Radoslav Smailov
(Bulgaria, Trakia University – Stara Zagora)

The Teacher as a Mediator between the Literary Text and Students' Emotional Development

Abstract: This article examines the role of the teacher as a mediator between literary texts and students in the context of emotional education and the development of social-emotional competence. Drawing on the educational and emotional potential of literary texts, the study argues that literature does not automatically foster emotional learning but requires intentional pedagogical mediation. The main components of social-emotional competence – emotional awareness, empathy, self-regulation, and social skills – are examined in relation to the educational environment. Particular attention is paid to the teacher's mediating strategies when working with literary texts, including dialogic interaction, the interpretation of multiple perspectives, engagement with moral dilemmas, reflective practices, and the creation of a psychologically safe environment in which students can express themselves. The article also discusses the limitations and challenges associated with implementing a mediating approach in school practice. In conclusion, it argues that teacher mediation is a key factor in transforming literary education into an effective means of social-emotional learning.
Keywords: literary education; pedagogical mediation; social-emotional competence; emotional education; empathy; teacher.

Радослав Смаилов
(България, Тракийски университет – Стара Загора)

Учителят като медиатор между литературния текст и емоционалното възпитание на учениците

Съвременното образование надхвърля усвояването на предметни знания, насочено е към цялостно развитие на личността на ученика, включително и все по-актуалният ѝ компонент – развитие на социално-емоционални умения. В този контекст училището се разглежда не само като институция за когнитивно обучение, но и като пространство за възпитание, социализация и емоционално израстване. Според Нина Герджикова ученето може да се разглежда в широк и в тесен смисъл. В широк смисъл то е фундаментален и универсален процес, присъщ на всяко човешко същество, чрез който човек опознава света посредством телесните, сетивните и соматичните си преживявания. Тези сетивни процеси функционират и като канали за социално взаимодействие, като степента на участие в социалните форми зависи от индивидуалната готовност на субекта. В тесен смисъл ученето представлява целенасочен процес на усвояване на знания и умения, който води до нови компетентности, личностно развитие, емоционален комфорт и повишена мотивация за постижения. Чрез него се разширяват специфичните знания и се улеснява пълноценното включване на индивида в социалния и професионалния живот (Gerdzhikova/Герджикова: 2017, 7). Литературното образование заема особено място в този процес, тъй като художественият текст по своята природа носи потенциал за преживяване, идентификация и морално осмисляне на човешкия опит.

Художествената литература предлага на учениците възможност да се срещнат с различни гледни точки, житейски ситуации и ценностни конфликти, които често надхвърлят непосредствения им личен опит. Чрез сюжетите, образите и емоционалната динамика на персонажите литературният текст може да стимулира емпатия, саморефлексия и социална чувствителност. Този потенциал обаче не се реализира автоматично. Самото присъствие на литературен текст в учебната програма не гарантира неговото възпитателно въздействие, ако той се изучава единствено като обект на формален анализ или като средство за проверка на знания.

Именно тук се откроява ключовата роля на учителя като медиатор между текста и ученика. Учителят не е просто предавател на информация или интерпретатор на „правилни“ смисли, а активен посредник, който създава условия за диалогично и емоционално ангажиращо взаимодействие с художественото произведение. Чрез своето педагогическо медиаторство той подпомага учениците да осмислят преживяванията на героите, да разпознаят собствените си емоционални реакции и да ги свържат със социални и морални значения.

Настоящата статия си поставя за цел да анализира ролята на учителя като медиатор между литературния текст и емоционалното възпитание на учениците, като акцентът пада върху формирането и развитието на социално-емоционална компетентност. В теоретичен план се разглеждат възпитателният и емпатийният потенциал на художествения текст, същността и компонентите на социално-емоционалната компетентност, както и понятието за педагогическо медиаторство. В аналитичен аспект се фокусира вниманието върху медиаторските стратегии при работа с литературен текст, тяхното въздействие върху емоционалното развитие на учениците и ограниченията, които съпътстват този процес в реалната образователна практика.

Изследването изхожда от разбирането, че социално-емоционалното възпитание чрез литература е сложен и многопластов процес, който изисква осъзната педагогическа позиция и чувствителност към индивидуалните и груповите особености на учениците. Анализът цели да допринесе за по-задълбочено осмисляне на ролята на учителя в този процес и да очертае значението на педагогическото медиаторство като съществен фактор за качествено литературно и личностно образование.

Литературният текст като средство за емоционално възпитание

Образованието и обществото се намират в постоянна взаимовръзка и взаимна зависимост, при която обществото формулира своите потребности и очаквания към образователната система, а образованието от своя страна изпълнява обществената поръчка чрез подготовката на личности с необходими ценности, компетентности и способности за развитие и просперитет на обществото. Тази връзка има динамичен и цикличен характер, проявяващ се като разширяваща се „двойна спирала“, в която всяко ново равнище на обществено развитие поражда по-високи изисквания към образованието, а качественото образование от своя страна създава предпоставки за по-нататъшен обществен напредък (Shivacheva-Pineda/Шивачева-Пинеда 2023: 27–28).

