

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

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

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

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational studies

СОФИЯ 2020



SOFIA 2020

ТОМ/VOLUME 113

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

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

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

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

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational Studies

Том/Volume 113

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

СОФИЯ • 2020 • SOFIA

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2020

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

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

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

проф. д-р ИлIANA Мирчева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(начална училищна педагогика; дидактика на околния свят, човекът и природата и човекът и обществото)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

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

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

Prof. Iliana Mirtschewa, PhD, *Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria*
(Primary School Education; Teaching Primary Science and Social Studies)

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

Assoc. prof. Neda Balkanska, PhD, *Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria*
(Special Education; Auditory-Speech Rehabilitation; Inclusive Education; Speech Therapy)

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

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

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

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

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

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

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

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

СЪДЪРЖАНИЕ

- Милен Замфиров, Маргарита Бакрачева* –
МОДЕЛ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ХИПНОЗА ПРИ РЕГУЛИРАНЕ
НА АДАПТАЦИЯТА КЪМ „БЕЗТЕГЛОВНОСТ“ / 7
- Цветанка Ценова* – ПРЕДИКТОРИ ЗА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО / 32
- Нели Бояджиева* – ЕМПАТИЯ И ЛИЧНОСТЕН ПРОФИЛ НА СПЕЦИАЛИСТА
В ПОМАГАЩИТЕ ПРОФЕСИИ / 62
- Габриела Кирова* – МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА НОВИТЕ УЧЕБНИЦИ
ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОРИ КЛАС / 88
- Данаил Данов* – ЕВРОПЕЙСКАТА ИНИЦИАТИВА „МЕДИЯ КОУЧ“ КАТО
СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ / 123
- Любен Витанов* – КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАН
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОД В ЧАСА НА КЛАСА В НАЧАЛЕН ЕТАП
НА ОБУЧЕНИЕ / 143
- Анна Георгиева* – СРАВНИТЕЛЕН МЕТОДИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА
АЛТЕРНАТИВНИТЕ ЧИТАНКИ ОТ ПЪРВИ ДО ЧЕТВЪРТИ КЛАС
(С ПЪРВИ ТИРАЖ ПРЕЗ 2016 – 2019 Г.) / 194
- Юлия Дончева* – РАЗШИРЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИЯ ОПИТ В ПРОЦЕСА
НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ТВОРЧЕСТВО И АКТИВНА
РАЗВИВАЩА ДЕЙНОСТ / 218
- Мария Валявичарска* – ОСОБЕНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНАТА
ПОДГОТОВКА НА ДЕЦА С НАРУШЕН СЛУХ / 252
- Диана Андонова* – ВЛИЯНИЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ СТИЛОВЕ ВЪРХУ СТИЛА
НА ПРИВЪРЗАНОСТ В ДЕТСТВОТО В КОНТЕКСТА НА КУЛТУРНИТЕ
ОСОБЕНОСТИ / 277
- Рая Генчева* – СКРИНИНГ НА ГРАФОМОТОРНИ УМЕНИЯ СРЕД
УЧЕНИЦИ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ
НА БЕЛЕЗИ ЗА КООРДИНАЦИОННО РАЗСТРОЙСТВО НА РАЗВИТИЕТО / 301

CONTENTS

Milen Zamfirov, Margarita Bakracheva – HYPNOSIS-BASED MODEL FACILITATING ADAPTATION TO “WEIGHTLESSNESS” / 7

Tsvetanka Tsenova – PREDICTORS OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA / 32

Nelly Boiadjieva – EMPATHY AND PERSONAL PROFILE OF SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS / 62

Gabriela Kirova – METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE NEW TEXTBOOKS OF MATHEMATICS FOR SECOND GRADE / 88

Danail Danov – THE EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE AS A TOOL TO PROMOTE MEDIA LITERACY DEVELOPMENT IN BULGARIA / 123

Lyuben Vitanov – A COMPETENT ORIENTED PEDAGOGICAL APPROACH DURING THE CLASS TIME IN PRIMARY EDUCATION / 143

Anna Georgieva – COMPARATIVE METHODOLOGICAL ANALYSIS OF LITERACY COURSEBOOKS FOR CHILDREN FROM FIRST TO FOURTH GRADE (FIRST PRINT RUNS IN 2016 – 2019) / 194

Julia Doncheva – EXPANDING SOCIAL EXPERIENCE IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH CREATIVITY AND ACTIVE DEVELOPMENT / 218

Maria Valyavicharska – FEATURES OF PRE-SCHOOL PREPARATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN / 252

Diana Andonova – INFLUENCE OF PARENTING STYLES ON ATTACHMENT STYLE IN CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF CULTURAL PECULIARITIES / 277

Raya Gencheva – GRAPHOMOTOR SKILLS SCREENING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR IDENTIFYING DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER SIGNS / 301

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

МОДЕЛ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ХИПНОЗА ПРИ РЕГУЛИРАНЕ НА АДАПТАЦИЯТА КЪМ „БЕЗТЕГЛОВНОСТ“

МИЛЕН ЗАМФИРОВ

*Катедра „Специална педагогика и логопедия“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

МАРГАРИТА БАКРАЧЕВА

*Катедра „Социална педагогика и социално дело“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Милен Замфиров, Маргарита Бакрачева. МОДЕЛ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ХИПНОЗА ПРИ РЕГУЛИРАНЕ НА АДАПТАЦИЯТА КЪМ „БЕЗТЕГЛОВНОСТ“. Изведен е модел, фокусиран върху възможностите за прилагането на хипнозата като начин за скъсяване на периода на адаптация към промяна във физическата среда и/или свързаните с това преживявания или страхове, които определяме като „състояние на безтегловност“ – реална или като възприемано усещане. Схематично е представена обща рамка, която да може да бъде персонализирана в зависимост от индивидуалните особености и ситуацията, чиято обща насоченост е да „овластява“ преминалите програмата и да им осигури инструмент за вътрешен контрол и себегулиране на възприятията, преживяванията и поведението. Възможни целеви групи, на които сме се спрели, са лица с фобия от летене, както и летци и астронавти поради спецификата на адаптация в професионална среда.

Milen Zamfirov, Margarita Bakracheva. Department of Special Education and Speech Therapy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria; Department of Social Education and Social Work, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. HYPNOSIS-BASED

MODEL FACILITATING ADAPTATION TO “WEIGHTLESSNESS”. The authors suggest a model, focused on the implementation of hypnosis as a way of shortening the period of adaptation to changes in the physical environment and / or the related experience or fears, defined as a state of weightlessness – real or subjectively perceived. The general framework is schematically outlined and it is meant to be personalized according to the individual features and the situation, always designated to "empower" the participants in the programme and provide them with an instrument for self-control and self-regulation of perceptions, experiences and behaviors. Possible target groups are individuals with fear of flying and pilots and astronauts due to the specificity of their adaptation in professional setting.

Keywords: hypnosis, hypnotherapy, adaptation, self-regulation, weightlessness, aerophobia

УВОД

Хипнозата и хипнотерапията са познати от десетилетия и са системно описвани като отделни случаи и в резултат от насочени експерименти с представени доказателства за ефективността на прилагането им с различна цел (James, Flores & Schober, 2001; Spiegel & Spiegel, 2004; Naish & Barnier, 2008; Pintar & Lynn, 2008; Barrett, 2010; Naish, 2011; Yapko, 2012). Отчетена е ползата от прилагането на хипноза за овладяване на широк кръг вътрешни състояния, както и за повишаване на увереността, мотивацията, постиженията, преодоляването на зависимости, фобии и посттравматични преживявания. Хипнозата се използва самостоятелно или в комбинация с други методи, а примери в това отношение има от най-ранните етапи в традицията като приложение в рамките на системна десенсибилизация (Wolpe, 1958; Kraft, 1967).

Тук нямаме за цел да правим обзор на богатата литература, свързана с хипнозата и приложимостта ѝ в клиничната психология и други сфери. Ще се спрем само на част от изследванията, които очертават ползите и предимствата на хипнозата и хипнотерапията в някои области, които екстраполираме като основа на приложения модел за повишаване на личната ефективност, илюстриран с предложени целеви групи. Наричаме подхода „овластяване“, тъй като акцент в него представлява осигуряването на чувство за контрол и инструмент за регулиране на индивидуалните възприятия, преживявания и поведение в ситуации на реална безтегловност и възприемана безтегловност. Това определя и насочеността ни за бъдещо апробиране на модела към професии, свързани с безтегловност и общия случай на фобии, при които няма контрол върху изживяването и които определяме като специфично усещане за възприемана безтегловност.

В следващия параграф ще направим кратък преглед на основните елементи, свързани с хипнозата и приложението ѝ, водени основно от мотива, че десетилетия след извеждането на хипнозата в полето на клинична практика и

научно доказване на резултатността ѝ, днес все още доминират редица митове и очаквания, свързани с нея. Това са основно стереотипите и възприемането на хипнозата като средство за внушаване на определени действия, плод на влиянието на многобройните привличащи вниманието примери, широко използвани във филмовата индустрия, литературата и други източници, които поддържат представата за хипнотизирания като играчка или инструмент в ръцете на умелия хипнотизатор. Това налага някои изследователи да обърнат специално внимание върху демистификацията на хипнозата (Meyerson, 2014).

Много често в практиката вместо хипноза се използват термините променено състояние на съзнанието, транс, дълбока релаксация, насочено въображение, визуализация и други. Тук няма да разделяме процеса на работа, хипнотерапията и хипнозата като метод, а ще използваме термина „хипноза“. Основната, избрана за модела перспектива, е не директивният подход на подаване на внушения, а отговорността и „овластяването“ на всеки участник в програмата да поеме контрол над възприятията, преживяванията и поведението си с помощта на използването на хипноза. Един от факторите, които допринасят за това, е силата на очакването, заявката преди започването на процеса на работа с използването на хипноза.

КАКВО ПРЕДСТАВЛЯВА ХИПНОЗАТА

Според съвременните определения хипнозата или хипнотичното състояние представлява временно състояние на фокусирано внимание на индивида. Хипнозата се различава от съня. Хипнотизмът е психическият отговор на самия субект, а не е резултат на скрити сили. Един от най-значимите приноси на Брайд е опитът му да опише хипнотизма като феномен, който може да бъде изучен научно. Хипнотизмът е използването на хипнозата в клиничната практика. Терминът „хипнотизъм“ е въведен от Джеймс Брайд в средата на 19 век. По същото време Джеймс Есдейл започва да използва хипнотизма като начин за анестезия по време на хирургически интервенции и прави около 200 операции с помощта на хипноза. Към края на 19 век Жан Мартин Шарко провежда полеви експерименти на хипнозата. Той установява, че хипнозата освобождава от много състояния на нервно разстройство. Започват системни изследвания на внушаемостта по време на хипноза и принципите на въздействие на хипнозата. Интересът се засилва още повече по време на двете световни войни като метод за преодоляване на преживени травми, след което се търсят и други приложения на хипнотизма в клиничната практика.

Хипнозата често се определя като вид променено състояние на съзнанието, което е естествен, ежедневно преживяван в кратка форма феномен, залегнал в основата на хипнотичния транс и терапевтичната работа. Обзорът на различните форми и фактори, които водят до променено състояние на съзна-

нието, сочи, че те могат да бъдат разделени на две основни групи – физиологични и психични. Към физиологичните се отнасят гладът, диетата, сексуалната възбуда и оргазмът, респираторните промени и други. Психичните процеси са свързани със сензорна депривация, хомогенизация и сензорна свръхстимулация, каквито често се прилагат в техниките за релаксация и медитация. Представителен в това отношение е трансът, предизвикан от ритъм, музика и хипноза (Vaitl et al., 2005). Към променените състояния на съзнанието не се включват медикаментите и заболяванията, които представляват самостоятелна група, която тук не се разглежда, тъй като са извън полето на настоящото изследване.

Въображението и преработването на опита често се използват в състояние на хипноза, като образни техники се използват и в хипнотерапията. В хипно-анализата въображението помага за преодоляването на някои дисасоциативни състояния, фасилитиране на интегративния процес и засилване на силите на Аз-а (Fromm, 1967). При използване на въображението има два основни подхода и техники – единият е директен, а другият залага на спонтанното възникване на образите (Stampton, 1969). При модела на директно хипнотично въвеждане терапевтът активно подава внушения на напълно пасивния клиент (Sacerdote, 1967). Това са предварително зададени образи и внушения към клиента за преживяване и размисъл. При спонтанната техника на възникване на образите се навлиза във вътрешния поток на съзнанието и се отчита това, което излиза на повърхността. Работата може да бъде под формата на задаване на въпроси, изследване на значението на символите, които описват проблем или взаимоотношения и осъществяване на диалог със символа. На другия полюс е подходът, който сме избрали като основа за предлагания от нас модел – ериксоновата хипноза. Тя представлява терапия, насочена към клиента, при която клиентът носи цялата отговорност за своето лечение. Терапевтът тренира клиента как сам да влиза в хипноза и му дава програма за наблюдение на собствените му образи. На първоначалната хипнотична сесия на клиента се подава внушението, че има контрол над образите, които се появяват, и че може да ги управлява по свое желание. След това клиентът се стимулира да се сблъска с плашещите аспекти на несъзнаваното. *Това определяме като процес на „овластяване“ на участника в програмата и даване на инструмент за ефективна себерегулация, които са в синхрон с очакването, определено при започване на процеса на работа.*

Всеки човек има индивидуален начин на влизане в хипноза. Също така при отделните хора има различие в степента на погълнатост от хипнотичното състояние – по-повърхностно или по-задълбочено. Някои хора могат да влязат в хипноза за няколко секунди или минути, докато при други има силна съпротива. Съществуват също и различни нива на хипнозата. При лека хипноза не може да бъде изпитана анестезия, каквато е възможна само в дълбока

хипноза. Нивото на хипноза не оказва влияние върху ефективността на работата. Условие за прилагане на техниките на хипноза и на хипнотерапия е хипнабилността на клиентите. Условно се приема, че четири пети от всички хора могат да ползват метода хипноза за решаване на различен кръг проблеми, тъй като освен задължителният момент на съгласие, значение има и възможността за продължително фокусиране и задържане на вниманието. По отношение на хипнабилността съществуват стандартизирани тестове за предварителна оценка, а физиологичните промени са потвърдени експериментално с помощта на отчитане на разликата в ширината на мозъчните вълни, измерени с електроенцефалография като основание за различаване на хипнабилните от нехипнабилните лица (Isotani et al., 2001).

Един от феномените на хипнозата представлява възрастовата регресия. При нея клиентът се връща назад във времето, в реални ситуации и взаимоотношения, в които е бил въввлечен на определена възраст, като отново ги преживява. В случаи на регресия към по-ранни години, особено към детска възраст, клиентът може да се върне към начин на поведение, писане, говорене, каквито е имал на съответния етап. В такова състояние клиентът може да възстанови взаимоотношения или събития, които са дали силно отражение върху проблема в реалната възраст (Николов, 2001). Клиентът може да интерпретира ситуацията в нова светлина, да получи инсайт и да се справи с проблема, защото разполага с повече възможности за решаването му. *Това е вторият момент, който използваме като основа в предложения модел – връщането към спомен за преживяване, което да бъде използвано като част от техниката за себерегулация.*

След разработването на психодрамата, през 40-те години на 20 век Джейкъб Морено разработва и хипнодрама като терапевтичен модел на работа. *Комбинацията на елементи от психодрамата и хипноза е третият аспект, който използваме за предложения модел.* В състоянието на хипноза тялото не само може да си спомня, но може и да заучава нови състояния, които се свързват директно с подсъзнанието. Големият терапевтичен плюс е, че след отработването на негативно преживяване, например чрез десенсибилизация, неприятното усещане се заменя с приятно, което тялото запомня. Ако в състояние на хипноза се внуши запомнянето на определена позиция на пръст на ръката или друго произволно избрано движение, с течение на практиката само леко помръдване на избрания пръст или повтаряне на заученото движение могат да пренесат клиента в състояние на отпуснатост, чувство на защитеност и спокойствие.

Чрез хипнотерапията днес се третират специфични медицински и психични проблеми. Хипнозата е доказана като средство за анестезия, преодоляване на различни фобии и тревожни състояния. Тя е с висока ефективност в преодоляването на панически атаки, аквафобия, различни други фобии и посттравматичен стрес (Ajinkya, 2015). Мета-анализ на 18 публикувани материала

за ефективността на когнитивната психотерапия сочи, че 75% от клиентите показват по-добри резултати и се подобряват по-бързо, когато когнитивната терапия бъде съчетана с хипноза (Kirsch, Montgomery & Sapirstein, 1995).

Приложението на хипнозата е експериментално потвърдено и за подобряване на академичното представяне и в частност – за намаляване на нивото на възприеман стрес (Gruzelier, Levy & Henderson, 2001). Съпоставени са резултатите между контролна група и две групи с прилагане на две форми на хипноза – за активно будно състояние и за релаксация. И двете програми, независимо от формата, водят до по-високи резултати при групата участници в хипноза в сравнение с контролната група в единия случай се стимулира активността и енергичността, докато в другия се залага на усещането за отпочиналост (De Vos & Louw, 2006).

Експерименти с приложение на хипноза са провеждани в различни среди с цел подобряване на резултатите, в частност – в спорта и спортните постижения (Cox, 1994; Orlick & McCaffrey, 1991; Pates & Maynard, 2000; Patrick & Hrycaiko, 1998). Проследено е влиянието на хипнозата за стимулиране на активността за добро представяне на изпити (Nel, 1993), както и релаксационната форма на хипноза за стимулиране на ученето (Wark, 1996).

Отчетена ефективност на хипнозата и хипнотерапията има основно в съдебната практика при даване на съдебни показания, конкретни доказателства, без списъкът да е изчерпателен, а само илюстративен, и в медицината – като анестезия, за понижаване на нивото на кръвна захар (Cowen, 2016), за потискане на негативните странични ефекти от химиотерапия (Richardson et al., 2007), при тревожност преди ендоскопска интервенция (Dominguez, Ortega & Rodriguez-Mucoz, 2010), за подобряване на имунната система (Toem, 2007), при посттравматичен синдром (Lynn & Cardesa, 2007).

Индуцираните посредством хипноза състояния могат да се разделят на активни и пасивни. Те не са идентични с хипнагонните състояния и други форми на променено състояние на съзнанието. Хипнозата се разглежда и в две различни перспективи – насочено въздействие и обичаен ефект на ежедневното преживяване. Също така, хипнозата може да включва променено състояние на съзнанието (Cardena, Kynn & Kroppner, 2000), а може да бъде породена както от вътрешни, така и от външни стимули.

В следващия параграф ще се спрем конкретно на тревожности и фобии, които представляват интерес за нас, и на възможностите за бъдещо апробиране на модела, и ще проследим някои примери за ефективността на прилагане на хипнозата в общия случай с фобийни състояния и тревожност. Причината за успеваемост и ефективност на хипнозата е в понижаване на нивото на възприемана тревожност, което дава на лицето с фобия или проблем усещането за сила да приеме идеята да се изправи пред изпитвания страх и „безтегловност“ и да превъзмогне желанието си да избяга. След като „влезе“ в заплашва-

щата или застрашаваща ситуация във въображението си, заплахата и емоционалното състояние се тушират от възприеманото усещане, че има възможност за личен контрол.

ПРИЛОЖИМОСТ НА ХИПНОЗАТА ПРИ ТРЕВОЖНОСТИ И ФОБИИ

Хипнотерапията помага за преодоляване на агорафобия, тревожност, подобряване на академичното представяне, подобряване на резултатите в учебна среда, повишаване на вътрешната увереност, прегледи с ЯМР и др.¹

Общият модел при работата с фобии следва принципа на изправяне срещу ирационалния страх и посреща нуждата от преживяване на събитието под нова форма, за да се възстанови субективното усещане за вътрешен контрол и управление на страха. В случаите с фобия хората се страхуват не толкова от самото преживяване, колкото от настъпването на паник атака, която могат да преживеят в такава ситуация, което се визира в теорията за „страх от страха“. Ефективността на техниките на директна десенсибилизация на мястото, което предизвиква страх, не винаги са приложими поради силната съпротива и често срещаната копинг стратегия при такива лица е избягването. Алтернатива въображаемото излагане на стимула на страх, съчетан с хипноза. В такива случаи хипнозата се потвърждава като успешна, и когато се използва самостоятелно, и при прилагане в комбинация с други техники (Volpe & Nash 2012).

Фобията от инжекции и кръв е много разпространена и води до избягване на търсенето на медицинска помощ. Хората се тревожат дори само от говоренето за или вида на кръв, рани и игли, изпитват брахикардия и понижаване на кръвното налягане, което може да доведе до припадъци. И това, допълнено със страха от стоматолог, обхваща огромен процент от населението. Резултатите показват, че хипнозата е особено ефективна именно за такива случаи (Kraft, 2016).

Широки полета за приложение на хипнозата има и при тревожностите. В този аспект хипнозата е подходяща техника, защото тревожността е безобектна, свързана със субективна свръхоценка на вероятността определена заплахата да настъпи и да предизвика катастрофални последствия. Тревожността може да бъде и вторичен симптом на депресии или психотични състояния и често се възприема от хората като повишен стрес, карайки ги да търсят начини и техники за неговото управление. Тревожните разстройства се повлияват добре от комбинирането на хипноза като метод за фокусиране на вниманието със системна десенсибилизация и когнитивни техники за преформулиране. Когнитивните терапевти използват метода на идентифициране на ирационал-

¹ Retrieved April 15, 2020 from <https://static1.squarespace.com/static/5aeb7523506f8e035e36eaf0/t/5bb228a8e79c70d9034e13c5/1538402474295/FEARS+ANXIETIES+PHOBIAS+AND+HYPNOTHERAPY.pdf>

ните негативни мисли и замяната им с реалистични алтернативни мисли, като използват хипнозата за подаване на рационалните мисли по време на хипноза и като пост-хипнотични внушения. Заключение от практиката е, че прилагането на смесен когнитивно-поведенчески модел с хипнотерапия има по-висока успеваемост при третирането на тревожни разстройства (Holdevici & Craciun, 2013). От началото на века все повече клинични изследователи проявяват интерес към майндфулнес и терапиите, основани на приемане при работата с тревожности (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999).

Подсилването на защитните механизми през психоаналитичната рамка на ползване на хипнозата е насочено към подобряване на ефективността на съществуващите защитни механизми на хората и стимулиране на естествените им копинг стратегии посредством насочване на въображението, управление на негативния афект при появата му и засилване на усещането за контрол върху симптома (Baker & Nash, 2008). Усвояването на техниките за самохипноза се очертава като средство за самоуспокояване и работещ инструмент (Bryant, 2008; Nash, 2008). Отчита се ефективността на хипнозата в комбинация с когнитивна терапия и значението на автохипнозата за постепенна мускулна релаксация при тревожни пациенти, като са единични описаните случаи на прилагане на хипноза за преодоляване на тревожни разстройства и специфични фобии (Volpe & Nash, 2012).

ХИПНОЗА И ПРИЛОЖИМОСТ ЗА АЕРОФОБИЯТА И В АЕРОНАВТИКАТА

Специално внимание отделяме на аерофобията, основно поради широката ѝ разпространеност. Отчита се, че фобиите, свързани с летене, засягат голяма част от населението – ако се включат острите и умерени форми, засегнатите са до 35%–40% от населението (Oakes & Bor, 2010a). Това е свързано с паник атаки, страх от падане на самолета и дори мисълта за летене и тези ирационални страхове не зависят от осъзнаването на страдащите от фобия от това какъв е процентът на реалната опасност. За справяне със страха от летене на индивидуално ниво най-честа е стратегията на избягване на полети и избор на друг начин на придвижване или прибегване до медикаменти – успокоителни, както и алкохол. Съществуват множество подходи за терапия, без някой да е определен като „златен стандарт“. Прилагат се когнитивно реконструиране, техники за релаксация, системна десенсибилизация, терапия с виртуална реалност, аверсивна терапия (Choy, Fyer & Lipsitz, 2007; Kim et al., 2008; Oakes & Bor, 2010b). Хипнозата се прилага и самостоятелно за случаи на аерофобия (McIntosh, 2007), както и с инкорпориране на няколко други подхода, в частност рифрейминг (Bakal, 1990), системна десенсибилизация (Gibbons, 1990), релаксация и реструктуриране (Spiegel & Spiegel, 1990). Един от методите в

практиката е използване на хипноза, комбинирана с виртуална реалност. И двата подхода са краткосрочни и показват благоприятно въздействие върху ин виво десенсибилизация (Hirsch, 2012).

Прегледът на публикациите относно приложенията и ефективността на хипнозата за страха от летене разкрива, че тя има добри резултати при третирането на тревожни разстройства, като в основата си е насочена към физическите и емоционалните компоненти на медицинското състояние и травматичния опит. Страхът от летене може да се корени в детството, да е плод на негативен опит по време на полет като принудително приземяване или силна турбуленция или да има неизяснена причина. Това може да е свързано и с клаустрофобия, страх от височини, силна потребност от контрол над ситуацията или други ирационални страхове. Симптомите наподобяват реакцията „бий се или бягай“ и могат да възникнат както преди, така и по време на полет, а в изразените случаи дори мисълта за полет не се допуска изобщо. Това включва паник атаки, хипервентилация, клаустрофобия, чувство за загуба на контрол, сърцебиене и ускорен пулс, изсъхване на устата, гадене, потене, замъглено зрение, напрежение в мускулите, изпълнени с тревожност дни и седмици преди пътуването. Хипнозата може да помогне с намиране на коренната причина, осигуряване на усещане и инструмент за контрол след релаксиране и фокусиране на вниманието върху преживяването (Van Gerwen, Diekstra & Jones, 2000).

В авиониката по време на пилотиране основна тема е управлението на ресурсите. Справянето с умората от дългите полети и множеството дневни ротации оказва въздействие, като изчерпва личните ресурси. Самите ресурси се разпределят в зависимост от различните полети и етапи на полетите. Автопилотът разтоварва натоварването през различните етапи на издигане, полет и спускане, а екипажът регулира тези промени чрез промени в разпределянето на ресурсите. Членовете на екипажа често са изложени на професионални фактори, водещи до натрупване на умора: дълги смени, часови разлики и др.

Отчитат се и възможни неблагоприятни ефекти върху сърцето на повтарящите се експозиции на високи радиални ускорения (+Gz). Според Нанчева (2000) пилотите на високоманеврени самолети са изложени на бързи и драматични промени, свързани с хидростатичните ефекти от G-експозицията и от контрамерките, които те трябва да предприемат, за да предотвратят G-индуцираната загуба на съзнание. Лицата, трениращи на центрофуга, изпитват въздействието на същите фактори и то в сравними дози с тези, които се получават при реален полет. Положителното Gz намалява обратния венозен ток към сърцето и резултира в рефлекторна вазоконстрикция и тахикардия с увеличение на наляганята в лявото предсърдие и наляганята в аортата на нивото на сърцето (Laughlin, Burns & Parnell, 1982).

Също така по протичане, прояви и възможни усложнения артериалната хипертония (АХ) е едно от най-значимите заболявания за летците, особено

като се има предвид, че е възможно и настъпване на внезапно нарушаване на състоянието в полет (Спахиева и др., 2000).

Тренингите за справяне с умората, контрола на данните по време на полет, системите за риска, свързан с умора, почивките, са важни за безопасността и поддържане на ресурсите, а интегрирането на алтернативни техники като йога и ериксоновианска хипноза е интересно допълнение. Такива са прилагани при управление на ресурсите по време на дълги периоди на неспане и за стимулиране (72 часа) при липса на автопилот. Данни за това не са научно описани, а са почерпени от интервюта с практикуващи пилоти, документирани във видео записи. В едно от видеата оценката е за сън само 2 или 3 часа за денонощие според измерването с електроенцефалограмата. Пилотът посочва, че е заложил на хипноза и че се чувства още по-добре, когато прилага автохипноза (Plat-Robain, 2018).

Хипнозата би била възможен вариант, допълващ или заместващ анти-G-костюмите, които се използват повече от 60 години за увеличаване на поносимостта към претоварване посредством подобряване на преднатоварването и посредством нарастване на артериалното съпротивление под гръдния кош, като по този начин се подпомага поддържането на перфузията на мозъка (Peterson, Bishop & Erikson, 1977).

По отношение на умората е известно, че въпреки липсата на еднозначна дефиниция, ефективността спада с нарастване на трудността на задачата. Умственото натоварване е свързано с дейността, но зависи и от личния капацитет. Според закона на Йеркс-Додсън повишените нива на възбуда могат да подобрят представянето до определен момент (до час), след което тя спада много бързо в зависимост от интензивността или продължителността на дейността. Хипнозата има ефект върху когнитивните функции, повлиява върху мотивацията, релаксацията и въпреки, че не е потвърдена универсално и еднозначно, има свидетелства в тази посока. От средата на миналия век са провеждани целенасочени експерименти за установяване на ефекта на хипнозата върху когнитивните функции.

Установено е, че при хипнабилни студенти освен ефект върху мотивацията хипнозата оказва въздействие и върху успеха (Hammer, 1954). След първоначално установения резултат се правят допълнителни проучвания и се установява, че ефектът е на две стъпки, едната е свързана само със състояние на хипноза, а втората е следствие на подаденото внушение. В спортната психология хипнозата е с доказан успех върху представянето, като в допълнение спортистите посочват, че са се чувствали по-отпуснати, щастливи и целенасочени. Ериксоновианската хипноза е техника за увереност, която най-често се прилага в медицинската сфера за различни цели.

Интересни са резултатите от поредица експерименти с авиационни инженери. Най-напред се търси отговор на въпроса дали кратката хипноза за по-

чивка води до необходимото възстановяване, а след това се проследява въздействието при по-продължително излагане на натоварване. Заложена хипотеза е, че за преодоляване на умората почивките с тренировка и с хипноза ще имат по-добър ефект в сравнение с почивката само с разговор. Използват се айтракери и измерване на показателите с електроокулография. Първата група участници има почивка, без възможност да напуска стаята, а участниците могат само да разговарят. Втората група излиза на чист въздух с умерено физическо натоварване – двукратно изкачване на стълбите до петия етаж. Третата група е подложена на хипноза. Установени са статистически незначими разлики, но с по-добри резултати при групите, минали хипноза и физическо натоварване, спрямо групата, която не е напускала стаята; специфично е, че след хипноза участниците споделят, че изпитват повече умора в сравнение с лицата от групата, без възможност да напуска стаята. Като отчетено предимство за хипнозата обаче е установеният резултат, че това е довело до намаляване на стреса от мултитаскинга, което авторите отдават на повишеното отделяне на окситоцин при състояние на хипноза, осигуряващо повишаване на мотивацията (Plat-Robain, 2018).

Още по-сложна в професионален аспект е задачата на астронавтите и в следващия параграф ще проследим каква е спецификата на тяхната работа и възможностите за приложение на хипноза.

АДАПТАЦИЯ КЪМ И ВРЪЩАНЕ ОТ СЪСТОЯНИЕ НА БЕЗТЕГЛОВНОСТ

Полетите в Космоса показват, че дейността на астронавтите е свързана с огромно нервно напрежение и изисква особени воля, умения и самообладание, което води и до хронично състояние на умора. Един от подходите за намаляване на умората е съкращаването на различията между обикновените земни условия и космическите, за които са характерни специфични дразнители, действащи върху сетивните органи на човека и предизвикващи повишено нервно-емоционално напрежение (Гецов, 2002). Така дейността на човека в условията на космически полет се оформя като специфичен вид труд при необичайни и комплицирани условия, изискващи висока активност, готовност за реакция при внезапно възникнали неопределени ситуации, способност за понасяне на натоварвания, безтегловност, изолация, владеење на определена система от знания, навици и умения (Попов и др., 2006).

Безспорно безтегловността е доминираща върху цялостното функциониране на астронавтите – сърдечна дейност, дишане, кръвообращението, централна нервна система и др. Безтегловността предизвиква възникването на илюзия за положението или преместването на тялото в пространството, като това е свързано с нарушението на работата на сетивните органи, които бавно и трудно се адаптират към космическите условия. Човек изпитва усещането,

че лети с главата надолу или непрекъснато пада. Понякога към това се прибавя и неприятното усещане за дискомфорт, изразяващо се в замайване и световъртеж, слабост, повръщане и др. Проявите и продължителността на тези симптоми са твърде индивидуални. Около две трети от хората, осъществили полет в Космоса, са ги изпитвали в по-малка или по-голяма степен с продължителност от няколко часа до няколко дни. След това те изчезват, но като правило отново възникват след завръщането на Земята, в първите часове и дни на пребиваване в условията на земното притегляне. Подобни усещания някои хора изпитват при морски пътешествия или при полет със самолет (Гецов, 2002).

В Космоса промяната от ден и нощ, каквито там не съществуват, променят циркадийния ритъм и налагат прием на медикаменти за сън. Ефектът на липса на гравитация води до загуба на промяна в мускулноскелетната дейност и нужда от специални тренировки по време на полет. Сърдечносъдовата система също променя дейността си.

Заради липсата на хидростатично налягане на кръвта при безтегловност, тя става без тегло и масата на циркулиращата кръв се преразпределя, като се устремява от долната част на тялото към горната. Изменението на хемодинамиката води до изменение на регулацията на дейността на сърцето, изменение в обмяната на веществата на сърдечния мускул и постепенното му отслабване; понижават се тонусът и якостно-еластичните свойства на вените на долните крайници. При достатъчно продължително отсъствие на хидростатично налягане на кръвта се влошава реакцията на сърдечно-съдовата система на физическите натоварвания при изменение на положението на тялото в пространството. Възниква феноменът „разтренираност“ на сърдечно-съдовата система. Това състояние по много признаци е близко до състоянието на хората, натоварени с интелектуално напрежение, водещи емоционално наситен, но малко подвижен начин на живот (Мардиросян, 2000).

Пребиваването за дълъг период от време с ограничен брой хора в ограничено пространство също води до психически променени състояния. Нервната и вестибуларна система преминават в нов режим, отражение има и върху стомашночревната система, върху имунната система, метаболизма, костите – по-трудно зарастване на фрактури.

При отсъствието на тегло се прилагат незначителни усилия за придвижване в станцията или за преместване на различните предмети. При по-продължително състояние на безтегловност се усилват проявите на реакциите, обусловени от тази липса на натоварване на костно-мускулната система. Като резултат се развива функционална атрофия на първо място на мускулите. В условията на земното притегляне те му противодействат при изпълнение на всяко движение, а в Космоса те бездействат и неизбежно долните крайници и гърбът частично губят мускулна маса (Мардиросян, 2012).

В костната тъкан се забелязват прояви на остеопороза, свързани със загуба на калциеви соли и фосфор. Засега, даже при най-продължителните полети, загубата на калций и свързаните с това изменения на твърдостта и здравината на скелета, не са придобивали застрашителен характер. Ако не се противодейства на тези явления надеждно обаче, те могат да станат реална заплаха и пречка за продължителни полети на човека в Космоса (Гецов, 2002).

Всичко това води до определяне на тренировките, усвояване на техники и определяне на режим за прием на медикаменти и нужда от отделяне на специално внимание на космическата медицина (Braddock et al., 2017).

В допълнение, под въздействие на безтегловността се нарушава и ориентацията на човека в пространството. Изследвания чрез тестове, извършени на борда на „Восход – 1, – 2“ и „Союз – 3 до – 9“, показват, че най-значителни функционални изменения на зрителната система на астронавтите настъпват през първото денонощие от полета, т.е. до около 17-ата обиколка около Земята (Хрунов и сътр., 1974). Тогава зрението се влошава с 10–30%. След това някъде в третото-четвъртото денонощие започва подобряването му и то се доближава до предполетното си състояние. По-късно този процес на възстановяване спира и започва период на ново леко влошаване на функциите на зрителната система. Около седмия ден започва вторично подобряване на зрението, което се оказва по-устойчиво от първото (Мардирисян, 2000).

Експериментите и изследванията показват, че остротата на зрението на астронавтите се изменя незначително в различните стадии на полета. По всяка вероятност в условията на безтегловност се нарушава не само общата координация на движенията, но и координацията на групата двигателни мускули на очите. Усилието на тези мускули да изменя посоката на наблюдение и точката на фиксиране на погледа сякаш се оказват прекалени и излишни, затова погледът като че ли бързо преминава през необходимата посока и точката за фиксиране. Това е особено характерно при наблюдение на обекти с малки размери, докато при визиране на едромасщабни обекти подобно явление не се наблюдава (Мардирисян, 2012).

При нормални условия на осветеност зрителната система на човека има много висока контрастна чувствителност, която в най-благоприятните условия може да достигне до 1 – 2%. При ниски нива на яркост и осветеност обаче праговите контрасти на зрителната система рязко спадат. Отчетите на астронавтите за визуалните им наблюдения потвърждават различията в изменението на цветоразделното им зрение. Във всички съобщения астронавтите говорят за широка цветова гама на земните пейзажи, наблюдавани от Космоса. Индивидуалните различия на възприемането на цветовата картина вероятно се дължат на външните условия на осветеност, прозрачността на атмосферата, състоянието на илюминаторите и в най-голяма степен на индивидуалните

особености на цветоусещането в резултат от въздействията на условията на космическия полет.

Изследванията на функциите на цветоразделното зрение показват значително намаляване на субективната яркост на наблюдаваните от астронавтите цветове. Най-голямо снижение на субективната яркост по отношение на фоновото ниво е регистрирано за пурпурния цвят – до 45%. По-малко е намаляването за червения цвят – 28%, за зеления – 24%, и т.н., а най-малко за жълтия – около 5%.

Необходимото време за откриване на обектите и за запомняне на наблюдаваните от Космоса картини на природната среда зависи от индивидуалните особености на астронавта и от неговата предварителна подготовка по програмата на полета. След 140 денонощия космически полет Владимир Коваленок смята, че за запомняне на характерните природни картини на Земята са необходими около два месеца (Лазарев, Коваленок и Авакян, 1987). Хроничното излагане на микрогравитация, повишените нива на радиация, отклоненията в циркадийния ритъм и психическите промени вследствие на живота в ограничено пространство също водят до промени във физиологичния баланс, характерен за нормалния живот на Земята. Необходима е бърза адаптация към биохимичните процеси, като при слизането на земята те не винаги се случват със същия темп – в частност костната деминерализация и влошеното зрение могат да се превърнат в постоянно последствие от дългите полети в Космоса, а периодът на възстановяване да продължи повече от самия полет. Влошеното зрение се отчита в частност в по-висока степен при мъжете. Това определя нуждата от насочване на вниманието към две групи фактори – адаптация към състоянието на безтегловност, която е значително по-бърза, и връщането към реалните условия на гравитация на Земята, което изисква значително по-продължително време.

Някои от примерите за използване на хипноза са разгледани в следващия параграф.

ХИПНОТЕРАПИЯ И БЕЗТЕГЛОВНОСТ

Една от по-слабо познатите форми на усилване на полето за приложимост на хипнозата е техниката флоутинг (floating) – сензорната депривация. При тази техника човек се поставя в защитна камера и лежи в много наситен солен разтвор, който го държи на повърхността. Въздухът и разтворът в камерата се подгряват до температурата на тялото, а в камерата е абсолютна тъмнина и тишина, към което се прибавя и липсата на усещане за гравитация. Усещането е директно и създава мигновено отпускане и пълно спокойствие. Това стимулира и ескалира значително ефекта на хипнотерапията благодарение на наличните фактори, които връщат усещането за саморегулация при силно намалена критичност на възприятията и възможност за управление на психика-

та и тялото чрез внушение и самовнушение, които принципно се осигуряват чрез състоянието на транс.

Другият благоприятстващ фактор е, че по време на флоутинг паралелно с тета-вълните се запазва необичайна яснота на съзнанието без никаква сънливост. Вниманието се концентрира върху работа с подсъзнанието и вътрешните преживявания, отключват се поток спомени и образи, които се осъзнават. Внушенията в това състояние се приемат в по-висока степен както на физическо ниво, така и на ниво убеждения поради отсъствието на критичност и свързаната с нея цензура. В развитиен план това благоприятства хипнозата, насочена към по-бързо справяне с усвояването на значителен обем информация, намиране на креативни решения, развиване на интуицията, моделиране на различни емоции или състояния. Този процес може да бъде подкрепящ и автохипнозата като фасилитиране на освобождаването от логичност и съзнателен контрол и работа към самоподобрене².

По отношение на промените, свързани с живота в условия на липса на гравитация, има много оскъдни данни. Правени са експерименти, които потвърждават еднопосочната ефективност на хипнозата – предизвикване на усещане за липса на гравитация, но не и за адаптация след връщането на астронавти на Земята. Преди да опишем малкото докладвани резултати, ще представим накратко какви промени се случват.

Експериментите показват как в състояние на хипноза се подава внушение, че теглото на човек намалява с определен брой килограми (7 кг). След извеждането им от хипноза се запазват всички функции с изключение на усещането за тегло – четене, ходене, спане, работа, движения. Под внушение за усещане за лекота това, което се наблюдава, е повдигане на китките на ръцете, промяна в походката, която наподобява състояние при липса на гравитация, а в някои случаи участниците в експеримента спят с повдигнати ръце и крака и споделят, че така се чувстват по-удобно. Чувството на безтегловност в някои случаи се възприема толкова силно, че се налага участниците в експеримента да бъдат вързани за леглото, за да не паднат.

Разбира се, опорна точка, за да се случи това, е предишният опит, който се използва като отправна точка за внушението. По отношение на усещането за безтегловност се изтъква, че в това няма нищо свръхестествено и че това е състояние, което в известна степен е познато в краткосрочна форма като част от живота на съвременните хора. По тази причина експериментите са провеждани с хора, които са имали реален опит за безтегловност – скок с парашут, при летци. Впоследствие се оказва, че кръгът участници може да бъде разширен, защото в ежедневието има много случаи на загуба на усещане за тегло, които не отчитаме – спускане с асансьор, каране на ски, при които

² Retrieved April 15, 2020 from <https://www.sunhome.ru/psychology/17220>

има частично усещане за безтегловност. С други думи, почти всеки може да възстанови спомен за частично състояние на безтегловност.



Фиг. 1. Характерно разположение на телата на хора, при които е моделирано усещане на безтегловност в състояние на хипноза (субективно усещане за тегло в границите на 5 кг.)³

Също както в реално състояние на безтегловност, в първото денонощие след подаване на внушението, при участниците в експериментите се участват пулсът и дишането, променя се кръвното налягане, кръвообращението, нарушава се координацията на движенията. Протича период на адаптация на организма, аналогична на тази в Космоса, и възстановяване на изпълняването на движенията – в някои случаи и по-добре, отколкото преди внушението. След приключване на експеримента и връщане на усещането за тегло, наблюдаваната реакция отново е процес на бурна адаптация – промяна в пулса, дишането, газообмена, а участниците в експеримента имат усещането, че теглото им е няколко пъти по-голямо от реалното преди експеримента, а ръцете си усещат като чукове.

Илюзията за тегло и разстройството в координацията на движенията са лесно обясними, докато промените в пулса и кръвното се обясняват медицински с ролята на мускулите, които поддържат стойката и се управляват подсъзнателно и които именно реагират на гравитацията. Експериментите показват,

³ Retrieved April 15, 2020 from <https://classicallyhypnosis.ru/stati-o-gipnoze/modelirovanie-sostoyaniya-nevesomosti-v-gipnoze.html>

че адаптирането към състояние на тегловност се приема по-трудно в сравнение с адаптирането към безтегловност, но заключенията са, че щом в едната посока адаптацията се улеснява, е логично да се потърси решение и в другата посока, за внушаване на чувство за тежест.⁴

Информацията, извлечена от космическата медицина в Русия, показва, че е важно създаването на специална подготовка за живота в състояние на безтегловност. Провеждани са експерименти с моделиране на състояние на безтегловност в състояние на хипноза (субективно усещане за тегло в границите на 5 кг) от края на 50-те години до средата на 70-те години на миналия век. Проучвани са функционалното състояние на работоспособност при продължителна хиподинамия и други функции. Проведена е серия експерименти с модел на провокирана психическа безтегловност в макети на кабинни и отчитане на реалните условия на космически полет с продължителност от 3 до 10 денонощия. Резултатите са отразени в редица публикации (Хрунов и сътр., 1974; Хачатурьянц, Гримак и Хрунов, 1976; Гримак, 1978). Отчетени са резултати от ефективността на хипнозата при адаптирането на липсата на циклични ден и нощ и условията на продължителна изолация и моделиране на 30-дневен режим на работа и почивка (Ушаков, Бедненко и Лапаев, 2001).

Усещането за реална промяна в теглото на тялото, както в посока повишаване, така и в посока понижаване, се среща често в ежедневието под формата на краткосрочни колебания – при самолетен полет, високоскоростни асансьори, пребиваване във водни басейни и различни скокове. При скок с парашут например има първоначално ускорение, което следва от запазване на скоростта на падане. Характерна особеност е, че когато усещането за безтегловност или свръхтовар е съпроводено от силни емоции, това не се запечатва в краткосрочната памет, но оставя следи в дългосрочната памет. Така почти всеки човек има следа в паметта за известна телесна промяна, което означава, че формирането на усещане за безтегловност е приложимо при широк кръг потребители като част от тренировките, а не само при такива, които са преживявали реална ситуация на продължителна безтегловност.

В експеримент с 12 студента на възраст 20–22 години, без двигателни и вестибуларни нарушения и с висока степен на хипнабилност, с опит в полети или асансьор, споменът е бил възстановен и в състояние на хипноза при тях са отчетени характерни изменения на статичната поза и по време на ходене, което е със забавено темпо⁵.

Обратната връзка от участниците в експеримента е за усещане за приятно състояние на лекота, по-ниско тегло на тялото, което е направило движенията

⁴ Retrieved April 15, 2020 from <https://epizodsspace.airbase.ru/bibl/tm/1974/4/nevesomost.html>

⁵ Retrieved April 15, 2020 from <https://classicalhypnosis.ru/stati-o-gipnoze/modelirovanie-sostoyaniya-nevesomosti-v-gipnoze.html>

им плавни и свободни. В единични случаи са отчетени оплаквания от нестабилност при ходене, виене на свят и гадене.

ПРЕДЛАГАН МОДЕЛ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА АДАПТАЦИЯТА

Предложеният модел е изведен на основата на доказателствата за ефективно приложение на хипнозата от гледна точка на възможностите за интегрирането ѝ в модел за насочени интервенции, целящи увеличаване на вътрешните ресурси и използването ѝ като усвоена копинг стратегия за скъсяване на времето за адаптация и възстановяване на усещането за контрол върху ситуации, които изискват бързина на реакцията. Неговата цел е да бъде приложим в по-тесен кръг специфични проблеми, свързани с професионалната адаптация на летци и астронавти, както и в по-широк кръг проблеми – при фобия от летене. Тях определяме като реална безтегловност или възприемана безтегловност като описание на усещането за липса на контрол над ситуацията и средата. Идеята, върху която е изграден моделът, се основава на принципа на ериксоновата хипноза, който определяме като *овластяване* на човек с чувство за контрол и инструмент (усвоена техника) за ефективно себегулиране на възприятията, преживяванията и поведението с помощта на хипноза. Независимо от целевата група, се следват стъпките на използване на минал телесен опит и образи. След апробиране моделът може да стане както част от индивидуалната работа с участници в програмата, така и стандартизиран инструмент за прилагане от обучители като част от стандартната подготовка.

Основните въпроси, които разглеждаме и на които ще потърсим отговор в бъдещото апробиране на модела, са:

1. Как могат да бъдат използвани техниките на хипноза за скъсяване на периода на адаптиране към промени във външната среда и в частност – реална и възприемана безтегловност?
2. Как могат да бъдат повишени личните ресурси с помощта на бързото действие на заложените „котви“, създадени с помощта на хипноза?
3. Кои са сферите, в които по-широкото разпространение на хипнозата като техника за работа и субективен ресурс могат да бъдат подобрени?

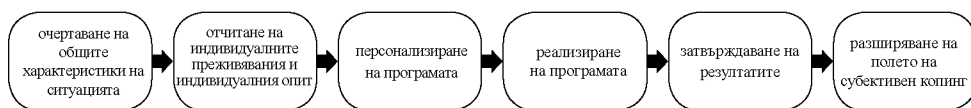
В избора за планирано апробиране на модела сме разгледали няколко потенциални целеви групи. Те имат както сходства, така и различия, и именно това е в основата на идеята – изграждане на общ модел, който да може да бъде адаптиран при следване на универсално заложените стъпки в различна професионална среда и индивидуална специфика.

Основен принцип в модела е, че се прилага внесеният още от началото на научните изследвания за ефективността на хипнозата теоретично разграничение, че не се противодейства на симптома, който може да бъде потиснат, но в

един момент може да се появи отново. Това, което се прави, е *овластяването* на хипнотизирания да контролира възприятията, преживяванията и поведението си и *даването на инструмент* за целта.

В конкретен план предлаганият *модел на адаптация чрез овластяване с използване на хипноза* би бил полезен при изследването на различни когнитивни и физически състояния при подготовката на специалисти за пилотируеми космически полети. Моделът не предполага скъпоструващо оборудване, каквото е традиционното, представляващо използването на самолети за параболични полети за симулация на безтегловност или анти-G костюмите за увеличаване поносимостта към претоварване.

В широк план *моделът на адаптация чрез овластяване с използване на хипноза* би бил ефективен и при бързото преодоляване на състоянията, които хората изпитват при морски пътешествия или при полет със самолет. Стъпките на модела са илюстрирани във *Фигура 2*.



Фиг. 2. Модел на адаптация чрез овластяване с използване на хипноза

Универсалността на модела е в преминаване през стъпките, които гарантират ефективност и устойчивост, в рамките на които да бъдат дадени подробни насоки за необходимото персонализиране. Първата стъпка е свързана с очертаване на измеренията на средата, какъв тип адаптация се изисква – само преодоляване на вътрешни трудности като тревожност или фобия, или промяна и приспособяване във физически и психически план, какъвто е случаят с професиите на пилоти и астронавти. На втората стъпка се отчитат индивидуалните преживявания и опит, които ще бъдат използвани в прилагането на програмата. Дизайнът на сесиите е третата стъпка – персонализирането на програмата. Стъпката „Реализиране на програмата“ включва и гъвкавост и адаптираност спрямо начина на протичане. Затвърждаването на резултатите става в реална среда след прилагане на новия ресурс от участника в програмата. Последната стъпка са насоки за използване на техниката (инструмента) за овластяване и прилагането му в повече сфери от живота на участника като част от арсенала с копинг стратегии в парадигмата на ученето чрез опит, при което отговорността за усвояването е изцяло персонална и се залага на личната активност. За бъдещото апробиране на модела имаме очакванията, описани в SWOT анализа в *Таблица 1*.

Таблица 1. SWOT анализ на модела на адаптация чрез овластяване с използване на хипноза

предимства	недостатъци
<ul style="list-style-type: none"> • директен инструмент за овластяване и себerealизация; • модел за повишаване на индивидуалната мотивация и ефективност; • скъсяване на периода на адаптация към промени в средата; • осигуряване на устойчивост на постигането. 	<ul style="list-style-type: none"> • възможно разминаване между очакванията и резултатите поради субективния фактор; • невъзможност за точно определяне на необходимия брой сесии; • зависимост от готовността на участника; • неприложимост в някои случаи на нехипнабилност.
възможности	опасности
<ul style="list-style-type: none"> • апробиране на модела и създаване на ръководство за обучители и самостоятелно ползване; • екстраполиране на резултатите за извеждане на алгоритъма за ползване при други групи; • създаване на стандартизирана учебна програма. 	<ul style="list-style-type: none"> • невъзможност за достигане до широк кръг потребители; • необходимост от съобразяване с възможностите и ограниченията, свързани с минималния период, необходим за физическа адаптация към условията, за да се избегне създаването на внушение за невъзможни цели или прекалено скъсяване на периода на адаптация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният модел на адаптация чрез овластяване с използване на хипноза систематизира възможностите за успешно прилагане на хипнозата като средство за подобряване на личната ефективност в ситуации на реална безтегловност или възприемано усещане за безтегловност като липса на възможност за контрол над ситуацията. Основният фокус е овластяване на преминалите програмата участници – професионални групи и широк кръг лица, и осигуряване на нов инструмент за себeregулация, който да бъде използван за скъсяване на периода за адаптация при промяна в средата и нужда от контрол върху личната ситуация. Основният принос на модела се състои във факта, че на базата на резултатите от апробирането може да се изведе алгоритъм за устойчивост на адаптирането по съобразен спрямо средата и ситуацията, и персонализиран спрямо индивида, начин с конкретни указания за това. Това осигурява възможна приложимост както за индивидуална работа, така и като част от обучителни програми.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ajinkya, S. A. (2015). Cognitive hypnotherapy for panic disorder with aquaphobia. *Sleep and Hypnosi*, 17, 11–13.
- Bakal, P. A. (1990). A reframing approach for flight phobia. In D. C. Hammond, (Ed.). *Handbook of hypnotic suggestions and metaphors* (pp. 175–177). New York, NY: The American Society of Clinical Hypnosis.
- Baker, E. L., & Nash, M. R. (2008). Psychoanalytic approaches to clinical hypnosis. In M. R. Nash & A. J. Barnier (Eds.). *The Oxford handbook of hypnosis: Theory, research, and practice* (p. 439–456). Oxford University Press.
- Barrett, D. (2010). *Hypnosis and hypnotherapy*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Braddock, Martin & Observatory, Sherwood & Society, Sutton & Mansfield,. (2017). Ergonomic challenges for astronauts during space travel and the need for space medicine. *Journal of Ergonomics*, 7(6), DOI: 10.4172/2165-7556.1000221.
- Bryant, R. A. (2008). Hypnosis and anxiety: Early interventions. In M. Nash & A. Barnier (Eds.). *The Oxford handbook of hypnosis: Theory, research, and practice*. (pp. 535–548). New York, NY: Oxford University Press.
- Cardena, E., Lynn, S. J., & Krippner, S. (Eds.). (2000). *Varieties of anomalous experience: Examining the scientific evidence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Choy, Y., Fyer, A., & Lipsitz, J. D. (2007). Treatment of specific phobia in adults. *Clinical Psychology Review*, 27, 266–286.
- Cox, R.H. (1994). *Sport psychology: Concepts and implications*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Cowen, L. (2016). Literature Review into the Effectiveness of Hypnotherapy. *ACR Journal*, 10 (1), 1–55.
- Crampton, M. (1969). The use of mental imagery in psychosynthesis. *Journal of Humanistic Psychology* (9), 139–153.
- De Vos, H. M. & Louw, D. A. (2006). The Effect of Hypnotic Training Programs on the Academic Performance of Students, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 49(2), 101–112, DOI: 10.1080/00029157.2006.10401562.
- Dominguez-Ortega, L., & Rodriguez-Mucoz, S. (2010). The Effectiveness of Clinical Hypnosis in the Digestive Endoscopy: A Multiple Case Report. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 53(2), 101–107. DOI: 10.1080/00029157.2010.10404332.
- Fromm, E. (1967) “Dissociative and integrative processes in hypnoanalysis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, (10), 1967, 174-177.
- Getsov, P. (2002). Kosmos, ekologiya, sigurnost. [Гецов, П. Космос, екология, сигурност]. Sofia: NBU.
- Gibbons, D. E. (1990). Hypnosis with phobic reactions. In D. C. Hammond, (Ed.). *Handbook of hypnotic suggestions and metaphors* (pp. 175–177), New York, NY: The American Society of Clinical Hypnosis.
- Grimak, L. P. (1978). Modelirovanie sostoyanii cheloveka v hipnose. [Гримак, Л. П. Моделирование состояний человека в гипнозе]. М.: Nauka.
- Gruzelier, J. H., Levy, J., Williams, J. D., & Henderson, D. (2001). Effect of self-hypnosis with specific versus non-specific imagery: Immune function, mood, health and exam stress. *Contemporary Hypnosis*, 18, 97–110.

- H. M. De Vos & D. A. Louw (2006). The Effect of Hypnotic Training Programs on the Academic Performance of Students, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 49(2), 101–112, DOI: 10.1080/00029157.2006.10401562.
- Hachaturyants, L. S., Grimak, L. P. & Hrunov, E. V. (1976). Eksperimentalnaya psihologiya v kosmicheskikh issledovaniyah. [Хачатурьянц, Л. С., Гримак Л. П., Хрунов Е. В. Экспериментальная психология в космических исследованиях]. М.: Nauka.
- Hammer, E. F. (1954). Post-Hypnotic Suggestion and Test Performance. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2(3), 178–185.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. New York: Guilford Press.
- Hirsch, J. (2012). Virtual Reality Exposure Therapy and Hypnosis for Flying Phobia in a Treatment-Resistant Patient: A Case Report. *The American journal of clinical hypnosis*, 55, 168-73. DOI: 10.1080/00029157.2011.639587.
- Holdevici, I. & Craciun, B. (2013). Hypnosis in the Treatment of Patients with Anxiety Disorders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 471–475.
- Hrunov, E. V, Hachaturiyani, L. S., Popov, V. A., Ivanov, E. A. (Red.). (1974). Chelovek-operator v kosmicheskom polete. [Хрунов Е. В., Хачатурьянц Л. С., Попов В. А., Иванов Е. А. (Ред.) Человек-оператор в космическом полете]. Moskva: Mashinostroene.
- Isotani, T., Lehmann, D., Pascual-Marqui, R. D., Kochi, K., Wackermann, J., Saito, N., et al. (2001). EEG source localization and global dimensional complexity in high- and low-hypnotizable subjects: A pilot study. *Neuropsychobiology*, 44, 192–198.
- James, T., Flores, L., & Schober, J. (2001). Hypnosis: A comprehensive guide. Carmarthen, United Kingdom: Crown House.
- Kim, S., Palin, F., Anderson, P., Edwards, S., & Lindner, G. (2008). Use of skills learned in CBT for fear of flying: Managing flying anxiety after September 11th. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 301–309.
- Kirsch, I., Montgomery, G., & Sapirstein, G. (1995). Hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioral psychotherapy: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 214–20.
- Kraft, D. (2016). The place of hypnosis in psychiatry part 6: treatment of specific phobias – natural environment type, blood-injection-injury type, and other types. *The Australian journal of clinical hypnotherapy / Australian Society of Clinical Hypnotherapists*, 41, 1–15.
- Kraft, T. (1967). Alcoholism treated by desensitization: a case report. *Behavioral Research and Therapy*, 5, 69–70.
- Laughlin, M., Burns, J. and M. Parnell. (1982). Regional distribution of cardiac output in unanesthezied baboons during +Gz stress with and without an anti-G suits. *Aviat. Space Environ. Med.*
- Lazarev, A., Kovalenok, V. & A. Avakyan. (1987). Issledovanie Zemli s milotiruemih kosmicheskikh korablei. [Лазарев, А., Коваленок, В., и А. Авакян. Исследование Земли с пилотируемых космических кораблей.]. Leningrad: Gidrometeoizdat.
- Lynn, S. J., & Cardeca, E. (2007). Hypnosis and the treatment of posttraumatic conditions: An evidence-based approach. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55(2), 167–188.
- Mardirosoyan, G. (2012). Vavedenie v kosmonavtikata. [Мардиросян, Г. Въведение в космонавтиката]. Sofia: Akad. izdat. “Marin Drinov”.

- Mardirosoyan, G. (2002). Prirodni ekokatastrofi i tyahnoto distantsionno aerokosmicheskoto izuchavane. [Мардиросян, Г. Природни екокатастрофи и тяхното дистанционно аерокосмическо изучаване]. Sofia: Akad. izdat. "Marin Drinov".
- McIntosh, I. (2007). Brief selective hypnotherapy in the treatment of flying phobia. *Vertex*, 18, 268–271.
- Meyerson, J. (2014). The Myth of Hypnosis: The Need for Remythification, *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 62(3), 378–393, DOI: 10.1080/00207144.2014.901090.
- Naish, P. (2011). Hypnosis: The theory behind the therapy. In L. Brann, J. Owens, & A. Williamson (Eds.). *The handbook of contemporary clinical hypnosis* (pp. 1–18). Oxford, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Nancheva, R. (2000). Analis na riska ot uvrejdane na sartseto po vreme na +Gz- stress. [Нанчева, Р. Анализ на риска от увреждане на сърцето по време на +Gz-стрес]. In Iubileina nauchna sesiya "30 hfdini organizirani kosmicheski izsledvaniya v Bulgaria.. Sofia: Institut za kosmicheski izsledvaniya, BAN.
- Nash, M. R. (2008). Foundations of clinical hypnosis. In M. R. Nash & A. J. Barnier (Eds.), *The Oxford handbook of hypnosis: Theory, research, and practice* (pp. 487–502). New York, NY: Oxford University Press.
- Nash, M. R., & Barnier, A. J. (2008). *The Oxford handbook of hypnosis*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Nel, P. W. (1993). Hypnosis for success in studies and examinations. *Hypnos SA*, 3(1), 1–9.
- Nikolov, M. (2001). Hipnozната regresiya vav vazrastta I izpolzvaneto I v hipnoterapiyata. [Николов, М. Хипнозната регресия във възрастта и използването ѝ в хипнотерапията]. *Balgarsko spisanie po psihologiya*, 2001, 1–2, 108–118.
- Oakes, M., & Bor, R. (2010a). The psychology of fear of flying (part I): A critical evaluation of current perspectives on the nature, prevalence and etiology of fear of flying. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 8, 327–338.
- Oakes, M., & Bor, R. (2010b). The psychology of fear of flying (part II): A critical evaluation of current perspectives on approaches to treatment. *Travel Medicine and Infectious Disease* 8, 339–363.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *Sport Psychologist*, 5(4), 322–334.
- Pates, J., & Maynard, I. (2000). Effects of hypnosis on flow states and golf performance. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 1057–1075.
- Patrick, T., & Hrycaiko, D.W. (1998). Effects of a mental package on an endurance performance. *Sport Psychologist*, 12(3), 283–299.
- Peterson, D., Bishop, V., and H. Erikson (1977). Anti-G-suit effect on cardiovascular dynamic changes due to +Gz stress. *J. appl. Physiol. Respirat. Environ.*, 43, 765–769.
- Pintar, J., & Lynn, S. J. (2008). *Hypnosis: A brief history*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
- Plat-Robain, Marielle. (2018). Human Resource Recovery: Does Hypnosis Help Manage Fatigue When Workload is Increased? DOI: 10.13140/RG.2.2.24730.29126.
- Popov, V., Getsov, P., Dimitrov, I., Hubenova, Z., Andodnov, A., Metodiev, K., Zamfirov, M. & P. Panova. (2006). Mentalni modeli i informatsionen, znanien i smislovv processing na choveka kato upravlyavasta sistema v usloviyata na mikrogravitatsiya. [Попов, В., Гецов, П., Димитров, И., Хубенова, З., Андонов, А., Методиев, К., Замфиоров, М. и П. Панова. Ментални модели и информационен, знания и смислов processing

- на човека като управляваща система в условията на микрогравитация]. Second Scientific Conference with International Participation “Space, Ecology, Nanotechnology, Safety”. 14–16 June 2006, Bulgaria, Varna: Space Research Institute, BAS.
- Richardson, J., Smith, J. E., McCall, G., Richardson, A., Pilkington, K., & Kirsch, I. (2007). Hypnosis for nausea and vomiting in cancer chemotherapy: a systematic review of the research evidence. [Meta--Analysis Review]. *European Journal of Cancer Care*, 16(5), 402–412.
- Sacerdote, P. Therapeutic use of induced dreams. *American Journal of Clinical Hypnosis*, (10), 1967, 1-9.
- Spahieva, M., Draganova, A. & L. Alexiev. (2000). Vestibulo-vegetativna ustoichivost pri lettsi normotonitsi i hipertonitsi. [Спахиева, М. Драганова, А. и Л. Алексиев. (2000). Вестибуло-вегетативна устойчивост при лети нормотоници и хипертоници]. In Yubileina nauchna sesiya “30 godini organizirani kosmicheski izsledvaniya v Bulgaria”. Sofia: Institut za kosmicheski izsledvaniya, BAN.
- Spiegel, D. & Spiegel, H. (1990). Paradigm for flying phobia. In D. C. Hammond, (Ed.), *Handbook of hypnotic suggestions and metaphors* (p. 175), New York, NY: R. The American Society of Clinical Hypnosis.
- Spiegel, H., & Spiegel, D. (2004). *Trance and treatment: Clinical uses of hypnosis*. Arlington, VA: American Psychiatric.
- Torem, M. S. (2007). Mind-body hypnotic imagery in the treatment of auto-immune disorders. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 50(2), 157-170.
- Ushakov, I. B., Bednenko, V. S., Lapaev, E. V. (Red.). (2001). *Istoriya otechestvennoi kosmicheskoi meditsinoi*. [Ушаков, И. Б., Бедненко В. С., Лапаев Э. В. (Ред.). История отечественной космической медицины]. М., Voronezh: Voronezhskii gosudartvenoi universitet.
- Vaitl, Dieter & Birbaumer, Niels & Gruzelier, John & Jamieson, Graham & Kotchoubey, Boris & Kübler, Andrea & Lehmann, D. & Miltner, Wolfgang & Ott, Ulrich & Pütz, Peter & Sammer, Gebhard & Strauch, Inge & Strehl, Ute & Wackermann, Jiri & Weiss, Thomas. (2005). Psychobiology of Altered States of Consciousness. *Psychological Bulletin*, 131, 98–127. DOI:10.1037/0033-2909.131.1.98.
- Van Gerwen, L. J., Diekstra, R. F. W., Jones, D. R. (2000). Fear of flying treatment programs for passengers: An international review. *Aviation, Space, And Environmental Medicine*, 71(4), 430–440.
- Volpe, Erin & Nash, Michael. (2012). The Use of Hypnosis for Airplane Phobia With an Obsessive Character: A Case Study. *Clinical Case Studies*, 11, 89–103. 10.1177/1534650112440167.
- Wark, D. M. (1996). Teaching college students better learning skills using self-hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 38(4), 277–286.
- Wolpe, J. (1968). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*, Stanford University Press. Stanford, California.
- Yapko, M. D. (2012). *Trancework: An introduction to the practice of clinical hypnosis* (4th ed.). New York, NY: Routledge.

ЗА АВТОРИТЕ

Милен Замфиров е доктор на науките, доцент, преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Специална педагогика и логопедия“. Областите на неговите научни интереси са природни науки за ученици със СОП, обучение по математика за ученици със СОП, сексуално образование при ученици с нарушения. Той има повече от 200 публикации в областта на специалната педагогика и на физиката в България и в чужбина.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Маргарита Бакрачева е доктор, доцент по психология, преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Социална педагогика и социално дело“. Области на нейните научни интереси са психосоциална идентичност, субективно психично благополучие и процъфтяване, стрес и стратегии за справяне със стреса, развитие през целия живот. Тя има повече от 100 публикации в тези области в България и в чужбина.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHORS

Assoc. Prof. Milen Zamfirov, DSc. is a lecturer at Department of Special Pedagogy and Speech Therapy, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. His scientific interests are in the field of Science for students with special needs, Mathematics for students with special needs, computer-based technologies in education, sexual education for children with special needs. He has more than 200 publications in these fields, both in Bulgaria and abroad.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

E-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Assoc. Prof. Margarita Bakracheva, PhD is a lecturer at Department of Social Education and Social Work, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her scientific interests are in the field of psychosocial identity, subjective well-being and flourishing, coping strategies, lifelong development. She has more than 100 publications in these fields, both in Bulgaria and abroad.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg

ПРЕДИКТОРИ ЗА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО

ЦВЕТАНКА ЦЕНОВА

*Катедра „Специална педагогика и логопедия“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Цветанка Ценова. ПРЕДИКТОРИ ЗА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО. Студията представя теоретико-емпирично проучване на предвестниците на нарушенията в овладяването на писмения език, характерни за предучилищната възраст. В теоретичната част са проследени теориите за произхода на дислексията, всяка от които разкрива и признаците за своевременното ѝ прогнозиране – 12 предиктора с различна прогностична стойност. Целта на собственото изследване е да се проучи при 30 ученици със специфична дислексия и при 30 ученици без нарушения, всички в 4-ти клас, състоянието на четири основни предиктора: фонологично познание, фонемна гнозис, зрителна гнозис, устен език. От интензитета на техните прояви се съди за възможността те да се ползват като предиктори за поява на дислексия. Резултатите показват, че по степен на информативност предикторите се подреждат в следния ред: 1. фонологично познание; 2. устен език; 3. фонемна гнозис. Зрителният гнозис няма предикторна стойност.

Tsvetanka Tsenova. Department of Special Education and Speech Therapy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. PREDICTORS OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA. The study presents a theoretical and empirical research of the precursors of written language disorders encountered in pre-school age. The theoretical part traces the theories of the origin of dyslexia, each of which also reveals signs of its timely prognosis – 12 predictors with different prognostic value. The purpose of the author's own research is to study 30 students with specific dyslexia and 30 students without disorders, all in 4th grade, the state of four basic predictors: phonological knowledge, phonemic gnosis, visual gnosis, oral language. The intensity of their manifestations demonstrates the possibility of

using them as predictors of dyslexia. The results show that in terms of informativeness, the predictors are arranged in the following order: 1. phonological knowledge; 2. oral language; 3. phonemic gnosis. Visual gnosis has not a predictive value.

Keywords: predictors, dyslexia, phonological knowledge, oral language, phonemic gnosis, visual gnosis

I. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА

1. УВОД В ПРОБЛЕМАТИКАТА

Нарушенията на четенето и писането са често обсъждан проблем в съвременната наука. Началото на тяхното проучване е сложено в медицината през XIX в., когато интересът е насочен към проявите им като придобита патология при възрастни, следствие от мозъчни поражения. В медицинския теоретичен модел тя е обсъждана като алексия и аграфия – загуба на способността за четене и за писане (Mavlov, 2005). През XX в., особено от втората му половина нататък, в центъра на вниманието са поставени нарушенията в овладяването на четенето и писането, тоест проявите на патологията при децата и юношите като нарушения на развитието (развитийни нарушения). От нея започват да се интересуват широк кръг специалисти – педагози, психолози, невропсихолози, логопеди, лингвисти, социолози и др., които дават собствени приноси и очертават съвременната мултидисциплинарна рамка на теорията в този кръг.

Нарушенията в овладяването на писмения език в детско-юношеската възраст са отдавна познати на науката и практиката. В миналото те са били свързвани предимно с умствената изостаналост и сензорната недостатъчност, които служели за непосредствено и конкретно, ясно обяснение на нарушенията. През XX в. обаче става добре известно, че тези нарушения може да възникват и при деца с типично развитие, деца в т. нар. „норма“, които по психо-физически показатели не се различават от своите връстници. Това е неусложнената форма на синдрома (Kopev, 2009), широко коментирана като дислексия на развитието, специфична дислексия или накратко дислексия. Тя възниква без интелектуални, сензорни, двигателни нарушения, които могат да послужат за обяснение на неспособността на определени деца за овладяване на писмения език и за техните училищни затруднения.

Често в наше време концептите дислексия на развитието, специфична дислексия, дислексия се използват за назоваване не само на нарушения на четенето, а и на писането и смятането (Asenova, 2009), на комплекс нарушения, които препятстват процесите на учене и овладяване на знания при деца с типично развитие. Изместването на фокуса към тях е обяснимо с факта, че те са не само много често срещани (по данни на Shaywitz, 1996 – между 3–10

до 17%), но и водят до сериозни затруднения в придобиването на грамотност и образование, от което следват дългосрочни негативи както в индивидуален план, така и за обществото. В рамките на възникналия през втората половина на XX в. социално-педагогически модел специфичната дислексия се означава с термина *specific learning disabilities* – специфични нарушения на способността за учене (Matanova, 2001), специфични нарушения на ученето (Tsvetkova, 2011) и специфични обучителни трудности, последният от които е добил популярност най-вече в практиката.

Дислексията се проявява след постъпването на детето в училище като трайни затруднения в ограмотяването му, което влияе върху неговата способност за усвояване на учебен материал и влошава училищния му статус, пращайки го към категорията „неуспяващи ученици“. Един от най-актуалните въпроси в наши дни е този за превенцията на нарушенията в овладяването на писмения език и ученето, за тяхното ако не предотвратяване, то поне своевременно смекчаване. Решенията се търсят в разкриването на предикторите за дислексия още в предучилищна възраст, когато е възможно мултидисциплинарните екипи да упражнят съответните превантивни въздействия над детето и така да се редуцират предстоящите училищни проблеми. Изследванията, насочени към разкриване на предикторите за дислексия, възникват във взаимовръзка с теориите за нейния произход. Търсейки причините за появата ѝ в дълбочина, учените осветляват и онези ранни дефицити, които следва да бъдат установени още в предучилищна възраст. На това са посветени редица изследвания.

2. ПРОИЗХОД НА ДИСЛЕКСИЯТА И ПРЕДИКТОРИ ЗА НЕЙНАТА ПОЯВА

Основният въпрос, задаван от изследователите, е: защо дете, което до постъпването му в училище не се различава от останалите деца в общата група, след това не е в състояние да се научи да чете и пише? В търсенето на отговора на този въпрос е натрупан огромен изследователски материал, в чиито рамки се очертават няколко водещи хипотези/теории с висока доказателствена стойност.

Генетична теория

Отдавна са намерени доказателства за генетичната основа на специфичната дислексия чрез три вида проучвания – на фамилната общност, на близнаци и на връзката с гените. Много от тях показват, че някои нарушения на структурно или на биохимично равнище в развитието на мозъка на детето, които впоследствие обуславят появата на дислексия, могат да възникнат като резултат от действието на генетични фактори или мутации на гени.

Генетичната теория е издигната още в началото на XX в. и е доказана в много проучвания. Wilsonach (2006) докладва някои от тях: в 1950 г. са изследвани 300 деца с четивен дефицит и такъв е регистриран в близкото обкръжение на над 80% от тях; през 1987 г. широко изследване в Англия установява, че 50% от случаите на дислексия се дължат на генетични влияния, а останалите 50% са резултат от влияние на средата и възпитанието; през 1996 г. изследователи откриват дислексия при 68% от еднородните близнаци и при 38% от разнородните.

Генетичният фактор е проучван задълбочено от Debrau с три анкети. През 1966 г. изследва 110 деца с дислексия и установява 53,6% наследственост, през 1971 г. изследва 108 случая и намира 52% генетична обремененост, а през 1979 г. проучва 200 случая и открива наследственост при 62%. Чрез анализ на генеалогичното дърво е открито семейство, в което три момчета са дислексици, бащата и двама негови братя също. Други изследвания на Debrau, върху еднородни и двуродни близнаци, потвърждават голямата роля на наследствеността за поява на дислексия развитието (по Estienne, 1985).

Наследственият характер на дислексията е доказан, но не е открит генът, отговорен за появата ѝ. Няколко студии я свързват с хромозоми 1, 2, 3, 6, 15, 18 и особено с хромозоми 6 и 15. Въпреки че „виновният“ ген не е категорично доказан, няма съмнение в ролята на генетичния фактор. Има, обаче, доказана специфична дислексия без генетична основа, при която този признак също може да бъде забелязан. Вероятно нарушението не винаги се унаследява директно, понякога се унаследяват подлежащите на разстройства мозъчни функции. Това се доказва с факта, че родителите и децата могат да имат различни комуникативни нарушения: например родител с нарушена експресивна реч в детството си по-късно има дете с нарушения на писмения език. Същевременно в интерпретацията на данните, доказващи ролята на генетичния фактор, трябва да се взема предвид, че членовете на едно семейство имат не само общност в гените, а и сходна социална среда и възпитание.

Доказателство за ролята на биологичните заложи и наследствеността е и това, че леворъчието се среща по-често в групата на дислексиците, отколкото в общата популация – факт, отбелязан от американския невролог Orton още в първата половина на XX в. (Matanova, 2001). Това за него е основание да приеме, че дислексията е следствие от нарушена хемисферна доминантност.

Фонологична теория

Според тази добре позната в наши дни и широко разпространена теория, причина за дислексията е фонологичният дефицит: той има централна роля и предопределя общия когнитивен дефицит (Ramus et al., 2003), който, макар да не е силно изразен, се открива във възприятията, паметта, мисленето на дислексиците, по-специално в техните вербални аспекти.

В парадигмата на когнитивните науки езикът се разглежда като съвкупност от компоненти, свързани с нервни структури, които са ангажирани с функционирането на семантиката, синтаксиса, морфологията, фонологията. На най-ниското равнище е фонологичният модул, обработващ фонемите, така че от него зависят по-висшите нива на функциониране на езика. Съгласно фонологичната теория, дислексите имат нарушения в репрезентациите, складирането, обработката и извличането на фонемите. Оттук следват затрудненията в графо-фонемното съотнасяне, в свързването на буквите и възпроизвеждането на линейната структура на езика, на последователностите от графеми. Локализацията на фонологичния модул не е точно установена, но има предположения: изследванията на мозъка с образна диагностика (Pugh et al., 2000) и на автоматизираната дейност (Galaburda et al., 1985) разкриват конгенитални дисфункции в левите пресилвиеви мозъчни области и в малкия мозък като база на фонологичната недостатъчност.

Доказателства фонологичната теория открива в слабите фонологични познания на децата със специфична дислексия, установявани със задачи за сегментиране и манипулиране с фонемите при анализ на думи. Оттук следва водещият симптом на дислексията – затрудненото усвояване на звуко-буквените връзки. Snowling (2001) смята, че бавното автоматизирано назоваване и слабата краткосрочна вербална памет се добавят към базисния фонологичен дефицит и допринасят за нарастването му. Налага се мнението, че фонологичният дефицит е водещ и е свързан с езикова недостатъчност – проблем във фонологичната преработка на думите.

Но според опонентите на теорията, дислексията е много повече, по произход тя е свързана и със сензорните и моторните функции, а също така и с морфосинтактичните езикови процеси. За главна слабост на фонологичната теория се смята това, че не може да обясни присъствието на моторните и сензорните нарушения при дислексите (Ramus et al., 2003; Wilsenach, 2006).

От теорията следва, че дислексията се провокира от дефицит в металингвистичната способност, че тя е резултат от неспособността за осмисляне на фонологичната структура на езика. Това се проявява като затруднения в манипулирането с нея (при задачи за анализ/декомпозиране на по-големите лингвистични на по-малки), в оценяването и осъзнаването на автономността на нейните компоненти (изречение, дума, сричка, фонема). Това са предварителни реквизити, необходими за овладяването на умения за четене и писане, върху които се работи в горна предучилищна възраст. Следователно затрудненията в тази област съответно са и един от водещите предиктори за поява на дислексия на развитието.

Хипотеза за двоен дефицит

Тя постулира, че при дислексия има два основни дефицита: във фонологичните процеси и в скоростта на обработка на постъпващата информация.

Адекватността на обработка на информацията води до автоматично, с минимум внимание, извършване на когнитивни дейности като четене, писане, математически операции. В процеса на информационна преработка се включват: вниманието (сканиране, фокусиране, поддържане и преместване на фокуса); перцепцията (дискриминация, координация, сериация); паметта (съхранение на информацията и „извикване“ при необходимост); когницията (разпознаване, установяване и свързване на значенията, извеждане на изводи от значенията). Нарушенията в един или повече от тези процеси водят до смущения (забавяне, неточност) в преработването на информация и оттук – до сериозни затруднения в ученето и овладяването на знания (Tsvetkova, 2006). Скоростта на глобалната обработка се проявява в скоростта, с която протича назоваването на обекти, така че нарушената скорост на глобалната обработка се манифестира в частност като нарушение на скоростта и автоматичността при назоваване на стимули (naming-speed deficit).

Хипотезата, според която бързото автоматизирано назоваване е съгласувано със способността за четене, вече е потвърдена от множество изследвания (Bowers, Swanson, 1991; Berninger, Busse, 1999). Доказано е, че времетраенето на назоваване на стимули е различно при децата от различна възраст и е свързано със способността за четене, че по-големите деца са по-бързи в назоваването от по-малките и че тези с развити четивни умения са по-бързи от лошите четци. Скоростта, с която се извършва назоваването, се определя обикновено чрез Тест за бързо автоматично назоваване (rapid automatic naming test), който изисква децата да назоват основните цветове, нарисувани обекти, цифри и букви (Shtereva, 2011).

В основата си дефицитът в скоростта на назоваване е резултат от неспособността бързо да се генерира словесният еквивалент на визуален стимул. Уменията за бързо назоваване дълго са били разглеждани като част от фонологичните, в по-широк смисъл – от езиковите умения. Съвременни изследвания доказват, че нарушението в скоростта на назоваване е друг, отделен основен дефицит, който съществува заедно с този във фонологичната обработка.

Днес се приема, че скоростта на назоваване е комплексна интегративна способност, свързана пряко с познавателната сфера. Тя нараства с хронологичната възраст и усъвършенстването на четивните умения и има уникален принос за тяхното изработване. Важни нейни аспекти са визуалното търсене и фиксиране и слуховата последователна обработка, обуславящи плавното четене.

Способността за бързо автоматизирано назоваване в последно време е между най-често проучваните способности на децата от предучилищна възраст в качеството ѝ на основен предиктор за дислексия.

Теория за дефицит в слуховата преработка

Тази теория е алтернативна на фонологичната. Според нея фонологичните проблеми произлизат от един по-дълбок, основен дефицит – този в слуховата преработка на вербални сигнали. Привържениците ѝ приемат фонологичната и когнитивната недостатъчност за следствие от забавената скорост на преработване на слухово възприеманата информация, от дефицит в слуховата, конкретно фонемната перцепция. Това е проучено от Tallal (1980) при специфични езикови нарушения, като служи и за обяснение на дислексията.

При дислексия се наблюдават нарушения в надмодалната перцепция – в зрително-пространствения, времевия и ритмовия гнозис (Mavlov, 2005). Те са причината за трудностите в разбирането и използването на думи, с които се обозначават посоки (особено ляво-дясно), пространствени отношения, времеви измерения. От особено значение са нарушенията на ритмовия гнозис – възприемането на ритмови структури, което пряко се съотнася с рече-възприятието, декодирането на лингвистична информация и лингвистичното програмиране. Скоростта на слуховото декодиране на фонемите като елемент на ритмовата надмодална перцепция е ключ към разбирането на прочетеното, а при дислексия, според Tallal, тя явно е засегната и това е в основата на дислексичните нарушения.

Изследвания на Tallal, Miller, Fitch, (1995) разкриват при дислексия нарушения в слуховите възприятия и в бързото трансфериране на слухово възприета информация. Изследваните деца изпитват трудности при изпълнението на слухови задачи – за дискриминиране на тонове и за възприемане на зашумени думи чрез слухова обратна връзка. Регистрира се некачествена перцепция на кратки или бързо променящи се звуци. Това се обяснява със забавената скорост на слуховата преработка на чути сигнали, която според авторите води до проблеми в декодирането на фонемите, различаването на мелодии, темп, комбинации от акценти и тактове. Некачественото възприемане на ритмови структури разстройва декодирането на информацията, вложена в интонацията и в ударенията в устна вербална продукция, засяга репрезентациите на фонемите и разбирането на реда и последователността им в границите на синтактичните структури. Оттук следват и нарушенията в декодирането на лингвистична информация.

Теорията се опира основно на данните за лоша категориална перцепция на определени контрасти, която дислексите показват при слухо-перцептивни задачи за дискриминация на сходни фонемите: според Tallal и последователите ѝ некачествените репрезентации на говорните звукове и бавният преход през думите причиняват трудности, особено когато слухово възприеманите отрязъци са части от близки фонетични контрасти (та-да). Данните се оспорват по-късно от други изследователи (Bishop et al., 1999; MacArthur, Hogben, 2001). Аргумент, изтъкнат от Bishop et al. срещу валидността на теорията е, че

слухо-перцептивният дефицит не може да се тълкува като основа и предиктор за фонологичен дефицит, както твърди Tallal, защото перцептивната и металингвистичната способност са две различни способности.

