanwords (e.g., *веб-сайт* (*website*)) can be attributed to the quasi-concepts, because they represent realities, borrowed from the American or English culture. As a rule, such loanwords do not have equivalents in the adoptive language. Anglicisms like *молл* (*mall*), *аутлет* (*outlet*), *апгрейд* (*upgrade*) the author calls parasitic concepts as they are used in speech for giving any special event more prestigious or exotic species. English loanwords like *спойлер* (*spoiler*), *фейк* (*fake*), *ситком* (*sitcom*) are specific evaluative concepts expressing the values of another culture [1, pp. 176-181].

It is important to emphasize that during the experiment participants were completing two tasks: in the first task they had to give a definition of the English loanwords; in the second task they had to find Russian words that could substitute these loanwords. The participants were divided into three age groups: 18 – 20 years old, 23 – 30 years old, 30 – 45 years old. The first group consisted of Bachelor Students of 1 – 2 years specializing in “Automotive services”, “Police Studies”, “Land management and cadastre”, “Economic security”, “Power and electrical engineering”. The second group consisted of Master Students undergoing training in areas of “Police studies”, “Construction”, “Pedagogical (language) education”. The third group was formed from the academic and administrative staff of the university.

RESULTS AND DISCUSSION

The results of the experiment show that all age groups have difficulty with the definition of the meaning of some English loanwords. The loanword *веб-сайт* (*website*) got the smallest amount of reactions. Perhaps this is due to the fact that this word exists in the minds of people in the form of a certain image but has no verbal description. The rejection of a response does not always indicate ignorance of the meaning of the word. A case of Anglicisms *веб-сайт* (*website*) demonstrates that the meaning of the word is inseparable from the image referred to the word object. We hear the word *website*, but we do not think about the word but about what it stands for.

In each age group of the participants we can highlight some English loanwords that caused the greatest difficulties. For the first group these are *молл* (*mall*), *дедлайн* (*deadline*), *лоукостер* (*lowcoster*), *мейнстрим* (*mainstream*), *нюсмейкер* (*newsmaker*), *фидбэк* (*feedback*), *дизайнерский* (*designer*). For the second group – *тренд* (*trend*), *саммит* (*summit*). The third group coped increasingly with the determination of all loanwords, except *веб-сайт* (*website*).

The quantitative analysis showed the presence of a certain degree of unity of the responses given by Bachelor Students, Master Students and older participants. The table 1 shows examples of the same frequency responses.

Table 1. The same frequency responses of all the participants of the experiment

АПГРЕЙД (UPGRADE)	Обновление, усовершенствование (update, enhancement)
АУТЛЕТ (OUTLET)	Магазин, в котором одежда продаётся со скидкой (a shop where clothing is sold on discount)
МОЛЛ (MALL)	Торговый центр (a shopping center)
БАЙОПИК (BIOPIK)	Биографический фильм (a biographical film)
БИЛБОРД (BILLBOARD)	Рекламный щит (an advertising panel)
БЛЭКАУТ (BLACKOUT)	Отключение электричества (power cut)
БРИФИНГ (BRIEFING)	Пресс-конференция (a press conference)
ВЕБ-САЙТ (WEBSITE)	Страница в Интернете (a page on the Internet)
ДЕДЛАЙН (DEADLINE)	Крайний срок (the last date)
ИННОВАЦИОННЫЙ ДЕБАЙС (INNOVATIVE DEVICE)	Новое устройство (a new device, equipment)
КАМБЭК (COMEBACK)	Возвращение (a return)
ЛОУКОСТЕР (LOWCOSTER)	Авиакомпания (an airline)
МЕЙНСТРИМ (MAINSTREAM)	Основное течение (main, basic flow)
ТРЕНД (TREND)	Мода (fashion)
НЬЮСМЕЙКЕР (NEWSMAKER)	Создатель новостей (someone who creates news)
СИТКОМ (SITCOM)	Комедийный сериал (comedy series)
СПОЙЛЕР (SPOILER)	Раскрытая информация о фильме (книге), разрушающая интригу (some disclosed information about a movie (or a book) that depletes intrigue)
ДИЗАЙНЕРСКИЙ (DESIGNER)	Оформительский (something which is connected with design)
ФИДБЭК (FEEDBACK)	Обратная связь (a respond)
ФЛЭШМОБ (FLASHMOB)	Организованное массовое мероприятие (an organized mass event)
САММИТ (SUMMIT)	Собрание глав государств, совещание (a meeting of the heads of the state)
ФЕЙК (FAKE)	Ложь, подделка (lie)

Despite the frequency of certain reactions, many of them do not reflect the meaning of English loanwords in full, they focus only on the individual characteristics of objects and phenomena, missing important features. So, the Anglicism *лоукостер* (*lowcoster*) in the online dictionary is defined as “an airline that offers very low fares without traditional passenger services” [4]. In similar reactions of the participants the word is defined only as “авиакомпания (an airline)”. The meaning of the loanword *ньюзмейкер* (*newsmaker*) is not defined exactly as well. Participants defined it as “someone who creates (makes) news” while the dictionary says that *ньюзмейкер* (*newsmaker*) is “someone or something that causes the interest of the media, that becomes the subject of news” [4].

Interestingly, among the responses given by staff of the university there are the definitions formulated on the basis of the specified context of the use of loanwords. For example, the Anglicism *upgrade* is used in the following sentence: “Его *апгрейд* пьесы Горького определяется отнюдь не тем, что действие перенесено из ночлежки на подмосковную свалку” (“His *upgrade* of the Gorky’s play is determined not by the fact that the action moved from a poorhouse to suburban landfill”). In reactions of this age group we find the following options: “по-моему мнению, в данном контексте – современная интерпретация” (“in my opinion, in this context – a modern interpretation”); “переложение на современный лад” (“arranged in a

modern way"). Older participants demonstrate comprehension of English loanwords also in a metaphorical meaning which is not typical for the younger age groups.

In general, analyzing the reactions of the representatives of all age groups, it is possible to note a certain degree of "maturity" in the responses of the second and third groups in comparison with the first group. So, the Anglicism *briefing* received a response "планёрка" ("planning meeting"). Perhaps this reaction gave a person who works in a team where there are such forms of work, so he formulates for the English loanword a definition which is more suitable for him in connection with the existing knowledge and experience. In the second task one of the participants of the third group pointed as a synonym for the Anglicism *lowcoster* the phrase "демпингующая фирма" ("dumping firm"), while the first group named as synonyms to this Anglicism simple words like "фирма" ("firm"), "перевозчик" ("carrier").

The participants of the first and second groups coped with the second task worse than the representatives of the third group. We can also note that the reactions of participants of the third group in this task are very diverse. For example, for the Anglicism *newsmaker* students of 1 – 2 years chose such synonyms as "новостник" ("newsman"), "журналист" ("journalist"). The third age group uses the other options: "гвоздь культурной программы" ("the highlight of the cultural program"), "звезда" ("star"), "источник новостей" ("news source"). However, these and other examples show there is a substitution of concepts. Some Russian words are not quite synonymous with the English loanwords. For the Anglicism *outlet* participants offer such equivalents as "блошинный рынок" ("flea market"), "барахолка" ("yard sale"). These participants believe that the outlet is the same as a second-hand shop. The outlet is "a store that sells goods from past collections with reduced prices" [4], and the second-hand shop or flea market sell used things.

CONCLUSION

Thus, based on the reactions we can conclude that the age factor influences the perception and comprehension of English loanwords. Our experimental study shows that representatives of different age groups understand the same loanwords differently, that is connected with different level of knowledge generated throughout life. The obtained data require further interpretation and confirmation. Furthermore it is important to continue studying other factors which influence English loanwords functioning in the individual lexicon.

REFERENCES

- [1] Karasik, V. I. (2002). *Language Circle: Personality, Concepts, Discourse*. Volgograd: Peremena.
- [2] Zalevskaya, A. A. (1992). *Individual Knowledge: the Specifics and Principles of Functioning*, Tver: Tver. State University.
- [3] Zalevskaya, A. A. (2012). *Double Life of Word Meaning: Theoretical and Experimental Study*, Palmarium Academic Publishing.
- [4] <https://how-to-ll.com> [Retrieved 22-05-2017]

About the author:

Marina Ovchinnikova, Postgraduate Student, Southwest State University, Kursk, Russia, e-mail: oms-kursk46@yandex.ru

Scientific supervisor: Elena Myagkova, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of foreign languages, Southwest State University, Kursk, Russia, e-mail: elenamyagkova@mail.ru

Integrating Armenian Folk Tales in the EFL Classroom

Author: Gohar Abrahamyan

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD

Abstract: *The implementation of literary texts in the foreign (English) language classroom provides a meaningful context for the acquisition of the target language grammar and vocabulary and increases the motivation of L2 speakers to participate actively in the lesson. The aim of the current paper is to present the advantages of using literature in the teaching and learning of English as L2 by highlighting the different models for integrating literary texts in the teaching and learning process. It also pinpoints the characteristic features and benefits of an integrated approach to teaching literature and provides sample activities which illustrate how adaptations of Armenian folk tales can be taught to intermediate learners of English as a foreign language.*

Key words: *English As a Foreign Language (EFL), Second Language Acquisition (L2 Acquisition). Literature, Armenian Stories, Activities.*

INTRODUCTION

The teaching of English as a foreign language (EFL) involves not only the acquisition of grammar and vocabulary through structured exercises and communicative situations, but also the use of authentic literary texts. All EFL teachers are eager to provide their learners with materials which not only contain rich linguistic input, but which will also stimulate students to speak up, to share their opinion and to express their point of view using the target language. Therefore, literature has a special place in the foreign language classroom.

It has to be noted, however, that over the years the attention put on the teaching and learning of literature in English courses has varied. Some researchers, such as Claudia Ferradas (2009), think that literature has almost no practical application in the second language (L2) classroom. Others, like Collie and Slater (1987), claim that it provides students with a rich context where lexical and grammatical forms are easily made memorable. Moreover, literary texts develop the “personal involvement” [Collie and Slater, 1987: 3] of learners and enrich their knowledge and awareness of other peoples’ cultures. The positive effect of literature on the overall attainment of the foreign (English) language has been proved also in the studies of Early and Hooper (2001), Davison and Williams (2001) and Nance, Liskin-Gasparro and Lacorte (2009) among others. All of these researchers have explored the impact literary texts have on the acquisition of the lexical, syntactic and discourse structures of the target language. While those works place an emphasis on the role of authentic literary texts in the English language, little is known about the role of adapted literary texts in the EFL. Thus, the current paper is an attempt to contribute to this research by providing insights into the ways in which adapted Armenian literary texts could be used in the foreign language classroom.

MODELS FOR USING LITERATURE IN THE L2 CLASSROOM

There are many benefits of the use of literature in the teaching and learning of a L2. Some of them are related to the opportunities it gives to learners to get to know different sentence patterns (Ghosn, 2002) or to practice accurate pronunciation when reading the stories aloud. They also broaden students’ horizons of the world, of different places and different customs, traditions and ways of life. Literary texts promote the creativity of young people and their imagination since learners have to

picture in their minds the stories depicted and to imagine places they have never been to.