В съвременното хуманитарно и педагогическо знание художествената литература все по-често се разглежда не само като естетически и културен феномен, но и като съществен образователен ресурс за емоционалното и моралното развитие на учениците. Чрез своята повествователна структура, образност и символика литературният текст предлага възможности за преживяване, идентификация и рефлексия, които надхвърлят рамките на чисто когнитивното усвояване на знания. Именно тези характеристики обуславят неговия потенциал като средство за емоционално възпитание в училищната среда.

Художественият текст функционира като специфично пространство, в което читателят има възможност да се срещне с разнообразни човешки преживявания, чувства и конфликти. Чрез разгръщането на сюжета и психологическата дълбочина на персонажите литературата въвлича ученика в процес на емоционално съпреживяване, който активира както афективни, така и когнитивни механизми. Според Оутли художествената литература може да бъде разглеждана като „симулация на социални светове“, в която читателят упражнява способността си да разбира и интерпретира вътрешните състояния на другите (Oatley 2016: 39). Този процес на съпреживяване е тясно свързан с развитието на емпатията. Емпатията не се изчерпва с емоционално съчувствие, а включва и умението за възприемане на перспектива, тоест способността да се осмислят мислите, мотивите и чувствата на другия. Изследванията показват, че четенето на художествена литература, особено на текстове с висока степен на психологическа сложност, може да подпомогне развитието на тези умения (Kidd, Castano 2013: 380). В този смисъл литературният текст действа като медиатор между индивидуалния опит на ученика и по-широкото разбиране за човешките отношения и социалните взаимодействия.

Една от ключовите характеристики на художественото четене е възможността за идентификация с литературните герои. Чрез идентификацията ученикът временно „заема“ позицията на персонажа, преживява неговите страхове, надежди и морални колебания. Този процес не е пасивен, а предполага активно въображение и вътрешна ангажираност. Именно тук се проявява възпитателният потенциал на литературата – тя позволява на учениците да изследват емоции и ситуации, които може да не са част от собствения им житейски опит, но които са социално значими. Наративната теория подчертава, че идентификацията с героите води до т.нар. „наративно потапяне“, при което читателят временно суспендира дистанцията между себе си и текста (Green, Brock 2000: 701–703). В условията на такова потапяне емоционалните реакции стават по-интензивни, а възприемането на моралните послания –по-дълбоко. Това създава предпоставки за формиране на ценности като състрадание, толерантност и социална отговорност.

Литературните произведения често поставят героите си в ситуации на морален избор, които нямат еднозначно решение. Именно тези морални дилеми играят съществена роля за емоционалното и ценностното възпитание на учениците. Вместо да предлагат готови модели на поведение, художествените текстове отварят пространство за размисъл и интерпретация. Учениците са изправени пред необходимостта да оценяват постъпките на героите, да разбират техните мотиви и да съпоставят различни морални позиции.

Марта Нусбаум подчертава, че литературата има способността да развива моралното въображение, като въвежда читателя в ситуации, които изискват емпатийно разбиране и етична чувствителност (Nussbaum 2010: 95–97). В образователен контекст това означава, че литературният текст може да се превърне в средство за развитие на морална рефлексия, която е неразделна част от социално-емоционалната компетентност.

Въпреки значителния си възпитателен потенциал, литературният текст не функционира автоматично като инструмент за емоционално възпитание. Самото четене не гарантира задълбочено емоционално преживяване или развитие на емпатийни умения. Част от учениците могат да останат на повърхностно ниво на възприемане, концентрирайки се върху сюжета или формалните характеристики на текста, без да осмислят неговите емоционални и морални измерения.

Изследванията в педагогиката показват, че без целенасочено насочване учениците често не успяват да превърнат литературното преживяване в осъзнато емоционално учене (Barton, Garvis 2019: 204–205). Това налага извода, че художественият текст сам по себе си е потенциал, който се реализира пълноценно само в условията на педагогическо

посредничество. Без такова посредничество литературата рискува да остане естетически обект, лишен от своята възпитателна функция.

Именно осъзнаването на тези ограничения подготвя почвата за разглеждането на ролята на учителя като медиатор между текста и ученика. Учителят е този, който може да насочи вниманието към емоционалните преживявания на героите, да стимулира рефлексия върху моралните дилеми и да създаде условия за споделяне и диалог. Така литературният текст се превръща от пасивен носител на съдържание в активен инструмент за емоционално възпитание и развитие на социално-емоционалната компетентност. Самият процес обаче е много дълъг.

Социално-емоционална компетентност – същност и компоненти

Понятието „социално-емоционална компетентност“ заема все по-централно място в съвременните образователни и психолого-педагогически изследвания, тъй като отразява интеграцията между емоционалното функциониране на личността и нейните социални взаимодействия. В контекста на училищното образование социално-емоционалната компетентност се разглежда като съвкупност от знания, умения и нагласи, които позволяват на учениците да разбират и управляват собствените си емоции, да изграждат позитивни отношения с другите и да вземат отговорни решения в социална среда.