Главната идея на тази теория е, че дислексията е резултат от смущения в слуховата преработка на езиков материал в темпоралната област. Тези смущения се проявяват със затруднения в разпознаването и различаването на фонемите, особено когато те трябва да бъдат диференцирани в непрекъснат говорен поток (в усложнени условия). Теорията, следователно, поставя в основата на дислексията на развитието на нарушенията във фонемния гнозис (фонематичните възприятия). Създателите ѝ ги приемат като основен предиктор за поява на дислексия.

Магноцелуларна теория

Тази теория от биологична гледна точка свързва етиологията на дислексията с визуалната система, като приема за първооснова на нарушението уврежданията в магноцелуларната система. Визуалната система има две подсистеми или два пътя – магноцелуларен и парвоцелуларен. Магно-клетките са локализирани в периферията на ретината и имат обширни рецептивни полета. Тези неврони пренасят изключително бързо получаваната чрез зрението информация. Те свързват ретината с определени дялове на мозъка, така че приеманата от очите информация да бъде преработена в съответните мозъчни зони. Магноцелуларната система играе решаваща роля в различни оптични процеси като разкриване на движещи се обекти, на посоката на движение, контрол над очните движения, който е изключително необходим при четене. Теорията намира доказателства в *post-mortem* проучвания на мозъка: в таламичните ядра на починали дислексици се откриват 20% по-малко клетки от магноцелуларен тип, отколкото в нормален мозък.

База на магноцелуларната теория са наблюдаваните при дислексия нарушения в преработката на визуална информация, в нестабилните бинокулярни фиксации на очите и в дефектните сакадични движения при четене (непрекъснати бързи движения, които пречат на фиксацията на погледа върху текста). Според Stein, Talcott, Witton (2001) нарушеното развитие на магноцелуларната система води до неустойчив очен контрол, който става причина за движещите се и замъглени изображения по време на четене при дислексиците. Той провокира смущенията в буквения ред и забавената скорост на идентификация на буквите, а това от своя страна води до слаба памет за зрителните форми на думите и до нарушения във формирането на правописни умения.

Теорията е в известен смисъл продължение на по-стара хипотеза, издигната в миналото от Hinshelwood и други офталмолози, които търсят причинна връзка между специфичната дислексия и периферните аномалии на зрението. Те приемат нарушението за следствие от дефект в рецепцията и съхраняване-

то на зрителните спомени за буквите и думите (Matanova, 2001). Опонентите на тази хипотеза изтъкват, че несъвършените очни движения може да са не причина, а следствие от четивните затруднения и проблемът може да не е в периферното зрение, а в дефектната зрителна перцепция, в преработката на визуалната информация.

Магноцелуларната теория опитва да предложи единно обяснение, интегриращо обясненията, дадени от други теории, като придава централна роля на нарушената визуална дейност при дислексия. Привържениците ѝ смятат, че нарушеното развитие на неврони от магноцелуларния път при дислексиите е отговорно за разстройствата във визуалната, а също и в слуховата, и в тактилната преработка на постъпваща информация. Магноцелуларната дисфункция, следователно, разстройва не само визуалната модалност, а се генерализира във всички модалности.

На пръв поглед тази теория изглежда най-адекватна и атрактивна, но въпреки това търпи критики. Голям недостатък е, че някои изследвания не водят до категорични данни за слухов дефицит при дислексия – например в изследването на MacArthur и Hogben (MacArthur, Hogben 2001) той се доказва само в една от проучените субпопулации. Резултатите от някои проучвания не подкрепят идеята, че слуховата недостатъчност, там където присъства, е свързана със скоростта на слуховата преработка и с магноцелуларната функция. Проблеми има и около присъствието на зрителните дефицити: резултати от изследвания за откриване на такива, проведени през 90-те години на XX в., не отговарят на предварителните очаквания, а визуалните нарушения, там където се регистрират, се наблюдават не само в пространствения обсег, характерен за магноцелуларната система. Може би най-сериозният повод за критика към теорията идва от това, че магноцелуларна недостатъчност се доказва убедително само при една субгрупа дислексици.

Магноцелуларната теория акцентира върху ролята на зрителните и зрително-пространствените нарушения. Макар и дискуссионна, тя позволява да се заключи, че често описваните дефицити в зрителния гнозис при дислексия имат своите причини и с основание може да се приемат за водещ белег на дислексичния синдром, респективно и за предиктор за поява на дислексия.

Теория за интерсензорен дефицит

Както показва научната литература, отдавна вниманието на изследователите е насочено към проучване влиянието на две сензорни системи (модалности), зрителната и слуховата, за поява на дислексия. Във втората половина на XX в. вече са изказани ред становища по този въпрос, но не е направен извод коя от двете има доминиращо значение. Към това се добавя трето мнение – за интерсензорна основа на дислексията, съгласно което тя се приема за след-

ствие от разстроена интеграция на информацията, която се получава от две или повече сензорни системи (Matanova, 1999).

Перцептивната преработка на езикови стимули при четене и писане се извършва като единен процес, но той е резултат от интеграцията на различни модалности. Наличието на сензорна дезинтеграция пречи на единното и независимо осъществяване на този процес, още повече, когато той се опира на некачествена сензорна информация от една или повече модалности. Такъв възглед за генезиса на дислексията имат Sperry и Miller (по Matanova, 1999). При дисфункции в централната нервна система, обуславящи сензорната дезинтеграция, кората на главния мозък не е в състояние да обхване, подреди и обедини непрекъснато постъпващите потоци от сензорни стимули и от това следват нарушенията в четенето и писането.

Освен зрителните и слуховите, обект на внимание са и други дефицити при дислексия – съществува възглед, че нейна първооснова може да е вестибуларно разстройство, следствие от дисфункции във вътрешното ухо, което обуславя вторичен интерсензорен дефицит (Levinson, 1994). Смята се, че малкомозъчната и вестибуларната система не могат да хармонизират протичането на входните сензорни с изходните моторни сигнали, а това нарушава декодирането на лингвистични стимули, тъй като постъпващата на входа информация не се преобразува и не се свързва с други видове информация.

Тази теория намира обяснение в перцептивно-моторния модел (Tsvetkova, 2006), според който дислексията е следствие от смущения в едно или повече звена, участващи в перцептивно-моторната преработка. Тя включва: 1. сензорен вход – постъпване, „улавяне“ на сензорна информация; 2. възприемане на информацията чрез транслиране на сензорните импулси към кортекса; 3. интегриране на перцептивната информация в асоциативните полета на кортекса, при което се намесва опитът; 4. изход – от моторните зони на кортекса се изпраща съобщение към мускулите, в резултат на което протича мускулна реакция, водеща до развитието на необходимата моторна база за разгръщане на процеса овладяване на знания.

Церебеларна теория

Тя поставя в центъра на вниманието моторната недостатъчност при дислексия. Според представителите ѝ Fawcett и Nicolson (Fawcett, Nicolson 1996) дислексията е биологично базирано нарушение, следствие от леки дисфункции в малкия мозък (церебелума), в резултат на които се появяват когнитивните затруднения. Церебелумът играе решаваща роля за моторния контрол, вкл. за контрола над артикулацията. Авторите на теорията намират, че закъсняващото проговаряне и нарушената артикулация на децата с дислексия, които се докладват в редица анамнестични данни, се отразяват негативно върху репрезентациите на фонемите и това води до обща фонологична недостатъч-

ност. Малкият мозък, освен това, играе важна роля в автоматизирането на различни умения (за писане, шофиране, четене), които трудно се усвояват от дислексиците – те показват общи разстройства в овладяването на автоматизирани действия и сръчности. Fawcett и Nicolson смятат, че слабият капацитет за автоматизация е причина и за нарушенията в графо-фонемните връзки.

Теорията се подкрепя от факта, че дислексиците имат лоши резултати на церебеларни моторни задачи (напр. изискващи автоматизиран баланс) и на целелебарни немоторни задачи (напр. в преценката за време). Изследователите откриват при 80% от децата с дислексия различни данни за церебеларни дисфункции. С томография е проверена степента на активация на малкия мозък при участие в серия учебни задачи и е установено слабо повишаване на неговата активност в сравнение с контролната група. В експерименталната група е установена и анамнеза с признаци за „мека“ малко-мозъчна симптоматика: закъсняло лазене, прохождение, трудно усвояване на сложни движения (каране на колело), обща несръчност, неловкост, некоординираност на движенията, особено в мануалната област.

Fawcett и Nicolson установяват при децата с дислексия нарушения във фонологичната компетентност, в скоростта на обработка на информацията и в моторните умения, които обясняват като общ проблем в автоматизма. Церебеларната теория е критикувана, че не може да обясни присъствието на сензорна недостатъчност. Авторите очертават две групи дислексици, които проявяват необясними от церебеларна гледна точка симптоми и заключават, че може би някои дислексици страдат от церебеларни, а други – от магноцелуларни увреждания.

Подобен факт не води сам по себе си до оборване на церебеларната концепция. По-големият ѝ недостатък е, че се опитва да обясни фонологичния дефицит с двигателните, артикулационните нарушения при дислексия. Това корелира с една остаряла теория (моторна теория за речевъзприятието), съгласно която осъзнаването на фонологичната езикова структура (фонологичните репрезентации) на детето се формират на базата на артикулацията – развиват се успоредно с проговарянето и под влияние на напредъка на артикулационните умения. Тя е изоставена, след като е доказано, че хора с изразена артикулационна патология (дизартрия, говорна апраксия) могат да имат съвсем нормални фонологични репрезентации (Wilsenach, 2006). В минус на церебеларната теория е и това, че не изяснява при колко дислексици се наблюдава моторна недостатъчност. Такава е категорично доказана само при една субпопулация – деца с дислексия и с хиперактивност/дефицит на вниманието.

Сложната дискусия около тази теория не омаловажава факта, че чрез нея се разширява представата за причините за дислексията и се отива към извода, че неслучайно в нейната картина са включени както нарушенията на общата, така и на артикулационната моторика (артикулационния праксис). Оттук

следва, че двигателните и артикулационните нарушения също представляват ранен предвестник за поява на дислексия. Най-лесно доказуеми са те в анамнестичните данни от проучвания на дислексици, в които често присъства информация за закъсняло прохождение и за полиморфни артикулационни нарушения в предучилищна и в начална училищна възраст.

Концепция за дислексията като продължение на нарушенията на устния език

Тя е формулирана в научната литература по различни начини, например като „лингвистичен модел“ за обяснение на дислексията (Tsvetkova, 2006). Нейна база е значителният теоретичен и емпиричен материал, събран в последните десетилетия в тази област. Началото ѝ е сложено още през 70-те години на XX в.: изследванията на Denckla (1972), Denckla и Rudel (Denckla, Rudel 1976) разкриват недостатъчност в говоримия език при над половината от децата с дислексия. Тъй като е доказана и по-бавна скорост на назоваване при тях, се прави заключението, че скоростта на назоваване е лингвистична по характер. По-късно този възглед е изоставен, но остава безспорна взаимовръзката между когнитивно-лингвистичната недостатъчност и появата на дислексия, която е потвърдена впоследствие в множество разработки.

Понастоящем има много сведения за състоянието на устния език на децата с дислексия (Matanova, 2003; Todorova, 2007). При голяма част от тях има анамнестични данни за закъсняло езиково развитие. Ранният дефицит в устната реч в училищна възраст е в общи линии компенсирани, но не напълно. Звуковата страна на речта остава несъвършена, синтаксисът е примитивен, изостава овладяването на сложните морфологичните модели, речникът е сравнително беден. Обикновено се използва речник, характерен за по-малките деца. Нерядко са налице проблеми в разбирането на абстрактни понятия и по-сложни граматически конструкции. Повечето от дислексиците имат недостатъчност в използването на повече от едно значение на думата, което е характерно за по-малките деца (2–6 г.), чиито когнитивни възможности са по-ограничени. Срещат се неправилна употреба на местоимения, предлози, частици, съюзи; те се изпускат и разменят, което показва, че не се разбират правилно. Съставянето на изречения и разкази е затруднено и при устна, и при писмена комуникация. Изреченията често са неясни, смислово объркани, много дълги или прекалено кратки и непълни. Разказите и преразказите се отличават с непоследователност, излишни повторения, пропуски на съществени детайли.

Устният език на много от дислексиците явно показва остатъци от по-сериозна, ранна езикова недостатъчност, предимно експресивна, съчетана с лек дефицит в разбирането. Това е в основата на тезата за пряка взаимовръзка между нарушенията на устния и на писмения език. Според някои изследователи (Todorova, 2007) тя е една от най-неоспоримите и най-единодушно прие_

маните в логопедията. Wilsenach (2006) добавя нещо ново: че има тенденция дислексията да се разглежда като вид езиково нарушение и да се приема за продължение, по-късен резултат от нарушенията на устния език. От такава позиция двата синдрома дори се интерпретират като един и същ проблем с различни възрастови прояви и поради това някои изследователи напоследък дори пледират да се обособят в една единица с общо название. Но не всички споделят това мнение. Bishop и Snowling (Bishop, Snowling 2004) изтъкват, че няма основание то да се приеме, тъй като не са достатъчно изяснени нито произходът, нито клиничните параметри на нарушенията на устния и нарушенията на писмения език.

Вън от дискусиите, в тази теория също се откриват безспорни факти както за произхода, така и за проявите на дислексията на развитието. Получават се, респективно, и сигурни данни за това, че дефицитът в устния език е сигурен предиктор за предстоящи нарушения в овладяването на писмения език.

Както е видно от съдържанието на изложените теории, всяка се простира в собствено научно поле, подлага на анализ определен причинен фактор и привежда доказателства в своя подкрепа. Не става ясно обаче, в каква пропорция при дислексиците се срещат определени дефицити, дали съществува систематична връзка с определен дефицит в цялата популация на дислексията или тя представлява разнородна група от етиологична гледна точка. Изясняването на този въпрос изисква сравнителен подход, който е приложен от Ramus et al. (2003).

Тестувани са 16 дислексици и 16 души без дислексия, всички университетски студенти, с пълна батерия, включваща психометрични, фонологични, слухови, визуални и церебеларни тестове. Резултатите показват, че всички 16 дислексици имат фонологична недостатъчност, 10 от тях имат слухова, 4 – моторна и двама – визуален магноцелуларен дефицит. Изследователите заключават, че фонологичната недостатъчност може да възниква при отсъствие на каквито и да било моторни/сензорни разстройства и че тя е достатъчна причина за проблемите с овладяването на писмения език. Слуховите нарушения, там където възникват, увеличават фонологичните до определена степен, но тези нарушения – дефицитът в бързата слухова преработка и говорно-перцептивният дефицит, са повече или по-малко случайни находки. Изследването на моторната функция като цяло не потвърждава и хипотезата за церебеларна недостатъчност. То не открива влияние на моторно-церебеларните умения върху фонологията и ограмотияването и това поставя под съмнение причинната роля на малкия мозък при дислексия. Под въпрос е също и ролята на визуалните дефицити. Установено е, че визуалната недостатъчност често възниква заедно със слухова и това не позволява да се прецени дали визуалната има независимо присъствие. Заключават се, че като цяло има малко доказателства за причинната роля на слуховите, визуалните и моторните нарушения

при дислексия. Единственият фактор, получил убедително потвърждение, е фонологичният.

Комплексен сравнителен подход използват и други изследователи. Landerl et al. (2013) търсят доколко фонологичното познание, бързото автоматизирано назоваване, вербалната краткосрочна / работна памет и общата речева способност са предиктори за дислексия и каква е тяхната връзка с правописната сложност на езика. Това е в контекста на една от хипотезите за зависимост на появата на дислексията от специфичните характеристики на писмената система, която децата усвояват. Изследвани са деца с дислексия (1114) и без дислексия (1138), говорещи шест различни езика (финландски, унгарски, немски, холандски, френски, английски), с различна правописна сложност. Резултатите сочат, че фонологичното познание, проявяващо се като умение за отделяне на фонемите от думи, и бързото автоматизирано назоваване са еднакво силни предсказващи фактори за дислексия на развитието, докато състоянието на вербалната памет и общите речеви способности играят сравнително по-малка роля. Доказано е и, че влиянието на отделянето на фонемите и на бързото автоматизирано назоваване е по-силно в сложните, отколкото в по-малко сложните от правописна гледна точка езикови системи. Стига се до извода, че правописната сложност на езика има значение, като може да изостря някои симптоми на дислексията.

Влиянието на няколко фактора проверяват и Landerl и Wimmer (Landerl, Wimmer 2008) с лонгитудно, осем годишно, проучване на овладяването на четенето и писането по германската правописна система при 115 ученици (65 момичета, 50 момчета), като в първи клас изследват следните маркери за прогнозиране развитието на уменията на четене и писане: познаване на буквите, фонологична краткосрочна памет, фонологично осъзнаване, бързо автоматизирано назоваване и невербална интелигентност. След осем години авторите оценяват четивните и писмените умения на децата и стигат до извода, че най-силните специфични предвестници за развитието на тези умения са били бързото автоматизирано назоваване и фонологичното познание.

Thomson et al. (2015) проучват причинно-следствените теории за дислексията и заключават, че тя е наследствено разстройство, резултат от множество рискови фактори, чието влияние сравняват. Авторите проследяват деца с висок риск към дислексия в предучилищна възраст, като ги оценяват първоначално на възраст три години и шест месеца и след това през приблизително едногодишни интервали от време. Децата са тествани със задачи за когнитивни, езикови и двигателни умения. Те са разпределени в три групи: деца със семеен риск от дислексия, деца с нарушения на речта и езиковото развитие, констатирани на три и половина години, и деца в контролна група, считани за обикновено развиващи се. На осем годишна възраст всички деца са определени като „дислексични“ или „недислексични“. Резултатите показват, че в пре-

дучилищна възраст семейно-рисковият статус (наследствеността) е по-силен предиктор за появата на дислексия от нарушенията на езика. В тази възраст значение имат и следните допълнителни предиктори: познаването на буквите, фонологичното осъзнаване, бързото автоматизирано назоваване и моторните умения. В момента на постъпване в училище езиковите умения стават значим предиктор, двигателните също донякъде увеличават прогностичната си стойност. Авторите стигат до заключението, че децата с нарушения на устния език при постъпване в училище са изложени на висок риск към дислексия. В началото на училищния период най-важният предвестник на дислексията според тях са езиковите нарушения, а в предучилищна възраст сигурният предвестник е семейната анамнеза за дислексия.

Анализът дотук показва, че част от теориите и разработените в техния кръг изследвания може да се определят като биологични, други – като когнитивни по характер. Изключвайки генетичната, всички останали теории са оспорими, като най-малко възражения търпи фонологичната, но няма теория, която да не привежда доказателства в своя полза и да не претендира за изчерпателност, в една или друга степен. Изводът е, че дислексията има мултифакторна генеза, че разнообразни причини могат да провокират появата ѝ, в комплекс или самостоятелно, и следователно всеки отделен случай има собствено обяснение. Ето защо не съществува универсална обяснителна концепция. Но чрез доказателствата, която всяка теория дава, се очертават група признаци, предшественици на дислексията, които вероятно е възможно да бъдат установени още преди постъпването на детето в училище. Обобщението показва, че това са предикторите, представени нататък, които могат да се наблюдават и регистрират в горна предучилищна възраст.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРЕДИКТОРИТЕ ЗА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО

Всеки предиктор се отличава с определени особености, които следва добре да се познават.

1. Дефицити в устния език (предимно експресивни и отчасти импресивни), сред които най-забележими са:

- беден активен речник (употреба на малък брой думи, липса или недостиг на синоними, обобщаващи понятия и думи с абстрактно значение);
- скъсени, еднотипни изказвания;
- непълни изречения (пропускане на думи), изречения с неправилен словоред (разместване на думи);
- невладеене на смислоразличителните представки на думите (донесох, занесох, пренесох и пр.);
- неразбиране на по-сложни граматически конструкции;

- неправилна употреба или липса на предлози;
- неумение за съставяне на пълен, свързан преразказ/разказ по позната тема.

2. Артикуляционни нарушения – неправилно произношение предимно на сложните съгласни *с, з, ц, ш, ж, ч, л, р* под формата на:

- замени на един звук с друг (най-често срещан признак, като заместителят винаги е един и същ);
- изопачено произношение – междузъбно, призьбно, латерално, гърлено, билабиално, полупалатално и пр. (по-рядко срещан признак);
- пропускане на звук (най-рядко срещан признак).

3. Нарушения в слуховите възприятия и възприемането на фонемите (фонемния гнозис):

- недостатъчност в разпознаването на ритмични структури;
- нарушения в различаването на съгласни, главно такива със сходна акустика (*с-ш, с-з, п-б, к-г*).

4. Неосъзнаване на фонологичната (звуковата) структура на езика, което се проявява като:

- неспособност за фонеман анализ и декомпозиране на по-големите езикови единици на по-малки;
- неумение за определяне броя на сричките и броя на звуковете в думите;
- неумение за оценка на фонемния състав на думите (напр. с кой звук започват и с кой завършват, или съдържат ли определен звук);
- липса на чувствителност към римата и римуването;
- неспособност за манипулиране с фонологичната структура (напр. реструктуриране на думи до съставяне на нови думи – кон-балкон, човек-век).

5. Дефицит в бързото автоматизирано назоваване на обекти със следните прояви:

- забавена скорост на назоваване на обекти (напр. на думите в серия от картини);
- трудности при възпроизвеждане на наизустени редове думи (напр. пръстите на ръцете).

6. Зрително-пространствена недостатъчност, която се наблюдава под формата на:

- затруднения в ляво-дясната ориентация;
- трудности при ориентация в сложно структурирани пространства;

- трудности в разпознаването и конструирането на фини обекти, сходни по форма и/или по пространствена ориентация на елементите.
7. Двигателни нарушения, изразяващи се в:
- неадекватни движения на говорните органи, които водят до артикуляционни нарушения;
 - затруднения при извършване на разнообразни мануални и на кръстосани движения;
 - несръчност при манипулиране с предмети, които ясно личат при обличане/събличане (специално закопчаване и откопчаване), обуване/събуване, използване на прибори при хранене, манипулиране с инструменти (ножици и др.), конструиране на фигури, сглобяване на цяло от части;
 - обща тромавост, „спънатост“ на движенията при тичане, скачане, преодоляване на препятствия.
8. Закъсняло проговаряне и закъсняло прохождение.
9. Фамилна анамнеза за дислексия.
10. Наличие на леворъчие или амбидекстрия (липса на водеща ръка, еднаква сръчност/несръчност на двете ръце).
11. Разстроено внимание и когнитивни нарушения – дискретни, проявяващи се главно при възприемане, запаметяване и осмисляне на вербални stimuli.
12. Поведенчески отклонения – неадекватна интерпретация на социални правила (напр. кое е задължително и кое не), трудно вграждане в детския колектив, неподатливост на педагогическо въздействие, намалена самокритичност, negliжиране на емоционалното състояние на другите.

II. ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА ОСНОВНИ ПРЕДИКТОРИ ЗА ПОЯВА НА ДИСЛЕКСИЯ

Теоретичният анализ доведе до очертаването и систематизирането на всички известни на науката фактори, свързани с появата на дислексията. Всеки от тях може да бъде идентифициран още в горната предучилищна възраст и да бъде постулиран като предиктор за предстоящи затруднения в овладяването на писмения език след постъпването на детето в училище. Нашето собствено емпирично проучване е насочено към съпоставително изследване ролята на четири основни, често изтъквани като безспорни предиктори за поява на

дислексия на развитието: фонологично познание, фонемен гнозис, зрителен гнозис, устен език (лексика/семантика).

1. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването е организирано и проведено през 2011 г. То се ръководи от следната *хипотеза*: За появата на нарушения на писмения език и ученето влияние оказват нарушения в различни психични сфери – фонологично познание, фонемен гнозис, зрителен гнозис, устен език, като най-съществено влияние имат дефицитите във фонологичното познание и в устния език, поради което те следва да се определят като водещият предиктор за поява на дислексия на развитието. Хипотезата е формулирана въз основа на данните от научната литература и собствените наблюдения на автора.

Целта на изследването е да се проучи при ученици със специфична дислексия и при техни връстници без нарушения, присъствието на четири фактора, от които зависи овладяването на умения за четене и писане – фонологично познание, фонемен гнозис, зрителен гнозис, устен език, и да се разкрие йерархията на тяхното влияние, респективно и значението им като предиктори за поява на дислексични нарушения.

Идеята е значимостта на предикторите да се изведе не в перспектива, чрез изследване на деца в предучилищна възраст и проверка на училищния им статус в следващ етап, а в обратна посока: въз основа на анализа на способностите на ученици с вече доказана дислексия, да се стигне до тези техни особености, които са най-съществени и дълбоки и поради това се запазват трайно. Разчита се различията между ЕГ и КГ да дадат информация за интензитета на четирите фактора и оттук да се установи доколко те могат да служат за предиктори на дислексията.

Изследваните ученици са 60, всички от IV клас, разпределени по 30 в експериментална и контролна група (ЕГ и КГ). От тях 36 са момчета, 24 са момичета. Средната възраст в ЕГ е 10 г. 7 м., а в КГ – 10 г. 4 м. В основната си част учениците са от три столични училища, една малка част са от гр. Гълъбово.

Натагък са представени *инструментите*, с които са събрани емпиричните данни.

Фонологично познание

1. Генериране на две нови думи, съдържащи еднакъв начален звук със зададена дума (зададени са две думи) и на две нови думи, съдържащи еднакъв последен звук със зададена дума (зададени са две думи)

За всяка дума се присъжда по една точка – общо 8 точки.

2. Конструирание на нови думи чрез премахване/добавяне на сричка към зададени думи

Дават се по две точки за всеки правилен отговор – общо 12 точки.
Максимален бал на теста за фонологично познание – 20 точки.

Фонемен (слухов) гнозис

1. Разпознаване като еднакви/различни на десет двойки псевдодуми, еднакви или различаващи се по един звук

2. Разпознаване като еднакви/различни на 10 двойки псевдодуми, някои с еднаква дължина и контур (съчетание от две еднакво дълги думи), други различаващи се по дължина и контур (съчетание от една дълга и една къса дума)

Дава се по една точка за всеки правилен отговор. Максимален бал на теста за фонемен гнозис – 20 точки.

Зрителен гнозис

1. Откриване на натрупани изображения (14 броя)

Дава се по 1 точка за всеки идентифициран предмет – общо 14 точки. При маркиран излишен предмет се отнема една точка.

2. Откриване на фигури, маскирани сред други фигури (6 броя)

Дава се по една точка за всеки идентифициран предмет – общо 6 точки. При маркиран излишен предмет се отнема една точка.

Максимален бал на теста за зрителен гнозис – 20 точки.

Устен език – лексика/семантика

1. Изброяване на обекти от един семантичен кръг за една минута (напр. домашни животни)

Тази проба налага специфична операционализация. В зависимост от диапазона, очертаващ се между минималния и максималния брой отговори (изброени обекти), тук се съставя 5-компонентна скала за оценяване – с 0, 1, 2, 3, 4 точки. Резултатите тук се изчисляват, след като са снети данните. Установено е, че броят на отговорите е в диапазона от 8 до 26 и това очертава следната оценъчна скала:

При бал 0 – 4	оценка 0
При бал 6 – 9	оценка 1
При бал 10 – 14	оценка 2
При бал 15 – 19	оценка 3
При бал от 20 нагоре	оценка 4

2. Попълване на липсваща първа дума (предлог) в четири написани изречения, от което зависи смисълът им

Присъжда се по една точка на правилен отговор – общо 4 точки.

3. Допълване на липсваща последна дума в четири изречения, изговорени от изследвания

Присъжда се по една точка на правилен отговор – общо 4 точки.

4. Подбор на антоними към четири думи и на синоними към четири думи, изговорени от изследвания

По една точка се дава на всеки правилен отговор – общо 8 точки.

Максимален бал на теста за устен език – 20 точки.

Статистическата значимост на резултатите от изследването е проверена чрез теста за независими извадки и t-критерия на Стюдънт. Основа за сравненията са баловите стойности на групите и средните аритметични величини.

2. РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Фонологично познание (ФП)

След прилагането на двете процедури (проби) за тестване на фонологичното познание, са получени резултатите, изложени в *Таблица 1*.

Таблица 1. Състояние на фонологичното познание

Група	Генериране на думи с определен звук	Конструирани на нови думи	Общо	P (t) ЕГ – КГ
ЕГ	201 – 83,6%	228 – 63,3%	429 – 71,5% $\bar{X} = 14,31$	0,000
КГ	239 – 99,6%	342 – 95%	581 – 96,8% $\bar{X} = 19,41$	

Доказват се високо значими статистически различия между двете групи ($p < 0,05$) в полза на контролната. Децата без нарушения на писането и четенето в IV клас не се затрудняват в манипулирането със звуковата структура на езика, докато за тези с нарушения дори в IV клас все още това е трудно. Те дават 71,5% правилни отговори на двете поставени задачи (процедури), като се справят по-добре с първата (83,6% правилни отговори), отколкото с втората (63,3%), която явно ги затруднява повече. Децата от КГ дават 96,8%, правилни отговори на двете поставени задачи и също се справят по-добре с първата, отколкото с втората, но разликата не е така чувствителна, както в ЕГ (КГ – 99,6% на процедура I и 95% на процедура II). Фонологичният дефицит в ЕГ се разкрива главно при изпълнението на втората процедура, която изисква по-сложни мисловни операции. Ето защо някои от учениците с дислексия отказват да участват с нея или участват с „налучкване“ на правилните отговори.

Тези резултати разкриват метакогнитивния по характер дефицит при дислексите, който представлява много сериозно препятствие пред тях при овладяването на писмения език. Те не са в състояние да осмислят звуковия състав на езика и автономността на неговите компоненти (звук, сричка, дума, изречения), съответно и връзките между фонемите и графемите. Същевременно се доказва, че фонологичната недостатъчност очевидно може да служи като силен показател за разпознаване на случаите на дислексия в общата популация.

Фонемен гнозис (ФГ)

При изследването на тази предпоставка за формиране на уменията за четене и писане са получени следните резултати:

Таблица 2. Състояние на фонемния гнозис

Група	Оценяване на двойки псевдодуми с разлика в един звук	Оценяване на двойки псевдодуми с разлика по дължина	Общо	P(t) ЕГ – КГ
ЕГ	256 – 85,3%	238 – 79,3%	494 – 82,3% $\bar{X} = 16,34$	0,000
КГ	284 – 94,6%	277 – 92,3%	561 – 93,5% $\bar{X} = 18,72$	

Между двете групи има статистически значима разлика ($p < 0,05$) по този показател в полза на контролната. Децата от ЕГ дават 82,3% правилни отговори на двете поставени задачи, като се справят по-добре с първата (85,3% правилни отговори), отколкото с втората (79,3%). Децата от КГ дават общо 93,5% правилни отговори, като също се справят по-лесно с първата задача (94,6% правилни отговори), отколкото с втората (92,3%), която и за тях е по-трудна. Това, че втората процедура е по-затрудняваща от първата и за двете групи, заслужава коментар. Вероятно в IV клас учениците вече имат изградена стратегия за сравняване на думите по фонемен състав, което се налага във връзка с усвояването на правописните правила. Няма обаче изработена стратегия за сравняване на думите по дължина, тъй като това не представлява важна поанта в процеса на обучението по писане и четене. Много деца, но предимно от контролната група, използват външна опора при оценяването на дължината на думите – проверяват я по броя на сричките в думата, като ги изброяват с пръстите на ръцете си и същевременно шепотно разчленяват думите, преди да дадат отговорите си.

Както линейната и звуко-буквената организация на речта, така и нейните фонетични характеристики явно не са достатъчно ясни за учениците с дислек-

сични нарушения в IV клас. Резултатите сочат, че състоянието на фонемния гнозис може да играе роля на разграничител между дислексия и норма. Но тук трябва да се отбележи, че разликата между двете групи по равнище на развитие на фонемния гнозис е по-малка (ЕГ \bar{X} = 14,31, КГ \bar{X} = 19,41), отколкото по равнище на развитие на фонологичното познание (ЕГ \bar{X} = 16,34, КГ \bar{X} = 18,72). Следователно този разграничител има по-слаба диференцировъчна стойност от предходния.

Зрителен гнозис (ЗГ)

Състоянието на зрителния гнозис в ЕГ е представено от цифровите данни в Таблица 3.

Таблица 3. Състояние на зрителния гнозис

Група	Откриване на натрупани изображения	Откриване на фигури, маскрани сред други фигури	Общо	P (t) ЕГ – КГ
ЕГ	384 – 91,4%	169 – 93,9%	553 – 92,2% \bar{X} = 18,38	0,067
КГ	398 – 94,5%	174 – 96,7%	572 – 95,3% \bar{X} = 19,07	

Статистически несъществената стойност на p ($p > 0,05$) показва, че разлика между децата с нарушения на писмения език и тези без нарушения в сферата на зрително-гнозисната функция практически отсъства.

Условието при изследването на зрителния гнозис е да бъдат отбелязани и назовани отделните предмети. При назоваването им проличава състоянието на речника. Често децата от ЕГ, не намирайки необходимата дума, казват „това не го знам какво е“, „не мога да кажа какво е това“ и пр. Понякога те използват странни думи-заместители: *метла* (вместо четка за зъби), *бухалка*, *лопата* (вместо чук), *ножче* (четка за рисуване), *туба*, *куфар*, *гърне* (чаша) и др. Трудно е да се определи дали подобни замени са резултат от недобро разпознаване на предмета и оприличаване с друг, или са следствие от недостатъчен лексикален запас и неадекватен подбор на думи. Но когато някой вместо да назове обект с дума го описва („нещо за поливане на цветя“ – лейка), каквито примери има в ЕГ, причината явно е недостигът на лексикални средства.

Интергруповото сравнение позволява да се отчете, че дислексиците не могат да бъдат различавани от техните връстници в норма по състоянието на зрителния гнозис, чието състояние явно няма диференцировъчна сила.

Устен език (УЕ)

Статистическите данни от сравнението на резултатите на експерименталната и контролната група по този показател са обобщени в Таблица 4, в която ясно личат разликите между двете изследвани групи.

Таблица 4. Състояние на устния език

Група	Назоваване на животни	Попълване първа дума в изречения	Допълване посл. дума в изречения	Синоними Антоними	Общо	P (t) ЕГ – КГ
ЕГ	65	87	101	162	415	0,000
	54,2%	72,5%	84,2%	67,5%	69,2%	
КГ	97	114	115	222	548	
	80,1%	95%	95,8%	92,5%	91,3%	
					$\bar{X} = 13,76$	
					$\bar{X} = 18,31$	

Чрез класиране на резултатите към всяка проба за изследване на устния език се получава скала, в която по успешност резултатите на ЕГ се подреждат в следната последователност:

- I. довършване на изречения с последна дума – 84,2%;
- II. адекватен избор на предлог за попълване на първата дума в изречения – 72,5%;
- III. генериране на синоними и антоними – 67,5%;
- IV. изброяване названия на животни – 54,2%.

При пробата за изброяване названия на животни децата в ЕГ са назвали от 8 (минимум) до 18 (максимум) животни, при което никой не получава най-високата оценка – 4. Общо те изброяват 394 думи в този семантичен кръг. Недостатъчно резултатен за тях е и подборът на синоними и антоними. Тези две процедури явно са най-трудни, но и най-пряко разкриват равнището на речниковия запас. Съответно на това, ниските резултати от проби 1 и 4 в най-голяма степен доказват присъствие на езикова недостатъчност. Общият бал на групата е 415.

В КГ общо правилните отговори са 91,3% – много близо до максимума. С някои задачи учениците от КГ също се справят по-добре, отколкото с други, като и при тях най-ниски са постиженията на пробата за изброяване названия на животни. В КГ класацията на резултатите по процедури е следната:

- I. довършване на изречения с последна липсваща дума – 95,8% и адекватен избор на предлог за попълване на първа липсваща дума в изречения – 95,3%;
- II. генериране на синоними и антоними – 92,5%;
- III. изброяване названия на животни – 80,1%.

Деца в КГ са постигнали, за разлика от тези в ЕГ, еднакъв успех на проби 2 и 3, т. е, затрудненията им при подбор на предлози са били по-малки, отколкото в ЕГ. Броят на назованите животни в КГ е между 12 (минимум) и 26 (максимум), като общо са изброени 542 думи в този кръг. Изброяването на животни и генерирането на синоними и антоними също са по-трудни задачи за КГ, както и за ЕГ, но децата без нарушения са се представили значително по-добре при изпълнението на тези проби и на тестването на устния език като цяло. Всички детайли на получените резултати свидетелстват за по-добро развитие на лексиката и семантиката в контролната група. Общият ѝ бал е 548 – много по-висок от този в ЕГ.

Интергруповото сравнение води до заключението, че между двете групи има изразени различия във функционирането на устния език. Статистически значимата разлика между тях е доказателство за езиков дефицит в популацията на дислексиците, който е достатъчно съществен, за да може да се счита за предвестник на дислексия. Този дефицит е трудно забележим в обикновен контакт с децата от тази група, но се открива при внимателно изследване. В по-ранен период на онтогенезата той се е проявявал по-отчетливо, но към момента на изследването е по-дискретен – липсват грубият аграматизъм и „бебешката“ реч, но речникът е по-беден, подборът на думи (напр. предлози) е невинаги точен, недостатъчно са синонимите. Езиковият дефицит, макар и сравнително лек, се намесва негативно в метакогнитивното развитие на детето и затруднява овладяването на писмения език.

Сравнение и ранжиране на анализирани фактори

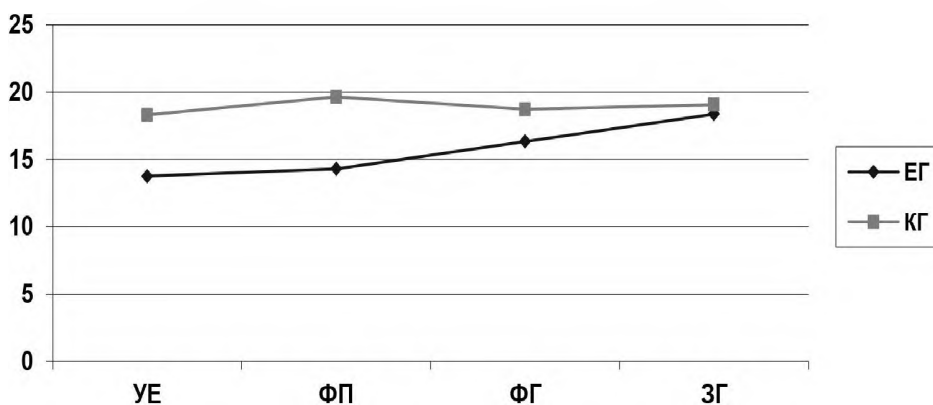
С изследването бяха проверени експериментално комплекс от фактори, сочени като причини за възникване на специфична дислексия и влизащи в ролята на предиктори за нейната поява, които може да бъдат търсени в горна предучилищна възраст. Нататък те са сравнени по тежестта им, установена с изследването.

Таблица 5. Съпоставка между отделните фактори

Група	Резултати от отделните тестове			
	ФП	ФГ	ЗГ	УЕ
ЕГ	$\bar{X} = 14,31$	$\bar{X} = 16,34$	$\bar{X} = 18,38$	$\bar{X} = 13,73$
КГ	$\bar{X} = 19,41$	$\bar{X} = 18,72$	$\bar{X} = 19,07$	$\bar{X} = 18,31$

Статистическа значимост на резултатите				
Сравнение между ЕГ и КГ	ФП	ФГ	ЗГ	УЕ
		P<0,05 p = 0,000	P<0,05 p = 0,000	P>0,05 p = 0,067

Съдено от сравнението на средните аритметични величини (\bar{X}), които показват постиженията на всяка група по всеки от четирите показатели, се заключава, че най-сериозен е дефицитът във фонологичното познание, следван от този в устния език, след който се нарежда дефицитът във фонемния гнозис. Това личи на следващата диаграма, която е създадена въз основа на стойностите на средните аритметични величини, представени в Таблица 5.



Диаграма 1. Състояние на устния език, фонологичното познание, фонемния и зрителния гнозис в ЕГ и КГ

Деца с специфична дислексия в най-голяма степен се различават от своите връстници по равнище на развитие на фонологичното познание и на езика; съществени, но по-малки, са и разликите между тях и децата в норма по равнище на развитие на фонемния гнозис. В тези три сфери дислексиците имат нарушения с фундаментално отражение върху възможностите им за овладяване на писмения език. Те не се различават от връстниците си по състоянието на зрителния гнозис – при тях той е на равнището, на което е и при връстниците им с типично развитие. Вероятно нарушенията в този вид гнозис са по-малко и допринасят по-слабо за появата на дислексията.

III. ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

На диаграмата се вижда, че в определени пунктове между ЕГ и КГ е налице раздалечаване, а в други има сближаване. Зоните на по-голямо раздалечаване представляват това, по което дислексите се различават от общата група и по което децата могат да бъдат идентифицирани още преди постъпване в училище и преди възникването на дислексията. Тъй като раздалечаването е най-голямо в областта на фонологичното познание и в областта на езика, може да се направи изводът, че това са способностите, чието състояние е най-високо информативно при търсенето на предиктори за дислексия.

Резултатите, които разкриват тежестта на фонологичната компетентност, са в подкрепа на фонологичната теория. Те корелират с резултатите от изследването на Ramus et al. (2003), доколкото и с него се доказва, че фонологичният дефицит е доминиращ при дислексия. И настоящето изследване, както разработките на Landerl (2013) и Landerl & Wimmer (2008), стига до извода, че фонологичният дефицит е предиктор с много голяма прогностична сила, който трябва да се проверява в предучилищна възраст. Тук потвърждение намира и теорията за влиянието на устния език върху овладяването на писмения, тъй като се доказва, че устният език на учениците с дислексия е на по-ниско равнище на развитие в сравнение с езика на учениците без нарушения. Стига се и до извод, аналогичен на направения от Thomson et al. (2015): че състоянието на устния език може да бъде водещ предиктор за поява на дислексия. Според тях това се отнася до възрастта на постъпване в училище, като имат предвид 5-годишна възраст, по регламентите на съответната образователна система, което отговаря на горна предучилищна възраст в рамките на нашата образователна система.

В коментара на резултатите от изследването не може да се отмени и ролята на фонемния гнозис, въпреки че той е по-ниско информативен показател за поява на дислексия в сравнение с фонологичната компетентност и устния език. Данните от настоящето изследване потвърждават тези, които са получени от Tallal et al. (1995) в техните проучвания, но показват и друго: че осмислянето на фонологичната структура на езика определено представлява по-голям проблем за децата с дислексия, отколкото идентифицирането на фонетичните му характеристики. Това е още един момент на потвърждението на фонологичната теория, от една страна, а от друга води до заключението, че не трябва да има никакво смесване между състоянието на генетично заложената способност за разпознаване на човешките говорни звукове и култивираната чрез обучение способност за ориентация в теоретичните аспекти на езика, конкретно във фонологичната му структура.

Изводът за водещата роля на нарушенията във фонологичното познание и в устния език, респективно и за силната прогностична стойност на тези

фактори като предиктори за дислексия, е още по-убедителен, като се вземе под внимание, че значимостта им се доказва при дислексици в сравнително напреднал етап на обучение – четвъртокласници, при които както езиковата способност, така и умението за оценка и манипулиране със звуковата структура на езика са претърпели прогрес.

Трябва да се допусне, че в по-ранен етап на обучение тежестта на факторите, измерена с това изследване, може да не е била съвсем същата, например зрителният гнозис е възможно да е бил по-малко развит и да е допринасял за дислексични нарушения повече, отколкото в по-късния етап. Възможно е четирите анализирани фактора да са претърпели определена динамика. Но пък именно предвид динамиката, установеното в по-висока възраст е по-достоверно, тъй като в него се отразяват проявите на най-трайните и най-дълбоки патогенетични тенденции, свързани с водещите причини за възникване на дислексия. Проявите на тези тенденции неминуемо присъстват във всички възрастови периоди и могат да се търсят още в предучилищната възраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременният информационен прогрес и натрупването на огромно количество знания от всички природни и обществени сфери не създават очаквания за редуциране на училищните учебни програми, нито за намаляване на образователните изисквания. На този фон не може да се пренебрегва фактът, че немалка част ученици с нормален интелектуален капацитет остават неспособни да постигнат добро образование поради затрудненията, които имат в овладяването на писмения език. Това поставя задачата да се търсят пътища за своевременно, ранно разкриване на нарушенията, които представляват предвестници за поява на дислексия, и за упражняване на корекционно-терапевтично въздействие над тях още в предучилищна възраст. Научно-изследователската и практико-приложната дейност в тази посока вече са изминали част от пътя, но предстоят още научни изследвания, които да доведат до създаване на оперативни и общовалидни скринингови инструменти, които не само търсят предикторите за предстоящи училищни затруднения, но и разчитат на знания за тяхната йерархия.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Asenova, I. (2009). Nevropsihologiya. [Асенова, И. Невропсихология]. Vlagoevgrad: Sanin – N&N.
- Berninger, V. & J. Busse, J. (1999). Learning disabilities in reading, writing and arithmetic. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Boston, August, 1999). Retrieved April 10, 2020 from <http://www.newswise.com/articles/1999/>.
- Bishop, D. V. M., Bishop, S. J., Bright, P., James, C., Delaney, T. & Tallal, P. (1999). Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 155–168.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858–866.
- Bowers, P. G. & Swanson, L. B. (1991). Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195–219.
- Denckla, M. (1972). Clinical syndromes in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 401-406.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. G. (1976). Rapid „automazed“ naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471–479.
- Estienne, F. Dislexie. (1985). Dans: Mardaga, P. (Ed.). *Troubles de langage (diagnostique et rééducation)*. Bruxelles: PIF, 397-431.
- Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (2004). Dyslexia: the role of the cerebellum. *Electronic Journal of Research and Educational Psychology*, 2 (2), 35–58. Retrieved April 12, 2020, from https://www.unirsm.sm/media/documenti/unirsm_1992.pdf
- Galaburda, A. M., Sherman, J. F., Rosen, G. D., Aboitiz., F. & Gescgwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18 (2), 222–233.
- Kornev, A. (2009). Klyuchovi vaprosi na disleksiata. [Корнев, А. Ключови въпроси на дислексията]. *Spetsialna pedagogika*, 4, 4 – 17.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppanen, P., Lohvansuu, K. ... Schulte-Korne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54:6, 686–694. Retrieved April 10, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jcpp.12029>
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150–161. Retrieved April 10, 2019, from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Levinson, I. N. (1994). *A Scientific Watergate, Dislexia. Like Success*. NY: Stone-Bridge.
- Mavlov, L. (2005). Aleksii i agrafii. [Мавлов, Л. Алексии и аграфии]. Sofia: Romel.
- McArthur, G. M. & Hogben, J. H. (2001). Auditory backward recognition masking in children with a specific language impairment and children with a specific reading disability. *Journal of Acoustical Society of America*, 109, 1092-1100.

- Matanova, V. (1999). Nevropsihologichni defitsiti pri detsata sas spetsifichni obuchitelni trudnosti. [Матанова, В. Невропсихологични дефицити при децата със специфични обучителни трудности]. *Spetsialna pedagogika*, 4, 17–24.
- Matanova, V. (2001). Disleksiya. [Матанова, В. Дислексия]. Sofia: Sofi R.
- Matanova, V. (2003). Psihologiya na anomalnoto razvitie. [Матанова, В. Психология на аномалното развитие]. Sofia: Sofi R.
- Pugh, K., Mencl, W., Jenner, A., Katz, L., Frost, S., Ren Lee, J., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2000). Functional neuro-imaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6, 297–213.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, B., Day, J., Castellote, J., White, S. & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insight from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841–865.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific America*, 5, 2–8.
- Shtereva, K. (2011). Fonologichnoto osaznavane i barzoto naxovavane kato prediktori za usvoyavane na protsesa chetene. [Щерева, К. Фонологичното осъзнаване и бързото назоваване като предиктори за усвояването на процеса четене]. In Gercheva-Nestorova, G. (Ed.). *Prilozhnata psihologiya v Balgariya: vazmozhnosti i perspektivi*, 397–410. Varna: Varnenski svoboden universitet.
- Snowling, M. J. (2001). From Language to Reading and Dyslexia. *Dyslexia*, 7 (1), 37–46.
- Stein, J., Talcott, J. & Witton, C. (2001). The sensorimotor basis of developmental dyslexia. In: Fawcett, A. (Ed.), *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London: Whurr.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disability in children. *Brain and Language*, 9, 182–198.
- Tallal, P., Miller, S. & Fitch, R. H. (1995). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. *Irish Journal of Psychology*, 16 (3), 194–219.
- Todorova, E. (2007). Disleksiya. [Тодорова, Е. Дислексия]. Sofia: Nov balgarski universitet.
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J. Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 56, Issue 9. Retrieved April 12, 2020, from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12412>
- Tsvetkova, S. (2006). Aspekti v obuchenieto na detsata sas spetsifichni narusheniya na ucheneto. [Цветкова, С. Аспекти в обучението на децата със специфични нарушения на ученето]. Sofia: Infofarma.
- Tsvetkova, S. (2011). Za detsata sas spetsifichni narusheniya na ucheneto. [Цветкова, С. За децата със специфични нарушения на ученето]. In GerchevaNestorova, G. (Ed.). *Prilozhnata psihologiya v Balgariya: vazmozhnosti i perspektivi*, 473–483. Varna: Varnenski svoboden universitet.
- Wilsenach, C. (2006). Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment /SLI/ – Doctoral dissertation. Utrecht University (Netherlands). Retrieved April, 12, 2020, from https://www.lotpublications.nl/Documents/128_fulltext.pdf

ЗА АВТОРА

Проф. д-н Цветанка Ценова преподава логопедия и специална педагогика в СУ „Св. Климент Охридски“. Научните ѝ интереси са свързани главно с комуникативните нарушения на развитието – артикулационни, езикови (на устния и на писмения език). Автор е на 8 книги в областта на логопедията и на над 120 други публикации.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход № 69А

E-mail: ccenova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Prof. Tsvetanka Tsenova, Dsc, teaches logopedics and special pedagogy at Sofia University “St. Kliment Ohridski“. Her scientific interests are mainly related to developmental communication disorders – articulation and language (oral and written). She is an author of 8 books in the field of speech therapy and over 120 other publications.

Contact: Address: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia

E-mail: ccenova@uni-sofia.bg

ЕМПАТИЯ И ЛИЧНОСТЕН ПРОФИЛ НА СПЕЦИАЛИСТА В ПОМАГАЩИТЕ ПРОФЕСИИ

НЕЛИ БОЯДЖИЕВА

*Катедра „Социална педагогика и социално дело“
Софийски университет „Св. Кл. Охридски“, България*

Нели Бояджиева. ЕМПАТИЯ И ЛИЧНОСТЕН ПРОФИЛ НА СПЕЦИАЛИСТА В ПОМАГАЩИТЕ ПРОФЕСИИ. В студията се описва същността и някои теоретични аспекти на емпатията. Представят се особеностите ѝ като професионално-личностно качество, необходимо за практическото осъществяване на помагачия процес и особено на социално-педагогическата работа. Специален акцент е отделен на достиженията на хуманистичния подход в консултантивната психология и педагогика и особено на центрирания към клиента личностно ориентиран подход на К. Роджърс. На емпирично равнище са изложени резултати от изследване на студенти от помагачи професии, практикуващи и участници в проектни дейности. Съпоставени са резултати от диагностика на личностния профил и равнището на емпатични тенденции на специалиста в помагачите професии.

Nelly Boiadjeva. Department of Social Education and Social Work, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. EMPATHY AND PERSONAL PROFILE OF SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS. Some theoretical aspects of the empathy as professional personal feature necessary for realizing the helping process, especially for the social-pedagogical work, counseling and consulting, are viewed. There is special stress on results of humanistic psychology and pedagogy and particularly client-centered approach of C. Rogers about the place and role of empathy in counseling and therapeutic process. On the empirical level the results of survey of students in helping professions and practicing project social workers are commented. They are compared with diagnostic personal profile and attitudes necessary and compulsory for effective counseling.

Keywords: empathy, personal profile, helping professions, helping process, socio-pedagogical work, humanistic psychology and pedagogy, client-centered approach, students, social workers

СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА ЕМПАТИЯТА

Терминът емпатия е въведен от бащата на експерименталната психология Е.Б. Титчанър (1867–1927) за означаване на единното емоционално преживяване, „сливането“ на емоциите на две взаимодействащи си страни (Psihologia, 1999). Думата емпатия произлиза от английски език и означава „съчувствие“, „съпреживяване“, нагласа да се поставиш на мястото на другия, да „влезеш в кожата му“, да чувстваш това, което той чувства. В психологически смисъл тя се определя като „емоционалната отзивчивост, чувствителност към преживяванията на други хора, приобщаване към техния емоционален живот, разбиране и споделяне на психическите им състояния и преживявания“ (Desev, 2010: 153–154). Тази трактовка акцентира върху изразената емоционална окраска на емпатията, независимо от подразбиращата се когнитивна основа.

В по-широк смисъл емпатията се описва като цялостна емоционално-когнитивна система в няколко плана – в емоционален като съпреживяване, в когнитивен план като разбиране, осмисляне и оценка на преживяването и в поведенчески план като действителен компонент и съучастие. Посочва се, че „като чувство на близост емпатията е в обратно-пропорционална зависимост от социалната дистанция между хората“ (Desev: 154). Тя предполага проникване във вътрешния свят на човека, разбиране със съпреживяване на неговите възприятия, преживявания, мисли и чувства. М. Шелер У. Макдаугъл разглеждат емпатията като основа на всички положителни социални взаимоотношения (Encyclopedia, 1998: 290), от което може да се изведе и хуманно-личностната ѝ насоченост.

В психологията се различават два вида емпатия – съпреживяване (изживяване на същите чувства, които изпитва другият) и съчувствие (преживяване на близки, но по-различни чувства). Емпатията се отличава с пасивно-съзерцателно отношение към преживяванията на другия – съпреживяване или съчувствие, но без активна намеса за промяна чрез действия. С това тя се отличава съществено от логически близкия до нея феномен като емоционалната идентификация (Psihologiceskii slovar, 1983: 413). Елементарното или рефлекторното равнище на емпатия се различава от по-сложното равнище, което е емоционално-когнитивната система. Тя е глобална личностна черта и трайна характеристика на човешкото поведение (Desev, 2010: 154). Тя е основа на сложните процеси на идентификация и психологическо разбиране на другите (Silami, 1996: 90).

При емпатията, за разлика от симпатията, субектът се поставя на мястото на другия, за да почувства какво е усещането действително да бъдеш на негово място или да се слееш с него. Симпатията е свързана само с положителното емоционално-оценъчно отношение и предразположеност към някого, без да е необходимо да е налице нагласа да се поставяш на неговото място.

Тя е детерминирана от свойствата на обекта, но и от особеностите на субекта и интертипните им отношения. Нейната поява зависи не само от индивидуалния вкус, ценностните ориентации и нагласите, но и от такива ситуативни фактори като настроение, обстановка, мотивация, конкретни очаквания и т.н. Разликата се състои в степента на осъзнатост, насочеността и липсата на „сливане“. Като психическо отношение симпатията е неосъзната или недостатъчно осъзната подбуда за общуване или влечение (Desev, 2010: 52). Противоположна на симпатията е антипатията, свързана с емоционално отблъскване или несъвместимост, която стига до враждебност, отдръпване или отблъскване в междуличностното възприятие, затрудняващо общуването.

В рамките по-широка дефиниция се посочват различни определения, всяко от които има различни аспекти (Enciklopedia, 1998: 290–291). В специфичен клинично-психологически аспект терминът се дефинира от Чарлз Труакс като интелектуално разбиране и положителна нагласа на терапевта към клиента, споделяне на чувствата му, леснота и ефективност на комуникацията (Stotland, 1989: 290). Розалин Даймънд подчертава когнитивните страни за подпомагане на комуникацията като фокусира върху способността на човека да разбира интелектуално вътрешния опит на другия (Dymond, 1947). Значението на когнитивната емпатия вероятно подпомага комуникацията и тя се изследва като междуличностно разбиране (Dunnette, 1990). Трети подход определя емпатията като преживяване на дадена емоция от страна на изпитвания, защото вижда и чувства, че другият изпитва тази емоция. Това се разглежда като съпреживяване и афективно общуване на основата на това емоционално съпреживяване. Директното споделяне на чувствата между родителя и малкото дете се разглежда като ключова стъпка в процеса на съзряването.

Емпатията се свързва и с интуицията на първично равнище като при връзката между майка и бебе (Silami, 1996: 89). Неосъзнатата преработка на информацията – интуицията, се разглежда като основа на емпатията, когато липсва вербализация или когато тя не се осъществява веднага (Bottcher, 1989: 132). Тогава субектът постепенно, стъпка по стъпка, овладява поднасяното му психично съдържание. Партньорите могат да осъществят комуникационния процес по такъв начин, че в еднаква степен да разменят емоционално-експресивна и перцептивно-когнитивна информация. Доказано е, че взаимната емпатия има особено голямо значение при някои видове общуване – най-вече при интимното и при терапевтичното взаимодействие в процеса при консултирането, в педагогическото общуване и др. (Rechnik po psihologia, 1989: 132).

Философите и социалните теоретици отдавна са приели, че изпитването на емпатия води до по-голямо оказване на помощ и до проява на алтруизъм. Това взаимоотношение се демонстрира емпирично, когато емпатията се индуцира чрез инструкции. Изследванията на Е. Стотлънд и колегите му показват, че когато се мери като индивидуална характеристика, изпитването на емпатия

също води до алтруизъм, особено там където оказването на помощ е лесно. Те откриват обаче, че в ситуациите, когато помощта за страдащ друг човек е трудна и дори невъзможна, изпитващият субект може да се опита да избегне неприятното чувство или физически, или психологически като се „замрази“ (Enciklopedia po psihologia, 1998: 290). Това изглежда действа като предпазен механизъм, който помага на субекта да съхрани своя емоционален баланс и да се справи с морална дилема. Независимо кой подход за емпатията е приет, самоотчетите показват по-високи резултати при жените, отколкото при мъжете (Ibid, 291). Някои изследователи проучват как се чувстват децата, когато друг човек преживява различни емоции и регистрират, че момичетата показват по-силна емпатия (Feshbach, 1989).

В 80-те години на XX век Х. Гарднър разработва теорията за множеството интелигентности, в която въвежда първоначално осем вида такава. Той ги илюстрира чрез конкретни личности, които се извяват в различни професии – музикална /цигулар/, телесно-кинестетична /бейзболист/, логико-математическа /учен/, лингвистична /поет/, пространствена /мореплавател/, междуличностна /педагог/, вътрешноличностна /писател/, натуралистична /биолог/ и накрая хипотетично нова идентифицирана екзистенциална „духовна интелигентност“ /философ, теолог/. Тя е с проблематична природа на съставящите я „феноменологични и афективни състояния“ (Gardnar, 2014: 35).

Емпатията не се назовава, но може да се разглежда като компонент на междуличностната /интерперсонална/ интелигентност. Този вид интелигентност се изразява в умение за създаване и поддържане на интеракции с другите, за справяне с конфликтни ситуации и кореспондира с черти като екстравертност и откритост, способност за съчувствие и оказване на емоционална подкрепа. Гарднър подчертава, че междуличностната интелигентност се гради в сърцевината да забеляваш различията у другите – настроението, темперамента, мотивацията, намеренията им. „Колкото по-силно е развита, тази интелигентност включва уменията да разбираш подбудите и желанията на другите, дори когато са скрити. Това умение се проявява във висока степен у духовните и политическите водачи, продавачите, търговците, учителите, терапевтите и родителите“ (Gardnar, 2014: 28).

Вътрешноличностната интелигентност е „познанието за вътрешния облик на човек: достъпа до собствения емоционален живот, диапазона от чувства, способността тези чувства да се разграничават едно от друго и накрая да се назоват, да се изведат като средство за разбиране и ръководене на поведението на човека“ (Gardnar, 2014: 29–30). Заключениеето е, че междуличностната интелигентност дава възможност на индивида да разбира другите хора и да работи с тях, а вътрешноличностната – да разбира самия себе си и да работи със себе си. Чувството на индивида към себе си е амалгама от двете интелигентности и „една от най-възхитителните човешки инвенции“ според Х. Гарднър.

Тази амалгама се отнася в пълна степен към реализацията на помагачия специалист.

Емпатията се разглежда подчертано и като елемент на емоционалната и новата социална интелигентност в съчетание със самосъзнанието, уменията за самоконтрол, мотивацията и социалните умения (Golman, 2000). Тя се изразява като умение и нагласа за вникване в чувствата на другите, за заемане тяхната позиция и уважение към различната гледна точка. Д. Голман говори за инстинкт за алтруизъм като го свързва с емпатията и посочва, че тя е най-силна, когато сме напълно фокусирани върху другия, а по този начин се изгражда емоционалната връзка между нас (Golman, 2010: 73-74). Други автори я разглеждат като следствие от емоционалната грамотност, компетентност и култура на индивида (Ulks, 1998). В определена комбинация с други личностни характеристики емоционалната интелигентност участва като елемент на социалната интелигентност като социални умения за синхронизация и настройка, социална интуиция, емпатична загриженост и импулс за състрадание (Golman, 2010: 425). Чертите на социалната интелигентност се вписват в модела на емоционална интелигентност като самопознание чрез характеристиките на социалното съзнание – първична емпатия, емпатична акуратност, емпатично изслушване и социално познание (Golman, 2010:422). Такива „непознавателни“ способности като първична емпатия и синхронизация ни свързват с другите хора и са основа за междуличностното възприемане и взаимодействие.

В психологията се търси разкриване на феноменологията и възможностите за измерване на т.нар. емоционално мислене (Salovey, Bracket & Mayer, 2004). Разработват се тестове и се въвежда термин емоционален коефициент (Caruso, 1999). Емоционалното мислене се определя като способност за „потъване“ в емоциите – в своите собствени и на другите, за разбиране и извършване на съответни на тях действия. Предлагат се методи за диагностика на емоционалната интелигентност. Извежда се и нейният коефициент с подскали за измерване на умствените способности в съчетание с личностните аспекти.

Описва се развитието на емоционалната интелигентност, която зависи не само от наследствени, но и от социални фактори, образование, възпитание и културни условия, т.нар. „ненаследствена памет“. От нея на свой ред зависи и тя има много силно влияние върху развитието на човека в социален, професионален и личностен план. Това е насочено към възпитание на умения за адекватна оценка на ситуацията, самооценка и самоуважение, умения за асертивно поведение, емоционална адаптивност, разпознаване емоциите на другите, самоуправление на стреса, умение за междуличностно общуване, умение за признаване на реалността, автомотивация, емпатия и съпреживяване.

Притежаването на емоционална интелигентност на работното място, особено там, където трябва да се ръководят хора, вече не е достатъчно условие за

успех. Емоционалната интелигентност е водещо качество сред ръководителите и мениджърите в организациите, а това се отнася и до училището и социалните институции. За да успяват работещите в тях, трябва да са наясно със себе си, своите личностни качества, да имат реалистична самооценка за себе си и самоконтрол, да бъдат мотивирани, за да могат да мотивират останалите, да притежават емпатия и да владеят умения да я изразяват чрез предразполагане, изслушване, стимулиране и загриженост. Това кореспондира с висока емоционална интелигентност, свързана с осъзнаване, приемане и вътрешен интегритет на собствените чувства и тези на другите хора.

ЕМПАТИЯТА В КОНСУЛТАТИВНАТА ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКАТА

Високата емоционална интелигентност е сред най-важните изисквания за психологическата терапия и консултация (Stoeva, T., 2003:186). Централно място в нея има емпатията и емпатичното общуване между помагащите специалисти и клиентите. Изследванията в консултативната и клиничната психология отбелязват недвусмислено ролята на емпатията в терапевтичното и консултативното взаимодействие, независимо аспекта. Емпатичното взаимодействие се дефинира широко, но с фокус върху интелектуалното разбиране и положителната нагласа на терапевта към клиента, което осигурява лекота и ефективност на комуникацията. Критиките към такова разбиране са, че не става ясно кой аспект лежи в основата или в сърцевината ѝ и кои аспекти са производни. То отговаря на представите в хуманистичния подход, който безспорно е съществен и необходим за помагащия процес. Представителите му в психологията и педагогиката като К. Роджърс акцентират върху ролята на емпатията в помагащия процес и при консултирането (Rodjars, 2015). Съдействието, съчастието и сътрудничеството на основата на разбирането на клиента се обосновават в различни школи по света и у нас.

Понятието емпатия се разисква подчертано в клиничната и социалната психология, защото като вид отражение тя е незаменима при овладяването на по-сложни взаимовръзки (Boettcher, 1989: 132). Трайният резултат от успешната емпатия дори лечебно въздействие. Затова в повечето направления на консултирането и терапията (особено при разговорната психотерапия) се срещат изследвания и съществени препоръки относно емпатията. Психоаналитици като например Х. Кохут (1975) изтъкват моментите на „познание на другия чрез нарцистичен пълнеж“, „саморазширяване“ на субекта, при което той включва в себе си другия. Клиентът достига в този процес до своето „Аз“ и получава психична „храна“ чрез разбирането, обясняването и приемането на неговата личност от консултация (Rechnik po psihologia, 1989: 131).

Представителите на центрирания към клиента подход в консултирането и разговорната терапия като К. Роджърс (1960), Р. Тауш (1968), Дж. Хелм (1978), подчертават, че субектът мислено се вживява в другия чрез активно, точно, освободено от егоцентричност и оценка, възприятие и това се изразява чрез незабавно и разбираемо вербализиране. За консултирания предметът на емпатията е „вътрешният свят на другия“, най-вече „чувствата и личностният емоционален компонент от възприемането на света и нагласите“. Емпатията е толкова по-успешна, колкото повече получаваното разбиране подтиква клиента към споделяне на резултатите от себеизразяването. Според психоаналитиците изграждането на способност за емпатия изисква контролиран самоанализ, който отстранява „блокиращото, неемпатично възприемане“. Представителите на центрираната към клиента разговорна терапия се опитват чрез тренинги да усъвършенстват вербализацията (Rechnik po psihologia, 1989: 132).

Емпатията се описва и като професионално значимо качество на учителя в педагогическата психология и се извежда като елемент в професиограмата му наред с педагогическата общителност, наблюдателност и др. Български автори в областта на психологията и педагогиката проучват различни аспекти на емпатията – педевтологията и психологията (Ivanov, 2004), в теорията на възпитанието и дори в методиката на чуждоезиковото обучение. Те утвърждават емпатията в педагогическата практика и като неотменима характеристика и професионално значимо качество за учителя (Jekova, 1989), като основа за възпитание на алтруизъм (Chavdarova-Kostova, 2012: 22–28), средство във възпитателното взаимодействие при хуманното личностно педагогическо общуване (Dimitrova, 2009: 96). Отбелязва се и това, че емпатията е изключително необходима за професионалните сфери, в които се работи пряко с хора, в т.ч. нуждаещи се от помощ.

В множество изследвания от дисертационен тип в педагогиката и психологията в Русия се проучва формирането на емпатия при обучението на студенти (Ahriamkina, 2003) и на емпатическата им култура в педагогическите специалности (Romanova, 1999). Търсят се подходи за развиване на педагогически нагласи у учителя за емпатия при взаимодействието с учениците (Mozgovaia, 1999). Самото формиране на емпатия се разглежда като средство за хуманизация в подготовката на педагози и психолози и помагачи специалисти (Vedenova, 2001). Проучва се развитието на емпатичните способности на педагозите, които работят с надарени деца (Icalovskaia, 1999). Формирането на емпатия у учениците се разглежда и като средство за ориентиране към образованието и помагачите професии (Mihalcenko, 1989). Проучват се педагогическите условия за развитие на емпатията като професионално значимо качество на предучилищните педагози в процеса на повишаване на квалификацията им (Salaikova, 1999) и като професионална характеристика в дейността на психолога в предучилищния етап (Tzvetkova, 1997).

Значимостта на емпатията в подготовката, обучението и квалификацията на помагащите специалисти като педагогически, психологически и социални консултанти се среща в изследвания и у нас. Представят се възможностите на „емпатичната лаборатория“ за развиване на професионална рефлексия на психотерапевти (Georgieva & Vavro, 2008). Предлага се програма за обучение на професионални умения на студенти чрез методиката на К. Роджърс. В нея се акцентира върху трите базови насоки за въздействие в центрирания към личността подход: конгруентност, безусловно положително отношение и емпатия. В методиката на тази „лаборатория“ се разкрива как една реакция може да предизвика различни емпатични отклици, а в самия процес на обучение се включва наблюдение на видеозаписи на терапевтични сесии на самия Роджърс.

Емпатията се разглежда като част от необходимите личностни качества и умения, които трябва да притежава професионалният консултант наред с други важни качества като искреност, отговорно отношение, доверие в себе си, умения за общуване и за преодоляване съпротивата на клиента (Шиева, Atanasova, & Geraskov, 2000). Емпатията се дефинира и като едно от основните качества в модела за личността на ефективния консултант наред с автентичност, сила на личностната идентичност, семорефлексия, личностна отговорност, задълбоченост на отношенията, толерантност към неопределеност и откритост на собствения опит (Kocunas, 1999). Този модел е ориентир при подбора на специалисти и е в програмата за тяхната подготовка, квалификация и професионално усъвършенстване. Емпатията се разглежда като личностна диспозиция на консултанта, която помага за постигане на ефекта на „сливане“ с клиента. Отбелязва се обаче, че доколкото емпатията не е „прост навик“, остава неясен въпросът с обучението (Kocunas, 1999: 31).

Преобладаващите изследвания са на базата на хуманистичната парадигма и психолого-педагогическите школи и практики на консултирането. Основни представители на това направление, които оказват изключително влияние върху развиването на консултирането в социалната, педагогическа и психологическа практика, са К. Роджърс, Р. Мей, А. Маслоу и др. К. Роджърс изказва категоричното си твърдение, че само чрез емпатията може за се познае феноменалното поле на друг организъм. А това е особено важно, защото поведението, според него не е функция на окръжаващата среда и външните стимули, а на това поле. Той ѝ отрежда специално място във връзка с ръста и самореализацията на личността, във възгледите за което е близо до тези на К. Юнг, Алф. Адлер, А. Маслоу и К. Хорни. Емпатията като средство за междуличностно разбиране, мотивацията, морала и удовлетвореността от работата на определени категории професии, се изследват и в организационната психология (Dunnette, 1990).

Л. Берковиц, посветил цялостни системни изследвания на агресивността, е един от първите, които се интересуват от просоциалното поведение. Той стига до извода, че при определени обстоятелства хората могат да се трудят упорито за другите даже ако те самите не получават никакво възнаграждение. В продължение на много години изследванията му имат за цел да разберат кога и защо хората помагат на тези, които се нуждаят от помощ. У нас има публикации, изследващи същността на помагачия процес и просоциалното поведение, в които емпатията се разглежда като характеристика на този тип поведение. (Todorova, 1999; Karagyaurova, 2010).

Емпатията се изучава най-цялостно от К. Роджърс в консултативната психология и терапия (Nelson-Djouns, 2000: 54-55). Той използва няколко близки по значение понятия: точна емпатия, емпатично разбиране, емпатичен начин на съществуване, емпатична позиция, емпатично отношение. „Усещането на вътрешния свят на клиента като че ли той е вашият собствен свят, но при запазването на качеството „като че ли“ – това е емпатия“ (Rogers, 1957: 99). Според него могат да се отделят различни аспекта на емпатичния начин на съществуване в процеса на консултиране. Консултантът може да „обуе обувките“ и „да се промъкне под кожата“ на клиентите си, за да разбере по-добре техния емоционален свят. Затова помагачите специалисти трябва да бъдат чувствителни към потока от преживявания, които възникват както у клиентите, така и у тях самите, във всеки конкретен момент на консултативния процес. Те трябва да са в състояние да схващат и да различават нюансите, които може да почувстват клиентите, да проявяват такт, чувствителност и да показват разбирането си. Те следва да им предават и своето възприятие за личностен смисъл. Роджърс подчертава и изискването да се съобщава на клиентите за стремежа на консултанта да разбере, почувства техния вътрешен свят. Като той често проверява точността на възприятието и показва готовност за съобразяване със забележките и внасяне на поправки в картината. Емпатичното отношение помага за създаването на такъв емоционален климат, в който клиентите могат да помагат на консултантите си да ги разбират по-точно като по този начин се поддържа и развива междуличностната перцепция.

Емпатичният процес има място при груповата (групи за срещи) и при индивидуалната работа с клиенти. За обозначаване на този вид взаимодействие се използва и терминът „фасилитиране“. Този, който го извършва е фасилитатор, а не консултант, за да се отбележи, че той съпровожда процеса и подпомага самопознанието на клиента. В подобни случаи не се прави интерпретация, а целта е постепенно да се разбере и да се усети какво изпитва и иска да каже клиентът. Още на първия етап от процеса на консултиране с въвеждащата част е необходимо да се установи емпатичното отношение и да се предположи клиентът. Това е основанието, за да се стигне до двустранното му определяне на основата и с помощта на емпатичното разбиране

и вникване. Необходимо е клиентът да потвърди, че думите на консултанта отговарят и отразяват това, което той действително мисли и чувства. Обичайно следва пауза, по време на която клиентът получава емпатичното разбиране в пълна степен. С това е свързано и професионалното умение за вникване в мълчанието, което е изключително важно в консултирането и психотерапията. Често в такива моменти клиентите се докосват до нещо много по-дълбоко или достигат до своя „инсайт“ на базата на емпатичното отношение и позиция на консултанта.

В центрирания към клиента подход се изисква да са налице три условия в отношението на консултанта и неговата диспозиция към клиента в помагачия процес: конгруентност, безусловно позитивно отношение и емпатия. Всяко едно от тези условия може да влияе върху емпатията на клиента (Nelson-Djouns, 2000: 56). Двамата участници в терапевтичния процес се намират в специфичните условия на терапевтично взаимодействие, основано на емпатическото отношение: „Колкото по-голяма емпатия изпитат клиентите по отношение на самите себе си, толкова е по-голяма вероятността да изпитат емпатия и към консултантите и другите хора и да показват тази емпатия, като подобряват по такъв начин качеството на взаимоотношение с околните“ (Nelson-Djouns, 2000: 57). Емпатичното взаимодействие помага за превръщането на клиентите в ефективни агенти, които работят със себе си и за своето развитие. Ако не са налице посочените по-горе условия, консултантите увеличават недостига на емпатия, която клиентите изпитват към себе си и другите. Консултантите центрирани към личността могат съществено да помогнат на своите клиенти да израстват и в индивидуален и личностен план. Тази позиция защитава К. Роджърс като разглежда психотерапията като процес на формиране на човека. Така той свързва психотерапията и възпитанието, психологията и педагогиката и утвърждава хуманистичния подход чрез емпатичното взаимодействие в помагачия процес.

ПРОУЧВАНЕ НА ЕМПАТИЙНИТЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРИ ПОМАГАЩИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

В проучването се тръгва от предположението, че при професиите тип „човек-човек“ и особено тези от тях, които са насочени към оказване на помощ и подкрепа на нуждаещите се (социални педагози, психолози и социални работници), се очаква повишено равнище на емпатия, свързана с просоциални нагласи в поведението, което е показател и за висока емоционална и социална интелигентност и вероятна алтруистична насоченост. Липсата или ниското равнище на емпатия, не предполага насочване към помагачи професии и може да се очаква, че корелира с липса на мотивация за взаимодействие с другите за тяхната подкрепа, съпровождане и съветване. Допуска се, че из-

борът на образование и подготовка за професия от помагач тип, предполага наличие на по-високо равнище на емпатичност.

На базата на целенасочени системни наблюдения на преподавателската работа в продължение на няколко десетилетия и различен тип срезови изследвания, може да се оформи предположение, че избора на помагачи професии е продиктуван от вътрешна мотивация и нагласа за оказване на помощ. Тя произтича от дълбоки базисни личностни характеристики, коренящи се в човешката индивидуалност. В психологията има и обяснителна концепция за това влияние в теорията на психологическите типове представена от К. Г. Юнг. Емпатията играе ключова структурно определяща роля за ориентация към професиите тип „човек-човек“ и е задължителна вътрешна черта на помагачите специалисти – в социално-педагогическата сфера. Това не означава, че тези, които не я притежават не биха могли да се реализират в тази професия, а по-скоро в друг тип административни обслужващи дейности, контрол, инспекция, ръководство и управление, събиране и обработване на информация, документиране и т.н.

В психологията се допуска (И. С. Кон), че непосредствените емпатийни реакции са вродени или се формират в първите години от живота дълго преди детето да се научи за различава себе си от останалите (Desev, 2010: 154). Това кореспондира с теорията за типовете, според която те се определят от доминирането на една от няколко двойки противоположни психологически функции. Така може да се допусне, че комбинацията от екстравертност, интуитивност и чувствителност би следвало да се отнася до психологическия портрет на помагачия специалист, независимо от доминирането на разсъдителност или възприемчивост. Възможно е да има различия в зависимост от вида, ролята и сферата дейности в помагачия процес, която е специфична в социалните услуги, в психологическата или педагогическата подкрепа.

Водещи темпераменти се очаква да са „идеалистите“, „катализаторите на груповата активност“ с водеща интуитивна и чувствителна функции. Именно за тях е характерно да осъществяват себе си като съдействат за себеактуализацията на другите. Има вероятност това да са индивидуалните портрети, които са с екстратимна насоченост, а по-рядко би следвало да се срещат индивидуалните портрети с интровертна насоченост. Няма доказателства, че ориентацията към другите или към себе си корелира с равнището на емпатия. Би следвало всички портрети с доминираща емоционална функция над мисловната, както и тези с доминираща интуитивна функция над сензорната, да се ориентират към професионална дейност или кариера свързана с помагачия процес независимо към кой психологически темперамент принадлежат. Може да се очаква те да са и от темперамента на „организаторите“, а в по-малка степен и по-рядко „практици, реалисти“ или „генератори на идеи“, „изобретатели“ и „рационалисти“. Независимо от психологическия тип и темперамента при всички се очаква емпатията да е налице като професионално-личностно ка-

чество и да се оценява високо. Дали тя има връзка с психологическия портрет, следва да се провери и проследи.

Цел на изследването е да се установи наличието на емпатия като личностно-хуманно качество в психологическата характеристика и в портрета на студенти, които са бъдещи помагачи специалисти – социални педагози, социални работници и психолози и работещи, реализирани вече в тази сфера. Ще се търси отговор на този въпрос до известна степен по описателен път и чрез съпоставка между тях и други специалисти от педагогически професии. Контигентът на проучването обхваща – студенти по социална педагогика, приложна психология и социални дейности (53), участващи в социални проекти помагачи специалисти (53) и социални работници (47). Инструментариумът включва самооценъчен въпросник за притежаваните качества в сферата на социално-педагогическото консултиране и помощ и отношението към себе си в този процес, тестове за равнище на емпатийни тенденции на Юсупов (Issledovanie, 2005: 287–289) и Тест на Д. Кейрси за психологическите портрети (Boyadjieva, 2004).

ЛИЧНОСТНИ КАЧЕСТВА И ЕМАПАТИЯ В САМООЦЕНКАТА НА СТУДЕНТИ

Проучването на личностните качества в самооценката на студентите е основа за анализ за наличието и осъзнаването на емпатията в репертоар от качества на помагачия специалист како ефективен консултант. Резултатите от допитването до студентите и самооценката на качества във връзка с изискванията към личността на консултанта показват, че те посочват повече от половината качества на ефективния консултант (Kocunas, 1999). Това е реалистична преценка като се има предвид, че преобладаващата част от тях нямат все още практически опит от оказване на професионална помощ. 78% отговарят, че ги притежават изцяло, а 22% са посочили, че имат само някои от тях.

Сред най-често споменавани и оценявани в много висока степен като личностни черти са качества емпатийност, отговорност, търпение, оптимизъм, чувство за хумор и др. От необходимите умения, които се изискват от помагачия специалисти, се споменават най-често уменията за емпатийно изслушване, предразполагане и спечелване на доверието, които кореспондират с личностните характеристики. Единици са тези, които смятат, че притежават такива качества на ефективния консултант като автентичност, откритост на собствения опит, личностна идентичност, високо равнище на развитие на самопознанието, толерантност към неопределеност, дълбочина в отношенията с другите. По-голяма част от студентите едва по време на обучението се запознават на теоретично равнище с тези качества и затова не се чувстват сигурни в самопреценката си за наличието им. При самооценката на притежавани

качества жените са много по-самокритични от мъжете – 30% от тях посочват, че имат само някои от качествата. Само 6% от мъжете показват несигурност и отговарят, че не могат да преценят. Всички изследвани са категорични и смятат, че са високо емпатични и че умеят да вникват в чувствата и състоянието на клиента, независимо от пола, годината на следване, специалността, университета, населеното място и опита им.

Личният опит в помагачия процес, дори на неформално равнище, е индикативен показател за наличието на нагласи и емпатични тенденции у студентите. Показателно е, че преобладаващата част от тях (84%) вече са се опитвали да помагат за решаване на различни проблеми на нуждаещи се като са проявявали силна състрадателна емпатия към тях. Най-често това се осъществява по неформален начин с роднини, близки и познати, на които студентите силно желаят да помогнат чрез обсъждане на проблемите, изявяйки демонстрация на подкрепа. Те са мотивирани и да „пробват“ наученото в своята приятелска, колегиална или семейна среда. Студентите имат реални възможности за професионален опит с клиенти в практическите занятия, но там са повече наблюдатели, отколкото водещи. Само тези, които вече работят в социалната сфера или участват в доброволчески инициативи, споделят свои преживявания при контакта с клиенти в помагачия процес. Те са незначителна част от студентите в редовна форма на обучение. Студентите, които са задочна форма на обучение, работят в сферата на здравеопазването и имат вече професионален опит, показват умерено равнище на емпатия. Те осъзнават значението ѝ, но не я поставят сред най-важните качества за помагачия процес.

Първите професионални опити за консултиране се правят по време на практиката в институциите по време на обучението, както и във връзка с разработването на практическа задача по социално-педагогическо консултиране и съветване. В дневниците, които студентите водят може да се проследи изключително високата степен на емпатичност към клиентите на социални домове и институции, които те посещават по време на своята практика. Има известни различия при двата пола във връзка характера и видовете на проблемите, към които се съпреживява най-силно. При жените това са: семейни и партньорски проблеми (37%), преживявания свързани със загуба на близък – смърт или раздяла и на емоционални травми (32%) и проблеми от всякакъв характер (31%). При мъжете преобладават проблеми от всякакъв характер (61%), а по-малко са личните проблеми, които предизвикват емпатия (22%). Една част са се опитвали да помогнат при справяне с различни зависимости – алкохол, наркотици (17%). По-голямата част от всички изследвани (86%) са дълбоко мотивирани и сигурни, че в бъдеще ще се занимават с такава дейност и свързват това с възможността да помагат на други хора, към които изпитват състрадание и съчувствие. Това се отнася с особена сила за мъжете (94%), които са по-категорични при избора на образование и са имали вече стратегия

за развитие. При почти всички от тях това произтича от травматични ситуации в личния опит. Те са повече ориентирани към по-директивни намеси на съветване и предписване в помагачия процес.

Има известни различия при студентите задочно обучение, както и тези, които са с по-голям житейски, социален или вече натрупан професионален опит. При повече от половината от тях вече се е случвало да подпомагат неформално или непрофесионално нуждаещи се по социално-битови въпроси (51%), при една четвърт (26%) по въпроси, свързани със здравето, а при останалите – по професионални, психо-социални и разнообразни въпроси. Това са по-често здравни специалисти работят в здравеопазването, медицинско-сестринската грижа и подпомагане и повишават образованието си във ВУ.

Преобладаващата част от изследваните студенти (88%) не са се обръщали за помощ към консултант. Те не споделят дали са имали нужда, но по-често посочват, че не са в състояние да се доверяват на други и да се включват като клиенти в помощен процес. Само 12% са търсили помощ по социални и лични проблеми. Една пета имат близки, които са търсили помощ по въпроси от социален, битов характер и семейно-брачни проблеми или съвети, свързани с възпитанието на децата им. Това е и тази малка част, която има информация и индиректно опит от консултирането от гледна точка на клиента.