A starting point in highlighting the key role which literature has in enhancing the L2 learners' knowledge and skills is the use of **the three models** of Carter and Long (1991). According to the first model – **the cultural model** poems, stories and fairy tales increase the understanding of students of different cultures and societies. For instance, it would be difficult to understand the books of Charles Dickens if students are not aware of the class system and the values of English society of the Victorian time. By exploring the literary texts of English speaking people, students will gain an insight into the ways in which members of different cultural groups view the world, think of themselves and others, interpret different situations in real life. They will also manage to discover their values, norms and appropriate patterns of behaviour. Along with that L2 students will become familiar with the historic and social development of these people.

The second model – **the language model** – puts forward the idea that literature is a source which pulls students to a multitude of grammatical forms and linguistic features. It helps young people dive into the target language and try to guess the meaning of new vocabulary and the use of new grammatical structures. This exploration, however, is much more motivating from the traditional language learning since it engages them actively in the deconstruction of grammar rules and the decoding of lexical meanings.

The **personal growth model**, which is a combination of the two models discussed above, encourages L2 learners to work with the text in order to develop their critical reading skills. The implementation of this approach in the teaching and learning of a foreign language increases the learning-to-learn skills of students and improves their critical thinking skills. Although the personal growth model is a learner-centred model, it is sometimes disregarded by L2 teachers because it focuses more on students' reaction and interpretation of a text, rather than on specific vocabulary and grammar.

Recent methodological frameworks suggest that the teaching and learning of literature needs to combine aspects of the three models described. Some of the researchers which are proponents of this idea are Healey (2010), Savvidou (2004), Hall (2005) among others. Their main motivation for supporting this claim is the fact that literature contributes to the education of the whole person as it involves students in a "personal way" [Gilroy and Parkinson 1996: 215]. It touches the souls of learners, it enriches the spectrum of their emotions, develops their empathy, tolerance and respect towards otherness. The integrated approaches are supported also by Duff and Maley (1990) who claim that their positive impact is due to the combination of *linguistic*, *methodological* and *motivational elements*. The *linguistic* elements are intrinsically linked to the introduction of L2 speakers to a large number of authentic texts that contain a variety of text types – texts with a different level of difficulty, on different topics and of different genres. The *methodological aspects* encompass the development of learners' reading strategies and strategies to work out the meaning of lexical items and the use of grammatical structures. While the *motivational element* is related to the willingness of students to read for joy and experience the unknown and mysterious world literary texts create.

A practical model, which belongs to the integrated approaches, is suggested by Savvidou (2004) (Fig. 1).

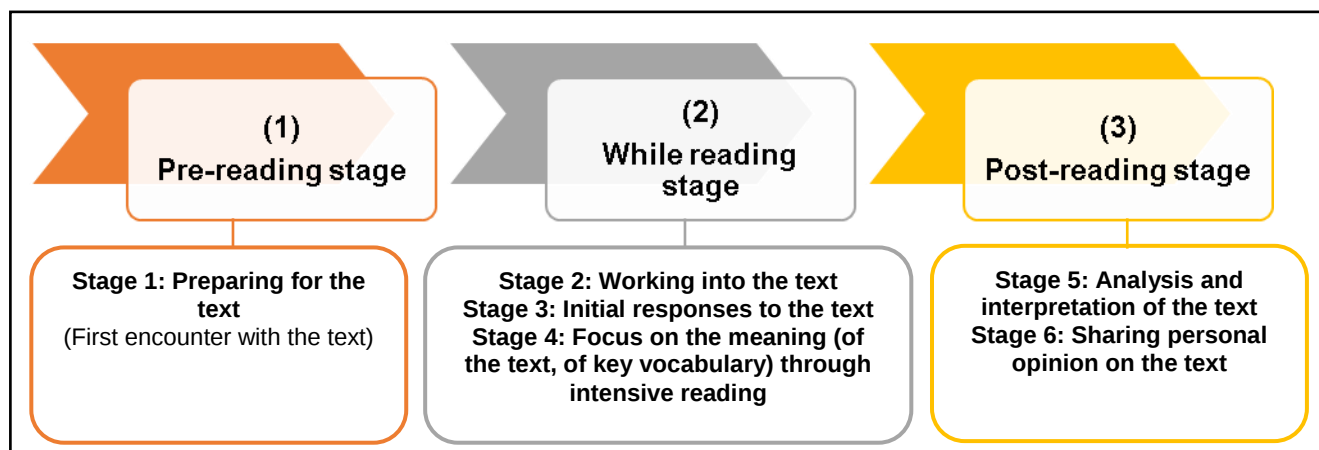


Figure 1. The integrated approach to teaching literature of Savvidou (2004)

This model suggests that the activities that are used for exploring literary text in the process of teaching and learning English as a foreign language have to include both the analysis of the text from a linguistic perspective and the opportunity for students to openly express (either is spoken or in written form) their opinions on the text. While the activities which would provide a suitable focus on the linguistic aspect of the text could include dealing with unfamiliar words, examining different elements of the style of the author, discussing the connotations of some words, the activities that are related to the discussion of the personal interpretation of the text could be linked to the communicative approach. These could cover techniques such as the information gap, role play, creative writing, caring and sharing.

The adoption of such an integrated approach allows for the development of L2 learners' communicative skills, of the four macro skills (listening, speaking, reading and writing) and their better knowledge, understanding and use of lexical and grammatical elements of the target language.

INTEGRATING ARMENIAN STORIES IN THE EFL CLASSROOM

Armenian folk stories constitute an invaluable source of wisdom and inspiration which have passed from generation to generation. They depict different aspects of the life of Armenian people, their values, morals and view on the world. Though these texts are not written in English, their adapted versions in this language can have their place in the EFL classroom.

One of the folk tales, which could be used in the teaching of English as L2, is the "Lazy Hoory" from the collection entitled "The Flower of Paradise and Other Armenian Stories" compiled, translated and retold by Bonnie C. Marshall (2007). The "Lazy Hoory" tells the story of a girl who was very lazy and couldn't cook, do needlework, knit or spin. She got married to a young merchant who took her to live with him in his house. He gave her some daily chores. While searching for someone who could do the work instead of her, she found a piece of gold in the river. Her husband was really pleased with Hoory. Her mother, who was a shrewd woman, didn't want that her daughter would be given more house chores. So she found a way to trick her daughter's husband by telling him that in their family they had a special secret – those who worked hard started to shrink, to get smaller and smaller the more they worked, and in the end turned to beetles. Afraid that his wife could turn into a beetle the young merchant never asked her to work again.

The possible integration of the folk tale could be done through the implementation of the following three basic groups of activities that correspond to

Savvidou's integrated approach: a) Pre-reading activities, 2) While-reading activities and 3) Post-reading activities. This division of the activities is in line with the classification of short stories activities by Lazar (1993) and by Tomlinson (1998).

1. Pre-reading activities:

The main purpose of these activities is to raise L2 learners' interest in the story, to motivate them to want to learn what happens next in it. They focus on the new vocabulary and develop students' speaking skills. According to Lazar (1993) pre-reading activities could also be used in developing the writing skills of learners since they provide an opportunity for using the new words in writing different types of texts on the story. Sample activities could include:

(1) *Exercise 1 – The title of the folk tale is “Lazy Hoory”. What is the text about?*

(2) *Exercise 2 – Answer the questions:*

- *Have you ever hear of this folk tale? Do you know any Armenian folk tales? What do you think Armenian folk tales tell about?*
- *Lazy Hoory, Hoory's mother, a young merchant and a beetle are the main characters in the tale. Can you guess what the roles of these characters will be?*
- *Do you know any tales or stories in which people turn into animals?*

2. While-reading activities:

As Lazar (1993) points out these activities have a key role in helping L2 learners understand the plot, the characters, the new words and the style and language of the text.

The sample activities in this case could be divided into the following three categories:

A. Understanding the plot of the folk tale

- (1) *Exercise 1 – Read the text. Divide it into three main parts. Suggest a title of each of these parts.*
- (2) *Exercise 2 – Work in groups. Each group has to write a summary of the text but make a deliberate mistake in the story line.*
- (3) *Exercise 3 – Listen to the summaries of each group and try to identify the mistake in the story line.*

B. Understanding the characters in the folk tale

- (1) *Exercise 1 – Make a list of the characters that appear in each part.*
- (2) *Exercise 2 – Answer the questions.*
 - *Why did the neighbors call Hoory ‘lazy’?*
 - *Why was Hoory's mother praising her do-nothing daughter to the world?*
 - *Why did the young merchant marry Lazy Hoory?*
 - *How did Hoory's mother trick the young merchant that her daughter should not do any work till the rest of her life?*
 - *Which words would you use to describe: a) Lazy Hoory; b) the young merchant; c) Hoory's mother?*

C. Understanding difficult / new vocabulary

(1) *Exercise 1 – Some of the words in the text are in bold. While reading try to guess their meaning. Compare your ideas with a partner.*

- *dangle*
- *strain*
- *beckon*
- *shrink*
- *rejoice*
- *croak*
- *bale of wool*
- *nugget*

(2) *Match each of the given words with the meanings.*

- | | |
|--------------------------|--|
| 1) <i>dangle</i> | a) <i>to make a great effort (working or doing something else)</i> |
| 2) <i>strain</i> | b) <i>a large amount of something (e.g. hay, paper, wool, or cloth) which has been tied tightly together</i> |
| 3) <i>beckon</i> | c) <i>to hang or swing loosely</i> |
| 4) <i>shrink</i> | d) <i>to feel joy or to show joy</i> |
| 5) <i>rejoice</i> | e) <i>the sound produced by frogs</i> |
| 6) <i>croak</i> | f) <i>to become smaller in size or amount</i> |
| 7) <i>bale (of wool)</i> | g) <i>a small lump of gold or other precious metal found ready-formed in the earth</i> |
| 8) <i>nugget</i> | h) <i>to appear attractive to someone</i> |

3. Post-reading activities:

Post-reading activities usually lead to the development of the four skills since they allow L2 learners to summarize what they have learned from the text and organize their thoughts and ideas on it.

A. Interpreting the Text

(1) *Exercise 1 – “Hoory was such a lazy bones, such a do-nothing and shirker of hard work that whatever occupied her daily hours, she never accomplished anything”. What do these lines tell us about Hoory’s character?*

B. Improving the four language skills

- (1) *Exercise 1 – Write five T / F (true / false) statements on the text. Change your notebook with the person sitting next to you. Mark T/F next to each statement.*
- (2) *Exercise 2 – Write a different ending to the folk tale.*
- (3) *Exercise 3 – Comic Strips – Retell the story by using the comic strip which contains 6 frames. Draw the characters in each frame and write the captions.*
- (4) *Exercise 4 – Retell the story. Use the pictures to help you.*
- (5) *Exercise 5 – Word banks – Use the words and try to retell the story – lazy, court, frogs, nugget, beetle, aunt, trick*

C. Linking the story to student's personal experience

- (1) *Exercise 1 – Do you know a similar folk tale of other cultural groups? Compare them and highlight the differences. What do you learn about this cultural group?*
- (2) *Exercise 2 – Do you think that there are Lazy Hoorys nowadays? Do you think they will be successful people? Why? Why not?*

CONCLUSIONS

The activities presented in the current paper are only an example of how a literary text could be approached in the L2 classroom. They are by no means exhaustive and give only one possible perspective of working with English adaptations of Armenian folk tales. Still they could be considered as a starting point for novice foreign language teachers who are willing to make their lessons more stimulating, motivating and lively to their learners.