В научната литература социално-емоционалната компетентност се дефинира като способността на личността да разпознава, интерпретира и регулира емоционалните си преживявания, както и да взаимодейства ефективно с другите хора в различни социални контексти. Според Денхам социално-емоционалната компетентност включва „емоционално знание, регулация на емоциите и социално адекватно поведение, които подпомагат успешната адаптация на индивида“ (Denham 2006: 13). Тази дефиниция подчертава взаимовръзката между вътрешните емоционални процеси и външните социални прояви.

В образователен контекст социално-емоционалната компетентност не се разглежда като вродено качество, а като развиваема способност, която се формира в процеса на социализация, възпитание и обучение. Според модела на CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) социално-емоционалното учене представлява процес, чрез който децата и младежите придобиват и прилагат умения за емоционално осъзнаване, самоконтрол, социална ангажираност и отговорно поведение (CASEL 2013: 4). Този процес е тясно свързан с училищната среда, в която учениците ежедневно взаимодействат с връстници, учители и учебно съдържание. Основните компоненти на социално-емоционалната компетентност са:

Емоционална осъзнатост

Емоционалната осъзнатост се отнася до способността на личността да разпознава и назовава собствените си емоции, както и да разбира техния произход и влияние върху поведението. Това включва умението да се прави разлика между различни емоционални състояния и да се осъзнават техните прояви в конкретни ситуации. Според Гоулман емоционалната осъзнатост представлява „основата на емоционалната интелигентност“, тъй като без нея не е възможно ефективно управление на емоциите (Goleman 2006: 44).

В училищна среда развитието на емоционалната осъзнатост е от съществено значение, тъй като учениците често се сблъскват с предизвикателства, свързани с учебен стрес, социално сравнение и междуличностни конфликти. Литературните текстове могат да подпомогнат този процес, като предлагат език за емоциите и ситуации, в които учениците разпознават сходни преживявания.

Емпатия

Емпатията е способността да се разбира и споделя емоционалното състояние на другия, като се отчита неговата гледна точка и преживявания. Тя включва както емоционален компонент (съпреживяване), така и когнитивен компонент (възприемане на перспектива). Според Хофман емпатията играе ключова роля в развитието на моралното поведение и социалната отговорност (Hoffman 2000: 30–32).

В образователната среда емпатията е основа за изграждане на позитивен училищен климат и за предотвратяване на агресивно поведение. Чрез работа с художествени текстове учениците могат да се срещнат с различни житейски ситуации и културни контексти, което разширява техния социален и емоционален хоризонт и подпомага развитието на емпатийно отношение към другите.

Саморегулация

Саморегулацията се отнася до способността на личността да управлява своите емоции, импулси и поведение в съответствие със социалните норми и личните цели. Тя включва контрол върху емоционалните реакции, умение за отлагане на удовлетворението и адаптивност в стресови ситуации. Според Цимерман саморегулацията е ключов фактор за успешното учене и личностното развитие (Zimmerman 2000: 14).

В училищния контекст саморегулацията е особено важна, тъй като подпомага концентрацията, устойчивостта при трудности и конструктивното справяне с неуспехи. Литературните ситуации, в които героите се изправят пред вътрешни конфликти и необходимост от контрол над емоциите си, предоставят ценен материал за обсъждане и рефлексия върху този компонент на социално-емоционалната компетентност.

Социалните умения обхващат способността за ефективна комуникация, сътрудничество, разрешаване на конфликти и изграждане на позитивни взаимоотношения. Те са тясно свързани с предходните компоненти и се проявяват в конкретни социални ситуации. Според Елиът и Грешам социалните умения представляват „научени поведения, които позволяват на индивида да функционира успешно в социалната среда“ (Elliott, Gresham 2008: 9). В образователната среда социалните умения се развиват чрез групова работа, диалог и съвместно тълкуване на текстове. Учителят има ключова роля в насърчаването на уважително общуване и конструктивно изразяване на различни гледни точки.

Социално-емоционалната компетентност и образователната среда

Училището представлява основна социална среда, в която се формира и развива социално-емоционалната компетентност на учениците. Чрез целенасочени педагогически подходи и използване на подходящо учебно съдържание, включително литературни текстове, образователната среда може да се превърне в пространство за системно развитие на емоционални и социални умения. В този смисъл социално-емоционалната компетентност не е допълнение към учебния процес, а негова неразделна част, която подпомага както личностното развитие на учениците, така и тяхната академична успеваемост.

В своята статия Надие Карагьозова подчертава, че детската градина и училището са ключови институции за развитие на личността и общността, като акцентът следва да бъде поставен върху цялостното личностно развитие на детето, включително емоционалните, социалните и нравствените измерения. Учителят е представен като двигател на промяната, който чрез постоянна професионална и личностна самоактуализация създава условия за формиране на ключови компетентности и нагласи за учене през целия живот. Карагьозова акцентира върху значението на позитивната педагогическа среда, ориентирана към съхраняване на детската индивидуалност, самостоятелност и творчески потенциал, както и върху необходимостта образованието да развива способности за адаптация,

инициативност и отговорно социално поведение в условията на съвременното общество (Karagyozova/Карагьозова 2015: 1103–1104).