На въпроса дали студентите биха се обърнали за помощ към професионален консултант се оказва, че има голяма разлика по пол – 80% от жените биха потърсили такава и едва 25% от мъжете. Съответно 12% от жените са категорично против и 72% от мъжете. От тези отговори става ясно, че мъжете в университета, които се готвят като помагачи специалисти, се чувстват и демонстрират по-голяма увереност в себе си за разрешаване на собствените проблеми. Те не желаят да се представят като личности, които сами се нуждаят от помощ или така да изглежда. Те са малцинство в помагачите професии и затова са в ситуация, при която не желаят да показват „слабости“ или да демонстрират по-високи емтатични нагласи. Това контрастира с демонстрираната по-висока емпатия и готовност у жените към споделяне и за търсене на помощ в ролята на клиенти. Това потвърждава набелязаната в психологическите изследвания по-висока емпатичност при женския пол. Има разлика, обаче между заявената близо сто процентна готовност и увереност за работа като консултанти и по-резервираната позиция към това сами да се доверят на такива специалисти. Обобщените резултати показват, че около две трети (64%) биха потърсили сами помощ, ако е необходимо. Една трета (31%) са убедени, че ще се справят сами и това са повечето мъжете, а 5% не знаят какво ще направят.

В резултат на проследяването на мотивите за избор и очакванията на студентите към помагачата професия, както и към социално-педагогическото консултиране и съветване, картината е реалистична. Това се отнася до преоб-

ладаваща дълбока индивидуално-личностна мотивация и хуманна нагласа за работа с хора, желание за оказване на помощ и високо равнище на емпатия. Тези студенти се отличават и с по-широки познавателни интереси и желание за практикуване като консултанти и терапевти, съчетани с прагматична ориентация и с позитивни очаквания за бъдещата реализация в избраната професия. За развиване на личностните качества и професионалните умения обаче им е необходима повече практическа подготовка и рефлексивно обучение.

РАВНИЩЕ НА ЕМПАТИЙНИТЕ ТЕНДЕНЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ И ПОМАГАЩИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Набелязаната тенденция в самооценката на студентите се потвърждава от проверката на емпатичните им способности чрез тестове и скали за самооценка. Тестовата методика е успешно използвана от И. М. Юсупов (*Bolshaia enciklopedia psihologiceskih testov*, 2005: 287–289) и е представена в сборници с практическа насоченост (Eliseev, 1999). В България тази методика се предлага като упражнение за самоподготовка и при групова работа (Radev & Budeva, 2006, 244–246). И. М. Юсупов я използва за изследване на емпатията като умение да се поставиш на мястото на другия и като способност за произволна емоционална отзивчивост към преживяванията на други хора. Въпросникът на теста включва 36 твърдения, на които се отговаря с пет-степенна оценъчна скала. В зависимост от резултатите, лицата може да се разпределят в четири групи равнища на емпатийност: от най-висока до най-ниска. Втората група се определя като нормална степен.

Изследването е проведено с три различни групи специалисти: студенти от помагачи професии – редовно обучение (53), социални работници и педагози (47) и контролна група – учители и образователни дейци (50). Анализът на резултатите при студентите показва, че тяхната самооценката е реалистична по отношение на емпатията. По-голямата част (две трети) от тях показват много висока степен на емпатичност до екстремни стойности. Те притежават силно изразена хуманна нагласа, желание и потребност за работа с хора, силна вътрешна мотивация и стремеж да се включат в помагачия процес. Една трета показват средни стойности и не се регистрират такива с по-ниско равнище на емпатия. Те са в границите на нормалната проява на емпатия. При останалите две трети твърде високото равнище на емпатия може да се обясни с по-голяма емоционална резонантност. Тя произтича от желание да отговарят на социалните очаквания и вътрешна завишена потребност за изява в помагачия процес.

При практикуващите специалисти в социалната сфера се наблюдават сравнително по-ниски показатели на емпатичност. Две трети от тях имат средно равнище на емпатия, но на границата с ниското, а една трета имат ниско.

Оказва, че при тях две трети са в границите на нормалните стойности, а една трета – под тях. Тези резултати навеждат на мисълта, че вероятно практиката в сферата на социалното подпомагане може да е причина за преобладаване на тези значително по-ниски стойности в сравнение с групата на студентите, които все още не са се срещнали с трудностите в помагачия процес. Възможно е реалната дейност да води до възникване на защитни механизми за предпазване от емоционално заразяване. Предполага се, че това е и причината за емоционалното изтощение или изчерпване, което води до снижаване на високите прагове на емпатичност, които са характерни за начинаещите. Студентите са все още далеч от трудностите и реалната практика на оказване на помощ. Техните възможности за справяне с негативните емоции още не са поставени на изпитание. При тях е налице и се регистрира много високо равнище на мотивация за оказване на помощ, амбиция за допринасяне на полза за другите, силна алтруистична нагласа и просоциална насоченост.

При практикуващите 10–15 години социални работници и педагози може да се предположи наличие на известна умора и дистанциране от чувствата на клиентите, но и за професионални умения за справяне със собствените чувства и спазване на правилата на психопрофилактика и психическата хигиена при професионалистите. При студентите самооценката им за равнището им на емпатичност при резултатите от теста показва, че тя действително е твърде висока и е извън границите на нормалните стойности. Това предполага включване в подготовката им на различни форми – курсове, тренинги, практикуми, групи за личен опит, в които да се запознаят с техники и средства за предпазване и избягване на синдрома на изпепеляването в практическата работа с клиенти.

Контролна група изследвани лица са педагози-учители, образователни дейци и управленци с учителска правоспособност, с различен стаж като преподаватели и/или училищни директори, които се обучават в магистърска степен по образователен мениджмънт. Оказва се, че при тях са равномерно застъпени трите равнища на емпатийност, без да се регистрира най-ниското. Най-висока степен показват предучилищни педагози и начални учители, по-голямата част от които са начинаещи. Това потвърждава констатацията при студентите и показва, че липсата на опит корелира с по-високо равнище на емпатийност. В границите на нормата средна степен на емпатия имат учители в средна и горна степен с повече от пет години стаж в училище. Ниска степен, макар и не с най-ниски стойности, показват директорите и преподавателите с повече от 10 години педагогически стаж. Тези резултати дават възможност по-ярко да се открият набелязаните емпатийни тенденции при бъдещите и реално практикуващите помагачи специалисти – социални педагози и психолози. Съпоставката дава възможност да се направи извод, че ниските равнища на емпатийност корелират с по-големия стаж и длъжност, което се потвърждава и

при изследването на работещите помагачи специалисти. Високите стойности са взаимосвързани с липсата на опит и са по-често при начинаещите учители, но при студентите са два пъти повече с необичайно висока емпатична нагласа. Средните стойности на границата на нормата са най-често срещани при работещите помагачи специалисти, които са два пъти повече в сравнение с учителите на това равнище.

ЛИЧНОСТНИ КАЧЕСТВА И ЕМПАТИЯ В САМООЦЕНКАТА НА АКТИВИСТИ В ПРОЕКТНИ ДЕЙНОСТИ

Проучването включва работещи по проекти в сферата на социално-педагогическата работа (53). Те са участници в помагачия процес за социална дейност чрез ангажиране в целеви проектни инициативи. По професия са учители, възпитатели, педагогически съветници и училищни психолози, социални работници и педагози от различни градове в Западната част на България от гр. Самоков (19), гр. Лом (18), гр. Кюстендил (16). Възрастовият състав на участниците е от 25 до 55 години: половината са до 35, а останалите – до 55 години. Преобладават жените – 90%, а мъжете са 10%, което е релевантно на разпределението у нас. Най-много са учители – 60%, а останалите 40% са социални работници – 15%, културтрегери – 13% и психолози – 10%. Образованието им съответства на упражняваната професия. Повечето имат богат опит в социалната помощ и в образованието. Две трети (66%) са преминали през повече от три курса на обучение за социална работа. Малко от тях имат педагогическа клас-квалификация, а допълнителните им професионални умения са свързани с езикови, компютърни и комуникативни умения – за работа в група или екип.

Почти всички – 90% от изследваните, са посочили, че за да работят компетентно като помагачи специалисти и консултанти в социалната сфера, се изисква не само да получат допълнителна подготовка и квалификация, но и да развият някои от своите лични качества и умения, които са необходими за ефективното упражняване на професията и ролята на консултанти в помагачия процес. На преден план те извеждат хуманно-личностни и морално-волеви качества като търпение, добронамереност, съпричастност, разбиране на проблемите на другия, практичност, наблюдателност и др. В тези качества емпатията се очертава като значима личностна характеристика и способност наред с изброените, без да е формулирана и изведена на първо място, но е с интегративно значение.

На въпроса конкретно какви качества за оказване на помощ реално притежават, запитаните посочват средно по три качества от списък с общо девет в модела за личността на ефективния консултант. Единици посочват по 8 и дори 10 качества, които се покриват и дори надхвърлят описанието на модела.

Това са тези специалисти, които имат не само необходимото образование, но и практическия опит в помагачия процес като педагогически съветници, психолози и социални педагози. Те ежедневно работят с клиенти за оказване на подкрепа и са изградили своя личностен профил на ефективен консултант и професионалист.

На първо място най-много респонденти посочват, че притежават такива нравствени качества на личността като добронамереност (15), съпричастност (10), отговорност (7), толерантност (9), дискретност (3), тактичност (1), не-предубеденост (1) и др. Тези качества очертават облика на хуманистичния подход към професионалната работа в процеса на оказване на помощ. Може да се предположи, че това е причината те да се включват доброволно в работата по проектни дейности за подпомагане на нуждаещи се деца и семейства в риск. Формулировките на тези качества са дело на самите участници. Те показват, че човеколюбивият и позитивен подход в тяхната работа се основава на съпричастност, отговорност, толерантност, дискретност и тактичност. Това отговаря и на етичните норми за професията. Помагащите участници в проектни инициативи са водени от морални просоциални мотиви и подбуди, които те ценят високо и извеждат на преден план, но не формулират емпатията като собствено личностно качество.

На второ място в самооценката им за притежавани качества се очертават с не по-малка честота психологическите характеристики като емпатичност (12), общителност и комуникативност (10), търпеливост (10), откритост на собствения опит (7), уравновесеност (6), интелигентност (5), аналитичност (3), оптимистичност и чувство за хумор (4), личностна идентичност (3), наблюдателност (2), асертивност (1), креативност (1), гъвкавост (1), позитивност (1) и др. Тези личностни характеристики са с интегрален характер, но има равновесие между емоционалната и когнитивната обогатеност. Може да се предположи, че ако за емпатията, оптимистичната нагласа и чувството за хумор доминира емоцията (общо 17), то за интелигентността, аналитичността, наблюдателността, креативността и гъвкавостта (12) се съотнася повече когницията. Останалите личностни качества са от морално-волеви характер, като например, търпеливост, уравновесеност и асертивност (17) и описват цялостната личностна зрялост. А качествата като идентичност, просоциална алтруистична насоченост, комуникативност, общителност и откритост се извличат от собствения опит (20).

На трето място най-рядко се отбелязва, че са налице изградени такива умения, които са се превърнали в личностни качества – за изслушване, за наблюдение, за диагностициране и оценка на клиента, за предразполагане, за внушение или предизвикване на доверие. Това е съвсем обяснимо и реалистично, тъй като повечето от участниците не са професионални консултанти и не са

получили системна подготовка за оказване на помощ в своето образование, а са работили като доброволци.

ЛИЧНОСТЕН ПРОФИЛ НА ПОМАГАЩИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В СОЦИАЛНАТА СФЕРА

Резултатите от проведено проучване на личностния профил с теста на Д. Кейрси показва, че сред групата на практикуващите социална работа се срещат в еднаква степен представители на два психологически темперамента. Това са „Епиметей“ – „организатори, блюстителите на реда, администратори“ и „Аполон“ – „катализатори на груповата активност, хуманитаристи, идеалисти“. Професионалните социални работници са по-често „организатори“, а социалните педагози, педагогическите съветници и психолозите са „катализатори на груповата активност“. Много малка част – около една десета са с темперамент, който ги определя като „практици и реалисти“ – Дионисий“, а „генераторите на идеи“ – „Прометей“ са по-скоро изключение сред помагащите специалисти.

Повече от половината от тях – 60% са екстроверти, а останалите 40% са с интровертна насоченост. Към психологическия темперамент „Аполон“ – личности, които се определят като „катализатори на груповата активност“ с водещи функции интуиция и емоции, се отнасят 46% от извадката. Най-много сред тях са представители на индивидуалния портрет Хамлет – „Учител“ – 21%, следван от портрета Достоевски – „Възпитател/наставник“ – 15% и „Хъксли“ – „Консултант/Терапевт“ – 9%. Портретът „Есенин“ – „Лирик“ се среща като изключение. Всички са с водещи интуитивна и чувстваща функции по-често са екстроверти и по-скоро разсъдителни, решаващи и планиращи поведението си, отколкото импулсивни.

Другата част от изследваните принадлежат към психологическия темперамент „Епиметей“ – „организатори“, „традиционалисти“, „блюстителите на реда“, които са с водещи функции сензорика и разсъдителност – 44%. Те са разпределени почти поравно като портрети – „Юго“ (16% „Ентусиаст“), „Горки“ (15% „Инспектор“) и „Щирлиц“ (13% – „администратор“). Психологическият портрет „Драйзер“ – „Охранител/Защитник“ – се среща само веднъж като изключение. И в този темперамент доминират екстравертите – 26% и тези, при които е водеща мисловната функция пред чувстващата – 28%.

Психологическият портрет „Хъксли“/„Том Сойер“/ в теорията на типовете се възприема като идеалният тип за консултант, съветник и терапевт, но той се среща сравнително по-рядко в извадката (6%). Това са помагащи специалисти като педагогически съветници или психолози в училище. Според теорията на типовете и емпиричните данни от други изследвания (Вояджиева 2004), професионално-личностният профил на помагащите професии в соци-

алната сфера, се представя чрез обобщените доминиращи характеристики на индивидуалния портрет „Хамлет“ – „учител“, който е интуитивен, чувстващ и решаващ рационалист, с екстравертна ориентация. Това се потвърждава и от настоящата извадка, в която най-голяма част (близо една пета), са от този тип.

Общата рекапитулация и обобщение на извадката показва, че 90% от всички са решителни в поведението си и разсъдителни при вземане на решения. Значителна част са със силно доминиране на чувстващата функция – 70% и са с екстравертна ориентация – 60% от извадката. При опозицията „сензорика – интуиция“ доминирането на интуицията е символично и тези, за които се отнася, са почти наравно представени в извадката с тези, при които доминира сензориката. Така се очертава доминиращ психологически портрет „Хамлет“ („учител“) като обобщен тип в профила на помагащите специалисти, а като подчинен на второ място със силно присъствие е портретът „Юго“ („опти- мист“, „ентузиаст“).

Изходното предположение от направеното изследване сред работещите, че комбинацията от водещите функции интуиция и чувстваща функция е характерна за помагащите професии, не се потвърждава напълно. Оказва се, че само чувстващата функция е водеща в преобладаващата част. Това не се отнася за интуицията, която е водеща при половината от изследваните лица. Доминираща за почти всички е решителността. До известна степен за близо две трети преобладава екстравертната функция пред интровертната.

Работещите в сферата на социалното консултиране и подпомагане специалисти с различен тип образование и на различни длъжности са с различни психологически портрети. За всички емпатията е важна личностна характеристика, която те изтъкват за себе си и високо оценяват. Почти всички са разсъдителни, по-често са с водеща емоционална функция и екстравертна насоченост. В еднаква степен сред изследваните са разпределени тези с водеща сензорика и интуиция. Най-малко от изследваните се отличават с водеща функция възприемчивост, гъвкавост, пластичност, докато много по-често се срещат тези с водеща „чувстваща“ пред „мисловна“ функция. Те са силно емоционално доминирани и още с по-силно изразена разсъдителност във вземането на решения. Много по-рядко има такива, при които водеща е импулсивността. Когато тя се среща в комбинация с водеща екстраверсия, интуитивна и чувстваща функции, това отговаря на т.нар. „родени“ психолози, консултанти, терапевти и съветници. Не се наблюдава връзка между емпатични тенденции и психологически тип.

Резултатите показват, че голяма част от изследваните имат развити емпатични способности и затова са се насочили към помагащи дейности на основата на вътрешната си потребност от „сливане“, т.е. подкрепа чрез съпреживяване. Необходимо е техният емоционалният баланс да се поддържа и подкрепя чрез обучение, супервизия и групи за личен и професионален опит. Това е

средство за предпазване от деструктивни явления като дистрес, емоционално изчерпване, подсъзнателно „заразяване“ (инфекция) и пр. Основание за това са резултатите от проучването на профила при практикуващи социални работници.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Емпатията е неотменима хуманно-личностна характеристика и условие за протичане на процеса на оказване на помощ в консултирането и терапията, наред с конгруентността и безусловно позитивното отношение според хуманистичната психология и педагогика (К. Роджърс). Тя е същностно качество на личностно-хуманния профил в модела на ефективния консултант и следва да бъде отчитана при подбора и развивана в подготовката на помагачите специалисти в социалната и педагогическата сфера.

Специалистите в помагачите професии са информирани, осъзнават и оценяват високо емпатията като значимо качество. По-голямата част от тях смята, че я притежават като я посочват на водещо място сред морално-волевите качества необходими за осъществяването им в помагачия процес. Те я ценят високо като важно притежание, което им позволява да развиват умения за подпомагащо взаимодействие.

Има съществени различия в равнището на емпатийните тенденции и нагласи между студентите и при вече работещите в помагачите професии. Това показва влиянието на продължителността на професионалната дейност върху регулирането на емпатията, която се понижава с натрупването на професионален опит. Твърде високата над норма емпатичност при две трети от студентите стига до умерена и занижена степен при две трети от работещите.

Необходимо е се наблюдават и диагностицират специалистите – на входа и изхода на висшето образование, в първоначалния етап на адаптация и в процеса на натрупване на опит. Препоръчителни са регулярни тестове, анкети и оценъчни въпросници в различните етапи на професионална кариера на специалисти в помагачите професии. Необходима е подготовка за повишаване на емоционалната устойчивост и баланс при студентите, за справяне с емоционалното изчерпване за работещите. Рядва да се осигури редовна супервизия, поддържаща квалификация и терапия за справяне с професионалното прегаряне.

Най-често срещаните портрети на помагачите специалисти в социално-педагогическата сфера са тези с доминиращи емоционални пред мисловни функции; с преобладаване на интуиция пред сензорика; по-често с екстратимна насоченост, които са еднакво възприемчиви или решителни. Не се потвърждава на базата на проведеното проучване връзката между емпатията като професионално-личностно качество и личностния профил на изследваните.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Aleksandrova, N., Boyadjieva, N. Sapundjieva K. & Kolarova, Ts. (2004). Socionnikata v socialnata sfera. [Александрова, Н., Бояджиева, Н., Сапунджиева, К. & Коларова, Ц. (2004). Социониката в социалната сфера, София: УИ „Св. Кл. Охридски“]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Ahryarmkina, T. A. (2003). Formirovanie empatii studentov v processe obucenya v pedagogiceskom vuze. Dissertacia kandidata pedagogiceskih nauk. [Ахрямкина, Т. А. (2003). Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. Диссертация кандидата педагогических наук]. Samara.
- Bondarenko, A. F. (2000). Psihologiceskaya pomost: teoriya i praktika. [Бондаренко, А. Ф. (2001). Психологическая помощь: теория и практика]. Moskva: Nezavisimaya firma “Klass”.
- Boyadjieva, N. (2004). Izsledvane na licnostniya profil na socialnia rabotnik s metodikata na psihologiceskite tipove na D. Keirsej. In: Aleksandrova, N., Boiadjieva, N. Sapundjieva K., & Kolarova, C. (2004). Socionnikata v socialnata sfera. [Бояджиева, Н. (2004). Изследване на личностния профил на социалния работник с методиката на психологическите типове на Д. Кейрси. В: Александрова, Н., Бояджиева, Н., Сапунджиева, К. & Коларова, Ц. Социониката в социалната сфера]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”, 37-70.
- Boyadjieva, N. (2011). Empatiyata v socialno-pedagogiceskoto konsultirane I savetvane. In: Boyadjieva, N. (Ed.). Pedagogiceska entelehia. Artes Liberales. [Бояджиева, Н. Емпатията в социално-педагогическото консултиране и съветване В: Бояджиева, Н. (Състав.) Педагогическа ентелехия. Artes Liberales]. Sofia, Es Print, 5-23.
- Bottcher, H. R. (1989). Empatiya. In: Rechnik po psihologiya (1989). Prevod ot 4to nemsko izdanie Worterbuch der Psychologie. Herausgegeben von Gunter Klaus. [Бьотхер, Х. Р. Емпатия. В: Речник по психология. Превод от 4-то немско издание]. Sofia: DI “Nauka i izkustvo”, 132.
- Caruso, D.R. (1999). Multi-factor Emotional Intelligence. Connecticut.
- Chavdarova-Kostova, S. (2012). Altruizm i vaspitanie. [Чавдарова-Костова, С. Алtruизъм и възпитание]. Sofia: Obrazovanie.
- Desev, L. (2010): Resnik po psihologia. [Десев, Л. Речник по психология]. Sofia: Bulgarika.
- Dimitrova, G. (2009). Vazpitatelni vzaimodeistviya s decata na XXI vek. [Димитрова, Г. Възпитателни взаимодействия с децата на XXI век]. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo “Ivis”.
- Dunnet, M. D. (1976). (Ed.). Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand-McNally.
- Dymond, R. (1949). A scale for measurement of empathetic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 14, 127-133.
- Eivari, B. (2000). Pricipi of psychotherapy. [Ейвъри, Б. Принципи на психотерапията]. Sofia: Lakov Pres.
- Eliseev, O. P. (1999). Samoocenka empaticeskih sposobnostei. [Елисеев, О. П. Самооценка емпатических способностей]. In: Prktikum po psihologii lichnosti, 222-224. Sankt Peterburg: Piter.

- Encyclopedia of Psychology. (1998). R. L. Corsini (Ed.). [Энциклопедия по психология]. Sofia: Nauka i izkustvo, 290-291.
- Feshbach, S. (1989). *Educating for Empathy: Classroom Activities for Social Development*. Scott, Foresman with N. Feshbach, M. Fauvre and M. Campbel.
- Gardner, H. (2014). *Multiple Intelligences. New Horizons in theory and practice*. [Гарднер, Х. Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката]. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad".
- Georgieva, R. R. & Bavro, N. (2008). "Empaticna laboratoria" – vazmojnosti za profesionalna refleksia i sebeizsledvane. [Георгиева, Р., Н. Бавро. "Емпатичната лаборатория" – възможности за професионална рефлексия и себеизследване]. *Balgarsko spisanie po psihologia*, 1-4, 750-757.
- Golman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Golman, D. (2000). *Emotional Intelligence*. [Голман, Д. Емоционална интелигентност]. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad".
- Golman, D. (2010). *Novata socialna inteligentnost*. [Голман, Д. (2010). Новата социална интелигентност]. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad".
- Ichalovskaya, E. A. (1999). *Razvitie empaticeskih sposobnostei pedagogov, rabotaiustih s odarennami detmi*. Dissertacia kandidata psihologiceskih nauk. [Ичаловская, Е. А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с одаренными детьми. Диссертация кандидата психологических наук]. Rostov na Don.
- Ilieva, G., Atanasova, I. & Geraskov, E. (2000). *Vavedenie v profesionalното konsultirane. Metodicesko rakovodstvo*. [Илиева, Г. Й. Атанасова, Е. Герасков. Въведение в професионалното консултиране. Методическо ръководство]. Sofia: MON.
- Issledovanie urovnya erpaticeskih tendencii. (2000). [Исследование уровня эмпатических тенденций. В: Большая энциклопедия психологических тестов]. In: *Bolshaya Encyclopedia psihologiceskih testov*. Moskva: Exmo, 278-289.
- Ivanov, St. (2004). *Profesionalno-pedagogicesko obstuvane*. [Иванов, Ст. Професионално-педагогическо обшване]. Shumen: University press "Ep. K. Preslavski".
- Jekova, St. & Penceva, E. (1989). *Saprezivyavaneto (empaty a pedagogiceska praktika)*. [Жекова Ст. & Пенчева, Ел. Съпреживяването (емпатия и педагогическа практика)]. Sofia: SU "St. Kliment Ohridski", DIUU.
- Karagyurova, D. (2010). *Prosocianoto povedenie kato mezdulicnostno otnochenie*. [Карагюрова, Д. Просоциалното поведение като междуличностно отношение]. Varna: Steno.
- Klimov, E. A. (2004). *Psihologiya proffesionalnogo samoopredeleniya*. [Климов, Е.А. Психология професионалното самоопределения]. Moskva: Akademia.
- Kochunas, R. (1999). *Osnovai psihologiceskogo konsultirovaniya*. [Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования]. Moskva: Akademicesuii proekt.
- Lipper, J. (1998). *The Emotional Quotient Inventory User's manual*. Toronto.
- Merdjanova, Y. (2005). *Licnosten profil i integrirane v profesionalnata sfera*. [Мерджанова, Я. Личностен профил и интегриране в професионалната сфера]. *Biznes-sekretar*, 2, 3-9.
- Mihalchenko, G. F. (1989). *Formirovanie empatii u starsheklassnikov orientirovanie na pedagogiceskuyu professiyu*. Dissertacia kandidata psihologiceskih nauk. [Михальчен-

- ко, Г. Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников ориентированные на педагогическую профессию, Диссертация кандидата психологических наук]. Grodno.
- Mislavski, Iu. (1992). Psihoterapevt ili pastir (kam problema za teologicnata i humanisticnata paradigm v podpomaganeto na lunostta. [Миславски, Ю. Психотерапевт или пастир (към проблема за теологичната и хуманистична парадигма в подпомагането на личността)]. *Pedagogika*, 1992, 1.
- Mozgovaiya, N.A. (1999). Formirovanie pedagogiceskoi ustanovki ucitelya na emptiyu vo vzaimodeistvii s uchastimisiya. Dissertacia kandidata pedagogiceskih nauk. [Мозговая, Н. А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися, Диссертация кандидата педагогических наук]. Moskva.
- Nelson-Djouns, R. (2000). Teoriya i praktika konsultirovaniya. [Нельсон – Джоунс, Р. Теория и практика консультирования]. Sankt Peterburg: Piter.
- Orlov, A.B. (1993). Fenomenai empatii I kongruentnosti/A.B. Orlov, M.A. Hazanova. [Орлов, А. Б. (1993). Феномены эмпатии и конгруентности/А.Б. Орлов, М. А. Хазанова]. *Voprosai psihologii*, 6, 68-73.
- Orme, G., Canon, K. (2001). Competency and Emotional Inteligence. *Quarterly*, Vol.5, London.
- Piryov, G. (1993). Za psihologicheskata konsultaciya. [Пирьев, Г. За психологическата консултаци]. *Pedagogika*, 3, 12-18.
- Psihologia. (1999). Biobibliograficeskii slovar/Pev.s angliiskogo. [Психология. Биографический библиографический словарь/пер. англ.]. St. Peterburg: Piter.
- Psihologiceskii slovar (1983). Davidov, V. V., Zaporojec, A. V., Lomov. V. F. (Eds.). [Психологический словарь (1983). Под ред. В.В. Давыдова, А. В. Запорожеца, Б. Ф. Ломова и др.]. Moskva: Pedagogika.
- Radev. N. & Budeva, S. (2005). Socialni umeniya. [Радев, Н., Будева, С. Социални умения]. Veliko Tarnovo: Faber.
- Raigorodskii, D. Y. (Ed.) (2001). Prakticeskaya psihodiagnostika. Metodai I testai. [Райгородский, Д. Я. (Ред.). Практическая психодиагностика. Методы и тесты]. Samara, 486-490.
- Recnik po psihologiya (1989). Prevod ot 4to nemsko izdanie Worterbuch der Psychologie. Herausgegeben von Gunter Klaus. [Речник по психология. Превод от 4-то немско издание]. Sofia: Nauka i izkustvo, 132.
- Rodjars, C. (2015). Nachin da badesh. [Роджърс, К. Начин да бъдеш]. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad".
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103
- Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: an appreciated way of being. *The Counselling Psychologist*, 1975, v.5, n.2, 2-10.
- Rogers, C. R. (1980). A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin.
- Romanova, T. V. (1999). Pedagogiceskie uslovia formorovaniya empaticeskoi kulturali studentov pedagogiceskogo vuza. Dissertacia kandidata pedagogiceskih nauk. [Романова, Т. В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза. Диссертация кандидата педагогических наук]. Magnitogorsk.

- Salaikova, S. V. (1999). Pedagogiceskie uslovia razvitiya empatii kak professionalno znachimogo kachestva pedagoggov doscholno-obrazovatel'kah ucrejdenii v processe povysheniya kvalifikacii. Dissertacia kandidata pedagogiceskih nauk. [Салькова, С. В. Педагогические условия развития эмпатии как профессионально значимого качество педагогов дошкольно-образовательных учреждений в процессе повышения квалификации. Диссертация кандидата педагогических наук]. Moskva.
- Salovey, P., Bracket, M. & Mayer, J. (2004). Emotional Intelligence. New York: Dude Publishing.
- Seden, J. (1999). Counseling skills in social work practice. England: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Shulman, L. (1999). Izkustvoto da se pomaga na individi, semeistva i grupi. [Шулман, Л. Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи]. Sofia: Fondaciya "Nevronauki i povedenie".
- Silami, N. (1996). Recnik po psihologiya. [Силами, Н. (1996). Речник по психология]. Pleven: EA-Evraziya Abagar.
- Steinmetc, A. E. (1998). Psihologiceskii couching k pedagogiceskoi deyatelnosti. Dissertacia doktora psihologiceskih nauk. [Штейнмец, А. Э. Психологический коучинг к педагогической деятельности. Диссертация доктора психологических наук]. Sankt Peterburg.
- Stoeva, T. (2003). Emociyata i kogniciyata v psihologiceskata terapiya i konsultsciya. [Стоева, Т. Эмоцията и когницията в психологическата терапия и консултация]. Sofia: Propeler.
- Stotland, E. (1998). In: Encyclopedia of Psychology, R. L. Corsini (Ed.). [Стотланд, Е. В: Энциклопедия по психология. Под ред. на Р. Корсини]. Sofia: Nauka i izkustvo, 290-291.
- Todorova, E. (1999). Realnata pomost. [Тодорова, Е. Реалната помощ]. Sofia: Albatros.
- Tzvetkova, O. M. (1997). Empatiya kak professionalnaya harakteristika v deyatelnosti psihologa doscholnogo ucrejdeniya. [Цветкова, О. М. Эмпатия как профессиональная характеристика в деятельности психолога дошкольного учреждения. Диссертация кандидата психологических наук]. Tver.
- Uilks, F. (2003). Inteligentnite emocii: Nova psihologiya na chuvstvata. [Уилкс, Ф. Интеллигентные эмоции: Новая психология на чувствата]. Sofia: Kragozor.
- Vedenova, L. V. (2001). Stanovlenie empatii budustih ucitelei v usloviiyah gumanizacii ucebno-vospitatelnogo processa. Dissertacia kandidata pedagogiceskih nauk. [Веденова, Л. В. Становление эмпатии будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса. Диссертация кандидата педагогических наук]. Volgograd.
- Yusopov, I. M. (1995). Psihologiya empatii. Dissertacia doktora psihologiceskih nauk. [Юсупов, И. М. Психология эмпатий. Диссертация доктора психологических наук]. Sankt Peterburg.

ЗА АВТОРА

Проф. д-р Нели Бояджиева работи в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ. Област на научни интереси: Педагогика и психология, Социална педагогика и социална работа, Теория и методика на социално-педагогическото консултиране и съветване, Арт-педагогика и арт-терапия, Консултиране и супервизия в образованието и социалната работа, Организационно поведение. Брой публикации – 300.
Контакт: Адрес: София 1336, ж.к. Люлин, бл. 343, ап. 59.

E-mail: nelybo2@abv.bg

ABOUT THE AUTHOR

Prof. PhD Nelly Boiadjieva works at Sofia University „Kliment Ohridsky“, FNOI. Field of scientific interests: Pedagogy and Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Theory and Methodik of socio-pedagogical counselling and advising, Art-pedagogy and art-therapy, Couching and supervision in education and social work, Orgatizational Behavior. Number of publicatoins – 300.

Contact: Address: 1336 Sofia, z.k. Lulin, bl. 343, ap. 59.

E-mail: nelybo2@abv.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА НОВИТЕ УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОРИ КЛАС

ГАБРИЕЛА КИРОВА

*Катедра „Начална училищна педагогика“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Габриела Кирова. МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА НОВИТЕ УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ВТОРИ КЛАС. Математическите знания на учениците в първи и втори клас са базисни за формирането на математическата им компетентност. От 2017 година в България обучението по математика във втори клас се осъществява с нови девет учебни комплекта на различни издателства. От методическа гледна точка представлява научен интерес да бъдат анализирани и сравнени тези вариантни учебници. Настоящото изследване включва сравнителен контен-анализ на действащите девет учебника по математика за втори клас в няколко важни методически аспекта: разработките на темите за естествените числа от 21 до 100, за събиране и изваждане на числата до 100, за табличното умножение и деление, за намиране на неизвестен компонент, за геометричното учебно съдържание и за текстовите задачи. В края на разработката са формулирани изводи.

Gabriela Kirova. Department of Primary School Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE NEW TEXTBOOKS OF MATHEMATICS FOR SECOND GRADE. The mathematical knowledge of students in the first and second grades is basic for the formation of their mathematical competence. Since 2017 in Bulgaria, the second grade mathematics education has been completed with new nine educational sets of different publishing houses. From a methodological point of view, it is of scientific interest to analyze and compare these variant textbooks. The present study includes a comparative content analysis of the current nine second-grade mathematics textbooks in several important methodological aspects: the development of topics for

natural numbers from 21 to 100 themes, for the addition and subtraction of numbers to 100, for multiplication and division of number to 100, for finding unknown component, for geometric content and for text tasks. At the end of the development conclusions are formulated.

Keywords: mathematics, second grade, textbooks, analysis

УВОД

През учебната 2017/2018 година в България се реализира обучение по математика във втори клас по новата учебна програма, утвърдена със Заповед № РД09-300 от 17.03.2016 г. и с новите учебни комплекти (Uchebna programa, 2016). Съществената разлика с предходната учебна програма се изразява в ориентирането на обучението към компетентностния подход. От учебното съдържание за втори клас незначителна част бе преместена в съдържанието за първи клас: числата 30, 40, 50 ...90, 100 и действията събиране и изваждане с тях. В това се заключава промяната в учебната програма в тематично отношение. По новата учебна програма бяха създадени, одобрени от Министерството на образованието и науката и избрани от учителите в началния етап на основната образователна степен общо девет учебни комплекта. Те са на Л. Алексиева и др. на издателство РИВА, за краткост наричан по-долу У1 (Aleksieva, Kirilova, 2017), на Ю. Гарчева и др. на издателство Просвета, за краткост наричан по-долу У2 (Garcheva, Manova, 2017), на В. Ангелова и др. на издателство Просвета Плюс, за краткост наричан по-долу У3 (Angelova, Doichinova, 2017), на И. Минчева и др. на издателства Питагор и Златното пате, за краткост наричан по-долу У4 (Mincheva, Dimitrova, Gemat, 2017), на З. Паскалева и др. на издателство Архимед, за краткост наричан по-долу У5 (Paskaleva et al., 2017), на Т. Витанов и др. на издателство Анубис, за краткост наричан по-долу У6 (Vitanov et al., 2017), на Т. Вълкова и др. на издателство Бит и техника, за краткост наричан по-долу У7 (Valkova et al., 2017), на М. Богданова и др. на издателство БУЛВЕСТ 2000, за краткост наричан по-долу У8 (Bogdanova, Temnikova, Ivanova, 2017) и на Р. Петрова и др. на издателство Скорпио, за краткост наричан по-долу У9 (Petrova, Stoyanova, Daskova, 2017).

Разглежданите в тази студия български учебници са вариантни, а не алтернативни, тъй като са написани и следва да отговарят на една и съща учебна програма. Те се използват за първи път в практиката на учителите на втори клас от учебната 2017/2018 година.

ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ЕТАПИ, ОБЕКТ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Цел на настоящото изследване е: Да се изследват методическите аспекти на новите учебници по математика за втори клас, свързани с основни елементи от учебното съдържание.

Задачи на изследването са:

1. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение формиране понятията числата до 100;
2. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение съдържанието на раздела „Събиране и изваждане на числата до 100“;
3. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение съдържанието на раздела „Таблично умножение и деление“;
4. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение съдържанието на темата “Намиране на неизвестно събираемо“;
5. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение съдържанието на темата “Намиране на неизвестен множител“;
6. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение геометричното учебно съдържание;
7. Да се анализират в сравнителен план учебниците по математика за втори клас по отношение на текстовите задачи;
8. Да се направи анализ на получените резултати и да се формулират изводи за качествата на анализираните учебници по математика за втори клас по отношение на изследваните методически аспекти.

Етапите на изследването са два: 1. Контент-анализ на изследваните учебници във връзка с избраните методически аспекти. 2. Обработка на резултатите и формулиране на обобщения и изводи.

Обект на изследването са действащите актуални девет учебника по математика за втори клас.

Предмет на изследването са методическите разработки и съдържанието в учебниците в следните методически аспекти: числата до 100, събиране и изваждане на числата до 100, таблично умножение и деление, намиране на неизвестен компонент – неизвестно събираемо и неизвестен множител, геометрия, текстови задачи.

Методи на изследването са: сравнителен контент-анализ и математико-статистически методи за обработка на резултатите – количествени и качествени показатели.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО ПО ТЕМАТА ЗА ЧИСЛАТА ДО 100

Формирането на понятия числата от 21 до 100 е основен раздел и в новата учебна програма по математика за втори клас, в сила от учебната 2017/2018 година, утвърдена със Заповед № РД09-300 от 17.03.2016 г. (Uчебna programa, 2016), както и в предходната програма. Разликата е в това, че в новата учебна програма не са включени знанията за числата 30, 40, 50...90, 100, тъй като тази тема вече е в учебната програма по математика за първи клас, в сила от учебната 2016/2017 година, утвърдена със Заповед № РД09–1857 от 17.12.2015 г. (Uчебna programa, 2015).

В настоящата студия си поставям изследователската задача да направя сравнителен анализ на съдържанието и методическите аспекти при разработката на темата „Естествените числа от 21 до 100“ във всичките девет учебника. Целта е да се проследи наличието или отсъствието на основни методически компоненти, свързани с формирането на понятия числата до 100. На базата на сравнителния анализ ще бъдат направени изводи.

По отношение на естествените числа при анализа са избрани три показателя.

Показател 1 (П1): Относителен дял на разработките на уроци по темата в учебника. Това е обективен показател за възможностите, които съответният учебник предоставя за усвояване, затвърдяване и усъвършенстване на знанията за числата. Резултатите от изследването по този показател са нагледно представени в таблица 1.

Таблица 1. Резултати от анализа на изследваните 9 учебника по математика по първи показател

Учебник/ Показател	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П1 (%)	4,50	3,57	4,46	4,54	4,62	4,71	4,46	4,46	2,67

Стойностите на относителния дял на уроците за числата от 21 до 100 спрямо общия брой разработки на уроци в учебниците варират значително между 2,67% (У9) и 4,71% (У6). Очертават се три групи учебници по този показател: такива с недостатъчен относителен дял разработки по темата „Числата от 21 до 100“ – У9 и У2, учебници с относително равно съотношение между уроците за числата и общия брой уроци в тях – У1, У3, У4, У7 и У8, учебници с най-висок относителен дял предвидени уроци в раздела за числата до 100 – У6 (4,71%) и У5 (4,62%). Ясно се очертават предимствата и недостатъците в сравнителен план.

Показател 2 (П2): Наличие на базисните методически упражнения за формиране на понятия числа до 100: четене на числата, писане на числата, броење, сравняване, състав на числата, представяне като сбор от редни единици, място в редицата на естествените числа. Изследват се анализирани девет учебника за наличието на тези седем типа задачи, имащи отношение към формирането на понятия естествени числа, в т.ч. числата от 21 до 100. Ще бъде отчетено като наличие на всички типове задачи (+) или отсъствие на някои от изброените седем типа задачи (-). Резултатите са показани в Таблица 2.

Таблица 2. Резултати от анализа на изследваните 9 учебника по математика по приетия втори показател

Учебник/ Показател	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П2	-	+	+	+	-	+	+	+	+

В седем от деветте анализирани учебника са налични всичките седем вида задачи – У1, У2, У3, У4, У6, У7 и У8, докато в два от учебниците липсва по един от видовете задачи, необходими за формиране понятия за числата – У1 и У5. В У1 липсват упражнения за четене на числата от типа: „Прочети числата: 24, 85, 100, 77.“ В У5 липсва упражнение за броење. От таблица 2 могат да се направят изводи за качествата на сравняваните учебници по математика за втори клас.

Показател 3 (П3): Особености на използваните видове онагледяване в раздела за числата от 21 до 100. Ще бъдат анализирани наличните във всеки учебник видове онагледяване в разработките на уроци за числата от 21 до 100. Известно е, че учениците от втори клас все още имат развито преобладаващо конкретно-образно мислене. Понятията числа са пределно абстрактни. От тук и необходимостта от богато онагледяване и по-голям набор дидактични материали. Важно е да се отбележи, че към учебника за втори клас У6 има специално разработена учебна тетрадка № 3 с индивидуални дидактични материали, които да се използват при раздела за числата от 21 до 100. Освен тази специална тетрадка, към учебника има ламиниран картон за многократна употреба, върху който се пише с изтриваем маркер. На картоната има номерационна таблица, в която могат да се вписват числа, модел на бодливо сметало, върху който могат да се моделират числа и редове, на които могат да се записват имената на числа. Тези индивидуални дидактически средства отличават учебния комплект от всички останали учебни комплекти. В У1 са използвани следните изображения за онагледяване на числата от 21 до 100: топчета, столове, книги, бодливо сметало – общо 4 вида онагледяване. В У2 са използвани изображения на: бодливо сметало, мобилни телефони, кламери, моливи, карти за игра – общо 5 вида онагледяване. В У3 са използвани следните видове

изображения за онагледяване: копчета, банкноти, лего, десетични блокчета (десетици и единици) и числова лента – общо 5 вида онагледяване.

В У4 са използвани: бодливо сметало, номерационна таблица, банкноти, монети и числова линия – общо 5 вида онагледяване. В У5 използваните изображения са: банкноти, монети и десетични блокчета – общо 3 вида онагледяване. В У6 са използвани изображения на: банкноти, монети, бодливо сметало и числова линия – общо 4 вида онагледяване. Тук следва да се добавят индивидуалните дидактични материали и картонът за многократна употреба, посочени по-горе. В У7 са използвани за онагледяване: десетични блокчета, бодливо сметало, числова линия, топчета – общо 4 вида. В У8 използваните изображения са на: пръчици (снопчета и единични пръчици), банкноти, монети, бодливо сметало и числова линия – общо 5 вида онагледяване. В У9 са използвани само: бодливо сметало и числова линия – общо 2 вида онагледяване. За по-добро възприемане на резултатите те ще бъдат представени в таблица. (Виж табл. 3)

Таблица 3. Резултати от анализа на изследваните 9 учебника по математика по приетия трети показател

Учебник/ Показател	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
ПЗ (бр.)	4	5	5	5	3	4	4	5	2

В съпоставителен план може да се обобщи, че много добре онагледени разработки на темата „Числата от 21 до 100“ са тези на учебници У2, У3, У4 и У8. Добро е онагледяването и на учебници У1, У6 и У7. Методически неиздържани по този показател са учебници У5 и особено У9.

В заключение може да се направят някои важни изводи, относно качествата на сравняваните девет учебника за постигане целите на раздела „Числата до 100“. Като се отчетат резултатите и при трите показателя някои от учебниците са с много добри методически характеристики. Това са: У4, У6, У3, У8 и У1. Добри резултати се установяват при У7 и У2. По-слаби резултати показват У9 и У5.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО ПО ТЕМАТА ЗА СЪБИРАНЕ И ИЗВАЖДАНЕ НА ЧИСЛАТА ДО 100

Един от най-важните елементи на учебното съдържание по математика във втори клас това е усвояването от учениците на устното и писменото събиране и изваждане на числата от 21 до 100 без и с преминаване на десетицата (Uchebna programa, 2016). Тези умения са в основата на събирането и изваждането без и с преминаване на десетицата с числата над 100 в трети и в чет-

върти клас. Тук ще представя сравнителен анализ на методическите подходи, използвани в тези девет различни учебника. Специално внимание ще бъде отделено на общия брой на предвидените в учебниците по математика уроци (за нови знания и за упражнение) по темата „Събиране и изваждане на числата до 100 без и с преминаване на десетицата“ в сравнителен план спрямо общия брой на уроци в съответния учебник. Друг показател за сравняване ще бъде кога и по какъв начин се въвежда и изяснява алгоритъм за писмено събиране и изваждане. Получените резултати ще бъдат обобщени и анализирани и на тяхна основа ще бъдат формулирани изводи за предимствата и недостатъците на сравняваните учебници.

По първия показател – относителен дял на темите за събиране и изваждане спрямо общия брой разработки в учебник – **Показател 1 (П1)** – се получиха следните резултати (Таблица 4).

Таблица 4. Резултати от анализа на изследваните 9 учебника по математика по първия показател

Учебник/ Показател	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П1 (%)	27,92	34,82	30,35	28,18	24,07	28,30	23,21	24,10	21,42

Получените резултати варират силно – от 34,82% (У2) до 21,42% (У9). По-високият относителен дял на темите от раздела „Събиране и изваждане на числата до 100“ обуславя по-доброто овладяване и усъвършенстване на уменията за събиране и изваждане на второкласниците. Очертават се три групи учебници: тази с по-висок относителен дял (между 27 и 34%) – У2, У3, У6, У4, У1 и учебници с нисък относителен дял (под 25%) – У8, У5, У7 и У9. По изборния относителен дял за уроци за събиране и изваждане може да се съди за значението, което авторите отдават на овладяване уменията за събиране и изваждане на числата до 100 от учениците във втори клас.

Вторият показател – **Показател 2 (П2)** – е свързан с методическия подход на подредба на темите от събиране и изваждане: успоредно, паралелно или последователно. При успоредното въвеждане на случаите в един и същ урок се взимат случай от събиране и съответния случай от изваждане (Например: $40 + 5$; $45 - 5$; $45 - 40$). При паралелното въвеждане в един урок се взима даден случай от събиране (Например: $34 + 3$) и в следващ урок за нови знания се въвежда аналогичният случай от изваждане (Например: $37 - 3$).

При последователното въвеждане: първо се изучават всички случаи от събиране, а след тях се въвеждат всички случаи от изваждане. При сравнителен анализ на деветте учебника се установява, че различните авторски колективи са избрали различни методически похвати на подредба на темите в раздела за събиране и изваждане на числата до 100. В четири от учебниците авторите

избират паралелното въвеждане на случаите от събиране и изваждане. Това са учебници У1, У2, У3 и У5. При тях се редуват ритмично теми от събиране с теми от изваждане. Това е добър методически похват. В три от разглежданите тук учебници авторите са използвали комбинация от успоредно въвеждане (на лесните случаи от събиране и изваждане) с паралелно въвеждане (при случаите с преминаване на десетицата). Това са учебници У4 (в който само последните два случая са въведени паралелно), У7 и У8. Това е много добър методически похват. В един от учебниците (У6) е използван различен похват: лесните случаи на събиране и изваждане се въвеждат успоредно, а случаите на събиране и изваждане с преминаване на десетицата са въведени последователно. С този похват може да се постигне много по-добро затвърдяване и усъвършенстване на алгоритмите при случаите на събиране и изваждане до 100 с преминаване на десетицата. В учебник У9 е възприето успоредно въвеждане на събирането и изваждането за цялата група уроци по темата. Това не е добър подход, доколкото в един 35-минутен урок по математика, в който се предполага да има и въвеждаща част остава твърде малко урочно време, за да могат да бъдат добре изяснени два алгоритъма за писмено пресмятане – и за събиране и за изваждане (с преминаване на десетицата) и същите да бъдат усвоени и приложени, затвърдени от 8 годишните ученици. Това би могло да се компенсира, ако има предвидени достатъчен относителен дял уроци за упражнение, но точно учебник У9 е този с най-малък относителен дял на уроците в темата (Виж Таблица № 4).

Третият показател – **Показател 3 (ПЗ)** – е мястото и начинът на въвеждане на алгоритъм за писмено (вертикално) събиране и изваждане. В У1 писмено събиране и изваждане се въвежда при първите два случая, разработени в последователни уроци (№ 12 и № 13) като липсва описание на алгоритъма и не е показан при изваждането начин за проверка. Използвани са номерационни таблици. В У2 вертикален запис се използва от темите $22 + 2$ (урок № 15) и $24 - 2$ (урок № 16) като и тук няма описание на алгоритмите и начин за проверка не е показан в изходната задача, в карето за нови знания, а в следваща задача. Използвани са номерационни таблици. В У3 в един урок (№ 17) са показани алгоритмите за писмено събиране и изваждане като и тук липсва описание на алгоритмите, както и не е показан начин за проверка при действие изваждане. Използвани са номерационни таблици. В У4 вертикално записване е показано при събиране от вида $43 + 35$ (урок № 31) и при изваждане от вида $78 - 35$, $78 - 43$ (урок № 32). Тук има използвана номерационна таблица, но няма показан начин на проверка при изваждането, а също така няма и описание на алгоритмите. В У5 вертикален запис се въвежда при темата за събиране от вида $24 + 3$ (урок № 19) и при изваждане от вида $24 - 3$ (урок № 20). Не са използвани номерационни таблици. Липсва начинът на проверка при изваждане. Няма никакво описание на алгоритмите. В У6 алгоритмите за събиране

и изваждане са въведени при случаи от вида $43 + 5$ и $48 - 7$ (урок № 16) като са използвани номерационни таблици, алгоритмите са описани като реплики на герои в учебника – ученици. При изваждането изрично е показан начин за проверка. В У7 алгоритмите за писмено (вертикално) събиране и изваждане се въвеждат при случаи от вида $25 + 2$, $25 + 20$, $27 - 2$ и $45 - 20$ (урок № 14) като са използвани номерационни таблици, алгоритмите са описани с текст и е показан начин за проверка при изваждането. Трябва да се отбележи, че от методическа гледна точка случаите $25 + 20$ и $45 - 20$ са задачи за устно смятане и не предполагат вертикален запис и пресмятане по алгоритмите за писмено извършване на действията. В У8 въвеждането на вертикален запис става в урок № 25, при случаи от вида $27 + 30$ и $57 - 30$ (за устно смятане, както вече бе спомената при У7) като са използвани номерационни таблици, но алгоритмите не са описани и няма показан начин за проверка при изваждането. В У9 вертикалното записване, алгоритмите за писмено събиране и изваждане са въведени при случаите от вида $15 + 12$, $27 - 12$ и $27 - 15$ (урок № 24) като са използвани номерационни таблици. Липсва описание на алгоритмите. Показан е начин на проверка при изваждането. В заключение може да се каже, че единствените учебници, в които са дадени алгоритмични указания за въвеждане новите начини за събиране и изваждане – писмено (вертикално) това са У6 и У7. В един от анализираният тук учебници (У5) дори не са използвани номерационни таблици за онагледяване на вертикалното записване. В някои от учебниците не е показан начин за проверка при действие изваждане, което е сериозен методически пропуск (У1, У3, У4 и У5).

Учебниците са сравнявани по три важни показателя при методическата разработка на темите в раздел „Събиране и изваждане на числата до 100“. На първо място това е броят уроци в раздела. Установен е относителният дял на уроците за събиране и изваждане до 100 спрямо общия брой разработки на уроци във всеки учебник. По този показател по-лоши резултати се получиха за У5, У7 и У9. Вторият критерий е избраният методически подход за въвеждане на случаите от събиране и изваждане. Наблюдават се 3 варианта: паралелно, последователно и успоредно, като предимства имат комбинациите успоредно-паралелно и успоредно-последователно подреждане. Третият показател е мястото и начинът на въвеждане на алгоритъм за писмено (вертикално) събиране и изваждане. По този показател по-неприемливи методически подходи бяха установени при учебник У5. Предимства в методическо отношение показват учебници У6 и У7.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ В РАЗДЕЛА „ТАБЛИЧНО УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ“

Усвояването до автоматизъм на табличното умножение и деление е една от водещите задачи на математическото обучение във втори клас. Представлява интерес какви методически подходи са избрали авторите на деветте вариантни учебника при разработване на тази важна тема. За целта са използвани няколко показателя. Първият показател – **Показател 1 (П1)** е методическата подредба на изучаване случаите от умножение и деление. Вторият избран показател – **Показател 2 (П2)** – при сравнителния анализ това е относителният дял на темите от раздела „Таблично умножение и деление“ в сравнение с всички теми в учебника. Ще бъде анализиран и броят на уроците за нови знания и важното от методическа гледна точка съотношение между уроци за нови знания и уроци за затвърдяване на знанията и формиране на умения. Специално внимание ще отдели на темата за деление на число с нула (невъзможно деление) – **Показател 3 (П3)** – и какви методически подходи са използвани от различните автори за въвеждане на това съдържание.

По **Показател П1** ще представя методическата подредба на темите в раздел „Таблично умножение и деление“ в учебниците по математика за втори клас В У1 за раздела „Таблично умножение и деление са предвидени общо 60 урока. От тях 4 урока са за мерни единици и геометрично съдържание, а един е за намиране на неизвестен множител. Уроците за нови знания са 30, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У1 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците: умножение; разместително свойство на умножението; делимо, делител, частно; умножение с 2; деление с 2; умножение с 5; деление с 5; умножение с 10, деление с 10; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; съдружително свойство на умножението; умножение с 6; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 1 и 0; деление с 1 и 0. Темата „Намиране на неизвестен множител е включена след умножение и деление с 6.

В У2 за раздела „Таблично умножение и деление“ са предвидени общо 56 урока. От тях 4 са за мерни единици, а един е за намиране на неизвестен множител. Уроците за нови знания са 26, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У2 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците: умножение; множител, произведение; разместително свойство на умножението; деление; умножение с 1; деление с 1; умножение с 2; деление с 2; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; съдружително свойство на умножението; умножение с 5; деление с 5; умножение с 6; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 10; деление с 10;

умножение с 0 и деление на 0 с число. Намирането на неизвестен множител се въвежда след умножение и деление с 9.

В У3 за раздела „Таблично умножение и деление“ са предвидени общо 54 урока. От тях 4 урока са за мерни единици, а 1 е за намиране на неизвестен множител. Уроците за нови знания са 30, а останалите са за затвърдяване на знанията. В У3 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците: действие умножение; множител и произведение; разместително свойство на умножението; действие деление; делимо, делител, частно; умножение с 2, деление с 2; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4, деление с 4; умножение с 5; деление с 5; умножение с 6; деление с 6; съдружително свойство на умножението; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 10; деление с 10; умножение и деление с 1; умножение с 0, деление на 0 с число. Темата „Намиране на неизвестен множител“ е включена след умножение и деление с 4.

В У4 за раздела „Таблично умножение и деление“ са предвидени общо 51 урока. От тях 3 урока са за мерни единици, а 1 е за намиране на неизвестен множител. Уроците за нови знания са 26, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У3 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците: сбор на равни събираеми; умножение; разместително свойство на умножението; умножение с 2; умножение с 3; деление; връзка между умножение и деление; деление с 2; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; умножение с 5; деление с 5; съдружително свойство на умножението; умножение с 6; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 10; деление с 10; умножение и деление с 1; умножение с 0 и деление на 0 с число. Намирането на неизвестен множител се въвежда след умножение и деление с 4.

В У5 за четвъртата тема „Таблично умножение и деление“ са отделени 53 урока. От тях 3 са посветени на мерните единици, а 2 – за намиране на неизвестен множител. Уроците за нови знания са 29, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У5 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците: сбор на равни събираеми; пъти повече от...; множители, произведение; разместително свойство на умножението; умножение с 2; умножение с 5; умножение с 10; съдружително свойство на умножението; деление; делимо, делител, частно; деление с 2; деление с 5; деление с 10; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; умножение с 6; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 1; деление с 1; умножение с 0; деление на числото 0 с различно от 0 число. Темата „Намиране на неизвестен множител“ е включена след деление с 10 (умножение с 2, 5 и 10 и деление с 2, 5 и 10).

В У6 за раздел „Таблично умножение и деление“ са отделени 49 урока. От тях 3 са за мерни единици и 2 за намиране на неизвестен множител. Уроците

за нови знания са 23, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения, за самопроверка. В У6 е съблюдавана следната последователност при въвеждане на таблиците за умножение и деление: умножение; множители, произведение; разместително свойство на умножението; деление; делимо, делител, частно; пъти повече, пъти по-малко; умножение с 2; деление с 2; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; умножение с 5; деление с 5; умножение и деление с 6; умножение и деление със 7; умножение и деление с 8; умножение и деление с 9; умножение и деление с 10; умножение и деление с 1; умножение с 0 и деление на 0 с число, различно от 0. Темата „Намиране на неизвестен множител“ се въвежда след умножение и деление с 6.

В У7 за раздела „Таблично умножение и деление“ са предвидени общо 62 урока. От тях 3 са за мерни единици, 2 са за намиране на неизвестен множител, 2 са за самопроверка и 4 са тематични уроци. Уроците за нови знания са 26, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения, както и за самопроверка и тематични. В У7 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците за умножение и деление: умножение; разместително свойство на умножението; умножение с 1 и с 10; умножение с 2; деление; деление с 1 и с 10; деление с 2; пъти повече, пъти по-малко; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; умножение с 5; деление с 5; умножение с 6; съдружително свойство на умножението; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 0; деление на нулата с число. Темата „Намиране на неизвестен множител“ се въвежда след умножение и деление с 4.

В У8 за раздел „V. Таблично умножение и деление“ са предвидени 56 урока. От тях 3 урока са за мерни единици и 1 за самопроверка. Уроците за нови знания са 26, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения, за самопроверка. В У8 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците за умножение и деление: в 5 групи по 3; 3 пъти по 5; множители, произведение, умножение; разместително свойство на умножението; умножение с 2; умножение с 5; умножение с 10; съдружително свойство на умножението; деление; деление с 2; деление с 5; деление с 10; умножение с 3; деление с 3; умножение с 4; деление с 4; умножение с 6; деление с 6; умножение със 7; деление със 7; умножение с 8; деление с 8; умножение с 9; деление с 9; умножение с 1 и 0; деление от вида $7:7$, $7:1$ и $0:7$. Темата „Намиране на неизвестен множител“ се въвежда след умножение и деление с 2, 5 и 10.

В У9 за темите от таблично умножение и деление са предвидени 51 урока. От тях 2 урока са за мерни единици и 2 тематични урока. Уроците за нови знания са 17, а останалите са за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У9 е спазена следната последователност при въвеждане на таблиците за умножение и деление: действие умножение; разместително свойство на действие умножение; умножение с 2; умножение с 3; умножение с 4; действие

деление; деление с 2; деление с 3; деление с 4; умножение и деление с 5; умножение и деление с 6; умножение и деление със 7; умножение и деление с 8; умножение и деление с 9; умножение и деление с 10; умножение и деление с 1; умножение с 0, деление с числото 0. Темата „Намиране на неизвестен множител“ се въвежда след умножение и деление с 5.

По втория Показател П2 се получиха следните резултати (Таблица 5).

Таблица 5. Резултати от анализа на изследваните 9 учебника по математика по втория показател

Учебник/ Показател	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П2 (%)	50,45	46,42	44,64	43,63	46,29	43,39	52,67	47,32	43,75

При сравнителния контент-анализ може да се направят някои изводи. Броят на уроците в раздела „Таблично умножение и деление“ варира от 49 (У6) до 62 (У7), съответно относителните дялове варират от 43,39% (У6) до 52,67 (У7). Може да се направи извод, че предвидените уроци в раздела при У6, У4, У9, У3 са недостатъчно. Средно в разглежданите учебници уроците са 55. Може да се каже, че 55 урока е оптималният брой тематични единици за раздела. На това условие отговарят следните учебници – У1 и У7. По-съществен е броят на уроците за нови знания. Оказва се, че в 5 от учебниците те са равен брой – по 26 (У2, У3, У4, У7, У8). В два от учебниците са повече (У1 – 30 и У5 – 29), в У6 са по-малко – 23, докато в У9 те са значително по-малко – 17. В У9 малкият брой теми за нови знания идва от обединяването на умножението и делението с дадено число в един урок за нови знания. За сметка на това има значително по-голям брой уроци за затвърдяване на знанията, които следват. Може да се приеме, че средният брой от 25 урока за нови знания е оптимален. Интерес представлява съотношението между уроците за нови знания и тези за затвърдяване на знанията и формиране на умения. В У1 то е 1:2, в У2 то е 1:2,2, в У3 е 1:2,1, в У4 е 1:2, в У5 е 1:1,8, в У6 е 1:2,1, в У7 е 1:2,4, в У8 е 1:2,2 и в У9 съотношението е 1:3. По-доброто съотношение е това, при което преобладават уроците за затвърдяване на знанията върху табличното умножение и деление. С такова разпределение се отличават в низходящ ред учебниците У9, У7, У8 и У2, У6 и У3, У1 и У4, а У5 е с най-лошо съотношение – 1:1,8..

Интерес представлява начинът на изясняване на случая „Деление на 0“ (невъзможно деление). Това е третият показател – Показател П3 – при анализа по тази тема. Ето какви методически похвати са използвани в различните вариантни учебници по математика за втори клас. В У1 е даден запис $2:0=0$, защото $0.2=0$, който е задраскан с червен цвят и отдолу стои в каре за правило “С нула не се дели.“ В У2 има нарисуван герой с балон с репликата „С числото 0 не се дели!“ и запис $7:0$, който е задраскан с две червени черти. В У3

избраният подход е като в У1 – записани са два примера $0:0$ и $9:0$, които са задраскани с червени линии и на две места е записано твърдението, че на 0 не се дели / с числото 0 не може да се дели. Има илюстрация с нарисуван герой (куче), което държи табела „Стоп“. В У4 е избран малко по-добър подход, като е приведен пример за опит на дете да реши задачата $3:0$. Коментира се, че детето не е решило вярно задачата като се прави проверка и се дава твърдението „С числото 0 не може да се дели.“ – в цветно каре като правило. В У5 подходът е като в учебници У1 и У3 – записан е пример $7:0$ и е задраскан с две червени линии, а на страницата е записано с главни букви „Запомнете! С числото 0 не може да се дели!“; като този текст е в курсив. В У6 [4] срещаме един различен подход. Твърдението, че делението на 0 е невъзможно действие, т.е. на нула не може да се дели, е доказано със следната ситуация. Избран е един пример $5:0$ и са дадени две решения на двама герои – ученици. Едното дете решава, че частното е 0 , а другото дете решава, че частното е 5 . И двете деца правят проверка с умножение и сами се убеждават, че нито 0 , нито 5 са отговори на задачата, т.е. няма такова число, което умножено по 0 да може да даде число, различно от нула. На фона на тази ситуация логично се извежда определение, което е записано в червен цвят „На 0 не се дели!“. От методическа гледна точка това е най-издържаният подход. В У7 избраният подход е като в учебници У1, У3 и У5 – даден е записан пример $2:0$, който е задраскан с две червени черти и отдолу в императивна форма е записано в червено „На 0 не се дели!“ В У8 е използвана илюстрация на учителка с показалка, даден е записан пример $7:0$ и под него пише с текст „е невъзможно!“, а вдясно е изобразен светофар, който свети в червено и до него е записано „С числото 0 не може да се дели!“ В У9 откриваме подход, подобен на подхода в У6 – дадени са решенията на две деца на примера $4:0$. Едното дете е получило 0 , а отговорът на другото дете е 4 . Направена е проверка на всяко от решенията и е показано, че при проверката не се получава резултат 4 . Пита се „Някой решил ли е вярно задачата?“ и отдолу в цветно зелено каре е записано „С числото 0 не може да се дели!“

От сравнителния анализ става ясно, че при методическата разработка на частния случай деление на число на 0 се очертават 3 подхода: в повечето учебници е подхотено императивно и без всякакво доказателство (У1, У2, У3, У5, У7 и У8), в един от учебниците (У4) е приведен пример, докато в два от учебниците е приведено доказателство с алтернативни решения (У6 и У9), което е добро методическо решение.

Може да се обобщи, че в анализирания в сравнителен план девет вариантни учебника по математика за втори клас, които са въведени в употреба във втори клас има съществени различия. Броят на уроците в раздела „Таблично умножение и деление“ варира от 49 (У6) до 62 (У7).

По отношение структурирането на раздела „Таблично умножение и деление“ се очертават следните различни подходи: 1) Умножение с 2, 5 и 10, деление с 2, 5 и 10, умножение с 3, деление с 3 и т.н. до 9 – У1, У5 и У8; 2) Умножение с 2, деление с 2, умножение с 3, деление с 3 и т.н. – У3 и У6; 3) Умножение с 2, умножение с 3, деление с 2, деление с 3, умножение с 4, деление с 4, умножение с 5, деление с 5 и т.н. – У4; 4) Умножение с 1, деление с 1, умножение с 2, деление с 2 и т.н. – У2; 5) Умножение с 1 и с 10, умножение с 2, деление с 1 и с 10, деление с 2, умножение с 3, деление с 3 и т.н. – У7; 6) Умножение с 2, умножение с 3, умножение с 4, деление с 2, деление с 3, деление с 4, умножение и деление с 5, умножение и деление с 6 и т.н. – У9 (подобен на У4). Може да се обобщи, че доказал своята методическа състоятелност е вторият подход, приложен в учебници У3 и У6.

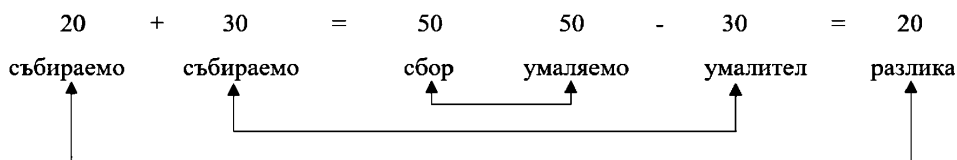
Относно въвеждането на случая за невъзможно деление на числото 0 в седем от анализираният тук учебници е приет императивният подход, докато само в два от тях е изведено доказателство за невъзможността на действието деление на 0 – У6 и У9.

Важно е сравнението на избраните методически подходи при изграждане на таблиците за умножение в различните учебници. Очертават се 4 варианта: 1) На базата на сбор на равни събираеми и на получаване на всеки следващ резултат от предходния с прибавяне на повтарящото се равно събираемо (т.е. и двата подхода) – У6; 2) Получаване на всеки табличен резултат от предходния с прибавяне на едно от повтарящите се събираеми – У1 и У8; 3) На базата на сбор на равни събираеми – У2, У3, У4 и У9; 4) Без никакъв показан подход – само таблицата – У5 и У7. Най-добрият вариант е първият. Също добър ефект има вторият вариант. Единственият учебник, в който е използвано богато илюстративно и схематично онагледяване, както на действие умножение, така и на действие деление е У6. Това е отлично методическо решение с оглед особеностите на осем годишните ученици, които имат развито преобладаващо все още конкретно-образно мислене.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ СРАВНИТЕЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ТЕМАТА „НАМИРАНЕ НА НЕИЗВЕСТНО СЪБИРАЕМО“

Намирането на неизвестен компонент и свързаното с това определение, което се въвежда в началния етап на основната образователна степен в България винаги е било базирано на аритметична основа – на основата на зависимостите, които съществуват между компонентите и резултатите при двойките аритметични операции: събиране и изваждане, от една страна и умножение и деление, от друга. Тези зависимости могат графично да се представят по следния начин (фиг. 1.) Най-ефективният методически похват за ученици на 8-9 годишна възраст включва следните стъпки: 1) Записват се в хоризонтален

ред един пример от действие събиране (с две различни събираеми) и до него обратния пример от изваждане; 2) Надписват се наименованията на компонентите и резултатите под съответните числа; 3) Равните числа се свързват с двупосочни стрелки, както е показано на фиг. 1.; 4) Остава са малко време на учениците да наблюдават и осмислят връзките на схемата; 5) Изтрива се първото събираемо и се замества със съответния символ за неизвестен компонент (празно квадратче, въпросителна, буква); 6) Проследява се, къде в примера от изваждане откриваме търсения компонент (в случая в позиция на разлика); 7) Формулира се правилото: „Неизвестното събираемо се намира като от сбора извадим другото (известното) събираемо“.



Какъв подход е избран в У1? Използвана е текстова задача, предполагаща моделиране с неизвестно събираемо. Виж снимка 1. Това не е добър подход, тъй като учениците от втори клас се насочват директно към извършване на действие изваждане за намиране на крайния резултат, без да съставят модел с неизвестен компонент. Отлично решение е използването на схематичен модел като посочения във фигура 1. Правилото е записано веднага след решената изходна текстова задача върху цветен фон „Неизвестното събираемо намираме, като от сбора извадим известното събираемо“. В У2 откриваме изключително неясно представен подход. Има илюстрация с 12 кашона, в долния ляв ъгъл на която има надпис „24 броя“. Въпросът над илюстрацията е: „Колко кашона още има на рафта?“. На илюстрацията няма дори оставено място за тези липсващи кашони. Под илюстрацията, в карето за нови знания е записано $24 - 12 = 12$ и до него проверка $12 + 12 = 24$. Отдолу следва правилото „Неизвестното събираемо се намира, като от сбора се извади известното събираемо“. Може да се каже, че похватът в този учебник с нищо не гарантира осмислянето и усвояването на правилото. В У3 авторите са избрали да използват творческо упражнение – съставяне на текстова задача по картина. На картината има 5 деца около една маса, върху която има две неясни изображения (вероятно подноси с 23 сини и 12 червени сладки). Условието е да се състави задача по картината. Вдясно са записани пример от събиране $23 + 12 = 35$ и под него двете обратни задачи: $35 - 12 = 23$ и $35 - 23 = 12$. Точно вторият запис е решението на задачата с неизвестно (ако има такава), а тъкмо при него резултатът 12 не е записан с червен цвят. Под трите примера в жълто каре е дадено правилото: „Ако от сбора извадим едното събираемо, получаваме другото съби-

раемо“. Може да се каже, че и в този учебник, както и в У2 избраният подход е неподходящ. Втората задача е също в каре за нови знания. Там е дадена в готов вид задача с неизвестно събираемо: $16 + ? = 48$. Задачата е решена и е показана проверка. Към втората решена задача в урока, на розов фон е записано правило: „Неизвестното събираемо се намира, като от сбора се извади известното събираемо.“ В У4 темата е разработена на две страници. В задача 4 се представя връзката между действие събиране и действие изваждане и е изведено определение „Едното събираемо можем да намерим като от сбора извадим другото събираемо.“ Виж снимка 4. В задача 7 върху фон за нови знания е записан решен пример с неизвестно събираемо като са обозначени компонентите. Показана е и проверка. Върху син фон е написано правилото „Неизвестното събираемо намираме като от сбора извадим другото – известното събираемо.“ От готово решените примери в задачи 4 и 7 не става ясно на каква основа става намирането на неизвестен компонент. В У5 изборът на авторите е да тръгнат от сюжетна текстова задача. Това са задачи 1 и 2. Те са решени с изваждане. След това, като втори начин е показан модел на решението с неизвестно събираемо – без обяснения и без извеждане на връзки и зависимости. След втората решена задача върху жълт фон е поместено определението „Неизвестно събираемо се намира като от сбора се извади известното събираемо.“ Както вече отбелязахме, използването на текстова задача за въвеждане намирането на неизвестен компонент не е добро методическо решение. В У6 за извеждане правилото за намиране на неизвестно събираемо е използвана изходна решена задача от вида математическа диктовка: „Гошо намислил едно число, прибавил към него 21 и получил 68. Кое число е намислил?“. Този подход е добър, тъй като по условие задачата предполага записването на неизвестния компонент чрез символ. Веднага е указано с какъв символ ще се изобразява неизвестното събираемо – въпросителен знак в жълто кръгче. Задачата е решена и е показана проверката на решението. Правилото е записано с червен цвят в каре за правила: „Неизвестното събираемо намираме като от сбора извадим известното (другото) събираемо“. В У7 също както и в У6 е използвана задача за намислено число: „Иво намисли число. Прибави към него 37 и получи 89. Кое е намисленото число?“ Виж снимка 7. В карето за нови знания са изобразени две деца, които правят запис на задачата. Едното прави коректен запис, като означава намисленото (неизвестното) число с празно квадратче: $\square + 37 = 89$. Другото изобразено дете прави следния запис: $37 + \square = 89$, което е абсолютно некоректно. Вдясно в карето е записано вярното решение и като реплика на герой – тигърче е отбелязано, че намисленото число е неизвестно събираемо. Отдолу върху цветен фон е записано правилото „Неизвестното събираемо намираме, като от сбора извадим известното събираемо.“ Само в този учебник е използвано и буквено означение за отбелязване на неизвестното, което е нарушение на учебната програма по математика за втори клас. В

У8 е избран коректен методически подход – схематично представяне на връзката между компонентите и резултатите от аритметичните действия събиране и изваждане. Схемата не е много добре представена (виж схемата на фиг. 1.). Правилото е поместено върху цветен фон, но не при решената изходна задача 2, а едва при задача 3: „Неизвестно събираемо се намира, като от сбора се извади другото събираемо, което е известно.“ В последния девети учебник У9 са приложени два подхода. При задача 3, има решена изходна текстова задача от намиране сбор на две числа и са съставени и решени двете възможни обратни задачи. След това е поместена схема за връзките между компонентите и резултатите при аритметичните действия събиране и изваждане. Това е много добър похват. При задача 5 се използва подход като в У6 и в У7: „Милена намислила число. Увеличила го с 37 и получила числото 63. Кое число е намислила Милена?“ Задачата е решена като е съставен модел с обозначаване с празно квадратче на неизвестното събираемо (намисленото число). Няма, обаче, структуриран запис на решението на задачата, което е недостатък. Отдолу върху зелен фон е изписано правилото „Неизвестното събираемо се намира, като от сбора се извади другото събираемо, което е известно.“

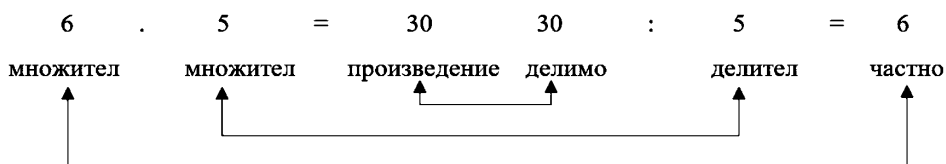
В заключение, от направения сравнителен анализ на методическите подходи, използвани от авторите на деветте одобрени учебника по математика за втори клас в България може да се направят някои изводи. Най-добре е разработено новото съдържание в темата „Намиране на неизвестно събираемо“ в У8 и в У9. Много добър подход е използването на изходна задача от типа: „Намислих едно число. Към него прибавих...и получих....Кое е намисленото число?“, който откриваме в У6, У7 и У9. Използването на сюжетна текстова задача като изходна за въвеждане на неизвестно събираемо не е добро методическо решение (У1, У5). Може да се направи заключение, че използваните похвати в У2, У3, У4 са методически неиздържани.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ СРАВНИТЕЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ТЕМАТА „НАМИРАНЕ НА НЕИЗВЕСТЕН МНОЖИТЕЛ“

За мен представлява интерес да бъдат анализирани в сравнителен план методическите похвати, използвани от различните авторски колективи при разработване на темата за урок за нови знания „Намиране на неизвестен множител“.

Намирането на неизвестен компонент и свързаното с това определение, което се въвежда в началния етап на основната образователна степен в България винаги е било базирано на аритметична основа – на основата на зависимостите, които съществуват между компонентите и резултатите при двойките аритметични операции: събиране и изваждане, от една страна и умножение и деление, от друга. Тези зависимости могат графично да се представят по

следния начин (фиг. 2.) Най-ефективният методически похват за ученици на 8–9 годишна възраст включва следните стъпки: 1) Записват се в хоризонтален ред един пример от действие умножение (с два различни множителя) и вдясно до него обратния пример от деление; 2) Надписват се наименованията на компонентите и резултатите под съответните числа; 3) Равните числа се свързват с двупосочни стрелки, както е показано на фиг. 1.; 4) Остава са малко време на учениците да наблюдават и осмислят връзките на схемата; 5) Изтрива се първият множител и се замества със съответния символ за неизвестен компонент (празно квадратче, въпросителна, буква); 6) Проследява се къде в примера от деление откриваме търсения компонент (в случая в позицията на частно); След това отново се разглеждат двупосочните стрелки, за да се осмисли, че неизвестният множител може да се получи в резултат от разделянето на произведението и другия множител, тъй като произведението е в позицията на делимо, а другият (известният) множител е в позицията на делител; 7) Формулира се правилото: „Неизвестният множител се намира като разделим произведението на другия (известния) множител“.



Нека видим какъв подход е избран в учебник У1. За изходна задача е избрана задача от вида: „Намислих едно число. Умножих го по...и получих.... Кое число съм намислил?“. Това е добър методически похват, тъй като задача с такава формулировка води директно до съставяне и записване на задача с неизвестен компонент. Записана е и схема с двете противоположни операции, но за разлика от посочената на фиг. 1, в тази няма двупосочни стрелки и не са надписани наименованията на компонентите и резултатите. Дадено е следното определение: „Неизвестен множител се намира като произведението разделим на известния множител.“ Определението, както и схемата са върху цветен фон. Определението е оградено в каре. Задачата не е решена. Проверката е само маркирана, без да е направена. В У2 за изходна също е избрана задача за намислено число. Тук, обаче, не откриваме никаква схема. Записана е задачата с неизвестен множител и втората стъпка за намиране на неизвестния множител. Няма решение. Тук не е посочена и проверка. На цветен фон е дадено следното правило: „Единият множител е равен на произведението, разделено на другия множител.“ Това правило не води директно към овладяване на начина за намиране на неизвестен множител. В следваща-

та задача, предвидена за общокласна самостоятелна работа е решен пример-образец и е показан модел за проверка. В У3 се използва друг подход – направо се дава за решаване записан пример с неизвестен множител. Примерът е решен. Показана е и проверка. Правилото, което е поместено на цветен фон гласи: „Неизвестният множител се намира, като произведението се раздели на известния множител.“ Може да се каже, че този похват не е много издържан методически. Още повече, че решената задача е придружена с грешна илюстрация. На картинката герой (учителка) държи табела със записана задача, като с ръката си е закрила единия множител. Но вместо да се вижда известният множител 4, на илюстрацията се вижда неизвестният множител 5. Интерес представлява предходната задача, при която са дадени три числа израза – един от умножение и двата му обратни от деления. Изискването е учениците да съставят текстови задачи по тези математически модели и по илюстрация. Записан е извод, затова, че „Ако разделим произведението на единия множител, получаваме другия множител.“ В У4 темата за нови знания е разработена на две страници. На първата страница чрез не много добре представена задача се извежда правилото, че „Всеки множител можем да намерим като разделим произведението на другия множител.“ На другата страница направо е записана задача с отбелязан неизвестен множител. Решението на задачата за първи път е изписано на три реда. Показана е и проверката. На цветен фон с червено е записано правилото „Неизвестния множител намираме като разделим произведението на другия – известен множител.“ Не може да се каже, че избраният методически похват е добър, тъй като направо се предлага записан пример с означен неизвестен множител. В У5 избраният подход е следният: дадени са три решени текстови задачи – една права и двете ѝ обратни задача. Записано е с курсив определението „Като разделим произведението на единия множител, намираме другия множител. Следва в цветно каре поместено правилото: „Неизвестен множител се намира, като произведението се раздели на другия множител, който е известен.“ В У6 откриваме следния методически похват: има предвидена подготвителна задача, при която се решават задачи от умножение и по два обратни израза с деление. Извежда се правилото, че ако разделим произведението на единия множител, получаваме другия множител. Следва решена изходна задача от вида „Нина намислила едно число, умножила го по... и получила... Кое число е намислила Нина?“ При решението на задачата изрично е указано, че неизвестното намислено число ще отбелязваме със съответния символ (кръгче с въпросителна). Задачата е решена на три реда и е даден образец за проверката. Правилото е в каре, записано е в червен цвят: „Неизвестният множител се намира, като произведението разделим на другия (известния) множител.“ Може да се каже, че въпреки липсата на схематично онагледяване, избраният тук подход е методически издържан.

В У7 също, както в У1, У2 и У6 изходната задача е от вида „Намислих число...“. Към условието на задачата са дадени две илюстрации на записване, предложени от двама герои – ученици (момче и момиче). Предложеният запис от момчето е погрешен, той не отговаря на условието на задачата. Използвани са схеми със стрелки, но от типа „Рачешко смятане“. Направо в каре е изведено правилото: Неизвестен множител намираме, като произведението разделим на известния множител. Задачата е решена като символът е червено квадратче, без това да е изрично заявено. Напротив, в каре е записано, че задачата може да се запише, като неизвестното се отбележи с буквата „а“. Трябва да отбележа, че по действащата учебна програма не се допуска означаването на неизвестно число с буква. В този смисъл, в У7 учебната програма е нарушена. Дълбокото ми убеждение е, че буквеното означение на неизвестното е достъпно и напълно адекватно за съвременните български ученици от началните класове. Доказва го практиката на десетки и стотици начални учители да въвеждат буква „х“ за неизвестен компонент още във втори клас. Доколкото програмата не го позволява, всички автори на учебници следва да се съобразяват с изискванията ѝ. В У8 откриваме един различен похват, подобен на У5. Дадена е (без условието, а само с въпроса) сюжетна текстова задача от умножение, придружена с илюстрация на три вази с по 5 рози. Виж снимка 9. Дадени са и двете ѝ обратни задачи от деление. Има две схеми, първата от които не отговаря на изходната текстова задача: трябва да е 3.5, а в У8 е 5.3. Само на първата схема са надписани наименованията на компонентите и резултатите. На схемите е дадена само една двупосочна стрелка – тази при неизвестния компонент. Формулирано е определението върху цветен фон: „Неизвестният множител се намира, като се раздели произведението на другия (известен) множител.“ Може да се каже, че методическият похват, избран от авторите на У8 не гарантира разбирането на зависимостта. В У9 за темата в уроку за нови знания са отделени две страници. Виж снимки 10 и 11. Избран е подход с въвеждаща текстова задача (три текстови задачи – една права от умножение и двете и обратни задачи от деление), която не е формулирана цялостно, а са дадени само трите въпроса към илюстрацията. На илюстрацията са изобразени пет фруктиери с по 3 ябълки. В резултат на решенията на трите задачи се прави извод: „Ако произведението на две числа разделим на един от множителите, ще получим другия множител.“ След тази подготвителна задача, на другата страница, има решена изходна задача от вида „Елена намислила едно число, умножила го с... и получила... Кое число е намислила Елена?“ Задачата е решена чрез препратки към подготвителната задача на предходната страница. Указано е с какъв символ ще се означае неизвестния компонент, както при У6 и У7. Правилото е формулирано на цветно поле: „Неизвестен множител се намира като произведението се раздели на другия множител, който е известен.“

В заключение може да се каже, че използваните методически похвати при изясняване правилото за намиране на неизвестен множител в действащите девет учебника по математика за втори клас са три вида: задача от типа „Намислих едно число...“, което е добър методически подход (У1, У2, У6, У7 и У9); сюжетни текстови задачи – права от умножение и двете ѝ обратни от деление, което не е добър методически похват (У5, У8, У9) и направо записан пример с неизвестен компонент, което е неудачно от методическа гледна точка (У3 и У4). Схематичен модел има използван в У1 и У8. Проверката при намиране на неизвестен множител не е показана при изходната задача в някои от учебниците (У2, У5, У7, У8 и У9). Ясно въвеждане на символ за означаване на неизвестния компонент има само в У6, У7 (буквена символика, която не отговаря на учебната програма за втори клас) и У9. Разгледаните електронни ресурси в електронния учебник към У6 са с тренировъчен характер и имат отношение, както към осмисляне на новото правило, така и към затвърдяването на новото знание при изпълнение на тренировъчни упражнения.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО НА ГЕОМЕТРИЧНОТО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ

Една от областите на математическа компетентност в учебната програма за втори клас е „Геометрични фигури и тела“. При ежегодното измерване на резултатите от обучението в края на началния етап на основната образователна степен, национално външно оценяване, традиционно проличават два проблема: овладяването на геометричното учебно съдържание и работата с текстови задачи. Поради тази причина за мен представлява научен интерес как е застъпено това учебно съдържание в новите учебници по математика. Тук ще представя резултатите от сравнителен контент-анализ на геометричните задачи в действащите девет учебника по математика за втори клас. Всички задачи и упражнения с геометрично съдържание са систематизирани и класифицирани. В таблица 7 е представен относителният дял на всеки вид геометрични задачи в отделните учебници. Достигна се до интересни резултати. Геометричните задачи и упражнения са от следните видове: 1) Разпознаване (назоваване, определяне на вида); 2) Преброяване в комбинирани фигури; 3) Измерване на отсечки и страни на геометрични фигури и намиране на обиколки; 4) Измерване на предмети; 5) Чертане; 6) Текстови задачи с геометрично учебно съдържание; 7) Задачи за пространствено мислене и логически задачи; 8) Определения, правила, елементи на фигури; 9) Моделиране на геометрични фигури с клечки; 10) Симетрия. Броят на геометричните задачи в различните учебници силно варира – от 106 до 243. В някои от учебниците геометричните задачи са крайно недостатъчно (У5, У4, У3).