REFERENCES

- [1] Collie, J. and Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press.
- [2] Ferradas, C. (2009). Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Classroom. In BritLit.: *Using Literature in EFL Classrooms*, e-book published by the British Council or contributors, pp. 27-34.
- [3] Healy, S. (2010). "Literature in the EFL Classroom: From theory to practice." http://ksurep.kyoto-su.ac.jp/dspace/bitstream/10965/347/1/AHSUSK_HS_42_178.pdf [Retrieved 27-05-2017]
- [4] Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. London, UK: Palgrave Macmillan
- [5] Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge University Press, 1993.
- [6] Nance, C. A., Liskin-Gasparro, J. E. and Lacorte, M. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, 2nd edn., Prentice Hall.
- [7] Savvidou, C. (2004). "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom". *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No.12, December 2004. - <http://itesl.org/> [Retrieved 27-05-2017]
- [8] Tomlinson, B. (1998). "Seeing what they mean: helping L2 readers to visualize". In Tomlinson, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 265-78.

ABOUT THE AUTHOR

Gohar Abrahamyan, 3rd year student, Gavar State University, Faculty of Philology, E-mail: goharik.abrahamyan@mail.ru

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

Idiomatic Expressions with Numbers in English and their Equivalents in Georgian

Author: Ketevan Ardzenadze

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD

Abstract: *The paper explores with the relation of language and culture and places an emphasis on the symbolic meanings manifested by idiomatic expressions. One of the symbolic elements is numerals and their representations in idioms. Idioms are those phraseological elements in a language that give us information about the culture of the speakers of that language, of their values, beliefs and superstitions. In the current paper we discuss the use of the number three in idioms in English and Georgian and interpret the cultural connotations encoded in them.*

Key words: Language, Culture, Idiomatic Expressions, Phraseology, Superstitions, Beliefs.

INTRODUCTION

Language and culture are unique human abilities. The ability to create a structured language for communication is what makes humans distinct from other species. People from different cultures usually speak different languages, have different cultures. And they learn their culture by learning the language. That is why it can be said that culture finds its expression in language, but at the same time language is a "mirror of a particular culture" [Wei, 2005:56].

And since language cannot exist without culture and culture cannot be transmitted without language. It is essential to think whether culture and foreign language teaching and learning should go hand in hand in the language classroom. The answer to this question has given rise to an extensive number of research works which prove the positive effects of the knowledge and better awareness of culture in second language (L2) acquisition. However, the current paper will not explore why culture should be taught; rather, it will focus on one of the linguistic levels – phraseology because it is generally considered to be the level containing words reflecting the specifics of a given culture (Beshaj, 2013; Howarth, 2006 among others). In this respect idioms, which constitute an essential part of phraseology, represent a unique part of the vocabulary of a language that possesses both a high level of expressiveness and a rich cultural connotation. According to Cooper (1998) idiomatic expressions "require special attention in language programs and should not be relegated to a position of secondary importance in the curriculum" [Cooper, 1998 in Martirosyan, 2014:1].

In the following paper we are going to discuss some of the idiomatic expressions in English which contain a number and will interpret their meaning. In our analysis we will place an emphasis on the cultural information these phraseological units contain.

PHRASEOLOGY AND ITS LINK TO CULTURE

Language and culture are intrinsically related and that has been the subject of attention of a wide array of research works (Kramsch, 1998, Skandera, 2007 among others). They all prove that the language we use in our everyday communication is bound up with culture in a variety of ways. Our messages reflect our everyday experience, our ideas, thoughts and emotions. They are an expression of our attitudes and beliefs, of our views on the world, of our opinions of others. Not surprisingly it could be said that culture is the product of "socially and historically situated discourse communities" [Kramsch, 1998:10].

Among the word combinations which display the cultural values of the speakers of a particular language are phraseological units. They are interesting to study not only because of the cultural connotations they have, but also because of their unpredictability of meaning. That is why according to Luque and Manjón (1998) phraseology could be considered as the linguistic discipline which gives the best interpretation of the cultural framework of a discourse community.

It has to be noted in this respect that phraseological units have been interpreted in a variety of ways and from a variety of perspectives since they reflect the historic development of different societies, their cultural values, their prejudices, traditions and the development of the word meanings of the particular language. In fact the rich spectrum of analyses of phraseological units by linguists (Goshkheteliani and Megreldze, 2013; McCathy and O'Dell, 1994; Prodromou, 2013, Cowie, 1998 among others) has led to the existence of many definitions of the term. The different interpretations of the concept in the Anglo-American and continental linguistic traditions shows that linguists examine the same phenomenon but use different words to name it – *phraseme*, *phraseological unit*, *set expression*, *idiom*.

In the current paper we are going to use the term *idiom* to refer to that entire semantically opaque or metaphorical unit[s]" [Nehrych, 2013: 2] the meaning of which is not the sum of their parts. For instance: *to beat around the bush*, *to miss the boat*, *to pull someone's leg*. If we look up the definition of the term *idiom* in the Meriam Webster Dictionary, we will find the following information: an idiom is "an expression in the usage of a language that is peculiar to itself either grammatically (such as *no*, *it wasn't me*) or in having a meaning that cannot be derived from the conjoined meanings of its elements (such as *ride herd on* for "supervise") [Meriam Webster dictionary online].

It has to be noted that some researchers refer to idioms as "misleading collocational clusters" [Makkai, 1972 in Nehrych, 2013: 2] because these lexical units do not have an opaque meaning- e.g. *to have green fingers* ("to have the ability to make plants grow"), *to fly off the handle* ("to react in an angry way"), *(something is) a piece of a cake* ("something is very easy") etc. Other scholars (Howarth, 1996) claim that idiomatic expressions are clearly motivated, the whole being metaphorical – e.g. *to stick to one's guns* ("to continue to have your beliefs / to continue with a plan of action even if other people disagree with you).

A different approach of defining idioms with regard to the degree of the motivation of their meaning can be found in Russian linguistics (Vinogradov, 2004). The term *phraseological fusion* is used to denote unmotivated word groups the meaning of which cannot be decoded from the meaning of the individual components - e.g. *white elephant* ("something that costs a lot of money but is useless"), *as bald as a cucumber* / *as bold as a coot* ("with almost no hair or completely bald").

Regardless of the definition, the examples clearly show that idioms contain information about "people' ideas, life, habits, rituals, moral, behavior, culture, history, people' entity and consciousness" [Tsiskarishvili, 2010:62].

IDIOMATIC EXPRESSIONS WITH NUMBERS IN ENGLISH

A whole cosmology was developed by the Pythagoreans that means the universe is full of symbols. There are many symbols which are common for every nation and culture. We have symbolic numbers and we have also symbolic usage of these numbers in different idiomatic expressions. Sometimes we have idioms that

have the same meaning in different languages For example: the English idiom: *to be on cloud nine*, *to be on cloud seven* or *to be in seventh heaven* have the same form and meaning as the Georgian expressions *მეცხრე ცაზე ყოფნა* (“to be on cloud nine”) and *მეშვიდე ცაზე ყოფნა* (“to be on cloud seven”).

In many cultures numbers are associated with the Bible and can be regarded as common universal symbols for Christians. One such number is 3. It is used 467 times in The Bible. Three is also the number of the resurrection. Christ was dead for three full days and full nights. And what is more, God is described , in the very beginning of the book of Revelation, as a being „which is, and which, was and which is to come”[Revelation 1:4]. All these facts suggest that number 3 not only has a symbolic meaning from the perspective of religion, but that this meaning is positive.

Throughout the history, the number 3 has emerged and re-emerged with significance in various myths and religions. To begin with, in Greek mythology the number three is represented by the three Moirai (i.e. the three goddesses of fate) – Clotho, Lachesis and Atropos. Moreover, framing human mortality with birth, life, and death and framing time as past, present, and future reflects human understanding of existence divided into threes. Mythology is one system used to make sense of the human condition, but portrayals of existence in time and space compacted into sets of three can be seen in other belief systems as well.

What is more, the number 3 is considered lucky for another general reason which is the following: there's the fact that a man and a woman a unit of two can become a unit of three with the creation of a child, giving the number 3.

The phrase “*The Three R's* ” refers to the three fundamental skills of learning, which are a(r)ithmetic, (r)eadng, and w(r)iting. In this idiom the number 3 has a very positive and essential meaning because all of these three skills are related to literacy.

Other idiomatic expressions in English which have a positive meaning and which contain the number 3 include:

- *The three musketeers* – The positive connotation can be attached to the number three in this idiom where it means “three close associates or inseparable friends”. This expression has a Georgian equivalent - *სამი მუშკეტერი* with the same meaning.
- *Third time lucky* – the positive meaning of the third attempt which should be successful. It does not have a Georgian equivalent.
- *Three cheers for* – it implies three successive hurrahs expressing appreciation or congratulation to someone on achieving something. It also does not have a Georgian equivalent. But in Georgian there is the expression *სამი დალი, შეგერგება* which implies the meaning that drinking three glasses of wine is enough to enjoy the meeting. This expression is based on the following facts : *wine is very important for the Christian religion and the Holy Trinity* which comprises the three hypostases – the Father, the Son (Jesus Christ) and the Holy Spirit.

The Georgian expression *ღმერთი სამობითაა*, which has not corresponding phrase in English, is used to refer to the future when we expect something good to happen again, a third time. This phrase is based on the idea of the three hypostases referred to above.

In spite of the positive meaning that the number 3 has in idioms in the English and Georgian languages, it has also a negative meaning. For instance:

- *Two's company, three's a crowd* – we use this when two people enjoy each other's company when and another person would make them feel less comfortable. There is no such expression in Georgian language but Georgians often

say *მესამე ზედმეტია* ("the third one in the company is extra"). Although this is not a fixed expression, it's meaning is similar to the English idiom discussed here.

- *Bad luck comes in threes / Trouble comes in three* – this is an ancient superstition that is used in literature and that is common in Western culture. Since natural things always come in pairs (e.g. the eyes, hands, feet, ears), anything that comes in threes is often associated with the abnormal, unnatural or troublesome. There is no equivalent of this idiom in Georgian language.

- *Three on a match / Third on a match / Unlucky third light* – these idioms express a superstition shared by the soldiers during the Crimean War to World War II. According to the saying, if three soldiers lit their cigarettes from the same match the third of them, who was the last one to light his cigarette, would die. This idiom has no equivalent in Georgian.

- *To get the third degree* – this idiom has the sense of asking someone a lot of questions in a serious or threatening way in order to get information from them. No one's quite sure where the expression originates from but a popular interpretation of this is that the third degree of masonry was difficult to get so potential candidates had to answer a lot of questions in order to attain it. This idiom has not corresponding idiomatic expression in Georgian.

As we see the idioms with the number 3 that have a negative connotation are larger in number than those in Georgian. The idiomatic expressions in English which have a direct equivalent in Georgian are not culturally encoded but are rather based on the religious beliefs of the speakers of the respective language.

CONCLUSION

Idiomatic expressions with numbers in English and Georgian do not coincide completely. This discrepancy of meaning and cultural connotations is deeply rooted in the specifics of the two cultural groups that speak the respective languages. In the consciousness of the speakers exist different beliefs about the way in which the world is organized and about the way in which different phenomena are perceived.

The different viewpoints and attitudes towards numbers in the two cultures are expressed in the choice of words and associations that constitute the meaning of the idioms presented and analysed in this paper. The idioms with numbers constitute an important source of information about the characteristics of a given ethnic group and in this respect this text could be considered just the initial step towards their further exploration and discussion.