Учителят като медиатор между текста и ученика

В съвременната педагогическа теория ролята на учителя все по-често се разглежда извън традиционния модел на трансмисия на знания. Мария Алексиева разглежда трансформацията на ролята на съвременния учител в контекста на глобализацията, бързите технологични промени и нарастващите изисквания към образованието, като подчертава, че учителят вече не може да бъде възприеман единствено като предавател на знания. Авторката акцентира върху необходимостта учителят да поеме функцията на координатор и фасилитатор на сътрудничеството между училището и семейната общност, като изгражда устойчиви мрежи на доверие, комуникация и партньорство с родителите. В рамките на педагогиката на трансформацията училището се мисли като отворена система, ориентирана към цялостното развитие на ученика, а сътрудничеството със семейството се определя като ключов фактор за преодоляване на социални, културни и комуникационни бариери. Алексиева подчертава, че активното включване на родителите в образователния процес води до по-добри образователни резултати и подпомага личностното развитие на децата, като същевременно изисква от учителите висока професионална компетентност, умения за ефективна комуникация и стратегическо планиране. В този смисъл учителят се утвърждава като активен агент на промяната, който интегрира училището и семейната общност в единен процес на подкрепа, възпитание и образование (Aleksieva/Алексиева 2024: 7–8).

Мария Тенева разглежда учителската професия като сложна система от взаимосвързани функции, роли и професионални взаимодействия, които надхвърлят традиционното разбиране за учителя като единствен носител на знания. Авторката подчертава полифункционалния характер на педагогическата дейност, включваща организационни, комуникативни, диагностични, консултативни, контролни и възпитателни функции, реализирани както във вътрешноучилищната среда, така и във взаимодействие с външни институции и социални партньори. В този контекст учителят се утвърждава като координатор и медиатор на образователните процеси, чиято професионална ефективност зависи от широката педагогическа, социална и комуникативна подготовка и от способността му да адаптира ролите си към динамичните изисквания на съвременното образование (Teneva/Тенева 2018: 194–196).

Наред с функцията си на носител и организатор на учебното съдържание, учителят се утвърждава като посредник в процесите на разбиране, интерпретация и преживяване, които съпътстват ученето. Именно в този контекст се въвежда понятието „педагогическо медиаторство“, което обозначава активната роля на учителя при свързването на ученика със съдържанието на обучението – в случая с литературния текст – на когнитивно, емоционално и ценностно равнище.

Терминът „медиатор“ произлиза от латинското mediator – посредник, свързващо звено между две страни. В образователния контекст медиаторството се разбира като процес, при който учителят улеснява взаимодействието между ученика и учебния обект, като създава условия за осмисляне, интерпретация и личностно значение на изучаваното съдържание. Според Фойерштайн педагогическото медиаторство включва „намерено и съзнателно посредничество, чрез което възрастният структурира учебната ситуация така, че ученикът да изгради смисъл и да развие когнитивни и емоционални способности“ (Feuerstein et al. 2002: 15).

В този смисъл медиаторът не просто предава информация, а насочва вниманието, подпомага рефлексията и стимулира активното участие на ученика в процеса на учене.

Това е особено важно при работата с художествени текстове, които не предлагат еднозначни значения, а изискват интерпретация, емоционално съпреживяване и ценностна позиция. Учителят като медиатор съдейства за превръщането на литературния текст от статичен обект в диалогично пространство, в което се срещат текстът, ученикът и социалният контекст.

Традиционният образователен модел поставя учителя в ролята на информатор, чиято основна функция е да предава учебно съдържание, факти и интерпретации, утвърдени в учебната програма. При този модел литературният текст често се представя чрез готови анализи, биографични сведения и фиксирани тълкувания, които учениците трябва да възпроизведат. Акцентът пада върху правилното разбиране на съдържанието, литературните понятия и историко-културния контекст.

Макар този подход да има своето място в образователния процес, той ограничава възможностите за личностно преживяване и емоционална ангажираност. Учениците остават в позицията на пасивни получатели на знание, а художественият текст се редуцира до обект на анализ, лишен от своята възпитателна функция. Както отбелязва Александър, прекомерното фокусиране върху репродуктивното знание може да доведе до „деемоционализиране на учебния процес и отслабване на диалогичността в класната стая“ (Alexander 2008: 32).

За разлика от информативния модел, медиаторският подход разглежда учителя като посредник на смисли и преживявания, който активно участва в конструирането на значението на текста за учениците. В тази роля учителят не налага единствено правилна интерпретация, а насърчава многообразието от гледни точки, диалога и рефлексията. Основната му задача е да подпомогне учениците да осъзнаят собствените си емоционални реакции и да ги свържат със съдържанието на текста.