Показател 1 (П1) е общият брой на геометричните задачи във всеки от анализирания учебници (Таблица 6).

Таблица 6. Общ брой на геометричните задачи и упражнения в учебниците за втори клас

Учебници	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П1 -Геометрични задачи (общ брой)	136	134	125	114	106	243	192	223	148

Показател 2 (П2) е видовото разнообразие на задачите с геометрично съдържание във всеки от учебниците (Таблица 7)

В учебник У1 общият брой на геометричните задачи в учебника е 136. Те са от 9 вида. В учебник У2 геометричните задачи са общо 134, което е съпоставимо с броя такива задачи в У1. Те са от 8 вида. В У3 общият брой геометрични задачи е 125 от 7 вида. Липсват вторият вид задачи от преброяване на геометрични фигури в геометрични композиции. В У4 геометричните задачи са още по-малко – едва 114 от 8 вида. В У5 общият брой геометрични задачи е най-малък – едва 106 при това само от 5 вида. Това е учебникът с най-ограничено видово разнообразие на геометричните задачи. Силно впечатление прави големият брой текстови задачи с геометрично съдържание в У5 – 71, но в същото време 32 от тях са решени. Ако се редуцира броят на задачите от този вид, то остават едва 39 задачи. В същия учебник прави впечатление, че напълно липсват задачи за чертане. Има разработка на урок, в който е показано чрез серия чертежи как се чертае в квадратна мрежа, но това не са задачи за учениците. Напълно неприемливо е да липсват в целия учебник задачи за чертане. В У6 общият брой геометрични задачи е най-голям – 243. Това е характерен белег на всички учебници по математика на този колектив под ръководството на Теодоси Витанов (издателство Анупис). Текстовите задачи с геометрично съдържание са 95, като от тях 15 са решени и следва броят им да се приспадне от общия брой. Тогава текстовите задачи с геометрично съдържание остават 80. Геометричните задачи са от 8 вида. В У7 откриваме 192 броя задачи по геометрия. Те са от всичките 10 вида. Това е учебникът с най-голямо видово разнообразие на геометричните задачи. Текстовите задачи с геометрично съдържание са 82 като малка част от тях (10) са решени. В У8 общият брой на геометричните задачи е 223, което го прави съпоставим с У6. Тези задачи са от общо 7 вида. Липсват напълно логически задачи (от комбинаторика, за пространствено мислене) – задачите от вид 7. По това си приличат У8 и У5. Нагъкваме се и на друг факт, в У8 (а малко по-долу ще отбележим същото и за У9) броят на текстовите задачи с геометрично съдържание

(вид 6) не е най-висок в сравнение с останалите видове задачи с геометрично съдържание. В този учебник У8 доминират по брой задачите за измерване на отсечки и страни на фигури и намиране на обиколки в резултат на измерването. В У9 има общо 148 геометрични задачи. Те са от 8 вида. Отново, както и при У8 прави впечатление, че текстовите задачи с геометрично съдържание (34) са по-малко на брой от задачите за измерване и пресмятане на обиколки (49), което не е методически издържано решение.

Таблица 7. Геометрично съдържание от отделните видове в анализиранияте девет учебника

П2 видове геом. зад. / учебници	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
У1	13	8	22	14	11	54	1	5	8	0
У2	16	10	41	3	3	40	18	3	0	0
У3	6	0	12	5	23	59	8	12	0	0
У4	19	3	29	4	5	45	2	7	0	0
У5	8	0	16	3	0	71	0	8	0	0
У6	35	21	49	16	14	95	4	9	0	0
У7	30	8	13	7	9	82	29	8	2	4
У8	28	9	79	14	11	74	0	8	0	0
У9	21	12	49	12	9	34	4	7	0	0

Има отделни видове геометрични задачи, които напълно отсъстват в някои от анализиранияте учебни комплекти (видове 7, 9 и 10). От някои от разглежданите видове геометрични задачи в отделни учебници има по 2, 3, 4 задачи (У2, У4, У5), което е крайно недостатъчно за формиране на трайни умения.

Това говори за липса на системен методически подход при писането на учебниците по математика. Необходимо е да се прилага методически издържана концепция при разработването на учебното съдържание в новите учебници по математика за началния етап на основната образователна степен.

Показател 3 (ПЗ) е броят на задачите за чертане на геометрични фигури в деветте учебника по математика за втори клас. Безусловна необходимост представляват практическите умения на малките ученици, които се развиват в обучението по математика. Такова важно умение е умението за чертане. Затова на този показател е отделено специално внимание. От методическа гледна точка е важно колко задачи за чертане предвиждат авторите на различните учебници. Тъй като в учебника за втори клас не се пише, чертае и рисува, логично е повече практически задачи да има предвидени в учебните тетрадки. В същото време е показателно присъствието или отсъствието на достатъчен брой задачи за чертане, формулирани в урочните разработки за втори клас. Прави впечатление, че този брой варира силно в различните учебници: от 0

в У5 (3 в У2, 5 в У5) до 23 в У3. Това показва различните подходи към това учебно умение на различните авторски колективи. Резултатите по този показател са изведени в таблица 8.

Таблица 8. Геометрични задачи за чертане в анализирани учебници

Учебници	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
ПЗ -Геометрични задачи за чертане	11	3	23	5	0	14	9	11	9

Анализът на геометричните задачи и упражнения в съпоставителен план в деветте учебни комплекта, одобрени от Министерство на образованието и науката и от учителите дава основание да се направят някои важни обобщения и изводи. Относно общият брой на задачите с геометрично съдържание се получи следното ранжиране: У6 съдържа 243 геометрични задачи и заема първо място. След него е У8 с 223 задачи. На трето място е У7 със 192 задачи. Следва У9 със 148 задачи. Приблизително еднакъв е броят на геометричните задачи в У1 (136) и в У2 (134). Следва У3 със 125 геометрични задачи (почти 2 пъти по-малко от тези в У6). В дъното се нареждат У4 (114) и У5 (106), за които със сигурност може да се твърди, че съдържат недостатъчен брой геометрични задачи. Относно видовото разнообразие в анализирани девет учебника – най-голямо е то при У7 (10 вида), следва У1 с 9 вида. Повечето от учебниците съдържат задачи от 8 вида: У2, У3, У4, У6 и У9. Може да се каже, че тези 8 вида геометрични упражнения са необходимите и достатъчни видове, но е добре, че има и учебници, които са включили задачи от симетрия и задачи от моделиране на фигури с клечки. У8 съдържа 7 вида упражнения по геометрия, а на последно място е У5, в който видовете геометрични задачи са едва 6. Най-сериозен недостатък на този учебник (У5) е липсата на задачи за чертане. Важното умение на второкласниците да чертаят е гарантирано в У3 (23 задачи). Учебниците У6, У1 и У8 има съответно 14 и 11 броя от задачите за чертане. У7 и У9 предлагат по 9 такива задачи. На дъното на статистиката е У5 с нито една задача за чертане. Съмнителни резултати могат да бъдат постигнати и с включените в У4 и У2 съответно 5 и 3 броя задачи за чертане. В заключение, предимства по отношение на геометричното съдържание показват У1, У2, У3, У6, У7 и У8. Относително добри характеристики имат У4 и У9. По-сериозни слабости в методическите подходи се констатира при учебник У5.

Направеното сравнително изследване на математическото учебно съдържание в новите учебни комплекти по математика за втори клас показва, че съществуват редица съществени различия в обема и видовото разнообразие

на задачите и упражненията с геометрично съдържание. В някои от анализирани комплекти личи липса на системен методически подход при включването на този елемент от учебното съдържание. Изводите, до които се достига могат да ориентират началните учители при избор на учебен комплект, по който да преподават във втори клас.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ СРАВНИТЕЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ

Текстовите задачи са важен елемент на математическото учебно съдържание. Тук ще се спрем на сравнителен анализ и представяне на това учебно съдържание в новите учебници по математика за втори клас. Обект на анализ в настоящата студия са новите девет учебника по математика за втори клас. Предмет на тази част от изследването са включените в учебниците за втори клас текстови задачи. Целта е да бъдат систематизирани и класифицирани всички текстови задачи и творчески упражнения върху текстови задачи в анализирани учебници и да се направи сравнителен контент-анализ. На тази основа ще бъдат формулирани изводи и препоръки, имащи отношение към качествената оценка и избора на учебни комплекти от учителите.

За целите на настоящото изследване ще бъде прието, че сюжетна текстова задача е словесен модел на реална или въображаема проблемна житейска ситуация, която съдържа количествени отношения и може да бъде решена с помощта на аритметични преобразувания. Тя се характеризира с наличието на субект / субектно действие (в явна или имплицитна форма) или съдържа нематематически термини. В този ракурс от предмета на изследването отпадат геометричните текстови задачи, които не съдържат нематематически термини.

Показател 1 (П1) е общият брой на всички текстови задачи, в т.ч. и творчески упражнения над текстови задачи в учебниците. Резултатите са представени нагледно в таблица 9.

Показател 2 (П2) е броят на елементарните текстови задачи. Отделно са разгледани елементарните текстови задачи в сравняваните тук учебници – таблица 10.

Показател 3 (П3) е свързан с новите за втори клас – съставни текстови задачи. Броят им е отражен в таблица 11.

Показател 4 (П4) при сравнителния анализ ще бъдат творческите упражнения. Освен решаването на готови текстови задачи, в учебниците по математика за втори клас се намират и така наречените творчески упражнения над текстови задачи (за допълване на елементи до получаване на текстова задача, за преобразуване на текстови задачи, за съставяне на текстови задачи от самите ученици и др.). Резултатите са поместени в таблица 12. Ще бъде анализиран и този елемент на математическото учебно съдържание, тъй като

чрез творческите упражнения се надграждат и усъвършенстват уменията на учениците за работа с текстови задачи.

Учебните комплекти и конкретно учебниците по математика за втори клас (9 на брой) са разработени при стриктно съблюдаване на учебната програма по математика за втори клас и в този смисъл те не могат да се разглеждат като алтернативни. Това са вариантни учебници, създадени по обща учебна програма. Едно от отношенията, в които учебниците се различават и авторските колективи дават израз на своите оригинални разбирания и предпочитани методически похвати, това е броят и видовете текстови задачи, които те включват, както и начинът по който въвеждат запознаването с новия вид – съставните текстови задачи. Друг такъв елемент от съдържанието, при който авторите имат свобода на себеизява, това са творческите упражнения върху текстови задачи, включени в учебниците.

Важно е да се установи общият брой на текстовите задачи и творческите упражнения над текстови задачи във всеки от сравняваните учебници. Резултатите са представени в таблица 9. В У1 текстовите задачи в т.ч. творческите упражнения над текстови задачи са общо 158. От тях творческите упражнения са 43. Елементарните текстови задачи преобладават. Те са общо 65 (таблица 10). Съставните текстови задачи с две и три пресмятания са общо 50 (таблица 11). Тематичните области на текстовите задачи в този учебник са много разнообразни и кореспондират с интересите и нагласите на съвременните 8 годишни ученици. В У2 общият брой на текстовите задачи и творческите упражнения е 286, което е със 128 задачи повече от У1. Трябва да се отбележи, че от този внушителен брой задачи почти половината (135) са творческите упражнения над текстови задачи. Това методическо решение не е оправдано. В У1 творческите упражнения над текстови задачи представляват около 27% от всички текстови задачи, докато в У2 този процент е малко над 47% (таблица 12). На практика всяка втора задача трябва да я съставят (допълват или преобразуват) самите второкласници. В по-ранна своя публикация при анализ на текстовите задачи и творческите упражнения в учебниците по математика за първи клас бе констатирано, че оптималният относителен дял на творческите упражнения спрямо всички текстови задачи е между 15–25%. Видовете творчески упражнения са общо 22, което също е твърде голямо многообразие. От седем от видовете има само по 1 или 2 упражнения, което не може да гарантира формиране на умение у второкласниците. Елементарните текстови задачи са 86. И в У2, както и в У1 съставните текстови задачи са по-малко от елементарните, което е логично съотношение. През втория учебен срок на втори клас се изучава таблично умножение и деление и във връзка с това се решават доста елементарни текстови задачи с тези действия. Това обяснява превеса на елементарните текстови задачи във втори клас. Прави впечатление, че в У1 и в У2 има и задачи с 3 пресмятания, а в У2 дори се открива текстова задача в

косвена форма (каквито задачи по учебна програма следва да се въведат едва в трети клас).

Таблица 9. Общ брой на текстови задачи и творчески упражнения върху текстови задачи в учебниците за втори клас

Учебник	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П1 Общ брой текстови задачи и творчески упражнения (бр.)	158	286	232	145	292	199	442	222	243

В У3 текстовите задачи и творческите упражнения са общо 232 като творческите упражнения са 68 броя от 15 вида и представляват 29% (т.е. всяка трета задача е творческо упражнение). Елементарните текстови задачи са 95, а съставните – 63, което е добро съотношение. В У4 текстовите задачи и творческите упражнения са най-малко на брой от всички сравнявани учебници – едва 145. От тях елементарните са 74, докато съставните са два пъти по-малко – 35. Творческите упражнения са 36, но само от 8 вида и представляват общо 25% (всяка четвърта задача е творческо упражнение).

Таблица 10. Брой елементарни текстови задачи в учебниците за втори клас

Учебник	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П2 Елементарни текстови задачи (бр.)	65	86	95	74	161	124	212	119	112

В У5 текстовите задачи и творческите упражнения са 292. От тях творческите упражнения са 46, но само от 7 вида и представляват 16%. Елементарните текстови задачи са 85, а съставните са около два пъти по-малко – 46. В У6 има 199 текстови задачи и творчески упражнения като последните са 31 на брой от 14 вида и представляват 16%. Това е добро съотношение. Елементарните текстови задачи преобладават – те са 124, докато съставните текстови задачи са 44. Това е единственият учебник, в който в разработките на уроци за нови знания е показана правилната методика на разбор на новия вид текстови задачи – съставните текстови задачи.

Таблица 11. Брой съставни текстови задачи в учебниците за втори клас

Учебник	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
ПЗ Съставни текстови задачи (бр.)	50	65	69	35	85	44	96	32	74

Най-много на брой текстови задачи и творчески упражнения има в У7 – 442, което е своеобразен рекорд. От тях творческите упражнения са 134 от най-много видове – 33 и представляват 30%, което не е добро методическо решение. Елементарните текстови задачи в У7 са 212, а съставните са 96. И тук съотношението е около 2 към 1 в полза на елементарните текстови задачи. В У8 има общо 222 текстови задачи и творчески упражнения. Последните са 71 от 11 вида и представляват 32%, което е прекалено голям относителен дял. Елементарните текстови задачи са 119 срещу едва 32 съставни текстови задачи. Съотношението е почти 4 към 1, което е лошо методическо решение. В У9 има общо 243 текстови задачи и 57 от тях (24%) са творчески упражнения. Елементарните текстови задачи са 112 срещу 74 съставни текстови задачи, което е добро методическо решение.

В таблица 12 е представен общият брой на творческите упражнения върху текстови задачи за всеки от анализирания учебници. Както се забелязва, броят на творческите упражнения над текстови задачи силно варира в различните учебници от 31 в У6 до 134 в У7 и 135 в У2. По-важно е какъв е относителният дял на творческите упражнения спрямо всички текстови задачи в учебниците. Добро методическо решение се забелязва при учебници У5, У6, У9 и У4 (от 16 до 25%), докато в останалите учебници това съотношение е по-голямо. Най-неприемлив е относителният дял на творческите упражнения в У2 (47%), както в У8 (32%) и У7 (30%).

Таблица 12. Общ брой и брой видове творческите упражнения над текстови задачи в учебниците за втори клас

Учебник	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
П4 Творчески упражнения над текстови задачи (бр. и % от всички ТЗ)	43 27%	135 47%	68 29%	36 25%	46 16%	31 16%	134 30%	71 32%	57 24%

Видове творчески упражнения над текстови задачи (бр.)	16	22	15	8	7	14	33	11	15
--	----	----	----	---	---	----	----	----	----

В заключение може да се каже, че текстовите задачи и творческите упражнения над текстови задачи в различните учебници по математика за втори клас са с различен относителен дял. Броят им силно варира от 145 в У4 до 442 в У7, което е много голямо различие. С оглед трудностите, които българските ученици срещат при решаване на текстови задачи е оправдано броят на тези задачи да е по-голям. Не трябва да се изключва и важноста на правилната методика на работа особено при въвеждане на новите видове текстови задачи – съставните, както и задачите от умножение и деление и такива, съдържащи отношенията „пъти повече“ и „пъти по-малко“. Такава методика е показана в явен вид само в У6.

За по-голяма точност при сравнителния анализ би било добре да се вземат предвид и електронните учебници с техните електронни ресурси, които допълват и осъвременяват учебния процес по математика в началните класове. „Целта на съвременното обучение е да ангажира възможно повече анализатори у обучаемия, чрез които да привлече и задържи неговото внимание, да доведе до по-висока мотивация и да направи така, че информацията да достигне до съзнанието и да бъде разбрана.“ – отбелязва Г. Христова (Hristova, 2019). Според Л. Витанов (Vitanov, 2015) трябва да се включва използването на информационните и комуникационните технологии като важен компонент от активното учене на малките ученици, тъй като „те обхващат широк кръг от дейности, които подкрепят активното учене на малките ученици“. Използването на електронни учебници в обучението в началните класове е свързано с развиването на дигиталната компетентност на малките ученици. В своя публикация Н. Цанев (Tsanev, 2018) отбелязва, че „дигиталната компетентност е ключова компетентност сама по себе си, но също така дава възможности за развиване на други компетентности от XXI век.“

ИЗВОДИ

От направеното сравнително изследване на действащите девет учебни комплекта по математика за втори клас в основни съдържателни елементи като: числата до 100, сбиране и изваждане до 100, таблично умножение и деление, намиране на неизвестно събираемо, намиране на неизвестен множител, геометрия и текстови задачи могат да се направят следните изводи:

1. По отношение на раздела „Числата до 100“ – стойностите на относителния дял на уроците за числата от 21 до 100 спрямо общия брой разработки на уроци в учебниците варират значително между 2,67% (У9) и 4,71% (У6).

2. При формиране понятията числа от 21 до 100 в седем от деветте анализирани учебника са налични всичките седем вида базисни методически упражнения (видове задачи) – У12, У3, У4, У6, У7 и У8, докато в два от учебниците липсва по един от видовете задачи, необходими за формиране понятия за числата – У1 и У5. В У1 липсват упражнения за четене на числата от типа: „Прочети числата: 24, 85, 100, 77.“ В У5 липсва упражнение за броене.

3. Относно онагледяването в раздела за числата до 100, в съпоставителен план може да се обобщи, че много добре онагледени разработки на темата „Числата от 21 до 100“ са тези на учебници У2, У3, У4 и У8. Добро е онагледяването и на учебници У1, У6 и У7. Методически неиздържани по този показател са учебници У5 и особено У9.

4. По отношение на броя на уроците в раздела „Събиране и изваждане с числата до 100“ – по-високият относителен дял на темите от раздела “Събиране и изваждане на числата до 100“ в даден учебник обуславя по-доброто овладяване и усъвършенстване на уменията за събиране изваждане на второкласниците. Очертават се три групи учебници: тази с по-висок относителен дял (между 27 и 34%) – У2, У3, У6, У4, У1 и учебници с нисък относителен дял (под 25%) – У8, У5, У7 и У9.

5. При сравнителен анализ на методическата подредба на темите от раздела „Събиране и изваждане до 100“ добър подход се наблюдава при У1, У2, У3 и У5, много добър методически подход бе установен при У4, У6, У7 и У8. В У9 е приложена неподходяща методика.

6. По отношение въвеждането на вертикален запис (писмено събиране и изваждане) предимството е за У6 и У7, докато в У5 е използван неприемлив методически подход.

7. Относно разработките в раздела „Таблично умножение и деление“ в сравняваните девет учебника бе установено, че броят на уроците в раздела „Таблично умножение и деление“ варира от 49 (У6) до 62 (У7), съответно относителните дялове варират от 43,39% (У6) до 52,67 (У7). Може да се направи извод, че предвидените уроци в раздела при У6, У4, У9, У3 са недостатъчно.

8. По отношение структурирането на раздела „Таблично умножение и деление“ се очертават следните различни подходи: 1) Умножение с 2, 5 и 10, деление с 2, 5 и 10, умножение с 3, деление с 3 и т.н. до 9 – У1, У5 и У8; 2) Умножение с 2, деление с 2, умножение с 3, деление с 3 и т.н. – У3 и У6; 3) Умножение с 2, умножение с 3, деление с 2, деление с 3, умножение с 4, деление с 4, умножение с 5, деление с 5 и т.н. – У4; 4) Умножение с 1, деление с 1, умножение с 2, деление с 2 и т.н. – У2; 5) Умножение с 1 и с 10, умножение с 2, деление с 1 и с 10, деление с 2, умножение с 3, деление с 3 и т.н. – У7; 6)

Умножение с 2, умножение с 3, умножение с 4, деление с 2, деление с 3, деление с 4, умножение и деление с 5, умножение и деление с 6 и т.н. – У9 (подобен на У4). Може да се обобщи, че доказал своята методическа състоятелност е вторият подход, приложен в учебници У3 и У6.

9. Относно въвеждането на случая за невъзможно деление на числото 0 в седем от анализираният тук учебници е приет императивният подход, докато само в два от тях е изведено доказателство за невъзможността на действието деление на 0 – У6 и У9.

10. Важно е сравнението на избраните методически подходи при изграждане на таблиците за умножение в различните учебници. Очертават се 4 варианта: 1) На базата на сбор на равни събираеми и на получаване на всеки следващ резултат от предходния с прибавяне на повтарящото се равно събираемо (т.е. и двата подхода) – У6; 2) Получаване на всеки табличен резултат от предходния с прибавяне на едно от повтарящите се събираеми – У1 и У8; 3) На базата на сбор на равни събираеми – У2, У3, У4 и У9; 4) Без никакъв показан подход – само таблицата – У5 и У7. Най-добрият вариант е първият. Също добър ефект има вторият вариант.

11. Единственият учебник, в който е използвано богато илюстративно и схематично онагледяване, както на действие умножение, така и на действие деление е У6. Това е отлично методическо решение с оглед особеностите на осем годишните ученици, които имат развито преобладаващо все още конкретно-образно мислене.

12. Най-добре е разработено новото съдържание в темата „Намиране на неизвестно събираемо“ в У8 и в У9. Много добър подход е използването на изходна задача от типа: „Намислих едно число. Към него прибавих... и получих..... Кое е намисленото число?“, който откриваме в У6, У7 и У9. Използването на сюжетна текстова задача като изходна за въвеждане на неизвестно събираемо не е добро методическо решение (У1, У5). Може да се направи заключение, че използваните похвати в У2, У3, У4 са методически неиздържани.

13. Използваните методически похвати при изясняване правилото за намиране на неизвестен множител в действащите девет учебника по математика за втори клас са три вида: задача от типа „Намислих едно число...“, което е добър методически подход (У1, У2, У6, У7 и У9); сюжетни текстови задачи – права от умножение и двете ѝ обратни от деление, което не е добър методически похват (У5, У8, У9) и направо записан пример с неизвестен компонент, което е неудачно от методическа гледна точка (У3 и У4). Схематичен модел има използван в У1 и У8. Проверката при намиране на неизвестен множител не е показана при изходната задача в някои от учебниците (У2, У5, У7, У8 и У9). Ясно въвеждане на символ за означаване на неизвестния компонент има само в У6, У7 (в У7 е буквена символика, която не отговаря на учебната програма за втори клас) и У9.

14. Броят на геометричните задачи в различните учебници силно варира – от 106 (У5) до 243 (У6). В някои от учебниците геометричните задачи са крайно недостатъчно (У5, У4, У3). Това прави различните учебни комплекти по математика неравностойни. Важно е, когато учителите избират учебен комплект, по който да работят, да имат предвид този факт.

15. С най-голямо разнообразие от различни видове геометрични задачи се отличават два от анализираните учебници (У7 и У1). С много добро видово разнообразие се отличават 5 от учебниците (У2, У3, У4, У6 и У9), докато два от учебниците са с ограничен брой видове геометрични задачи (У8 и особено У5).

16. От някои от разглежданите видове геометрични задачи в отделни учебници има по 1 или 2 задачи (У1, У4), което безусловно е недостатъчно за формиране на трайни умения. Това говори за липса на системен методически подход при писането на учебниците по математика.

17. Важното умение на второкласниците да чертаят е гарантирано до голяма степен в У3 (23 задачи). Учебниците У6, У1 и У8 има съответно 14 и 11 броя от задачите за чертане. У7 и У9 предлагат по 9 такива задачи. Прави силно впечатление У5 с нито една задача за чертане. Съмнителни резултати могат да бъдат постигнати и с включените в У4 и У2 съответно 5 и 3 броя задачи за чертане.

18. В заключение, предимства по отношение на геометричното съдържание показват У1, У2, У3, У6, У7 и У8. Относително добри характеристики имат У4 и У9. По-сериозни слабости в методическите подходи се констатира при учебник У5.

19. Текстовите задачи и творческите упражнения над текстови задачи в различните учебници по математика за втори клас са с различен относителен дял. Броят им силно варира от 145 в У4 до 442 в У7, което е доказателство за наличие на много големи разлики при това учебно съдържание. С оглед трудностите, които българските ученици срещат при решаване на текстови задачи е оправдано броят на тези задачи да е по-голям. Не трябва да се изключва и важноста на правилната методика на работа особено при въвеждане на новите видове текстови задачи – съставните, както и задачите от умножение и деление и такива, съдържащи отношенията „пъти повече“ и „пъти по-малко“. Такава методика е показана в явен вид само в У6.

20. Има неоправдано висок относителен дял на творческите упражнения върху текстови задачи в някои от анализираните учебници. Парадоксално е те да представляват 47% от всички текстови задачи (У2).

21. Добро впечатление правят сюжетите на текстовите задачи в новите учебници по математика за втори клас, които са разнообразни, добре подбрани и в голямата си част – близки до бита и светогледа на съвременните деца на 8 годишна възраст.

Направеното сравнително изследване на методически аспекти на действащите девет учебници по математика за втори клас дава основание да се открият предимствата и недостатъците на всеки от тях. Това има практическо значение за началните учители, на които предстои избор на учебен комплект по математика за втори клас. Подобни сравнителни изследвания са във фокуса на изследователските ми интереси и предстои да бъдат направени и за учебните комплекти по математика за трети и за четвърти клас на началния етап на основната образователна степен.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Учебна програма по математика за първи клас (2015), в сила от учебната 2016/2017, достъпна на електронен адрес: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=1699>, последно посетен на 10.04.2020 г. [First Class Mathematics Curriculum (2015), effective from the 2016/2017 academic year. Retrieved 10/04/2020 from <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=1699>].

Учебна програма по математика за втори клас, в сила от учебната 2017/2018 година, утвърдена със Заповед № РД09-300 от 17.03.2016 г. достъпна на адрес: <https://www.mon.bg/bg/1997>, последно посетен на 13.04.2020 г. [Secondary Mathematics Curriculum, effective from the 2017/2018 academic year, approved by Order No. RD09-300 of 17 March 2016. Retrieved 04/13/2020 from <https://www.mon.bg/en/1997>].

ИЗТОЧНИЦИ

Alexieva, L., Kirilova, M. (2017). Matematika za втори клас. [Алексиева, Л., Кирилова, М. Математика за втори клас] Sofia: RIVA.

Angelova, V., Doichinova, S. (2017). Matematika za втори клас. [Ангелова, В., Дойчинова, С. Математика за втори клас]. Sofia: Prosveta Plus.

Bogdanova, M., Temnikova, M., Ivanova, V. (2017). Matematika za втори клас. [Богданова, М., Темникова, М., Иванова, В. Математика за втори клас]. Sofia: BULVEST 2000.

Valkova, T., Ruxova, M., Stoyanova, D., Dimitrova, D., Dimitrova, I., Damaskova, V., Lazarova, V. (2017). Matematika za втори клас. [Вълкова, Т., Рухова, М., Стоянова, Д., Димитрова, Д., Димитрова, И., Дамаскова, В., Лазарова, Ц. Математика за втори клас]. Varna: Bit i tehnika.

Vitanov, L. (2015). Metodi i tehniki za aktivno uchene. [Витанов, Л. Методи и техники за активно учене]. Sofia: University press "St. Kliment Ohridski".

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., Parusheva, D. (2017). Matematika za втори клас. [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарлова, И., Парушева, Д. Математика за втори клас]. Sofia: Anubis.

Garcheva, J., Manova, A., (2017). Matematika za втори клас. [Гарчева, Ю., Манова, А. Математика за втори клас]. Sofia: Prosveta.

Mincheva, I., Dimitrova, M., Gernat, M. (2017). Matematika za втори клас. [Минчева, И., Димитрова, М., Гернат, М. Математика за втори клас]. Sofia: Pitagor I Zlatnoto pate.

- Paskaleva, Z., Alashka, M., Paskalev, P., Alashka, R. (2017). Matematika za втори клас. [Паскалева, З., Алашка, М., Паскалев, П., Алашка, Р. Математика за втори клас]. Sofia: Arhimed.
- Petrova, R., Stoyanova, R., Daskova, P. (2017). Matematika za втори клас. [Петрова, Р., Стоянова, Р., Даскова, П. Математика за втори клас]. Sofia: Skorpio.
- Hristova, G. (2019). Prilojennje na obuchavashti kompjutarni prezentacii po geometria za student-pedagozi. [Христова, Г. Приложение на обучаващи компютърни презентации по геометрия за студенти-педагози]. Scientific papers: Knowledge – Capital of the future. *Knowledge International Journal*, V 32.1. Scopie
- Tsanev, N. (2018). Tsifrovata kompetentnost – vajen factor i uslovie za smesenoto obuchenie v universitetskoto obrazovanie. [Цанев, Н. Цифровата компетентност – важен фактор и условие за смесеното обучение в университетското образование]. In: Smesenoto obuchenie – modernizirane na obrazovaniето chrez tehnologiite. Sofia: Buvest Print AD.

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Габриела Николова Кирова е преподавател в СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНОИ, Катедра „Начална училищна педагогика“. Научните ѝ интереси са в областта на Дидактика на математиката в началните класове. Има 78 публикации за последните 5 години.

Контакт: Адрес: София, п.к. 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 401,
тел. 02/9706/236.

E-mail: kirova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. prof. Gabriela Kirova, PhD, is a lecturer at Sofia University “St. Kl. Ohridski”, FESA, Department of Primary School Education. Her interests are in the field of Didactics of mathematics in the Primary School. She has had 78 publications in the last 5 years.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski prohod Blvd., room 401, tel. +35929706236.

E-mail: kirova@uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

ЕВРОПЕЙСКАТА ИНИЦИАТИВА „МЕДИЯ КОУЧ“ КАТО СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ

ДАНАИЛ ДАНОВ

*Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Данаил Данов. ЕВРОПЕЙСКАТА ИНИЦИАТИВА „МЕДИЯ КОУЧ“ КАТО СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ. Настоящото изследване, част от международен проект, насочен към повишаване на нивото на медийна грамотност в няколко страни от Европа, представя българския опит за създаване на модел на устойчиво развитие в тази област. Изследването включва анализ на редица основни параметри – медийна среда, социални и демографски характеристики и образование, като основа за съставяне и прилагане на обучителна програма, позволяваща прилагането на подобен модел.

Danail Danov. Department of Preschool and Media Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. THE EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE AS A TOOL TO PROMOTE MEDIA LITERACY DEVELOPMENT IN BULGARIA. This study, part of an international project aimed at enhancing the overall level of media literacy formation in a few countries of Europe discusses the Bulgarian experience related to the design of a model for sustainable development in the field. The research includes analysis of some key parameters, such as media landscape, social and demographic characteristics and education, needed for the design and implementation of a training program capable of supporting the effective application of such a model.

Keywords: media literacy, digital tools and technology, training and education

УВОД

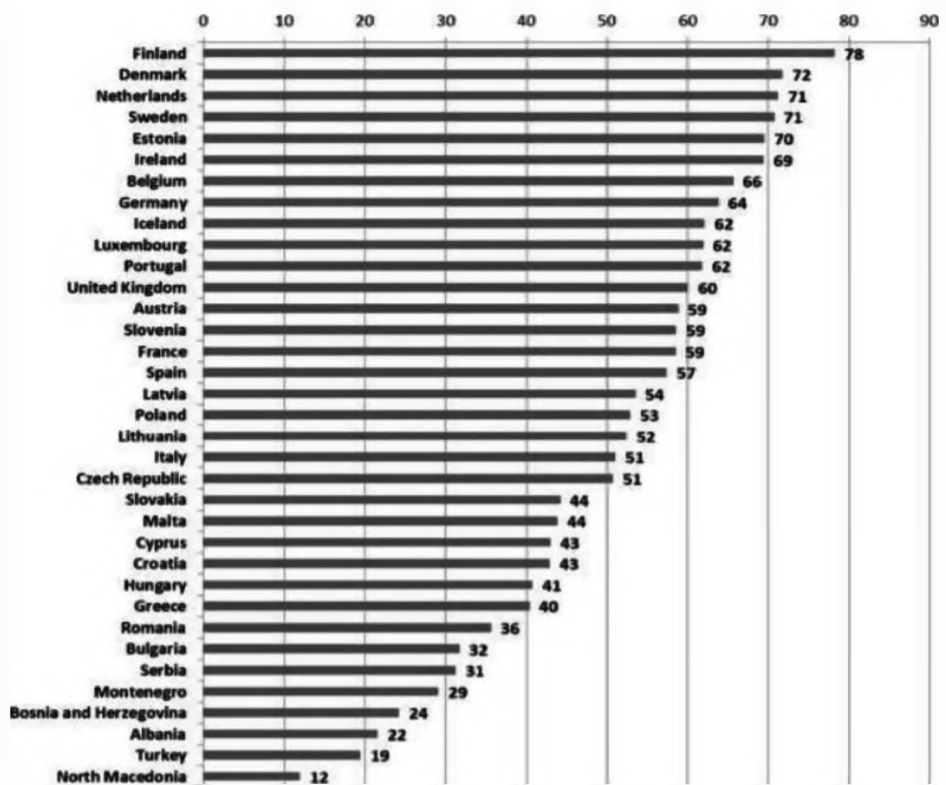
Медийната грамотност най-често се свързва с развитието на компетенции в областта на новите технологии и включва способността за правилно разбиране на медиите по отношение на тяхната среда, средства и съдържание. В така определения комплекс със сигурност влизат и умения, необходими за тяхното управление. Става дума за умения за работа с информационни и комуникационни технологии за търсене, проверка и разпространение на информация, за използване на медиите за най-различни цели и то в широко разнообразие от контексти. В допълнение към прилагането на информационните и комуникационни технологии, медийната грамотност се фокусира и върху развитието на критичното мислене, както и върху желанието за участие чрез използване на медийни средства в обществения живот. И не на последното място – представлява вид образователен подход, прилагаш медиите като среда, средства и съдържание за възходящо личностно и професионално развитие. В този смисъл медийната грамотност допринася за това хората не само да умеят да прилагат в практиката си различни технически умения, но и да развиват способности, които им позволяват да оценяват и анализират множество и разнообразни като вид източници на информация.

Акцентът върху значението на медийната грамотност и произтичащите от нея компетенции и умения се дължи главно на липсата на достатъчно яснота относно самата ѝ същност, въпреки наличието на непрекъснато нарастващ брой политически документи – международни и национални, изискващи включването ѝ не само на всички нива на образование, но и като съществена част от длъжностните характеристики на огромен брой професии в наши дни. И въпреки че е безспорно, че използването на информационните и комуникационни технологии в световен мащаб непрекъснато се разширява както като посока, така и в дълбочина, все още не е достатъчно видимо на много места по света, включително и България, как прилагането на новите технологии помага на хората да общуват по-добре и по-хуманно, т.е. да разглеждат дигиталните инструменти като средство, а не като крайна цел. Богатството на информация, достъпна чрез медиите и технологиите, не гарантира по-висока обществена информираност. Този парадокс на пръв поглед представлява сериозна заплаха за демокрацията – не от насилствени атаки, а от апатия, пасивност и от практиката да се предлага и разпространява невярна информация. С други думи, технологичният напредък и навлизането на медиите във все повече и повече аспекти на живота правят потребителите им по-уязвими. Следователно гражданите трябва да имат капацитета да използват и да се възползват от медиите, а не да стават жертва на фалшиви новини, манипулации и измама. Или иначе казано, медийната грамотност не само предлага на потребителите начини за разбиране, усвояване и управление на света на знанието, в който медиите са просто

средства, но и предоставя и методология за учене и преподаване, осигуряваща широко пространство за възходящо личностно и професионално развитие.

2. ОСОБЕНОСТИ НА БЪЛГАРСКИЯ КОНТЕКСТ ПО ОТНОШЕНИЕ НА РАЗВИТИЕТО НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ

Въпреки че е пълноправен член на Европейския съюз от 01.01.2007 г., към настоящия момент България все още е далеч от средните стандарти за развитие на медийната грамотност в Съюза, като заема 26-о място (или 27-о място) сред всички 27 държави. Нещо повече, по данни от 02.11. 2019 г. на Институт за отворено общество, от посочените по долу във фиг.1 тридесет и пет страни, става ясно, че България е шест места преди последното, нареждайки се единствено преди Северна Македония, Сърбия, Турция, Косово и Албания . Именно този факт позволява да се твърди, че препоръките и директивите на ЕС не се прилагат ефективно в страната.



Фиг. 1. Класиране на страните в Европа съобразно нивото им на развитие по медийна грамотност

В опит за промяна на подобна нерадостна ситуация през учебната 2018/2019 година Министерство на образованието и науката въвежда за първи път часове по медийна грамотност в училище, но това не се оказва възможно като реалност във всички училища в страната. Все още не е публикувана всеобхватна Стратегия за развитие на медийната грамотност, въпреки че в Стратегията за ефективното прилагане на информационните и комуникационните технологии в образованието и науката на Република България (2014–2020 г.) могат да се намерят някои конкретни насоки в тази област. Като цяло образователната система в България все още не е в състояние да предложи целенасочени и взаимосвързани политики, част от единна стратегия за развитие на медийната грамотност в страната, а инициативите в тази област са недостатъчни и идват главно в резултат на усилията на академичните среди и на представителите на неправителствения сектор.

Именно тази ситуация се превръща в основната причина за включването на България в Европейската инициатива за медийна грамотност (European Media Coach Initiative, EMCI), насочена към разработване на устойчив модел за прилагане на програма за обучение в тази област в пет държави, а именно Гърция, Румъния, България, Кипър и Португалия. Инициатива става възможна след подаване на успешно проектно предложение пред Европейската комисия от различни институции от посочените по-горе страни по програма „Еразъм +“, в което България се представлява от три факултета на СУ“ Св. Климент Охридски“, а именно – Факултета по журналистика и масови комуникации, Факултета по класически и нови филологии и Факултета по науки за образованието и изкуствата.

Създаването на подобен модел за устойчиво развитие със сигурност налага изпълнението на дълбочинен анализ на редица фактори, както и на динамиката на тяхното взаимодействие, включващ обща картина на медиите, достъп на потребителите до дигитални медийни устройства, наличие на подходяща технологична обезпеченост в образователните и обществени институции и организации, състояние на обучение и образование, отнасящо се до формиране и прилагане на уменията, изграждащи медийната грамотност. Анализът представяме в настоящото изложение, както следва:

Състояние на медиите и свободата на словото

Липсата на официална и достоверна информация се оказва сериозна пречка пред опитите за качествен анализ на българския медиен пазар, който се характеризира с твърде непрозрачно функциониране. По отношение на печатните медии определено може да се каже, че както обемът на тиражите на разпространение, така и този – на действителните продажби – остават неясни.

Радио и телевизионният сектори също работят в режим на липса на прозрачност. Публичните регистри за дяловете на основните играчи на медийния

пазар не се поддържат. Подобна е ситуацията и с онлайн медиите, където пазарните дялове на отделни компании не се публикуват. Липсата на яснота относно реалния произход на капитала в българските медии също създава голям проблем. Реалните данни трудно могат да бъдат коментирани поради дефицит на прозрачност. Подобно на някои от издателите на печатни медии, които не се съобразяват със законовото изискване да декларират истинските си собственици, така и електронните медии продължават да се възползват от възможностите за офшорна бизнес-регистрация, което прави идентифицирането на реалните им притежатели невъзможно.

Оценките за състоянието на свободата на медиите в България, направени от редица реномирани световни агенции, като Freedom House, IREX, Reporters Without Borders и др., давани през последните десет години, показват постоянен спад, от 70 до 111 място сред 190 изследвани страни. Ето защо преди няколко години бе изготвена „Бяла книга за свободата на словото в България“ (White Paper on Freedom of Speech), в която се твърди, че „независимите медии и журналисти в България са под безпрецедентен натиск“ както и това, че „ако различните групи медийни проблеми не бъдат решени своевременно, свободните медии в страната ще изчезнат напълно“.

В заключение следва да се отбележи, че през последните тридесет години българският медиен пазар се променя съществено, въпреки че визираните в случая ключови технологични, икономически и социални трансформации почти не допринасят за по-високото качество на медийното производство и съдържание.

Анализът на медийната среда показва нарастващата необходимост от повишаване на нивото на медийната грамотност сред цялото българско общество: от една страна – като начин за успешно противодействие на настоящите негативни тенденции, от друга – като възможност за използване на предимствата, които съвременната дигитално-медийна среда предлага, и от трета – като средство, осигуряващо възходящо личностно и професионално развитие. Всичко това води до необходимостта от създаване на устойчив модел за развитие на медийната грамотност, който сам по себе си изисква задълбочен анализ на някои от основните социални и демографски характеристики, свързани с неговия избор и специфики.

Демографски характеристики

Анализът им е необходим с цел получаване на повече яснота относно:

- профил и брой представители на избрани целеви групи, имащи отношение към реализацията на проекта EMCI;
- брой на използваните цифрови медийни устройства (смартфони; таблети; лаптопи; персонални компютри);

– брой на ученици и учители в началните училища, като място, в което децата – без особен контрол и ръководство – започват активно да използват дигиталните устройства;

– наличие или липса на желание сред заинтересованите страни да подкрепят прилагането на обучението по медийна грамотност като основна цел на проекта ЕМСІ, т.е. яснота относно нагласите на ученици, родители, учители, директори на училища спрямо развитието на медийната грамотност чрез обучение;

– възможности и предизвикателства на цялостната образователна среда в рамките на обучението по медийна грамотност; и не на последно място;

– възможни източници на финансова подкрепа за такава мащабна инициатива.

Статистиката за България показва, че повече от 51% от децата получават достъп до Интернет, т.е. до медийни устройства и съдържание преди седемгодишна възраст, т.е. преди да започнат да ходят на училище, преди да се научат да четат и пишат. Изследване (Kanchev, 2016), проведено от българския клон на международната организация Safe Internet, показва значително увеличение в рамките на последните шест години в използването на цифрови медийни устройства от деца – смартфони, таблети и др. Според друго проучване, проведено съвместно през 2016 г. от УНИЦЕФ – България и Държавната агенция за закрила на детето – 93% от българските деца използват интернет ежедневно, а 20% от децата се свързват с хора, които познават само чрез интернет. За мащабността на проблема може да се съди от данните на Националния статистически институт, според които към 2017 г. в страната има 1969 училища, а общият брой на ученици възлиза на 587 800, от които около 19% (близо 112 000) учат в София. Излиза, че броят на редовно използващите дигитално-медийни устройства наистина е впечатляващ.

Предоставените данни, илюстриращи широкото възприемане на дигиталните технологии и инструменти в българското общество, включително и сред децата, не показват обаче тенденция за развиване на умения за критично мислене, разбиране, анализ и оценка на медийното съдържание. Нещо повече, от цитираната във *Фиг. 1* статистика за нивото на развитие на медийната грамотност в България става ясно, че този тип умения са недостатъчни (и дори липсват) сред повечето учители, родители и ученици.

Тези данни се потвърждават от анкети сред повече от 300 учители и над 100 студенти, проведени от членове на екипа на проекта, независимо от изследването на SAFE NET, България, както и данни на водещи неправителствени организации – Асоциацията на родителите в България, Фондация „Приложни изследвания и комуникации“, София, и Българската коалиция за медийна грамотност, всичките, работещи в областта на развитието на дигиталната медийна грамотност. Това засилва убеждението, че именно към учителите – практи-

куващи в момента и бъдещи такива – следва да се насочи работата по проекта ЕМСІ. Извод, чието валидиране изисква пределна яснота относно факторите, способстващи и/или затрудняващи формирането на медийна грамотност. Т.е. яснота относно същността на формирането ѝ в рамките на българската образователна система, при това – на всичките ѝ нива.

Анализ на обучението, свързано с развитие на медийната грамотност

Проучването, проведено от участниците в българския екип на проекта ЕМСІ, показва, че предмети, свързани с развитието на медийната грамотност, започват да се изучават в българските училища още веднага след първата година, т.е. от втори в клас, и остават в учебните програми до две години преди края на училището – до 11 клас. По-подробният преглед на това обучение изглежда така: по време на началния етап на образованието децата се занимават 32 часа (веднъж на седмица) с информационни технологии. Учебната програма е насочена към придобиване на основни знания, умения и положително отношение към цифровите технологии, а темите включват „Информационни системи“, „Информационни науки и информационни дейности“, „Електронни комуникации“ и „Информационна култура“. Целите на обучението са насочени към:

- 1. Придобиване на основни умения в използването и прилагането на цифрови устройства като персонални компютри, таблети, лаптопи, смартфони и др.;*
- 2. Придобиване на ключови знания, свързани с различни информационни дейности и яснота относно функционалностите на дигиталните устройства;*
- 3. Придобиване на основни умения в използването на компютърни приложения;*
- 4. Въвеждане на основни етични принципи, свързани с използването на дигиталните медии;*
- 5. Развитие на положително отношение към дигиталните технологии и желание за използването им в ежедневието.*

Задълбоченият анализ на този образователен подход обаче показва, че постигането на поставените цели остава доста проблематично, тъй като по отношение на *цел 1* децата в по-голямата част от домакинствата вече притежават ключовите умения, необходими за използването на дигиталните медийни инструменти (Kanchev, 2016). Освен това, учителите класифицират технологичните инструменти, които понастоящем са налични в българските училища, като „остарели“, „бавни“ и „доста неподходящи“ във функционално отношение за ежедневна употреба, особено в сравнение с тези, които децата използват в домовете си (Интервюта с сто учители, проведени от екипа на проекта през 2019 г.). Същото се отнася и за *цел 2* и *цел 5*, поне що се отнася до начина, по който те се изпълняват според програмата на Министерството

на образованието и науката. Остарелите училищни технологии, предлагани на учащите, създават нагласата сред децата, родители и учители, че „училищата не са в състояние да задоволят нуждите на съвременния живот (Интервюта със сто учители, проведено от автора през 2019 г.). Именно тази нагласа изглежда възпрепятства постигането на цел 4, тъй като изглежда, че остарялата технология в училищата поражда допълнително негативно отношение, свързано с „високо несъответствие на технологичната база в училищата по отношение на съвременните реалности“. И тъй като в немалко от училищата в България липсват съвременни цифрови приложения, които по-голямата част от децата постоянно използват у дома си, това възпрепятства постигането на Цел 3 и по-скоро засилва развитието на гореспоменатите негативни нагласи.

Прогимназиалното образование – периодът 5–8 клас добавя своя принос към развитието на медийната грамотност. За това време учениците изучават „Информационни технологии“ и по този предмет имат 34 учебни часа годишно (веднъж седмично). Основната идея зад избрания подход е усъвършенстването на вече придобити в началното училище цифрови умения. Затова училищните учебни програми обръщат внимание на области като компютърни системи, информационни технологии, информационни дейности, електронна комуникация и информационна култура. Очаква се учениците да могат да създават, обработват и разпространяват текст, графика, снимки, видео, както и да работят свободно с различни дигитални приложения. Учениците също следва да могат да интерпретират различните формати, да превеждат текст в графика и обратно, както и да обясняват текстово снимков, аудио и видео формат. Освен това те трябва да могат да търсят информация в интернет като са в състояние да проверяват нейната достоверност. Казано по-просто, заедно с различните технически умения, децата следва да притежават и способността да анализират и оценяват медийно съдържание. С други думи, необходима е по-висока степен на разбиране на взаимодействието между различните елементи, съставляващи медийната грамотност, а именно достъп, анализ, оценка и дизайн на медийно съдържание, всички от които вървят ръка за ръка с развитието на критическото мислене. Основните цели в учебната програма, поставени на този етап включват:

- 1. Компютърни умения;*
- 2. Умения за свободна навигация в интернет чрез използване на различни търсачки;*
- 3. Разширени знания за функционалността на компютърните системи и умения за обработка и представяне на информация;*
- 4. Умения за проектиране и обработка на текст, графика, снимки и видео;*
- 5. Умения за анализ на гореспоменатите формати;*
- 6. Умения за проектиране, архивиране и извличане на различни компютърни файлове.*

Изследване, основано на интервюта със 100 учители, показва, че постигането на тези цели е проблематично поради обяснените по-долу причини: според анкетиранияте учители над 95% от учениците в средните училища могат да използват компютри и познават техните функционалности, над 80% могат успешно да навигират в интернет, използвайки смартфони, таблети, лаптопи и т.н., но по-малко от 50% са в състояние да използват дигиталните устройства за учебни цели, факт, който прави *Цели 4, 5 и 6* безсмислени. Предвид сравнително високия процент учители, които сами не са достатъчно компютърно грамотни, анализиранията учебна програма за формиране на медийна грамотност показва висока степен на ирелевантност. Освен това целевите умения остават неизползвани, когато става въпрос за приложението им в останалите учебни часове, т.е. по български език, математика, природни и хуманитарни науки, и чуждоезиково обучение. Основната причина за това е липсата на правилно разбиране на медийната грамотност като културна характеристика на реалностите на 21 век, с която дори гимназиалното образование (8–12-ти клас) изглежда не е в състояние да се справи достатъчно. През този период учениците изучават предмет, наречен „Информационни технологии“, предлаган за 36 часа годишно (отново веднъж седмично). Тук обучаемите следва да се съсредоточат върху:

1. Информационни технологии и компютърни системи;
2. Обработка на текст;
3. Графичен дизайн;
4. Проектиране на интегрирани файлове, докато основните цели на обучението, свързани с развитието на медийната грамотност, включват:
 - а) разбиране на ролите и функциите на цифровите медийни инструменти;*
 - б) развиване на умения за използване на технологии за решаване на проблеми;*
 - в) спазване на правилата за безопасност и етика.*

Анализът на тези цели показва, че по-голямата част от учениците вече са добре запознати с функциите на дигиталните устройства, въпреки че ги използват предимно за развлечение, междуличностна комуникация и търсене на информация. Те обаче не притежават развити умения за проверка и анализ на информацията. Основната причина за този дефицит е фактът, че по време на обучението си учениците нито работят по решаването на проблеми систематично, нито използват казусите като метод на обучение, нито пък формирането на медийната грамотност е обвързано чрез различните предмети, преподавани в училище. Следователно, дори когато е част от личния житейския опит на учениците, медийната грамотност остава встрани от целенасоченото училищно образование. Тя по-скоро се приема за нещо, което учениците са усвоили извън училище, докато училищното образование ги обременява със знания, които според тях не са от значение за реалния живот (интервюта със

100 студенти от Софийския университет, обучение във Факултета по журналистика и масови комуникации, Факултет на класически и нови филологии и Факултет по науки за образованието и изкуствата). Що се отнася до последните две години в училище (класовете 11 и 12), часове, свързани с медийната грамотност, не са включени в училищните учебни програми, най-вероятно поради факта, че авторите на учебните програми на гимназията считат уменията по медийна грамотност за вече разработени и следователно ненужни.

Анализът, предложен по-горе, води до заключението, че учебните програми, свързани с развитието на медийната грамотност, са по-скоро „на хартия“, отколкото с висока реална полза, тъй като много училища все още не разполагат с достатъчно технологии и персонал, които да преподават ефективното прилагане на дигиталните медийни умения. Това е особено валидно относно формирането на правилно отношение към нетикета (етично използване на интернет), както за цялостното осъзнаване, че в днешно време цифровите технологии следва да са неизменна част от училищната учебна среда, тъй като са жизненоважни както за личностното, така и за професионалното развитие на учащите.

Към описаната нерадостна картина следва да се посочи и мястото, което висшето образование в България отделя на медийната грамотност като значима компетентност на 21 век. В страната съществуват немалко висши учебни заведения, които включват отделни елементи от тази грамотност в обучението на студентите. Като цяло обаче, то основно се отнася до усъвършенстването на технически умения (компютърно програмиране, компютърни системи, управление, информатика, графичен дизайн, инженерна дейност и т.н.), а не до идеята, че медийната грамотност също следва да бъде разбираана и като нов подход към образованието, както и като форма на гражданска ангажираност.

За положителен пример в тази насока може да бъде посочен Факултета по журналистика и масови комуникации на Софийския университет, където от 2019 г. се предлага програма за медийна и информационна грамотност на студентите от бакалавърска степен по комуникационен мениджмънт. Това се отнася и до обучението на бъдещите учители по чужд език, предлагано от Факултета по класически и нови филологии на СУ, където в рамките на магистърската програма по „Методика на чуждоезиковото обучение“ студентите изучават и „Медийна и информационна грамотност“.

Специално внимание заслужава опитът на Факултета по науки за образованието и изкуствата в същия университет, където студентите по специалност „Медийна педагогика и художествената комуникация“ (до 2017 академична учебна година под името „Педагогика на масовата и художествената комуникация“) работят по програма със сериозен акцент върху формирането на медийната грамотност във всички нейни аспекти, за които ще говорим по-подробно малко по-нататък в настоящата студия. Преди това обаче следва

да поясним, че освен в СУ, в някои и от другите над 50 висши училища в страната – Нов български университет, Американски университет в Благоевград, Великотърновски университет, Университет за национално и световно стопанство, Университет за библиотекознание и информационни технологии, Технически университет – София и др., активно се изучават дигитално медийни умения и свързани с тях дисциплини. Там обаче фокусът е върху прилагането на дигиталните технологии за нуждите на науката, бизнеса и администрацията, а не във връзка с развитието на медийната грамотност в смисъла на цялостното ѝ разбиране.

Ще завършим анализа си с извода, че описаната образователна реалност подсказва необходимост от прилагането на целенасочена програма по медийна грамотност, за да може възможностите на последната да надхвърлят предизвикателствата, с които тя е свързана.

3. ЦЕЛИ, ОБОСНОВКА И ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОГРАМАТА ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ, СВЪРЗАНА С ПРОЕКТА ЕМСІ

Като се имат предвид характеристиките на българския контекст и изводите от проведения цялостен анализ, стигаме до заключението, че успешното прилагане на тази европейска инициатива се нуждае от постигането на следните четири цели:

1. Създаване на гъвкава система за квалификация и преквалификация на практикуващите учители по медийна грамотност, позволяваща им възможност след преминаване през нея свободно и с желание да я интегрират като образователен подход в дисциплините, които преподават, като по този начин пряко подпомагат обучаемите от различни възрасти по отношение на формирането на медийната грамотност.

2. Включване на различни аспекти на медийната грамотност – педагогически, психологически, журналистически, правни и етични, в образованието на бъдещите учители (понастоящем студенти в Софийския университет), с цел запознаването им със същността на подхода като алтернатива на традиционните практики за обучение и преподаване, и двете за жалост – все още широко практикувани в българската образователна среда.

3. Убеждаване на участниците в обучението да използват цифрови инструменти и платформи на всички нива на образование.

4. Подобряване на осведомеността на българското общество за същността и ролята на медийната грамотност като основна компетентност на дигиталната ера.

Постигането на тези цели предполага и изпълнението на следните конкретни задачи:

- теоретичен анализ на източници, концепции и практики, свързани с развитието на медийната грамотност;
- провеждане на изследване сред учители и ученици, разкриваща тенденциите в тяхното медийно поведение по отношение на:
 - видове използвани дигитални средства;
 - цели за използването на тези средства;
 - нагласи към използването на дигиталните средства;
 - нагласи към използването на дигиталните средства за нуждите на обучение и образование;
 - разбиране на същността на медийната грамотност;
- анализ на средата за идентифициране на силни и слаби страни, възможности и предизвикателства, свързани с развитието на медийната грамотност в България;
- разработване на програма за обучение за развитие на медийна грамотност в България;
- анализ на изпълнението на изискванията на Европейския съюз в областта на медиите;
- идентифициране на основните фактори, които позволиха успешното прилагане на развитието на медийната грамотност в различни национални условия и при наличието на различни специфики;
- преглед на опита на водещи европейски практики в развитието на медийната грамотност;
- адаптиране на опита на тези практики в съответствие с българския контекст;
- избор на модел за развитие на медийната грамотност в България;
- подготовка на програма за обучение по медийна грамотност и включване на нейните елементи на различни етапи на обучение.

Прилагането на този системен подход при изпълнението на дейностите по проекта ЕМСІ в България наложи разглеждането на медийна грамотност (и по точно на същността на формирането ѝ) на следните четири ключови нива:

- А) Разбиране на медиите (Media understanding);
- Б) Медийна осъзнатост (Media Awareness);
- В) Медийни нагласа (Media Attitude);
- Г) Медийно поведение (Media Behavior).

Основните предвиждани резултати по проекта включиха:

- а) дизайн на учебна програма по медийна грамотност, приложима по отношение на подготовката на настоящи и бъдещи учители;
- б) създаване на устойчив модел за развитие на медийната грамотност в България, позволяващ прилагането му и след края на разглежданата в тази студия проектна инициатива.

Това означаваше не само да се подготви цялостна програма за обучение, отговаряща на нуждите на българския контекст, но и въз основа на проучен водещ опит да се организират система и структури, които да поддържат формирането на медийна грамотност в бъдещите години и да я направят неразделен елемент от образованието. Част от този план – цел на проекта – бе обучението на поне 100 души, които след приключването му не само да могат да използват и прилагат средствата на медийната грамотност в различни професионални контексти, но и самите те да бъдат обучители. Планирано бе и осигуряването на система за бъдеща преквалификация и допълнителна квалификация на тези обучители, както и на всички други, преминавали през програмата с оглед на динамичните промени в дигиталните технологии, и в разнообразните и непрестанно растящи като брой сфери на тяхното приложение. Тази програма стана възможна благодарение на систематична и целенасочена работа със студенти-бакалаври, магистри и докторанти – обучавани в специалност „Медийна педагогика и художествена комуникация“, ФНОИ, студенти-бакалаври по „Комуникационен мениджмънт“, ФЖМК и с магистранти по „Методика на чуждоезиковото обучение“, ФКНФ.

4. МЕТОДОЛОГИЯ, ЦЕЛЕВИ ГРУПИ, УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ, НАЧИН НА ОБУЧЕНИЕ

Проведеният анализ на цялостната среда в България несъмнено показва, че основната целева група на програмата трябва да включва:

а) настоящи и бъдещи учители в началните училища, тъй като над 51% от децата в страната започват достъп до интернет преди да тръгнат на училище;

б) настоящи и бъдещи преподаватели по чужди езици, тъй като FLT се счита за висок приоритет в страната и следователно учениците от всички нива на образование изучават чужди езици през целия курс на обучение в училище и университет;

в) настоящи и бъдещи журналисти, ангажирани с производството на образователни програми.

В полза на подобно решение бе фактът, че трите съответни факултета на Софийския университет (като цяло най-доброто висше учебно заведение в страната), обучаващи гореспоменатите групи учащи, са участвали в проекта и техните ръководители демонстрират готовност да предложат активна подкрепа за реализирането на проекта.

Освен това стана ясно, че интервенцията трябва да започне от София, където:

а) концентрацията на ресурси (административни, социално-икономически, технологични, културни и образователни) е най-висока, включително и що се отнася до броя на ученици и студенти;

б) преобладава положително отношение към формирането на медийната грамотност, което повишава шансовете за цялостен успех на инициативата по проекта.

Този избор неизбежно повлиява и на съдържанието на програмата за обучение, където области като медии, педагогика, образователни технологии и изследвания, и приложението им за нуждите на личностно и професионално развитие, се разглеждат като ключови. Съществено за избора е и разбирането на медийната грамотност като *комплекс от дигитални умения, образователен подход*, основан на използването на дигиталните средства и критичното мислене и нагласа към повишена гражданска активност. Въз основа на гореизложените съображения като основни теми програмата включи:

1. Комуникация, познание, обучение. Мястото на медиите и дигиталните технологии в образованието. Информационна, медийна и дигитално медийна грамотност;

2. Създаване на включваща образователна среда;

3. Критичното мислене като начин за формиране на медийната грамотност. Стиллове на комуникация и стиллове на учене;

4. Медии и журналистика. Новините като теми, съдържание и форма;

5. Етични, педагогически, социологически, психологически и правни аспекти на медийната комуникация и грамотност;

6. Работа с дигитални медийни платформи за целите на преподаване и учене;

7. Преподаване на медийната грамотност: ключови проблеми области и въпроси;

8. Медийни ефекти и техните следствия. Информационни разстройства: същност, видове и форми;

9. Онлайн тормоз и онлайн манипулация;

10. Справяне с информационни разстройства и медийни манипулации чрез средствата на медийната грамотност.

Това учебно съдържание, адаптирано към конкретните нужди на целевите групи, съставени от студенти – бъдещи педагози, журналисти и учители по чужд език, бе апробирано през 2019 година от преподавателите, участници в проекта, сами преминали през подобно обучение в Нидерландската академия по медийна грамотност, гр. Алмейре. Учебното съдържание се предлага в рамките на 90 учебни часа, под формата на отделни модули, обхващащи посочените по-горе теми. Половината от часовете са във формат „присъствено обучение“, а другата половина се провежда в онлайн режим, позволяващ на студентите да използват по-гъвкаво времето си, както и да се възползват максимално от „обърната класна стая“ като образователен подход. Участниците работят самостоятелно с предварително подготвени пакети с учебни материали – индивидуално и в малки групи, което позволява плавен трансфер на теоретичните знания, придобити в режим онлайн, преди провеждането

на присъствените часове. А по време на последните обучаемите дискутират относно някои по-сложни въпроси, представляващи трудност и изискващи анализ, както и представят, и обсъждат самостоятелно и под контрола на преподавателя изпълнените задачи. Методът насърчава мотивацията и позволява по-добро усвояване на знания, умения и положителни нагласи, свързани със съответните теми от съдържанието на учебната програма. По време на обучението студентите работят активно и по изготвянето на свой собствен план за използване на дигиталните средства за медийна грамотност по отношение на проблеми, представляващи интерес за тях самите. Разработването на този план им позволява да прилагат придобитите медийни компетенции в условията на различни житейски обстоятелства. Курсът е планиран за период от петнадесет седмици. След успешното завършване на обучителната програма – защитен работен план и положен изпит – студентите получават *Сертификат за медийна грамотност*. Притежателите на такъв сертификат получават и три кредита в съответствие с изискванията на българската образователна система. Общата динамика на развитието на дигиталните медийни технологии и средства води до постоянни промени в самия им контекст на прилагане, което налага постоянна необходимост от актуализиране на програмата; и следователно води до необходимост допълнителна квалификация. Възможности за това са предвидени чрез участие в кратък курс от осем учебни часа – предлаган в Софийския университет в началото на всеки зимен и летен семестър. Курсът е във формата „лице в лице“, с продължителност от осем академични часа и кратка практическа групова задача, изпълнявана на място.

Така подготвената учебна програма позволява усвояването на следните:

1. *Знания*: В края на програмата студентите познават добре самата същност и цели на медийната грамотност, т.е. те:

1.1. Разбират динамиката на връзките между медиите, медийните технологии, комуникацията и образованието;

1.2. Познават същността и целите на планирането в образованието;

1.3. Разбират същността и структурата на новините и технологията на тяхното производство;

1.4. Разбират характеристиките на основните социални мрежи и дигитални платформи;

1.5. Разбират предимствата и недостатъците на работата в дигитална среда;

1.6. Познават технологията на производство на медийно съдържание;

1.7. Оценяват критично медиите от гледна точка на качеството и съдържанието.

2. *Умения*: В края на програмата студентите могат да:

2.1. Работят фокусирано и аналитично;

2.2. Формулират и постигат учебни цели;

2.3. Комуникират ефективно с различни целеви групи;

- 2.4. Подготвят фокусирани и атрактивни дидактически презентации;
- 2.5. Използват дигитално-медийни инструменти и платформи за лични и професионални нужди;
- 2.6. Работят етично и безопасно с дигитални медийни инструменти и технологии;
- 2.7. Преподават медийна грамотност.

3. *Нагласи:* В края на програмата студентите имат положителни нагласи относно:

- 3.1. Същността и динамиката на прилагането на дигиталните медийни средства, съдържание и среда;
- 3.2. Използването на дигиталните средства, среда и съдържание за целите на обучение, образование и личностно и професионално развитие;
- 3.3. Взаимовръзките между медиите, технологиите и образованието;
- 3.4. Необходимостта от постоянно развитие, което изисква актуализиране и обновяване на знания, умения и компетенции, свързани с дигиталните средства и среда;
- 3.5. Необходимостта от разбиране на дигиталните средства и технологии.

По отношение на своето съдържание програмата за медийна грамотност изисква спазването на следните принципи:

- 1. Обучителното съдържание следва да бъде представено положително и конструктивно. Съдържанието не бива да се фокусира главно върху рисковете и опасностите на дигиталните медийни технологии, а по-скоро да акцентира активно върху техните предимства и върху възможностите, които тяхното използване предлага.
- 2. Съществено е не толкова предпазването на потребителите на дигиталните средства и среда от евентуалните скрити рискове и опасности, свързани с различните медийни ефекти и техните следствия, а по-скоро повишаването на осведомеността им за същността на дигиталните медии и възможностите и предизвикателствата, което тяхното ежедневно прилагане предлага.

5. ОЦЕНКА НА ЗА ПРОГРАМАТА ЗА РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ

Апробирането на описаната по-горе програма като цяло се приема много положително както от участниците в нея, така и от различни специалисти по медийна грамотност, неучастващи в проекта. Надеждата е, че включването ѝ в учебните планове на педагогическите специалности на висшите учебни заведения ще допринесе за цялостното повишаване на нивото на развитие на медийната грамотност в България. Към настоящия момент тя се предлага в някои от факултетите на Софийския университет на ниво бакалаври, магистри и докторанти, както следва:

- в специалност „Медийна педагогика и художествена комуникация“ – ниво бакалаври, магистри и докторанти, ФНОИ;
- „Предучилищна и начална училищна педагогика“ – ниво магистри, ФНОИ;
- „Образователни науки и интеркултурно образование“ – магистри, ФНОИ;
- „Методика на чуждоезиковото обучение“ – магистри, ФКНФ;
- „Език, комуникация и медии“ – магистри, ФКНФ;
- „Комуникационен мениджмънт“ – бакалаври, ФЖМК.

Наред с това различни аспекти на програмата съставляват ядрото на дисертационните трудове на осем докторанти от ФНОИ, СУ. В края на февруари 2020 Издателството на Софийския университет пусна книга, озаглавена „Медийната грамотност: преосмисляне на опита“, обобщаваща практиките, апробирани по проекта, превръщайки я във възможност за по-широка академична и обществена дискусия по темата. Официалното представяне на книгата беше планирано да се състои на 11 март 2020 г., но поради обявеното извънредно положение, следствие на пандемията КОВИД–19, бе отложено за месец юни. За тогава е планирано и представяне на още една книга, със заглавие „Теоретични идеи и приложни изследвания по медийна педагогика“, също със фокус върху развитието на медийната грамотност в България.

По време на работата по проекта ЕМСІ в Софийския университет бяха проведени две мащабни международни конференции (всяка с по над 300 участници), изследващи различни форми на креативност и иновациите в образованието, отделяйки специално внимание и върху медийната грамотност. В страната вече трета година работи Българската коалиция за медийна грамотност, в която част от участниците в проекта вземат активно участие. Именно чрез тази коалиция огромен брой практикуващи учители по различни предмети в цялата страна получават насоки и съвети как да включат уменията за медийна грамотност в ежедневната си работа в клас. Всички тези факти говорят, че все повече развитието на медийната грамотност придобива висок приоритет като основна компетенция на 21 век.

Що се отнася до описаната в тази студия обучителна програма, тя получи много висока оценка от участниците, тъй като почти 60% от студентите я оценяват като „силно позитивна и подходяща“, 35% я смятат за „положителна“, а останалите по-малко от 5% се чувстват неутрални, без нито един от анкетираните да е изразил недоволство от резултатите на прилагането ѝ.

6. БЪДЕЩИ ПЕРСПЕКТИВИ ЗА РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ И УСТОЙЧИВОСТ НА ПРЕДЛАГАНИЯ МОДЕЛ

Целите на проекта European Media Coach Initiative включиха:

А) Създаването на работеща учебна програма по медийна грамотност, способна да интегрира практиките на участващите в нея като нов образователен подход;

Б) Изследване и използване на педагогическите, психологическите, журналистическите, правните и етичните аспекти на формирането на медийната грамотност в образованието на бъдещите учители;

В) засилване на прилагането на дигитални технологии и средства във всички области на живота;

Г) подобряване на осведомеността на българското общество за същността и ролята на медийната грамотност като основна компетентност в дигиталната ера.

Резултатите от проекта в България говорят в полза на факта, че тези цели вече се постигат при това по систематичен и последователен начин. Усилията, направени от Министерството на образованието и науката, да се даде по-голям приоритет на ролята на медийната грамотност, въпреки отсъствието на цялостна национална стратегия в тази област, заедно с дейността на Българската коалиция за медийна грамотност и нарастващият брой на нейните членове, успоредно с актуализацията на академичните учебни програми с акцент върху развитието на медийната грамотност – всички тези стъпки осигуряват доказателство за оптимизъм. И не на последно място – цялостният опит на проекта допринесе за разбирането (поне по отношение на българския контекст), че на медийната грамотност следва да се гледа не като на предмет, който трябва да бъде просто поредната друга дисциплина, преподавана в различните етапи на обучение, а по-скоро да се разглежда като цялостен образователен подход, чието прилагане се случва по всички предмети, т.е. като средство за използване на медиите и цифровите технологии като инструмент за формиране на критично мислене.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По време на реализацията на проекта българският екип се опита да разкрие същността на медийната грамотност като цялостен образователен подход, който отговаря на изискванията на дигиталния 21-ви век, и да предложи устойчив модел за развитие на медийната грамотност в България, основан на пълноценна мащабна програма за обучение и работен механизъм, който гарантира нейното поддържане и управление през следващото десетилетие. В академичните про-

грами на студентите от Софийския университет са включени различни модули от програмата, а сега голяма част от преподаватели и студенти използват в практиката си методите „обърната класна стая“ и „коучинг“.

Многобройните изследователски и практически задачи, включени в разработените пакети по програмата представляват набор от подходящи инструменти за обучение, които могат да бъдат използвани в бъдеще. Анализът на цялостната медийна и социална среда, проведен по време на проекта, може да служи за целите, както на управленско ниво – за формулиране на образователни стратегии и политики, така и на ниво приложни изследвания – като референтни идеи при подготовката на курсове за обучение. Моделът за изпълнение на програмата като следдипломна квалификация и планираното внедряване на новите технологии за актуализиране на компетенциите на медийната грамотност позволяват нейното устойчиво развитие и непрекъснато усъвършенстване на съдържанието, свързано с постоянните възможности и предизвикателства, пред които бъдещото технологичното развитие тепърва ще ни изправя.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Danov, D. (2017). Digitalizacia i socialni transformacii. [Данов, Д. Дигитализация и социални трансформации]. In *Chujdoezikovo obuchenie*, 1, 2017, D. Veselinov (Ed.). Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Danov, D. (2018). Socializacia i medijna kultura. [Данов, Д. Социализация и медийна култура]. In Danov, D. & N. Tsanev (Eds.) *Smesenoto obuchenie: modernizirane na obrazovaniето cher tehnologiite*. Sofia: Junior Achievemnets Ltd].
- Danov, D. (2019). Planirane na savremennoto obuchenie. [Данов, Д. Планиране на съвременното обучение]. In D. Veselinov. (Ed.). *Pedagogika na dobrite vazmozhnosti*. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Danov, D. A Model for Application of Media Literacy Education, in CEECOM Conference Reports, approved for publication by University press “St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria, accepted for publishing, due in 2020.
- Danov, D. (2020). Medijnata gramotnost: preosmisliane na opita. [Медийната грамотност: преосмисляне на опита]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Kanchev, P. (2018): Kanchev, P. (2016). Detsata na Bulgaria-online. [Деца на България – онлайн]. Bulgaria, Sofia: Safe Net
- White Paper on Freedom of Speech in Bulgaria. [Бяла книга за свободата на словото в България]. Retrieved on 30.10.2019 from https://clubz.bg/62731bqla_kniga_za_svobodata_na_mediite_v_bulgaria
- Bulgarian Institute of Statistics Databook [Данни на НСИ от 22.05.2018]. Retrieved on 30.10.2019 from <http://www.nsi.bg/>

ЗА АВТОРА

Доц. дн Данаил Данов е преподавател към катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“. Изследователските му интереси са в области като журналистика, медии и комуникации, медийна педагогика и медийна грамотност, методика на чуждоезиковото преподаване и използването на дигитални технологии за образователни цели. Автор е на седем монографии, осем студии и над осемдесет статии, публикувани в България и чужбина.

Контакт: dkdanov@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Danail Danov is an Associate Professor at the Department of Preschool and Media Pedagogy, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University. His research interests cover areas such as journalism, media and communication, media literacy and pedagogy, methodology of FLT and application of digital technology in education. Danail Danov has a PhD and D.Litt. degrees in educational studies and has numerous publications in the field both in Bulgaria and abroad.

Contact: dkdanov@uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАН ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОД В ЧАСА НА КЛАСА В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ

ЛЮБЕН ВИТАНОВ

*Катедра „Начална училищна педагогика“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Любен Витанов. КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРАН ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОД В ЧАСА НА КЛАСА В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ. Студията разглежда съдържанието и основните методически приоритети за организиране и провеждане на компетентностен подход за педагогическа работа в часа на класа. Систематизирани и анализирани са различни определения за компетентност, тяхното съдържание и характеристики. Анализирани са компетентностния подход в научната литература и Европейската образователна политика.

Описана и систематизирана е система от компетентности в часа на класа. Те са организирани в педагогически модел. Той включва 112 очаквани резултата, 40 групи от педагогически теми, задачи и дейности в основните сфери от интердисциплинарния комплекс на гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование. В него са интегрирани основните тематични области в часа на класа. Посочени са характеристики на този модел, изведени от осемгодишна работа по прилагането му в българската образователна система.

Описани са и основните подходи, методи, техники, задачи и дейности за формиране на компетентности и по всички задължителни теми в часа на класа.

Lyuben Vitanov. Department of Primary School Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. A COMPETENT ORIENTED PEDAGOGICAL APPROACH DURING THE CLASS TIME IN PRIMARY EDUCATION. This article reviews the content and main methodological directions for organizing and conducting of competency-based

approach for work in the class time. Different definitions of competency, its content and characteristics are systemized and analyzed. Further, the competence methods in scientific literature and European educational policy are analyzed.

Described and structured in a systems of components in the class time. Those are organized in pedagogical model. This model includes a system of 112 expected results, 40 groups of pedagogical topics, tasks and activities in the main aspects of interdisciplinary complex of civic, health, environmental and intercultural education. It integrates the main subject areas in the class time. Characteristics of this model, delivered from eight years of work on its implementation in the Bulgarian educational system, are presented.

The basic approaches, methods, techniques, tasks and activities for forming competences and on all compulsory topics during the class are described.

Keywords: competency approach, pedagogical work in class, training for key competences in class.

НОРМАТИВНИ РАМКИ ЗА СЪДЪРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ В ЧАСА НА КЛАСА

Планирането и провеждането на часа на класа са регламентирани в няколко документа на Министерството на образованието и науката. В закона за предучилищното и училищното образование този час се определя като задължителен „за всеки клас, за всяка учебна седмица“, извън часовете в учебния план. Посочва се също, че „часът на класа се използва за последователно развитие на класа, за патриотично възпитание и за изграждане на граждански компетентности, включително чрез ученическото самоуправление“ (ЗПУО, чл. 92, ал. 2).

Основни за часа на класа са рамковите изисквания, посочени в държавния образователен стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

За началния етап на обучение те включват осем тематични области. Разпределението им е направено по класове и включва минимален задължителен брой часове. Общо за часа на класа те са: 20 – за първи, 17 – за втори и трети и 19 часа за четвърти клас. Това означава, че повече от половината от времето в часа на класа се работи по точно определени тематични области. В останалото време „се осъществяват занимания и дейности, свързани с гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, за развитие на класа като общност, за ученическото самоуправление и др.“ (Наредба, 2016; Наредба, 2018).

Стандартът предвижда възможност за комбиниране на теми и дейности от различни тематични области, „в зависимост от спецификата на класа, възрастта на учениците и конкретния контекст“.

Отбелязана е и възможността министърът на образованието ежегодно да определя и други теми, по които да се работи в часа на класа извън тематичните области. Такива възможности за определяне на приоритетни тематични области се дават и на педагогическия съвет, „съобразно спецификата на общността, средата, интересите и възрастовите особености на учениците“ (Наредба, 2016, Наредба, 2018).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА КОМПЕТЕНТНОСТ

В последните десетилетия компетентностите придобиха особена популярност и влияние, както в управлението на бизнеса и обществото, така и в образованието. Огромна заслуга за това има David McClelland, който подлага на съмнение валидността на училищните тестове за интелигентност като доказва, че те не достатъчни за успеха на ученика. Той предлага да променим фокуса на обучение и диагностика на резултатите и да насочим своето внимание към неговите способности, компетенции. Изследванията на McClelland разкриват и важната роля на мотивацията (потребност от власт, постижения и свързаност с други хора) в компетенциите, която най-добре показва възможностите за успешна професионална реализация на човека (McClelland, 1973: 1–14).

Тази концепция е доразвита и разгърнато представена от John Raven (2001: 253–274), който определя компетентностите като „мотивирани способности“ и посочва редица техни компоненти в няколко категории. Raven смята, че „всички компетенции на високо ниво са основани на мотивационни предразположения, натоварени със стойност“.

Той формулира и разбирането, че не толкова „ценностите, талантите и приоритетите на хората, а социалните системи, в които те живеят и работят определят поведението им.“ Ефективността на поведението, разбира се, е и силно зависима от това, че „индивидът може да понесе колкото се може повече от поредица от сравнително независими, но кумулативни и заместими, когнитивни, афективни и конативни компоненти на компетентността“ (пак там: 253–274).

John Raven използва понятието компетентност и за „обозначаване на емоционални предразположения“ за участие в „доста специфични, но сложни дейности, които имат познавателни, афективни и конативни компоненти по ефективни начини в различни ситуации“. Важно е да се отбележи, че като „такива те включват много повече от познавателни знания и умствени или сензорно-двигателни умения“. Така в неговия популярен модел на компетентност той залага три основни компонента: познавателен, афективен и конативен (предразположения, нагласи) (пак там: 253–274).

Други изследвания добавят ценностите като важен елемент в системата на компетентностите (Съвет на Европа, 2016: 10, Kolarova, 2014: 13).

Предлагат се модели, в които компетентностите включват и склонности, отражения и различни типове знания и умения като отделни елементи (Европейска комисия, 2017: 23).

Съществуват различни научни разбирания, някои от които акцентират на компетентностите като „способности (рационални, афективни, прагматични), гарантиращи успешно поведение при успешна ситуация“ (Merdzhanova, 2014: 98).

Трябва да отбележим също, че в Европейската квалификационна рамка компетентностите се разглеждат на едно равнище със знанията и уменията. Нещо повече, те се определят като трети съществен компонент и се акцентира върху способностите като основна тяхна характеристика. Пак там способностите се описват с „оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност“. Така компетентността се реализира като „доказана способност за използване на знания, умения – личностни, социални“ и др. в „учебни ситуации и в професионално и личностно развитие“ (Европейска комисия, 2009).

Въпреки това, основното, работещо в педагогическа практика разбиране е, че компетентностите са симбиоза от знания, умения и отношения, нагласи (Препоръка, 2018). В европейската образователна политика знанията са определени като „съвкупност от факти, принципи, теории и практики“, които са свързани с определена сфера на обучение. Те са „резултат от усвояване на информация в процеса на учене“. Знанията могат да бъдат теоретични, фактологични и др. (Препоръка, 2018).

В Европейската квалификационна рамка уменията са определени като способности за „прилагане на знанията и използване на ноу-хау при изпълнение на задачи и решаване на проблеми“. Те се групират като „познавателни (включващи прилагане на логическо, интуитивно и творческо мислене) и практически (включващи сръчност и употреба на методи, материали, уреди и инструменти)“ (Европейска комисия, 2009).

Трябва да добавим и нови аспекти за разбиране на уменията, като „способността и възможността на човек да извършва разсъждения и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати“ (Препоръка, 2018).

Третият компонент на компетентностите са отношенията или нагласите. Те представляват „предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации“ (Препоръка, 2018).

И така компетентностите са сложен комплекс от взаимно обвързани знания, умения и отношения за постигане целите на обучение или очакваните резултати от учебните програми. Те са свързани и с мотивация, ценностно ориентирано поведение, личностни характеристики и други, и са основата за планирането и оценяването на резултатите от педагогическата работа в часа на класа.

КОМПЕТЕНТОСТ И РЕЗУЛТАТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО

Трябва да уточним още едно важно понятие – „резултати от обучението“. В Европейската квалификационна рамка то се определя като система от „показатели за онова, което учащият знае, разбира и може да направи при завършване на учебния процес“ (Европейска комисия, 2009). Като такива те не са само компетентности, които са сложна система от знания, умения и отношения, нагласи, но са основни показатели за няколко важни дейности в организацията на образователната система.

Учебни програми

Очакваните резултати са в основата на учебните програми по всички учебни предмети. Те заемат основната част от подробно описано учебно съдържание.

Планиране

Очакваните резултати са в основата на годишното планиране. Те са част от определяне на знанията, уменията или отношенията, нагласите по всяка конкретна тема през учебната година.