REFERENCES

- [1] Beshaj, L. (2013). "Manifestation of the Phraseological Units with Colors in English and Albanian". In *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol. 2, No 2, pp. 217 – 222 www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/view/381 [Retrieved 22-05-2017].
- [2] Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford University Press.
- [3] Goshkheteliani, I. and Megrelishvili, D. (2013). "Lingua-cultural Approach to Teaching English idioms to Georgian Students". In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 – https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5322f50b9cb00.pdf [Retrieved 25-05-2017]
- [4] Hall, J. K. (2002). *Teaching and Researching: Language and Culture (Applied Linguistics in Action)*, 2nd Edn., Pearson Education Limited.

- [5] Howarth, C. (2006). "How Social Representations of Attitudes Have Informed Attitude Theories: The Consensual and the Reified". In *Theory and Psychology*, 16 (5), pp. 691-714 DOI: 10.1177/0959354306067443.
- [6] Kramsch, K. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- [7] Luque, J.D. and Manjón, F.J. (1998). "Colocaciones léxicas: cuestión lingüística o estilística". In Luque, D. and Manjón, P. (Eds.) *Teoría y práctica de la lexicografía. IV Jornadas Internacionales sobre Estudios y Enseñanzas del Léxico*. Universidad de Granada, Granada, pp. 15-24.
- [8] Martirosyan, A. (2014). "The Importance of Idioms for English Language Learners". <http://publications.ysu.am/wp-content/uploads/2014/02/MarA.pdf> [Retrieved 24-05-2017].
- [9] McCarthy and O'Dell (1994). *English Vocabulary in Use*. Cambridge University Press
- [10] Neurych, N. D. (2013). "The terms 'idiom' and 'phraseological unit' – similar and different in linguistic sense". In *Наукові праці. Філологія. Мовознавство* [Proceedings. Philology. Linguistics], Vol. 219, No 207 - <http://linguistics.chdu.edu.ua/article/view/32338> [Retrieved 24-05-2017].
- [11] Prodromou, L. (2003). "Idiomaticity and the Non-native speaker". In *English Today*, vol.19, pp. 42 – 48
- [12] Revelation 11 - <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Revelation+11> [Retrieved 29-05-2017]
- [13] Skandera, P. (Ed.). (2007). *Phraseology and Culture in English*, Series: Topics in English Linguistics [TiEL] 54, De Gruyter Mouton.
- [14] Tsiskarishvili, M. (2010). "Phraseological Universals Related to the Word "Heart" (Based on the Georgian-English-Bulgarian and Bats Languages)". In Proceedings, Vol. 49, series 6.3, pp. 62-65 - <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp10/6.3/6.3-13.pdf> [Retrieved 23-05-2017]
- [15] Wei, Y. (2005). "Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom". *Sino-US English Teaching*, 2(7), pp. 55-58

ABOUT THE AUTHOR

Ketevan Ardzenadze, 4th year student, Batumi Shota Rustaveli State University, Georgia, Faculty of Humanities, E-mail: miss.ardzenadze@mail.ru

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

The Beat Generation

Author: Lela Tavartkiladze

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska

Abstract: *The current paper presents and discusses the origin and essential features of one of the most influential and the most popular literary movements, which was appeared at the end of the 1940s in the post-World War II period in the United States of America – the Beat Movement. It provides a brief overview of the life of the founders of the movement and outlines the situation in the American society of the same period.*

Key words: *The Beat Generation, Kerouac, Ginsberg, Burroughs, Consumerism, Protest.*

INTRODUCTION

The Beat Movement is considered to be the most influential literary movement which was created at the end of the 1940s in the United States of America. The period after the World War II was marked by the quest for the spiritual, the rejection of materialism and the standard values of society. At the same time the essential elements of the Beat culture included the exploration of Eastern religions, sexual liberation and the deliberate search for freedom and resistance to the existing norms in society.

Though the Beat Movement has been extensively explored by many researchers and literary critics (Morgan, 2003; Russel, 2012; Stephenson, 2009 among others), it still has not gained the required attention in the literary studies in Georgia. This paper is, therefore, an attempt to provide a review and synthesize the information about the origin and development of the Beat Movement and its most essential features.

THE ORIGIN OF THE BEAT GENERATION

A new cultural and literary movement claimed its existence in the USA in the 1950s – the Beat Generation. It was not large in size since it did not comprise of many members, but it had a powerful impact on the art and literature than any other movement or aesthetic discipline at the time. Its main influence on the American society in the years following immediately the end of the Second World War was due to the bold way in which its proponents expressed their thoughts and emotions in their works. The Beats did not accept the consumerism which was dominating the lives of the people and this disagreement found expression in their artistic productions which “crossed the line into pornography and therefore merited censorship” [The Literature Network, on-line].

How did it all start? Everything started in the 1940s when three young students – Jack Kerouac, William Burroughs and Allen Ginsberg met each other in Columbia University. Like Burroughs, Kerouac was interested in writing, composing poetry and fiction at an early age. His father, who was a journalist, was not much interested in Kerouac's ambition to be a good and creative writer. This, however, did not discourage him to pursue his ambition. The parents of the third member of the future Beat Movement – Allen Ginsberg (1926 – 1997) took a genuine interest in his works and often offered their sincere opinion of his literary creations.

Unlike Kerouac and Burroughs, who were good-looking and well-built in figure, Ginsberg had spectacles and a gawky figure. He was not able to attract the attention of the opposite sex easily and was not searching for it deliberately since he was a homosexual. This, along with the early death of his mother as a result of her

psychedelic illness, caused much disturbance in the young men's heart – a disturbance about his own sanity and sexual orientation. The constant fight to accept his homosexuality was interrupted by periods of long depression and guilt which were reflected in his works. One of his most ardent critics and advisors was William Burroughs.

Born and raised in St. Louis, Missouri, Burroughs (1914 – 1997) inherited a rich legacy from his grandfather, which allowed him to live a rich life without the need to search for regular employment. Thus, he could dive into his own interests – literature, philosophy, travelling widely in Europe and the USA and writing. Being a bit older than his two other friends, he had a turbulent life which included a short period of studying medicine in Vienna, a short love affair with a male friend and a psychiatric past spent in the Bellevue and the Payne-White Psychiatric Hospitals.

Similarly to Kerouac and Ginsberg, Burroughs was devoted to writing from his early childhood. His first publication was "The Autobiography of a Wolf", which he wrote the age of eight, followed by his essay – "Personal Magnetism" in 1929. Despite his talent, Burroughs did not consider himself a writer until the 1950s when he met Kerouac and Ginsberg. His two friends not only supported his literary endeavours but also edited them so that they could be published. His merits in creating engaging literary texts are the reason why some researchers place him among authors like George Orwell and Jack London who incorporated their personal experience into their own works (e.g. Gair, 2012). His personal autobiographical details in his books were usually a result of his criminal behaviour and addiction to drugs. The *Naked Lunch* and *The Experimentator* were mainly an expression of his hallucinogenic "escapes" from reality under the influence of a petty criminal and drug addict – Herbert Hunckle. Though being a crook and a drifter, Herbert Hunckle (1915 – 1996), befriended himself with the Beats and was later convinced that he possessed the skills to write successfully.

Another popular figure that played a crucial role in the early Beat Movement was Lucien Carr (1925 – 2005). Like Burroughs, he was raised in St. Louis. Carr came from a wealthy family and although his father left them when he was two, his mother had the financial means to send him to a private school and to provide him with high level education. Before arriving to the Columbia University he also had his psychedelic moments – he attempted to commit suicide by placing his head in a gas oven. Though Carr was not a writer, he had a strong influence on Ginsberg who was fascinated by his "angelic appearance and his willfully anti-conventional behaviour ... and by his language" [Gair, 2012: 8]. Together with Ginsberg they developed the manifesto of the Beat Movement which they called "The New Vision". This manifesto contained three main principles:

- (1) "Naked self-expression is the seed of creativity.
- (2) The artist's consciousness is expanded by derangement of the senses.
- (3) Art eludes conventional morality." [Campbell, 1999: 27].

As Campbell (2012) points out that there was nothing new in it. All that Ginsberg, Kerouac and Carr postulated had already been expressed in the ideas of the European Romanticism or American Transcendentalism. Still, their desire to lead a life devoid of influence, oppression or inhibition found expression in this manifesto.

It has to be noted that the Beat Generation writers were influenced by many of the movements popular at the time, as well as by the works of the Romantic poets such as William Blake or Percy Bysshe Shelley. From the Romantics the Beats took the surrealist perspectives and the absurdist elements in their works, while the Transcendental Movement was the main inspiration for them to confront the system.

At the same time their artistic production was also affected by the views of Henry David Thoreau as expressed in his autobiographical book *Walden*.

Undoubtedly, all of these sources and material works shaped the Beat Movement, but in order to get a better understanding of the wider context in which they occurred, it is necessary to take a look at the turmoil in American society characterizing the mid-1940s. Societal changes and life in the country were influenced by the Great Depression of the 1930s which had its effect on the childhood of all the founders of the movement, the post war period and the boost of the military industry under the presidency of Dwight D. Eisenhower. All this, along with the “baby boomer” generation which was not only a demographic phenomenon, but also a cultural one since it brought about a rejection of traditional values. The adoption of a new type of culture – the culture of consumption and the widely shared idea that the American nation was entering a golden age in which everyone will lead a luxurious life due to the numerous scientific inventions – the automobile, the refrigerator and the television. The Beat Generation was a reaction against by Jack Kerouac in 1948 when he was discussing the nature of this movement with his friend John Clellon Holmes. Then Kerouac mentioned the following: “Ah, this is nothing but a beat generation.” Four years later Holmes offered a definition of the Beat Generation in his article “This is The Beat Generation” in the New York Times – “It involves a sort of nakedness of mind, and ultimately, of soul, a feeling of being reduced to the bedrock of consciousness.” [In Ginsberg, 1995: 17]. The key words with which he described this generation were “open-minded”, “looking for their visions” and “enlightenment” [In Ginsberg, 1995: 17].

Kerouac himself also defined the term “beat” in his book “Desolation Angels” (1965):

Everything is going to the beat — It's the beat generation, it be-at, it's the beat to keep, it's the beat of the heart, it's being beat and down in the world and like oldtime lowdown and like in ancient civilizations the slave boatmen rowing galleys to a beat and servants spinning pottery to a beat [...]

[Kerouac, 1965: XX]

His words clearly indicate the fact that he mixes the beat of the music with the state of being outside society, beaten down, defeated and demoralized. These characteristics of the Beatniks were incorporated into the Hippie Movement and into various counter culture movements in the 1960s. Still the Hippie ideology differed to an extent from that of the representatives of the Beat Generation. The hippies focused more on the cultural values in life rather than on the political ideologies vibrant in the USA in that period. They promoted peace and that was incorporated in their slogan “Make Love, Not War” which reflects their beliefs that peace and love could be the answer to all problems. This movement caused huge debate in society and was given considerable attention in the mass media since the hippies organized many protests that flooded the streets.

Apart from the resemblance with the hippies, the Beatniks were often compared to the pilgrims. Such a comparison is possible because like the Pilgrims they moved from one place to another. A typical example of the constant quest of their free spirit can be found in Kerouac's novel “On the Road” which is based on actual people and on their road trips adventures across the United States and Mexico. However, it is important to say that the Pilgrims and the members of the Beat Generation are not

completely compatible. This incompatibility can be found in the following – the Pilgrims always know their final destination (e.g. Jerusalem, Mecca, etc.) while the Beats generally move from place to place without any specific plan or end location. That is why we can say that their main aim was not to reach a definite destination, rather their goal was to move permanently. A clear example why this comparison is possible can be found in the words of the female representatives of the movement in the 1906s and 1970s – Anne Waldman. In one of her interviews information of which is available in Nancy Grace and Jennie Skerl's chapter "Interview with Anne Waldman" (2012) she says: "I also travel to Asia as pilgrimage". This quest for constant movement, for change, for self-expression is among the key elements of the Beat Generation.