Посредничеството на смисли включва задаване на отворени въпроси, стимулиране на интерпретативни дискусии и създаване на безопасна среда за споделяне на лични преживявания. По този начин литературният текст се превръща в средство за емоционално и социално учене, а не само в предмет на академичен анализ. Според Виготски именно социалното взаимодействие и насоченото посредничество позволяват на ученика да достигне по-високи нива на разбиране и развитие (Vygotsky 1978: 86).

Учителят като медиатор подпомага учениците да разпознават емоциите на героите, да анализират моралните им избори и да ги съотнасят към собствените си ценности и опит. Това посредничество е ключово за развитието на социално-емоционалната компетентност, тъй като свързва когнитивното осмисляне на текста с емоционалното преживяване и социалната рефлексия.

Педагогическото медиаторство представлява качествено различен модел на преподаване, при който учителят действа като фасилитатор на смисъл, а не като единствен източник на познание. В контекста на литературното образование този подход позволява пълноценно използване на възпитателния потенциал на художествения текст и създава условия за интеграция между когнитивното, емоционалното и социалното развитие на учениците. Така учителят се утвърждава като ключова фигура в процеса на формиране на социално-емоционална компетентност чрез литературата. Медиаторската роля на учителя при работата с литературен текст се реализира чрез специфични стратегии, които целят да трансформират процеса на четене от когнитивно усвояване на съдържание в пространство за емоционално и социално учене. Тези стратегии не следва да се разбират като набор от техники, а като педагогически ориентации, които структурират взаимодействието между ученика и текста. В този смисъл медиаторството не е външна добавка към литературното обучение, а негов вътрешен принцип, чрез който художественият

текст се превръща в средство за формиране на социално-емоционална компетентност. Това се обвързва и с ролята на учителя.

Една от ключовите медиаторски стратегии е използването на *насочени въпроси*, които изместват фокуса от фактологичното разбиране на текста към емоционалните преживявания на героите и читателя. Тези въпроси не целят проверка на знание, а стимулират осъзнаването и вербализацията на емоции. Чрез тях учителят подпомага учениците да идентифицират вътрешните състояния на персонажите, причините за техните реакции и последствията от емоционалните им избори.

Аналитично погледнато, подобни въпроси изпълняват медиаторска функция, тъй като създават връзка между текста и личния емоционален опит на ученика. Те насърчават процес на вътрешна рефлексия, при който ученикът не само разпознава емоциите в текста, но и ги съотнася към собствените си преживявания. По този начин се развива емоционалната осъзнатост като компонент на социално-емоционалната компетентност, а литературният текст се превръща в „език на емоциите“, който улеснява тяхното осмисляне и изразяване.

Друга съществена медиаторска стратегия е *насочването на вниманието към многообразието от гледни точки*, представени в литературния текст. Художествената литература рядко предлага еднопластови персонажи; напротив, тя разгръща сложни образи с противоречиви мотиви и вътрешни конфликти. Учителят като медиатор подпомага учениците да осмислят тези различни перспективи, като ги насърчава да излязат извън собствената си позиция и да възприемат света през очите на другия.

Този процес има пряко отношение към развитието на когнитивната емпатия, която предполага разбиране на мислите и мотивите на другия, без непременно да се споделя неговото поведение. Чрез интерпретацията на гледните точки на героите учениците се учат да разпознават сложността на човешките отношения и да избягват опростени морални оценки. Аналитичната стойност на тази стратегия се състои в това, че тя превръща литературния анализ в упражнение по социално мислене и толерантност към различието.

Моралните конфликти, заложени в литературните произведения, представляват особено ценен ресурс за педагогическо медиаторство. Те поставят учениците в ситуация на етична неопределеност, в която липсва еднозначно правилен отговор. Учителят като медиатор не предлага морални заключения, а насочва учениците към анализ на мотивите, последствията и ценностните основания на действията на героите.

В този контекст моралният конфликт функционира като средство за развитие на морална чувствителност и отговорност. Учениците се учат да аргументират позициите си, да разбират алтернативни гледни точки и да осъзнават емоционалните измерения на моралните решения. Този процес е пряко свързан със социално-емоционалната компетентност, тъй като комбинира емоционално съпреживяване с рационална оценка и социална рефлексия.

Медиаторските стратегии при работа с литературен текст предполагат *диалогичен модел на обучение*, при който значението се конструира съвместно от учителя и учениците. Диалогът не се свежда до обмен на мнения, а представлява процес на взаимно слушане, аргументиране и осмисляне на различни интерпретации. В този процес учителят играе ролята на фасилитатор, който поддържа баланса между свободата на изразяване и фокуса върху текста.

Рефлексията е неразделна част от този диалогичен процес. Чрез рефлексията учениците осъзнават собствените си емоционални реакции, промените в гледната си точка и връзката между литературния текст и личния си опит. Аналитично погледнато, диалогичността и рефлексията трансформират литературното обучение в пространство за самопознание и социално учене, което надхвърля рамките на предметното съдържание.