Методически вариант

Очакваните резултати са в основата на разработване на учебниците и учебните помагала и други дидактични материали, които предлагат различни методически подходи и варианти за тяхното постигане. Така за усвояване на определено знание или формиране на умение, отношение или нагласа, могат да бъдат приложени различни теми, задачи, дейности и методически подходи.

Оценяване

Очакваните резултати са основните показатели за оценяване на резултатите от обучението. Те показват доколко учениците са усвоили определени от учебната програма за всеки учебен предмет и клас знания, умения или отношения, нагласи.

Така компетентностите се реализират в една стройна система, която стабилизира и превръща образователната система в един предвидим, планиран и валидиран обективно, въпреки своето многообразие и различни подходи, процес на преподаване и учене.

ОБУЧЕНИЕ И КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

След 2006 година Европейската образователна политика е последователно насочена за развитието на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене. То включва структура от осем ключови компетентности за учене през целия живот – Европейска референтна рамка (Препоръка, 2006).

Ключовите компетенции се считат за основни умения и нагласи за учениците в подготовката им за пригодност за заетост и успешна реализация в икономиката, съвременното общество и личния им живот.

Тези компетентности са разделени на две основни групи – основни и общоприложими. Основните умения са тези, свързани с езикова и математическа грамотност, както и умения от природните науки и технологиите. В общоприложимите умения се включват дигиталните, гражданските и умения за инициативност и предприемчивост (Европейска комисия, 2012).

Много важно е да отбележим, че в европейската образователна политика всички ключови компетентности се разглеждат като еднакво важни и равнопоставени. Те си взаимодействат и подпомагат в различни ситуации и съчетания, за да подготвят учениците за успешен живот в обществото.

Важно е също така да се отбележи, че в „ключовите компетентности са залегнали умения като критично мислене, умения за решаване на проблеми, за работа в екип, за общуване и водене на преговори, аналитичните умения, творческите способности и межкултурните умения“ (Препоръка, 2018).

КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧАСА НА КЛАСА

В часа на класа се оформят три основни групи от компетентности.

Първата е свързана с гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. В рамковите изисквания за резултатите от обучението в този интердисциплинарен комплекс са определени области от компетентности и съответни групи от знания, умения и отношения. Те са насочени към „придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности и на компетентности, свързани със здравето и поддържането на устойчива околна среда“ (вж. Наредба, 2016). Като част от стандарти, те естествено се отнасят за края на всички етапи, включително и за началния етап на основната степен на образование.

Втората група компетентности се формират съобразно рамковите изисквания за часа на класа. Те включват осем основни теми: патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие; толерантност и интеркултурен диалог; безопасност на движението по пътищата; защита на населението при бедствия и аварии и оказване на първа помощ; превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти; превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; кариерно ориентиране; електронно управление и медийна грамотност.

Определен е минимален брой часове за занимания и дейности по тематичните области посочени в таблица 1 (Наредба, 2016; Наредба, 2018).

Таблица 1. Рамкови изисквания при провеждане часа на класа за начален етап

Тематична област	I клас	II клас	III клас	IV клас
Патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие	4	4	4	4
Толерантност и интеркултурен диалог	1	1	1	1
Безопасност на движението по пътищата	9	6	6	6
Защита на населението при бедствия и аварии и оказване на първа помощ	4	4	4	4
Превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти	1	1	1	1
Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита	1	1	1	1
Кариерно ориентиране	-	-	-	1
Електронно управление и медийна грамотност	-	-	-	1
Общо	20	17	17	19

Третата група се отнася до компетентности, постигнати „чрез дейности за последователно развитие на класа като общност и за ученическо самоуправление на ниво паралелка, клас и училище“ (Наредба, 2016, Наредба, 2018).

МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧАСА НА КЛАСА

Моделът се основава на *компетентностен педагогически подход*, който има няколко важни *характеристики*:

- Ориентация повече към преносимите, отколкото към основните ключови компетентности.
- Ориентация към практическа работа и учене чрез трансфер, при което се прилагат много усвоени в учебните дисциплини знания, умения и отношения.
- Превес на активното пред традиционно учене. Изключение прави обучението по безопасност на движението по пътищата, защита от бедствия и аварии, и превенцията на тероризма, където те се съчетават равномерно.
- Педагогическа работа насочена повече към трансверсални умения за критично мислене, решаване на проблеми, общуване и работа в екип, емпатия и творчество.
- Ориентация не само към крайните резултати, но и към процеса на тяхното постигане.
- Висока степен на интегралност.

Моделът включва система от педагогически теми, задачи и дейности в основните сфери от интердисциплинарния комплекс на гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование. В него се интегрират тематичните

области в часа на класа, в които се реализират и подходи за развитие на базови умения като критично мислене, решаване на проблеми, работа в екип, общуване, емпатия и творчество.

Всички компоненти в модела се следват, надграждат, но си взаимодействат динамично и разнопосочно (Диаграма 1).

Диаграма 1. Модел за формиране на компетентности в часа на класа



За планиране и провеждане на ефективна педагогическа работа в часа на класа са структурирани са повече от 112 очаквани резултати като знания, умения и отношения. Те са насочени към развитие на гражданската, предприемаческата, дигиталната, както и към личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене.

Основната част от очакваните резултати в модела е подбрана и систематизирана от стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование, от учебните програми по безопасност на движението на пътищата и указанията на Министерството на образованието и науката и Министерството на вътрешните работи за организиране на обучението по защита от бедствия и аварии и оказване на първа помощ. Липсата на очаквани резултати по някои от задължителните теми за часа на класа наложи и създаване на нови очаквани резултати.

Моделът се реализира в 40 групи от теми, които включват конструирани, адаптирани, систематизирани и апробирани занимания, методи, техники, игри, упражнения и задачи с определени цели, дейности и дидактически варианти за приложение в конкретни теми в часа на класа в началния етап на образование.

Подбрани и адаптирани са методики, идеи и подходи от български и международен опит и добри педагогически практики (Vitanov, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, Valchev et al., 2006, Cvetanska & Vasileva, 2010, Gyurova et al., 2006, Kashlev, 2004, Yee, 2014, Plackrose, 1992, Radev, 2005, Savcheva&Moinova, 2008, Busan, 2010, De Bono, 2000, 2001, Goleman, 2011, Seligman, 2009) и др.

Моделът се прилага ефективно повече от 8 години в редица училища от София и страната чрез цялостна методическа система (вж. Vitanov, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d).

Ще опиша някои области, основни групи теми, задачи, дейности и методи за прилагане на този модел в педагогическата практика.

ФОРМИРАНЕ НА ГРАЖДАНСКА КОМПЕТЕНТНОСТ

Европейска образователна политика и контекст

Гражданската компетентност е определена като ключова компетентност в Европейската референтна рамка. Тя е важен приоритет в много национални учебни политики след 2006 година. Дванадесет години по-късно Европейската комисия определи някои нови разбирания за гражданската компетентност. Ще опиша накратко някои от тях.

„Гражданската компетентност е способността за действие като отговорни граждани и за пълноценно участие в гражданския и социалния живот въз основа на разбиране на социалните, икономическите, правните и политическите понятия и структури, както и световните събития и устойчивост“ (Препоръка, 2018).

Гражданската компетентност включват система от знания, умения и отношения, нагласи. Ще посоча някои от тях.

На първо място това е разбирането на европейските общи ценности – „познаване на основните понятия и явления, свързани с физическите лица, групите, трудовите организации, обществото, икономиката и културата“. Следва „осведомеността за съвременните събития и критично разбиране за главните събития в националната, европейската и световната история“. Важна е и информираността „относно целите, ценностите и политиките на социалните и политическите движения, както и осведоменост за устойчивите системи, по-специално за изменението на климата и демографските промени в световен мащаб и основните причини за тях“.

Не на последно място по важност са и „познанията за европейската интеграция и осведоменост, за многообразието и културните идентичности в

Европа и в света. Това включва разбиране за мултикултурните и социално-икономическите измерения на европейските общества и за начина, по който националната културна идентичност допринася за европейската идентичност“ (Препоръка, 2018).

Важна част от гражданската компетентност са уменията, свързани със способността за „ефективно участие, заедно с други хора, в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото“. Те включват „умения за критично мислене и интегрирано решаване на проблеми, умения за аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността, както и във вземането на решения на всички равнища, от местно и национално до европейско и международно равнище“. Гражданската компетентност включва и „умението за консултиране, за критично разбиране и за взаимодействие както с традиционните, така и с новите видове медии, а също и за разбиране на ролята и функциите на медиите в демократичните общества“.

Традиционно тази компетентност се обвързва и със „правата на човека като база за демокрацията“, която „лежи в основата на отговорната и конструктивна нагласа“. Така конструктивното участие се определя като „желание за участие в демократичното вземане на решения на всички равнища и в граждански дейности. То включва подкрепа за социалното и културното многообразие, равенството между половете и социалното сближаване, устойчивите начини на живот, насърчаването на култура на мир и ненасилие, готовност за зачитане на личното пространство на другите и за поемане на отговорност за околната среда.

Накрая, гражданската компетентност е свързана и с „интерес към политическите и социално-икономическите събития, хуманитарните науки и межкултурното общуване, за да бъде човек подготвен да преодолява предразсъдъци и да постига компромиси, когато е необходимо, и да осигурява социална справедливост и безпристрастност“ (Препоръка, 2018).

Рамкови изисквания в България

Гражданската компетентност е важен приоритет и в българската образователна политика. Тя е подробно разработена в рамкови изисквания (Наредба, 2016). Там се определят няколко важни характеристики на гражданското образование. На първо място това е усвояването на „знания за устройството на демократичното общество“, както и за „правата и задълженията на гражданина“. Втора е насочеността „към формиране на гражданско съзнание и граждански добродетели“, и на последно място са „уменията и готовност за отговорно гражданско поведение“ (Наредба, 2016).

Определени са и важни цели на гражданското образование.

Първата група е насочена към „изграждане на автономна и активна личност“. Тя включва такива важни компетентности като уменията на ученика да „разбира и отстоява общочовешките ценности, ценностите на демокрацията и

човешките права“ , да „участва в гражданския, политическия и социалния живот по отговорен, съзидателен и ефективен за себе си и за обществото начин“. Цел на гражданското образование са и знанията „за институциите, структурата и процедурите на демократичното общество, икономическите и политическите реалности на глобализацията се свят“. Важни цели са насочени към нагласите на ученика да „изразява обосновано и критично гражданската си позиция“.

Втората група цели на гражданското образование са насочени към „функциониране на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност“. Основно те включват усвояването на демократичните ценности, насърчаване на „инициативност, отговорност, солидарност, социална чувствителност и критичност у всички участници в образователната система“. Важна цел на гражданското образование е и изграждането и поддържането на „позитивен психологически климат и възможности за избори“ с гражданското участие (Наредба, 2016).

Гражданската компетентност включват осем области: междуличностни отношения; социална среда; права на човека; демократично гражданство; идентичности и различия в обществото; власт, политика и демократични ценности; социална политика, справедливост и солидарност; глобализация, плюрализъм и толерантност (Наредба, 2016).

В стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование са описани множество знания, умения и отношения. Те могат да бъдат подбрани и групирани като очаквани резултати в часа на класа, както са описани в таблица 2.

Таблица 2. Очаквани резултати от обучението по гражданско образование в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
дава примери и описва поведения на сътрудничество	умее да различава и описва свои и чужди чувства, да описва и дава примери за това, как чувствата влияят върху поведението	свързва правата с отговорностите, като се отнася с отговорност и толерантност при отстояването на правата си – сътрудничество и себеотстояване

познава различни демократични форми на училищния живот и определя мястото си в тях	разбира и описва различия между хората по отношение на пол, възраст, раса, етническа принадлежност, професия	разбира своята идентичност като „гражданин на Република България“ и „гражданин на Европейския съюз“ през споделените граждански ценности и културни традиции
познава основните права на човека и права на детето, както и основни организации и институции в тяхна подкрепа	разбира промените във взаимоотношенията с другите хора, свързани с порастването	осмисля значението на солидарността и сътрудничеството за постигането на лично и общностно благополучие
разбира принципите за равнопоставеност на половете	изгражда чувство на увереност и умения за общуване	осмисля значението на солидарността и сътрудничеството за постигането на лично и общностно благополучие

Така се оформя комплекс от 12 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по гражданско образование в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Ефективно и конструктивно взаимодействие с другите

Включени са многообразни техники за развиване на умения за изслушване и приемане на различни мнения и вярвания, избягване на конфликти, гъвкавост или приспособимост и др. Затова се провеждат теми като „Как се чувствам, когато...“, „Това не ми харесва“, „Защо се е случило това“, „Кой постъпва правилно“, „Как би постъпил ти“ и др.

Малките ученици се включват в дейности за описване на своите и чуждите чувства, анализират галерии от снимки и илюстрации, които оценяват, коментират и защитават позиции, оформят табло със списъци и рисунки на поведение, което приемат и такова, което не одобряват.

Специално внимание се отделя на дискусиите и практическите дейности, свързани с културата на поведение, добрите обноски и взаимното уважение при общуването с връстници и възрастни. Малките ученици учат как да изразяват любезност, уважение и позитивно отношение. Разглеждат и коментират ситуации и илюстрирани примери за добро поведение.

Учениците се включват и в дейности, в които предвиждат последствия от опасно поведение на ученици в различни ситуации в училище, и др. Те са

стимулирани да дават примери за безопасно и социално отговорно поведение и постъпки, които са правила или виждали.

Права и отговорности на детето

Малките ученици усвояват много от важните права на детето и свързаните с тях отговорности. Те участват в малки проучвания, в решаване на проблемни ситуации и казуси, свързани с правата на детето – правото на свобода на мнение, информация и изразяване, правото на образование, отдых и почивка, правото на добър живот и развитие, правото на закрила и др.

Част от темите за отговорното поведение се отнасят до опазване на обществената собственост, включително културно-историческото наследство, здравето и природата. Например „Мое и наше“, „Моите права и отговорности“ и др.

Учениците се запознават с ролята на институции и организации, които защитават техните права и могат да им окажат помощ.

Демократично гражданство

В часа на класа се организират разнообразни дейности за познаване, разбиране и усвояване на правила на демократичното общество. В тях учениците усвояват система от знания и разнообразни задачи, свързани с основните правила за общуване, гражданско поведение, активност и инициативност, нравствени норми и др.

Важна част от тези правила са свързани с демократичните процедури в класа и училището. Затова учениците са стимулирани да участват активно в подготовката и организацията на редица дейности в часа на класа. Те работят в малки групи, генерират и предлагат идеи и решения, избират чрез гласуване общи проекти в клас, екипи, разпределят задачи и много други. В планирането постепенно се включват и разбирането за финансовото осигуряване на различни дейности и идеите за личното и екипното участие в този процес.

Усвояването на гражданските компетентности е активно преподавано в подготовката за празници. Малките ученици се включват със свой принос в организирането и провеждането на националните празници – Деня на народните будители, Деня на българската просвета и култура и на славянската писменост, Националния празник на България и др. Основните дейности са свързани с конкретни проучвания, с полза за обществото, с украса на класната стая с автентично изработени изделия и др.

Важна техника за обучение в гражданство са и таблата, кутиите с въпроси и предложения от учениците. Те се събират и обсъждат периодично.

В отделни теми и дейности започва усвояването на знания и умения, свързани с компетентностите на „гражданин на Европейския съюз“. Учениците разказват за своите пътувания в Европа, представят малки презентации за европейски градове, култура, традиции, спорт и др. Интересни са и игрите, свързани със знамената, гербовете, символите и др.

Чувства и поведение

Учениците се включват в разнообразни дейности за различаване и описване на свои и чужди чувства. Често това става в края на заниманията. Използват се кратки описания, оцветяване на сърчица в различни цветове, групово гласуване с нарисувани личица, оцветени кръгове и др.

Учениците се включват и в работа по казуси, в които описват и дават примери за това, как чувствата влияят върху собственото поведение и това на другите. Използват се и кратки дискусии по възникващи и изкуствено създадени ситуации, в които малките ученици представят и изслушват мнения за това как децата се променят с порастването. Използват се и мини лексикони, кутия на времето и др.

Организирант се и симулативни игри и проучвания, в които се описват различията между хората по пол, възраст, раса, етническа принадлежност, професия.

МЕДИЙНА И КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ЕЛЕКТРОННО УПРАВЛЕНИЕ

Европейска образователна политика и контекст

Медийната грамотност е важен приоритет на европейската политика. В няколко документа се подчертава „решаващото значение на медийното ограмотяване“ и по-специално „способността за критична оценка на съдържанието“ за „насърчаване на активното гражданско участие в икономическия, културния и демократичния живот на обществото“ (Европейски съвет, 2008).

Медийната компетентност заема важни части от дигиталната компетентност в европейската референтна рамка за учене през целия живот. Там се посочва, че „дигиталната компетентност означа уверено, критично, отговорно ползване и ангажираност с цифровите технологии“, както и „медийна грамотност“, безопасност и др. (Препоръка, 2018).

Основните знания на медийната грамотност се определят от познаването на възможностите за „общуване, творчество и иновации“, но от рисковете и ограниченията на цифровите технологии. Особено важен е и „критичния подход към валидността, надеждността и въздействието на информацията и данните, достъпни посредством цифрови средства“, както и познаването на „правните и етичните принципи, свързани с ползването на цифровите технологии“.

Уменията включват както способност за ползване на цифрово съдържание, така и „филтриране, оценяване“.

Отношенията и нагласите се отнасят до „разсъдливо и критично, но любопитно, непредубедено и напредничаво отношение към дигиталните технологии и съдържание“. Посочва се и необходимостта от „етичен, безопасен и отговорен подход към ползването на тези средства“ (Препоръка, 2018).

Рамкови изисквания в България

Електронното управление и медийна грамотност са определени като задължителна тема в часа на класа в четвърти клас. Тъй като няма описани резултати от обучението по нея ще предложи вариант, описан в таблица 3.

Таблица 3 Очаквани резултати от обучението по електронно управление и медийна грамотност

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава медии, които могат да представят и интерпретират информация по различен начин	различава вярна от невярна информация, факт или мнение, подвеждаща или фалшива новина и др.	проявява критично отношение към медийно съдържание
познава делови и етични правила за използване и споделяне на медийна информация	умее да общува чрез различни медии, като създава достъпно медийно съдържание	спазва правила за етично и безопасно създаване и споделяне на медийна информация и отговорно онлайн поведение
познава различни възможности на технологиите за осъществяване на административни услуги и комуникация в обществото	умее да намира информация в сайтове, управлявани от образователни институции	отнася се отговорно към споделяне на информация, сигнали и др. към електронните страници на административни институции

Така се оформя комплекс от 9 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по електронно управление и медийна грамотност в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Медии

Малките ученици се запознават с възможностите на различни медии да създават и разпространяват информация. Те разбират, че информацията и посланията могат да се представят по различни начини – текстове, снимки, звук, анимации и др. Затова се обучават да разглеждат информация от различни медии – интернет, образователни сайтове, социални медии и др.

Търсене, оценка, създаване и споделяне на медийна информация

Важна част от обучението е насочена към стимулиране на уменията за търсене на информация от различни източници – електронни и книжни медии,

включително и информация от учители, родители и специалисти. Учениците се включват в дейности по проучване и събиране на различна информация в подготовка на разнообразни инициативи, подготовка за празници, екипна работа и др.

Оценката на информацията включва анализ на медийни текстове, които представят невярна или подвеждаща информация. Учениците се упражняват да обръщат внимание на заглавия, автори, разминаваща се информация, правописни грешки, несъответствия, достоверност, гръмки заглавия, откриване и обмисляне на послания и др. Затова те се включват в дейности за анализ на подвеждаща и невярна информация в текст, компютърно обработени снимки и др. като част от своята медийна грамотност. Организиранат се игри с объркани истории, „развален телефон“, нелогични разкази, погрешно поставени думи, странни заглавия, невярна информация и др.

Прилага се и техниката за изразяване на мнение с оптимистична и песимистична насоченост по един и същи казус, решение, поведение и др.

Така малките ученици развиват критично мислене, при което събират и представят аргументи и доказателства. Те са стимулирани да се включат в дебати за защита на тази позиция. Учениците са включени и в разнообразни дейности по решаване на проблеми и казуси чрез търсене на повече от едно решение.

В процеса на работа по проекти и генериране на идеи и решения по различни теми в часа на класа, учениците се включват както в четене, така и в създаване на разнообразни медийни текстове и материали. Най-често те са за училищни вестници и сайтове, обръщения, постери, инициативи и др.

Учениците усвояват важни правила за краткост и яснота, послание, честност, етичност, отговорност и др. Те усвояват и прилагат и правила за споделяне на медийна информация. Така се обучават умения за разумно и обосновано приемане на информация, съобщения, твърдения и др.

Електронно управление

Специални задачи са свързани със запознаване на малките ученици с възможностите на технологиите за осъществяване на административни услуги и онлайн комуникация в обществото. Затова те разглеждат и анализират сайтове на общината, регионалните звена на Министерството на вътрешните работи, Българския червен кръст, Министерството на образованието, образователни институции, включително училищни. Те разбират възможностите за подаване на сигнали, подаване и получаване на информация по електронен път, гласуване, изразяване на позиция и др. Малките ученици са стимулирани да търсят, намират и подбират разнообразна информация, включително свързана с обществото, опазването на околната среда, здравето, защитата от бедствия аварии, пътната безопасност и др.

Важна част от обучението е насочена към формирането на нагласа за отговорно споделяне на информация, сигнали и др. към електронните страници на административни институции.

ПРЕВЕНЦИЯ НА НАСИЛИЕТО, СПРАВЯНЕ С ГНЕВА И АГРЕСИЯТА И МИРНО РЕШАВАНЕ НА КОНФЛИКТИ

Европейска образователна политика и контекст

Европа определя тормозът и насилието в училище като противопоставяне на основните европейски ценности за свобода, толерантност и недискриминация. Затова в много нейни документи, стратегии и проекти се предлагат разнообразни инициативи за превенция и справяне с тормоза и насилието в училище и намаляване на агресията сред децата (Downes, 2016: 16–17).

Съветът на Европа насърчава цялостен училищен подход за превенция с агресията, насилието и тормоза в училище (Battaglia, 2012), който е свързан с гражданската, личностната и социалната ключови компетентности.

Така ненасилието, справянето с гнева и агресията и мирното решаване на конфликти заемат елементи от тези компетентности. Те се отнасят до способността да се „работи конструктивно с други хора“, да се „запазва своята устойчивост за съпричастност и за управление на конфликти в един приобщаващ и подкрепящ контекст“ (Препоръка, 2018). Тази способност определя и важен елемент от цялостния училищен подход, който е свързан с активното участие на децата и създаването на приятелска, сигурна и демократична училищна среда.

Знанията са свързани с усвояване на правила за общуване, „общоприети в различните общества и среди“, а уменията „включват демонстриране на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, както и способност за вдъхване на доверие и за съпричастност“.

Нагласите се отнасят до „готовност за преодоляване на предразсъдъци и за постигане на компромис“. Важни нагласи при компетентностите за ненасилие, справяне с гнева и агресията са свързани с нагласите за зачитане правата на човека. Те се отнасят и до „конструктивното участие“ – подкрепа „равенството между половете и социалното сближаване“, „устойчивите начини на живот, насърчаването на култура на мир и ненасилие, готовност за зачитане на личното пространство на другите“ (Препоръка, 2018).

Цялостният училищен подход за справяне с агресията, тормоза и насилието в училище включва и по-системно използване на обучението за социална и емоционална интелигентност. Така се създават условия за по-системно и ефективно развитие на учениците.

Към това може да се добави и активната работа с родителите и развитие на различните форми на демократична училищна култура, прилагани в много

образователни системи. Чрез нея се създават по-благоприятни възможности за преодоляване на дискриминационния тормоз над малцинствените групи, тормоза срещу ученици със специални образователни потребности или срещу всеки ученик, който изглежда уязвим за своите връстници (Downes, 2016: 7).

Българска образователна политика

Обучението на учениците по превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти е важен приоритет в българската образователна система. То се определя от *Национална стратегия за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование*. (Механизъм, 2017).

Българската образователна политика следва основните принципи за прилагане на цялостен училищен подход към решаване на превенция на насилието, като прилага концепцията за „подкрепа за личностно развитие на детето и ученика“, „изграждане на позитивен организационен климат“, „утвърждаване на позитивна дисциплина“ и „развитие на училищната общност“ (Механизъм, 2017).

Превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти е определена и като задължителна тема в часа на класа за всички класове. Тъй като няма описани резултати от обучението по нея ще предложи вариант, описан в таблица 4.

Таблица 4. Очаквани резултати от обучението по превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава различни форми на насилие, тормоз – физическо, психическо, сексуално, пренебрегване	разбира как поведението на един човек може да помогне или да нарани другите	се въздържа и проявява нетърпимост към различни форми на насилие, тормоз
познава различни начини за справяне с гнева и агресията, преодоляване на разногласия и спорове за избягване на конфликти	умее да прилага техники за справяне с гнева и агресията, избягване, преодоляване и решаване на конфликти, възникнали при разногласия и спорове	проявява стремеж към разбирателство, приемане на различия, разногласия и избягване на конфликти за позитивна среда в клас

Така се оформя комплекс от 6 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по превенция на насилието, справяне с гнева и агресията и мирно решаване на конфликти в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Насилие и тормоз

Малките ученици дискутират насилието и тормоза, техните видове и прояви. Разбират, че със своето поведение, включително шеги и закачки могат да наранят хората около тях или да предизвикат опасни инциденти.

Запознават се с различните форми на насилие – физическо, психическо и др., как да ги разпознаем и да реагираме в случай на насилие. Учениците усвояват умения за това как да се обръщат за помощ към възрастни при насилие или да използват телефоните за деца на Държавната агенция за закрила на детето и др.

Важна част от обучението е свързана с усвояване на правила за безопасно поведение, за въздържане от агресия и насилие.

Малките ученици разпознават и тормоза като специфичен вид насилие сред децата. Те разбират, че най-често той се проявява сред групата, в присъствието на съученици или други деца и отсъствие на възрастни. Усвояват правила за избягване на тормоз, действие по нараняване, унижаване и др.

Справяне с агресия и решаване на конфликти

В часа на класа се провеждат много симулативни игри и казуси, в които учениците се упражняват да се справят с агресията. Те усвояват правила за въздържане, избягване или отлагане на отговор, избухване, удряне и др. Малките ученици се обучават да приемат разногласията и споровете, възникващи при работа в екип, спортни и състезателни игри, състезания и др. и да не допускат те да се превръщат в конфликти. Усвояват правила да изслушват и приемат друго мнение, да се отнасят уважително, да не обиждат, да не действат импулсивно и др. Усвоят и правила за култура на поведение.

Ефективна техника за преодоляване на конфликти е създаването на „кодело на избора“ за решаване на конфликти в клас (Nelsen, Lott, Glenn, 2001).

Позитивна среда. Емоционално и социално възпитание

В часа на класа се формират социален усет и социални умения, структурирани от Д. Голман (2010). Малките ученици участват в игри, упражнения за развитие на „първична емпатия“ – споделяне на чувства, „настройка“ – внимателно изслушване и съобразяване с другия, „емпатична акуратност“ – вникване в чувствата и намеренията на другите, „социални познания“ – изграждане на представи за социалния свят.

Формирането на социални умения е насочено към „синхронизация“ – взаимодействие на вербално ниво, „самопредставяне“ – ефективно представяне на самия себе си, „влияние“ – формиране на резултати от социалното взаимодействие и „активна съпричастност“ – съобразяване с потребностите на другия и предприемане на действия в тази посока (Goleman, 2010: 120–121).

Емоционалната интелигентност се формира със задачи, игри, дискусии, анализ на ситуации и казуси в няколко направления, систематизирани от Д. Голман. „Емоционална осъзнатост“ – разпознаване и назоваване на собст-

вените емоции, разбиране на причините за чувствата, разпознаване на разликата между чувства и действия, „управление на емоции“, „способност за адекватно изразяване на гнева без сбивания“, „продуктивно приложение на емоциите“, „управление на взаимоотношенията“ – водене на преговори при разногласия, решаване на конфликти, ангажираност, споделяне, сътрудничество и готовност за помощ.

Към това трябва да добавя и стимулиране уменията на малките ученици за мотивация, проява на постоянство, контролиране на импулсите и настроеността, както и трудното за тази възраст умение да отлагаш възнаграденията за усилията ти (Goleman, 2011: 57, 379–380).

ФОРМИРАНЕ НА ПРЕДПРИЕМАЧЕСКА КОМПЕТЕНТОСТ

Кариерно ориентиране

Европейска образователна политика и контекст

Инициативността и предприемчивостта са определени като ключова компетентност в Европейската референтна рамка. Там тя се определя като „способността за действие в съответствие с благоприятни възможности и идеи и за тяхното трансформиране в ценности за другите хора“. Посочва се също, че предприемаческата компетентност се „основава на творчество, критично мислене, способност за решаване на проблеми, инициативност, постоянство и умение за работа в сътрудничество с цел планиране и управление на проекти, които имат културна, социална или финансова стойност“ (Препоръка, 2018).

Предприемаческата компетентност включват система от знания, умения и отношения, нагласи. Ще посоча някои от тях.

Знанията са свързвани с „разпознаване на възможностите за откриване на различни ситуации“ и с „възможности за реализиране на идеи“. Важно е учениците да „разбират кога те могат да се прилагат на практика, както в личната, така и в социалната и професионалната дейност“. Учениците трябва да познават и разбират „подходите за планиране и управление на проекти“. Те усвояват знания, както за „различните процеси, така и за ресурсите, необходими за тяхното осъществяване“. Приоритет са и знанията, и разбирането на „етичните принципи и предизвикателствата пред устойчивото развитие“.

Учениците трябва да „познават своите силни и слаби страни“, които са важни за планиране и организиране на предприемаческо начинание.

Предприемаческите умения се основават на „творчество, което включва въображение, стратегическо мислене и умения за решаване на проблеми“. Тези умения се отнасят и до „критичното и конструктивното мислене“. Предприемаческите умения включват и „способност да се работи, както самостоятелно, така и колективно в екипи, да се мобилизират ресурси и да се поддържа дейността“.

Важни умения са свързани със способността за „ефективна комуникация“ и за „договаряне с други лица“, за „справяне с несигурността, неяснотата и риска“ като част от „вземането на информирани решения, включително и таква за разходи и стойност“.

Предприемаческата нагласа се характеризира с „действителност, активност и инициативност“. Нейна важна характеристика е високата мотивация, включително съпричастност и оценяване идеите на други хора. Предприемаческата нагласа е свързана с решителност и постоянство за постигане на целите. Важна е и нагласата за поемане на отговорност и прилагане на етични подходи по време на целия процес (Препоръка, 2018).

Българската образователна политика

В последните промени в учебните програми, в българското училище беше въведен учебен предмет, наречен „Технологии и предприемачество“. Така основните елементи на формиране на предприемаческа компетентност бяха определени в учебното съдържание и дейности в тази дисциплина.

Въпреки това формирането на предприемаческа компетентност се реализира и чрез отделни дейности и в другите учебни дисциплини, определени в учебните програми, включително и в часа на класа.

Кариерното ориентиране е насочено към „разбиране значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността“ (Наредба, 2015).

Стандартът за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование го определя като една от основните задължителни теми. Там се посочват и редица цели за формиране на предприемаческа компетентност. Такива са уменията на ученика да „взема самостоятелни решения относно своето развитие, проявява инициативност и способност да си поставя цели, да планира и да обосновава действията си“.

Важни цели се отнасят и до участието на учениците във функционирането на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност, включително и ученическата самоорганизация и самоуправление. Те се отнасят най-вече до насърчаването на „инициативност, отговорност, солидарност, социална чувствителност и критичност у всички участници в образователната система (Наредба, 2016).

Тъй като в стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование няма описани резултати от обучението по инициативност и предприемчивост, кариерно ориентиране ще предложи вариант, описан в таблица 5.

Таблица 5. Очаквани резултати от обучението по кариерно ориентиране

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава отделни свои интереси, силни и слаби страни	умее да се самооценява адекватно и позитивно	проявява самоуважение и самоувереност
познава основните етапи на планиране на своята работа, вкл. финансово осигуряване	умее да предлага идеи, планира и участва в организирането на своята работа и работата на малък скип	проявява инициатива и стремеж към творчество
познава ролята на образованието в кариерното развитие	разбира значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността	има нагласа към активно участие и подготовка за кариерно ориентиране

Така се оформя комплекс от 9 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по инициативност и предприемчивост, кариерно ориентиране в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Самопознание, позитивна самооценка и самоувереност

В педагогическата работа в часа на класа се предлагат разнообразни дейности, задачи и примери, включително рефлексия. Самооценката включва оценяване по собствени или зададени от учителя критерии, включително оценяване на решаването на конкретни задачи и участието в дейности на отделния ученик. Важен елемент на самооценката е познаването на свои силни и слаби страни, умения, интереси, хоби, занимания и др. Затова малките ученици работят по теми като „Моето име“, „Интервю“, „Какво харесвам и обичам“, „Вчера, днес и утре“, „Вече съм голям, защото...“, „Опиши приятел“ и др.

Важен елемент от самооценяването е и самооценката на удовлетвореността от свършената работа по различни теми, задачи и дейности. Така малките ученици могат да оцветяват сърчица, цветчета или други фигури с различни цветове в зависимост от това какви чувства са изпитвали. Създават се условия за тяхното по-ефективно самопознание. Тук много успешно се използват разнообразни работни листовци, таблици и други готови форми за писане, рисуване, оцветяване и попълване.

Много важно за кариерното ориентиране е развиването и на АЗ-ефективност. Така малките ученици възпитават самоувереност, както и самоуважение, самочувствие, стремеж към самоутвърждаване и успех. Основен подход тук

е стремежът да се довършва започнатото, стимулирането, мотивацията и непрекъснатата подкрепа при решаване на подходящи за учениците задачи и дейности. Важно също така е и развитието на упоритост и последователност.

Формиране на нагласа за инициатива

„Чувството за инициатива“ е в основата на обучението по предприемачество. То е свързано с умения да се предлагат и генерират идеи за решаване на различни проблеми. Често тази нагласа се свързва и с „проактивността“ на учениците в различни дейности – организиране на празници, състезания, викторини, фестивали и др. Учениците са стимулирани да прилагат по-често, когато е възможно, собствена инициатива в процеса на обучение. Това е важна част и от тяхното кариерно ориентиране.

Формиране на умения за планиране, включително на финансово обезпечаване

В часа на класа са предвидени редица задачи и дейности, в които малките ученици се обучават да планират своята работа. Включва се работа по определяне на задачи, срокове, отговорности, организация и др. Важно е и формирането на умение да се подреждат и разпределят задачи и да се определят необходимите ресурси за планираната дейност. Те включват и финансови средства, за които учениците предлагат как да бъдат осигурявани. Полезни са готови форми за планиране – работни листове, таблици и др. за самостоятелна или работа в малък екип.

Това е ключово предприемаческо умение, свързано с разбиране на нуждите и желанията, както и с ограничените ресурси както в личния, така и в семейния бюджет. Малките ученици прилагат усвоените знания и умения за елементите на този бюджет и предлагат различни варианти за участие както в приходите, така и за намаляване на разходите.

Учениците са стимулирани към спестяване на част от своите средства за осигуряване на бъдещи покупки, включително и такива за общи проекти в клас.

Професии и кариера

Кариерното ориентиране в часа на класа е свързано с трансфер на усвоени в обучението по околна среда и технологии и предприемачество знания за различни професии. Малките ученици се обучават да разбират по-добре тяхната значимост и необходимостта от лидери за развитието на общността, региона.

Обучението е насочено и към разбиране важността на образованието в кариерното развитие. Така учениците разбират ролята на собствената си активност, инициативност, стремеж към развитие и успех в ежедневните училищни и извънучилищни дейности като важни за своето бъдеще.

Формиране на умения за работа в екип

Те са свързани с умения за общуване, договаряне, изслушване, приемане на друга гледна точка и позиция, способност да се вземат съвместни решения и др.

Учениците са стимулирани да съставят и приемат правила за работа, усвояват различни роли в екипа, включително и непопулярни. В процеса на работа в екип те проявяват инициатива, усвояват правила за демократичност, включително правене на компромиси. Малките ученици се включват в редица екипни задачи и дейности, където са стимулирани да си взаимодействат, подкрепят и подпомагат, а не да се състезават и стремят към самостоятелност в групата.

ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНА КОМПЕТЕНТНОСТ

Европейска образователна политика и контекст

Макар да не е определена като ключова компетентност, здравната култура е важна част от Европейската образователна политика. Нещо повече, тя се нарежда до личностната реализация, пригодността за заетост и социалното приобщаване (Препоръка, 2018).

Здравната култура заема и важни елементи от личностната, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене. Те са свързани със „способност за подпомагане на собственото физическо и емоционално благосъстояние, за поддържане на физическото и психичното здраве, за воденето на здравословно осъзнат и ориентиран към бъдещето начин на живот, за съпричастност и за управление на конфликти в един приобщаващ и подкрепящ контекст“ (пак там, 2018).

Знанията, отнасящи се до здравето в тази компетентност са свързани с „познаване на компонентите на здравия дух, здравето тяло и здравословния начин на живот“. Основните умения са насочени към „устойчивост и справяне с несигурността и стреса“, а отношенията се основават на „положителна нагласа към собственото лично, социално и физическо благосъстояние“ (пак там, 2018).

Ще се спра и на още една важна концепция в Европейската здравна политика – здравната грамотност. Въпреки, че има много и различни по обхват определения, приета е широка, приобщаваща Европейска дефиниция. Тя определя здравна грамотност като част от общата грамотност, която включва система от знания, мотивация и компетентности. Те се отнасят до „достъп, разбиране, оценка и прилагане на здравна информация, за да се вземат всекидневни решения, свързани със здравето, профилактика на болестите и подкрепа на здравето, за поддържане или подобряване на качеството на живот през целия жизнен цикъл“ (Kickbusch, 2013: 4).

В заключение ще добавя и концепцията на световната здравна организация и нейното представителство в Европа за физическата активност. В нея тя е определена като „ключова за развитието на личността, насърчавайки психофизическото благополучие“ (вж. D'Anna, 2019). Глобалният модел на действие за физическа активност насърчава усилията на държавите – членки да изграж-

дат активни общества, активна среда, активен начин на живот, стесняване на малкоподвижните форми на поведение, отстраняване на препятствията пред физическата активност и др. (World Health Organization, 2016: 8).

Рамкови изисквания в България

Здравната компетентност е важен приоритет и в Българската образователна политика. Нещо повече, тя е определена като национален приоритет чрез добавянето ѝ като девета ключова компетентност „Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“ (Наредба, 2015).

Здравната компетентност е разработена подробно в рамкови изисквания (Наредба, 2016). Там се определят няколко важни нейни характеристики.

На първо място това е развиването на „умения за създаване или поддържане на здравословен стил и условия на живот“. На второ място – това е нагласата за „доброволното адаптиране към поведение, благоприятстващо здравето“.

Определени са и важни цели на здравното образование. Първата група е насочена към „изграждане на автономна и активна личност“. Тя включва такива важни компетентности като уменията на ученика да „подбира адекватна информация, продукти и услуги за подобряване на здравето и поддържа здравословен начин на живот за себе си и за околните“. Към тях могат да се добавят и нагласите да се „носи отговорност за поведението си и оценяване влиянието на постъпките си за своя живот и този на другите хора“.

Втората група цели на здравното образование са насочени към „функциониране на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност“. Основно те включват утвърждаване на „устойчива, включваща, демократична и здравословна среда“, както и изграждане и поддържане на „позитивен психологически климат и възможности за избори, свързани със здравето“.

Здравната компетентност включва седем области: психично здраве и личностно развитие, физическо развитие и дееспособност, превенция на употребата на психоактивни вещества, безопасност и първа помощ, сексуално здраве и сексуално преносими инфекции, лична хигиена, хранене (Наредба, 2016).

В стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование са описани и множество знания, умения и отношения. Те могат да бъдат подбрани и групирани като очаквани резултати в часа на класа, както са описани в *таблица 6*.

Таблица 6. Очаквани резултати от обучението по здравно образование в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
разпознава основни свои чувства и има елементарни умения за изразяването им и справяне с негативни емоции	умее да определя, формулира и заявява собствените желания	разбира, че човек може да постъпи по различен начин в една и съща ситуация
дава примери как личното поведение в ежедневието влияе върху физическото развитие и благополучие	обяснява влиянието на собственото поведение върху физическото състояние и развитие	различава рисково от нерисково поведение и не предприема поведения, водещи до опасност за него и за другите
посочва влиянието на различните храни и начина на хранене върху тях	обяснява как физическите упражнения укрепват костите, мускулите и органите и поддържат тонуса на тялото	доказва необходимостта от съчетаване на физическо и умствено натоварване, сън и почивка
посочва и показва умения за хигиена на очите при писане, четене, гледане на телевизия	умее да поддържа обща хигиена на тялото, облеклото, работното място и дома	демонстрира елементарни умения за ефективно учене
обяснява значението на различните видове храни и техните съставки за здравето	умее да поддържа здравето на зъбите, венците и устната кухина	демонстрира навици за правилно стоене на чина, носене на ученическа чанта
посочва и следва елементарни правила за здравословно хранене	класифицира храните в различните хранителни групи съставя елементарно балансирано дневно меню	осъзнава и цени значението на здравословното хранене за своето развитие.

Така се оформя комплекс от 18 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по гражданско образование в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Физическа активност

Тя е съществена част от здравословния начин на живот и включва различни форми и видове. В часа на класа се насърчават движението, престоя на открито, стимулирането за придвижването пеша или с велосипед, разнообразни

ролеви игри, състезания, включително с велосипеди в училищния двор, подготовка на излети, учене на открито, поддържане на зелени зони и др.

Организирано се и проучвания, изучаване и представяне от отделни ученици или екипи на спортни, състезателни, туристически и игри на открито. Някои от тях могат да се проведат и в часа на класа.

Възможност за подкрепа на физическата активност са съвместните дейности с родителите – организиране на семейни турнири, участие в малки състезания на открито или във физкултурните салони и др. Ефективни са и кратките физически упражнения – игри при смяна на дейността в клас (Vitanov, 2015: 354–370).

Физическата активност в часа на класа се обвързва и с усвояване на правила за избягване на риск и предотвратяване на поведение и действия, които могат да бъдат опасни или да навредят на другите. Учениците се включват в обсъждане на автентични ситуации, казуси и др. Разиграват и симулативни игри.

Лична хигиена

Малките ученици се включват в редица дейности по изучаване на правила за лична и обществена хигиена. На първо място това е подреждането на чантата – пакетиране и разделяне на вещите, учебниците и тетрадките, вкл. опаковането на закуската от дома. На второ място това е хигиената на облеклото – чистота, правилно носене и опазване.

Важни задачи се поставят и за хигиената на миене на ръцете – честота, начин на миене, използвани средства и др. И не на последно място това е хигиената на хранене, измиването на плодовете и зеленчуците, приборите, ползването на салфетки и др.

Личната хигиена е и част от общата хигиена на работното място и в класната стая. Учениците генерират предложения и участват активно в нейното поддържане, включително и чрез дежурства в клас.

Здравословно поведение

То включва усвояването на редица правила за хигиена на учене – правилно стоене на чина, носене на чантата, правилна стойка при учене, самоподготовка и други дейности.

Важен елемент е усвояването на правилата за редуване на умствени и физически дейности, включително и хигиена на очите. Малките ученици дискутират и правила, свързани с осветеността на мястото за учене у дома, ролята на редовното проветряване и др. Много важно е да се стремят да спазват правила за използване на електронни устройства, свързани с времето на ползване и разстоянието на очите до екрана.

Тук трябва да добавя и отделни задачи и дейности, свързани с усвояването на умения за ефективно учене. Те са свързани не само с усвояване на правила, но и генериране на идеи, планиране и организиране на игри от самите ученици за развитието на вниманието, паметта и мисленето.

Здравословно хранене

В часа на класа са предвидени задачи и дейности за прилагане на усвоените знания, свързани със здравословната храна и хранене. Малките ученици са насочени да си приготвят здравословни закуски в дома и за училище. Включват се в дискусии за ролята на здравословното хранене, попълват таблици с храни в различно оцветени сектори и оценяват каква храна са консумирали през деня, изготвят табла с правила и др. Затова те работят по теми като „Да бъдем здрави“, „Здраве всеки ден“ и др.

Психично здраве

Основната работа в часа на класа е насочена към създаване на позитивна образователна среда. Учениците са стимулирани и подкрепяни да изразяват позитивните си емоции, да се стремят към благополучие и духовност. Те са въвлечени в дейности, в които са ангажирани, позитивно ориентирани към другите и умеят да се съсредоточават върху своите задачи с прилив на енергия (Seligman, 2017).

В часа на класа се създават условия да се прилагат повече технологии на позитивното възпитание, свързани със зачитане на правата на детето, уважаване на неговото мнение и индивидуално развитие, повече диалог и окуражаване, както и с всички трудности при признаване на неговата гледна точка (Nelsen, Lott, Glenn, 2001).

Важна част от усвояването на правилата е свързана с избягването на конфликти, позитивната самооценка, разбиране на чуждото мнение и възможностите да се постъпва по различен начин, да се отказват, въздържат и отлагат решения при конфликт.

Учениците са включени и в дейности, в които разказват за себе си, описват и илюстрират собствените си чувства, емоции и желания.

ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ЗАЩИТА ОТ БЕДСТВИЯ И АВАРИИ И ОКАЗВАНЕ НА ПЪРВА ПОМОЩ

Обучение на учениците по защита от бедствия и аварии се определя от отделен нормативен документ, разработен от МОН съвместно с МВР. То се осъществява по точно определени теми. Чрез тях се добива ориентация за съдържанието на обучението въпреки, че не са посочени конкретни знания, умения и отношения (Указание за обучение, 2002).

Ще предложи група от очаквани резултати в часа на класа за защита от бедствия и аварии и оказване на първа помощ, описани в таблица 7.

Таблица 7. Очаквани резултати от обучението по защита от бедствия и аварии и оказване на първа помощ в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава различни природни бедствия – порой, свлачище, наводнение, земетресение, буря, ураган, зимна виелица и др.	прилага правила за безопасно поведение при бедствия и аварии в различни ситуации	спазва правила за безопасно поведение при различни пребивавания – в населено място, на открито, сред природата и др.
познава сигналите за опасност и телефон 112	умее да предава правилно съобщение за бедствие или авария	прилага правила при обаждане на тел. 112
познава правила за евакуация при различни бедствия и аварии в училище и у дома	прилага правила за безопасно поведение при бедствие или авария	проявява съпричастност и стремеж за взаимопомощ при бедствие
познава правила за пожарна безопасност	разпознава източниците на пожар и умее да действа при пожарна опасност	проявява бдителност за предотвратяване на пожари при игра, излет в природата и др.
познава правила за оказване на първа помощ	умее да окаже първа помощ при нараняване, изгаряне и измръзване, и др.	проявява съпричастност и стремеж към оказване на първа помощ на пострадали

Така се оформя комплекс от 15 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по защита от бедствия и аварии и оказване на първа помощ в часа на класа.

Важно е да отбележа, че за разлика от другите компетентности, тази е свързана с по-голям превес на знанията и ориентация към традиционно преподаване и учене. Това произтича от нормативните документи и необходимостта много от знанията да се преподават в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Защита от бедствия и аварии

Основните знания, които усвояват учениците са свързани с природните бедствия ураган, гръмотевична буря, зимна виелица, порой, наводнение, земетресение и др. Те разбират основните причини за тяхното възникване и най-вече тяхната внезапност, опасност и непредвидимост.

Важна част от обучението е насочена към познаване на основни правила за безопасно поведение в различни ситуации и на различно местоположение –

в населено място, на открито, в гората, полето, до водни повърхности и др. Всички правила са строго структурирани и регламентирани. Те се разискват подробно с малките ученици. Коментират се ситуации, видеоматериали, казуси и др. Учениците се обучават да откриват грешно поведение на хора при природни бедствия и да предвиждат последствия.

Пожарна безопасност

Малките ученици се запознават с огъня като приятел, но и враг с голяма опасност за здравето и живота на хората и обществото. В процеса на работа учениците се запознават с различни източници на запалване, с професията на пожарникаря и други спасители от гражданска защита, БЧК, водни, планински и други спасители.

Основният приоритет е усвояване на правила за безопасно поведение при пожарна опасност и пожар – у дома, на обществено място, сред природата и др. Те се коментират и усвояват последователно във всички класове.

Сигнали и съобщение при защита

Малките ученици се запознават с основните сигнали за ранно предупреждение и оповестяването при опасност от предстоящо или настъпило бедствие или въздушна опасност. Те разбират, че бързите, но овладени действия могат да намалят последиците от нея.

Много важно е и обучението за запознаване с тел. 112. Учениците усвояват редица правила и процедури за бързо и правилно обаждане и съобщаване на информация по телефона, включително и за помощ от възрастен.

Индивидуални средства за защита

Обучението по защита от бедствия и аварии включва и запознаване с основните видове и предназначение на индивидуалните средства за защита. Малките ученици разучават устройството, възможностите и начина на използване на детските противогази и респиратори. Учат се как да си направят памучно-марлена превръзка и да използват предпазни маски, за да се предпазят от дим, задушливи газове и др.

Практически занятия по евакуация

Важна част от обучението е разучаване и осъществяване в симулативна среда на училищния план за защита при бедствия и за оказване на първа долекарска помощ. Основната работа е насочена и към планиране и осъществяване на практическо занятие. То включва както работа в клас, така и взаимодействие с другите класове и администрацията в училище.

Първа долекарска помощ

Малките учениците усвояват важни знания и умения за прилагането на прости действия и техники на пострадал или болен до оказване на професионална медицинска помощ. Те разбират, че всеки може да помогне и понякога

да спаси човешки живот. Учениците са стимулирани да проявят ангажираност и съпричастност.

Основните знания и умения са насочени към оказване на първа помощ при порязвания, одрасквания, ожулвания, изгаряния, измръзвания, ужилвания, навяхване, изкълчване. Малките ученици се запознават и с различни видове рани и как да осъществят кръвоспиране. Разпознават и влиянието на слънцето и топлината при предпазване от слънчев и топлинен удар.

Занятията включват не само разкази и анализ на илюстрации и дискусии, но и симулативни игри, практически упражнения и др.

ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА БЕЗОПАСНО ДВИЖЕНИЕ ПО ПЪТИЩАТА

Европейска образователна политика и контекст

Обучението по безопасност на движението по пътищата се счита за важна част от политиката за пътната безопасност на Европа. Тя спомага за коригиране на поведението на участниците в движението и е важен фактор за намаляване броя на загиналите при пътнотранспортни произшествия. Така обучението се определя като съществена част от интегрирания подход на Европейския съюз към безопасността на движението по пътищата (European Transport Safety Council, 2019: 5).

Голяма част от Европейските държави включват обучение по пътна безопасност на всички нива на училищно образование в изпълнение на постановление от Съвета на министрите за ангажимент към подписаната от тях конвенцията на ИКЕ на ООН за движение по пътищата.

Европейската образователна политика за безопасно движение по пътищата възприема компетентностно ориентиран подход, насочен към безопасно поведение. Той включва „придобиване на знания за правилата за движение по пътищата и за адекватно поведение в различни ситуации“, „развиване и подобряване на уменията за безопасно участие в движението чрез обучение и опит“, „засилване и/или променяне на нагласите относно безопасността чрез информираност за рисковото поведение, личната безопасност и опазването на здравето и живота на останалите участници в движението“ (European Transport Safety Council, 2019: 7).

Българска образователна политика

Обучение на учениците по безопасност на движението по пътищата е важен приоритет в българската образователна система. То се определя от Национална стратегия за подобряване безопасността на движението по пътищата на Република България и Стратегия на Министерството на образованието и науката за изпълнение на националната стратегия на Република България за подобряване безопасността на движението по пътищата.

Приоритетното значение на обучението по безопасност на движението по пътищата се определя и от разработените учебни програми от Министерството на образованието и науката, които регламентират учебното съдържание за всички класове. Нещо повече, както беше посочено, тази тема за безопасното движение по пътищата заема най-голям дял в часа на класа като минимален брой задължителни учебни часове.

Учебните програми (Програма, 2018a, 2018b 2018c, 2018d) включват теми, очаквани резултати, основни понятия и др. В тях са определени и целите на обучение, препоръчителното разпределение на часовете за обучение и насоки за оценяване на учениците. Посочва се, че половината от часовете трябва да бъдат предвидени за теоретична, а другата част за практическа подготовка на малките ученици. Ще систематизирам основните знания, умения и отношения в таблица 8.

Таблица 8. Очаквани резултати от обучението по безопасност на движението по пътищата в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава основни правила за движение на пешеходец – в населено и извън населено място	разпознава безопасния път и използва правила за безопасно придвижване самостоятелно и с възрастен	провявява отговорност като използва зрителни, слухови възприятия и ориентиране в пространството
познава правила за безопасно пресичане, безопасен път и елементи на пътя, кръстовища	умее да прилага правила на пресичане на пешеходна пътека, светофар за пешеходци и пътен светофар за велосипедисти	въздържа се от импулсивни действия и спазва правилата на пътя
познава основни елементи на пътна сигнализация – пътни знаци, пешеходни пътеки, светофари, маркировка	умее да прилага основни правила за безопасно движение, определено от пътната сигнализация	определя отстоянията на пътните превозни средства спрямо себе си и се ориентира според местоположението си
познава основни пътни превозни средства – обществени, за деца, в селското стопанство	спазва основни правила за безопасно поведение като пътник в превозно средство и водач на велосипед, тротинетка и др.	разбира и определя разстоянията на пътните превозни средства по силата на звука спрямо себе си

Така се оформя комплекс от 12 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно

преподаване и учене по безопасност на движението по пътищата в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Пътна среда

Основните знания, които усвояват учениците са свързани с път и елементите на пътя. Чрез разнообразни снимки, илюстрации, видеоматериали и др. учениците се запознават с различни пътни знаци и маркировка. Разпознават ги по форма и предназначение – да указват, забраняват, предупреждават и др. Включват се в дейности по проучване, рисуване и моделиране на някои от тях, които срещат най-често.

Важна част от обучението е насочена към запознаването с различните светофари. Учениците разпознават светофари за пешеходци, за превозни средства, включително и за велосипедисти. Организирант се разнообразни задачи за запознаване с различните кръстовища и ролята за регулирането им от светофари, знаци и пешеходни пътеки. Затова се работи по теми като „Пешеходна пътека“, „Светофар за пешеходци“, „Пътни знаци“ и др.

Част от обучението е свързана и с пътни превозни средства. Малките ученици разпознават различните обществени превозни средства, техните спирки и правилата за безопасно качване, слизане и пресичане след слизане от автобус, тролейбус, трамвай, такси, метро и др. Те усвояват важни правила за безопасно поведение като пътник в обществено превозно средство, включително и в леки автомобили. Част от тях са свързани с придвижването и престоя в превозното средство, използването на предпазни колани и култура на поведение. Отделя се внимание и на превозните средства, използвани в селското стопанство. Малките ученици разглеждат и коментират илюстрации и видеоматериали, коментират важни правила за безопасно поведение, включително и забраната за движение с такива превозни средства, качването в ремаркета и др.

Обучението по безопасност на движението включва и разнообразни дейности по изучаване на устройството, предназначението и правилата за безопасно използване на превозните средства за деца: велосипед, тротинетка, скутер и др. Малките ученици се включват в практически дейности по тяхното регулиране и управление, включително на разрешените за това места.

Правила и култура на поведение на пътя

Учениците се запознават с мястото на движение на участниците в движението по пътищата. Те разбират, че там се използват точни правила, които се спазват от всички.

Важна част от обучението е насочена към разпознаване и спазване на движението по безопасен маршрут до училище и други места. Това включва движение по тротоар, пресичане на определените места и др. Използват се разнообразни илюстрации, казуси и проблемни ситуации.

Учениците са включени в разнообразни задачи и дейности за усвояването на правилата за движение и алгоритмите на пресичане на пешеходците. Те усвояват важни правила за подготовка, изчакване и безопасно пресичане – самостоятелно или с възрастен. Малките ученици са насочвани да се оглеждат, изчакват пълното спиране на превозните средства и бързо пресичане без да се тича. Разбират също, че правилата може да бъдат нарушавани по различни причини и затова трябва да проявяват внимание и бдителност, включително когато имат права и предимство.

Учениците се включват в различни дискусии и симулативни практически игри, в които се запознават и с безопасното движение извън населено място. Те работят по разнообразни задачи в теми като „Моят безопасен път до училище“, „Знам къде и как да пресичам“, „Велосипед“ и др.

Ориентация на пътя

Обучението по безопасност на движението по пътищата е свързано и с усвояване на умения за ориентация на пътя. Учениците развиват своите перцептивни умения, за да спазват правилата на безопасното поведение.

Зрителните възприятия се усъвършенстват с анализ на ситуации, снимки и видеоматериали, както и редица практически дейности. Малките ученици се обучават да определят отстоянията на пътните превозни средства спрямо себе си. Те се запознават с различни начини за определяне на разстояние на око.

Слуховите възприятия се развиват в разнообразни задачи и игри, свързани с разпознаване на звуци по вид, произход, сила, отдалеченост и др. Така малките ученици разбират и определят разстоянията на пътните превозни средства по силата на звука спрямо себе си. Те се включват в игри като „Познай звука“, „Близо или пък далече“, „Кой се движи най-бързо“ и др.

Ориентирането в пространството също е важна част от ориентацията на пътя. Малките ученици са стимулирани да определят своето място на пътя, да посочват къде са те, другите пешеходци, водачите на пътни превозни средства и др. Те използват ориентир с посоки като „вляво“, „вдясно“ и др.

Много от задачите и дейностите са практически и се провеждат като роли и симулативни игри, дейности на открито, в училищния салон, двор, на улицата пред училище и др.

ПРЕВЕНЦИЯ НА ТЕРОРИЗМА И ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ТЕРОРИСТИЧНА ЗАПЛАХА. КИБЕРЗАЩИТА

Европейска образователна политика

Сигурността е ключов приоритет на Европейската политика. Тя включва и много инициативи за обучение. Решителното противопоставяне на тероризма и киберзащитата са два от трите най-важни приоритети на тази политика (Европейска Комисия, 2020).

Тероризъм

Макар да няма единно определение за тероризъм, Европейския съюз приема тероризма като „умишлено престъпление“, което може да нанесе „сериозна вреда на дадена държава или международна организация“. Основните цели на терористичното престъпление са „сериозно сплашване на населението“, „неправомерно принуждаване на правителство или международна организация да извърши или да се въздържа от извършването на някакво действие“, както и „сериозно дестабилизиране или разрушаване на основните политически, конституционни, икономически или социални структури на дадена държава или международна организация“ (Европейски съвет, 2017).

В директивите за борба с тероризма се определят основните терористични престъпления. Такива са посегателствата върху човешкия живот и физическата неприкосновеност на дадено лице, отвличането или вземането на заложници, причиняване на съществени разрушения на обществени обекти, системи, инфраструктура и др., отвличане на обществен транспорт, производство или притежаване на взривни вещества и огнестрелно оръжие, замърсяване с опасни вещества, предизвикване на пожари, наводнения или експлозии, смущения или прекъсване на снабдяването с вода, електроенергия и др., „незаконна намеса в система, в данни, сериозно дестабилизиране или разрушаване на основните политически, конституционни, икономически или социални структури на дадена държава или международна организация“ (Европейски съвет, 2017).

Киберсигурност

Въпреки че не съществува стандартно и общоприето определение, киберсигурността се определя като система от „предпазни мерки за защита на информационните системи и техните ползватели от неразрешен достъп, атаки и вреди, за да се гарантира поверителността, целостта и наличността на данните“ (Европейска сметна палата, 2019). Тя включва „предотвратяване, откриване, реагиране и възстановяване от киберинциденти“. Те могат да бъдат преднамерени или не, например случайно оповестяване на информация. Най-често кибератаките включват компютърни атаки на предприятия, организации, кражба на лични данни и дори намеса в обществени организации, изборни процеси и др.

Киберсигурността в Европейския съюз се отнася до защита и от всяка незаконна дейност, свързана с използването на цифрови технологии в киберпространството – атаки с компютърни вируси, дезинформационни кампании, измами с непарични платежни средства, разпространението на материали с насилие, включително над деца и др. Често при киберинцидентите и атаките се използва зловреден софтуер, софтуер за изнудване, кражба на данни, отказ от обслужване, „фишинг“ и др. (Европейска сметна палата, 2019).

Българска образователна политика

България възприема изцяло Европейската политика за борба срещу тероризма и киберсигурност. Министерския съвет разработва закон за противодействие на тероризма и Национална стратегия за киберсигурност.

Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита са определени като задължителна тема за всички класове в часа на класа (Наредба, 2016). Тъй като няма описани резултати от обучението по нея ще предложи вариант, описан в таблица 9.

Таблица 9. Очаквани резултати от обучението по превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава различни прояви на тероризъм – агентат, бомбена експлозия, убийства, отвличане и др.	разбира опасността и прилага основни правила за безопасно поведение при терористична атака или опасност	проявява критично отношение към прояви на тероризъм, съпричастност към терористични атаки и др.
познава различни прояви на киберопасност – кибератака, кражба на лични данни, изнудване и др.	разбира опасността и прилага основни правила за безопасно поведение в интернет с цел и киберзащита	проявява критично отношение към прояви на кибератаките, киберинциденти и др.

Така се оформя комплекс от 6 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Превенция на тероризма

Терористичната заплаха и нейните прояви се изучават във всички класове в началното училище. Представя се достъпна информация за тероризма. Малките ученици се обучават да разпознават различни негови форми и прояви – атентати, насилие, убийства, вземане на заложници и др. Разглеждат илюстрации, медийна информация и други, които са основа за дискусии по темата. Коментират се действията на държавата, гражданското общество и обикновените хора.

Важна част от обучението е насочена към запознаване и усвояване на правила за безопасно поведение при терористична заплаха. Те са групирани за няколко случая – на улицата, в обществена сграда, при атентат, бомбена заплаха, отвличане и др.

Отделя се внимание и на превантивната работа, свързана с повишено внимание към необичайно поведение, облекло, изоставен багаж и др.

Киберзащита

Обучението е насочено към запознаване на основните опасности от инциденти, които могат да се случат в онлайн среда. Учениците разбират колко важно е да опазват своите лични данни, да не споделят информация с непознати, да не разпространяват информация за своите приятели, семейство, училище и др.

Усвояват редица правила за работа с електронните пощи и най-вече предпазване от „фишинг“ като не отварят и не отговарят на писма от непознати податели, включително и такива, които изглеждат изпратени от достоверни източници. Учениците се включват и в дейности по усвояване на правила за безопасно поведение в социалните мрежи – общуване с непознати, определяне на срещи, споделяне и др.

ФОРМИРАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНА И КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ

Европейска образователна политика и контекст

Макар да не е определена като ключова компетентност екологичната компетентност е важна част от Европейската образователна политика (Препоръка, 2018). Тя заема и важни елементи от гражданската компетентност. Свързва се със способност за действие като отговорни граждани и пълноценно участие в граждански живот въз основа на разбиране на световните събития и устойчивост“.

Знанията в екологичната и компетентността за устойчиво развитие се свързват с „осведоменост за устойчивите системи“, по-специално за „изменението на климата и демографските промени в световен мащаб и основните причини за тях“.

Уменията са свързани със „способността за ефективно участие, заедно с други хора, в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото“.

Отношенията, нагласите се отнасят до устойчивите начини на живот и поемане на отговорност за околната среда (пак там, 2018).

Ще посоча и още един важен аспект на екологичната компетентност – екологична интелигентност. Daniel (Goleman 2012: 44 – 45) посочва важни нейни характеристики, свързани не само с „разбирането на организмите и тяхната екосистема“, но и с „умението да се учим от преживения опит и да се справяме ефективно със заобикалящата ни среда.“, както и „воденето на екологично съобразен начин на живот“. Той посочва, че тази интелигентност е свързана с „евристичната способност да се разпознават връзките между човешките

дейности и поредицата от техните последиствия в природата и обществото.“
Нещо повече, както социалната и емоционалната интелигентност, екологичната „споява с емпатия когнитивните умения“, свързани с функционирането на природата (Goleman, 2012: 46).

Екологично образование и устойчиво развитие

В последните години екологичното образование надраства границите на преподаване и усвояване на знания и формиране на умения за опазване на околната среда. То се интегрира в един по-широк процес на обучение насочено към социалните и икономически феномени като „ефективното потребление на естествените ресурси, поддържането на екосистемата и отговорно отношение между членовете на обществото и бизнес общността“ (Issues and trends..., 2018: 7-8). Така екологичното образование се превръща в основен елемент на устойчивото развитие. В него, обаче, се добавя и важен елемент за активна позиция и действие насочени към лично участие в разбирането на ролята на хората да прилагат ежедневно природосъобразен начин на живот и отговорност към бъдещите поколения.

В този смисъл образованието за устойчиво развитие не е нов термин на екологичното образование. То го разширява и интегрира, развива не само „екологичната перспективна, но и важни икономически и социални измерения, които не са фокусирани върху екологичното образование“ (Hanisch, 2014: 663).

Рамкови изисквания в България

Екологичната компетентност е важен приоритет и в Българската образователна политика.

Нещо повече, тя е определена като национален приоритет чрез добавянето ѝ като девета ключова компетентност: „Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“ (Наредба, 2015).

Екологичната компетентност е разработена подробно в рамкови изисквания (Наредба, 2016). Там се определят няколко важни нейни характеристики. На първо място това е разбирането, че „екологичното образование е насочено към формиране на екологична култура, екологично съзнание и екологично поведение в тяхната взаимна връзка“. На второ място това са знанията, свързани с „познаване на екологичните закони“. На трето място е нагласата за „защита, подобряване, управление и разумно използване на природните ресурси, както и опазване на природната среда и на екологичното равновесие“.

Определени са и важни цели на екологичното образование. Първата група е насочена към „изграждане на автономна и активна личност“. Тя включва такива важни компетентности като уменията на ученика да „познава и спазва нормите за екологична култура и поведение с оглед опазване на природата и създаване на устойчива околна среда“, както и знанията за „механизмите на публичните институции и гражданското общество за прилагане на споделена

отговорност за опазване на околната среда и проявява готовност за участие в тях“. Важни цели се отнасят и до уменията на ученика да „прави връзки между отделни сфери на обществения живот и да разбира причините за социалните неравенства, екологичните и глобалните предизвикателства“.

Втората група цели на екологично образование са насочени към „функциониране на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност“. Основно те включват изграждане и поддържане на „позитивен психологически климат и възможности за избори, свързани с екологията“ (Наредба, 2015).

Екологичната компетентност включва пет области: вода, почва, въздух; енергия и климат; биологично разнообразие; потребление и отпадъци; общество и околна среда (Наредба, 2016).

В стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование са описани и множество знания, умения и отношения. Те могат да бъдат подбрани и групирани като очаквани резултати в часа на класа, както са описани в таблица 10.

Таблица 10. Очаквани резултати от обучението по екологично образование в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
изброява примери за подходи за пестене на вода в семейството и в общността и ги прилага	аргументира нуждата от опазването на чистотата на въздуха, водите и почвата и приноса на всеки отделен човек	оценява значението на пестенето на енергия за опазване на природните ресурси и формулира правила за поведение в семейството, в класа, в училището
описва и групира различните видове битови отпадъци според състава им – органични, пластмаса, хартия/картон, стъкло, метал, дърво, други (текстил, кожа, гуми)	коментира някой от основните начини за опазване на природата – различни видове резервати у нас и по света, разумно ползване на ресурсите, поддържане на чистотата в заобикалящата ни среда (вкл. в природни и урбанизирани територии)	изразява своите чувства от срещата с природата, като използва различни художествени средства

дава примери за опасни химични вещества и смеси, използвани в ежедневието, и посочва правилните начини за безопасна употреба, съхранение и изхвърляне	анализира влиянието на замърсяването на околната среда върху здравето на човека	изброява различни места, които хората замърсяват, обяснява как става това и формулира предложения за промяна
изброява организации, занимаващи се с опазване на природата	формулира правила за отговорно поведение, свързано с отпадъците, в паралелката, училището, семейството, на улицата, в градинките, в планината, на морето и др.	планира и участва в съвместни дейности за опазване на природата

Така се оформя комплекс от 12 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по екологично образование в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Опазване на въздуха и пестене на вода и енергия

Учениците усвояват умения да аргументират нуждата от опазването на чистотата на природната среда. Ключово тук е разбирането за личния принос на всеки отделен човек. Затова малките ученици се включват в редица задачи, в които разбират, че могат да допринесат с всяко свое действие за опазването на околната среда. Дейностите са насочени към стимулиране на по-малкото използване на моторни превозни средства, ходенето пеша и приоритетно използване на велосипед, тротинетка и др. за деца.

Учениците усвояват примери за подходи за пестене на енергия и вода в семейството и в клас. Те планират дейности за намаляване потреблението на вода, електричество и топлина, като предлагат и прилагат конкретни мерки. Организируют и отбелязването на дена на водата.

Важна част от обучението е свързана с разумното използване на ресурсите. Малките ученици дискутират различни начини за пестене на хартия, ограничаване разхищението на храна и др. Те се включват в кампании като „Отказ от опаковки“, „Моята торбичка за пазар“, „Тетрадка от стари листове“ и др.

Озеленяване и поддържане на чиста околна среда

Малките ученици са стимулирани да участват активно в озеленяване и поддържане на чистота в клас и училище. Те планират, организируют и осъществяват дейности по лично участие в почистване, хигиена и озеленяване на класната стая, включително с осъществяване на акции за събиране на средства и групово спестяване в клас и др. Така се създават не само „зелени кътове“, но и зони, които се поддържат от малките ученици.

Организирант се и кратки часове за хигиенизиране на чина, работното място и класната стая.

Малките ученици провеждат дейности за озеленяване и поддържане на растенията в училищния двор, последователна грижа за отделно „осиновено“ растение и др.

Организиране на разделно събиране на отпадъци в клас

Обучението по екология в часа на класа е свързано с прилагане на знанията за разделното събиране на отпадъци. Малките ученици проучват системата за тяхното събиране в района и прилагат този модел на разделно събиране в клас. Така те групират различните видове отпадъци, според състава им, изработват и знаци за рециклиране с различни цветове за хартия, пластмаса, метал, стъкло и др.

Учениците усвояват примери за опасни химични вещества, батерии, дезинфектанти, почистващи препарати и др. Те се запознават с начини за тяхната безопасна употреба, съхранение и изхвърляне.

Обучението е насочено и към събиране и изхвърляне на отпадъци в определените за това места в училището, селището, природата и др.

Общество и околна среда

Малките ученици се насочват последователно към умения за формулиране на предложения и за участие в инициативи за опазване и защита на природата. Те проучват примери за замърсяване в близката до тях околна среда и инициират дейности за промяна.

Така учениците се включват в инициативи като „И аз мога“ – планиране и осъществяване на малки екологични проекти с лично участие, „Заедно можем повече“ – планиране и осъществяване на периодични екипни дейности по опазването на околната среда и др.

В часа на класа се планира и организира и подготовката за много празници от екологичния календар – ден на земята, ден на птиците, седмица на гората, ден за засаждане на дървета, зелена седмица, ден на цветята, ден за защита на животните и др.

ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ, ТОЛЕРАНТНОСТ И ИНТЕРКУЛТУРЕН ДИАЛОГ

Европейска образователна политика и контекст

Макар да не е определена като ключова компетентност интеркултурната грамотност е важна част от Европейската образователна политика. Тя заема и важни елементи от гражданската компетентност и отделни части от многоезиковата компетентност. Нещо повече „компетентността по чужди езици включва историческо измерение и межкултурни компетентности“ (Препоръка, 2018).

Интеркултурната компетентност включва система от знания за „европейската интеграция и осведоменост за многообразието и културните идентичности в Европа и в света“. Тук се включва и разбиране за „мултикултурните и социално-икономическите измерения на европейските общества и за начина, по който националната културна идентичност допринася за европейската идентичност“.

Интеркултурната компетентност включва и умения „за аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността“ (пак там, 2018).

Основните отношения и нагласи включват „подкрепа за социалното и културното многообразие“, „междукултурното общуване, за да бъде човек подготвен да преодолява предразсъдъци и да постига компромиси, когато е необходимо“ (пак там, 2018).

Към тях могат да се добавят и „оценяване на културното многообразие, интерес и любопитство към различни езици и междукултурно общуване“, както и „уважение към индивидуалния езиков профил на всеки човек“. Това „включва както уважение към майчиния език на лицата, принадлежащи към малцинства и/или от семейства на мигранти, така и признание на официалния език или езици на съответната държава като обща рамка за взаимодействие“ (пак там, 2018).

Рамкови изисквания в България

Интеркултурната компетентност е важен приоритет и в Българската образователна политика.

Интеркултурната компетентност е разработена подробно в рамкови изисквания (Наредба, 2016). Там се посочват нейните характеристики. На първо място това е разбирането, че „Интеркултурното образование е насочено към усвояване на знания за различни измерения на културните идентичности и за основни характеристики на интеркултурните отношения“. На второ място това е формирането на „позитивно отношение към разнообразието във всички области на човешкия живот“. На трето място са уменията и нагласите „за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда“.

Определени са и важни цели на интеркултурното образование. Първата група е насочена към „изграждане на автономна и активна личност“. Тук са определени цели свързани със знания за „институциите, структурата и процедурите на демократичното общество, икономическите и политическите реалности на глобализацията се свят“. Включени са и нагласи за зачитане „значимостта на всяка човешка личност в многообразието от нейните идентичности“, признаване „правото и ценността на различието“, както и приемане „равнопоставеността на всички в общото социално пространство“. Важна цел е свързана и с осъзнаването и цененето на своята културна идентичност и уменията да се „взаимодейства с членовете на семейството си, общността и другите хора по конструктивен и уважителен начин“ (пак там, 2016).

Важни цели се отнасят и до уменията на ученика да „прави връзки между отделни сфери на обществения живот и глобалните предизвикателства“.

Втората група цели на интеркултурното образование са насочени към „функциониране на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност“. Целите са насочени към насърчаване на „отговорност, солидарност, социална чувствителност и критичност у всички участници в образователната система“, както и „утвърждаване на устойчива, включваща и демократична среда, свободна от различните форми на агресия и дискриминация“. Определя се и цел за „изграждане и поддържане на позитивен психологически климат и възможности за избори, свързани с межкултурната толерантност, взаимното разбиране, зачитане и уважение“ (пак там, 2016).

Като цел е определено и „създаване позитивна образователна среда за диалог между представителите на различните културни общности в зависимост от тяхната възраст и компетентности, включително и чрез формите на ученическото участие и самоуправление“ (Наредба, 2015).

Интеркултурното образование включва пет области: културни идентичности; културна осъзнатост; културни различия; толерантност и конструктивни взаимодействия; интеркултурно образование и права на човека.

В стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование са описани и множество знания, умения и отношения. Те могат да бъдат подбрани и групирани като очаквани резултати в часа на класа, както са описани в таблица 11.

Таблица 11. Очаквани резултати от обучението по интеркултурно образование в часа на класа за начален етап

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
разпознава културно-специфични характеристики на етнически общности у нас	развива умения за взаимодействие с представители на други културни общности във формална (учебна) и неформална (свободно време – изкуство, занаяти, спорт, туризъм и др.) среда	осъзнава ценността на взаимното обогатяване на културите, произтичащо от позитивни интеркултурни взаимодействия
умее да идентифицира прояви на нетолерантност в отношенията между представители на различни културни общности	развива умения за сътрудничество в мултикултурни екипи	формира у себе си емпатични нагласи за разбиране на чуждото поведение

-	-	развива чувствителност към прояви на дискриминация
---	---	--

Така се оформя комплекс от 7 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по интеркултурно образование в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Културни различия

Малките ученици се включват в дискусии и обсъждане на илюстрации, казуси и др., в които се разкриват културни различия. Те работят по теми като „Всички сме еднакви, всички сме различни“, „Какво ни свързва и разделя“, „Децата по света“ и др. Дейностите се провеждат след изучаване на приказки от световното наследство, разкази за деца от други страни или други примери от културата, изкуството или личен опит на отделни ученици. Така те дообогатяват своите представи за културното, етническото, религиозното и друго разнообразие на света около нас.

Организиран се и дейности за разбиране на културните различия, но и многото допирни точки при подготовка на празници като Нова година.

Толерантност и конструктивни взаимодействия

Една от основните насоки на интеркултурното образование е формиране на нагласи за толерантност и конструктивно взаимодействие с хора от други страни, религии, цвят на кожа, разбирания, облекло и др. Малките ученици обсъждат казуси и се включват в ролеви игри, в които заемат различни роли при подготовка за участие във фолклорни и детски фестивали, и др.

Интеркултурно образование и права на човека

Малките ученици се възпитават да проявяват разбиране към различията и да не допускат прояви на дискриминация. Те се включват в упражнения за проява на емпатия и разбиране на чуждо поведение и да го приемат като част от многообразието и културната идентичност.

Подкрепа интегрирането на учениците в училищната среда

Важна задача на педагогическата работа в часа на класа е интегрирането на учениците в училищната среда. Тя е свързана не само с адаптацията, но и с активното включване в училищния живот, обединяване с общите цели, интереси, постижения и трудности на класа. Интеграцията се осъществява в съвместния училищен живот организиран около многообразието на учениците в клас, спецификата на преподаване и комуникация на отделния учител, традициите на училището, образователната среда и др. Тя включва и интегриране на ученици с различни етнокултурни специфики, които са в училище и в клас.

Затова при много от инициативите и дейностите в клас учениците са стимулирани да преодоляват различията и конфликтите, да се сплотяват, обединяват около конкретни цели и др.

Развитието на общността е свързана и с демократичното вземане на общи решения, разрешаване на проблеми и сътрудничество. Важен педагогически аспект при формиране на общността е обединяването около общи ценности – толерантност, взаимно уважение и ангажираност, отговорност, култура на поведение, справедливост и др.

ПАТРИОТИЧНО ВЪЗПИТАНИЕ И ИЗГРАЖДАНЕ НА НАЦИОНАЛНО САМОЧУВСТВИЕ

Патриотичното възпитание и изграждането на национално самочувствие са основни приоритети в часа на класа. Те заемат важна част от задължителните теми във всички класове. Част от знанията, уменията и отношенията са формулирани в рамковите изисквания по интеркултурно образование. Тъй като няма описани резултати от обучението ще предложа вариант, който включва някои от тях, като добавям и нови (таблица 12).

Таблица 12. Очаквани резултати от обучението по патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие

<i>знания</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>умения</i> В резултат на обучението ученикът:	<i>отношения</i> В резултат на обучението ученикът:
познава различни измерения на културата – родова история, бит, обичаи, традиции, фолклор, ролеви модели, ценности	разбира и свързва постиженията и историята на родината си като основна причина за национално самочувствие	отстоява значимостта на културата на неговата общност
усвоява начални знания, свързани с колективната памет, от областта на литературата, изобразителното изкуство, музиката и др.	умее да разбира проявите на националното самосъзнание и патриотичния дух	изпитва национална гордост от постиженията и културата на родината и се стреми да участва в запазването на българските традиции

Така се оформя комплекс от 7 знания, умения и отношения, които дават възможност за планиране на система от теми, задачи и дейности за ефективно преподаване и учене по патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие в часа на класа. Ще опиша някои подходи, теми, задачи и дейности за тяхното постигане, групирани тематично.

Традиции и съвременност

Часът на класа е подходящ за планиране на много празници, възпроизвеждане на обичаи, фолклорни дейности и др. Такива са коледните и великденските празници, Лазаровден, Цветница, раздаване на мартеници, и др. Тяхното планиране и осъществяване са свързани с допълнителни проучвания, практическа работа, ангажираност и включване на семейството в образователните училищни дейности.

В часа на класа се насърчава спазването на споделени правила, традиции и колективни ценности. Те са свързани с подготовка и участие на малките ученици в различни училищни прояви, свързани с първия учебен ден, празника на училището, срещи с бивши възпитаници на училището и др. Важни са и дейностите по създаване на постоянна украса в класната стая, в която се включват национални ценности и символи.

Подготовка за празници

Малките ученици участват и в провеждането и на кратки тържества в клас свързани с традициите за честване на имени и рождени дни. В началото на учебната година те правят свой календар, в който отбелязват всички празници, за да могат да планират тяхното осъществяване.

В часа на класа се планират дейности по организиране на някои местни празници. Учениците са стимулирани да правят предложения, проучвания, да подготвят самостоятелни или екипни проекти като учебни табла, постери, възстановки, малки викторини и др.

От особено значение е и планирането и организирането на националните празници. Особено място в тях заемат Денят на народните будители и 24 май. Малките ученици участват в много екипни дейности по украса на класната стая, подготовка на гирлянди, модели, табла с послания и проучвания и др. В тях всеки ученик участва със свой елемент, част и др. в осъществяването на общия замисъл или изделие в класната стая или в училище.

Насърчава се и осъществяването на благотворителност и добри дела в полза на обществото. Такива са например благотворителната дейност в училищната библиотека, изработване на картички за възрастни хора и деца в неравностойно социално положение и др.

Национална и Европейската идентичност

Патриотичното възпитание е тясно вплетено в разбирането на европейската идентичност. Малките ученици са запознават с основните ценности, интегрирани около мотото „Обединени от многообразието“. Включват се в дейности по запознаване с традициите и постиженията на различни страни-членки. Те разбират, че въпреки различията ние имаме и една Европейска култура, ценности и разбирания.

Малките ученици се включват в игри и практически дейности, свързани с изучаване на интересни факти за Европа, изработване на знамена, проучване на интересни места и градове, храни, фолклор и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подбраните, систематизирани и конструирани 113 очаквани резултата – система от знания, умения и отношения са предпоставка за подобряване ефективността на планирането и оценяването на учениците в часа на класа. Те са в основата за структуриране на компетентностно ориентиран подход за преподаване и учене, който комплексно обхваща в един модел сложни, но интегрирани проблеми, теми и съдържание. Те включват 40 групи от теми, организирани около гражданското, здравето, екологичното и интеркултурното образование, но вплетени в разнородни задължителни теми като безопасното движение по пътищата, защитата от бедствия и аварии, кариерно ориентиране, електронно управление и медии, превенция на тероризма и др.

Методическите характеристики на този модел са свързани както с неговите съдържателни елементи, така и с приоритетната му ориентация към преносимите компетентности. За разлика от задължителната подготовка, в часа на класа те се формират предимно чрез доминиране на активното учене, което обединява базисни умения като критично мислене, решаване на проблеми, работа в екип, творчество и др.