CONCLUSION

The current paper is just an attempt to provide a brief overview of the origin and essential characteristics of the Beat Generation – *denial of standard narrative style, seeking of spirituality, interest in Eastern religions; ignoring materialism, supporting sexual orientation*. It is by no means exhaustive and could be considered as a starting point in the popularizing of the Beat Movement in the Georgian literary context.

REFERENCES

- [1] Campbell, J. (2012). *This is the Beat Generation: New York, San Francisco, Paris*, University of California Press.
- [2] Gair, C. (2012). *The Beat Generation*. Oneworld Publications.
- [3] Grace, N. C. and Skerl, J. (2012) *The Transnational Beat Generation*, Palgrave Macmillan, pp. 131 – 141.
- [4] Holmes, J. C. *This is the Beat Generation* - <http://www.litkicks.com/ThisIsTheBeatGeneration> [Retrieved 29-05-2017]
- [5] Kerouac, J. (1965). *Desolation Angels*. New York: The Berkley Publishing Group.
- [6] Morgan, B. (2003). *The Beat Generation in San Francisco (A Literary Tour)*. City Lights Book.
- [7] Russel, J. (2012). *The Beat Generation*. Oldcastle Books.
- [8] Stephenson, G. (2009). *The Daybreak Boys: Essays on the Literature of the Beat Generation*. SIU Press.
- [9] The Literature Work. *The Beat Generation* [online] - <http://www.online-literature.com/periods/beat.php> [Retrieved 30-05-2017].
- [10] Varmer, P. (2012). *Historical Dictionary of the Beat Movement (Historical Dictionaries of Literature and the Arts)*. Scarecrow Press.
- [11] Waldman, A. (Ed.) (2007). *The Beat Book*. Shambala.

ABOUT THE AUTHOR

Lela Tavartkiladze, 2nd year student, Master Level, Batumi Shota Rustaveli State University, Faculty of Humanities, E-mail: leluka1992@gmail.com

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

Postmodern Elements in Tom Stoppard's Play and Film "Rosencrantz and Guildenstern Are Dead"

Author: Nunu Japaridze

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska

Abstract: *This paper provides an in depth analysis of the postmodern elements in Tom Stoppard's play and film "Rosencrantz and Guildenstern Are Dead". The main focus is placed on the typical postmodern literary devices and elements, as well as on the characters that Stoppard used while creating his plays. In the analysis we explore the author's attitude toward the complex period of Postmodernism and try to establish a parallel between Stoppard and Shakespeare by shedding light on the way in which Shakespearean characters are used as Postmodern heroes.*

Key words: *Postmodernism, Tom Stoppard, Rosencrantz and Guildenstern*

INTRODUCTION

Tom Stoppard is one of the main representatives of the British postmodern drama of the 20th century. His works are famous not only for the abundance of unique characters but also for his unconventional style of writing which combines intertextual elements, absurd dialogues and ambiguity. In fact, this is why many literary critics (Demastes, 2012; Boireau, 1997 among others) use the term "Stoppardian" to refer to the combination of philosophical comedy and farce that is a typical feature of his plays.

However, Tom Stoppard's drama is much more than that. From the very beginning his plays catch the attention of the audience leading it through incredible storylines and variety of themes – love, relationships, life, philosophy, moral dilemmas and many more. This has been one of the reasons why his plays have been explored by many researchers and literary critics (e.g. Kelly, 1991; Bran, 2002, Flemming, 2013). The current paper will add to the rich spectrum of research on Stoppard's characters and plays by examining the critical elements of Postmodernism, discussing why he could be considered a Postmodern writer and identifying the critical behavior of two most renowned characters – Rosencrantz and Guildenstern.

POSTMODERNISM AND TOM STOPPARD

Postmodernism is a term which is difficult to define because it is broadly used in numerous academic disciplines such as art, linguistics, literature, "architecture, philosophy, social theory, history, cultural studies" [Nicole, 2002:1] where it is loaded with different connotations and where it designates different things. Among the definitions which exist of this concept we can find the following:

"a set of artistic movements employing a parodic mode of self-conscious representation" (Hutcheon 1998, 2002), an ethical or political imperative (Bauman, 1993, 1995), a period in which we have reached the 'end of history' (Baudrillard, 1994; Fukuyama, 1992; Vattimo, 1988), a 'new horizon of our cultural, philosophical and political experience' (Laclau, 1988) ...

[Malpas, 2004:7]

This why many critics say that "finding a simple, uncontroversial meaning for the term is all but impossible" [Malpas, 2005: 4]. The term, therefore, seems to be a combination of a set of theories covering a wide range of topics. Still, postmodernism is a phenomenon which could be connected with the search for answers to questions focusing on the application of traditional approaches and values in modern society. A

possible definition of the term is offered by Beck (1993) who claims that as a cultural phenomenon postmodernism has the following features: "the challenging of convention, the mixing of styles, tolerance of ambiguity, and emphasis on diversity, acceptance (indeed celebration) of innovation and change, and stress on the contractedness of reality" [Beck, 1993:1]. An important aspect of postmodernist literary texts is the mini narrative, the placing of emphasis on "others", the reconsideration of the reasons of human existence, the rejection of the "high" and "low" forms of literature and the mix of different genres.

One of the names, which are often associated with Postmodernism, is that of Tom Stoppard. He is one of the major Czech-born playwrights of the British drama of the 20th century. Stoppard began his career in England in 1954 as a journalist. He moved to London in 1960 where he started working as a playwright. His first play, *A Walk on the Water* (1960) was put on stage under the title *Enter a Free Man* (1968) and was televised a bit earlier – in 1963. The play *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* (1964-65), which was his next work, was presented at the Edinburgh Festival in 1966 and became immensely popular. It gained international credit in 1967 as soon as it was put on stage at the Britain's National Theatre.

But what makes Tom Stoppard's plays so remarkable? The answer is really simple. They provide the readers and the audience with a rich tapestry of unique characters and innovative approaches that enrich the art of philosophical comedy and farce. His works are acclaimed by a large number of academics and critics who publish their reviews of his works in research journals and popular magazines – a fact that contributes to the increase of Stoppard's popularity in all social groups of his contemporary society. Therefore, it is not surprising why Stoppard is considered to be one of the "British foremost living writers" [Shooshtarian, 2010: 15] which ranks among renowned playwrights such as George Bernard Shaw, Harold Pinter and Oscar Wilde.

The most famous plays by Stoppard include *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* (1967), *Jumpers* (1972), *Travesties* (1975) and *Arcadia* (1993). The dates of creation and author's career chronologically coincide with the birth and development of the 20th century movement called *Postmodernism*. This coincidence is not surprising since Stoppard showed a keen interest in the ways in which texts "circulate multiple meaning and interpretations" [Kelly, 2001: 217]. *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* is not an exception. It embodies "ambiguity, discontinuity, disintegration, pluralism, uncertainty and deconstruction" [Hooti and Shooshtarian, 2011: 1] which are among the most important features of Postmodern texts.

Rosencrantz and Guildenstern Are Dead is a play that adapts Shakespeare's *Hamlet*. Stoppard does not try to change the original characters; rather he gives them his own interpretation. To achieve this he uses special features and techniques that are typical for his plays, characters and for the period of Postmodernism. One of the primary differences between those two plays is the usage of language. Stoppard's language is much more modern than that of Shakespeare. However, it should be noted that Rosencrantz and Guildenstern's words are a mix of two registers – that of Shakespeare (when they talk to the other Elizabethans) and that of Stoppard's time (when they talk to each other). The second major distinction between the two works can be found in the fact that Stoppard makes these two peripheral characters the main protagonists in his play. They are involved in a dialogue and their communication is occasionally interrupted by scenes from *Hamlet* where they talk to him or to the other Elizabethans.

Although we can say that *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* is a play that adapts Shakespeare's *Hamlet*, it is really different from the period of Renaissance. The main thing, which gives possibility to make the connection between the Renaissance's *Hamlet* and the Postmodernist *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead*, is a fictional framework: for the postmodernist literature and period, Shakespearean High Culture expressed through *Hamlet* and *Hamlet's* ideas is unintelligible and in many cases, unacceptable. The main protagonists of the play do not present *Hamlet*, they are the second-hand characters from the Shakespeare period in postmodern time. Hence, according to Stoppard's play and film both characters are Modern Postmodernist characters, who serve such kind of politics that try to assassinate the reality, assassinate the truth through the influence of some politics or bribery. From there, the episode of tossing the coin in the Prologue is not by accident, on the contrary, it may have many symbolic loads. For example: Money as the main leading factor to create a non-existent, virtual real world. What is more, money and the coins are the link between these characters and the world of *Hamlet* and the Claudius's policy presented in it, and at the same time with the modern world and the power of money in it.

In the episode of tossing the coin, there is the hint on the significance of money as one of the mentally defining factor of human life. Also the portrait of Shakespeare on the coin indicates that *Rosencrantz and Guildenstern* are in such kind of world where they perform those roles and play those games which were created without their permission. The association with money gives a more symbolic eloquence to the power of money in an unreal world and thus defines the way of human life.

To find the connection between Tom Stoppard as a postmodernist author and Shakespeare as the writer from the period of the Renaissance does not seem difficult. The reason behind this is that the main characters of Stoppard's play *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* are also the characters of Shakespeare's *Hamlet*. The protagonists cannot define exactly where their real life is. Therefore, by entering Shakespeare's epoch and theater, they try to determine their roles in life and find their originality.

But how can two characters who enter the stage of Shakespeare be Postmodern characters? The answer to this question can be found not only in Stoppard's play but also in its filmed version. There are many episodes in the film that the Postmodern features of the two protagonists. For example, the episode when *Rosencrantz* is eating a hamburger that resembled a Big Mac. Also there is the second episode of being in Elsinore palace, when *Rosencrantz* demonstrated his knowledge about the plane. And that plane is a paper plane which flies in circles. It is remarkable that by using this action Stoppard defines the circle between the Modern and the Postmodernist world (embodied by Stoppard's *Rosencrantz and Guildenstern*) and the Renaissance world (where Shakespeare's play *Hamlet* takes place).

To illustrate the postmodernist elements in the play we have made an analysis of one of the acts from the play where the protagonists are on their own way when they meet the moving theatre by what they find themselves in the reality of Elsinore. It is the reality, which is offered by the Player to the protagonist in the following way: "We transport you into a world of intrigue and illusion" [Stoppard, 2007: 14] which suggests that *Rosencrantz and Guildenstern* are invited to transform the world in which they are. This view is confirmed by the Player's words: "We do on stage the things that are supposed to happen off. Which is a kind of integrity, if you look on every exit being an entrance somewhere else" [Stoppard, 2007: 28]. The attitude,

which the main characters have towards this “reality” is clearly illustrated in the words of Guildenstern:

GUIL: We've been caught up. Your smallest action sets off another somewhere else, and is set off by it. Keep an eye open, an ear cocked. Tread warily, follow instructions. We will be all right.

ROS: For how long?