Всички изброени медиаторски стратегии предполагат съществуването на психологически безопасна образователна среда, в която учениците се чувстват свободни да изразяват емоции, мнения и лични интерпретации. Учителят като медиатор носи отговорност за създаването и поддържането на такава среда, в която различието в преживяванията и гледните точки се приема като ресурс, а не като заплаха. Безопасната среда за споделяне е условие за автентично емоционално участие. В нея учениците могат да експериментират с изразяването на чувства, да поемат риска да бъдат уязвими и да се учат от преживяванията на другите. Именно в този контекст литературният текст разгръща пълния си потенциал като средство за социално-емоционално възпитание, а учителят се утвърждава като ключов медиатор между текста, ученика и общността в класната стая.

Ролята на учителя за формиране на социално-емоционална компетентност

Ролята на учителя като медиатор между литературния текст и ученика има съществено значение за формирането и развитието на социално-емоционалната компетентност. Педагогическото посредничество не се ограничава до подпомагане на разбирането на съдържанието, а създава условия за емоционално осмисляне, социална чувствителност и морална рефлексия, които са ключови за личностното развитие на учениците. В този смисъл медиаторството функционира като механизъм, чрез който потенциалът на литературния текст се превръща в реален образователен резултат.

Емпатията е един от най-значимите резултати от ефективното педагогическо посредничество при работа с литературни текстове. Изследванията в областта на психологията и образованието показват, че самото четене на художествена литература не е достатъчно условие за развитие на емпатийни умения; необходимо е насочено педагогическо взаимодействие, което да подпомогне осъзнаването и интерпретацията на емоционалните състояния на героите (Oatley 2016: 623)

Учителят като медиатор насочва вниманието на учениците към вътрешния свят на персонажите, техните мотиви и преживявания, като по този начин улеснява процеса на възприемане на перспектива. Според Кид и Кастано именно ангажирането с психологически сложни персонажи, подкрепено от интерпретативна рамка, води до *повишаване на способността за разбиране на другия* (Kidd, Castano 2013: 379–380). В образователен контекст тази способност се развива най-ефективно, когато учителят създава условия за диалог и рефлексия, а не когато налага готови морални оценки.

Емоционалната осъзнатост като компонент на социално-емоционалната компетентност се развива чрез процеси на назоваване, интерпретиране и осмисляне на емоциите. Литературните текстове предлагат богат емоционален репертоар, но без педагогическо посредничество този потенциал често остава неактуализиран. Учителят като медиатор подпомага учениците да *разпознават емоционалните състояния* както на героите, така и на самите себе си, като ги насърчава да вербализират преживяванията си.

Денхам подчертава, че развитието на емоционалната осъзнатост изисква структурирана среда, в която децата могат да обсъждат емоции и техните причини и последствия (Denham 2006: 18). В този контекст литературното обучение, ръководено от медиаторски подход, предоставя именно такава среда. Чрез интерпретация на художествени ситуации учениците изграждат *емоционален речник* и развиват способността да осмислят собствените си реакции, което има дългосрочен ефект върху *саморегулацията* и *социалното поведение*.

Социалната чувствителност се проявява в умението да се *разпознават социалните норми*, да се отчита *въздействието на собственото поведение* върху другите и *да се*

реагира адекватно в междуличностни ситуации. Педагогическото медиаторство при работа с литературен текст подпомага развитието на тази чувствителност, като поставя учениците в контексти на социални отношения, конфликти и морални избори.

Нусбаум отбелязва, че литературата има потенциала да развива „гражданска чувствителност“, когато е преподавана по начин, който насърчава емпатийно и критично мислене (Nussbaum 2010: 102–104). Учителят като медиатор играе ключова роля в този процес, като насочва вниманието към социалните последици от действията на героите и стимулира учениците да осмислят тези последици в по-широк обществен контекст. По този начин социалната чувствителност се формира не като абстрактна ценност, а като резултат от осмислени преживявания и диалог.

Анализът на връзката между учителското медиаторство и емоционалното развитие на учениците показва, че педагогическото посредничество е ключов фактор за превръщането на литературното обучение в средство за социално-емоционално възпитание. Чрез целево насочване на вниманието към емоциите, гледните точки и социалните измерения на текста, учителят подпомага развитието на емпатия, емоционална осъзнатост и социална чувствителност. В този смисъл медиаторството не е допълнителна педагогическа функция, а сърцевина на образователния процес, когато целта е цялостното личностно развитие на учениците. Въпреки потенциала на учителя като медиатор между литературния текст и ученика, реализацията на медиаторския подход в образователната практика е свързана с редица ограничения и предизвикателства. Те произтичат както от особеностите на ученическото развитие, така и от професионалната подготовка на учителите и институционалния контекст, в който се осъществява обучението.

Едно от съществените предизвикателства е свързано с *възрастовите и индивидуалните различия в развитието на учениците*. Социално-емоционалната компетентност не се развива равномерно и линейно, а зависи от когнитивната зрялост, личния опит и социалната среда на детето. В този смисъл не всички ученици са в състояние да участват пълноценно в дълбоки емоционални и морални интерпретации на литературния текст. Липсата на готовност може да доведе до повърхностно възприемане на поставените въпроси или до затваряне и съпротива срещу споделянето, особено когато темите засягат чувствителни лични преживявания.