Предложените теми, задачи, дейности и подходи могат да бъдат полезни за организиране и провеждане на по-резултатна педагогическа работа в часа на класа.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- Европейска комисия. Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). (2009). Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности [European Union. The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Luxembourg: Publications Office of the European Union]
- Европейски съвет. Закljučения на Съвета от 22 май 2008 г. относно европейски подход към медийната грамотност в цифрова среда. (2008/С 140/08) Официален вестник на Европейския съюз. С 140/8. от 6.6.2008 г. [European Council. Council conclusions of 22 May 2008 on a European approach to media literacy in the digital environment. Official Journal of the European Union. С 140/08 from 6.6.2008].
- Европейска комисия /ЕАСЕА (ИАОАК)/ „Евридика“, 2017 г. Гражданското образование в европейските училища, 2017 г. Доклад на „Евридика“. Люксембург, Служба за публикации на Европейския съюз. [European Commission /ЕАСЕА/ Eurydice,

2017. Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union]
- Европейска комисия /ЕАСЕА (ИАОАК) „Евридика“, 2012 г. Развиване на ключови компетенции в училище в Европа: предизвикателства и възможности за политика. Доклад на „Евридика“. Люксембург, Служба за публикации на европейския съюз. [European Commission /ЕАСЕА/ Eurydice, 2016. Developing Key Competences at School in Europe Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union].
- Европейска комисия /ИАОАК (ЕАСЕА) „Евридика“, 2016 г. Обучението по предприемачество в европейските училища. Доклад на „Евридика“. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз. [European Commission /ЕАСЕА/ Eurydice, 2016. Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union]
- Европейска Комисия. Съобщение на комисията до европейския парламент, съвета, европейския икономически и социален комитет и комитета на регионите. Европейска програма за сигурност. Страсбург, 28.4.2015 г. COM (2015) 185. [European commission. Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. Commission Work Programme 2020. Brussels, 29.1.2020 COM(2020) 37 final.
- Европейски съвет. Директива (ЕС) 2017/541 на Европейския парламент и на Съвета от 15 март 2017 година относно борбата с тероризма и за замяна на Рамково решение 2002/475/ПВР на Съвета, и за изменение на Решение 2005/671/ПВР на Съвета. OJ L 88, 31.3.2017. [European Council. Directive (EU) 2017/541 of the European Parliament and of the Council of 15 March 2017 on combating terrorism and replacing Council Framework Decision 2002/475/JHA and amending Council Decision 2005/671/JHA. OJ L 88, 31.3.2017].
- Европейска сметна палата. Преглед № 02/2019: Предизвикателства пред ефективно прилагане на политиката за киберсигурност на ЕС. Люксембург. Европейски съюз, 2019 г. [European court of auditors. Review No 02/2019. Challenges to effective EU cybersecurity policy. Luxembourg].
- European Transport Safety Council. (2019), The Status of Traffic Safety and Mobility Education in Europe.
- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ., бр. 79 от 13.10.2015 г., посл. изм. ДВ. бр. 24 от 22.03.2019 г., посл. доп. ДВ. бр. 42 от 28.05 2019 г. [Pre-school and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016] Retrieved 20.07.2019
- Механизъм за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищното образование. (2017). София: МОН. [Mechanism for counteracting bullying and violence in institutions in the system of pre-school and school education. (2017). Sofia: MES].
- Наредба № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г. в сила от 11.10.2016 г. [Ordinance No. 13 for civil, health, environmental and intercultural education. State Gazette No. 80 of 11.10.2016, Effective 11.10/2016].

- Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. – ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г. [Ordinance No. 5 for general education preparation. State Gazette No. 95/08.12.2015, Effective 08.12.2015].
- Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. ДВ, бр. 80 от 28.09.2018 г. в сила от 28.09.2018 г. [Ordinance to amend and supplement Ordinance No. 13 of 2016 on civil, health, environmental and intercultural education. State Gazette No. 80/28.09.2018, Effective 28.09.2018].
- Национална стратегия за киберсигурност „Киберустойчива България 2020“. (2016). София: Министерски съвет. [National Cyber Security Strategy "Cyber Sustainable Bulgaria 2020". (2016) Sofia: Council of Ministers].
- Препоръка на Съвета на Европа от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Официален вестник на ЕС. С 189/01.2018. [Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. С 189/1]
- Програма за обучение по безопасност на движение по пътищата за учениците в първи клас. (2018a) София: МОН. [Road safety curriculum for 1 grade students. (2018a). Sofia: Ministry of Education and Science].
- Програма за обучение по безопасност на движение по пътищата за учениците във втори (2018b) София: МОН. [Road safety curriculum for 2 grade students. (2018b). Sofia: Ministry of Education and Science].
- Програма за обучение по безопасност на движение по пътищата за учениците в трети клас. (2018c) София: МОН. [Road safety curriculum for 3 grade students. (2018c). Sofia: Ministry of Education and Science].
- Програма за обучение по безопасност на движение по пътищата за учениците в четвърти клас. (2018d) София: МОН. [Road safety curriculum for 4 grade students. (2018d). Sofia: Ministry of Education and Science].
- Съвет на Европа (2016) Компетенции за демократична култура – Да живеем заедно като равни в културно разнообразни демократични общества. Страсбург, Съвет на Европа. [Council of Europe (2016.) Competences for democratic culture Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe Publishing. Strasbourg Cedex].
- Указание за обучение за действия при бедствия, аварии и катастрофи, пожари, и за оказване на първа помощ. (2002). София: МОН. [Instructions for training in disaster, accident and catastrophe, fires, and first aid. (2002). Sofia: Ministry of Education and Science]. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>

ИЗТОЧНИЦИ

- Battaglia, A. (2012). European Strategy to Prevent and Tackle School Bullying English version. Istituto Don Milani. [Баталя, А. Ситуацията в Европа по отношение на феномена насилие. Транснационален доклад. Институт Дон Милани]. https://iamnotscared.pixelonline.org/files/reports_transnational/Translations/BG_Translation_doc.pdf.pdf
- Vuzan, T. (2010). The Mind Map Book. [Бюзан, Т. Твоят ум може всичко. Мисловни карти]. Sofia: Soft Press.

- D'Anna, C., Forte, P., & Gomez, F. (2019). Physical education status in European school's curriculum, extension of educational offer and planning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14 (4proc).
- De Bono, E. (2009). *How to Have Creative Ideas*. [Де Боно, Е. Как да развием творческото мислене]. Sofia: Locus.
- De Bono, E. (2010). *Six Thinking Hats*. [Де Боно, Е. Шест мислещи шапки]. Sofia: Kibea.
- Downes P.; Cefai, C., *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799
- Goleman, D. (2011). *Emotional intelligence*. [Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност]. Sofia: Iztok-Zapad.
- Gyurova, V., Bozhilova, V., Valkanova, V. & Dermendzhieva, G. (2006). *Interaktivnostta v uchebniya protses*. [Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. Интерактивността в учебния процес]. Sofia: Europress.
- Hanisch, A, Rank, A, Seeber, G. *How Green are European Curricula? A Comparative Analysis of Primary School Syllabi in Five European Countries*. *European Educational Research Journal*, Volume 13 Number 6 2014.
- Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. (2018). A. Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (eds). Paris: UNESCO.
- Kashlev, S. (2004). *Interaktivnie metodi obucheniya pedagogike*. [Кашлев, С. Интерактивни методи обучения педагогике]. Minsk: Visheishaya shkola.
- Kickbusch, I., Pelikan, J., Franklin Apfel, F., Tsouros, A. (Ed). (2013). *Health literacy. The solid facts*. World Health Organization, Paris: Regional Office for Europe of the World Health Organization.
- Kolarova, Ts. (2014). *Grazhdansko obrazovanie v universiteta*. [Коларова, Ц. Гражданско образование в университета]. Sofia: Avangard-Prima.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence.“ *American Psychologist*, 28(1),
- Merdzhanova, Ya. (2014). *Bazovi metodicheski podkhodi za transversalni kompetentnosti*. [Мерджанова, Я. Базови методически подходи за трансверсални компетентности]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, H. (2001). *Positive Discipline in the Classroom, Revised and Expanded*. [Нелсън, Дж., Лот, Л. Глен, С. Позитивно възпитание]. Sofia: Infodar.
- Plackrose, H. (1992). *School – a place for children*. [Плакроуз, Х. Училището – място за деца]. Sofia: MTSOI.
- Radev, Pl. (2006). *Obshta uchilishtna didaktika*. [Радев, Пл. Обща училищна дидактика]. Plovdiv: University press „Paisii Hilendarski“.
- Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Savcheva, M. & Moinova, M. (2008). *Interaktivni metodi na obuchenie po izobrazitelno izkustvo*. [Савчева, М., Мойнова, М. Интерактивни методи на обучение по изобразително изкуство]. Sofia: Prosveta.
- Seligman, M. (2017). *Flourish*. [Селигман, М. (2017). Благоденствие]. Sofia: Hermes.

- Tsvetanska, S. & Vasileva, R. (2010). Da badesh grazhdanin – kniga za uchitelya. Nachalen etar. [Цветанска, С., Василева, Р. Да бъдеш гражданин – книга за учителя. Начален етап]. Sofia: Prosveta.
- Valchev, R. (2006). Interaktivni metodi i grupova rabota v savremennoto obrazovanie. [Вълчев, Р. (2006). Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование]. Sofia: Otvoreno obrazovanie.
- Valcev, R. et al. (2003). Obrazovanie za demokratichno grazhdanstvo. Kniga za uchitelya. Nachalen kurs. [Вълчев, Р. и др. Образование за демократично гражданство. Книга за учителя. Начален курс.]. Sofia: Otvoreno obrazovanie.
- Vitanov, L. (2019a). Spazvam pravilata za 1 kl. Kniga za uchitelya. [Витанов, Л. (2019а). Спазвам правилата за 1 кл. Книга за учителя]. Sofia: Riva.
- Vitanov, L. (2019b). Spazvam pravilata za 2 kl. Kniga za uchitelya. [Витанов, Л. (2019б). Спазвам правилата за 2 кл. Книга за учителя]. Sofia: Riva.
- Vitanov, L. (2019c). Spazvam pravilata za 3 kl. Kniga za uchitelya. [Витанов, Л. (2019с). Спазвам правилата за 3 кл. Книга за учителя.]. Sofia: Riva.
- Vitanov, L. (2019d). Spazvam pravilata za 4 kl. Kniga za uchitelya. [Витанов, Л. (2019д). Спазвам правилата за 4 кл. Книга за учителя]. Sofia: Riva.
- Vitanov, L. et al. (2015). Metodi i tekhniki za aktivno uchene. [Витанов, Л. и др. Методи и техники за активно учене]. Sofia: University Press „St. Kl. Ohridski“.
- World Health Organization. Physical activity strategy for the WHO European Region 2016 – 2025. (2016). World Health Organization Regional Office for Europe UN City, Copenhagen.

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Любен Витанов е преподавател в СУ „Св. Кл. Охридски“, ФНОИ, катедра „Начална училищна педагогика“. Неговите области на научни интереси са методиката на педагогическата работа в часа на класа, методиката на обучение по технологии и предприемачество, методите за активно учене и др. Има повече от 50 научни публикации. Автор е на национално одобрени учебници и учебни помагала за ученици от първи до осми клас.

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

Електронна поща: lvitanov@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Associate Professor PhD Lyuben Vitanov is a lecturer at Sofia University, “St. Kliment Ohridski“, Faculty of Education Sciences and the Arts, Department of Primary School Education. His areas of scientific interest are the pedagogical work in class, the technology and entrepreneurship education, the active learning and more. He has more than 50 scientific publications. He is the author of nationally approved schoolbooks for primary students.

Contact: Address: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia.

E-mail: lvitanov@uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

СРАВНИТЕЛЕН МЕТОДИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА АЛТЕРНАТИВНИТЕ ЧИТАНКИ ОТ ПЪРВИ ДО ЧЕТВЪРТИ КЛАС (С ПЪРВИ ТИРАЖ ПРЕЗ 2016 – 2019 Г.)¹

АННА ГЕОРГИЕВА

*Катедра „Начална училищна педагогика“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Анна Георгиева. СРАВНИТЕЛЕН МЕТОДИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА АЛТЕРНАТИВНИТЕ ЧИТАНКИ ОТ ПЪРВИ ДО ЧЕТВЪРТИ КЛАС (С ПЪРВИ ТИРАЖ ПРЕЗ 2016 – 2019 г.). В студията се представя сравнителен методически анализ на структурирането и съдържанието в одобрените от Министерство на образованието и науката (МОН) двадесет и седем алтернативни учебни комплекта за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас. Поставен е акцент при открояване на включените във всяка читанка текстове от различен жанр, присъствие на произведения от българския фолклор, от български и чужди автори. В систематизиран и позволяващ сравнение вид в таблици е представено съдържанието на всички алтернативни читанки за един и същ клас. Учебното съдържание, включено в алтернативните читанки, съответства на заложеното в учебните програми по български език и литература за всеки от класовете.

Anna Georgieva. Department of Primary School Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. COMPARATIVE METHODOLOGICAL ANALYSIS OF LITERACY COURSEBOOKS FOR CHILDREN FROM FIRST TO FOURTH GRADE

¹ Настоящата студия представя част от резултатите от реализиран научно-изследователски проект на тема: „Обучението по български език и литература в контекста на новите учебни програми и алтернативни учебници за началните класове“ (Договор № 80–10-97/15.04.2019 г. на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ).

(FIRST PRINT RUNS IN 2016 – 2019). The paper presents a comparative methodological analysis of the structure and content of all twenty-seven sets of literacy coursebooks for teaching Bulgarian language and literature in Grades 1 to 4. All of them are approved by the Ministry of Education and Science in Bulgaria and subject to critical analysis. Emphasis is placed on highlighting texts in various literary genres, the presence of folklore works by both Bulgarian and foreign authors. The contents of all literacy coursebooks for the same grade are presented in tables so that they can be compared and contrasted. The educational content of all examined literacy coursebooks corresponds to the Bulgarian language and literature curriculum for each grade.

Keywords: literacy, coursebook, literary work, literary genre, comparative methodological analysis

УВОД

В периода от 1944 г. до 2001 г. за обучение по всеки учебен предмет има одобрен само по един учебен комплект, който се използва във всички училища в страната. В учебната програма за обучение по български език и литература за всеки отделен клас са били изброени заглавия на произведения и книги, които са за задължително изучаване в часовете по литература/четене, както и на текстове, които са препоръчани за самостоятелно четене и изучаване наизуст през учебната година. Фигурира и списък с препоръчителна литература за четене през лятото, в който са посочени от 27 до 90 заглавия на конкретен текст или цяла книга (Georgieva, 2012).

В съответствие със спецификата на периода, в който са използвани, читанките от 1951–1973 г. съдържат много научно-популярни четива, даващи знания за природата, историята и т. н. Докато в читанките след 1973 г. са поместени предимно художествени текстове, защото тогава се налага литературно-естетическата насоченост на обучението по литература/четене, а даването на научни знания за природата е обособено в отделен учебен предмет. При въвеждането на експериментални системи за обучение са били разработвани учебници, които са се използвали само в определените за провеждане на изследването училища. Подробен анализ на съдържанието на учебните програми, както и на включеното учебно съдържание в използваните читанки са представени в монографичното ми изследване „Обучението по извънкласно четене в началните класове“ (Georgieva, 2012).

За първи път през 2001 г. се предоставя възможност да се разработят повече алтернативни учебни комплекти за обучение по един учебен предмет за всеки клас, които се използват в педагогическата практика от 2002 г. до поэтапното въвеждане на новите алтернативни учебни комплекти от първи до четвърти клас в периода 2016–2019 г.

Така в периода 2002–2019 г. се използват, одобрените от МОН за първи клас четири алтернативни учебни комплекта (Т. Борисова и кол., 2002; Вл. Попов, 2002; Ст. Вълкова и кол., 2002; Н. Огнянова и кол., 2002). За следващите втори, трети и четвърти клас са одобрени по три алтернативни учебни комплекта за обучение по български език и литература (2. клас (2003–2017 г.) – Т. Борисова и кол., 2003, Р. Танкова и кол., 2003; Ст. Вълкова и кол., 2003; 3. клас (2004–2018 г.) – Т. Борисова и кол., 2004; Ст. Здравкова и кол., 2004; Р. Танкова и кол., 2004; 4. клас (2005–2019 г.) – Т. Борисова и кол., 2005; Р. Танкова и кол., 2005; Ст. Вълкова и кол., 2005). Част от тези авторски колективи имат разработени и одобрени от МОН учебни комплекти и въз основа на актуалните след 2015 г. учебни програми за обучение по български език и литература за началните класове.

При структуриране на съдържанието на учебния предмет „български език и литература“ и спецификата на обучението в началните класове, след стартиране на образователната реформа в сферата на образованието през 2015 г. (с утвърдяване на нови учебни програми и нови учебни комплекти за обучение по всички учебни предмети) се налага *компетентностният подход*. Тази нова концепция променя фокуса на представяне на учебното съдържание, формулировката на задачите и изискваните за изпълнение от учениците дейности, като по-често се търси и постигане на междупредметни връзки, учебната дейност е с практическа ориентация.

Въз основа на утвърдените от МОН в периода 201–2017 г. учебни програми по български език и литература (общообразователна подготовка) за първи, втори, трети и четвърти клас, в педагогическата практика могат да се използват двадесет и седем алтернативни учебни комплекта за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас, които представляват начален етап на основна образователна степен (PSEA, 2015; ЗПУО, 2015).

За пръв път в член 23, ал. 1 на Наредба № 10 от 19.12.2017 г. за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала (Ordinance No. 10, 2017; Наредба № 10, 2017) се регламентират изисквания към съдържанието на електронния вариант на учебник и в педагогическата практика той става равнопоставен на традиционния учебник, отпечатан на хартиен носител. Почти всички авторски колективи предлагат и съпътстващ електронен вариант на учебниците си. Тези електронни продукти са аналогични и включват същото учебно съдържание, но то вече може да бъде представено на дъската пред учениците, вниманието им да бъде насочено към съдържанието на конкретна задача, вече може да заеме цял екран или да се появи увеличена на цялата дъска.

При използване на електронния вариант на читанката при фронтална форма на работа в класната стая, по-трудно се постига достатъчен контраст и необходимите нюанси от цветността на илюстрацията, която е отпечатана на хартиената страница, а при проектиране на учебната дъска и в достатъчно

осветена стая, цветовете не са същите. В урока по литература (четене) в началните класове, за да се постигне нагледност и яснота какво е необходимо учениците да запишат в тетрадките си и къде на страницата се разполага (заглавие в средата, план на текста, обяснение значението на непознати думи), често на учебната дъска учителят демонстрира, като сам записва всичко това – заглавието, името на автора, формулировките на точките от плана на текста. Така използването на демонстрация със съдържание от електронния продукт трябва да става на друго пространство или да се спуска бял екран, който да скрива написаното на учебната дъска.

В електронната версия на читанката е вграден и аудиозапис на изпълнение от професионален актьор на текста на предвиденото за изучаване художествено произведение. Но качеството и височината на възпроизвеждания от електронно устройство звук, често зависи от самото устройство (компютър, касетофон, колонки) и не винаги е достатъчно ясно и за учениците от последния чин в стаята. Аудиозаписът може да се използва в урока в етапа за „първоначално цялостно възприемане на художествения текст чрез изразителен прочит от учителя“ при затворени читанки.

Всичките двадесет и седем алтернативни читанки за обучение по литература на учениците от първи до четвърти клас имат и електронен вариант, но в педагогическата практика по-често се използват реалните, отпечатани на хартия учебници, а в процеса на преподаване педагозите демонстрират определени акценти чрез електронния вариант на читанката. Тъй като в начална училищна възраст тепърва се формират, упражняват и затвърдяват до автоматизъм уменията за четене, то наистина по-разумно е учениците да разполагат с реален учебник на хартия и целия текст на художественото произведение, което се изучава, да бъде достъпно пред погледа им на чина, за да могат да се ориентират в структурирането на съдържанието в страницата, да възприемат и илюстрацията към текста, въпросите и задачите, обясненията за значението на непознатите думи.

Шест от авторските колективи имат, одобрени от МОН, пълния набор от учебни комплекти за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас. В изложението по-долу при анализа те са представени и цитирани с фамилията на водещия автор в колектива: Т. Борисова и кол., М. Герджикова и кол., П. Димитрова и кол., Ст. Здравкова и кол., Н. Иванова и кол., Р. Танкова и кол.

Одобрен учебен комплект само за първи клас има екипът на Иван Цанев, Владимир Попов и Георги Георгиев (2017) (Tsanev, Popov, Georgiev, 2017), а учебен комплект за обучение по български език и литература за първи и втори клас има Наталия Огнянова (Ognianova, 2017a; Ognianova, 2017b).

Читанката е първата книга тип христоматия, която първокласниците прочитат сами. И в следващите класове основните функции на учебника за обу-

чение по литература (читанка) е да се запознаят учениците с представителни примери за фолклорни и литературни произведения от различен жанр, от различни български и чужди автори, да се формират литературни и читателски компетентности за самостоятелна работа с книга, както и да се провокират читателски интереси на учениците без подбуждане отвън. Съществени са тематиката, художествената и нравствено-естетическата стойност на предлаганите за изучаване произведения. Затова основателно изследователския ми интерес е насочен към анализ на предлаганото учебно съдържание в алтернативните читанки за един и същ клас, както и развиването на цялостната концепция в читанките за целия начален етап от първи до четвърти клас.

ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на изследването е да се представи съпоставителен методически анализ на съдържанието, вложено от авторските колективи в алтернативните читанки за първи, втори, трети и четвърти клас (2016–2019 г.).

Обект на научното изследване са одобрените от МОН читанки за първи, втори, трети, четвърти клас (2016–2019 г.), както и заложеното в учебните програми по български език и литература (общообразователна подготовка) за първи (2015 г.), втори (2016 г.), трети, четвърти клас (2017 г.), в частта им, свързана с литературното обучение.

Предмет на изследването са учебното съдържание и методическите постановки в одобрените от МОН алтернативни читанки за първи, втори, трети, четвърти клас (2016–2019 г.).

За постигане на набелязаната цел на научното изследване се поставя *задачата* да се представят резултатите от направения сравнителен методически анализ на учебното съдържание, включено в алтернативните читанки за първи, втори, трети, четвърти клас, като се акцентира на: броя и вида на включените произведения и текстове за четене, броя и вида на уроците за запознаване с ново литературно произведение и уроците за задълбочаване на читателското възприемане, които авторските колективи са озаглавили „упражнение“ или „затвърдяване“, за да звучат в унисон със заложеното в учебните програми изискване за процентно съотношение на видове уроци.

Анализът на алтернативните читанки от първи до четвърти клас се прави по следните *критерии*:

- обем на книжното тяло и брой включени в него текстове;
- обособен ли е отделен раздел с произведения за извънкласно четене;
- жанрова принадлежност на включените в читанката текстове;
- наличие на раздели при структуриране на съдържанието, съобразно жанровия, тематичния, сезонния принцип за подредба на текстовете;

- наличие на обяснение на посочените в учебната програма за съответния клас „нови понятия“ и художествени похвати;
- наличие на нехудожествен текст;
- наличие на отпечатано заглавие на книгата или препоръка да се прочете цялата книга, ако в читанката е отпечатан само откъс от по-голям по обем текст.

Към настоящия момент, въз основа на актуалните учебни програми за обучение по български език и литература, в педагогическата практика може да се използва всеки един от одобрените от МОН двадесет и седем алтернативни учебни комплекта, които са осем за първи клас, седем комплекта за втори клас, а за трети и четвърти клас има по шест алтернативни учебни комплекта за обучение по български език и литература.

В научното изследване са използвани следните *методи*: контент анализ на учебното съдържание, вложено в алтернативните читанки; честотен анализ и ранжиране на литературните жанрове, които са представени с най-висок или най-нисък брой, както и тези, които липсват в алтернативните читанки за определен клас; количествен и качествен анализ на получените данни.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Съобразявайки се с ограниченията за препоръчителен обем на публикация от вида студия, не може да се разгърне в цялостен вид подробният методически анализ на вложеното във всяка от алтернативните читанки конкретно учебно съдържание – с посочване на заглавията на произведенията, имената на авторите, жанровата принадлежност на всеки от включените текстове, страниците на които са поместени те, вида на урока, в който е предвидено тяхното изучаване (Georgieva, 2020).

Затова в настоящото изложение се представят обобщените изводи от направения сравнителен методически анализ на алтернативните читанки от първи до четвърти клас, а спецификата на всяка от тях – брой на включените произведения от определен жанр, е представена в съответстващата за този клас таблица с номера, както следва: Таблица 1. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за първи клас; Таблица 2. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за втори клас; Таблица 3. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за трети клас; Таблица 4. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за четвърти клас. Това дава възможност нагледно да се открият определени тенденции в алтернативните читанки за един и същи клас, като се може да се сравни общият брой на произведенията, включени във всяка от читанките, колко от тях са

текстовете от различен литературен жанр, по колко са предвидените текстове за разглеждане в уроците по извънкласно четене и др.

Открояват се общи тенденции в структурирането на учебното съдържание в читанките от първи до четвърти клас на всеки от шестте авторски колектива, които имат одобрени учебни комплекти за обучение по български език и литература за целия начален етап на основна образователна степен.

Във всяка от анализираниите двадесет и седем алтернативни читанки за реализиране на литературното обучение от първи до четвърти клас са подбрани такива откъси или цели текстове, които да могат да бъдат възприети и осмислени от учениците в съответния клас в рамките на един учебен час от 35–40 минути. Учебното съдържание на страницата е представено чрез отпечатания конкретен художествен текст, илюстрация или снимка към него, чрез които се онагледява описаното в текста. На страницата в читанката са поместени въпроси и задачи за проверка на разбраното от прочетения текст, както и отпечатано върху каре с цветен фон обяснение за значението на непознатите думи от изучаваното произведение. Към всяка от читанките има тетрадка, в която към повечето от предвидените за изучаване произведения са отпечатани въпроси и задачи, свободно място за записване на план на текста, за преписване на посочен пасаж или за самостоятелно излагане на размисли по определена тема (пр. С кого от героите искаш да бъдеш приятел? Обясни защо.). В част от тетрадките заглавието на изучаваното произведение и имената на автора му са отпечатани, докато в тетрадките към читанките на Т. Борисова и кол. те са изписани с по-светло мастило с ръкописен шрифт и се изисква учениците да ги повторят с химикал, като това е скрита работа по краснопис, както и съдейства за формиране на читателската компетентност на учениците.

Във всяка от анализираниите алтернативни читанки са поместени произведенията, които се изискват и са посочени в учебната програма по български език и литература (общообразователна подготовка) за съответния клас, а именно: в читанките за първи клас е включено стихотворението на Иван Вазов „Аз съм българче“ (УП по БЕЛ 1. клас, 2015), в читанките за втори клас е отпечатано стихотворението „Де е България“ от Иван Вазов (УП по БЕЛ 2. клас, 2016), в читанките за трети клас присъства стихотворението „Обич“ на Дора Габе (УП по БЕЛ 3. клас, 2017), в читанките за четвърти клас са отпечатани стихотворенията: „Обичам те, Родино“ от Елисавета Багряна, „Моята учителка“ на Леда Милева и стихотворението „Майка ми“ от Иван Вазов (УП по БЕЛ 4. клас, 2017). В предложеното в алтернативните читанки учебно съдържание се открояват заглавия и на други произведения, които присъстват в читанките на различните авторски колективи за един и същи клас или са поместени в читанката им за следващ клас.

Във всяка от анализираниите двадесет и седем алтернативни читанки за обучение по литература от първи до четвърти клас са поместени достатъчен

брой произведения за реализиране на заложените по учебен план и в съответствие с учебната програма за този клас по три часа седмично литература/четене и по 0,5 ч. за извънкласно четене. Не във всички читанки текстовете за извънкласно четене са обособени в отделен раздел, който и да е озаглавен. Някои от авторските колективи са предпочели тези произведения да бъдат отпечатани сред останалите, предвидени за задължително изучаване, като просто на страницата е поставен условен знак, който показва, че текстът е за „извънкласно четене“ – в читанките на Н. Иванова и кол. е избран знак „дъга“ (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2017a; Ivanova, Neshkova, Jekova, 2017b; Ivanova, Neshkova, Jekova, 2018; Ivanova, Neshkova, Jekova, 2019).

Във всички читанки на Ст. Здравкова и кол. текстовете за извънкласно четене са обособени в последен раздел, който е озаглавен „Чета още и още“, като на всяка страница е отпечатан и условният знак „оцветени в зелено книги“ (Zdravkova et al., 2017a; Zdravkova et al., 2017b; Zdravkova et al., 2018; Zdravkova et al., 2019).

Във всяка от читанките от първи до четвърти клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017a; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017b; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2018; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019) разделът с произведения за извънкласно четене е обособен в края на читанката със заглавие „За тези, които искат да четат повече“.

Във всяка от читанките от първи до четвърти клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017a; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017b; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2018; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019), както и в тези на М. Герджикова и кол. (Gerdjikova et al., 2017a; Gerdjikova, et al., 2017b; Gerdjikova, et al., 2018; Gerdjikova, et al., 2019) към повечето от предвидените за изучаване произведения са заложили по два часа за работа, като вторият урок е със заглавие „Упражнение“ и в него се съдържат въпроси и задачи за задълбочаване на читателското възприемане и осмисляне на художествения текст. Те са отпечатани на дясната страница в читанката, а при по-дълги текстове, понякога продължават и на следващ лист.

Много произведения от съвременни български и чуждестранни автори са включени във всяка от читанките на Ст. Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2017a; Zdravkova et al., 2017b; Zdravkova et al., 2018; Zdravkova et al., 2019). Видът на урока е подсказан чрез отпечатания в горния край на страницата условен знак на „книги в определен цвят“. Дори в уроците за „затвърдяване на нови знания“ се предлага за разглеждане ново литературно произведение, което е в тематична връзка с предходното. Произведенията са обединени в раздели, които запазват своите заглавия във всяка от читанките от първи до четвърти клас: „Чета за семейството, за родината“, „Чета и играя, чета и уча“, „Чета и общувам, чета и откривам тайни“, а разделът с текстове за извънкласно четене е със заглавие „Чета още и още“. Всеки от разделите е обособен като

мини-книжка със заглавна страница и задна корица. В отпечатаните в края на раздела уроци за „обобщение“ присъстват и въпроси за проверка на разбраното, за свързване на заглавие на изучавано произведение с името на автора му, с жанр или с основната мисъл. Във всяка от темите присъства „предтекстова задача“, която да провокира читателския интерес на учениците и често има и препратка към „е-библиотека“, в която се препоръчват други произведения от същия автор или научно-популярна информация по темата, представена в изучаваното произведение. По този начин се насърчават читателските интереси и компетентности на учениците и се постига междупредметна връзка.

При изграждане на литературните компетентности у учениците за разпознаване на произведения от определен литературен жанр (приказка, разказ, басня, откъс от роман), както и при подбора от учителите на подходящи методически похвати при запознаване на учениците със съдържанието на съответното произведение, дефицит в повечето от читанките е това, че във въпросите и задачите не се посочва жанровата принадлежност на литературното произведение, а се използва обобщаващото понятие „текст“, което по езикова дефиниция означава „изречения, свързани по смисъл“.

Учебното съдържание в анализиранияте *осем алтернативни читанки за първи клас* изцяло съответства на изискванията в учебната програма по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка) за следбуквения етап, в който са заложили следните „очаквани резултати от обучението по литература, насочени към четенето, възприемането и разбирането на произведения от различни жанрове на литературата и фолклора за деца (нови понятия – приказка, разказ, стихотворение, гатанка), видовете реч (стихотворна и нестихотворна), уменията за ориентация в оформлението на книгата (корици, страници, илюстрации)“ (УП по БЕЛ 1. клас, 2015).

Очаква се в края на първи клас учениците да могат да „разпознават приказка, разказ, стихотворение, гатанка“, „да четат правилно и с разбиране малки по обем художествени и нехудожествени текстове, като могат да отговарят на въпроси по съдържанието“, „да преразказват устно достъпни за възрастта малки по обем разкази, кратки народни, преразказани (авторизирани) и авторски приказки“, „да се ориентират в случката в изучаваното литературно или фолклорно произведение“ (УП по БЕЛ 1. клас, 2015).

Включеното учебното съдържание в *осемте алтернативни читанки за първи клас* позволява да се постигнат тези цели на литературното обучение. Специфични особености на всяка от тях са представени в таблица 1, в която може в съпоставителен план да се открие по колко произведения и от кои жанрове са включени във всяка читанка. Въз основа на направения сравнителен методически анализ на алтернативните читанки за първи клас могат да се формулират следните *изводи и заключения*.

Във всяка от алтернативните читанки за първи клас са включени достатъчен брой произведения от различните жанрове и за реализиране на обучението по литература до края на учебната година в първи клас в следбуквения етап (не по-малко от 4 седмици).

Обемът на читанките за първи клас варира от 31 до около 51 страници и в тях са включени от 22 до 48 произведения за изучаване. Всички авторски колективи са заложили на по-кратките текстове от жанра стихотворение и приказка, което съответства на изграждащите се все още умения за самостоятелно четене на първокласниците.

В шестте от алтернативните читанки за първи клас, произведенията за извънкласно четене са обособени в отделен раздел, а такъв липсва в читанката на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2017a) и в тази на Н. Огнянова (Ognianova, 2017a).

Предложените произведения за извънкласно четене варират от абсолютния минимум за реализиране на това обучение с по 3 текста в читанките на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2017a), Р. Танкова (Tankova, 2017a), И. Цанев и др. (Tsanev, Popov, Georgiev, 2017), Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2017a).

До 20 текста за извънкласно четене в читанката на М. Герджикова и кол. (Gerdjikova et al., 2017a) и 16 произведения в читанката на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017a) (виж табл. 1).

В три от читанките за първи клас има отпечатан препоръчителен списък със заглавия за четене през лятната ваканция, това са читанките на Цанев и др. (Tsanev, Popov, Georgiev, 2017), П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2017a), Р. Танкова (Tankova, 2017a).

Таблица 1. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за първи клас (2017 г.)

Читанка за първи клас на авторски екип и източник	Брой стр.	Бр. текстове	Раздел ИКЧ	приказка	разказ	стихотворение	гаганка	пословица
Борисова и кол. (2017a) (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017a)	46	48	16	10	4	19	10	-
Герджикова и кол. (2017a) (Gerdjikova et al., 2017a)	46	44	20	9	6	25	-	-
Димитрова и кол. (2017a) (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2017a).	31	22	3	7	2	10	7	-
Здравкова и кол. (2017a) (Zdravkova et al., 2017a)	51	32	3	9	5	15	8	-

Иванова и кол. (2017a) (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2017a)	32	32	-	4	9	15	4	-
Р. Танкова (2017a) (Tankova, 2017a)	48	32	6	11	1	21	12	2
Н. Огнянова (2017a) (Ognianova, 2017a)	47	40	-	16	1	20	1	5
Цанев и др. (2017) (Tsanev, Popov, Georgiev, 2017)	45	43	3	14	7	19	8	-

Забелязва се и различният брой на произведенията от отделните жанрове, включени в анализиранияте читанки за първи клас. Поради относителната краткост и мелодичност във всички читанки са включени най-много стихотворения (от 10 до 25), като в читанката М. Герджикова и кол. (Gerdjikova et al., 2017a) те са 25, което представлява повече от половината текстове и е неоснователно акцентирание само на този жанр.

Приблизително съпоставимо са представени приказките като жанр и заслужават адмирации тези авторски колективи, които са включили за изучаване и български народни приказки. Само четири приказки има в читанката на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2017a), а най-много – 16, са приказките в читанката на Н. Огнянова (Ognianova, 2017a).

Разказът като жанр е слабо представен в читанките за първи клас (от 2 до 9 разказа). Удовлетворяващо е присъствието на гатанки, които са кратки текстове със забавен характер и развиват асоциативното мислене на първокласниците. В две от читанките са отпечатани и пословици, въпреки че този литературен жанр не е предвиден за изучаване в първи клас.

В алтернативните читанки за първи клас текстовете са последователно подредени при спазване на жанровия, тематичния и сезонния принцип, като авторските колективи са дали различни заглавия на обособените раздели с различен брой текстове, включени в тях. Но тематично текстовете са обединени около препоръчаните в учебната програма по БЕЛ за 1 клас тематични кръгове: семейството, училищния живот, родината, игрите, празниците (УП по БЕЛ 1 клас, 2015).

Въз основа на направения анализ на съдържанието на *седемте алтернативни читанки за втори клас* (виж табл. 2) могат да се направят следните изводи и заключения.

Предложеното учебно съдържание във всички читанки за втори клас кореспондира със заложеното в учебната програма по български език и литература за втори клас (общообразователна подготовка), в която е подчертано, че в обучението по литература се „акцентира върху определени жанрове на литературата и фолклора за деца (басня, народна песен), фигури на речта (повторение и изброяване), компоненти на литературното произведение (епизод,

литературен герой); върху формирането на читателска и езикова култура“ (УП по БЕЛ 2. клас, 2016).

Като очаквани резултати в края на учебната година се изисква второкласниците да могат да: „разграничават басня и народна песен от други литературни и фолклорни произведения“, да „се ориентират в последователността на епизодите при развитието на действието в изучавано произведение“, да „отговарят на въпроси по съдържанието и да откриват образите на герои в изучавано произведение“, да „откриват повторение, изброяване“, да „установяват сходство и различия между две литературни и/или фолклорни произведения“, да „осмислят народната песен като фолклорно произведение“ (УП по БЕЛ 2. клас, 2016).

В алтернативните читанки за втори клас са включени достатъчен брой текстове, в които се представя и жанровото разнообразие на произведения, като тематично те са обединени около „тематичните кръгове, свързани с България, приятелството, знанието, празниците“ (УП по БЕЛ 2. клас, 2016).

В алтернативните читанки са поместени басни и народни песни, които са новите жанрове, заложили за изучаване във втори клас, според учебната програма (УП по БЕЛ 2. клас, 2016). Но не във всички читанки са включени обяснения за изразните средства и нови понятия: „повторение, изброяване, литературен герой и епизод“. Недостатъчно се изграждат у второкласниците коректни представи за жанровите белези на изучаваните произведения, защото липсват обяснения и споменаване на жанра в поставените въпроси към текста и за проверка на разбирането.

В читанките на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017b) и на М. Герджикова и кол. (Gerdjikova et al., 2017b) към по-голямата част от изучаваните произведения са предвидени по два часа за работа с този текст, което позволява по-задълбоченото му осмисляне и правене на повече видове анализ (след автора, по образи, осмисляне на подтекстовата и концептуалната информация, извличане на конкретни факти при отговор на въпроси за проверка на разбирането). В останалите алтернативни читанки за втори клас са отпечатани по-голям брой произведения (до 109 текста), като в тази на П. Димитрова и кол. са поместени и девет приказки на други народи (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2017b). В читанката Ст. Здравкова и кол. има много произведения от съвременни и чуждестранни автори (Zdravkova et al., 2017b).

Всички авторски колективи на алтернативните читанки за втори клас са включили за изучаване българската народна приказка „Най-скъпоценният плод“, в която се подчертава ценността на знанието. Открояват се и други произведения, които са отпечатани в повече от една читанка за втори клас: някои от българските народни приказки, разказът „Най-хубавото „Що е то““ от Георги Мишев, стихотворението „Шарко и Марко“ на Янаки Стоилов, стихотворението на Валери Петров „Приятел пръв“, текстове на Ангел Каралийчев,

на Мая Дългъчева и различни откъси от небивалиците на Доналд Бисет, откъси от „Пипи Дългото чорапче“, текстове за Карлсон на Астрид Линдгрен и други.

В читанките за втори клас са включени много произведения от жанра стихотворение, като техният брой варира от 27 до около 40–48 стихотворения в различните читанки, а това представлява около 50% от всички предложени за изучаване произведения (виж табл. 2).

В алтернативните читанки за втори клас варира броят на произведенията, с които второкласниците да се запознаят с българския фолклор чрез изучаване на включените в читанката между 4 и 7 народни песни, както и чрез от 3 до 8 български народни приказки (по осем са в читанките за втори клас на П. Димитрова и кол., Ст. Здравкова и кол., Р. Танкова и Ц. Лалев, Н. Огнянова). Формирането на толерантност и познаване на чуждестранните народни приказки е постигнато в читанките чрез включените в тях от 1 до 9 приказки на други народи, както и на авторски приказки от чуждестранни автори (табл. 2). Запазва се тенденцията за относително висок процент текстове от жанра приказка (от 17 до 32), които са включени в читанките за втори клас. В две от читанките са поместени и откъси от книги.

Таблица 2. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за втори клас (2017 г.)

Читанка за втори клас автори, източник	брой стр.	бр. текстове	раздел ИКЧ	приказка	разказ	стихотворение	басня	народна песен	гаганка	пословица	откъс от книга
Борисова и кол. (2017b) (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2017b)	117	81	16	18	18	27	3	4	13	-	-
Герджикова и кол. (2017b) (Gerdjikova et al., 2017b)	124	70	35	25	8	47	6	6	16	-	-
Димитрова и кол. (2017 b) (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2017b).	116	103	19	32	10	45	6	5	11	9	-
Здравкова и кол. (2017 b) (Zdravkova et al., 2017b).	135	106	22	29	7	44	7	7	2	-	-
Иванова и кол. (2017b) (Ivanova, Neshkova, Jekova, 2017b)	98	86	20	17	7	48	3	5	-	-	-
Р. Танкова и Ц. Лалев (2017) (Tankova, Lalev, 2017)	133	109	17	26	12	44	5	4	7		6
Н. Огнянова (2017b) (Ognianova, 2017b)	127	91	-	27	10	40	2	4	7	12	7

Подборът и последователността на включените в читанките текстове са съобразени с жанровия и тематичния принцип, като в някои те са обособени в раздели с обединяващо ги заглавие. Във всички читанки има определен набор от текстове (от 16 до 35), предвидени за извънкласно четене, като в повечето от читанките те са обособени и в отделен раздел в края на книжното тяло, а в някои са отпечатани сред другите текстове за изучаване.

Въз основа на направения методически анализ на съдържанието в *шестте алтернативни читанки за трети клас* (виж табл. 3) могат да се направят следните *изводи и заключения*.

В алтернативните читанки за трети клас предложеното учебно съдържание съответства на заложеното в учебната програма по български език и литература за трети клас (общообразователна подготовка), в която е предвидено в обучението по литература да се изучават пословици, „някои фигури на речта (сравнение и епитет), някои компоненти на литературното произведение (художествено описание, повествование)“. Очаква се учениците да могат да: „разграничават художествен от нехудожествен текст“, да „откриват описания на външен вид на герои, на обстановка, на пейзаж в художествен текст“, да „откриват епитети, като ги разграничават от прилагателно име“ (УП по БЕЛ 3. клас, 2017).

Във всяка от алтернативните читанки за трети клас са отпечатани достатъчен брой произведения от различните жанрове, като вече са включени и „пословици“, както се изисква в учебната програма по български език и литература за трети клас (УП по БЕЛ 3. клас, 2017). На практическа основа се усвоява съдържанието на изразните средства „епитет и сравнение“ чрез откриването им в изучаваните произведения.

Поместените в алтернативните читанки за трети клас текстове тематично са ориентирани към изграждане на ценностна ориентация, свързана с България, българския народ и българския език, приятелството, ученето, празниците. Така че и в тези читанки са приложени тематичният и жанровият принцип при подбора на предложените за изучаване произведения.

В алтернативните читанки за трети клас сравнително балансирано и равнопоставено са представени произведения от различните жанрове (виж табл. 3), като продължава да е голям броят на стихотворенията и приказките, както е значителен и броят на пословиците, с които може да се изрази основната мисъл или поуката от изучаваното произведение.

Във връзка с подобряването на уменията за четене на третокласниците, в повечето от алтернативните читанки са поместени по около 10 откъса от книги, като е посочено заглавието на книгата и е отправена препоръка тя да се прочете от учениците.

За формиране на читателската самостоятелност във всяка от анализираниите алтернативни читанки за трети клас е обособен раздел или набор от

страници с предложени текстове за извънкласно четене, които са от различни жанрове, понякога са откъс от книга. В читанката за трети клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2018) съдържанието на новите литературни понятия е представено върху каре с цветен фон, озаглавено „Кът на малкия читател“. В други читанки новото понятие се обяснява чрез нагледен пример за това в предложеното за изучаване на тази страница произведение. А в други читанки не всички от новите понятия са обяснени.

За изграждане на читателската компетентност на третокласниците съдействат и отпечатаните на страниците с изучавано тяхно произведение снимки на български автори в читанките на Т. Борисова и кол. и на П. Димитрова и кол. (виж Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2018; Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2018).

Препоръчителен списък със заглавия на произведения за самостоятелно четене през ваканцията е отпечатан като последна тема в читанката за трети клас на П. Димитрова и кол. (2018) (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2018), както и в тази на Р. Танкова и Ц. Лалев (Tankova, Lalev, 2018).

Таблица 3. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за трети клас (2018 г.)

Читанка за трети клас на авторски колектив, източник	брой стр.	бр. текстове	раздел ИКЧ	приказка	разказ	стихотворение	басня	народна песен	гаганка	пословица	откъс от книга
Борисова и кол. (2018) (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2018)	139	103	15	15	17	35	4	7	9	14	13
Герджикова и кол. (2018) (Gerdjikova et al., 2018)	143	99	17	17	13	50	2	4	-	12	9
Димитрова и кол. (2018) (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2018).	120	104	16	32	9	32	4	2	7	2	2
Здравкова и кол. (2018) (Zdravkova et al., 2018).	135	121	18	22	11	58	3	2	-	6	15
Иванова и кол. (2018) (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2018).	115	113	18	29	6	40	6	4	6	2	1
Р. Танкова и Ц. Лалев (2018) (Tankova, Lalev, 2018)	119	129	15	27	7	37	5	3	23	8	10

Балансиран е подходът при предлагане на текстове от българския фолклор (от 2 до 9 народни песни, както и от 2 до 7 народни приказки), от български и чуждестранни автори, утвърдени в създаването на литература за деца. В

читанката на П. Димитрова и кол (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2018) от 32-те приказки, 7 са български народни, а 10 са от приказното наследство на други народи (корейска, чешка, турска, африканска, иранска, гръцка, ромска, японска, афганистанска), които до момента не са били включвани в учебното съдържание на читанките за началните класове. В читанката за трети клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (Tankova, Lalev, 2018) са включени по една народна приказка на етноси, с които живеем – ромска, турска, арменска народни приказки.

Въз основа на направения методически анализ на съдържанието на *шестте алтернативни читанки за четвърти клас* (виж табл. 4) могат да се направят следните *изводи и заключения*.

В алтернативните читанки за четвърти клас е предложено учебно съдържание, което съответства на заложените в учебната програма по български език и литература за четвърти клас (общообразователна подготовка) изисквания, в обучението по литература да се изучават „определени жанрови проявления от литературата и фолклора за деца (легенда), някои фигури на речта (олицетворение), видове текст (диалог, монолог), автор на литературно произведение“ (УП по БЕЛ 4. клас, 2017).

В резултат от обучението по литература в края на четвърти клас се очаква учениците да могат: „да откриват взаимовръзката между епизодите в развитието на действието, да свързват постъпките на героите с мотивите за поведението им, да откриват посланието на текста“, „да откриват диалог и монолог, олицетворение“, „да познават съдържанието на значими произведения на класиката и съвременната литература за деца и на фолклора, включени в учебното съдържание“ (УП по БЕЛ 4. клас, 2017).

Във всяка от алтернативните читанки за четвърти клас са отпечатани препоръчаните в учебната програма стихотворения за рецитиране: „Обичам те, Родино“ на Елисавета Багряна, „Моята учителка“ на Леда Милева, „Майка ми“ на Иван Вазов.

Във всички читанки са включени произведения от жанра легенда, както се изисква в учебната програма за обучение по български език и литература за четвърти клас (общообразователна подготовка) (УП по БЕЛ 4. клас, 2017).

И в читанките за четвърти клас се прилагат сезонният, жанровият и тематичният принцип, като този път се включва и тематичният кръг, свързан с „културното многообразие и нравствените добродетели“ (УП по БЕЛ 4. клас, 2017).

Всички алтернативни читанки за четвърти клас са с по-голям брой страници, върху които са отпечатани между 78 и 112 произведения, предложени за изучаване от учениците в четвърти клас. Присъства и набор от заглавия на книги, които се препоръчват за самостоятелно четене, както и за прочит през лятната ваканция. Между 13 и 30 варира броят на отпечатаните произведения, предвидени за извънкласно четене.

В почти всички читанки е значителен броят на произведенията от жанровете приказка (от 19 до 39 броя) и стихотворение (от 23 до 48 броя), докато българският фолклор е слабо застъпен чрез няколко народни песни и български народни приказки (виж табл. 4).

Във всяка от читанките за четвърти клас са поместени откъси от книги, като е посочено и заглавието на книгата, има препоръка тя да се прочете. Най-голям е броят на откъсите от книги (22 броя) в читанката на Р. Танкова и В. Самуилов (Tankova, Samuilov, 2019), както и в тази на Ст. Здравкова и кол. – 14 откъса (Zdravkova et al., 2019). По 10 откъса от книги има в читанките на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019a; Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019b) и в тази на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2019).

Таблица 4. Жанрово разнообразие на произведенията, включени в алтернативните читанки за четвърти клас (2019 г.)

Читанка на авторски колектив за 4 клас	Бр. стр	Бр. текстове	Раздел ИКЧ	приказка	разказ	стихотворение	басня	народна песен	легенда	пословица	откъс от книга
Борисова и кол. (2019a, b) (Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019a, Borisova, Dimitrova, Bencheva, 2019b)	163	87	16	18	14	31	2	2	4	1	10
Герджикова и кол (2019) (Gerdjikova et al., 2019)	140	82	26	25	6	23	5	5	5	15	3
Димитрова и кол. (2019) (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2019).	141	98	30	39	15	48	5	3	3	14	3
Здравкова и кол. (2019) (Zdravkova et al., 2019).	143	112	16	26	12	37	6	0	1	-	14
Иванова и кол. (2019) (Ivanova, Jekova, Neshkova, 2019).	127	94	13	22	13	35	3	2	1	-	10
Танкова и Самуилов (2019) (Tankova, Samuilov, 2019)	127	78	16	22	8	35	0	1	3	14	22

В почти всички читанки за четвърти клас са поместени снимки на български автори на литература за деца, което позволява повишаване и разширяване на читателската компетентност на четвъртокласниците, посочени са и заглавия на други книги от същия автор.

Запазва се тенденцията в читанките на Ст. Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2019) да има много текстове от съвременни автори, както и такива, в кои-

то героите са деца, описват се ситуации от ежедневието – преместване в нов дом, сприятеляване с изоставено животно, въображаем приятел. Включени са и три разказа за живота и дейността на реални исторически личности – балерината Маргарет Хамилтън, за първия български космонавт Георги Иванов. В тази читанка са поместени снимка и мисъл на Васил Левски, както и такива на Христо Ботев. В читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2019) е включен и откъс от книга за Хари Потър, както и препоръка с посочено заглавие да се прочетат други томове от поредицата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение от сравнителния методически анализ на съдържанието и спецификата на всяка една от двадесет и седемте алтернативни читанки за обучение по литература за първи, втори, трети и четвърти клас, одобрени от МОН, могат да се направят следните *изводи и обобщения*:

- Във всички анализирани алтернативни читанки за обучение по литература от първи до четвърти клас (с първи тираж в периода 2016 г. – 2019 г.) са поместени достатъчен брой произведения за реализиране на това обучение, както и в частта за извънкласно четене. Спазено е изискваното жанрово разнообразие на текстовете за всеки клас, отпечатани са обяснения за съдържанието на новите литературни понятия, както и за видовете текст – монолог, диалог, художествен, нехудожествен, авторски и фолклорен.
- За да се отговори на изискванията за процентно съотношение на видовете уроци (за нови знания и такива за затвърдяване, за обобщение), заложили в учебните програми по български език и литература от първи до четвърти клас, в някои от читанките са обособени страници със заглавие „упражнение“, които всъщност са „уроци за задълбочаване на читателското възприемане и осмисляне на художественото произведение“. В другите читанки към текста на изучаваното произведение има повече въпроси за проверка на разбраното след прочита му. А в читанките на Ст. Здравкова и кол. в уроците за „затвърдяване на новите знания“ се разглеждат други литературни произведения.
- Във всеки от алтернативните учебни комплекти за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас има и тетрадка към читанката, в която са отпечатани допълнителни задачи – за записване на заглавието на произведението и името на автора, за подреждане на предложени формулировки или за самостоятелно съставяне на план на изучаваното произведение, за свързване на качества с герои, за преписване на конкретни изречения от авторския текст и др. В някои от учеб-

ните комплекти в тетрадката към читанката не е предвидена страница със задачи за всички произведения, включени в читанката. В тетрадките към читанките от първи до четвърти клас на Т. Борисова и кол. често заглавието на произведението и името на автора са отпечатани с по-светло мастило и учениците трябва да ги повторят с химикал, което е скрита работа по краснопис, както и за изграждане на читателска компетентност за свързване на конкретното съдържание от произведението и асоциирането му със заглавието на произведението и имената на неговия автор.

- В почти всички читанки в структурирането на съдържанието на страницата могат да се открият следните компоненти: отпечатаният текст на конкретното произведение за изучаване, илюстрация към неговото съдържание или момент; поле с обяснение за значението на непознатите думи; въпроси и задачи към съдържанието на текста, но в тях рядко се посочва жанрът на произведението, което е в ущърб на изграждане у учениците на практическа основа на представа за типичните жанрови белези на изучаваните произведения.
- Подборът и подредбата на произведенията, включени в алтернативните читанки за обучение по литература от първи до четвърти клас, са съобразени с тематичния, жанровия, сезонния принцип. В някои от читанките няколко произведения със сходна тематика са обособени в озаглавени раздели, които в читанките на Ст. Здравкова и кол. дори са обособени като мини-книжка. В други читанки в поле на страницата с текста е отпечатано и заглавието на тематичния раздел, към който е отнесено това художествено произведение (виж Ognianova, 2017a; Ognianova, 2017b; Ivanova, Neshkova, Jekova, 2017b).

По отношение стимулиране на *читателските интереси и формиране на читателска компетентност* у учениците, в повечето от читанките са поместени текстове от български и чуждестранни автори на литература за деца, към чието творчество 7–11-годишните ученици проявяват интерес – приказки на Андерсен, откъси от „Пипи Дългото чорапче“ на Астрид Линдгрен, „Приключенията на Том Сойер“ от Марк Твен и др. В читанките на Н. Огнянова, М. Герджикова и кол. са включени авторски текстове на друг автор от колектива – на Анелия Янковска – Сенгалевич, на Ангелина Жекова, на Наталия Огнянова.

С подобряване и усъвършенстване на уменията на учениците за четене, постепенно в читанките се предлагат по-големи по обем текстове, както и откъси от цели книги, като в читанките за четвърти клас вече се препоръчват и заглавия на други книги от същия автор.

- *Стимулиране на самостоятелна дейност с книгата* в свободното време и през лятната ваканция, с оглед подготовка за възприемане на откъси от по-дълги произведения в часовете по литература в следващия

клас, са поместените в края на някои от читанките препоръчителни списъци с литература.

В читанката за първи клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2017a) са отпечатани три кратки откъса от басня, народна и авторска приказка, които е препоръчано първокласниците да прочетат през лятото. В читанката за първи клас на Цанев и др. (2017) (Tsanev, Popov, Georgiev, 2017) са посочени 9 заглавия на книги.

В читанката за втори клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2017b) са отпечатани по два откъса от народни и от авторски приказки, а в читанката на Р. Танкова и Ц. Лалев този списък е обособен със заглавие „Книги за ваканцията“, като в него са посочени заглавия на цели книги (Tankova, Lalev, 2017:133).

В читанките за трети клас също присъстват заглавия на произведения, които са препоръчани за самостоятелно четене. В читанката на П. Димитрова и кол. са отпечатани откъси от шест книги (приказки, легенди, и два откъса от роман) (Dimitrova, Boncheva, Petrova, 2018: 116–117), докато в читанката на Р. Танкова и Ц. Лалев са препоръчани заглавията на осем романа за деца от български и чуждестранни автори (Tankova, Lalev, 2017:117).

В някои от читанките за четвърти клас също присъства препоръчителен списък със заглавия на произведения за самостоятелно четене от учениците през лятната ваканция, които може да се приеме като форма за постигане на преход към учебното съдържание по литература в следващия етап на основна образователна степен. В читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. са препоръчани за четене български народни приказки, старогръцки митове и легенди, приказки от Шарл Перо и от Братя Грим (Dimitrova, Krasteva, Todorova, 2019: 140–141). В читанката за четвърти клас на Р. Танкова и В. Самуилов също са препоръчани за самостоятелно четене български народни приказки, приказки от Шарл Перо и от Ханс Кристиан Андерсен, старогръцки митове и легенди, както и текстове, свързани с българския народен празничен календар – народни предания и легенди, народни песни, текстове за религиозни празници на различните етноси, както и стихотворението „Хайдути“ от Христо Ботев (Tankova, Samuilov, 2019:125).

- Въпреки дадената възможност при преподаването учителите да не спазват указаното от авторския колектив примерно разпределение на темите, то по-добре е да се следва, защото текстовете в читанките са обединени по тематичен и жанров признак, често се прилага и сезонният принцип, така че логично последователно са включени текстове от определен жанр (приказки, басни), в които могат да се забележат обединяващите ги жанрови белези; текстове, посветени на емоциите и промените през съответните сезони; произведения, посветени на традиционни празници и обичаи и т.н.

- Анализираниите двадесет и седем алтернативни читанки са поетапно одобрени от МОН в периода 2016–2019 г. и това реално е началото на използването им в педагогическата практика, а то ще продължи до следващата образователна реформа и приемането на нови учебни програми за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас. Откритите силни страни и методически слабости във всяка от анализираниите читанки са от полза на действащите начални учители при планиране на оптимално ефективна стратегия за преподаване на учебното съдържание, вложено в избория от тях алтернативен учебен комплект за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- Закон за предучилищното и училищното образование. (ЗПУО, 2015). София: МОН, Обн. Държавен вестник бр. 79 от 13 октомври 2015 г., доп. ДВ бр. 42 от 28 май 2019 г. последно посетен на 10.11.2019 г. <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509> [Preschool and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016] Retrieved 20.07.2019, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>
- Наредба № 10 (2017). Наредба № 10 от 2017 г. за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала (обн. – ДВ, бр. 102 от 22.12.2017 г., в сила от 22.12.2017 г.; изм. и доп., бр. 35 от 24.04.2018 г., в сила от 24.04.2018 г.; изм., бр. 26 от 29.03.2019 г.) (<http://www.mon.bg/bg/59>). [Ordinance No. 10 (2017): Ordinance No. 10 of 2017 on cognitive books, textbooks and teaching aids. Promulgated – State Gazette, issue 102 of 22.12.2017, Amended, Issue 26 of 29.03.2019] Retrieved 10.04.2020, from <http://www.mon.bg/bg/59>
- Учебна програма за обучение по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка), (УП по БЕЛ 1. клас, 2015), утвърдена със Заповед № РД09–1857 от 17.12.2015 г. (<http://mon.bg/bg/1699>). [Uчебna programa za obuchenie po bulgarski ezik i literatura za 1. klas (obstoobrazovatelna podgotovka). (2015). Approved by the Order №RD 09–1857/17.12.2015.] Retrieved 10.04.2020, from <http://mon.bg/bg/1699>.
- Учебна програма за обучение по български език и литература за втори клас (общообразователна подготовка), (УП по БЕЛ 2. клас, 2016), утвърдена със Заповед №РД09–300 от 17.03.2016 г. [[Uчебna programa za obuchenie po bulgarski ezik i literatura za 2. klas (obstoobrazovatelna podgotovka). (2016). Approved by the Order №RD 09–300/17.03.2016]. Retrieved 10.04.2020, from <http://mon.bg/bg/1699>
- Учебна програма за обучение по български език и литература за трети клас (общообразователна подготовка), (УП по БЕЛ 3. клас, 2017), утвърдена със Заповед № РД 09–1093/25.01.2017 г. [Uчебna programa za obuchenie po bulgarski ezik i literatura za 3. klas (obstoobrazovatelna podgotovka). (2017). Approved by the Order №RD 09–1093/25.01.2017.]. Retrieved 10.04.2020, from <http://mon.bg/bg/1699>

Учебна програма за обучение по български език и литература за четвърти клас (общообразователна подготовка), (УП по БЕЛ 4. Клас, 2017), утвърдена със Заповед № РД 09-5778/22.11.2017 г. [[Uчебna programa za obuchenie po bulgarski ezik i literatura za 4. klas (obstoobrazovatelna podgotovka). (2017). Approved by the Order №RD 09-5778/22.11.2017]. Retrieved 10.04.2020, from <http://mon.bg/bg/1699>]

ИЗТОЧНИЦИ

- Borisova, T, Dimitrova, N. & Bencheva, S. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., Бенчева, С. Читанка за първи клас. (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Borisova, T, Dimitrova, N. & Bencheva, S. (2017b). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., Бенчева, С. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Borisova, T, Dimitrova, N. & Bencheva, S. (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., Бенчева, С. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Borisova, T, Dimitrova, N. & Bencheva, S. (2019a). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., Бенчева, С. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Chast 1. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Borisova, T, Dimitrova, N. & Bencheva, S. (2019b). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., Бенчева, С. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Chast 2. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Georgieva, A. (2012). Obuchenieto po izvanklasno chetene v nachalnite klasove. [Георгиева, А. (2012). Обучението по извънкласно четене в началните класове]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Georgieva, A. (2020). Savremenni proektsii na obuchenieto po bulgarski ezik i literatura v nachalnite klasove. [Георгиева, А. (2020). Съвременни проекти на обучението по български език и литература в началните класове]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Gerdjikova, A., Valkova, St., Vasileva, D. & Sengalevich, A. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., Сенгалевич, А. Читанка за първи клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Gerdjikova, A., Valkova, St., Vasileva, D. & Sengalevich, A. (2017b). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., Сенгалевич, А. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Gerdjikova, A., Valkova, St., Vasileva, D. & Sengalevich, A. (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., Сенгалевич, А. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Gerdjikova, A., Valkova, St., Vasileva, D. & Sengalevich, A. (2019). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., Сенгалевич, А. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.

- Dimitrova, P., Boncheva, M. & Petrova, N. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Бончева, М., Петрова, Н. Читанка за първи клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-plus.
- Dimitrova, P, Krasteva, D. & Todorova, M. (2017b). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Кръстева, Д., Тодорова, М. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-plus.
- Dimitrova, P., Boncheva, M. & Petrova, N (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Бончева, М., Петрова, Н. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-plus.
- Dimitrova, P, Krasteva, D. & Todorova, M. (2019). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Кръстева, Д., Тодорова, М. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-plus.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoianova, T. & Flamburari, V. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Стоянова, Т., Фламбурари, В. Читанка за първи клас. (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoianova, T. & Slavova, V. (2017b). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Стоянова, Т., Славова, В. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Y. & Slavova, V. (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Спиридонова, Ю., Славова, В. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Y., Tamamdjieva, E. & Slavova, V. (2019). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Спиридонова, Ю., Тамамджијева, Е., Славова, В. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria.
- Ivanova, N., Jekova, A. & Neshkova, R. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Жекова, А., Нешкова, Р. (2017а). Читанка за първи клас]. Sofia: Riva.
- Ivanova, N., Neshkova, R. & Jekova, A. (2017b). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., Жекова, А. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Riva.
- Ivanova, N., Neshkova, R. & Jekova, A. (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., Жекова, А. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Riva.
- Ivanova, N., Neshkova, R. & Jekova, A. (2019). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., Жекова, А. Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Riva.
- Ognianova, N. (2017a). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Огнянова, Н. (2017а). Читанка (за първи клас печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Daniela Ubenova-Bilanska-ET.

- Ognianova, N. (2017b). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Огнянова, Н. (2017b). Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Daniela Ubenova-Bilanska-ET.
- Tankova, R. (2017). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р. Читанка за първи клас. (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-Sofia.
- Tankova, R. & Lalev, Ts. (2017). Chitanka za 2. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р., Лалев, Ц. Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-Sofia.
- Tankova, R. & Lalev, Ts. (2018). Chitanka za 3. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова и Лалев. Читанка за трети клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-Sofia.
- Tankova, R. & Samuilov, V. (2019). Chitanka za 4. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова и Самуилов (2019). Читанка за четвърти клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-Sofia.
- Tsanev, Iv., Popov, Vl. & Georgiev, G. (2017). Chitanka za 1. klas. (pechatno izdanie s elektronen variant). [Цанев, И., Попов, Вл., Георгиев, Г. Читанка за първи клас. (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta-Azbuki.

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Анна Георгиева е преподавател в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Катедра „Начална училищна педагогика“. Научните ѝ интереси са в областта на обучението по български език като роден и втори език, формирането на детето като читател, спецификата на обучението по литература в началните класове. Тя е автор на 3 монографии, 5 студии, 19 статии.

Контакт: Адрес: София: бул. Шипченски проход № 69А,

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, каб. 409.

E-mail: ag@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

The scientific interests of Assoc. Prof. Anna Georgieva are in the field of teaching Bulgarian as a native and second language, the formation of the child as a reader, the specifics of literature education in the elementary grades. She is the author of 3 monographs, 5 studios, 19 articles.

Contact: Address: Sofia University “St. Kliment Ohridski”, FESA, room 409.

E-mail: ag@uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

РАЗШИРЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИЯ ОПИТ В ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ТВОРЧЕСТВО И АКТИВНА РАЗВИВАЩА ДЕЙНОСТ

ЮЛИЯ ДОНЧЕВА

*Катедра „Педагогика, психология и история“
Русенски университет „Ангел Кънчев“*

Юлия Дончева. РАЗШИРЯВАНЕ НА СОЦИАЛНИЯ ОПИТ В ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ТВОРЧЕСТВО И АКТИВНА РАЗВИВАЩА ДЕЙНОСТ. В настоящата студия се анализира отношението към младите хора със специални потребности, както и тяхната саморефлексия, започвайки от детската възраст с акцент върху креативността до самооценката на студентите с увреждания. Констатирайки недостатъчно внимание към студентите със заболявания и увреждания, с това изследване се измерват в емпиричен план техните атитюди, затруднения и саморефлексия. Проучването е с перспектива за изграждане на рефлексивен модел на взаимодействие с изследваните групи като част от процеса с устойчив тренд в континуума на адаптация, социализация и пълноценен начин на живот на децата/лицата със специални потребности.

Julia Doncheva. Department of Pedagogy, Psychology and History, ‘Angel Kanchev’ University of Ruse, Bulgaria. EXPANDING SOCIAL EXPERIENCE IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH CREATIVITY AND ACTIVE DEVELOPMENT. This study analyzed the attitude towards young people with special needs, and their self-reflection, starting from childhood with an emphasis on creativity to the self-esteem of students with disabilities. Finding insufficient attention to students with diseases and disabilities, we gave them a special/particular look by analyzing and empirically measuring their attitudes, difficulties and self-reflection. This study has a perspective to create a reflexive model of interaction with stakeholders as a part of the process with a sustainable

trend towards adaptation, socialization and fulfilling way of life of children/adults with special educational needs.

Keywords: inclusive education, procedural modeling, developing educational and creative environment, social experience, students with disabilities and diseases.

УВОД В ПРОБЛЕМАТИКАТА

Един от сериозните проблеми на обществото, обект на много дискусии, е социалната адаптация на лица/деца и възрастни със специални потребности. Интеграцията на тези хора в обществото е възможна само при постигане на достатъчна степен на социално-психическа адаптация, чиито механизми се изграждат и развиват у личността в процеса на социалния онтогенезис. Ефективността на работата с лица от тази категория е свързана преди всичко не само и единствено с причините, лежащи в основата на нарушението, а в съчетание с вътрешните отклонения, проявяващи се на поведенческо равнище. В този смисъл, от изключително значение е да се анализира процесът им на социализация. От теоретична гледна точка, да се изясни процесуалното моделиране на ключовите концепции, необходими за това, което се случва в процеса на адаптацията и социализация – какво, когато как и защо. От оперативна гледна точка, моделирането на процеса социализация, има за цел да предостави насоки за методи, похвати, средства, и добри практики за приложение.

Раждането и отглеждането на дете със специални потребности, някои от тях трайно хронифицирани, очертава изпитанието на родителите, особено на майката, за преодоляване на високите стресогенни нива на т.нар. *токсичен стрес*. Факт е, че независимо от увреждането, за децата със специални образователни потребности (СОП) всяка една крачка е победа, персонално-личностна победа. Защото част от тях, например тези с хиперактивност и дефицит на вниманието (ХАДВ), се характеризират с по-слаб целенасочен контрол, с по-ниска саморегулация и с по-висока реактивност в сравнение с връстниците си според Voïyanova, Stankova (2004), Cotman, Berchtold (2002), Knudsen (2004). В обществото за съжаление все още има стереотипно мислене, което дискриминира и категоризира по един или друг начин тези деца/лица. В основата на формирането на стереотипното мислене стоят както когнитивни процеси, така и влияния, произтичащи от историята, културата и структурно-функционалните социални взаимодействия между съответните групи. При категоризацията на обектите се формират представи за своята група (in-group) и другата групи или групи (out-group). Особеното в този процес е, че се минимизират разликите между членовете на собствената група и членовете на другите социални групи, но същевременно се увеличават различията между членовете на различните групи. На тази основа са разработете-

ни, и продължават да се развиват в очертаната посока, редица международни нормативни документи, касаещи защитата и подкрепата на разглежданите групи. Идеята е децата/хората със СОП да не се чувстват дискриминирани, игнорирани и сами.

В България дефинирането на понятието „*деца със специални образователни потребности*“ е направено в Наредба за приобщаващо образование, Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 18.12.2018 г. Разбира се, нормативната уреденост не е от сега, в предходните години има основни разпоредби, указания и т.н. В наши дни се вижда огромен напредък, старание, желание за постигане на ефективни резултати. Но търсенето и стремежът към това какво още може да се желае и направи в тази посока са двигателят на развитието. Например, навлизането на новите технологии в превенцията и лечението на човешкото здраве, в начина на преподаване, обучение и усвояване на учебния материал улесняват визията на методите. Целите и задачите стават напълно изпълними, приближавайки се ежедневно все по-близо до реалността. На преден план е добре да се изтъкнат възможностите на компютризираната здравна информация, която служи за бърз достъп до множество данни, възможности за генериране на много документи с въвеждане на конкретна база, за лесно съхраняване на информацията, както и за лесното ѝ прехвърляне и др. В информационната система има още какво да се подобри, например да се мисли по посока по-лесен достъп до програми и бази данни, добре разработени софтуерни продукти, които предполагат интуитивно приложение и бързо обучение за работа с тях. Според Войноховска „правилно създадените среди за обучение, базирани на новите технологии, предоставят на обучаемите повече възможности в сравнение с традиционното обучение по отношение на съдържание, темп на работа, подготовка и обзор на необходимите условия, и за действия като съвместна работа, консултации, тестване и оценяване“ (Voinohovska, 2012: 21).

Практическото измерение и корекционно-педагогическата работа на процесуално-творческото моделиране са свързани с търсене на една кохерентна връзка в приложението на креативността и активната развиваща дейност по посока на един съзидателен и личностно-развиващ процес.

Целта на публикацията е, акцентирайки върху изключителната значимост на детството и неговото много силно отражение върху бъдещето на личността, да се маркират проблемите на младите хора, които са студенти, и са с увреждания или са от малцинствените групи.

Поставяме акцент върху фундаменталната същност на детството за цялостното развитие на личността въобще и в частност – на хората със специални потребности. Този възрастов период полага основите на продуктивен и удовлетворяващ живот или на нестабилност и неувереност. В двете напълно отдалечени във времето възрастови групи намираме продължение в нишката

на спираловидния принцип чрез развитието на креативността в детството за цялостната адаптация и социализация на младия човек със специални потребности през студентството му.

ЗНАЧИМОСТ НА ПРОЦЕСУАЛНО-ТВОРЧЕСКОТО МОДЕЛИРАНЕ ЗА ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ

Отделяме по-специално внимание на процесуално-творческото моделиране, което според нас има съществена значимост за личностното развитие на човека. Под това понятие имаме предвид, че *процесуалното моделиране* винаги е било ключов аспект на интеракцията на процесите, методите и подходите за непрекъснато подобрене, развитие и усъвършенстване. Моделирането на дейността засяга процесите на възпитание, на обучение, на развитие (физическо, ментално, емоционално и т.н. Тук визираме публикациите на Angelova (2020), Jordanova (2015), Liutskanova (2014), Stoiyanova (2019) и др., което води до всеобхватност на архитектурата на човешката индивидуалност с устойчив тренд към личностно усъвършенстване. Възможностите на процесите в контекста на останалите функционални системи, данни, структури, стратегии и др. създават по-големи възможности при анализирането и планирането на промяната.

Измененията в психиката на детето настъпват в резултат на неговата дейност, като се осъществяват и усвояват на даден етап, а за всеки детски възрастов период има конкретика. Така например, най-характерни са игрите с предмети в ранна детска възраст, ролевите игри – в предучилищна, а учебната дейност – в училищна възраст. Включването в учебния процес на игри и упражнения за развитие на познавателните процеси и речта не само съдейства за психичното развитие, но и преустройва самата моторика, осигурява бързина, осмислено запомняне и възпроизвеждане на двигателни действия, умения за самостоятелно вземане на решения и действие в условия на стремително променяща се обкръжаваща обстановка.

Дейността за *моделиране* на дадени процеси обикновено предполага необходимост от промяна или идентифициране на проблем/и, които е необходимо да бъдат коригирани. Тази трансформация може да се реализира (или изисква) по различни начини – например, чрез включването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) и ресурси като необходимост от модифициране на процеса. Програмите, техниките или моделите за управление на промените са желани, тъй като те ще могат да допринесат процесите да се апликират успешно в практиката.

Децата обичат да творят, да градят, да създават. За да има развиващ ефект, още в ранна детска и предучилищна възраст е важна не резултатността, а преди всичко процесуалността на дейността. Тоест, не какъв ще бъде крайният

резултат или продукт, а дейността по неговото реализиране, етапите на „проба-грешка“, на „учене чрез правене“, на приложение на информацията. Напълно сме съгласни с П. Конакчиева, която казва по темата следното: „Детската практико-преобразуваща изследователска дейност винаги е съпроводена с необикновена емоционалност. Тя по особен начин се вплита в дейността. Позитивните емоции, породени от направеното „откритие“, са в състояние да предизвикат значително по-големи усилия за постигане на привлекателна за малкия природооткривател цел“ (Konakchieva, 2013: 51). Авторката с основание посочва, че „емоционалната наситеност на детското експериментиране води до интензификация на развитието на нови мотиви за дейност, което съществено преустройва мотивационно-емоционалната сфера и в крайна сметка способства за формиране на евристичната структура на личността“ (ibid.). По този начин у детето се формира и т.нар. *социална компетентност*, която чрез креативността е насочена към поддържане ефективността на социалните отношения (Ivanova, 2019; ... Al-Obaydi, 2019).

Развиващите функции на игровото взаимодействие при формирането и развитието на детето чрез дейностния подход (прилаган съобразно стратегическа цел) предполагат и налагат съобразяване с възрастовите особености. Те следва да се отчитат и при наличие на работа с дете със специфични, атипични особености и потребности. В тази връзка отделяме изключително голямо внимание на творчеството като моделиращ процес на развитие, защото чрез него всички деца, и особено тези с нестандартно развитие, отбелязват своя личностен напредък.

Стимулът води до реакция, целенасоченото обучение и възпитание водят до *развитие*, а то, както казва Б. Пирьова, е: „... един целенасочен процес по отношение на физическите и психическите прояви. То не е просто натрупване на отделни умения, а е резултат от взаимодействието на различните функции, които взаимно стимулират своето функционално усъвършенстване“ (Piriova, 2008: 151). Тя посочва, че „в известен смисъл то (*развитието* – б.а.) е генетично предопределено и при повечето деца се достигат определени степени на развитие на приблизително еднаква възраст. В тази еднаквост обаче, индивидуалните различия оставят значителен отпечатък. Индивидуални различия се наблюдават още повече, ако децата се развиват в среда, която стимулира тяхното развитие“ (ibid.). Ефектът от съвместния процес на детското стимулиране и развитие може да бъде асоцииран с превенция на психичното здраве по посока благополучие.

Творчеството е развиващ фактор за човешката личност. Благодарение на творчеството хората са способни да извършват адекватни действия при изменения на заобикалящия ги свят и при възникващи проблеми. Нещо повече, креативността позволява не само да *реагираме* гъвкаво, но и ни превръща в *активен генератор* на промени (за практически потребности или за удоволст-

вие) – качество, присъщо само на човека. Наред с действената функция на творчеството да преобразява света, чрез него и в него се осъществява и *развитието на самия човек*. Например, креативните прояви на детето може и да не доведат до нов, обществено значим продукт в абсолютния смисъл на думата, защото факт е, че такъв то все още не може да осъществи. Но те са важни за развитието на самия автор – в детето се развиват предпоставки за творчество при решаване на проблеми във всекидневието, в дейностите (Angelova, 2019). За възрастните творчеството може да допринесе за новаторство в науката, изкуството и др. Чрез креативните прояви малкото дете усвоява околната действителност и расте – в смисъл развива се и се усъвършенстват неговите знания, умения, компетенции.

В съвременното говорим вече за *Мениджмънт на развиваща образователно-творческа среда*. Тя включва не само управлението, а преди това ясно, конкретно, структурирано планиране, ръководство на дейностите и ресурсите, мониторинг за качеството, императивност и строгост при прилагане на методите, формите, моделите и дейностите за реализирането на целите и задачите относно приобщаващото образование в Република България.

Процесните модели за творческа активност по своето естество могат да се класифицират като модели на взаимоотношение и взаимодействие в групите (*in-group*) и извън групите (*out-group*). По този начин моделът на процеса е описание на континуума на ниво *тип или алгоритъм*. Тъй като моделът на процеса е на ниво *конкретен алгоритъм от цялото*, процесът е екстраполация на него. Същият процесен модел се използва многократно за разработването на много приложения и по този начин има много типове. Едно възможно използване на модел на процеса е да се предпише как нещата трябва или би трябвало да се правят, понякога дори в противовес на самия процес. Всъщност именно това се случва – процесният модел е грубо очакване за това как ще изглежда процесът. Това, което ще бъде процесът, ще бъде определено по време на действителното развитие на системата на практико-преобразуващата дейност, в случая с творческата активност. Няма как да е по друг начин, защото творчеството не може да бъде сложено в граници, в рамка. Тогава няма да има креативност, по-скоро ще е преповтаряне на вече правено или нещо друго. Ще изброим само част от наши, български учени, които работят по тази тема – Velcheva (2019), Engels-Kritidis (2015), Koleva (1996), Neminska (2018), Polihronov (2017), Ivanova, Mileva (2019).

Част от прилаганите у нас процесни модели, се стремят да подпомогнат децата със специални потребности, за развитие на уменията им за живот без даден контекст, но те не са достатъчно ефективни при постигането на поведенчески резултати, ако не се прилага личностно ориентираният подход за всеки отделен казус. Възможности има в различни направления от спорта, културата и др. В този аспект, например, артпедагогиката чрез арттерапия има

огромен потенциал. Семейната среда е тази, която ще мотивира и подкрепя детето към активно спортуване или занимания по интереси Dineva (2018), Debrune (2016), Petkova (2012), Sotirov (2017), Alexandrache (2014). Съвременната специална педагогика осигурява възможности за ранна диагностика на нарушенията в развитието на децата и навременно организиране и провеждане на целенасочена педагогическа корекция (Kiurkchiiska, 2017). Например, чрез средствата на артпедагогиката е възможно да се намали влиянието на негативни тенденции в развитието и рисковете в социалната адаптация на детето/ученика. Необходим е алгоритъм на възпитателно-педагогическо, развиващо арт взаимодействие, основаващо се на максимално използване на работещи анализатори, функции и системи на тялото и мозъка, на способностите и уменията, в съответствие със специфичния характер на дефицитите на развитие при децата със специални потребности. Това предполага използването на конкретни технологии, които се отразяват в съдържанието и методите на креативно-педагогическия процес (Nikolova, 2019).

Необходимо да се създават условия за непрекъснато разширяване на социалния опит, като за последния трябва да има предпоставки за развитие на *психическите процеси*, а сред тях – и на *интериоризацията*. В различните възрастови периоди активно и последователно се развиват различни психични процеси. В периода на младенчеството (от раждането до 1 г.) се развиват усещанията; ранната детска възраст (1–3 г.) благоприятства развитието на речта; в предучилищния период (3–7 г.) бурно се развиват възприятието и паметта, а в началната училищна възраст (7–11 г.) – въображението и мисленето. В познавателната дейност на човека водеща роля играят когнитивните процеси: *усещане, възприятие, внимание, памет, мислене, въображение*. Независимо от факта, че имат свое индивидуално място в тази активност, всички те си взаимодействат един с друг (Tahira, 2020). Поради ограниченото пространство на една публикация, а и за да не изместим фокуса на разглежданата тематиката, тук ще се спрем накратко само върху вниманието, въображението и творчеството при малките деца.

Без *вниманието*, чиято основна функция е организираща останалите процеси, не е възможно да се реализира възприятието и запомнянето на нов материал. Без *възприятието* и *паметта* операциите на *мисленето* и *въображението* са невъзможни. По тази причина всяка една психична целенасочена и организирана активност води след себе си последици за развитието на цялата познавателна сфера (Doncheva, 2014).

Въображението и творчеството при децата са сред най-сложните познавателни процеси, при които действителността се отразява в съзнанието под нови форми. В основата на тези психични процеси стои мисленето. Благодарение на въображението човек може да си представи неща, които дори никога не е възприемал. Въображението е психичен процес, при който мисленето

създава образи на определени предмети по пътя на преобразуване на реалността. То позволява на възрастния да пресъздаде резултатите от дейността си още в самото начало, да предвиди и планира предстоящи събития, а на детето – да представи себе си по време на играта като определен образ: полицай, моряк, шофьор, да е бяла пеперудка, вълшебна фея и други. Въображаемите резултати от дейността са цел на този психичен процес, а способите за достигане до тази цел – алгоритъм на програма на дейността. По този начин въображението играе водеща роля в управлението на дейностното поведение на човек. Възникването и развитието на въображението е тясно свързано с формирането на други познавателни процеси и преди всичко – на мисленето. С натрупването на жизнен опит мисленето все повече и повече започва да се опира на образи. Именно благодарение на това детето получава способността да осъществява действия наум. В ранна детска възраст първо започва да разбира, че едни вещи могат да се използват за обозначаване, а други да служат за замяна – така се формира знакова (символна) функция в съзнанието. Вместо реални действия и реални вещи, започва да използва образи, обозначаващи тези действия и вещи. Когато се установи връзка между заместван и обозначаван предмет, тогава за първи път придобива възможност да си представи – по разказа на възрастния или по картина от книгата, определен предмет, явление или събитие. Това означава, че у него се е зародило въображение. В детството въображението има пресъздаващ характер и възниква непроизволно във вид на получени впечатления. Това са преди всичко впечатления от чути разкази, приказки, стихове, музика, филми, изображения и пр. Във въображението се възпроизвежда само това, което оказва силно емоционално впечатление върху детето и представлява за него особен интерес. Въпреки това при първите крачки в своето развитие въображението е неотделимо от възприятието на предметите и участва заедно с него в игровата дейност. Детето подскача, прекрачило дървена пръчка, и си представя себе си като ездач, а пръчката – като кон. То обаче не може да си представи коня при отсъствие на предмета, пригоден за скачане, и не може мислено да преобразува пръчката в кон, когато не действа с нея, когато не играе с нея. В играта на 3 – 4-годишното дете е от значение сходството между предмета-заместител с предмета, който се замества (този от реалността). При по-голямото дете въображението може да фиксира предмети, които съвсем не приличат на реалния заместван предмет. Така постепенно необходимостта от наличието на външна опора изчезва. Настъпва преход към умствено представяне на действията с предмета, който в действителност липсва и не е свързан с реалния.

Във възрастта между 5–6 години детето развива особена чувствителност на въображението си. Това е преходът от непроизволно запомняне и възпроизвеждане към произволно. Именно това е основата за развитието на творческото въображение, осигуряващо възможност за създаване на нови образи.

При децата със специални потребности (или с нестандартно развитие) процесите не протичат точно по този начин, но не може да не направим уточнение, че всичко е строго индивидуално и зависи от самия проблем, от степента на увреждането и от интензивната, системна, ежеминутна и ефективна работа с детето, за да се получи развиващ, мултиплициращ и устойчив ефект. В българската и в международната научна литература развиват своите тези автори като Stoyanova (2011), Terziiska (2018), Topolska (2019), Fatima Raheem Al-Mosawi, Inas Kamal Yaseen (2019).