GUIL: Till events have played themselves out. There's a logic at work — it's all done for you, don't worry. Enjoy it. Relax ...”

[Stoppard, 2007: 39]

Hence, we may conclude, that the reality is artificial and designed for Stoppard's heroes, they do not make anything to change that situation and to them everything happens without their interference.

All the themes mentioned above show the existence of Postmodernist elements in Stoppard's play *Rosencrantz And Guildenstern Are Dead* and their connection with the Postmodern time is depicted in Stoppard's film as well.

CONCLUSION

Tom Stoppard's plays *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* is a clear example of the postmodernist period. It offers a considerable number of postmodernist elements which prove that the play is rich in terms of complexity and in terms of ambiguity. The existence of two worlds – that of Shakespeare's *Hamlet* and that of the Stoppard's texts places the two protagonists in unusual situations that their presence and absence are inseparable characteristics. This fragmented nature of identity constitutes an essential characteristic of Stoppard's plays and it would be interesting to consider how and whether it is incorporated in his other works.

REFERENCES

- [1] Beck, C. (1993). “Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education”. In *Philosophy of Education*, 27, pp. 1-13.
- [2] Boireau, N. (1997). *Drama on Drama: Dimensions of Theatricality on the Contemporary British Stage*. Springer.
- [3] Bran, N. (Ed.) (2002). *Postmodernism and the Contemporary Novel*. Edinburgh University Press,
- [4] Demastes, W. (2012). *The Cambridge Introduction to Tom Stoppard*. Cambridge University Press.
- [5] Flemming, J. (2013). *Tom Stoppard's Arcadia*. A&C Black.
- [6] Hooti, N. and Shooshtarian, S. (2011). “A Postmodernist Reading of Tom Stoppard's *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead*”. In *Studies in Literature and Language*, 2 (1), pp. 147 – 162.
<http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/viewFile/j.sll.1923156320110201.006/1481> [Retrieved 20-05-2017]
- [7] Kelly, K. E. (2001). *The Cambridge Companion to Tom Stoppard*. Cambridge University Press.
- [8] Malpas, S. (2005). *The Postmodern*. Oxford and New York: Routledge.
- [9] Maziashvili, D. (2012). *Tom Stoppard And Postmodernism*. (in Georgian)
- [10] Stoppard, T. (2007). *Rosencrantz And Guildenstern Are Dead*. Grove/Atlantic, Inc.
- [11] Shooshtarian, S. (2010). “A Postmodernist Reading of Tom Stoppard's Three Selected Plays: *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead*, *Arcadia* and *Travesties*”. A

Master of Arts in English Language and Literature Thesis (unpublished) - <http://idochp2.irandoc.ac.ir/FulltextManager/fulltext15/th/151/151294.pdf> [Retrieved 20-05-2017]

ABOUT THE AUTHOR

Nunu Japaridze, 2nd year student, Master Level, Batumi Shota Rustaveli State University, Faculty of Humanities, E-mail: nukajaparidze@gmail.com

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

Gender Differences in Spoken English Language

Author: Roland Shavadze

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD

Abstract: *Language reflects all kinds of social relationship in communication. Even in a particular society where the same or regional dialect is used, it is possible to see different languages because of the sexual, physiological, and social factors. The differences mainly exist in those features of language usage such as: pronunciation, grammar, and communication mode. Linguists from many countries have studied the cause of gender difference and they argue that the way of using a language by man and woman has rich cultural background, historical connotation, folk psychology, and social and cultural orientation.*

Key words: *Gender difference, male and female speech, English language, Causes.*

INTRODUCTION

Men and women differ not only in their physical appearance, but in the language they use in their everyday life. Gender-related characteristics lead to distinction in language as well. Regardless whether male and female are from the same society or they have different backgrounds, the ways they communicate are different. Gender bias in language use is not something that people are born with. Much of the people's behaviour is learned behaviour that is constructed by society and culture. How people talk is deeply influenced by cultural expectations. Therefore, gender bias in language use is not incidental, but it has deep roots in the society.

Mills (2003) claims that in today's world gender roles are changing where stereotype of men to masculine and women to feminine are no longer relevant in the modern society. Women are adapting to masculine roles and jobs, while men seem to be adopting feminine characteristics in their life. More and more, language and gender stereotypes are becoming inappropriate to today's men and women. However, gender bias exists in how language is used by the two genders. People unconsciously keep the style of speech that is appropriate to their gender identity.

Nowadays, women's figures appeared in economy, politics and other fields where men used to be dominants, but social psychology still exists, men discriminate against women. Furthermore, social status and women's requirement are not consistent. As Maccoby argues, if women do not pay attention to their words when speaking they will be objects of criticism. Therefore, they are forced to use appropriate language to get higher position in a society (Maccoby, 1990).

Gender differences are not only based on sex, or the biological differences between men and women. It is also shaped by culture, social relations, and environments. Depending on values, norms customs and laws, men and women in different parts of the world have evolved different gender roles (Maccoby, 1990).

Sociocultural factors have great influence on a person's mentality. Gender differences in language use are due to the traditional unequal status men and women have in society and the roles of men and women in society (Jinyu, 2014). Sociolinguists view gender bias in language as a phenomenon that is a result of social structure. The expectations of people are that men have to behave more agentically, while women have to behave communally.

The goal of my paper is:

- ❖ To identify and analyse the main gender differences in spoken English language based on the studies related to this issue.
- ❖ To consider reasons that causes gender bias in English language.
- ❖ To identify the need for considering gender bias when teaching/learning English language.

GENERAL REASONS OF GENDER DIFFERENCES

How people talk is deeply influenced by cultural expectations. From their childhood males and females are taught to behave in accordance with the existing rules for what is acceptable for boys and girls within a specific culture. For example: a boy might be permitted to use rough language, while a girl in the same situation might control her speech and speak lady-like. Some linguists like (Ning and Xue, 2010) consider socialization and culture as the most important reason for gender differences in spoken language. The basis for the differences between men's and women's communication styles goes back to their early childhood period. Consequently, their speech style stems from how boys and girls talk and play in their childhood. It is a tendency that girls are taught to sit and talk in small group, while boys mostly play in larger groups and are focused on performing different activities, mostly it a characteristics of patriarchal cultures. So, boys are socialized differently from girls. For example, girls play with their friends in a small group and they always pay attention to behave politely and in a lady-like way.

A culture usually divides behaviours into masculine and feminine (Ning & Xue, 2010). Women's speech unlike men's speech reflects the cultural expectations in terms of niceness, politeness, and lady-like expression. When women participate in gender-mixed conversation they are expected to talk properly. Talking properly is considered a part of their personality and associated with their femininity. That can be noticed in avoiding the so called "bad words". At the same time, vulgar terms are acceptable by men in everyday life. Nowadays, people regard men who show behaviours that are close to women as womanish. Consequently, boys who behave in this way, are regarded as sissies. On the other hand, women who have interests that usually belong to men, are called "mannish" and girls can be referred to as "tomboys" if they behave in the same way as boys (Ning and Xue, 2010, p.129). Although men and women understand each other's language, they try to avoid the style of the opposite sex; the reason is that it would be inappropriate for them to speak in the same way, especially for men. In one word, there is a division given out by a particular culture, which is deep-rooted in their mind.

DIFFERENCES IN PRONUNCIATION

Gender differences in pronunciation can be divided into two main types. As Simpson (2009) says gender distinction in pronunciation is based on biophysical inevitabilities and learned behaviours. He states that, there are a number of biological differences between males and females that have consequences for the sounds they produce, such as the dimension of the mouth, throat and vocal folds that are biophysical inevitabilities. As for the learned behaviours people develop them later through socialization (Simpson, 2009).

It is widely believed that women speak English in a more standard way than men do. That means: women's pronunciation tends to be more correct than men's. According to Simpson, one of the reasons of this inequality is that, male's vocal folds are longer and thicker. Therefore, during speaking the vocal folds of men vibrate

slowly. On the contrary, female's vocal cords are shorter and thinner that enables them to vibrate twice faster to produce a clear voice (Simpson, 2009).

Pan (2011) illustrates gender differences in pronunciation with the following example:

In Norwich the suffix *-ing* has different pronunciations in male and female usage. While women pronounce this suffix as the nasal sound [ŋ], men pronounce it as [n]. The difference in articulation can be illustrated by the word *working* pronounced [wɜ:kɪŋ] by female speakers and [ˈwɜ:kɪn] by male speakers.

In a word, women's pronunciation generally approximates more closely to those of the standard English than men's pronunciation of the same social background, age and so on.

As Henton (1995) suggests that gender differences in pronunciation formant frequencies are partly behavioural rather than purely anatomical. These are learned behaviours that cause gender distinctions in pronunciation. For example: male speakers have a more creaky voice than females. And female speakers have breathier voice quality than males. As he argues, both differences are learned behaviours and are commonly associated with increase intimacy to make themselves desirable for the opposite sex. To make it more clear, while speaking a man tries not to apply a language as woman does to show his masculinity.

DIFFERENCES IN SENTENCE STRUCTURE

As we already discussed, gender differences in English language can be noticed in several aspects. Sentence structure is among the differences that genders have in spoken English. For example, women's sentence structures involve frequent use of tag questions, questions in general and hedge.

Tag questions are associated with a desire for confirmation that signals a lack of self-confidence of the speaker. According to Lakoff (2004) speakers use it generally, who are unassertive and lack in authority. In Lakoff's point of view that features are mostly typical of women's speech. Here are the examples that illustrate this standpoint: Women say: *She is a nice girl, is not she?* or *She is coming around noon, isn't she?*. If men want to express the same view, they will choose a more direct way – e.g. *The girl is very nice* or *She is coming around noon*.

Speakers use hedges as devices to soften their utterance. Hedges express speakers' desire to create and maintain interpersonal solidarity. Examples of hedges include the pragmatic particles like *I think, I am sure, sort of, you know* or modal terms like *possibly* and *perhaps*.

James (1983) states that speakers use hedges to avoid unfriendliness and direct assertion. It expresses speaker's unwillingness to make strong statement to show personal view. Using hedges are considered among the characteristics of female speech. According to Coates (1998) phrases like "I think", "I mean", "I assume", "I guess", "kind of", "sort of" and adverbials such as: "probably", "relatively", "generally" act as hedging devices that are used mostly by female. As Holmes (1995) says, usage of hedges is situational. He believes that pragmatic particles like "you know" and "I am sure" are used mostly in an informal situation. While, "possibly" and "perhaps" are used in a formal conversation. As he argues, the only hedge that men use more than women is only you know.

Differences in Topic Choice

Topic refers to the subject to what the conversation is about. Aries carried out an experimental study of conversation in same and mixed-gender groups. The result

shows that topics males and females discuss are different (Aries, 1976). Women select more personal type topics to discuss; their families, their emotion, their friendship etc. According to Jinyu, men in most cases talk in competitive topics like sports, working conditions, news etc. while, women's topics are usually about family life, family members, individuals and emotions (Jinyu, 2014). Therefore, one's inner lives are more expressed by women. On the contrary, men hide their personal feelings.

The topics discussed by male speakers could be described as traditional masculine. They mostly speak about competition and status. Middle-aged men generally speak about politics, hunting, sports (football, rugby and baseball), drinking, and smoking. As for the younger ones, they talk about modern technology in general: mobile phones, computers, video games, internet etc.

Gender difference in topic choice varies based on particular situation. For example, , “when women conversed with women, the majority of the conversations were about persons of the opposite sex or about clothes, buildings, and interior decoration, while when men talked with men, most of the conversations concerned money and business or amusement” [Bischoping, 1993: 9].