Сериозно ограничение представлява и *недостатъчната подготовка на учителите* за изпълнение на медиаторска роля. Традиционната педагогическа подготовка често акцентира върху предметното съдържание и методиката на преподаване, но не осигурява достатъчно умения за работа с емоции, групова динамика и рефлексия. В резултат учителят може да изпитва несигурност при управление на емоционално натоварени дискусии или да избягва задълбочени разговори, ограничавайки се до безопасни, но формални интерпретации на текста. В своята статия Надие Карагьозова разглежда ученето през целия живот като водеща ценност за съвременния учител и като необходим отговор на динамичните социални и образователни промени (Karagyozova/Карагьозова 2015: 1103–1104).

Формализираното преподаване също действа като структурна пречка пред медиаторството. Когато литературното обучение е подчинено основно на изпълнение на учебни програми, стандартизирани изисквания и оценяване на репродуктивни знания, пространството за диалог, емоционална рефлексия и споделяне значително се стеснява. В подобен контекст литературният текст се превръща в обект на анализ, а не в преживяване, което ограничава възможностите за развитие на социално-емоционалната компетентност.

Особено деликатен риск при прилагането на медиаторски стратегии е *склонността към морализаторство*. Когато учителят заема позиция на носител на „правилните“

ценности и насочва интерпретацията към предварително зададени морални изводи, диалогичният характер на обучението се нарушава. Вместо пространство за осмисляне и лична позиция, учениците могат да възприемат дискусията като форма на нравоучение, което води до формално съгласие или вътрешна съпротива. Така медиаторството губи своята възпитателна сила и се редуцира до контролирано предаване на ценности.

Не на последно място, *институционалните рамки* оказват значително влияние върху възможностите за прилагане на медиаторския подход. Големият брой ученици в клас, ограниченото време за учебни часове и липсата на системна подкрепа за социално-емоционалното учене затрудняват изграждането на устойчива практика на педагогическо посредничество. В такива условия учителят често е принуден да прави компромиси между изискванията на системата и стремежа към по-задълбочена, личностно ориентирана работа с литературния текст.

Ограниченията и предизвикателствата пред учителя като медиатор не обезсмислят медиаторския подход, но подчертават необходимостта от осъзнато и контекстуално прилагане. Само чрез съчетаване на професионална подготовка, гъвкавост и институционална подкрепа педагогическото медиаторство може да разгърне пълния си потенциал като средство за развитие на социално-емоционалната компетентност на учениците. Шивачева-Пинеда разглежда професионално-личностната рефлексия като ключов механизъм за осъзнаване и развитие на компетентностите на учителя, като я свързва с процеса на самодвижение на личността, активното отношение към собствената професионална дейност и вътрешния духовен свят на педагога. Авторката подчертава, че рефлексията позволява на бъдещите и практикуващите учители да анализират своите личностни и професионални качества, силни и слаби страни, мотивация и нагласи, като по този начин се създават предпоставки за целенасочено професионално усъвършенстване. Чрез рефлексивни инструменти, включително самооценка и анализ на професионалното поведение, учителят изгражда по-високо ниво на самопознание и отговорност към собственото си развитие, което е съществено условие за качествена педагогическа практика (Shivacheva-Pineda/Шивачева-Пинеда 2019: 615–616).

Заключение

Анализът на ролята на учителя като медиатор между литературния текст и ученика показва, че социално-емоционалното възпитание не може да бъде разглеждано като вторичен или спонтанен ефект от обучението по литература. Напротив, то изисква целенасочено педагогическо посредничество, което да превърне художествения текст от обект на формален анализ в пространство за преживяване, диалог и личностно осмисляне. В този смисъл учителят заема централно място в процеса на изграждане на социално-емоционална компетентност, като неговата роля надхвърля традиционните функции на преподаване и оценяване.

Литературният текст притежава значителен възпитателен и емпатийно-стимулиращ потенциал, но този потенциал се реализира пълноценно само когато учениците са насочвани към осъзнато преживяване и интерпретация. Чрез медиаторски стратегии, ориентирани към емоционалните реакции, моралните дилеми и различните гледни точки на героите, учителят подпомага развитието на емоционална осъзнатост, емпатия и социална чувствителност. Тези компоненти са съществени за формирането на зрели личности, способни на разбиране, съпричастност и отговорно социално поведение.

В същото време изследването подчертава, че педагогическото медиаторство не е лишено от предизвикателства. Възрастовите особености на учениците, недостатъчната подготовка на учителите за работа с емоционални процеси, формализираните учебни

рамки и рискът от морализаторство могат да ограничат възпитателния ефект на литературното обучение. Тези фактори налагат необходимостта от критическо и рефлексивно прилагане на медиаторския подход, както и от институционална подкрепа за неговото развитие.