Измененията и усъвършенстванията в психиката на детето настъпват в резултат на неговата *активна дейност*, която се осъществява или усвоява на дадения етап на развитие. Те са най-характерни съответно за всеки период – игри с предмети в ранна детска възраст, ролеви игри и творчество в предучилищна и учебната дейност в училищна възраст. Включването в учебния процес на игри и упражнения за развитие на познавателните и творчески процеси и за речта, не само съдействат за психичното развитие, но и преустройват самата моторика, осигуряват бързина, осмислено запомняне и възпроизвеждане на двигателни действия, умения за самостоятелно вземане на решения и действие в условия на стремително променяща се обкръжаваща обстановка (Ivanova, Ivanova, Deneva, 2015). Факт е, че дори и при деца без проблеми в развитието, ако липсва включеното в съответната за дадения период активност, то биха могли в резултат на това да настъпят задръжки в развитието на психичните образувания, които да доведат след себе си изоставане и други негативни психични явления. Това е една съществена особеност на детската възраст, при която се опосредства наличието на тясна връзка между различните качества, формиращи личността. По тази причина особено важно е да се създадат благоприятни условия за развитие на психиката в съответствие с възрастовите особености на детето.

На това възрастово и личностово ниво важният етап в развитието на мисленето е свързан и с овладяването на речта у детето. В процеса на действие се появяват подбuditелни мотиви за изказване: фиксация, изпълнена от действието, разсъждение и умозаклучение. Словесното обобщение на собствената дейност води до възникване и усъвършенстване на пълноценен образ и операционализацията с него в мисловен план. Именно на тази основа се формират образи–представи, които с нарастването на възрастта на детето стават много по-флексибилни и динамични.

Всички горепосочени параметри, акценти и дейности трябва да се отчитат при прилагането на конкретна методика за ефективна работа с децата с атипично развитие.

ИНВЕСТИЦИОННО-ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГИЯ В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ. РЕЗОНАНТЕН АКЦЕНТ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Авторското разбиране за инвестиционно-ефективна стратегия в приобщаващото образование визира всички онези политики на световно, европейско и на национално ниво, работещи по посока ефективно приобщаващо образование. Тоест, в сферата на приобщаващото образование следва да се заложи на превенция и промоция, а не на редуциране или разрешаване на проблеми, създадени от лошо администриране и много други фактори. Ресурсите, вложени в превантивни инвестиции, са по-малки, по-надеждни и по-устойчиви във времето. Днес вече не говорим за необходимост от приобщаващо образование за учащите се със сериозни увреждания в системата на масовото образование, то е безспорен факт. Има все повече доказателства, че голям брой деца с увреждания могат да бъдат интегрирани чрез качествено приобщаващо образование като доказано ефективно образование за всички подрастващи със специални потребности.

Преминаването към приобщаващи образователни системи е задача от особено важно значение, но образованието и непрекъснатото повишаване на професионалната квалификация на учителите невинаги са били организирани в този приобщаващ контекст. Преподавателите не трябва да бъдат оставяни сами да работят и да търсят най-добрите подходи за работа с такива обучаеми. Те трябва да имат постоянната подкрепа на ресурсните учители, на психолозите, на екипите за подкрепа на личностното развитие в учебното заведение.

По посока на помощния учителски персонал трябва да кажем, че освен учителите, жизненоважна роля за това политиката на приобщаване да заработи добре на практика, играят преподавателският персонал, подпомагащ учебния процес, и помощният училищен персонал, нещо, което тук в България, за съжаление нямаме. Те са в подкрепа на учителя и на учениците. Често пъти в тази роля виждаме родителите на децата със специални потребности, които стоят в учебните часове, през цялата учебна година. Те подпомагат детето си при усвояване на учебния процес, но го правят интуитивно, защото не са обучени и нямат необходимите компетенции. Това не е правилно, а да не говорим, че е и икономически неизгодно.

Подготвяйки публикацията, разгледахме учебните планове на редица европейски страни, включително и от съседните нам балкански народи. Установихме, че в някои европейски страни (Литва, Полша, Люксембург) учебните програми са стандартизирани и им липсва нужната гъвкавост, което затруднява приобщаването на децата с увреждания. Практиките на повтаряне на учебната година също подкопават принципите на приобщаване. За щастие в България не е така. В тази връзка, относно приобщаващото образование в основната образователна степен и средното образование (за деца и ученици),

констатирахме, че има достатъчно и разнообразни източници – както наши (на български и на кирилица), така и чужди (на английски и други езици). Много малко материали обаче намерихме относно обучението на младите хора, на студентите, които са с вродени или придобити заболявания или увреждания и, въпреки тези проблеми, вземат решение и продължават обучението си във висше учебно заведение.

Старата максима, че при хората с увреждания вероятността да напреднат е по-малка, що се отнася до получаването на висше образование, в сравнение с хората без увреждания, е тотално невярна. В наши дни университетът отвори врати за „различните“ студенти. Доказателство за това са приетите и в момента обучаващи се студенти със зрителни, слухови или двигателни увреждания. Отделните преподаватели (все по-голяма част) предоставят възможност да се записват лекциите не само собственооръчно, но и на различни звукозаписни устройства. Също така, не отказват индивидуални консултации и перманентна сесия. Част от проблемите идват от недостатъчното финансиране за изграждане на повече помощни средства и тяхната поддръжка. Ще преведем конкретни примери за добри практики в тази насока с Русенски университет „Ангел Кънчев“, където активно функционира клуб за студенти с увреждания и такива в неравностойно положение, от маргинализираните групи. Във висшето учебно заведение има реално изградена и действаща практика за адаптиране обучението на студенти с увреждания. В настоящия момент (по представени от самите студенти документи от ТЕЛК или други медицински и социални данни) се обучават младежи с различен вид проблеми – със зрителни, със слухови, с увреждания на опорно-двигателния апарат и от др. В тази връзка университетът разполага със специално формирани центрове, включително библиотека, подходяща за използване от студенти или докторанти. Предвидено е създаване на читателско място за незрящи със скенер, Брайлов принтер и Брайлов дисплей, инсталиране на програма за разпознаване на текст (Screen Reader), програма-екранен четец, програма-синтезатор на българска реч (преобразуване на изчетения файл в звуков файл). Университетска библиотека разполага и с библиотечен служител – обучен координатор на библиотечни услуги за студенти с нарушено зрение. При посещение в Библиотеката, координаторът поема и съпровожда читателя със специални потребности. Издирва и прави справка за необходимите библиотечни документи. Доставя ги, сканира при необходимост материалите и ги изпраща на личния РС на потребителя. Там с помощта на Speech Lab се преобразува изчетения текст в звуков файл.

Студентът със специални потребности може дистанционно, без да се налага да посещава Университетска библиотека, да изпрати от своя РС запитване чрез е-мейл до координатора за библиографска справка, за проверка за необходимата учебна или друга научна литература. Координаторът извършва

услугата и изпраща информацията обратно на потребителя, за да може да си я конвертира в звуков файл.

Университетска библиотека сътрудничи с преподаватели за предоставяне на бройки от всеки издаден от Издателския център на университета учебник или учебно ръководство на електронен носител за натрупване на дигитална колекция за незрящи.

Също така, за успешната социализация, интеграция и развиващо обучение в Русенски университет от 2013 година активно функционира специално създаден общо университетски клуб „Различни и равни“ за студенти с увреждания и в неравностойно положение. В него членуват студенти с проблеми, като напълно незряща студентка, студенти с ДЦП (в инвалидни колички), с дискриминативна склероза (МС), остеогенезис имперфекта (ОИ) и т.н. Целта е там младите хора да се срещат и да говорят: за проблемите си, за саморефлексията, за усъвършенстването, за силните и слабите си страни и т.н., както помежду си, така и с колеги доброволци, със специалисти, за да се търси и намира тяхното разрешение, да се дават добри примери и модели за правилно и адекватно реагиране и положително въздействие. За всеки, особено за студентите, дошли с амбицията да учат, да се развиват, е присъщ поривът към по-добро. Клубът развива ежегодно по над 20 инициативи и събития и е известен сред широката русенската общественост. Темите и дейностите са разнопосочни, предварително заявени и разработени от самите студенти под менторството на ръководителя на клуба доц. д-р Юлия Дончева. Например, темите за „Равенството“ и „Толерантността“ бяха дискутирани на няколко последователни спираловидни сегмента. Личностно ориентирана подкрепа получават както студентите с конкретно увреждане, така и тези от маргинализираните групи, които също са силно уязвими и много чувствителни в интеркултурна среда. Студентите от турския и ромския етнос (по самоопределяне) имат своите лични проблеми в мултикултурната среда. За тази цел на дискусиите по тези теми каним студенти (техни колеги и връстници) от Еразъм+, които споделят чувства, преживявания и опит от обучителния им престой в България.

Целта на академичното ръководство е да подпомогне младите хора с достъпна среда – асансьори, рампи, подстъпи и т.н., но и да им даде възможност да бъдат чути, видени, разбрани, оценени и приобщени, мотивирани.

Висшето учебно заведение винаги е работило за интегриране на студентите с проблеми. В университета е разработена инвестиционна програма за изграждането на достъпна среда в новото строителство на кампуси и за всички други учебни корпуси. Изграждането на достъпна среда за студенти и граждани в неравностойно положение беше приоритет в периода 2012–2016 г., както за новопостроения сграден фонд, така и за съществуващия. Инвестирана е сума от над 300 000 лв. собствени средства за всички учебни корпуси, в които нямаше осигурени условия за достъп на хора с двигателни проблеми.

Архитектурни и маркировъчни улеснения на сградите и районите около тях за осигуряване на безпрепятствен достъп на хора с увреждания до висшето училище по утвърдените международни стандарти за достъпност.

Предразсъдъците и стигмата са факт. Те са толкова дълбоко култивирани, че трудно ще изчезнат, но има добри модели и практики, които подпомагат засегнатите. В университета имаме реално работещо менторство. Всяка студентска група има групов отговорник (преподавател), който студентите шеговито наричат „класната/я“. Тяхната роля и ангажимент е да помагат и съдействат на студентите при проблемни ситуации и казуси.

(НЕ)ВИДИМИ ФАКТИ И ДАННИ ЗА (НЕ)ВИДИМИ ХОРА

До скоро тези деца, ученици, лица бяха или настанени в т.нар. помощни детски градини и училища (за деца и ученици със специални образователни потребности), или в специализирани институции, или вкъщи, обречени на собствената си безизходица и тази на родителите им. Същата участ имаха и маргинализираните групи с техните квартални (ромски) училища. Те съществуват, но отделени „невидими“, сякаш за да не безпокоят и притесняват „нормалните“. В тази връзка статистиката е безкомпромисна, тя съдържа данни, които са констатирани след съответния вид проучване. (Не)Видимите факти, обаче са онези реалности, които „щом не касаят мен, са само едни цифри“. Но, зад тези цифри, зад тези количествени данни стоят хора, стоят човешки съдби. Потърсихме, но не открихме и мислим, че не съществуват сравнителни данни в общоевропейски мащаб за броя на студентите с увреждания в системата на висшето образование. Няма статистика за уврежданията и успеха на тези от тях, които са в средното образование и във висшето образование.

Липсват актуализирани и достоверни данни за броя на заетите лица сред хората с увреждания в различните страни от Европейския съюз (ЕС), включително информация за родителите на такива деца.

Обезщетенията за неработоспособност увеличават риска от бедност и социално изключване. Добър вариант са клаузите във връзка с „гъвкавата сигурност“, които са полезни с това, че дават възможност на хората с увреждания да работят на непълно работно време, без да губят изцяло полагащите им се обезщетения. Много често се коментира вероятността те да бъдат намалени поради наблюдаваното в момента свиване на публичните разходи в цяла Европа, особено поради последиците (финансови и всякакви други) от настоящата пандемия.

Постигнато е значително сближаване в областта на политиката по отношение на хората с увреждания и заетостта в цяла Европа, като в повечето страни е в ход приемането на сходни мерки в подкрепа на трудовата заетост. При все това програмите в подкрепа на заетостта, както и тези за професионална

преквалификация, се различават по отношение на реалния им принос за излизането на хората с увреждания на пазара на труда или за запазването на техните работни места.

Социалната изолация, липсата на контакти и комуникация са следващите „Не-Видими“ тежки проблеми на тази група. Междудличностното общуване е взаимодействие колкото персонално, толкова и социално. Липсата му обаче може да доведе до сериозни отклонения в емоционалното, социалното и ментално развитие на детето, а оттам и на възрастния човек. В основата на този процес е комуникацията, която е невербална и вербална (словесна) (Dobрева, 2017). Комуникацията и общуването в българския език се използват като синоними, въпреки че комуникацията е само един от компонентите на общуването, заедно с интеракцията и перцепцията. В тази връзка Л. Славянова пише следното: „Комуникативното поведение (вербално и невербално) има своята национална специфика, която се дължи не само на разликите в средствата за общуване, но и на различията в механизма на техния избор, предпочитания и честота на тяхното използване в различни комуникативни ситуации. Този процес се ръководи от строги правила и норми, характерни за всеки народ и култура“ (Slaviyanova, 2017). В този контекст е необходимо да отчитаме тези „характерни правила и норми за народа, езика и културата“ на събеседника срещу нас и се съобразяваме с тях, поставяйки се на мястото на другия. Тези процеси улесняват комуникацията и общуването и премахват „барьерите“, предразсъдъците и стигмата, формирала се у нас през поколенията чрез различните фактори, обременяващи ни да приемем другите като равни с нас, а не като различни.

Жизненоважни процеси са адаптацията и преди всичко социализацията – тя е необходима, за да може един индивид да се изгради като личност, да се приобщи към средата, към общността, към колектива, и да е пълноценен както за себе си, така и за обществото, в което живее, работи, твори. В социологическата, психологическата и социално-психологическата литература многостранно, детайлно и съобразно специфичния научно-изследователски акцент, са анализирани и дефинирани понятията, свързани с изучаването на социализацията – социални процеси, социални норми и ценности, социален статус и социална роля, социална инструкция и функция, интеграция, интернализация, култура и др. Социализацията протича посредством взаимодействието на човека с огромно количество разнообразни условия, по-слабо или по-силно влияещи върху неговото развитие. Тези условия, оказващи влияние върху човека, се наричат фактори. Социализацията е процес, който започва от самото раждане на човека, има непрекъснат характер и се разбира като цялостно формиране на личността чрез усвояване от индивида на системи от знания, норми и ценности, чрез овладяване на предметната и духовната среда, на езика и начините на общуване. Натрупани-

те емоционални преживявания в детството оказват влияние по-късно върху уменията за пълноценен живот, които човек придобива до края на зрялата си възраст, а именно: да бъде емоционално готов да учи, да работи, да се развива, да създава стабилни връзки и контакти, да има умения за общуване, да има ясна представа за себе си като личност, да има умения да проявява инициатива, да намира удовлетворение в активности или други социално приемливи дейности.

Съгласно дефиницията на СЗО „уменията за пълноценен живот включват способността за адаптивно и позитивно поведение, което дава възможност на хората да се справят ефективно с изискванията и предизвикателствата на ежедневиия живот“ (World Health Organization). В частност, уменията за живот представляват група психосоциални компетентности и междуличностни умения, които помагат на хората да вземат информирани решения, да разрешават проблеми, да мислят критично и креативно, да общуват пълноценно, да изграждат устойчиви взаимоотношения, да бъдат съпричастни към другите, да водят здравословен и личностно удовлетворяващ начин на живот и т.н. Уменията за живот спомагат за персоналните действия и взаимоотношения с другите, както и за действия с цел промяна на заобикалящата среда, за да бъде тя благоприятна за здравето.

„Различните“ хора не са от днес и сега. От запазилите се писмени извори, от историческите и литературните източници придобиваме информация за това какво е било отношението към тях през различните етапи на развитие на човешката цивилизация. За съжаление до скоро в България хората с увреждания бяха, а и на места все още са обект на наследени от миналото стереотипи и предразсъдъци. Преди повечето от тях са били изолирани, защитавани и обгрижвани основно от семействата си и отчасти от държавата. Хората с увреждания у нас се сблъскват с редица проблеми, за които обикновеният човек дори не може да си помисли. Голяма част от училищата не бяха достъпни и пригодени за деца със специални потребности, рамките за инвалидни колички започват сега да се изграждат, асансьори няма навсякъде. Методите, формите, начините на обучение все още не задоволяват техните потребности. Използването на градски и междуградски транспорт е затруднено, всъщност в повечето населени места дори разходка по тротоара с количка е невъзможно. Но според нас, всяка информация трябва да се подкрепи с факти, със статистически данни. Да започнем с конкретика относно броя на децата и лицата с увреждания в България: По данни на Националния статистически институт (НСИ) към края на 2000 г. личните пенсии за инвалидност, финансирани от ДОО, са 177 624, а към края на 2014 г. те са 390 412. Броят им за този период е нараснал с 212 788 или 2,2 пъти. Личните пенсии за инвалидност, финансирани от държавния бюджет, са били 145 893 бр. в края на 2000 г. До 2011 година с призната трайно намалена работоспособност или степен на увреждане са 474 267 души. От

тях 9 039 са деца, а 465 228 са хората на 16 и повече навършени години. Към 31.12.2014 г. те са 516 968 и нарастват с 371 075 пенсии, или 3,5 пъти повече спрямо началото на разглеждания период. (National Statistical Institute, 2018). Но тук трябва да обърнем внимание на следното, не съществува точна и конкретна статистика за техния брой в България поради факта, че данните са на база официално регистрирали се в социалните институции лица. Има и такива, които не са се регистрирали поради една или друга причина.

Друга статистика, по данни на НОИ (National Insurance Institute, 2018), само получаващите социална пенсия по инвалидност или част от нея са 244 929 (със степен на инвалидност между 71 и 100%), а получаващите различни видове пенсии по инвалидност с оценка между 50 и 71% са 84 756 души, т.е. общият брой на хората с увреждания е поне 400 000 души, като се имат предвид децата с трайни увреждания (около 30 000 по експертна оценка). И тук е в сила твърдението, че не съществува реална и конкретна статистика за техния брой, защото все още голяма част от тази рисковата група продължават да бъдат изолирани и неспособни да излязат навън от домовете си, както поради недостъпната околна среда, така и от настроенията и нагласите на обществото спрямо техните проблеми. Липсата на информация често води до безцелни и неадекватни политически мерки и решения, които от своя страна поглъщат ресурс и създават в повечето случаи само и единствено нови проблеми.

ДИЗАЙН И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРОУЧВАНЕТО

Фокусът на емпиричното изследване е насочен към възрастните и към студентите със специални потребности. Количествената и качествена характеристика е изведена на база връзката (колкото и (не) видима да е тя) между влиянието на творчество и активно развиващите се дейности в детска възраст и социалния опит в процеса на приобщаващо образование на вече порасналите млади хора. Тя е видима в аспект амбиция, самочувствие и самоувереност, придобити още в детското развитие. Тоест, колкото повече на едно дете му е отделяно персонално внимание, колкото повече се е занимавало с творчество, толкова по-амбициозен и уверен човек ще се формира. Пътят към израстване, към самоусъвършенстване, към себеутвърждаване преминава през висше и продължаващо образование до реализиране в житейска (личностна) и професионална среда.

Дизайнът на изследването е със следните ключови моменти:

Целите на изследването са: 1) Да се проучи *отношението към и мнението за лицата със специални потребности*. 2) Да се анализират *проблемите на лицата със специални потребности (с особености в развитието)*, както и *тяхната самопреценка, готовност и мотивация за вписване в съвременната учебна и работна среда*.

Обектът на проучването е *отношението към лицата със специални потребности, както и саморефлексията на младите хора от тази категория*. Обхванати са следните групи:

- 1) Родители на деца със специални потребности.
- 2) Студентите от общо университетски клуб „Различни и равни“.
- 3) Работещи родители на деца без специални потребности.

Предметът на изследването е въздействието на учебната и работна среда върху обучаемите по отношение на тяхната готовност, атитюди и мотивация за творчество, адаптация и социализация.

Хипотези:

1. Разглеждайки теоретично и в по-глобален аспект процесуалното моделиране, ще се маркират влияещите параметри на комплексното здраве за детето със специални потребности.
2. Анализирайки в теоретичен план проблемите в учебно-творческия процес и в практически план социализацията на децата и младите хора, ще маркираме голяма част от тях с цел превенция.
3. Пълноценната интеграция, доколкото е възможна, ще допринесе за благодеянието на общността, а също така и на личната самооценка и елиминирани на самоизолацията.

Задачи. От формулираните цели произтичат следните задачи:

1. Да се прецизират и представят точно и ясно всички необходими аспекти на ключовите моменти от изследването. Уточняване на етапите (кога, къде).
2. Да се конкретизират изследваните заинтересовани лица (кого).
3. Да се подбере подходяща методика за изследване.
4. Да се намерят статистически значими корелации между атитюдите и мнението на анкетираните по отношението на тематиката на изследването.

Организация на проучването.

Настоящото проучване се провежда от 2017 година в Русенска област (в неправителствени организации, центрове за настаняване от семеен тип, дневни центрове и др.), със студенти от Русенски университет „Ангел Кънчев“, с родители от детски градини и училища. В тази публикация представяме част от него (извадка от 353 лица), касаеща коментирания проблематика, а именно в рамките на целта да се проучи мнението на групите изследвани лица:

- Лицата със специални потребности относно съществуващите проблеми и начините за тяхното решаване, за по-пълноценната им интеграция в обществото;
- Родителите на деца/ученици със специални потребности относно проблемите при интегрирането им;
- Родителите на деца без специални потребности относно съвместното им обучение с деца/ученици със специални потребности.

За реализиране на настоящото изследване са използвани следните теоретико-емпирични *подходи и методи*:

– Проучване на научна литература и Web източници, свързани с темата на изследването;

– Провеждане на теоретичен анализ за процеса на творческо моделиране по посока личностно израстване;

– За емпиричното изследване – анкети и въпросници, свързани с установяване на очаквания, мнение и отношение на изследваните групи лица.

Разработени, приложени и анализирани са следните анкетни карти:

Анкетна карта № 1 за хора със специални потребности и маргинализирани групи.

Анкетна карта № 2 за родители на деца и ученици със специални потребности.

Анкетна карта № 3 за родители на деца и ученици без специални потребности.

В публикацията са представени отделни въпроси от трите анкетни карти, съдържащи информация, касаеща тематиката.

Анкетните карти са подготвени със следните характеристики:

– Да отнемат възможно най-малко време за попълване.

– Да отразяват, по възможност, реална представа за мнението и нагласите на лицата от целевите групи, на родителите на деца със специални потребности и на родители на деца без специални потребности.

– По-голямата част от въпросите са от затворен тип, предоставяйки възможност за допълване чрез свободен отговор, т.е. въпросът не е ограничаван само в рамките на определени отговори. Презумпцията ни е, че съчетанието, синхронизирането на отворени и затворени въпроси с много вариативни отговори осигурява на анкетирания, изразяващия мнението си, по-голяма свобода при отразяване на персоналните си виждания.

Целеви групи:

– Родители на деца без специални потребности;

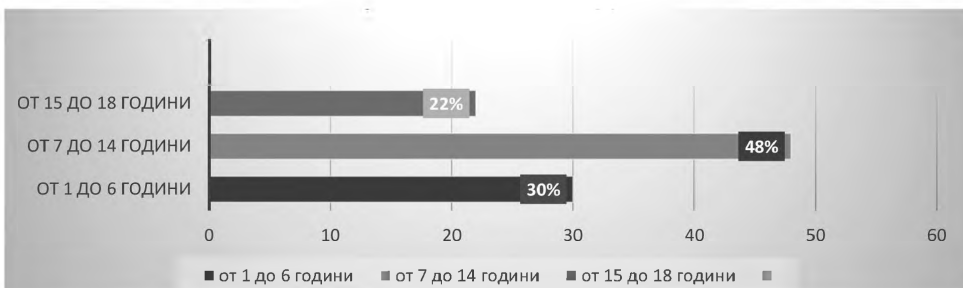
– Родители на деца със специални потребности;

– Деца и ученици със специални потребности;

– Студенти и работещи лица.

ЕКСПОНИРАНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

В началото установихме *възрастта на децата*: 30% са посочили възраст от 1 до 6 години, 48% възраст от 7 до 14 години и 22% от анкетираните са посочили възраст от 15 до 18 години. На *Фигура 1*. е представено процентното възрастово съотношение на децата на респондентите.

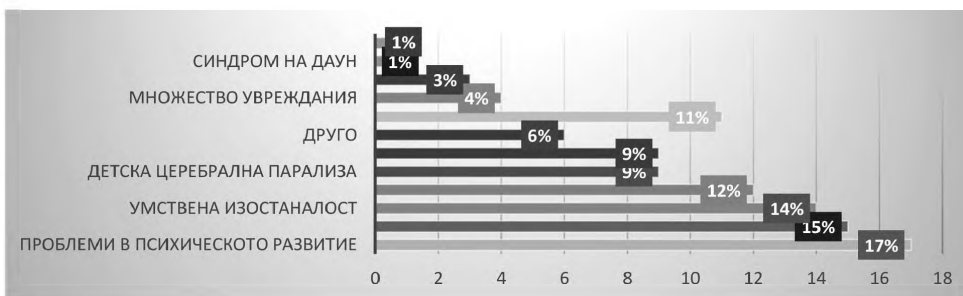


Фиг. 1. Процентното разпределение по показател възраст на респондентите

Въпросът ни целеше да установим възрастовия диапазон на децата на респондентите. По-големият процент от анкетираните са с деца на възраст от 7 до 14 години. След това са родителите с децата от предучилищна възраст и след тях – тези с деца в т. нар. тийнейджърска възраст.

С въпроса: *В какво се изразява заболяването/проблемът на Вашето дете?* констатирахме заболяванията и уврежданията на децата на участниците в проучването. От всички анкетирани 17% са посочили проблеми в психическото развитие, 15% посочили физическо увреждане, 14% от тях са отговорили с умствена изостаналост, 12% с аутизъм, 11% с езиково-говорни смущения, 9% от респондентите са посочили детска церебрална парализа, 9% – нарушено зрение, 6% – друго, 4% – множествени увреждания, 3% – хронични заболявания, 1% – синдрома на Даун и 1% – увреден слух.

Някои от участниците са дали повече от един отговор. На *Фигура 2.* е процентното разпределение на заболяването или проблема на детето според показанията на техните родители.



Фиг. 2. Процентното разпределение за заболяването или проблема на децата

Факт е, че палитрата е пъстра, налични са почти пълен спектър от увреждания и заболявания. С проблеми в психическото развитие са най-много, след тях са поравно тези с физически увреждания, умствената изостаналост, аутистичния спектър, езиково-говорните смущения, децата с нарушено зрение

и тези с детска церебрална парализа (ДЦП), има и „други“, които включват комплексни поражения. Анкетирани са родители на деца с множество увреждания и такива с Даун синдром и увреден слух.

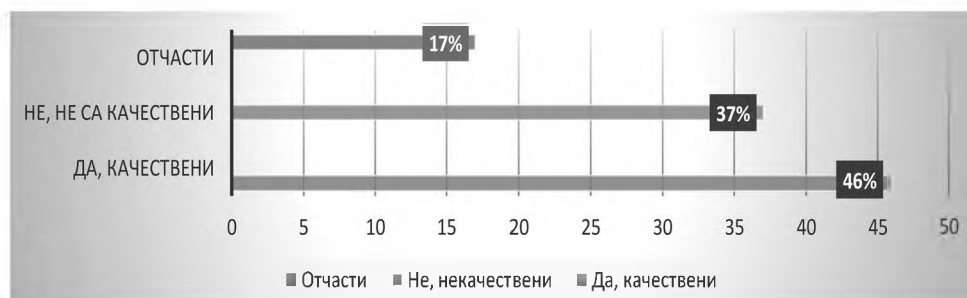
Друг съществен въпрос в плана на постигане целите на изследването е: *Ползват ли помощно-технически средства?* Въпросът търси отговор доколко тези лица са самостоятелни (за работа или следване) или без придружител животът им е невъзможен. От всичките респонденти, попълнили анкетните карти, 50% са посочили, че ползват помощно-техническо средство бастун, 28% ползват инвалидни колички и 22% ползват канадки/патерици. Визуализацията на отговорите се намира във *Фигура 3*.



Фиг. 3. Процентното разпределение на използване на помощно средство

Голяма част от тях не могат да се придвижват без употребата на помощно-технически средства. Половината от анкетираните използват бастун, по-малко са тези в инвалидна количка и останалата част използва канадка или патерици. Отговорите рефлектират към достъпната околна и архитектурна среда за тези хора.

На *Фигура 4* в процентно отношение са представени резултатите от отговорите на въпроса: *Качествени ли са помощно-техническите средства, предлагани в България?* 46% от анкетираните са посочили, че предлаганите помощно-технически средства са качествени, 37% от потребителите са отговорили отрицателно и 17% са посочили отчасти.



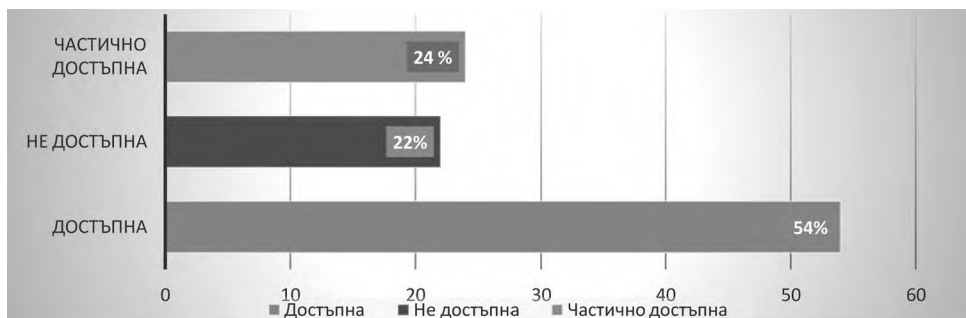
Фиг. 4. Качествени ли са помощно-техническите средства в България?

Качеството на помощно-техническите средства рефлектира във възможността тези хора да се чувстват комфортно, излизайки от вкъщи. Да отидат до учебното заведение, до работното си място, без да се налага да разчитат на чужда помощ или подкрепа. Почти половината отговарят, че помощно-техническите средства в България са качествени, по-малка част ги оценяват като некачествени, има и такива, които дават отговор „Отчасти“, т.е. междинен.

От анкетираните беше поискано да направят в свободен текст „Препоръки относно помощно-техническите средства“. Може да се каже, че обръщаме по-голямо внимание на тези средства поради факта, че те спомагат за независим живот, а не живот, в който зависимостта е бариера и ограничение към реални действия. Резултатите в обобщен вид са: 38% са дали препоръки относно отпускането – за редуциране на формалностите при изписването на помощно-техническите средства, да се премахнат бюрократичните процедури. Срокът на помощно-техническите средства да е по-малък от 5 години. Да се отпускат повече средства за ремонт на акумулаторните колички. Сроковете да са съобразени с инфраструктурата и от това дали този, който ги използва, е млад, в работоспособна възраст или е в пенсионна възраст.

Относно качеството са дали препоръки 62% от анкетираните: да са по-стабилно изработени, да се по-добри, да са издръжливи и сигурни, да бъдат съобразени с техническия напредък и новости в съвременната техника, да са олекотени, да се внасят и такива помощно-технически средства, които да стават и за по-тежки хора. Помощно-техническите средства, които се внасят в момента в България, не са подходящи за хора тежащи над 120 кг.

Другият въпрос от съществена значимост по темата ни е: *Достъпна ли е архитектурната среда в учебното заведение (детска градина, училище или университет) за детето Ви (за Вас)?* Тук отговорите ще ни ориентират за една от бариерите пред тези лица, поставящи ги пред невъзможността да имат безпрепятствено движение до различните класни стаи и кампуси в учебното заведение. От всички участници в анкетното проучване 44% са отговорили: „Архитектурната среда е достъпна за лица с увреждания“, 23% считат, че учебните заведения не са достъпни за тях и 22% частично са достъпни. На *Фигура 5* е представено процентното съотношение на отговорите на респондентите – родители и студенти с увреждания относно достъпността на архитектурната среда на учебното заведение, което посещава детето им и респективно младежите.



Фиг. 5. Процентното съотношение на отговорите относно достъпността на архитектурната среда на учебното заведение

Повече от половината преценяват като достъпна архитектурната среда в учебното заведение, било то детска градина училище или университет. Идентични са отговорили тези родители и младежи, които считат, че е частично достъпна и тези, които преценяват, че не е достъпна.

След това поставихме серия от въпроси касаещи личностовата идентификация, оценка и самооценка. Фундаменталната ѝ значимост вече коментирахме по-горе.

Първият въпрос от тази серия е: *Какво е отношението на другите към Вас?* 16% от анкетираните са отговорили: „Приемат ме като един от тях“, 11% „Съчувстват ми заради здравословния ми проблем и ми помагат“, 8% „Само ми съчувстват“, 26% „Изолират ме“, 16% „Подиграват ми се“, 23% „Пречат ми“. Отговорите на този въпрос са представени във *Фигура б*.

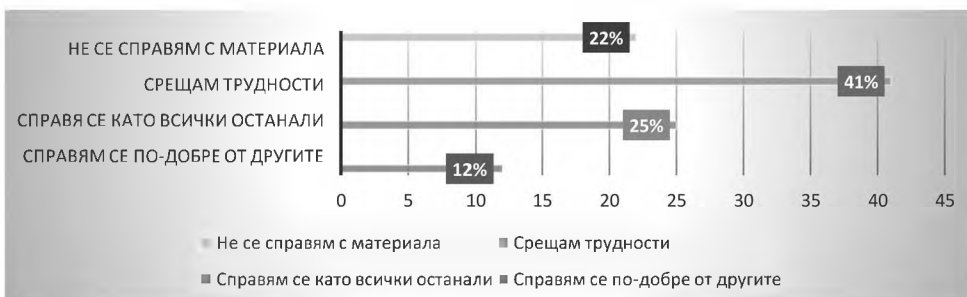
От количествените данни по-високият процент от отговорите са, че се чувстват изолирани, че им пречат, че им се подиграват, което определено буди притеснение. „Приемат ме като един от тях“ е наравно с „Подиграват ми се“. Нисък е процентът на „Съчувстват ми заради здравословните проблеми и ми помагат“ и последен „Само ми съчувстват“.

Серията от въпроси за личностовата саморефлексия продължава с въпроса: *Как се самоопределяте?* 12% от анкетираните са отговорили: „Справям се по-добре от другите“. 25% са посочили „Справям се като всички останали“, 41% – „Срещам трудности при усвояване на учебния материал“ и 22% – „Не се справям с материала“.



Фиг. 6. Какво е отношението на другите към Вас?

Диференциацията на извадката виж във *Фигура 7*.

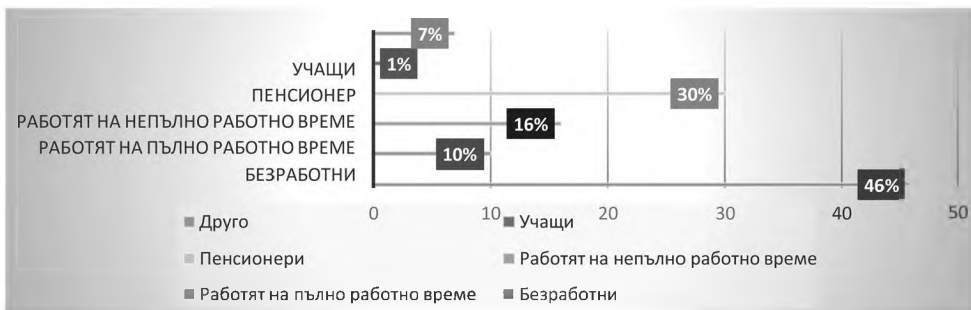


Фиг. 7. Как се самоопределяте?

Много високи са процентите на лицата, които срещат трудности при усвояването на учебния материал. С много малка разлика са тези, които не се справят с учебния материал и тези, които се справят като всички останали. Със самочувствие, че се справят по-добре от другите, са едва 12% от анкетираните.

Всички знаем, че родителите, отглеждащи и възпитаващи деца/лица със специални потребности, са напълно отдадени, поради трудността децата им да се адаптират и социализират в масовите детски заведения, училища и висше учебно заведение. В тази връзка искахме да разберем колко от тях са работещи.

От всички анкетирани попълнили анкетата става ясно, че безработни са 46%, 10% работят на пълно работно време, 6% работят на непълно време, 30% са дали отговор пенсионер по болест или по възраст, 1% от анкетираните са родители, които са учащи, студенти. Респондентите, посочили „Друго“, са 7%, те могат да бъдат обобщени в две групи – работещи по програми за временна заетост и на граждански договори. Във *Фигура 8* са представени резултатите от отговорите им.

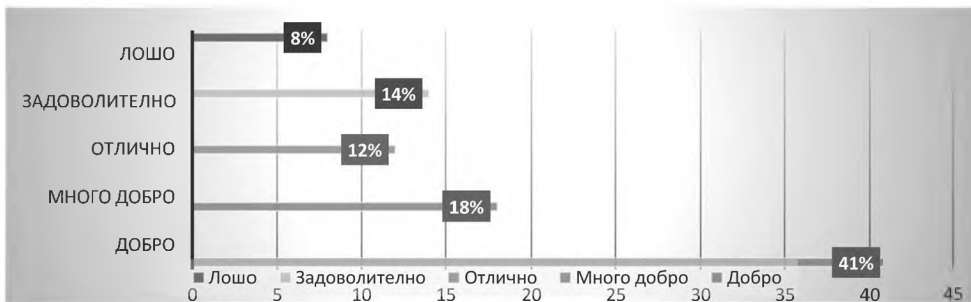


Фиг. 8. Работите ли?

Тревожен факт, но и очакван резултат, е високият процент безработни и пенсионери. Работещите на пълно работно време са по-малко от тези на непълно работно време. Учащите родители са 1%, а „Друго“ (уточнихме по-горе какъв събирателен образ е това наименование) са 7%.

Същите въпроси относно личностовата идентификация, оценка и самооценка, саморефлексия, които по-горе представихме с отговорите на децата/лицата, поставихме на родителите и работещите. Отговорите са с важна информация по посока личен комфорт или дискомфорт, който неминуемо се отразява и в семейната среда. Отговорите им са в следните количествени стойности, изразени и анализирани по-долу.

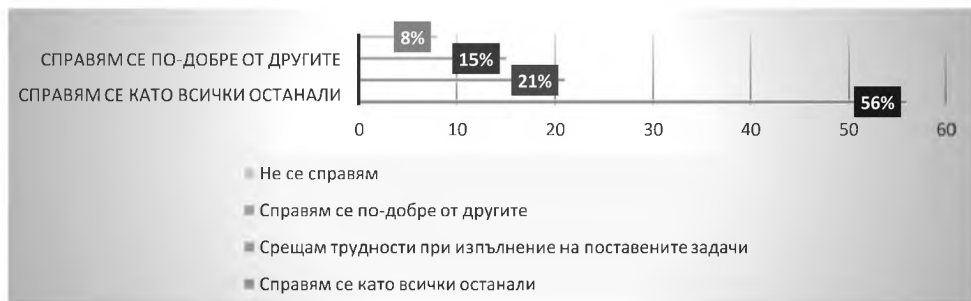
Първият въпрос е: *На работното си място какво е отношението на колегите Ви към Вас?* От всички анкетирани лица 41% от тях са отговорили „Добро“, 18% посочили отговор „Много добро“, 12% са отговорили „Отлично“, 14% са отбелязали „Задоволително“, 7% от участниците – „Незадоволително“ и 8% – лошо (Фигура 9).



Фиг. 9. Процентно отношение на въпроса:
„Какво е отношението към Вас на работното Ви място?“

Тук отговорите са обнадеждаващи – почти половината отговарят, че към тях колегите им имат добро отношение, тоест, средно – нито добро, но не и лошо. „Отличното“, „Много доброто“ и „Задоволителното“ са в близки граници. От лошо отношение се оплакват 8% от работещите хора.

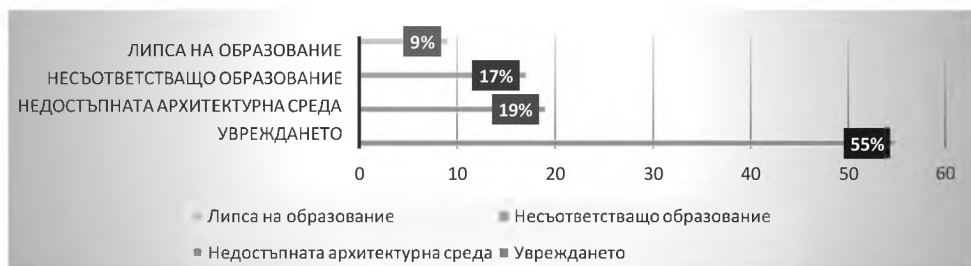
Следващият въпрос от тази серия е: *Като работник, как се самоопределяте?* 56% от всички работещи са дали отговор: „Справям се като всички останали“, 21% „Срещам трудности при изпълнение на поставените задачи“, 15% са отговорили „Справям се по-добре от другите“, 8% дали са отговор „Не се справям“. Данните са представени на *Фигура 10*.



Фиг. 10. Отговори в процентно съотношение на въпроса: „Като работник как се самоопределяте?“

Радостно впечатление прави фактът, че над половината са със самочувствието, че се „справят като всички останали“. На половина са лицата, отговорили, че „срещат трудности при изпълнение на поставените задачи“. Под тях са тези, които по своята самопреценка претендират, че се „справят по-добре от другите“. И накрая са тези (под 10%), които преценяват за себе си, че „не се справят“.

На *Фигура 11*, са експонирани отговорите на следния въпрос: *Коя е най-голямата Ви пречка при кандидатстване за работа?* За 55% от анкетираните най-голямата пречка при кандидатстване за работа се явява увреждането, 19% анкетираните са посочили недостъпната архитектурна среда, 17% посочват като пречка несъответстващото образование, 9% са отговорили липса на образование или липса на квалификация.



Фиг. 11. Отговори на въпрос: „Коя е най-голямата Ви пречка при кандидатстване за работа?“

Този въпрос дава част от отговорите за пречките, за бариерите, които стоят пред младите хора при кандидатстване и наемане на работа. Над половината

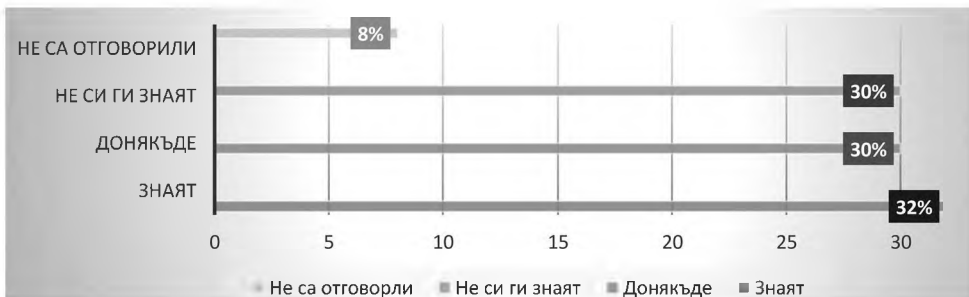
от запитаните посочват „Увреждането“ като причина и пречка, за да не започнат работа. „Недостъпната архитектурна среда“ също е посочена като спънка при реализиране на намеренията им. След това е „несъответстващото образование“, както и липсата на такова.

Помолихме ги да дадат своите предложения за подобряване участието на хората с увреждания на пазара на труда. Обобщените резултати в резюмето, са: 49% от анкетираните са дали следните предложения: повишаване на квалификацията, по-лесна възможност за обучение, квалификация и достъпна среда, участие в програми за квалификация и преквалификация, да има повече специализирани програми за преквалификация, да имат възможност за посещение и завършване на курсове.

30% считат, че за да се подобри участието на хората с увреждания на пазара на труда, е необходимо работните места да са съобразени с вида и степента на увреждане. Те са дали следните отговори: Да работя по дадена програма (на Европейско или местно ниво). Държавата да помогне със средства кооперациите за хора с увреждания. Да се създадат нови предприятия за хората с увреждания, работни места съобразени с вида и степента на увреждане, субсидирани работни места за хората с увреждания. Да има изградени и подкрепяни законодателно повече социални предприятия. Останалите 21% от анкетираните не са дали отговор по въпроса.

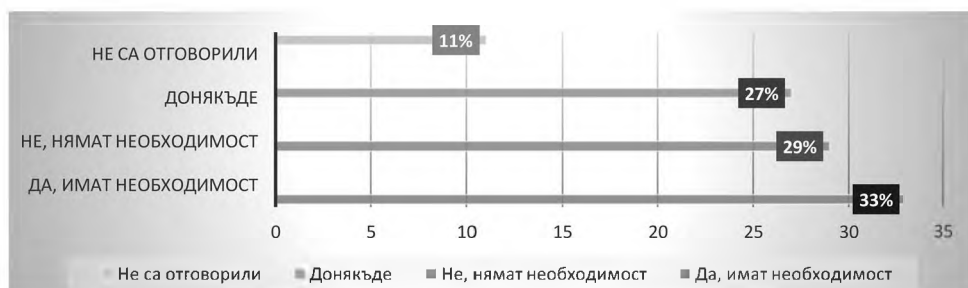
Чрез следващия въпрос: „Запознати ли сте с европейското и българското законодателство относно личните Ви права, както и тези на детето Ви?“, искаме да установим доколко хората с проблеми познават нормативната уредба, даваща им възможност да се защитават, да търсят правата си, да редуцират или минимизират проблемите си. На *Фигура 12* са визуализирани резултатите от отговорите им, а именно:

32% са отговорили, че са запознати със законодателството уреждащо правата на децата/лицата с увреждания, 30% „Донякъде“ са запознати, 30% не са запознати със законодателството, относно техните права и правата на децата им, и 8% не са отговорили на въпроса.



Фиг. 12. Отговори в процентно отношение относно знанията за личните права, както своите, така и тези, касаещи децата им

Разликата между тези, които казват, че си знаят права и тези, които не си ги знаят е изключително малка. Също такава е и спрямо тези, които не са сигурни доколко ги знаят и доколко не ги знаят и отговарят с „Донякъде“. Малкият процент лица, които не са дали никакъв отговор, според нас са или в колебаещите се или при незнаещите, защото по презумпция, когато един човек е сигурен в знанията си, в компетенциите си, той го изтъква като факт. Следващият въпрос и съответните отговори затвърдиха предположенията, тълкуванията и анализа по-горе: *Имате ли необходимост от правни консултации за Вас или за детето Ви?* На *Фигура 13*, са онагледени резултатите на отговорите: 33% от участниците посочват, че имат необходимост от консултации относно правата на децата с увреждане и техните права като родители, 29% са дали отговор, че не се нуждаят от консултации, 27% са отговорили „Донякъде“ и 11% не са дали отговор на този въпрос.



Фиг. 13. Има ли родителят правни знания, относно закрилата над себе си и на детето си?

Както казахме, резултатите кореспондират с предходния въпрос и подкрепят изразеното мнение с количествените данни: Под половината „Имат необходимост“ от правна консултация, не се чувстват знаещи по проблемите, които ги съпътстват. „Не са отговорили“ и „Донякъде“ е сборът от тези, които по-скоро не знаят, отколкото знаят. И под знаещите, са „Нямащи необходимост“ от консултации, защото се чувстват подготвени и компетентни.

Преди да преминем към заключението, е важно да отбележим следните моменти:

1) *На този етап НЕ формулираме твърдение за представителност на извадката за българските граждани. Въпроси 12 и 13, носят тази характеристика, но тук е по-скоро аспект на стилов изказ към респондентите.*

2) *Не си поставяме за цел да коментираме причините за тези резултати, защото те са предмет на много научни области, например с психологията (с нейните научни клонове), народопсихология, педагогика, здравно образование, герагогика, етнология, културология, и много други. Преценяваме, че не притежаваме необходимите компетенции.*

3) *Идеята на проучването е да получим една картина за положението, състоянието, отношението, очакванията и самооценката, саморефлексията на респондентите – деца/лица и възрастни. Изследването не поставя акцент върху причините, които са комплексни и са довели до това състояние, а върху моментната „снимка“ на разгледаната група деца/лица и родители.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеното проучване като цяло е основа за пълноценен анализ на качествените страни относно включващите таргетни групи на приобщаващото образование. Ключовите констатации, които произтичат от изследването относно *„разширяване на социалния опит в процеса на приобщаващо образование чрез творчество и активна развиваща дейност“*, са по посока образование, самооценка, саморефлексия и социална адаптация, ангажираност по отношение на учащите се (и техните родители) със специални потребности, съответно – политики и практики в сферата на образованието, обучението и възпитанието.

Въз основа на анализа на научната литература, Web източниците и на резултатите от настоящето емпирично изследване, се проучи *отношението и мнението към лицата със специални потребности*, анализираха се *проблемите* им, както и тяхната *самопреценка, готовност и мотивация за вписване в съвременната учебна и работна среда.*

Потвърдиха се хипотезите по отношение на това, разглеждайки теоретично, в по-глобален аспект, процесуалното моделиране, от общите цели, маркирахме в теоретичен план, влияещите параметри на комплексното здраве (а също така и за промоция) на детето с атипично развитие. По този начин можем да разширим изследването с последващо практико-приложно. И не на последно място констатирайки статистическите данни, относно пълноценната интеграция, би могло да се наблегне на слабите места, на бариерите възпрепятстващи благоденствието на общността, а също така и на личната самооценка, елиминиране на самоизолацията, чрез проектна планираност и устойчивост на дейностите.

Креативният подход при формирането на развиваща образователно-творческа среда за деца със специални потребности е фундаментален за тяхната адаптация и социализация, за техния пълноценен и независим начин на живот. Анализът на когнитивно-творческото функциониране на личността повишава вероятността от изграждане на умения за включване на реалистични, базирани на доказателства оценки на ситуациите и води до намаляване на субективното преживяване на негативната емоция. Тези умения включват идентифициране на когнитивните изкривявания, промяна на вярвания, свързани със света и другите, както и промяна на поведенческите стратегии за

справяне. С развитието на съвременните технологии и прехода на човешката цивилизация към информационно общество, проблемът за адаптивните възможности на личността става все по-актуален.

Ще обобщим казаното до тук с думите на учения, отдал живота и знанията си в името на специалното и приобщаващо образование в България, проф. В. Кацарска, която казва следното: „Отминало е времето на използването на универсални подходи и методи. Колкото една научна област е по-богата на алтернативни пътища, толкова тя е по-развита и социално потребна“ (Kacarska 2015: 14).

Концепцията на ЮНЕСКО от 1993 г. е „Обучение за всички“. Подчертава се правото на всички деца „да живеят и да се обучават заедно, защото са членове на едно общество“. Компонентът приобщаващо образование в концепцията му не се отнася единствено до училищната среда. Той е цялостен процес, който включва и т.нар. „рехабилитация, основана върху общността“, което означава: Включване на децата със специални потребности в общи дейности вътре и вън от училището с останалите деца; включване на ресурсите на общността (според Декларацията от Саламанка масовите училища трябва да приемат всички деца със специални образователни потребности).

Чл. 6, ал. 1 от Конституцията на Република България гласи: *Всички хора се раждат свободни и равни по достойнство и права*. Родителите, възрастните, учителите трябва да познават и знаят правата си, за да ги отстояват. Не случайно в проучването отделихме специално място на тези въпроси, защото те са изключително важни. Темата за правата и задълженията на децата се изучава още в предучилищна възраст, в детското заведение, защото „... човешките права са важни от гледна точка на педагога и в частност – на социалния педагог. Основни теоретични въпроси са мястото на детето в контекста на правото и връзката му с морала, социума, международните гаранции за човека. Това са на практика основите на защитата на правата на личността като фундамент за правата на детето“ (Kolarova, 2004).

Коментарът във връзка с конкретната проблематика, фокусиран в студията, е изведен на база статистика от емпиричните данни по отношение на корелацията „социален опит в процеса на приобщаващото образование чрез творчество и активна развиваща дейност в детска възраст“. Цялата активност има консолидиращи функции по отношение на израстването (като развитие и напредък), прогреса, еволюцията и растежа на детето. Но тук все пак говорим за обикновено образование за необикновени деца, обучение и възпитание без стигма и предразсъдъци. На всяко отделно, специално дете, трябва да се подбере и даде това, от което има необходимост според специалните му потребности, за да „покори то своите върхове“.

Приспособяването на човека към изискванията на социалната околна среда, преживяването му като професионално реализиран и успял, идентифици-

ран с групата, с организацията, често пъти се сблъсква със сериозен натиск от вътрешни и външни фактори. Хората с увреждания, които са получили висше образование, все още изпитват затруднения на пазара на труда. С новите политики към работодателите – да бъдат финансово стимулирани да приемат на работа такива хора, а и с различното положително отношение към тях, вероятността да бъдат наети на работа е много по-голяма в сравнение с хората с увреждания, притежаващи по ниска квалификация.

Обобщавайки, трябва да кажем, че освен гореизказаните видими бариери пред хората с увреждания има и много (не)видими, които ги възпрепятстват за реализация на мечтите, желанията, стремленията и дръзновенията им. По този начин, за съжаление, те остават неприобщени в свят, който претендира за хуманност, толерантност и любов към всички. И все пак има добри примери, добри практики както в Република България, така и по целия свят, което е обнадеждаващо и оптимистично. Тези деца и тези хора са част от нас. Наш дълг е да им помогнем да се приобщят, да преодолеят бариерите и стигмата.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- Конституция на Република България. [Constitution of the Republic of Bulgaria]. Retrieved 13. 03. 2020, from <https://lex.bg/laws/ldoc/521957377>
- Наредба за приобщаващо образование, Обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 18.12.2018 г. [Ordinance on inclusive education, State Gazette No. 86/ 27.10.2017, Effective 18.12.2018]. Retrieved 13. 02. 2020, from www.mon.bg/upload
- National Insurance Institute: Национален осигурителен институт (НОИ) [National Insurance Institute] Retrieved 26.07.2018, from <https://www.noi.bg/>
- National Statistical Institute: Национален статистически институт (НСИ) [National Statistical Institute] Retrieved 16.08.2018, from <http://www.nsi.bg/>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994 Retrieved 23. 03. 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- World Health Organization [Svetovna zdravna organizacija (C3O)]. Retrieved 23.10.2019, from <http://www.who.int/en>

ИЗТОЧНИЦИ

- Alexandrache, C. (2014). Differentiated Education in the Service of Preventing/Reducing the School Conflict. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159 (23), 433-436. Retrieved 27.12. 2019, from https://www.researchgate.net/publication/272380070_Differentiated_Education_in_the_Service_of_Preventing_Reducing_the_School_Conflict.
- Angelova, Sv. (2019). Zdraveto na deteto v obrazovaten diskurs (konceptualen model). Ruse: Avangard print EOOD.

- Angelova, Iv. (2019): Intercultural Communication of Foreign Students As a part of Pedagogical Communicational the University. E-journal Pedagogical Forum. Innovative Practice in Current Educational Reality. Stara Zagora: Trakya University.
- Angelova, Sv. (2020). Savremenni rakursi v prirodonauchnoto obrazovanie v nachalnoto uchilishte: pogled kam vrazkata "dete – obshtestvo – priroda". [Ангелова, Св. Съвременни ракурси в природонаучното образование в началното училище: поглед към връзката „дете – общество – природа“]. Ruse: Avangard print EOOD.
- Boiyanova, V., M. Stankova. (2004). Hiperaktivnost i deficit na vnimanie. [Боянова, В., М. Станкова. Хиперактивност и дефицит на внимание]. Sofia: Heron pres.
- Cotman, SW. & N. Berchtold. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *TRENDS in Neurosciences*, 25.
- Debrune, N. (2016). Ozemlqvaneto na bejancite ot Mala Azia v Emona (1924 – 1928). [Дебрюне, Н. Оземляването на бежанците от Мала Азия в Емона (1924 – 1928)]. In: Nazarska J. & Shapkalova Sv. (Ed.). *Sbornik s dokladi ot nauchna konferencia 'Harmonia v razlichnata'*, 1. Sofia: UniBit, 246-257.
- Dineva, V. (2018). Osnovni metodologichni principii i podhodi v terapevtichnata rabota sas semeistva. [Динева, В. Основни методологични принципи и подходи в терапевтичната работа със семейства]. In: Berchev, D. & Georgieva, Iv. (Ed.). *Sbornik dokladi ot godishna universitetska nauchna konferencia. Veliko Tarnovo: NVU "Vasil Levski"*.
- Dobreva, Sn. (2017). Rolia ta na kompiutarno-oposredstvenata komunikaciya za postigane na celite na rodnoezikovoto obuchenie. [Добрева, Сн. (2017). Ролята на компютърно-опосредствената комуникация за постигане на целите на родноезиковото обучение]. In: Ivanova, D., Ivanova, I., & Tihova, A. (Ed.) *Godishnik na Shumenskiia universitet 'Episkop Konstantin Preslavski'*. Fakultet po humanitarni nauki. Tom. XX-VIII A. Shumen: University Press "Episkop Konstantin Preslavski", 156-176.
- Doncheva, J. (2014). Konsolidirashtite funktsii na balgarskite detski folklorni igri v preduchilishtna vazrast. [Дончева, Ю. (2014). Консолидиращите функции на българските детски фолклорни игри в предучилищна възраст]. Ruse: Mediateh, Pechatna baza na RU "Angel Kanchev".
- Engels-Kritidis, R. (2015). Rolia ta na individualizatsiyata i diferentsiatsiyata za razshiriyavane na vazmognostite za obrazovaten napredak pri deca ot parva grupa v detskata gradina. [Енгелс-Критидис, Р. Ролята на индивидуализацията и диференциацията за разширяване на възможностите за образователен напредък при децата от първа група в детската градина]. In: *Nauchni trudove na Rusenskiia universitet, 2015, Tom. 54, Seria 6.2*. Retrieved 17.12. 2019 from <http://conf.uni-ruse.bg/bg/?cmd=d-Page&pid=proc15-6.2>].
- Fatima Raheem Al-Mosawi, Inas Kamal Yaseen. (2019). (PDF) The Effect of Using Index Card Games on Iraqi EFL Performance in Conversation. *Sci. Int. (Lahore)*, 31 (1) B, 87-91, 2019; CODEN: SINTE 8 87 January-February. Retrieved 17.12. 2019, Available from https://www.researchgate.net/publication/331198772_THE_EFFECT_OF_USING_INDEX_CARD_GAMES_ON_IRAQI_EFL_PUPILS'_PERFORMANCE_IN_CONVERSATION;
https://www.researchgate.net/publication/340223479_Mental_Health_-_Therapy

- Ivanova, A., G. Ivanova & K. Deneva. (2015). Roliyata na informacionnite tehnologii v integriraneto na deca sas specialni obrazovatelni potrebnosti i specifichni obuchitelni trudnosti. [Иванова, А., Г. Иванова, К. Денева. Ролята на информационните технологии в интегрирането на деца със специални образователни потребности и специфични обучителни трудности]. In: *Socialnite prava na balgarskite gravdani – problemi i perspektivi*. Ruse: Rusenski univesrsitet “Angel Kanchev”.
- Ivanova, E. (2019). Formirane na socialni umeniya i kompetencii chrez sadarjanieto po “Okolen sviat” za vtori klas. [Иванова, Е. Формиране на социални умения и компетенции чрез учебното съдържание по „Околен свят“ за втори клас]. In: *Berchev, D. & Georgieva, Iv. (Ed.). Sbornik dokladi ot godishna universitetska nauchna konferencia*. Veliko Tarnovo: NVU “Vasil Levski”.
- Ivanova, V., & Mileva, E. (2019). Teachers’ satisfaction with their professional activities in physical education and sport. In P. Hájek, & O. Vít (Ed.), *CBU International Conference Proceedings*. 7, pp. 453-458. Prague: CBU Research Institute. doi:10.12955/cbup. V 7.1400.
- Jordanov, V. (2015). Opredeliyane na eksperimentalni i kontrolni grupi za izsledvane fizicheskata deesposobnost na momcheta ot 5, 6 i 7 klas. [Йорданов, В. (2015). Определяне на експериментални и контролни групи за изследване физическата дееспособност на момчета от 5, 6 и 7 клас]. In: *Nauchni trudove na Rusenskia universitet, 2015, tom 54, seria 8.2*. Retrieved 17.12.2019 from <http://conf.uni-ruse.bg/bg/?cmd=d-Page&pid=proc15-8.2>].
- Kacarska, V. (2015). Specialno obrazovanie. Nauchen statut na specialnata pedagogika. [Кацарска, В. Специално образование. Научен статут на специалната педагогика]. St. Zagora: Lagen.
- Karaivanova, P. (2016). Mobilnost i interaktivnost pri vazpitavane na socialna kompetentnost v preduchilishtnoto detstvo. [Караиванова, П. (2016). Мобилност и интерактивност при възпитаване на социална компетентност в предучилищното детство]. In: *Pedagogical Almanac*. Veliko Tarnovo: University press “St. st. Kiril i Metodii”, kn. 1, 21-30. Retrieved 17.12.2019 from <http://journals.uni-vt.bg/almanac/bul/vol24/iss1/>
- Kiurkchiiska, V. (2017). Priobshtavashoto obrazovanie – predizvikelstvo za nachalniya uchitel. [Кюркчийска, В. Приобщаващото образование – предизвикателство за началния учител]. Shumen: University press “Episkop Konstantin Preslavski”.
- Knudsen, E. (2004). Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*. Volume 16, Issue 8, October 2004 p.1412-1425, Retrieved 07. 02. 2019, from <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/0898929042304796>
- Kolarova, Ts. (2004). Pravata na deteto (Socialno-pedagogicheski izmerenia). [Коларова Ц. (2004). Правата на детето (Социално-педагогически измерения)]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Koleva, I. (1996). Socializaciya, refleksiya, situacii. Praktichesko rakovodstvo za detski uchiteli. [Колева, И. (1996). Социализация, рефлексия, ситуации. Практическо ръководство за детския учител]. Sofia: Око.
- Liqaa Habeb Al-Obaydi. (2019). Cultural Diversity, Awareness and Teaching: A Study in an EFL Context. *THE JOURNAL OF ASIA TEFL* Vol. 16, No. 3, Fall 2019, 987-995 Retrieved 27. 05. 2019, from <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl. 2019.16.3.15.987>.

- Liuckanova, E., (2014). Socialna kompetentnost na deteto v nachalna uchilishtna vazrast. [Люцканова, Е. Социалната компетентност на детето в начална училищна възраст]. Shumen: University press "St. Kliment Ohridski". ersitetsko izdatelstvo "Eposkop Konstantin Preslavski".
- National Insurance Institute: Национален осигурителен институт (НОИ) [National Insurance Institute] Retrieved 26.07.2018, from <https://www.noi.bg/>
- National Statistical Institute: Национален статистически институт (НСИ) [National Statistical Institute] Retrieved 16.08.2018, from <http://www.nsi.bg/>
- Neminska, R. (2018). Refleksivna tehnologiaya za razvitie na pedagogicheski kompetentnosti v interkulturna obrazovatelna sreda. [Неминска, Р. Рефлексивна технология за развиване на педагогически компетентности в интеркултурна образователна среда]. *Online journal Educational forum*, 4, 2018. Retrieved 17.12.2019 from <http://www.dipku-sz.net/izdanie/590/refleksivna-tehnologiaya-za-razvivane-na-pedagogicheski-kompetentnosti-v-interkulturna>
- Nikolova, Sn. (2019). Principi na rabota pri deca sas specialni obrazovatelni potrebnosti. [Николова, Сн. (2019). Принципи на работа при деца със специални образователни потребности]. In: Ilieva, V., & Iankova, G. (Ed.) *Sbornik nauchni trudove ot patuvash seminar Istanbul – Kushdasa – Izmir "Inovacii v obrazovaniето"*, Shumenski universitet "Ep. K. Preslavski". V. Tarnovo: Faber.
- Petkova, Il. (2012). Podgotovka i kvalifikaciya na balgarskiya uchitel. [Петкова, Ил. Подготовка и квалификация на българския учител]. Sofia: University press "St. Kl. Ohridski".
- Piriova, B. (2008). Nevrobiologichni osnovi na detskoto razvitie. [Пирьова, Б. (2008). Невробиологични основи на детското развитие]. Sofia: New Bulgarian University.
- Polihronov, D. (2017). Satrudnichestvo mejdu uchenici – uchiteli – roditeli chrez izvanklansnite formi na rabota – klubove po interesi. [Полихронов, Д. Сътрудничество между ученици – учители – родители чрез извънкласните форми на работа – клубове по интереси]. In: *Godishno nauchno-metodicheskoto spisanie Obrazovanie i tehnologii (Education and Technologies)*, 2017, 8.
- Slavivanova, L. (2017). Politeness and Indirectness: Speech Stereotypes for Making Requests in Modern English and Bulgarian. Penza, Russia: Resaerch Centre "Sociosphere", 129-142.
- Sotirov, Ch. (2017). Vzaimodeistviето mejdu detska gradina i semejstvo na deca nujsdaesh-ti se ot priobshtavashto obrazovanie. [Сотиров, Ч. Взаимодействието между детска градина и семействата на деца, нуждаещи се от приобщаващо образование]. In: Iankova, G., & Ilieva, V., (Ed.) *Annual of the University of Shumen*, T. XXI D. Retrieved 17.12.2019 from http://shu.bg/sites/default/files/izdaniq/God_na_PF_2017.pdf.
- Stoyanova, I. (2019). Savremenni metodi na obuchenie v preduchilishtna vazrast. [Стоянова, И. Съвременни методи на обучение в предучилищна възраст]. In: Iankova, G., & Ilieva, V., (Ed.) *Sbornik nauchni trudove ot Nauchno-prakticheskа konferenciya "Predizvikatelstvata na savremiето i kachestvoto na obrazovaniето"*. Shumen: University press "Episkop Konstantin Preslavski".
- Stoivanova, M., (2011). Modeli za priobshtavasht igrov trening za deca i roditeli. [Стоянова, М. Модели за приобщаващ игров тренинг за деца и родители]. *Preduchilishtno vaz-pitanie*, 2011, 6.

- Tahira, Shazia. (2020). Mental Health - Therapy. Retrieved 27.03. 2020, Available from: https://www.researchgate.net/publication/340223479_Mental_Health_-_Therapy
- Terziiska, P. (2018). Optimizirane na obrazovatelniya process v konteksta na priobshtavashoto obrazovanie. [Терзийска, П. (2018). Оптимизиране на образователния процес в контекста на приобщаващото образование]. *Strategies for Policy in Science and Education*, 2018: 6, 567-578. Retrieved 17.12.2019 from <https://strategies.azbuki.bg/staregies/sonparticles2016-3/2018-5/>.
- Topolska, E. (2019). Interakciya i interkulturna komunikaciya v priobshtavashoto obrazovanie. [Тополска, Е. Интеракция и интеркултурна комуникация в приобщаващото образование]. In: Nazarska J. & Garvalova, Sv. (Ed.) *Sbornik s dokladi ot nauchna konferencia "Harmonia v razlichnata", UniBit, Sofia: Akademichno izdatelstvo "Za bukвите – O pismeneh"*].
- Velcheva, K. (2019). Pedagogicheskata komunikaciya na subektite v obrazovatelniya process. [Велчева, К. Педагогическата комуникация на субектите в образователния процес]. In: Boneva, M. (Ed.). *Sbornik dokladi "Savremenni aspekti na pedagogicheskata komunikaciya"*. Shumen: University Press "Episkop Konstantin Preslavski", 138-150.
- Voinohovska, V. (2012). Informacionnite tehnologii i multimediatata kato faktori za povishavane motivaciata na obuchаемите i effektivnostta na uchebniya process. [Войноховска, В. Информационните технологии и мултимедията като фактори за повишаване мотивацията на обучаемите и ефективността на учебния процес]. Ruse: Primax.
- World Health Organization [Svetovna zdravna organizaciya (C3O)]. Retrieved 23. 10. 2019, from <http://www.who.int/en>

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Юлия Дончева е преподавател в Катедра „Педагогика, психология и история“ в Русенски университет „Ангел Кънчев“. Областите на научните ѝ интереси са Методика на обучението по „Околен свят“ в детската градина и „Човекът и обществото“, Приобщаващо образование, ИКТ в обучението. Има над 100 публикации. ORCID ID: 0000-0003-3148-3220; Web of Science Research ID: U-9513-2019; РИНЦ ID: 964053.
*Контакт: Адрес: гр. Русе – 7017, ул. „Студентска“, 17.
 E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg*

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. Prof. Julia Doncheva, PhD is a university lecturer in the Department of Pedagogy, Psychology and History in 'Angel Kanchev' University of Ruse. The areas of its Scientific and Research Interests are Methodology of Teaching 'Around the World' in Kindergarten and 'Man and Society', 'Inclusive Education', ICT in Education. She has over hundred publications. ORCID ID: 0000-0003-3148-3220; Web of Science Research ID: U-9513-2019; РИНЦ ID: 964053.
*Contact: Address: Ruse – 7017, Str. Studentska, 17.
 E-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg*

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

ОСОБЕНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПОДГОТОВКА НА ДЕЦА С НАРУШЕН СЛУХ

МАРИЯ ВАЛЯВИЧАРСКА

*Катедра „Специална педагогика и логопедия“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Мария Валявичарска. ОСОБЕНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПОДГОТОВКА НА ДЕЦА С НАРУШЕН СЛУХ. Опитът в приобщаването на деца с нарушен слух в детската градина и предучилищната група е по-беден в сравнение с този от приобщаването в училищна среда. Описани са много случаи на интегрирани деца с това нарушение в училище, техните затруднения, спецификите в обучението им и подходите, с които се извършва то, но темата за готовността на децата с нарушен слух за училище е по-специфичен проблем.

Настоящото изследване се проведе в условията на дневен център за деца с нарушен слух, в който обучението на децата се извършва чрез общообразователни материали, но съвместно със спецификите, необходими в обучението на децата с нарушен слух – използване на жестов език, допълнително обучение по специалните учебници за развитие на речта, които се използват в училището за деца с нарушен слух. Крайният резултат на този тип дейност е описан в изследването и цели достигане на нивото на чувашите връстници, което да осигури безпрепятственото им включване в общообразователния клас.

Maria Valyavicharska. Department of Special Education and Speech Therapy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. FEATURES OF PRE-SCHOOL PREPARATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN. The experience in integration of hearing impaired children in kindergarten and pre-school are poorer than in schools. Many cases of integrated children with this disorder in school have been described, their difficulties, the specifics of their education and the approaches with which it is carried out, but the topic of readiness of children with hearing impairments is a more specific problem.

This study was conducted in the context of a day care center for hearing impaired children, in which the education of children was carried out through general education materials, but in conjunction with the specifics required in the education of hearing impaired children – use of sign language, additional training in special textbooks for the development of speech used in the school for hearing impaired children. The end result of this type of activity is described in the study and aims to reach the level of hearing peers, which will ensure their unimpeded inclusion in the general education class.

Keywords: pre-school preparation, hearing impaired children, school readiness

ВЪВЕДЕНИЕ

Обучението на децата в предучилищна група има ключово значение за тяхното развитие и успеваемост в училище. Децата с нарушен слух не само, че не правят изключение, а напротив – за тях предучилищната подготовка и индивидуалната, и групова слухова рехабилитация са незаменим фактор за бъдещите училищни успехи. За децата с нарушен слух е установено, че ранното детство е критичен период за обучение, ограмотяване, социално и емоционално развитие (Johnson, Sass-Lehrer, 2016). Те имат нужда от автентични преживявания и подходящи за възрастта социални и езикови модели, а поставени в общообразователна среда, сред чуващи връстници, тези изисквания са изпълнени.

След приемането на Наредба за приобщаващо образование през 2017 г., тенденцията е децата с нарушен слух да бъдат все по-често част от общообразователните институции училище и детска градина. Оттук дойде и необходимостта да се проведе изследване върху успеваемостта на децата в предучилищна група по общообразователната програма, както и да се направи анализ на силните им страни и на тези направления, в които показват ниски резултати.

Предучилищното образование включва деца от 3 до 6–7-годишна възраст, като тези от 5–7-годишна възраст, според ЗПУО, трябва да бъдат включени в предучилищната група в детската градина или в предучилищния клас в училище. „Предучилищното образование е задължително от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 5-годишна възраст на детето, като родителите избират една от формите по чл. 67, а държавата и общините се задължават да осигурят условия за обхват на децата в детските градини и групите за предучилищно образование“ (ЗПУО, чл. 67).

Задължителният характер на предучилищното образование се дължи на необходимостта от осигуряване на равен старт за всички в началното училище, както и в осигуряването на възможност за уеднаквяване на изискванията към минимално количество усвоени знания и умения в първи клас. Според Д.

Гюров една от основните задачи на това образование е именно осигуряването на възможност за максимално развитие на потребностите на всяко дете и подготовката му за училищното обучение (Gurov, 2006).

Подготовката и готовността на децата за училище е един от актуалните проблеми, който се разглежда в различни аспекти от педагози, психолози, медици и социолози както в теоретичен, така и в практически план с цел да се преодолеят трудностите от предучилищното детство към началното училище. Значението на предучилищната възраст, интензивното развитие на децата в този период и мястото на предучилищните заведения в образователната система, изискват задълбочено решаване на проблемите. Именно в този аспект се очертава необходимостта от разглеждане в единство на всички сфери на детската личност – интелектуална, мотивационна, физическа, емоционална-волева и социално-нравствена, които намират своето място в готовността на децата за училище. Според Б. Иванова, подготовката за училище се състои не толкова в обучението на децата в специални знания и умения, колкото в развитието на техните умствени способности и познавателни интереси, във формирането на умения за наблюдение, анализиране, сравняване, обобщаване и правене на умозаключения (Ivanova, 1997). Според Велева (2013) могат да се посочат 3 основни направления при подготовката на детето за училище, като тези направления са свързани с общата психологическа подготовка, а именно:

- Първото се отнася до достигане на достатъчно висока степен на развитие на мотивационната сфера и самооценката;
- Второто — до формиране на предпоставки за учебна дейност;
- Третото направление е свързано с развитие на психичните функции (възприятие, внимание, памет, мислене, въображение) (Veleva, 2013).

Предучилищното образование има за цел да осигури:

1. Речева компетентност;
2. Социални способности за взаимодействие;
3. Социално ориентирано поведение в природата и обществото;
4. Когнитивна и психо-моторна компетентност;
5. Креативни способности;
6. Самостоятелност на личността (Наредба № 5, 2016).

В контекста на предучилищното обучение на децата с нарушен слух е важно да се отбележи, че при тях част от тези компетентности – речевата компетентност, социалните способности на взаимодействие, социално ориентираното поведение и самостоятелност на личността – се изграждат по-бавно поради сензорния дефицит. Поради тази причина рехабилитацията, правилното поставяне и адаптиране на учебните задачи в подготовката имат ключово значение за изграждане на готовност за училище. На свой ред, показател за готовността им за училище не са само учебните знания, а уменията за самостоятелно общуване, социално справяне и умения за комуникация с

околните. Според Musyoka (2018) подпомагането на развитието на езика и грамотността сред малките деца с нарушен слух е критичен въпрос за тяхното бъдещо училищно обучение.

Обучението се базира на изграждането у децата и учениците на система от ключови компетентности. Компетентността осигурява постигането на по-висока степен на свързаност между индивидуалния опит и социалните цели на личността. Същността на компетентността се съдържа в нейната структура:

- познавателен, който е свързан със знанията и уменията в дадена област;
- рефлексивен, който включва от една страна вътрешното отражение на условията в дадена ситуация, от друга – представата за себе си и своите възможности, и от трета – отношенията между тях;
- третият компонент е симулативният, който е свързан с особеностите на осъществяваното действие, решение или поведение в конкретна ситуация (Delcheva, 2017).

Компетентностният подход съдейства за постигане целите на предучилищното и училищно образование, като създава условия за развитието на способността за социализация. Чрез учебното съдържание е осигурена възможност за формиране на съвременните ключови компетентности, които са от изключителна важност за бъдещия ученик в начален етап на образование, а именно:

- компетентности в областта на българския език;
- математическа компетентност и основни умения в природните науки и технологиите;
- умения за учене;
- социални и граждански компетентности;
- културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
- умения за здравословен начин на живот и спорт (Kyurkchiiska, 2017: 27)

Водеща е ролята на обучението по български език поради комуникативната му ориентация. В контекста на проведеното изследване и с типологията на изследваната група, а именно децата с нарушен слух, чийто основен проблем, вследствие на сензорното нарушение, е именно развитието на правилна и социално приемлива реч, е много важно да се отбележи, че функциите на останалите предмети са с общодидактическа стойност, която е с информационен и конструктивен характер, докато специфичните за езиковото обучение функции развиват комуникативно-речевата компетентност на децата. Предимство на малките слухово увредени деца е, че ранната слухово-речева рехабилитация е свързана с ограмотяване. Голяма част от тях много рано научават буквите и започват да четат. Тъй като ролята на обучението по български език е с голяма важност и не случайно е на първо място сред ключовите компетентности, е редно да се отбележат и трудностите, които срещат те, а именно:

- „слуховото възприемане на отделни фонемии;
- трудност при разпознаване на звукове и срички;

- замяна, изпускане или добавяне на букви;
- проблем при преразказ или част от преразказ на приказка“ (Balkanska, Trosheva 2014: 226, 227).

Тази компетентност има отношение към специфичните функционални трудности на децата, които са резултат от особеностите в развитието на висшите корови функции – гнозис, праксис, памет, мислене, кодиране и декодиране на информация, речта.

Тези компетентности се усвояват чрез основните направления, залегнали в Наредба № 5 от 3.06.2016 г., а именно:

1. Образователно направление „Български език и литература“

Чрез образователното направление се извежда на преден план комплексната реализация на речевото развитие на детето от предучилищна възраст. Една от основните функции на обучението по това направление е задоволяването на потребността на детето от речева активност, което предизвиква положителни емоции и се превръща в стимул за изграждане на умения за комуникиране и общуване: готовност за директно и адекватно на речевата ситуация изразяване.

Образователното направление има за цел изграждане на нагласа у детето да слуша активно художествено произведение, да изразява отношението си към него и към постъпките на героите в него. Съдържанието на образователното направление е структурирано в шест образователни ядра: 1. Свързана реч, 2. Речник, 3. Граматически правилна реч, 4. Звукова култура, 5. Възприемане на литературно произведение и 6. Пресъздаване на литературно произведение (Наредба 5, чл. 28).

Очакваните резултати по това направление са:

Таблица 1. Български език и литература

Образователно ядро	Четвърта група
Свързана реч	Назовава точния си адрес Притежава необходимия речник за описване на места и посоки, описва и представя лесен път или „маршрут“ до вкъщи
	Разбира основния сюжет в различни познати текстове
	Съставя устно кратък описателен текст
	Разказва кратка случка с помощта на учителя по зададени опорни въпроси
Речник	Разбира и използва думи с абстрактно значение
	Употребява думи и изрази, използвани в групата и в медиите

Грамагически правилна реч	Разказва кратки истории, като използва подходящ „времеви речник“
	Конструира сложни изречения по нагледна и словесна основа
	Различава изречение от текст
Звукова култура	Поставя правилно, по практически път, ударение на използваните думи
	Определя звука в началото и в края на думата
	Разпознава и назовава графични знаци на някои печатни букви, свързани с наименованията на познати лица и предмети
	Демонстрира начални графични умения
Възприемане на литературно произведение	Въприема познати произведения от художествената литература чрез пресъздаването им в театъра или в киното
	Илюстрира съдържанието и героите от литературни произведения
	Определя по илюстрации последователността в сюжета на литературно произведение
	Съотнася постъпките на герои от литературно произведение към собствения си опит
Пресъздаване на литературно произведение	Участва в драматизиране на приказки и разкази
	Преразказва приказка или разказ, като импровизира реплики и използва подходящи невербални средства за комуникация

2. Образователно направление „Математика“

Образователното съдържание по математика е съобразено с общата цел на предучилищното образование и с целите на обучението по математика в първи клас. Спецификата на образователното направление се състои в това, че съдържанието му трябва да осигури формиране на елементарни представи за основни математически понятия, които се изучават по-късно в училище. От друга страна, математическото обучение стимулира общата познавателна дейност и развива умствените способности на детето, които са основа за интелектуалното му развитие. Обемът на съдържанието по образователното направление включва конкретни количествени, геометрични, пространствени и времеви представи и умения, систематизирани в пет образователни ядра: Количествени отношения, Измерване, Пространствени отношения, Времеви отношения, Геометрични фигури и форми (Наредба 5, чл. 28).

Таблица 2. Образователно направление „Математика“

Образователно ядро	Четвърта група
Количествени отношения	Брои до десет в прав и обратен ред, отброява предмети до десет
	Определя реда на обект в редица от десет предмета
	Определя броя на обекти до 10 и ги свързва със съответната цифра на числото
	Сравнява броя на обектите (до 10) в две множества
	Подрежда редицата на числата до 10
	Възприема събирането като практическо добавяне, а изваждането като отнемане на част от група
Измерване	Сравнява обекти по техни признаци: дължина, височина и ширина
	Подрежда три предмета във възходящ и низходящ ред по височина, дължина или ширина
	Намира мястото на пропуснат обект в сериационна редица
	Избира мярка (предметна) за измерване на височина, дължина и ширина
	Сравнява тежестта на предмети по време на игри, като използва лек/тежък
Пространствени отношения	Определя пространствените отношения (вътре, вън, между, затворено, отворено)
	Определя взаимното разположение на обекти (над, под, пред, зад, до, върху, на и др.)
	Описва пространственото разположение на два предмета един спрямо друг, като използва отляво, отдясно
	Използва пространствени термини за посоки, местоположения, разстояния и пространствени отношения (надясно/наляво; нагоре/надолу; отпред/отзад; близо/далеко; по-рано/по-късно; редом, по средата, на върха, горе вляво; долу вдясно; отпред вляво и др.)
	Представя графично пространствени отношения
Времени отношения	Познава, назовава и подрежда дните на седмицата в тяхната последователност
	Познава, назовава и подрежда месеците на годината, отнасящи се към всеки сезон
	Познава предназначението на часовника като уред за измерване на времето
Равнинни фигури	Свързва по форма обекти от околната среда и познати геометрични фигури
	Моделира по образец познати геометрични фигури
	Графично възпроизвежда геометрични фигури

3. Образователно направление „Околен свят“

Чрез образователното направление се реализира педагогическо взаимодействие, насочено към социализиращите процеси – изграждане на адекватна представа за обкръжаващата близка социална среда, придобиване на култура на поведение, социални умения за общуване и самостоятелна детска игрова дейност като предпоставки за готовността за училище. Приоритет на направлението са социалните умения, които да се трансформират под влияние на когнитивните умения при опознаването на света. Цялостният характер на преживяванията се изменя под въздействието на специфичното придобиване на социален опит в педагогическите ситуации и в самостоятелната игрова дейност. Дейностите по образователно направление са подчинени на целта за осигуряване на щастливо детство на всяко дете, както и за изграждане на мотивация и увереност в собствените му възможности. При планирането на дейностите се осигурява запознаване с националните ценности и традиции с цел съхраняване и утвърждаване на националната идентичност. Целите на направлението са свързани с разнообразни начини за успешно свързване с другите (Наредба 5, чл. 28).