Differences in using Taboo words

“The term *taboo language* (also called “cursing” or “swearing”) refers to vocabulary that is generally considered not only inappropriate in formal communication, but also it is offensive even in informal conversation. The reason for this is because taboo words have meanings which are especially sensitive to speakers” (Wolanski, 2013).

Men and women are often said to use taboo language differently. It is widely believed that men use more taboo words than women. However, in the company of their own sex the usage of taboo words is almost equal. On the contrary, in gender-mixed conversation men use more swear words than females do. Women try not to be criticized and they also tend to avoid taboo words more than men do. In most cases they control almost each word before pronounce. For example, they say “vestal virgin” instead of “spinster” or they say “the other place” instead of “hell” [Pan, 2011: 200]. Lakoff established a set of gender features that are reflected in linguistic expression. She says that women are much more careful in using taboos than men. So that, they control themselves before produce taboo words. Women use weaker and almost sweet-sounding words like “oh dear” or “goodness,”, whereas men use stronger expressions like “shit” etc. (Lakoff, 2004).

GENDER BIAS IN LANGUAGE USE

Language use consists of the socially and cognitively determined selection of behaviours according to the goals of the speaker and the context of the situation (Kirby and Drew, 2003), Communication isn't as simple as saying what you mean. How you say what you mean is crucial, and differs from one person to the next, because using a language is a learned behaviour (Tannen, 1995). Gender differences have been examined by studying the actual words people use. Women use more intensive adverbs, more conjunctions, and more modal auxiliary verbs. On the other hand, men have been found to swear more than women, use longer words and more articles. Women tend to use more intensifying adverbs such as: “very” or “really” (Newman, 2008). Women's sentence structures involve frequent use of tag questions, questions in general, and hedges. They also have more cooperative style of conversational interactions. Smith (1985) considered four forms of women's

tentative language: Expressions of uncertainty, hedges, tag questions, and intensifiers. "First, expressions of uncertainty, that occurs when speakers use disclaimers (e.g. *I'm not sure if this is right, but I think the meeting is tomorrow*). Second, hedges include remarks (e.g. *I guess the presentation was kind of short*). Third, tag questions that are confirmations of a declarative statement (e.g. *It's a beautiful day, isn't it?*). And finally, intensifiers refer to adverbs such as very, so, or really used in a way to add little content to a statement (e.g. *That report was so hard*) [Smith, 1985: 21].

CONCLUSION

Considering the above-said, it would be interesting and preferable to conduct further research for identifying more specific differences conditioned by the gender of a speaker in English language, such as tracing passive or active constructions, identifying bulk of words and phrases mostly used by either of genders, etc. Since the gender evidently has an impact on the way people use English language, it would be logical to consider gender aspect when designing study materials or classroom activities. The gender tailored materials will boost the confidence of the students to apply English language in class and ultimately will support them to excel in speaking English.

To conclude, gender is in fact a determining trait for using English language by the speakers. Even though the phenomenon is not yet thoroughly studied and analyzed, the fact of using different vocabulary, tone, sentence structure, etc. should not be ignored and is worth further exploring.

REFERENCES

- [1] Aries, (1976). "Interaction Patterns and Themes of Male, Female and Mixed Groups." *Small Group Behavior*, Vol 7(1), Feb 1976, 7-18.
- [2] Bischooping, K. (1993). "Gender Differences in Conversation Topics". In *Sex Roles*, Vol. 28, Issue 1, pp. 1-15.
- [3] Cates, J. (1998). *Language and Gender: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- [4] Henton, C. (1995). "Cross-language variation in the vowels of female and male speakers". In *Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 95)*, pp. 420–423.
- [5] Holmes, J. (1995). "Hedges and Booster in Women's and Men's Speech". In *Language and Communication*, 10, pp. 185-205.
- [6] James, R. (1983). "Compromisers in English: A Cross-Disciplinary Approach to Their Interpersonal Significance". In *Journal of Pragmatics*, 7, pp. 191-206.
- [7] Jinyu, D. (2014). "Study on Gender Differences in Language under the Sociolinguistics". In *Canadian Social Social Science*, 10 (3), pp. 92-96.
- [8] Lakoff, R. 2004, "Language and a Woman's Place". In Bucholtz, M. (ed.), *Language and a Woman's Place*. New York: Oxford University Press, pp.39-76.
- [9] Maccoby, E. (1990). *Gender and relationships: A developmental account*. *American Psychologist*, 45, 513–520
- [10] Mills, S. (ed.) (1995). *Language and Gender Interdisciplinary Perspectives*. Longman: London and New York.
- [11] Ning, H., & Xue, D. (2010). "On Gender Difference in English Language and Its Causes". In *Asian Social Science*, 6 (2), pp. 226-230.

[12] Pan, Q. (2011). "On the Features of Female Language in English". *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), pp. 1015-1018.

[13] Simpson, A. (2009). "Phonetic differences between male and female speech. *Language and Linguistics Compass*, 3 (2), pp. 621–640.

[14] Smith, P. M. (1985). *Language, the Sexes and Society*. New York, NY: Basil Blackwell.

ABOUT THE AUTHOR

Roland Shavadze, 2nd year student, Batumi Shota Rustaveli State University, Faculty of Education, Education Administration, E-mail: rolandshavadze90@gmail.com

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

The Concept of Time and Its Linguistic Acquisition in the English Language

Author: Tamta Nagervadze

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD

Abstract: *The paper deals with the understanding of the concept, difference between word meaning and concept expressed. In the following topic there will be discussed as the concept of the time as the expressions related to the time, idioms and proverbs. The study depicts that time expressions and even simple words such as the names of the month express and reflects the history of the language and the country. The reason of choosing this topic is that, concept is connected to the word, and word itself is the main part of the language. Hence, learning process includes the studying of the concepts those are expressed by idioms, proverbs and other expressions and they are necessary to express our thoughts and ideas.*

Key words: *Concept, Time, Expression, Phraseology, Definition.*

INTRODUCTION

Language is part of culture and culture is part of language. How and why language and culture are interrelated has been an issue of interest to many linguists and anthropologists. Gaining an understanding of the different viewpoints and interpretations of the relationship of language and culture could provide an insight into how peoples' perceptions of the world, values, everyday practices and customs influence the ways in which a language is structured and used by the speakers.

The fact that language encodes different aspects of the culture of the people who use it puts forward the idea that it expresses different concepts. If we think of concepts as "units of knowledge ... shared by a large group of people who speak the same language" [Vorkachov, 2002: 30], then it could be claimed that different languages would encode concepts in a different way depending on the culture which has shaped them. The current paper is an attempt to prove the validity of this claim by comparing and contrasting the verbal encoding of the concept of time in the English and Georgian languages. In order to do so it will begin with an overview of the different interpretations of the term *concept*, which will be followed by an analysis of the linguistic and cultural meaning of the concept of *time* in the English language. The latter part of the paper will focus on the cross-linguistic comparison of the expressions denoting the same concept in Modern English and Georgian languages and cultures.

DEFINITIONS OF THE TERM *CONCEPT*

What stands behind the term *concept*? If we look up its meaning in some of the English-English dictionaries, we would find the following definitions -: an abstract or generic idea generalized from particular instances the basic concepts of psychology" [Merriam-Webster Online Dictionary] or "an idea of something that exists; an idea of something new" [Macmillan online dictionary]. If we continue browsing the pages of other dictionaries, the number of definitions will increase. The reason for this variety is the multitude uses of the term in different fields-architecture, information science, linguistics, psychology, philosophy, and cognitive linguistics among others. This rich spectrum of meanings can be illustrated by just examples – the use of the term *concept* in the field of architecture where it is interpreted as "an expression...[of]an artificial or superficial concentration on mere shapes and colours that renders one pattern as acceptable as the next" [Arnheim, 1969 in Steier and Pierroux, 2011] and in linguistics where it is referred to the "abstract ideas that allow

one to make connections and recognize relationships between thoughts and observations, and are a central means for understanding[Vygotsky,2004].

The demand to have one universally accepted definition of the term *concept* in the field of linguistics has given rise to many different interpretations.in the current paper we will focus our attention to the interpretation of the meaning of this notion in the area of linguistics.

One of the first attempts to coin the meaning of the term belongs to Aristotle in his book "The Classical Theory of Concepts" (1998)where it is defined as "an account [or logos] that signifies the essence "[Stanford Encyclopedia of Philosophy]. The next interpretation of the term is offered by Gottlob Freg (1892) who claims that the *concept* is signified by the predicate of a sentence which together with the subject express a complete thought.

Despite the fact the root of the term *concept* comes from the Medieval Latin word –"*conceptus* (to conceive) [Nemickiene,2011:27] , nowadays its interpretation is a result of the application of different approaches – cognitive, linguistic and cultural. One of the definitions which reflects the link between words and the extra linguistic reality includes the idea of Wierzbicka(1980) that concepts are those mental constructs which originate in the ethno psychology of the speakers of a specific language and which are embodied in the language. For example, the Japanese word *amae* represents a concept which represents a typically Japanese emotion of being in harmony with others and at the same time depending on them as a child depends on his/her parents.

A different approach in defining the term is applied in cognitive linguistics (Evans, 2012; Wright,2003, Green,2006 among others). According to it language is not the means which forms concepts because they exist in the minds of the speakers; rather, it is the means through which concepts are expressed, verbalized in the process of communication. In the light of this framework we could mention the idea of Leibniz(1983) who suggests that people are born with a set of elementary ideas that are activated and further developed gradually during a person's lifetime. Another viewpoint which supports this claim is the theory of Piaget (1983) of child cognitive development. According to this theoretical platform children's cognitive system develops faster than the acquisition of language so the understanding of words takes place before their actual usage. Therefore, the creation of concepts happens in the acts of cognition and it is language through which they find expression.

In the current paper we will accept the following definition of *concept*: "a conceptual representation specialized for being encoded in and externalized by language" [Evans, 2006; 2].

THE CONCEPT OF *TIME* AND ITS LINGUISTIC AND CULTURAL INTERPRETATION IN ENGLISH

The concept of the *time* is strongly connected with the culture of a specific community and the language spoken by its members. Every culture has this concept and in every language there is a word denoting *time*. It should be noted that *time* is a broad concept which can be associated with physical time measured by the clock, with our subjective conscious numbering of moments in real world, with the conventional interpretation of the idea that time is a change or that it emerges as a result of the order of different events. Which of these interpretations we will choose, depends entirely on the way in which the concept is formed in our conceptual realm.

Taking into consideration the fact that language is a manifestation of peoples' understanding of the world, we can claim that the concept of time is an abstract unit created in the act of getting to know the world. Therefore, it can be categorized in language in a variety of ways. According to Slyshkin and Karasik (2001) the structure of concepts is a combination of three elements: **notional**, **figurative** and **value component**.

If we think of the concept of *time* in the English language, we could say that its notional aspect includes the cognitive features which constitute its interpretation. In this respect the informative content of the concept of *time* could be directly linked to its definition in a dictionary or an encyclopedia – “a measured or measurable period, a continuum that lacks spatial dimensions” [Britannica, online edition]. The way in which time flows and is measure in the English language can be illustrated by the names of the different months (Table 1).