Особено важно е да се подчертае, че учителят като медиатор не налага готови ценностни модели, а създава условия за самостоятелно осмисляне и личен избор. Именно в тази отвореност и диалогичност се крие възпитателната сила на литературното образование. Когато учениците имат възможност да изразяват собствените си интерпретации, емоции и съмнения, литературата се превръща в средство за вътрешно развитие, а не в инструмент за външно регулиране на поведението. Може да се твърди, че ролята на учителя като медиатор между текста и ученика е ключова за интегрирането на социално-емоционалното възпитание в литературното обучение. Това медиаторство изисква професионална компетентност, етична чувствителност и педагогическа рефлексия, но предлага значителни възможности за обогатяване на образователния процес. В условията на нарастваща потребност от емоционална грамотност и социална отговорност, учителят по литература се утвърждава като важен фактор за формирането на личности, способни да разбират себе си и другите чрез силата на художествения текст.

ЛИТЕРАТУРА

Алексиева 2024: *Алексиева, М*. Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност в контекста на педагогиката на трансформацията. – Съвременна хуманитаристика, Т. 21, № 2, 26–39 (Aleksieva 2024: *Aleksieva, M*. Uchitelyat kato koordinator na satrudnichestvoto sas semeinata obshtnost v konteksta na pedagogikata na transformatsiyata. – Savremenna humanitaristika, Vol. 21, No. 2, 26–39).

Герджикова 2017: *Герджикова, Н*. Проблемът за същността на инклузивната дидактика. – Българско списание за образование, Т. 1, 1–12 (Gerdzhikova 2017: *Gerdzhikova, N.* Problemăt za săshtnostta na inkluzivnata didaktika. – Bălgarsko spisanie za obrazovanie, Vol. 1, 1–12).

Карагьозова 2015: *Карагьозова, Н*. „Учение през целия живот“ – водеща ценност за съвременния учител. – Педагогика, Т. 87, № 8, 70 години Русенски университет „Ангел Кънчев“ (Karagyozova 2015: *Karagyozova, N*. “Uchenie prez tseliya zhivot” – vodeshta tsennost za savremenniya uchitel. – Pedagogika, Vol. 87, No. 8, 70 godini Rusenski universitet “Angel Kanchev”).

Тенева 2018: *Тенева, М*. Професионални характеристики и качества на учителя. – Педагогика, Т. 90, № 2, 194–204 (Teneva 2018: *Teneva, M*. Profesionalni harakteristiki i kachestva na uchitelya. – Pedagogika, Vol. 90, No. 2, 194–204).

Шивачева-Пинеда 2019: *Шивачева-Пинеда, И.* Професионално-личностна рефлексия на учителя. – Педагогика, Т. 91, № 5, 615–625 (Shivacheva-Pineda 2019: *Shivacheva-Pineda, I*. Profesionalno-lichnostna refleksiya na uchitelya. – Pedagogika, Vol. 91, No. 5, 615–625).

Шивачева-Пинеда 2023: *Шивачева-Пинеда, И*. Спиралата общество – образование. – Педагогика, Т. 95, № 3s, 27–41 (Shivacheva-Pineda 2023: *Shivacheva-Pineda, I.* Spiralata obshtestvo – obrazovanie. – Pedagogika, Vol. 95, No. 3s, 27–41).

Alexander 2008: *Alexander,* R. Towards Dialogic Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Barton, Garvis 2019: *Barton, G.*; *Garvis, S*. Teaching with Literature: Developing Emotional Understanding. London: Routledge.

CASEL 2013: CASEL. Effective Social and Emotional Learning Programs. Chicago: CASEL.
Denham 2006: *Denham, S. A*. Social-emotional competence as support for school readiness. – Early Education and Development, Vol. 17, No. 1, 13–32.
Elliott, Gresham 2008: *Elliott, S. N.*; *Gresham, F. M*. Social Skills Improvement System. Minneapolis: Pearson.
Feuerstein et al. 2002: *Feuerstein, R.*; *Feuerstein, R. S.*; *Falik, L. H*. The Theory of Mediated Learning Experience. Jerusalem: ICELP Press.
Goleman 2006: *Goleman, D*. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
Green, Brock 2000: *Green, M. C*.; *Brock, T. C.* The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. – Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 79, No. 5, 701–721.
Hoffman 2000: *Hoffman, M. L*. Empathy and Moral Development. Cambridge: Cambridge University Press.
Kidd, Castano 2013: *Kidd, D. C*.; *Castano, E*. Reading literary fiction improves theory of mind. – *Science*, Vol. 342, No. 6156, 377–380.
Nussbaum 2010: *Nussbaum, M. C*. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press.
Oatley 2016: *Oatley, K*. Fiction: Simulation of social worlds. – Trends in Cognitive Sciences, Vol. 20, No. 8, 618–628.
Vygotsky 1978: *Vygotsky, L. S*. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Zimmerman 2000: *Zimmerman, B. J.* Attaining self-regulation. – Handbook of Self-Regulation, 13–39.