Table 1. The names of months in Old English³

January	<i>Æftera Geola</i> (in Old English); meaning “After Christmas”
February	<i>Sōlmonath</i> (in Old English); meaning “The month of the cakes” due to the tradition of devoting cakes and bread to God to express gratitude for his generosity and to ask for heavy crop in the forthcoming summer.
March	<i>Hrēðmonath</i> (in Old English); the month was named after the Anglo-Saxon goddess of fertility Hreða or Rheda.
April	<i>Eostremonath</i> (in Old English); the month is named after the Anglo-Saxon goddess of dawn – Eostre.
May	<i>Thrimilce</i> , or “the month of three milkings,” when the nature is flourishing and cows could be milked three times in a day.
June and July	The two months were named together as <i>Liða</i> (in Old English); meaning “mild” or “gentle” on the basis of the warm and sunny weather associated with summer.
August	<i>Weodmonath</i> (in Old English); meaning “the plant month”
September	<i>Halgimonth</i> (in Old English); meaning “holy month” because many religious celebrations and festivals were held during it. These festivals marked the successful summer’s crop.
October	<i>Winterfylleth</i> (in Old English); meaning “winter full moon” as it marked the beginning of winter.
November	<i>Blōtmonath</i> (in Old English); meaning “the month of blood sacrifices” since animals (usually cattle) was sacrificed in the name of the Gods as an offering for mild winter.
December	<i>Ærra Geola</i> (in Old English); meaning: the month “before Yule”. Associated with the end of the year and the coming of the new year.

The cognitive features behind the names of the months in Old English are linked to pagan rituals and the ways in which the life of people was organized. The etymology of the names also suggests that they are linked to their superstition – e.g.

³ The names of the months in Old English are excerpted from Dowden, K. (2013). *European Paganism*, Routledge, pp. 204 – 205.

sacrificing animals and asking for a mild winter (as comes clear from the meaning of December) or when devoting cakes or bread to the Gods to express gratitude for the heavy crops and to ask his benevolence for a good crop the following summer (as is obvious from the meaning of February). The names of the months also give evidence of the knowledge of the people of astrology or of the changes of the seasons since October was the month of the full moon which marked the beginning of winter. This comes to suggest that the division of time was an important part of people's life.

EXPRESSION OF THE CONCEPT OF TIME IN ENGLISH AND IN GEORGIAN

But the concept of time did not only find expression in the names of the months in Old English. It is a concept that constitutes an essential element of the life and viewpoint of contemporary people. Evidence about this can be found in the large number of expressions in English and Georgian which will be discussed in the current part of the paper.

The **figurative component** of the concept of time in the English language could be traced in the following expressions:

- *In due time* (meaning "at an appropriate time") – there is an exact equivalent "თავის დროზე" in Georgian. This phrase in Georgian can be compared also with another English idiom *on the dot* that has the similar meaning – "at a precise time".
- *Strike while the iron is hot* (meaning: "You should act and use the opportunity before you lose your chance). In Georgian we have the exact equivalent that has the same meaning word by word – "დაჰყარ, სანამ რკინა ცხელია". It has to be noted that in English we can find another expression that has the similar meaning – *When the time is ripe* (meaning "at exactly the right time").
- *Once upon a time* (meaning "a long time ago") – In Georgian there is a similar expression which is used mostly at the beginning of fairy tales – "იყო და არა იყო რა".
- *The crack of dawn* and *cockcrow* have a similar meaning – "a new or fresh beginning; a turning point". In the Georgian language there is the exact expression – "მამლის ყვირილი".

The correspondences between the English and Georgian expressions are indicative of the fact that both cultures perceive the world in a similar way. Moreover, for both cultures punctuality, the grasping of opportunities and the new beginnings are important parts of the life of the representatives of these cultures.

The concept of time finds expression also in the proverbs used in the English language. Some of the proverbs, which show that time is not permanent, are:

- *There is nothing permanent under the moon* (meaning "Everything that is happening now has already happened ") – This proverb could be compared to the Georgian expression "ცას არავინ გამოკერვბია" that is used to denote that nobody can live forever .
- *There is nothing new under the sun / The morning sun never lasts a day* – a similar proverb to the one mentioned above. In Georgian there is a proverb with exactly the same meaning – "ყველაფერი ახალი კარგად ნაცნობი ძველია" .
- *All passes, all breaks, all wearies* (meaning "Nothing stays in the same state, time is the most powerful") – In the Georgian language we could

find the following expression with the same connotation – “დრონი მეფობენ და არა მეფენი” (meaning “Time is the king of the kings”).

- *Time cures all things* and the Georgian “დრო ყველაფრის მკურნალია” have the same meaning: “With time people forget all things and forgive all hurts”. The Georgian equivalent corresponds 1:1 to the English proverb.
- *Time heals all wounds* – it has a similar meaning to the expression *Time cures all things*.
- *Only time will tell* (meaning “Only time can expose the truth”) – in Georgian we have the exact equivalent “დრო ყველაფერს გამოაშკარავებს” which means that time will reveal whether one thing is correct or not.

The similarity in the proverbs in English and Georgian illustrates the lexical equivalence in the strings of words which have the same denotational meaning in the two languages. It can be said, therefore, that the image of time in this case possesses the same features in two different cultural environments – something precious that is never the same and that can never be repeated in the same way.

In the modern English language there are a number of expressions which are related to the concept of time and which contain the word “time”. For instance:

- *Ahead of time* (meaning “before the agreed time”) – this phrase has no equivalent in Georgian.
- *All in good time* is an expression that encourages patience. In Georgian we have the exact equivalent “ყველაფერს თავისი დრო აქვს”.
- *In the nick of time* – this expression means that you arrive or finish something just before it is too late, at the last possible moment. In Georgian there is no phrase with a similar meaning.
- *Better late than never* and the Georgian idiom “სჯობს გვიან ვიდრე არასდროს” express exactly the same – “Doing something late is better than not doing it”.
- *Turn back the hands of time* (meaning “to do, imagine or remember things, situations, people as they were at an earlier time”) in an English idiomatic expression which has no Georgian equivalent.
- *Time flies* corresponds in meaning to the Georgian “დრო მიფრინავს”.
- *To buy time* expresses the idea that someone is trying to postpone something hoping or believing that the situation will improve in the meantime. The Georgian language does not contain such an idiom which is suggestive of the fact that perhaps people do not value the idea of waiting for things to change.
- *Time is money* - This phrase is usually credited to Benjamin Franklin, who used it in an essay, with the meaning “Time is valuable and should not be wasted”. In Georgian there is an exact equivalent “დრო ფულია” which suggests that both English and Georgian people appreciate the

These semantic equivalence between the expressions and proverbs given above suggests that the representatives of the two cultures approach time in the same cognitive way. Moreover, their verbal encoding of this concept reflects the sameness of their physical perceptions (e.g. time is irreversible), of their values (e.g. that there is a time and place for everything) and of their beliefs (e.g. time is

important and one should spend it wisely because it is not possible to bring time back).

CONCLUSION

The *time* expressions discussed in the current paper provide an important insight into the fact that English and Georgian people perceive time in a similar way and verbalize these perceptions also in a similar way. This finding comes to suggest that the two cultures do not differ considerably in their views on the concept of time. Moreover, the linguistic realization of this concept includes the same cognitive features in both languages. A more detailed and elaborated study on the ways in which the concept *time* is expressed and decoded in English and in Georgian is necessary in order to provide a better understanding of the interpretative fields of the term on the one hand and of the cultures on the other hand.

REFERENCES

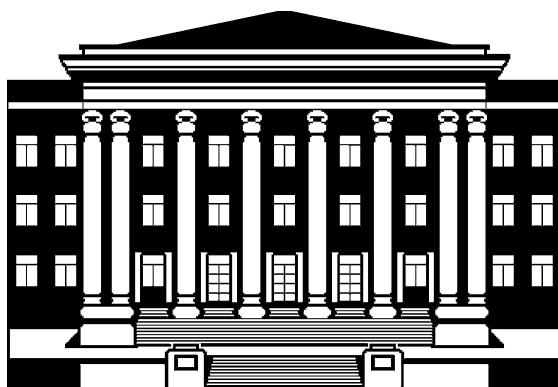
- [1] Aristotle's Metaphysics. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-metaphysics/> [Retrieved 26-05-2017]
- [2] Dowden, K. (2013). *European Paganism*, Routledge.
- [3] Encyclopedia Britannica (online edition) <https://www.britannica.com> [Retrieved 26-05-2017]
- [4] Evans, V. (2006). "Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction". In *Cognitive Linguistics*, Vol. 17, issue 4, pp. 1-33.
- [5] Karasik, V. I. and Slyshkin, G.G. (2001). *Linguocultural Concept as a Unit of Research*. Methodological Problems of Cognitive Linguistics. Voronezh (in Russian).
- [6] Steier, R. and Pierroux, P. (2011). "What is 'the Concept'?" Sites of Conceptual Formation in a Touring Architecture Workshop". In *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 6, issue 3 - <https://www.idunn.no/dk/2011/03/art01> [Retrieved 27-05-2017]
- [7] Vygotsky, L. S. (2004). "Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent". In Rieber, R. W. and Robinson, D. K. (Eds.), *The Essential Vygotsky*, New York: Kluwer, pp. 415–470.
- [8] Wierzbicka, A. (1980). *A Case for Surface Case*. Arbor.

ABOUT THE AUTHOR

Tamta Nagervadze, 4th year student, Batumi Shota Rustaveli State University, Faculty of Humanities, E-mail: nagervadze.tamta1@gmail.com

Supervisor: Assoc. Prof. Tsvetelina Harakchiyska, PhD, Department of Bulgarian Language, Literature and Arts, Faculty of Natural Sciences and Education, "Angel Kanchev" University of Ruse, E-mail: tharakchiyska@uni-ruse.bg

**РУСЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
“АНГЕЛ КЪНЧЕВ”**



**СТУДЕНТСКА НАУЧНА
СЕСИЯ
СНС'18**

П О К А Н А

**Русе, ул. "Студентска" 8
Русенски университет
"Ангел Кънчев"**

**Факултет „Природни науки и образование”
Секция „Педагогика, психология и история”
Секция „Литературознание и езикознание“**

**СБОРНИК ДОКЛАДИ
на
СТУДЕНТСКА НАУЧНА СЕСИЯ – СНС’17**

Под общата редакция на:
доц. д-р Юрий Кандиларов

Отговорен редактор:
проф. д-р Диана Антонова

Народност българска
Първо издание

Формат: А5
Коли: 9,25
Тираж: 40 бр.

ISSN 1311-3321

ИЗДАТЕЛСТВО
Русенски университет “Ангел Кънчев”

<http://conf.uni-ruse.bg/>

← → conf.uni-ruse.bg/

РУСЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ "АНГЕЛ КЪНЧЕВ"
СЪЮЗ НА УЧЕНИТЕ - РУСЕ



- ENGLISH
- Начало
- Покана за участие
- Покана за участие (Филиал Разград)
- Покана за участие (Филиал Силистра)
- Гост лектори
- Програмнен комитет
- Организационен комитет
- Тематични направления
- Изисквания към оформлението на докладите
- Етика за публикуване
- Такса за участие
- Срокове
- Програма на конференцията
- Публикуване на докладите
- Направени доклади "Best Paper"
- Сборници с доклади
- Адрес за кореспонденция



56-та НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ
Индустрия 4.0. Бизнес среда. Качество на живот.
27 - 28.10.2017 г.

НАУЧНА СЕСИЯ ЗА СТУДЕНТИ И ДОКТОРАНТИ

- Покана за участие
- Сборници с доклади