Очаквани резултати в това направление са:

Таблица 3. Образователно направление „Околен свят“

Образователно ядро	Четвърта група
Самоутвърждаване и общуване с околните	Партнира на учителя и си сътрудничи с връстници
	Взаимодейства с възрастни и връстници, като отчита настроението им и свързва това настроение с причини, които го пораждат
	Има конкретна представа за "социалната роля" ученик
	Разбира разликата между ролеви и реални взаимоотношения
	Проявява толерантност към деца и възрастни с различия
	Демонстрира все по-голяма независимост и увереност
	Изразява собствените си мисли ясно и конкретно, взема предвид идеите на другите
	Избягва конфликтите и при необходимост ги разрешава

Социална и здравословна среда	Има представи за училището – класна стая, обзавеждане, учебни пособия, нужни на ученика
	Изразява своето право на избор и инициатива сред другите
	Избира игрови действия съобразно особеностите на играчките, предметите за игра и игровата ситуация
	Разбира и демонстрира необходимото различно поведение и спазване на правила, когато е на улицата, в заведението за хранене, на мястото за отдих, на мястото за развлечение
	Сравнява състояние на здраве и на болест
	Разпознава професии от различни области и тяхното значение за живота на хората – строителство, сигурност, обществен транспорт и др.
Културни и национални ценности	Назовава лични, официални и национални празници, местни обичаи и традиции
	Разпознава националния химн и реагира, като изразява национална гордост и отдава почит
	Свързва конкретни празници и чествания със съответните личности и събития (3 март, 24 май, 18/19 февруари, 2 юни)
Светът на природата и неговото опазване	Има представа за промените в поведението на някои животни в различните сезони
	Свързва животните и техните природни семейства – ято, стадо, рояк и др.
	Обяснява природозащитната дейност на човека и грижите за чиста природна среда
	Разбира потребностите на растенията през различните сезони
	Назовава поне едно условие за живот и развитие на растенията
	Показва в природен календар метеорологичното време и сравнява промени в сезона/местността
	Описва природозащитни инициативи на деца и възрастни по опазване на природата

4. Образователно направление „Изобразително изкуство“

Образователното направление „Изобразително изкуство“ е насочено към разгръщане на разнообразни изобразителни дейности. Много по-системно детето се включва в познавателни, изобразителни и творчески дейности за подготовка за училище, като умения за решаване на индивидуални и групови задачи, планиране и др. Целенасочено се овладяват графични умения и детайлизация при подготовка на ръката за писане. По-задълбочено е и запознаването с приложно-декоративното изкуство и скулптура. Дейностите по образователното направление са подчинени на целта за осигуряване на щастливо детство на всяко дете, както и за изграждане на мотивация и увереност в

собствените му възможности. Акцент в образователното направление е развитието на творчеството и работата в екип. Чрез образователното направление се изграждат у детето представи, умения и отношения, свързани с изобразяване и пресъздаване на обекти и явления от заобикалящата го среда. Развиват се както общи, така и специфични възприятия и умения на децата, чрез които те изразяват своите идеи и преживявания в света на формите и цветовете около тях (Наредба 5, чл. 28).

Очаквани резултати в това направление са:

Таблица 4. Образователно направление „Изобразително изкуство“

Образователно ядро	Четвърта група
Художествено възприемане	Изгражда представи за творби на изящните и приложно-декоративните изкуства
	Изпълнява изобразителни задачи по впечатления от творби на изобразителното изкуство
Изобразителни материали и техники	Възпроизвежда фигура, знак, прави и криви линии, елементи от знаци
	Използва многослойно апликиране при изпълнение на изобразителни задачи
	Използва безопасно различни видове материали и пособия за изобразяване
	Използва материали и техники за конструиране и моделиране
Изобразително творчество	Избира конкретна тема и я изобразява при рисуване, апликиране и моделиране
	Пресъздава обекти и явления от действителността чрез рисуване и оцветяване
	Пресъздава впечатления и преживявания с различни изразни средства
	Планира последователността на действията и използването на различни материали и техники при изпълнение на изобразителни задачи самостоятелно или в група

ХАРАКТЕРИСТИКА НА ОСОБЕНОСТИТЕ НА ДЕЦАТА С НАРУШЕН СЛУХ

Личностното развитие на децата с нарушен слух е детерминирано от специфичните вътрешни фактори: време на възникване на глухотата, степен и локализация на слуховото нарушение, комуникативни способности, интелектуален потенциал, наличие на допълнителни увреждания.

Увреденият слухов анализатор е биологична предпоставка, която не обуславя изолираното отпадане на сензорна функция. Поради системния харак-

тер на психиката се появяват качествени изменения или специфична атипична картина на психическото развитие. Качествено се променят всички останали функции и взаимоотношенията между тях. Ако отклоненията в слуховата функция имат първичен характер, то другите са следствие и се отличават с функционалната си същност. Според Ц. Попзлатева убедително се доказва, че глухотата сама по себе си не е пряко свързана с разстройствата на психичното здраве, но ранната слухова патология провокира атипичен начин на социализация и особени взаимодействия на детето със социалната среда, които често се оказват рискови фактори (Popzlateva, 2007).

Много автори определят отклоненията във формирането на речта и нейните качества като определяща детерминанта в психическото развитие на децата с вродена или рано придобита глухота. От овладяването на речта зависи общото психическо развитие на детето, както и изграждането на междуличностните отношения, а доказателство за това е твърдението на Балканска и Трошева, че често срещано явление е децата със слухови нарушения да имат проблем с възстановяването на сричките в комуникацията и иницирането на игрово поведение. (Balkanska, Trosheva, 2014). От развитието на речта зависи и развитието на познавателните процеси – памет, мислене, въображение, концентрация. Освен това развитието или неразвитието на речта в детска възраст играе още една важна роля, която засяга и изграждането на взаимоотношения с околните. Това твърдение се потвърждава и от проведеното от Замфиров изследване, което установява, че увреждането на слуха причинява не само намаляване на говорната способност, но също така води до накърняване на междучовешките отношения и на личностното развитие (Zamfirov, 2007).

Късното диагностициране и получаването на съответната рехабилитационна помощ създава сериозни проблеми при изграждането на езикова компетентност. Децата демонстрират по-ниски постижения и много проблеми в общуването. Езиковата и социалната депривация оказват силно влияние върху личностните особености на децата. Ограничена е възможността за овладяване на социални умения и компетентности, чието усвояване е в основата на обучението в предучилищната група. Децата с нарушен слух имат проблем с възприемането и разбирането на социалните изисквания, ценности и норми на общуване. „Състоянието на комуникативните възможности на всеки един етап от онтогенезата обуславя различни възможности за участие в съвместните дейности с връстниците. Овладяването на тези възможности се отразява благоприятно на емоционалното развитие на личността, върху поведенческите реакции и структури, върху способността за самоосъзнаване и саморегулация в социалната действителност” (Шошева и др., 2013: 25).

Детската градина е място, на което децата получават една от първите си възможности за пълноценна социална изява, за изграждане на социално приемливо поведение сред много връстници, усвояване на играта като модел за об-

щуване, усвояване на йерархичния модел учител – дете, дете – дете, учител – учител и др. Поради тази причина трябва да бъде ясно, че ако детето с увреден слух, поради собственото си нарушение не може да усвои гореизброените умения, то задължително това ще рефлектира и върху образователните му умения и компетенции и способността му да усвоява учебния материал, които са много необходими за започването на първи клас и училищния живот като цяло. Редица автори до скоро са подкрепяли идеята, че глухотата във висока степен определя емоционалната и социална изостаналост. Американският психолог Левин (1960) определя емоционалната изостаналост на глухите като емоционално недоразвитие, съществени пропуски в междуличностното общуване и отношението към света, силно егоистични жизнени перспективи, слабо привързване към книгите като източник на информация, ограничена вътрешна стабилност. Според Rainer & Altschuler (1967) глухите деца имат сравнително повече поведенчески проблеми от чуващите си съученици. Резултатите им показват нисък фрустрационен праг, слаба проникателност, ограничена емпатия, слаба ориентация в поведението на другите и собственото поведение. След проведени изследвания Wallis, Musselman & MacKay (2004) докладват, че данните за проблемите в психичното и емоционалното развитие на децата с нарушен слух варират силно. Това доказано рефлектира и върху учебния процес, и върху възможността за адаптация в първи клас. Въпреки наличието на тези специфики в психиката и развитието на децата с нарушен слух, Дионисиева заявява, че слуховото увреждане е основна причина за отклоненията в развитието на детето, но няма решаващо значение при определяне на неговите възможности за възпитание и обучение в една или друга среда (Dionisieva, 1996).

ИЗСЛЕДВАНЕ

Целта на изследването е да покаже компетентностите на децата с нарушен слух в предучилищна група. То дава възможност за наблюдение на затрудненията, които изпитват, както и на силните им страни.

Изследваната група са 10 деца с нарушен слух от четвърта подготвителна група, на възраст 6–7 г., в условията на частен образователен център за деца с нарушен слух, който се намира в гр. София. Важно е да се отбележи, че всички деца, които попадат в изследването са обект на рехабилитация и педагогическа интервенция на този център от ранна детска възраст. Четири от тях са с кохлеарна имплантация (едностранно и двустранно имплантирани), а останалите шест – със слухови апарати. Всички участници, включени в изследването, посещават общообразователна детска градина и макар ранната рехабилитация да е проведена именно в този център, не всички изследвани лица са със статут на ежедневно посещаващи. Това има значение за получе-

ните резултати и дава възможност за отваряне на дискусия, тъй като ежедневната рехабилитационна и педагогическа намеса или нейната липса са в пряка корелация с постигнатите резултати.

След едногодишна работа с тях по материалите на издателство „Изкуства“ – Аз ще бъда ученик, проведеното изследване се реализира в края на учебната година. В Наредба № 5 от 03.06.2016 г., за предучилищното образование, в Раздел 2 „Проследяване на резултатите от предучилищното образование“, чл. 33, 34, 35 и 36 регламентират реализирането и представянето на резултатите от процедурата. Този регламент, последван от изготвените диагностични модели в детското портфолио, даде възможност да се проследят силните и слабите страни на децата с нарушен слух и тяхната готовност за постъпване в първи клас.

Необходимостта да се направи това изследване е провокирано предимно от тревогата и съмнението на родителите дали тяхното дете е достатъчно добре подготвено, за да се справи в училище, въпреки слуховото нарушение. Много често работещите в детското заведение задават смущаващия въпрос „Ще запишете ли детето в първи клас или ще го отложите с една година?“ или директно дават неуместни съвети да се постъпи по този начин. Подобни ситуации от практиката генерират колебание и несигурност у родителите. Мнението на специалистите е, че в много голям процент от случаите отлагането на записването на детето с нарушен слух в първи клас не е правилното решение. Погрешно съществува широко разпространеното разбиране, че положените усилия в индивидуалната рехабилитация на тези деца точно в този период от една година, в която детето е отложено, ще доведе до нови по-високи резултати и постижения за него и по този начин успеваемостта и уменията му в първи клас ще бъдат на по-добро ниво. Това интерпретиране на ситуацията не е напълно вярно по няколко причини:

1. При навременна ранна намеса, придружена от професионална рехабилитация, децата получават достатъчен ресурс от умения, знания и социални компетентности за да постъпят в първи клас;

2. Няма как да бъдат наваксани пропуснатите години рехабилитация, знанията и умения за една година, и то на възраст на детето 6–7 години, ако то още преди това не е било обект на такава;

3. Постъпването на дете с нарушен слух в училище е стъпка, която е точно толкова трудна сега, колкото ще бъде и след една година – нарушението и последиците от него ще съществуват и тогава.

Поради така изложените аргументи става ясно, че отлагането не е решение на проблема. Колкото по-рано детето с нарушен слух се сблъска с реалността, с трудностите в адаптацията, с възможностите за компенсация на нарушението, толкова по-скоро то може да стане самостоятелна личност, която не зависи от семейството си и е достоен член на социалното общество на чува-

щите хора. Тук е мястото да бъде разяснен фактът, че всички лица, включени в изследването, бяха подготвени за първи клас в общообразователно, а не в специално училище.

Български език и литература

При прилагане на изследователската методика за диагностика на готовността за училище в образователно направление „Български език и литература“, бяха взети под внимание компонентите от учебното съдържание: Свързана реч; Речник; Граматически правилна реч; Звукова култура; Възприемане на литературно произведение; Пресъздаване на литературно произведение. В изследователския ресурс беше зададена вътрешна връзка между компонентите, така че всяко от изследваните лица да може да работи във всички заложенни в учебната програма сфери. Всяка сфера представлява част от цялостната компетентност по език, чрез която се прави проекция на процеса към формиране на умения за учене през целия живот и качествено личностно развитие.

1. Свързана реч

Първата задача в изследването на компонента „свързана реч“ представлява картина, разказваща история. Тя има две нива: първо децата трябва да посочат кой кой е в ситуацията (напр. майката, таткото, детето), както и да кажат къде се развива действието (вкъщи, на пазара, у дома). Второто ниво на задачата е те сами да организират история в устен вид по картинката. Всеки от нарисуваните герои извършва действие или се намира в ситуация, която децата трябва да опишат, разкажат със собствени думи. Децата се справят безпроблемно с посочване и назоваване на хора и предмети, представени в картината. 80% от изследваните се ориентират в нарисуваната ситуация и могат да посочат майката, детето, магазина, но на второто ниво на задачата не могат да разкажат и създадат ситуация, в която да участват вече посочените лица и предмети. Това се дължи на недотам богатия активен речник и затруднението в граматически правилно построяване на речта.

Втората задача в този компонент е свързана със самостоятелното представяне на всяко дете. Резултатите показаха, че всички лица, попаднали в изследването, могат да назоват трите си имена. Сложна задача се оказа посочването на точен адрес – град, квартал и др. С тази задача се справят едва 20% от тях.

2. Звукова култура

В този компонент задачата представлява изречение, което учителят чете на децата и те трябва по слухов път да определят броя на думите в изречението, броя на сричките във всяка дума. 60% от изследваните срещат трудности при определяне на точния брой звукове, особено в случаите на думи с повече от 4 звука. Някои от тях (40%) все пак се справят и с тази задача, но след много-

кратни повторения на думата и подадена помощ чрез дактилиране. Счита се, че задачата е успешно преминала, ако детето се справя с минимално количество повторения и с минимален брой опити.

Във втората задача, свързана със самостоятелното устно съставяне на кратък текст, 70% от изследваните изпитват затруднения. Тук причините са често срещана аграматична реч и липса на достатъчно богат активен речник. Ситуацията е същата в задачата за конструиране на сложни изречения по нагледна основа. Обикновено назовават нещата с една до три думи, които не е задължително да бъдат граматически правилно подредени.

3. Подготовка за четене и писане

Поставените задачи в тази категория са свързани с фината моторика, по отношение на която не се откриват никакви проблеми. Групата показва добри графични умения, безпроблемно възпроизвеждане на зададен модел на прави и криви линии. Възпроизвеждат елементи от знаци. Разпознават и идентифицират различни графични изображения. 90% от изследваните лица имат умения за четене на срички. Въпреки това, спецификата при децата с нарушен слух е такава, че те могат да постигнат и идеално гладко четене, но да разбират една много малка част от прочетените думи.

Много е важно да се знае, че при децата с нарушен слух четенето не е просто процес, който така или иначе ще бъде овладян. За тях „овладяването на умения за четене е една от най-важните стъпки в академичното израстване на детето“ (Saeva, 2009: 70).

4. Възприемане на литературно произведение. Интерпретация на литературно произведение.

В тази изследователска задача, част от оценъчната методика е зададена приказка, която трябва да бъде разпозната от децата, да се подредят епизодите в нея и да се преразкаже. Подадената приказка за извършването на тази задача беше „Трите прасенца“. 50% от изследваните лица не я разпознаха, макар нейният силно разпространен характер сред детските приказки. С втората подзадача „Подреждане на три епизода по картинки“ се справиха отлично децата, които в първия етап от изследването са разпознали приказката (50%). Въпреки разнородните проблеми, абсолютно всички допуснаха грешки в опит за преразкаж на определен епизод. Обяснение за неразпознаването на приказката, разбира се, има. Най-често то се крие в липсата на навик у родителите да четат приказки и литературни текстове на децата си, поради предрасъдка, че те не чуват и едно такова занимание е абсолютно излишно. Това, на свой ред, обяснява и техните трудности при преразкаж на определен епизод от приказката – с тази задача се справят, при това частично, едва 20% от тях. Съветът на специалистите по отношение на развитието на активния и пасивния речник у

децата, както и за развитие на въображението, е да се четат много и различни приказки. За децата с нарушен слух е добре те да бъдат разигравани, четецът да умее да сменя интонацията и тона на гласа си, както и да се набляга и да се изисква от детето да повтаря определени моменти от историята.

5. Речник

Оценката на речниковия запас на децата в предучилищна възраст с нарушен слух установи, че употребата на думи с абстрактно значение се случва едва при 30% от децата. Останалите 70% не употребяват такива в ежедневието си. Думите с абстрактно значение за децата с нарушен слух са често недостъпни, тъй като тяхното обучение и опознаване на света се случва благодарение на зрителния анализатор, чрез който те не могат да бъдат изцяло овладени от децата.

Второто изискване по Наредба 5, като маркер за училищна готовност, е употребата на думи, които се използват често в групата сред децата и в медиите/обществото. Резултатите в тази категория са изведени чрез метода на наблюдението и бе установено, че децата, които имат по-големи чуващи братя и сестри, овладяват и използват много по-голям диапазон от нови/модерни думи. Те често са свързани с любими детски филми, спорт или предавания.

Математика

При прилагане на изследователската методика в образователно направление „Математика“ бяха взети под внимание компонентите от учебното съдържание: Количествени отношения; Измерване; Пространствени отношения; Времени отношения; Равнинни фигури. В изследователския ресурс беше зададена вътрешна връзка между компонентите, така че всяко от изследваните лица да може да работи във всички заложен в учебната програма сфери. Комплексното разглеждане на математическото обучение е насочено към формиране на елементарни представи и на подобряване на цялостното познавателно развитие на детето.

1. Количествени отношения

Изследваните деца с нарушен слух показаха много по-добри резултати в направлението по математика, в сравнение с това по български език. Математиката е логическа наука, а в нейните ранни етапи се възприема предимно зрительно, а не по слухов път. Това дава възможност на децата с нарушен слух да боравят с реални предмети, а не с абстрактни понятия и поради тази причина показват по-високи резултати.

Децата имат добре развита зрителна памет, вследствие и на изграждането на компенсаторен механизъм на нарушения слух. Това им дава възможност да се справят отлично със задача, свързана с определяне на брой предмети, пред-

шествано само от еднократно поглеждане. Всички изследвани лица (100%) умеят да броят в прав ред, но голяма част от тях (80%) допускат грешки при броене в обратен. При определяне на начало, среда и край срещат затруднения 80% от тях. Всички те успяват да свържат две части в едно цяло. Сравняват успешно предмети по височина (100%), но се затрудняват при сравняване по ширина (80%). Безпроблемно свързват броя на обектите в групата с посочената цифра. Не показват никакви проблеми в количествените отношения.

2. Пространствени отношения

Задачата, изследваща пространствените отношения, е картинна. Представява едно и също дете в различни ситуации, като основният предмет на картинката е топка, която се илюстрира последователно долу, горе, вляво или вдясно. На втори етап, изследващ пространствените отношения, е зададен лабиринт със средна сложност, от който децата трябва да намерят изход. Тук справянето на децата с нарушен слух е много различно. Една част от тях (60%) категорично не се справят със задачите, защото са силно дезориентирани по отношение на определяне на местоположението на предмет. Други (40%) изпитват частични затруднения при определяне на позицията на предмета „отпред“, „отзад“, „ляво“, „дясно“, „горе“.

Въпреки това, всички изследвани се справиха отлично с откриване на път в лабиринт.

3. Равнинни фигури и форми

Задачите в диагностиката при равнинни фигури и форми съдържат различни, добре познати за децата геометрични фигури, които те трябва да: дорисуват, посочат, назоват. Децата показаха добро справяне с класифицирането на предмети по форма, откриване и успешно дорисуване на пропуснати детайли в предмети, свързване на еднакви форми. Преоткриват броя обекти от околната среда и познати геометрични фигури – правоъгълник, триъгълник, квадрат, кръг.

4. Времеви отношения

В диагностиката на времевите отношения се изследват компетенциите на децата по отношение на месеци, сезони, дни от седмицата, както и празниците, свързани със сезоните.

Много малка част от децата успяват безпогрешно да назовават дните от седмицата в тяхната последователност (едва 30% от тях). Могат да определят сезоните и техните основни характеристики, както и някои от празниците, с които ги свързват. Пример за това е празникът Коледа, който децата обвързват със зимния сезон. 90% от изследваните показаха проблем с определянето на прилежащите месеци към всеки сезон.

5. Критично наблюдение

Задачата представлява таблица с множество цифри 3. Голяма част от тях са написани погрешно. Детето трябва да идентифицира правилно изписаната цифра и да я ограда. Никое от изследваните лица не допусна грешка.

Околен свят

При прилагане на изследователската методика в образователно направление „Околен свят“ бяха взети под внимание компонентите от учебното съдържание: Самоутвърждаване и общуване с околните; Социална и здравословна среда; Културни и национални ценности; Светът на природата и неговото опазване. В изследователския ресурс е зададена вътрешна връзка между компонентите, така че да бъдат изследвани социалният опит на децата, информираността им за националните ценности и традиции, степента на познаване на йерархията в групата (пр. учител-ученик).

1. Общуване с околните и самоутвърждаване

Задачите, свързани с този раздел диагностицират емоционалното състояние на децата, емпатията им, способността им да се кооперират с останалите в групата и с учителя.

По отношение на емоционалното развитие, изследваните деца в предучилищна група показаха високи резултати. Безпроблемно идентифицират емоциите на другите, показват високо ниво на емпатия. Всички деца в изследваната група (100%) умеят да партнират на учителя при необходимост, в ежедневиия живот си сътрудничат в групата с връстниците. Сериозен проблем остава ниският фрустрационен праг на децата с нарушен слух, особено често срещан при момчетата.

2. Социална и здравословна среда

Заданието изисква от учениците да определят и разграничат необходимите предмети, които използват в училищния живот и да ги разграничат от останалите. Също така се изследва компетентността им по отношение на правилата за движение по пътищата и правилното им поведение на улицата. Засегнати са и задачи за идентификация и назоваване на различни професии.

Всички (100%) определят необходимите пособия на ученика за училище. Показват знания за правилата на улицата – посочват и назовават пешеходна пътека, светофар, както и знаят правилата за употребата им в реалния живот.

Разпознават професията на полицая, лекаря, строителя и свързват работата им с инструментите и пособията, които използват тези личности в професията си. Позитив в тази насока е, че децата с нарушен слух вследствие на системната работа в областта на развитие на речта, познават и посочват още фризьор, учител, пожарникар, пилот и др.

3. Културни и национални ценности

В това направление изследваните лица трябва да могат да свържат нашите национални празници с подадени картинки и да покажат способност да ги разграничават от личните празници. Получените резултати показват, че децата с нарушен слух назовават празниците по предложени картинки, които се свързват с тях и не изпитват никакви затруднения по отношение на Великден или Коледа. Правят разлика между личен празник (рожден ден) и фолклорен празник (Великден), но имат сериозни проблеми с възприемането на идеята за национален празник, поради абстрактния характер (90% от тях). Поради нарушения слух никой от тях не разпознава националния химн като такъв, макар да посочват, че музиката им е позната и са я чували многократно.

4. Светът на природата и неговото опазване

Децата в групата показаха познания за промяна в поведението на животните в различните сезони. Дават пример с мечката, която спи зимен сън. Демонстрират познания в областта на опазването на околната среда от човека, като посочват вредите и ползите при определено поведение. С горепосочените задачи се справят 100% от изследваните лица.

По отношение на втората задача в това направление, а именно свързване на животните с техните природни семейства, посочване на ято, рояк, стадо и др., бяха получени следните резултати: 80% от децата могат да групират по вид различни птици и животни. Демонстрират познание за сходствата на вида им и общото помежду им. Сериозен проблем се оказва възприемането на термините „рояк“, „ято“ и „стадо“. 70% от децата не разбират значението им и не могат да ги употребят в изречение.

Не показват никакви затруднения в посочване на метеорологичното време в природния календар.

5. Здравословен начин на живот

В тези диагностични задачи децата трябваше да покажат знания за здравословен начин на живот, който се демонстрира както чрез полезни хранителни навици, така и чрез поведението им в ежедневието.

Децата са много добре ориентирани в здравословния начин на живот. Посочват, назовават най-разнообразни полезни и вредни храни, както и полезни и вредни навици. Запознати са с различните видове спортни дейности и умеят освен да ги посочват, и да ги вербализират. Познават частите на човешкото тяло и голяма част от функциите му. С тази задача 100% от децата се представят отлично.

Изобразително изкуство

При прилагане на изследователската методика в образователно направление „Изобразително изкуство“ бяха взети под внимание компонентите от учебното съдържание: Художествено възприемане; Изобразителни материали и техники; Изобразително творчество. В изследователския ресурс е зададена вътрешна връзка между компонентите, така че да бъдат изследвани техните умения и техники за изграждане на образи по представа, памет, впечатление и наблюдение, художествено възприемане и познаване на различните изобразителни материали за работа.

Децата с нарушен слух в предучилищна група имат изключително добро цветовъзприемане и показват високо ниво на естетика при самостоятелна изява върху бял лист. Познават цветовете и различните пособия за рисуване – моливи, флумастери, бои, пастели. Създават рисунка по памет и впечатление. Умеят да пресъздават обекти и явления от действителността чрез рисуване и оцветяване.

1. Художествено възприемане

Всички изследвани лица демонстрират умения за изпълнение на изобразителни задачи по впечатление. Могат да направят рисунка по преживяна ситуация, както и да възпроизведат веднъж показана картина на собствения бял лист.

2. Изобразителни материали и техники

Изследваните лица с нарушен слух умеят да употребяват безопасно и по предназначение всички технически средства и материали при изпълнението на заданието. Познават приложението им. Умеят да режат, апликират и създават собствени произведения по зададена тема.

3. Изобразително творчество

Могат да боравят с ножица и лепило. Планират последователността на действията си при апликиране. Могат да комбинират различни материали и техники при изпълнение на поставена от учителя задача. Всички изследвани лица познават пособията моливи, флумастери, бои, пастели и нямат никакви затруднения в употребата им.

V. Музика

Предвид същността на нарушението е ясно, че изискванията и критериите към децата с нарушен слух трябва да бъдат занижени. В настоящата студия умишлено не са приложени таблици с изискванията за оценка по Наредба № 5, тъй като авторът не намира за уместно изследване на тези компетенции, предвид нарушението. Въпреки това е отделено място за описание на техните уме-

ния и музикални изяви, с предварителна уговорка, че данните са изведени от наблюдение, а не чрез предварително организирано тестване. При описанието на музикалната изява и поведение на децата с нарушен слух са взети под внимание основните изисквания и критерии от Наредба № 5, а именно: Възприемане; Възпроизвеждане; Музика и игра; Елементи на музикална изразеност.

1. Възприемане на музикално произведение

Изследваните лица посочват и назовават тези музикални произведения, които са им добре познати – “Мила моя мамо”, “Хей ръчички, хей ги две”, като в тези познати произведения могат частично да се включват и припяват.

2. Музика и игра

Импровизират танцови стъпки и движения, ако им се пусне видеоклип на някоя нова, модерна песен, която им е позната. Често се включват в годишните си тържества с народни танци, с които се справят много добре.

3. Елементи на музикална изразеност

Разпознават и разграничават детски, мъжки и женски гласове, както и реагират положително на динамични промени в музиката – силно, тихо. За справянето с тази задача от голяма полза за децата са музикалните стимулации, които се използват като част от рехабилитационната дейност.

Използваните методи за проследяване на резултатите от предучилищното образование бяха наблюдение и оценяване на справянето с поставените задачи в отделните направления.

ИЗВОДИ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Децата с нарушен слух, които са били част от ранната интервенция, включваща слухово-речева рехабилитация и целенасочена педагогическа дейност, се справят значително по-добре от своите връстници с нарушен слух, при които външната намеса е дошла в по-късен етап или е липсвала изцяло.

Фактор, който играе значителна роля в подготовката на децата с нарушен слух за първи клас, е дали родителите в семейството са чуващи или с нарушен слух. Този фактор оказва влияние относно избора на училище (специално или общообразователно), тъй като много често родителите с нарушен слух избират специалното училище поради силни притеснения за справянето на детето си в общообразователното, а и често поради разбирането „аз съм учил там и той/тя ще последва опита ми“. Втората причина за влиянието на посочения фактор се крие в тяхната роля и мотивация в процеса на оgramотияване, отглеждане, игра и развитие на детето, както и в нагласата им за подкрепа. Наблюденията ни сочат, че родителите на деца с нарушен слух са много по-под-

крепящи и разбиращи. Също така, въздействие върху детето оказва и нагласата на родителя към самия процес по ограмотяване и цялостното развитие на детето, както и бъдещите последици от доброто или недоброто му справяне.

Много по-ниски резултати показват децата с нарушен слух в областта на българския език и литературата, поради своето нарушение. Дори да бъдат отлично подготвени в предучилищна група, в по-късен етап – към втори клас, те вече изпитват сериозни затруднения в задачите в това направление. Основно изискване за подобряване на техните умения и способности в тази сфера са четене на приказки от страна на родителите, както и тяхната драматизация за развиване на въображението – промяна на гласа, игра с кукли, на които се вменят роли от приказката;

Готовността на изследваните деца с нарушен слух в предучилищна група позволява тяхното достойно и организирано постъпване в първи клас, като недостатъците в следствие на нарушението не надвишават преимуществата им.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приобщаването на децата с нарушен слух е абсолютно логична и естествена стъпка, особено за тези от тях, които демонстрират мотивирано поведение – част от сериозен и продължителен рехабилитационен процес. Политиките по приобщаващо образование в България все още не са на нивото на приобщаващите практики по света, но началото е поставено. В по-голямата част от училищата и детските градини има сформирани екипи за подкрепа на тези деца, глухотата и нейните последици върху образованието не са вече толкова плашещи за общообразователния учител, а както показаха и резултатите от изследването, децата с нарушен слух имат своето място в общообразователните класове. Целта на българското образование в нашето съвремие е „като развиваща се социална система, непрекъснато да се обновява и да търси възможности за повишаване ефикасността на своето функциониране, а именно изграждане на социално успешни личности“ (Evgenieva, 2017: 105). Социализацията и реализацията на учениците със специални потребности като цяло, както и на тези с нарушен слух в частност, може да се реализира много по-успешно в системата на общообразователните училища. Приобщаването дава възможност за изграждане на пълноценни социални взаимоотношения, които въпреки своите несъвършенства подготвят децата с нарушен слух за реалността и социалното интегриране след училище. Приобщаването може да бъде разгледано и като възможност за създаване на умения за самостоятелно справяне в живота, въпреки наличието на нарушение и да постави детето в условия на сравнение между себе си, собствените възможности и околните. Получаване на реална представа за себе си в условията на именно това сравнение е ключово в изграждане на по-нататъшната представа за професионал-

на реализация и цел, както и амбиция за възможност за самостоятелен, независим социален живот.

Поради изброените причини в заключението на тази студия е добра идея да бъдат изследвани всички възможности за приобщаване на децата с нарушен слух. Готовността им за училище е първата от много крачки, които трябва да бъдат направени в тази посока. Изследвайки техните специфики, справяне и умения, силни и слаби страни, сравнявайки ги с връстниците им в норма, бихме могли да открием множество позитиви и възможности за прекратяване на изолацията от света на чуващите, която предлага специалното училище, колкото и комфортна да е тя.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ., бр. 79 от 13.10.2015 г., посл. изм. ДВ. бр. 24 от 22.03.2019 г., посл. доп. ДВ. бр. 42 от 28.05.2019 г. [Pre-school and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016] Retrieved January 12, 2020, from <https://www.mon.bg>
- Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното и училищно образование. Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. [Ordinance №5 for pre-school and school education. Promulgated, State Gazette No. 46/ 17.06.2016, Effective 1.08.2016], Retrieved January 10, 2020, from <https://www.mon.bg/bg/>

ИЗТОЧНИЦИ

- Balkanska, N. & Trosheva, A. (2016). Priobshchavane na deteto s uvreden sluh v obshtoobrazovatelna sreda. [Балканска, Н., Трошева, А. Приобщаване на детето с увреден слух в общообразователна среда]. Sofia: Fenomen.
- Delcheva, T. (2017). Klyuchovi kompetentsii na detsata ot podgotvitelnata grupa. [Делчева, Т. Ключови компетенции на децата от подготвителната група]. Retrieved February 9, 2020, from <http://delfinite.bg/files/doklad-TD.pdf>
- Evgenieva, E. (2017). Vliyanie na kulturnite форми varhu novatorskite politiki pri integrirane to na detsa sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. [Евгениева, Е. (2017). Влияние на културните форми върху новаторските политики при интегрирането на деца със специални образователни потребности]. Annual of Sofia university “St. Kliment Ohridski”, 2017, 109, 105-120, Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Gyurov, D. (2006). Pedagogicheskoto vzaimodeystvie. Inovatsionen model za izgrazhdane na edinna sotsialno-pedagogicheska sistema „Detska gradina – uchilishte“. [Гюров, Д. Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“]. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Ivanova, B. (1997). Podgotovka i gotovnost na detsata za uchilishte. [Иванова, Б. Подготовка и готовност на децата за училище]. Plovdiv: University press “Paisiy Hilendarski”.

- Johnson, DeConde. & Sass-Lehrer, M.(2016). Inclusive Practices for Children who are Deaf and Hard of Hearing in Early Childhood Education Programs. Retrieved October 8, 2016, from https://ehdi-ebook/2018_ebook/16%20Chapter16EarlyIntervention2018.pdf
- Куркчииска, В. (2017). Sistemata ot kompetentnosti v 1-4 klas i spetsialnoto obrazovanie. [Куркчииска, В. Системата от компетентности в 1-4 клас и специалното образование]. *Balgarsko spisanie za obrazovanie*, 1, 2017. Retrieved January 10, 2020, from <https://www.elbook.eu/images/3-V.Kurkchiiska-1-2017.pdf>
- Musyoka, M. (2018). Play and preschool children who are deaf: A review of the literature. Retrieved January 10, 2020, from: https://www.researchgate.net/publication/327508044_Play_and_Preschool_ChildrenWho_Are_Deaf_A_Review_of_the_Literature
- Popzlateva, Ts. (2007). Choveshkata глухота - sotsio-kulturna identichnost i profili na lichnostta. [Попзлатева, Ц. Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността]. Sofia: Print.
- Rainer, J., Altshuser & Kallmann, F. (1967). Family mental health problems in a deaf population /2nd edition/., Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Shosheva, V., Derijan, I., Benkova, K., Dinchiiska, Sv., Maslarova, Em. & Valchev, G. (2013). Integrirane na detsata sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti v usloviyata na detskata gradina. [Шошева, В., Дерижан, И., Бенкова, К., Динчийски, Св., Масларова, Ем., Вълчев, Кр. Интегриране на децата със специални образователни потребности в условията на детската градина]. ISBN: 978-954-577-688-5. Sofia: Ministerstvo na obrazovaniето, mladezhata i naukata. Proekt № BG051PO001-3.1.03-0001 Kvalifikatsiya na pedagogicheskite spetsialisti].
- Saeva, Sv. (2009). Глухотата v semeystvoto. [Съева, Св. (2009). Глухотата в семейството]. Sofia: Aeropres BG.
- Veleva, A. (2013). Nasoki za formirane na obshta psihologicheska gotovnost za uchilishte. [Велева, А. Насоки за формиране на обща психологическа готовност за училище]. *Pedagogicheski novosti*, № 1, 2013. Retrieved February 10, 2020, from <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg/>
- Wallis, Musselman & MacKay (2004). Hearing mothers and their deaf children: the relationship between early, ongoing mode match and subsequent mental health functioning in adolescence. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(1), 2-14. Retrieved March 5, 2014, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15304398>
- Zamfirov, M. (2007). Zhestov ezik, oralen metod i kohlearna implantatsiya v sveta na глухите. [Замфиров, М. Жестов език, орален метод и кохлеарна имплантация в света на глухите]. *Spetsialna pedagogika*, 2007, 8.

ЗА АВТОРА

Ас. д-р Мария Валявичарска е асистент в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра по Специална педагогика и логопедия. Научните ѝ интереси са насочени към приобщаващото образование, норма и патология при езиково развитие, специфични методи за работа с деца с нарушен слух. Брой на публикациите – 8.

Контакт: Адрес: София – 1574, бул. „Шипченски проход“ 69А,

Факултет по науки за образованието и изкуствата.

E-mail: mvalyavicharska@fppse.uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assist. Prof., PhD Maria Valyavicharska is assistant professor at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Department of special education and speech therapy. Her scientific interests are focused on inclusive education, normal and pathological language development, specific methods for rehabilitation and education for deaf children. Number of publications: 8.

Contact: Address: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia,

Faculty of Educational Studies and the Arts.

E-mail: mvalyavicharska@fppse.uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

ВЛИЯНИЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ СТИЛОВЕ ВЪРХУ СТИЛА НА ПРИВЪРЗАНОСТ В ДЕТСТВОТО В КОНТЕКСТА НА КУЛТУРНИТЕ ОСОБЕНОСТИ

ДИАНА АНДОНОВА

*Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Диана Андонова. ВЛИЯНИЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ СТИЛОВЕ ВЪРХУ СТИЛА НА ПРИВЪРЗАНОСТ В ДЕТСТВОТО В КОНТЕКСТА НА КУЛТУРНИТЕ ОСОБЕНОСТИ. Настоящата студия разглежда специфичните родителски модели на възпитание и родителските стилове като детерминанти за формирането на стила на привързаност в детството. Анализират се вариациите в родителското поведение, степента на отзивчивост и контрол, чувствителни или нечувствителни грижи при различните родителски стилове и взаимовръзката им със сигурната, тревожно-амбивалентната, тревожно-избягващата и дезорганизираната привързаност. Посочени са някои от дименсиите на културата, като определящи за моделите на поведение и когнитивно възприятие на родителите, възпитателните практики и родителски стилове в България. В заключение се установява реципрочно влияние на родителския стил и детския темперамент, т.е. взаимодействието „дете-родител“ определя както родителския стил, така и стила на привързаност. Установява се взаимозависимост между културните особености и родителския стил, както и между културните особености и стила на привързаност в детството.

Diana Andonova. Department of Preschool and Media Pedagogy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. INFLUENCE OF PARENTING STYLES ON ATTACHMENT STYLE IN CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF CULTURAL PECULIARITIES. The study examines specific parenting upbringing patterns and parenting styles as determinants

of childhood attachment style formation. Variations in parenting behavior, the degree of responsiveness and control, sensitive or insensitive care across different parenting styles, and their relationship to secure, ambivalent, avoidant, and disorganized attachment are analyzed. Some of the dimensions of culture have been identified as defining the patterns of behavior and cognitive perception of parents, upbringing practices and parenting styles in Bulgaria. In conclusion, the reciprocal influence of parenting style and infant temperament is established, ie. the parent-child interaction defines both the parenting style and the attachment style. The interdependence between cultural characteristics and parenting style, as well as between cultural features and attachment style in childhood is established.

Keywords: Parenting style, attachment style, cultural dimensions, infant temperament, internal work model.

Привързаността в детството се формира в следствие на родителското поведение, степента на отзивчивост и наличието на чувствителни или нечувствителни грижи в първите години от живота на детето. В зависимост от средата, в която индивидът расте, се развива вътрешният работен модел – когнитивна рамка, която включва умствените представи за разбиране на света, себе си и другите. Редица социални, културни и демографски фактори оказват влияние както върху вариациите на човешко поведение и възпитателните модели в дадено общество, така и върху видовете привързаност в детството. Родителското поведение се влияе от моделите на когнитивно възприятие, които определят социалната среда; различните езикови конструкции; моделите на причинно-следствената връзка и логика; схемите на вземане на решения в рамките на социалната група; моделите на вътрешно мотивирана или принудителна отговорност и др. Някои изследвания доказват влиянието на културата относно родителските практики (Nair, Murgay, 2005) и родителския авторитет и семейните отношения в съответствие с културните или половите различия (Zhang, Fuligni, 2006). Понятията „родителски стил“ и „възпитателни модели“ обозначават модели на поведение (на първичния и вторичния обект на привързаност), като терминът родителски стил се използва в английските и американски академични публикации, а възпитателни модели – в руската литература.

Родителският авторитет зависи от социалния контекст, социалните класи и култури. Културата може да повлияе на майчината и бащината роля и контрола. В съвременните условия на глобалното социокултурно пространство влиянието на специфичните национални особености и на културната идентичност върху възпитанието се променя динамично. Според Баумринд ключовата задача на родителя е да социализира детето, като се приспособява спрямо изискванията на околните и същевременно поддържа чувство за личен интегритет. В предишни изследвания на автора се стига до заключението,

че регионът, културата, образованието и социално-икономическият статус на личността детерминират нейния родителски стил.

Целта на настоящата студия е да установи конкретните форми на родителско поведение при различните родителски стилове, които влияят върху формирането на стила на привързаност в детството и влиянието на някои от основните културни особености както върху доминиращите родителски стилове у нас, така и върху стиловете на привързаност в детството. Анализират се концептуалните модели на възпитание по дефинициите на Баумринд и Рьолшин, Вери, Кон, Бронфелбренер и др.; теорията за привързаността на Боулби, стиловете на привързаност в детството, дефинирани от Ейнсурт, Мейн и Соломон; измеренията на културата на Хофстеде; теорията на екологичните системи на Бронфелбренер и др.

ТЕОРИЯ ЗА ПРИВЪРЗАНОСТТА, СТИЛОВЕ НА ПРИВЪРЗАНОСТ И ВЛИЯНИЕ НА РОДИТЕЛСКОТО ПОВЕДЕНИЕ

Основоположникът на теорията за привързаността Дж. Боулби твърди, че привързаността в детството се определя от ранните преживявания на чувствителни или нечувствителни грижи, които изграждат себепознанието и интерпретативните филтри на индивида, чрез които се определят бъдещите взаимоотношения и социалният опит (Bowlby, 1982). Той разработва концепция за „*вътрешен работен модел*“ (от англ. *Internal work model*) – рамка за предсказуеми формулировки на теорията за привързаността. Индивидите със *сигурни работни модели* (от англ. *Secure working models*) са отворени към търсене и получаване на необходимата им подкрепа и обратното, тези с *несигурни работни модели* се отнасят с недоверие или несигурност към другите, вероятно, за да запазят независимостта си, която може да бъде възпрепятствана от тази подкрепа (Rholes, Simpson, Stevens, 1998). Вътрешният модел се изгражда до 3-годишна възраст и формира разбиране за света и бъдещите взаимодействия с другите, превръща се в част от личността на детето. Според Боулби главната фигура на привързаността, човекът, който полага основните грижи за детето (от англ. *caregiver*, *care* – грижа и *give* – давам), действа като прототип за бъдещи взаимоотношения чрез вътрешния работен модел. Категоризираните от Д. Баумринд (Baumrind, 1966) три родителски стила, репрезентирани типове поведение според степента на родителски изисквания (от англ. *demandingness*) и отстъпчивост (от англ. *responsiveness* или *supportiveness* – подкрепа, съдействие; *warmth* – топлота) са: *либерален (отстъпчив)*, *авторитарен*, *авторитетен*. По-късно Макоби и Мартин (Maccoby, Martin, 1983) добавят и четвъртия тип – *отхвърлящ (безучастен, незаинтересован)*. Родителската отзивчивост (или съдействие) се отнася до степента, в която родителите преднамерено насърчават индивидуалността,

саморегулирането и самоутвърждаването на детето, бъдейки синхронизирани, подкрепящи и приемащи конкретните му потребности и изисквания (Baumrind, 1989). В контекста на теорията за привързаността, отзивчивостта се свързва с изграждането на сигурни работни модели. Чувствителността, приемането и емоционалната достъпност на родителите са положително свързани със сигурната привързаност на детето. Психоаналитичните теории на Клайн (Klein, 1952), Уиникът (Winnicott, 1965), Ериксън (Erikson, E., 1950) и Бион (Bion, 1962) поставят хипотезата, че добре интегрирано дете е това, за което привързаността към родителската фигура (обикновено майката) е създадена на базата на подкрепяща или съдържателна среда, която осигурява възможност и време на бебето да изгради и приеме усещането, че е отделен индивид от основната фигура на привързаност.

М. Ейнсуърт (Ainsworth, Bell, Stayton 1971) предоставя първите емпирични доказателства за теорията на привързаността на Боулби. Чрез експеримента за оценка на привързаността „Непознатата ситуация“, Ейнсуърт и нейният екип категоризират 3 типа на привързаност (Ainsworth, et al., 1978). Процедурата има огромно влияние върху психологията на развитието и е най-използваният диагностичен метод за оценка на индивидуалните различия. Терминът „стил“ на привързаност се среща в литературата и като „вид“ или „тип“ привързаност. Стилете на привързаност са:

- *Тип А – тревожно-избягваща или ненадеждно-избягваща привързаност.* Тези деца не се ориентират към майката (фигурата си на привързаност), докато изследват околната среда. Те са много независими от основния обект на привързаност, както физически, така и емоционално (Behrens, Hesse, Main, 2007). Не търсят контакт с майката, когато са в затруднено положение. Децата с привързаност тип А вероятно имат родител, който е безчувствен и отхвърля техните нужди (Ainsworth, 1979). Фигурата на привързаността не предоставя помощ по време на трудни задачи (Stevenson-Hinde, Verschueren, 2002) и често не е на разположение по време на емоционален дистрес /distress – беда, нещастие, нужда/.
- *Тип В – сигурна, надеждна привързаност.* Децата с този тип привързаност са най-високият процент при изследванията на Ейнсуърт, както и при провеждане на съвременните процедури „Непознатата ситуация“ в световен мащаб. Майките, които са силно привързани към новороденото са внимателни и чувствителни към неговите потребности. В общуването с него те често използват средствата на емоционалната експресия. В тези случаи детето се чувства комфортно и сигурно и е силно привързано към майката (обгрижващия го родител). Сигурно привързаните деца се чувстват уверени, че фигурата на привързаността ще бъде на разположение, за да отговори на техните нужди. Те използват фигурата на привързаността като „сигурна база“ за изследване на околната среда

и я търсят в ситуации на дистрес („сигурно убежище“) (Main, Cassidy, 1988). Според Боулби индивид, който е със сигурна привързаност, „вероятно ще притежава представа за обекта на привързаност като достъпен, отзивчив и помагач“ (Bowlby, 1980: 242). Ейнсуърт констатира, че сигурна привързаност се формира, когато майката е в състояние правилно да разчита поведенческите и емоционални сигнали, да разбира нуждите на привързаност и да адресира тези нужди своевременно и ефективно.

- *Тип С – тревожно-амбивалентна, резистентна или двойствена привързаност.* Тези деца възприемат амбивалентен поведенчески стил спрямо основния обект на привързаност. Детето обикновено проявява зависимо и прилепчиво поведение, но отхвърля фигурата на привързаността, когато участва във взаимодействие. Детето не успява да развие чувство за сигурност спрямо майката. Проявява затруднения при отдалечаването от фигурата на привързаността, за да изследва нова среда. Когато са в дистрес, децата с тревожно-амбивалентна привързаност са трудни за успокояване и не се утешават от взаимодействие с основния обект на привързаност. Тази привързаност е резултат от непредвидимост в присъствието и отзивчивостта на майката. Нейното поведение се характеризира с липса на постоянна отзивчивост спрямо нуждите на детето.
- *Тип D – дезорганизирана/дезорентирана привързаност.* Този стил на привързаност е добавен по-късно от Мейн и Соломон (Main, Solomon, 1986). Среща се при 5–10% от децата и е приет за патологичен. Според Мейн и Соломон (Main, Solomon, 1986) този стил на привързаност се дължи на непоследователно поведение от страна на родителите. Объркването идва от факта, че детето се чувства едновременно успокоено и уплашено в присъствието на основния обект на привързаност. Тази категория се характеризира със загуба на кохерентност. Смята се, че този стил на привързаност се наблюдава предимно при деца от приемни семейства и осиновени деца (Solomon, George, 2011).

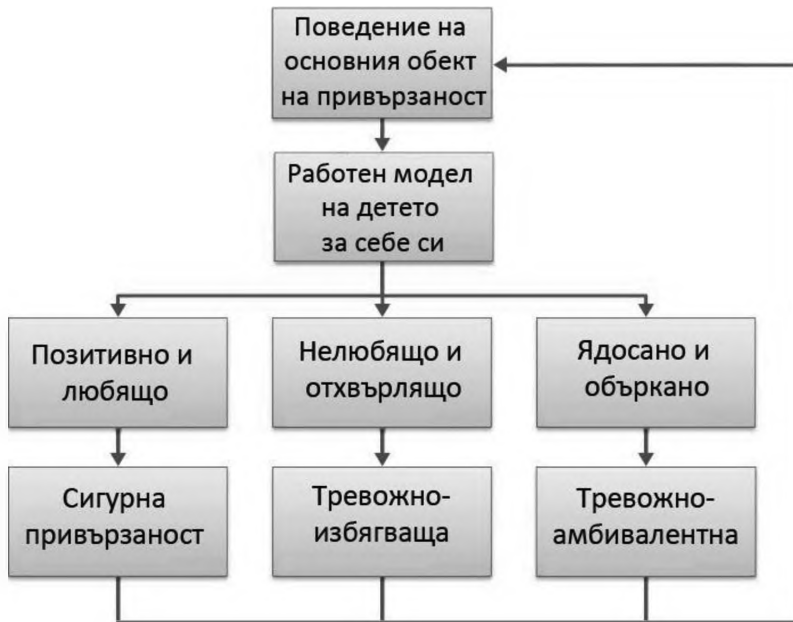
Стильт на привързаност в детството е особено важен за прогнозиране и планиране продължителността и вида на адаптацията при постъпване в предучилищните образователни институции.

Ейнсуърт (Ainsworth, et al., 1978) създава „хипотеза за чувствителност на основния обект на привързаност“ (англ. *caregiver sensitivity hypothesis*) като обяснение за различни типове привързаности. Хипотезата твърди, че стильт на привързаност на детето зависи от поведението, което майката (основният обект на привързаност) показва към тях. „Чувствителните“ майки отговарят на нуждите на детето и реагират правилно на настроенията и чувствата му. Тези майки са по-склонни да имат деца със сигурна привързаност. Майките, които са по-малко чувствителни към детето си, например тези, които реагират

неправилно на нуждите на детето или които са нетърпеливи или игнорират детето, вероятно имат несигурно привързани деца. Бебе със сигурна привързаност е получило чувствителна и отзивчива първична грижа. Несигурните тревожно-амбивалентни бебета са получили непостоянна първична грижа. Понякога потребностите на детето са задоволяването, а понякога са игнорирани от майката/бащата. Сигурно привързаните деца развиват положителен работен модел за себе си и имат ментални представи за другите като подкрепящи и помагачи, а на себе си гледат като на достойни за уважение (Jacobsen, Hoffman, 1997). Децата с несигурна тревожно-избягваща привързаност се свързват с наличието на майка, която не откликва на нуждите им, с нечувствителна първична грижа. Детето вярва, че комуникирането на нуждите му няма въздействие върху майката. Децата с тревожно-избягваща привързаност смятат себе си за недостойни и неприемливи, поради отхвърлящ родител, полагащ първичните грижи. (Larose, Vernier, 2001). Тревожно-амбивалентната привързаност е характерна за деца, които имат отрицателна представа за себе си и преувеличават емоционалните си реакции като начин да спечелят внимание (Kobak et al., 1993). Съответно, несигурните стилове на привързаност са свързани с повишен риск от социални и емоционални поведенчески проблеми чрез вътрешния работен модел.

Кон (Cohn, et al., 1992) и неговият екип изследват влиянието на вътрешните работни модели от детството на родителите върху родителския стил. Те предполагат, че *несигурни работни модели на родителите* са фактор за по-ниска родителска компетентност. В изследване, обхващащо 27 семейства и техните деца в предучилищна възраст, се анализират диадичните връзки майка-дете и баща-дете. Родителите, класифицирани с несигурни работни модели, демонстрират по-малко топлина и по-малко структурирани взаимодействия с техните деца в сравнение с родителите, класифицирани със сигурни работни модели. От друга страна, децата на несигурни родители проявяват по-малко топлина към родителите си в сравнение с децата на родители със сигурни модели.

Ейнсуърт описва видовете родителско поведение, определящи стила на привързаност в детството. Децата със сигурна привързаност се радват на любящо и позитивно отношение, децата с тревожно-избягваща привързаност получават нелюбящо и отхвърлящо отношение и децата с тревожно-амбивалентна привързаност срещат ядосано и объркано поведение от страна на родителите.



Фиг. 1. Влияние на родителското поведение върху работния модел на детето за себе си и стила на привързаност според Боулби

Изследователите на детската привързаност използват редуccionистки подход – не само чувствителността на майката е определяща за стила на привързаност, а и детският темперамент. Отчита се реципрочното взаимодействие родител – дете. Кейган (Kagan, et al., 1984) предлага алтернативна теория, която предполага, че темпераментът на детето всъщност е това, което води до различните типове привързаност. Децата с различен вроден темперамент ще имат различни видове привързаност. Тази теория се подкрепя от изследвания на Фокс (Fox, 1989), които откриват, че бебетата с „лесен“ темперамент (тези, които се хранят и спят редовно и приемат с лекота нови преживявания) вероятно ще развият сигурен стил на привързаност. Бебетата, които трудно се приспособяват към нови преживявания, са склонни да развият тревожно-избягваща привързаност. Бебетата с „труден“ темперамент (тези, които се хранят и спят нередовно и отхвърлят нови преживявания) вероятно ще имат тревожно-амбивалентна привързаност. Открива се вероятна връзка между несигурната привързаност и инхибирания¹ детски темперамент за взаимодействието с родителя – родителското поведение е повлияно от детския темперамент и способства за привързаност тип С (Hwang, Broberg, 1991). Белски

¹ От англ. *Inhibited* – неспособност за спокойно и естествено действие, поради умствена съдържаност и стеснителност.

и Ровин (Belsky, Rovine 1987) обяснят различните видове привързаност с теорията на взаимодействията. Това е най-пълното обяснение за формирането на различните видове привързаност в детството. Според теорията привързаността е резултат от комбинация от фактори – вродения темперамент на детето и чувствителността на фигурата на привързаност към неговите нужди и начина ѝ на реагиране към сигналите на бебето. „Трудното“ дете се нуждае от родител, който да бъде чувствителен и търпелив. Ето защо някои изследователи разглеждат темперамента на детето и родителите като фактор, определящ различните родителски стилове. Кочанска (Kochanska, 1997) изследва детския темперамент като модератор на родителския стил за развитието на детското съзнание. При деца, реагиращи с видими признаци на тревога или безпокойство спрямо потенциални вредни действия на родителите (страхливи деца), родителите използват „фина, нежна дисциплина, неподчертана власт и вместо да извлекат полза от вътрешния дискомфорт (на детето), се налага целенасочено да го насърчат“ (Kochanska, 1997: 64).

РОДИТЕЛСКИ СТИЛОВЕ И КОНЦЕПТУАЛНИ МОДЕЛИ НА СЕМЕЙНО ВЪЗПИТАНИЕ

Бе посочено, че концептуализираните от Баумринд, Макоби и Мартин родителски стилове са либерален, авторитарен, авторитетен и отхвърлящ. Р. Пенев (Пенев, 2013: 57) описва връзката между ориентациите и проявите на родителите и резултатите (проекцията) върху детето според стиловете и разновидностите на родителско поведение изведени от Д. Баумринд.

Авторитарен: обезпечаване на абсолютно послушание; установяване на жестока дисциплина; наказания; игнориране мнението на детето. Поради ниската степен на отзивчивост авторитарните родители са студени, дистанцирани и отхвърлящи. Този родителски стил се свързва с несигурната тревожно-избягваща привързаност, а в някои случаи и с тревожно-амбивалентната или с дезорганизираната. Авторитарните родители са силно взискателни и ръководещи, но не са отзивчиви. Те „изискват подчинение, свързано със статута си и очакват нарежданията им да се спазват без обяснения“ (Baumrind, 1991: 62). Авторитарните родители могат да бъдат разделени на два типа: неавторитарно-ръководещи, които са командващи, но не натрапчиви или автократични в използването на власт; и авторитарно-ръководещи, които са силно натрапчиви и намесващи се (Baumrind, 1991: 62). Децата със сигурна привързаност развиват по-висока самооценка, самочувствие и самоувереност в юношеска и зряла възраст. Склонни са да бъдат по-самостоятелни, демонстрират по-високи резултати в училище, имат успешни взаимоотношения и по-нисък процент от тях страдат от депресия и безпокойство. Тези показатели са характерни за възпитателните резултати върху децата на родители с авторитетен родителски стил.

- *Резултат върху децата:* Зависимост, слаба ориентация към постижения, ниска социална отговорност (Пенев, 2013: 57).
- *Резултат върху стила на привързаност:* несигурна привързаност, която в зависимост от диадичните връзки и допълнителните фактори може да бъде както тревожно-избягваща, породена от ниската степен на отзивчивост и високата степен на отхвърляне, така и тревожно-амбивалентна, породена от неконстантните чувствителни грижи от страна на фигурата на привързаност и усещането за зависимост, слабост и несигурност у детето. В по-редки случаи заплашителното и строго поведение се свързва с наличието на дезорганизирана привързаност – детето се чувства утешено и същевременно изплашено от родителя.

Авторитетен: съобразяване с индивидуалността на детето; личностно развитие на детето; съвместно изработване на правилата; пълноценно общуване. Авторитетните родители са изискващи, но и отстъпчиви. Те наблюдават и предават ясни стандарти за поведението на децата си, настоятелни са, но не натрапчиви и ограничаващи. Техните дисциплинарни методи са подкрепящи, а не наказателни (Baumrind, 1991: 62). Съществуват два варианта на авторитетния родителски стил: авторитетен-конформен и авторитетен-нонконформен. При конформния стил и двамата родители изискват спазване на правилата и не изразяват външна подкрепа, но поощряват независимостта, индивидуалността и емоционалното израстване (разлика с авторитарния стил). Авторитетно-нонконформният се различава от авторитетно-конформния стил по това, че единият от родителите е изключително високателен, другият не толкова; бащата приема детето, проявява отзивчивост към него и поощрява стремежа му към собствено мислене и мнение.

- *Резултат върху децата* – по-социално отговорни са, ориентирани към високи социални постижения, по-дружелюбни. Възможно е децата на нонконформния тип родители да проявяват враждебност към връстниците и неуважение към възрастните.
- *Резултат върху стила на привързаност:* сигурна привързаност, с вариации при нонконформния и конформния стил.

Либерален: удовлетворяване на желанията, обезпечаване на всичко необходимо; пълно приемане на детето и своеволията му; липса на наказания и изисквания за социално приемливо поведение. Либералните (отстъпчиви/отзивчиви/разрешаващи) родители са „по-отстъпчиви, отколкото високателни. Те са нетрадиционни и снизходителни, не изискват зряло поведение от страна на детето, „позволяват значителна саморегулация и избягват конфронтация.“ (Baumrind, 1991: 62). Осигуряват небрежна и непоследователна обратна връзка и изискват малко от детето (Feldman, 2008). Отново се срещат два вида:

- Нонконформизъм (между либерален и авторитетен) – двамата родители (в краен случай само единият) са невискателни, но изискват съблюда-

ване на семейните правила; поощряват независимостта и индивидуалността; стремят се да не игнорират детето. Бащата не е авторитарен; старе се да поощрява съмненията на детето в авторитети.

- Конформизъм (снизходителен стил) – и двамата родители не очакват от детето спазване на правилата. В краен случай единият от тях приема пасивно детето; не го отхвърля; одобрява инфантилното му поведение; не очаква участие на детето в семейните задължения; не проявява директност (не въздейства върху детето) (Пенев, 2013: 57).
- *Резултати върху децата:* По-ниска социална отговорност в сравнение с децата на авторитетни родители. По-целеустремени от децата на авторитарните родители. При момичетата няма недостиг на социална отговорност, но са по-зависими от децата на авторитетните родители. Децата на неконформистите са по-ориентирани към постижения и по-независими от тези на родителите със снизходителен стил.
- *Резултат върху стила на привързаност:* сигурна или несигурна тревожно-амбивалетна привързаност, породена от непостоянното, небрежно и непоследователно отношение на родителите.

Отхвърляне (пренебрежение) – и двамата родители: не поощряват независимостта и индивидуалността; напълно игнорират детето; не се поставят правила и ограничения; не се интересуват от живота на детето и не общуват с него; не осигуряват среда за развитие. Поне единият от родителите напълно отхвърля детето. Безучастните (отхвърлящи/пренебрежителни) родители са невзискателни и неотзивчиви. В екстремни случаи, този родителски стил може да обхване и двата вида родители: отхвърлящо-пренебрегващи или пренебрегващи родители, въпреки че повечето родители от този тип попадат в рамките на нормалното (Baumrind, 1991: 62).

- *Резултат върху децата* – липса на ориентация към постижения; стремеж към себедоказване чрез асоциални прояви. Затвореност, фрустрация или агресивно поведение. Склонност към съпротива, индивидуализъм, лесна внушаемост (Пенев, 2013).
- *Резултат върху стила на привързаност:* несигурна тревожно-избягваща привързаност. Основната фигура на привързаност не осигурява чувствителни грижи и подкрепа и детето не я търси за утеха и сигурност.

В процедурата „Непознатата ситуация“ на Ейнсуърт *най-голям процент са децата със сигурна привързаност*. Тя се среща при деца с родители, принадлежачи към всички родителски стилове, но се наблюдава тенденцията, посочена в резултатите върху стила на привързаност.

Освен горепосочените „чисти“ стилове на родителство, се наблюдават и „смесени“ стилове. В литературата се разглежда майчински родителски стил, бащински родителски стил и общ стил на родителство (стилтът на двамата родители) в зависимост от поведението на родителите. Възпитателните резулта-

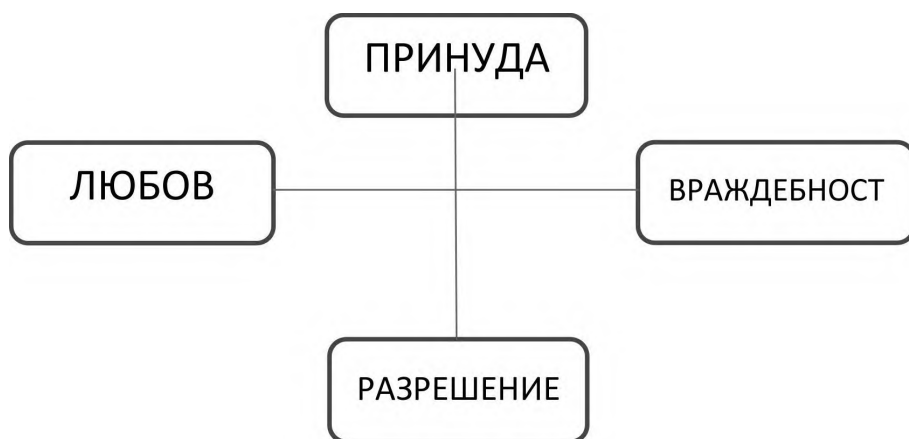
ти върху развитието на детето, в зависимост от родителския стил, в литературата се разглеждат като последици от влиянието на „чистия“ родителски стил, но в голяма степен родителските стилове са от смесен вид. Смесеният родителски стил варира в зависимост от връзката му с променливите отзивчивост и възискателност. Тъй като родителският стил е типология, а не линейна комбинация от отзивчивост и възискателност, всеки родителски стил е различен и по-обширен от сбора на съставните му части (Baumrind, 1991: 62). Наличието на майчински и бащински родителски стил, които не принадлежат към един и същи тип, има своето съответствие и в изследванията на теорията на привързаността. Майн и Уестън (Main, Weston, 1981) установяват, че децата могат да имат различни видове привързаност към различни хора (напр. сигурна привързаност към майката, но несигурна към бащата), демонстрирайки, че моделите на привързаност са индивидуални, а не универсални характеристики на всички взаимоотношения. М. Рутър (Rutter, 1981) твърди, че бебетата и малките деца проявяват поведение на привързаност към повече лица, различни от майките, без специфично поведение на привързаност, изрично към майките. М. Ламп, Хуанг, Гроди и Фроди (Lamb, et al., 1982) установяват, че бебетата и малките деца имат различна привързаност към различни хора (различни привързаности за различни цели, като нито една привързаност не е по-важна от друга), като баби и дядовци, братя и сестри, която изпълнява различни функции, например бащата е за игра, майката за утеха и т.н.

Исаев и В.Е. Каган обобщават следните модели на възпитание: *Рестриктивен* (ограничаващ) – стремеж чрез възпитание да се контролира напълно социализацията на детето. „Характерен е за страни с доминираща католическа, източно-православна, ислямска или будистка култура, в това число и България“ (Иванов, 1998: 90); *Пермисивен* (разрешаващ), който се явява контрапоза на класическия рестриктивен модел и е характерен за страните в Западна и Северозападна Европа. *Медиален* (медианен, срединен) – “... позволяващ диалог, уважаващ възгледите на детето и на възрастните и съчетаване на свободен избор и лична отговорност.“ Този модел се определя като перспективен за България.“ (Иванов, 1998: 91).

Известни са няколко подхода при разглеждането на моделите на възпитание: концепция за бидименсионалните психо-социални модели (в това число е методиката на Баумринд); концепция за структурните модели и концепция за интеракционистките модели. Разглеждаме описанието на И. Иванов (Иванов, 1998). Първата концепция за *бидименсионалните психо-социални модели* се базира на подхода на Ролинс и Томас (Rollins, Thomas, 1979), Маккоби (Maccoby, 1980), Пуртиос и Десме (Pourtois, Desmet, 1989) и разгръща две основни измерения на родителско въздействие „*разрешение –принуда*“. Зьоненс и Бейерс (Soenens, Beyers, 2012) разглеждат диадата в контекста на крос-културните изследвания на родителския контрол и автономност.

Основните индикатори на тази дименсия са принудата, заповедите и ограниченията, които се налагат от родителите на децата; отговорностите, които се предават на тях; строгостта, с която се налагат нормите; маниерите, чрез които детският живот се свързва с родителската власт.

Теорията за привързаността се свързва с възпитателните представи на родителя относно стремежите да не се разглези бебето или малкото дете, които водят след себе си ниска степен на отзивчивост и нечувствителни грижи. Второто измерение на родителско въздействие е *любов – враждебност*. (Иванов, 1998: 71). Тази полярност е свързана с наличието на любящо поведение и чувствителни грижи към детето и неговите нужди и желания.



Фиг. 2. Типология на Ролинс и Томас, Маккоби, Пуртиос и Десме

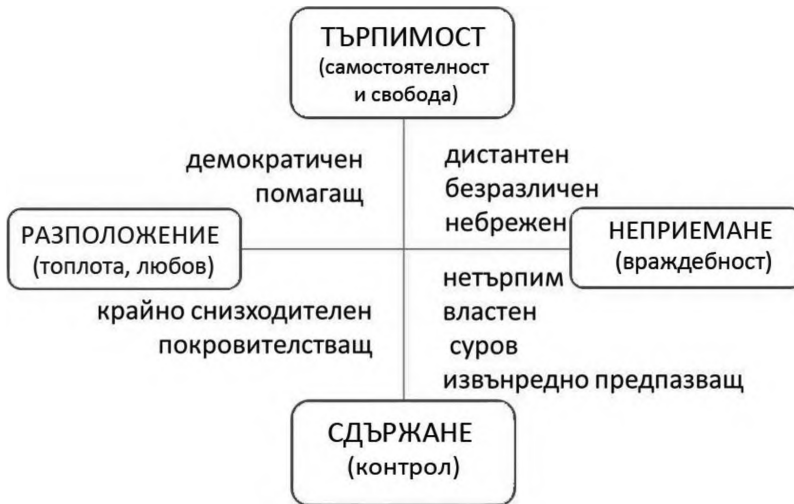
Подходът на Баумринд и Рьошлин и е организиран в две основни направления: *авторитаризъм и либерализъм, любов и враждебност* – две основни измерения на родителското въздействие (Иванов, 1998). Подобна е концепцията на А. Вери, който разглежда биполярността авторитаризъм – либерализъм като определяща специфичния климат, в който детето расте. Той разглежда опозициите свобода – автономност.



Фиг. 3. Типология на Баумринд и Рьошлин

Типологията на Шефер, описана от Иванов (Иванов, 1998), разглежда поведението на родителите по два важни признака: *неприемане* – *разположение* и *търтимост-сдържане*. Оттам Шефер извежда няколко родителски стила:

1. Модел „*разположение (топлота, любов)*“ – родителите се фокусират върху положителното: смятат, че децата им притежават много положителни качества, радват се на общуването с тях, приемат ги такива, каквито са.
2. Модел „*сдържане (контрол)*“ – строги родители, които предписват на децата си множество забрани, държат ги в непрекъснат контрол, установяват задължителни норми на поведение. Децата се наказват рядко и не много строго. Детето обикновено се подчинява и не дава повод за наказание.
3. Модел „*снизходителност*“ – родителите правят малко забележки на несдържаните деца, не се забраняват шумните игри, малко ги е грижа за чистотата и послушанието, неограничена свобода в игрите и естественото проявление на агресивността.



Фиг. 4. Типология на Шефер

Според типологията на Шефер родителите също са няколко типа:

1. *Приемащи родители* – обичат децата си, сърдечни и възнаграждаващи са.
 - *Резултат от възпитанието* – децата са с приятелско настроение; мислят за другите; сътруднически са, но и несамостоятелни; тревожни със силно развита чувство за вина.
 - *Резултат върху стила на привързаност* – децата са със сигурен стил на привързаност.
2. *Отхвърлящи родители* – критични и враждебни.
 - *Резултат от възпитанието* – децата са с негативно поведение; агресивни; невротични; шизофренични; с лоша успеваемост.
 - *Резултат върху стила на привързаност* – децата са с тревожно-избягваща привързаност.
3. *Ограничаващи родители*
 - *Резултат от възпитанието* – децата са враждебни, носещи неприятности извън къщи, с противообществени прояви.
 - *Резултат върху стила на привързаност* – децата са с тревожно-избягваща или тревожно-амбивалентна привързаност.
4. *Толерантните родители*
 - *Резултат от възпитанието* – децата са буйни, неконтролирани, носещи неприятности в къщи.
 - *Резултат върху стила на привързаност* – децата са със сигурна привързаност.
5. *Родители тип „демократичен надзор“* – най-положителният вариант на родителско отношение към децата. Изразява се в спазването на два принципа:

детето дава приноса си при обсъждане на засягащите го въпроси и само взема решение, което се одобрява от родителите; очертаване на приемливите граници на решенията от родителите.

- *Резултат върху стила на привързаност* – децата са със сигурна привързаност.

Втората концепция при разглеждане на семейното възпитание е за *структурните модели*. Тя прави връзка между възпитателния стил и мястото на семейството в социалната среда – социалната класа на родителите, нивото на образование, професията и т.н., като основни детерминанти на възпитателните и образователните идеали, ценности и цели в семейството. Тази концепция включва влиянието на културните, социалните фактори. Според изследванията на привържениците на тази теория (Кон, Бронфенбренер, Хес, Гекас, Най, Кук-Гъмперц, Баумринд, Бернщейн, Хендерсън, Келерхалс, Валенте) родителите от буржоазна среда си поставят цели, свързани с възпитаването на самоконтрол, умение за самоуправление, независимост, творчество и амбиция в детето си, а родителите от по-низшите класи (от работнически и селски произход) акцентират предимно върху реда, чистотата, уважението, послушанието, умението да се избягват проблемите, но не и върху автономията. Родителите от висшата среда отдават по-голямо значение на намерението, докато родителите от нисшата са по-чувствителни към постъпките на децата си (Иванов, 1998: 74). В контекста на съвременните изследвания тези заключения важат за нивото на финансово благополучие на родителите, степен на завършено образование, големина на населеното място по местораждане и местожителство, социално обкръжение, етническа и национална принадлежност. Подобно на Бронфенбренер, основоположника на Теорията на екологичните системи, Н. Бернщейн достига до извода, че начинът на живот определя поведенческите модели на родителите в семейството. Той се отразява на комуникацията, а оттам и на ролята на бащата, майката и детето. Неговите изследвания върху езика, на който се води възпитателната работа в семействата от различните класи, (+) посочват два типа комуникация в семейството: “издигнат” и “принизен”, с доминиране на “Аз” и “Ние”, като квинтесенция на индивидуалното или колективно начало (Иванов, 1998: 75). “Буржоазната класа” се свързва с индивидуалистичното мислене, а колективистичното е характерно за “работническата класа”.

Третата концепция при разглеждане на семейното възпитание е за *интеракционистките модели*. Тя тълкува семейното възпитание в контекста на междуличностните взаимоотношения, както посочва и самото наименование (от англ. *interaction* – взаимодействие). Социалната психология изучава взаимодействието в семейната среда в зависимост от наличието на *хармония, организация* или *дезорганизация*.

Акцентира се върху динамичния семеен образец – родители и деца влизат в взаимоотношения, още преди детето да проговори, поради което този подход е пряко свързан с формиране на стила на привързаност. Той разглежда взаимоотношенията като реципрочни и развиващи взаимните очаквания. Прави се връзка между възпитателния стил на семейството и взаимоотношенията на съпрузите (Иванов, 1998: 75).

Бронфенбренер и Левис развиват тезата за реципрочност и двупосочност на отношенията при систематичната социализация. Семейството е разглеждано като система от диадични взаимоотношения, като всяко от тях влияе на останалите. В този смисъл Бронфенбренер формулира термина “вторичен ефект” – например взаимоотношенията с децата имат вторичен ефект върху отношенията „баща – майка“ (Иванов, 1998: 76).

Трета тенденция при интеракционистките изследвания на семейството се свързва с теорията на екологичните системи на Бронфенбренер.

Проучване на Еман, Фадел и Абдел (Eman, Fadel, Abdel, 2017) в колективистично общество показва, че несигурната привързаност се свързва с авторитетен стил на родителство, модел ориентиран към контрола и модел комбиниращ авторитетен, авторитарен и либерален родителски стил в едно. Тревожно-избягващата привързаност се свързва с родителско поведение, ориентирано към контрола. Асгари и екип (Asgari, et al., 2011) изследват 508 юноши за установяване на връзката между родителския стил, стила на привързаност и саморегулацията и установяват, че авторитарният и отхвърлящият родителски стил имат най-негативни ефекти както върху привързаността, така и върху саморегулацията.

Таблица 1. Стил на привързаност в зависимост от родителския стил

Стил на привързаност	Поведение на детето	Родителски стил	Поведение на родителя
сигурен	<ul style="list-style-type: none"> • При раздяла с обекта на привързаност (накратко майката) е в състояние на дистрес; • Проявява положителни емоции при завръщане на майката; • Търси утеха от майката, когато е уплашено. 	Авторитетен Либерален	реагира бързо и адекватно на нуждите на детето
избягващ (несигурен, тревожно-избягващ ¹)	<ul style="list-style-type: none"> • Не се наблюдава дистрес при напускане на майката; • Не отчита завръщането на майката; • Не търси контакт с майката. 	Отхвърлящ Авторитарен	игнориращо, неоткликващо, нереагиращо

амбивалентен (несигурен, тревожно-амбивалентен)	<ul style="list-style-type: none"> • При раздяла с майката е в състояние на дистрес; • Не се утешава при нейното завръщане. 	Либерален Авторитарен	откликва на детските нужди непостоянно и ненадеждно
дезорганизиран	<ul style="list-style-type: none"> • Няма поведение на привързаност; • Често изглежда обезпокоено, объркано или зашеметено в присъствие на майката. 	Авторитарен	обидно или немарливо, отговаря по плащещ или заплашителен начин

ВЛИЯНИЕ НА КУЛТУРНИТЕ ОСОБЕНОСТИ ВЪРХУ РОДИТЕЛСКИЯ СТИЛ, ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ И ПРИВЪРЗАНОСТТА

Според теорията на екологичните системи на психолога Ю. Бронфенбренер, децата са повлияни от културата чрез вярванията, традициите и обичаите, които техните родители приемат от структури в мезосистемата (взаимовръзките между компонентите на непосредствената среда: семейството и детска градина; семейство и връстници; семейство и съседни) и екосистемата (връзките между външна обкръжаваща среда и индивида, която засяга развитието на детето индиректно). Тези структури определят възпитателните идеали и цели и предават културните ценности от едно поколение на друго. Културно обусловените нагласи и вярвания имат съществено влияние върху всички системи на Бронфенбренер.

Моделите на възпитание в рамките на една култура детерминират общоприетите възпитателни норми. Те включват утвърдените във времето стилове в отглеждането на децата и очакванията за полагащите грижи от страна на родителите, отговарящи на нуждите на детето в първите месеци и години на живота му. В този смисъл те се свързват с предпоставките за формиране на стила на привързаност в детството. Моделите на възпитание и отглеждане са опосредствани от създаването на необходимите условия за оцеляване на потомството и осигуряване на развитието както на детето, така и на социалната група и култура. Възпитателните модели и практики в отглеждането на децата, характерни за една култура и нация, се спазват от някои нейни членове и не са валидни за други. Съществуват вариации в условията, в които расте едно дете и във вярванията, нагласата, ценностите и знанията на родителите. Докато в едни култури, каквато е японската, майките не се отделят от бебето и малкото дете, то в други, каквато е американската, децата са отделени в самостоятелна стая от най-ранна възраст. В предишни изследвания на автора е анализирана процедурата „Непознатата ситуация“, изпробвана в различни културни условия, с цел да се установи дали моделите на привързаност са универсални или

са обект на културни влияния. Разгледани са изследвания, целящи да установят както тенденциите в стила на привързаност в рамките на една нация, така и межкултурните различия на базата на сходства и различия.

Възпитателните практики и взаимоотношенията с детето се моделират от икономическите и културни ресурси на родителите – образование, социокултурно равнище и представите за социализацията на детето. Те определят нивото на автономия и авторегулация, предоставени на детето и методите и техниките за влияние, мотивация и контрол. Социалният статус на семейството детерминира и социалната идентичност на детето, семейните роли на родителите, нивото на кохезия на семейството и професионалните проекции – “реактивна” детерминанта на социализацията. Повечето изследвания показват, че измерението колективизъм-индивидуализъм е ключово за определянето на възпитателните методи и практики в отглеждането. Холандският социален психолог, социолог и културолог Х. Хофстеде (Hofstede, 1980) разбира културата като „колективно програмиране на съзнанието“, „колективно програмирано съзнание, което обособява една човешка общност от друга“ (Hofstede, 1980) или „софтуер на ума“. Неговите изследвания показват влиянието на националната културна среда върху поведението. В периода на детството личността в голяма степен се формира под влиянието на семейната и социалната среда. Тогава детето „попива“ специфичните „елементи на културата“. Хофстеде предлага една от най-прецизните системи за измеренията на културата. Той разработва система от шест дименсии на културата: индивидуализъм срещу колективизъм, висока срещу ниска властова дистанция, избягване срещу толериране на несигурността, мъжественост срещу женственост, дългосрочна срещу краткосрочна времева ориентация, задоволяване срещу сдържаност. Според изследванията на Hofstede Insights Network България е колективистична страна с висока властова дистанция, висок индекс за избягване на несигурността и средно висок индекс за мъжественост; силно ограничаваща се култура с дългосрочна ориентация във времето. Всяка една от дименсиите оказва влияние върху моделите на възпитание, но опозицията колективизъм – индивидуализъм е обект на изследване спрямо стила на привързаност. Сред най-значими изследвания на влиянието на културата и в частност на колективизма и индивидуализма върху стила на привързаност са тези на Ван Айзендорн и Кроненберг (Van Ijzendoorn, Kroonenberg, 1988) и Р. Харууд (Harwood, 1992) и сътрудници (Harwood, et al., 2001). Ван Айзендорн и Кроненберг (Van Ijzendoorn & Kroonenberg, 1988) описват резултатите от 32 експеримента „Непознатата ситуация“, проведени сред 8 различни култури. Чрез мета-анализ те установяват, че във всички култури доминираща е сигурната привързаност, но при колективистичните култури като България се наблюдава по-висок процент на тревожно-амбивалентната привързаност, а сред индивидуалистичните култури – на тревожно-избягващата привързаност.

В колективните общества, членовете на разширеното семейство участват във възпитанието и отглеждането на детето – пропуските в родителското поведение на основния обект на привързаността се запълват от друг човек (Eman, Fadel, Abdel, 2017). Клайн (Klein, 1952) подчертава важната роля, която родителят играе – да успокои вродените страхове и тревоги на бебето, както и други емоционални състояния. Следователно в колективистичните общества, каквото е нашето, в случаите, когато майката е възпрепятствана да отговори и да задоволи нуждите на детето си (например в случаи на болест), бабата, лелята или който и да е друг член на разширеното семейство могат да поемат тази роля и по този начин нуждите от привързаност на детето се разчитат, разбират и задоволяват непрекъснато, независимо кой го прави. Това създава цялостно чувство за сигурност у детето, което може да се обобщи във всички негови отношения с други членове на семейството.



Фиг. 5. Взаимодействие между родителския стил, стила на привързаност в детството и културните особености на нацията.

Друго измерение на културата по метода на Хофстеде, което има влияние върху родителския стил и привързаността, е висока срещу ниска властова дистанция. В държавите с *висока властова дистанция*, каквато е България², авторитарният родителски стил е културно обусловен. Високият индекс във властовата дистанция, който се отчита в България, в корелация с влиянието на традиционно-патриархалните ценности, вярвания и морал, детерминират отношение, което толерира неравенството сред обществото и в рамките на семейната структура. Авторитарните родители е твърде вероятно да отгледат

² <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

„възрастни деца“, които не са способни да възпитат следващото поколение (Gould, Martindale, 2007: 202). Това корелира с посочения рестриктивен модел, като характерен за България. С навлизането на западната култура, авторитарният родителски стил получава по-ниско процентно разпределение през последните години, в сравнение с годините на социалистическия режим. В условията на глобализация в европейското социокултурно пространство се наблюдава промяна в традиционните модели на възпитание на българските родители посредством културното взаимодействие. Все повече възпитателни методи са повлияни от западната култура.

Моделите на семейно възпитание в рамките на една нация варират според психологическите характеристики на родителите, в това число индивидуалните особености на личността, как е протекло тяхното детство и условията, в които живеят.

Основните методи за изследване на родителския стил са въпросници и интервюта. Резултатите могат да бъдат повлияни от отговорите на родителите, които често отразяват представата на родителя за правилно поведение, а не реалните им действия. Някои родители не са склонни да признаят дори пред себе си, че проявяват поведение, недопустимо от страна на собствените им и обществените ценности и представи за приемливо и образцово родителско поведение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Факторите, определящи стила на привързаност в детството, са свързани не само с родителското поведение в периода на първите години от живота на детето. Моделите на възпитание се определят от лични, семейни, социални, културни и национални влияния. На първо място, родителският стил и стилът на привързаност се детерминират от вътрешния работен модел на всеки един от родителите. Той е онаследен от опита на майката и бащата при взаимодействие с техните основни фигури на привързаност в детството. Друг фактор, оказващ влияние върху привързаността, е детският темперамент, който се отчита като реципрочен на родителския в теорията за взаимодействието. Следователно, както родителският стил формира привързаността, така и детският темперамент формира родителското поведение.

Направените теоретично проучване, съдържателен анализ и анализ на вторични статистически данни показват, че авторитарният и либералният родителски стил най-често се свързват със сигурния стил на привързаност. Либералният родителски стил се характеризира с висока степен на отзивчивост и ниска степен на контрол, но същевременно родителската грижа е непостоянна и неструктурирана, което корелира с тревожно-амбивалентната привързаност. Авторитарният и отхвърлящият родителски стил се свързват с

несигурна привързаност, предимно с тревожно-избягващата, а в редки случаи и с дезорганизираната. Тези два стила на родителско поведение имат най-негативно възпитателно влияние и влияние върху привързаността – свързват се с патологичната привързаност.

Средата, в която живее семейството, е определяща за родителското поведение и възпитателните идеали. Измеренията на културата оказват въздействие върху моделите на възпитание, родителските стилове, а от там и върху стила на привързаност. Дименсията на културата „колективизъм срещу индивидуализъм“ е посочена от изследователите като определяща за стила на привързаност. Заедно с дименсията „висока – ниска властова дистанция“, те дефинират моделите на поведение и когнитивно възприятие на родителите, възпитателните практики и родителски стилове в България. Следователно съществува взаимозависимост между културните особености и родителския стил, както и между културните особености и стила на привързаност в детството. Според културните особености на нацията ни тревожно-амбивалентната привързаност следва да е с по-висок процент от тревожно-избягващата, а преобладаващите родителски стилове следва да са авторитетен и авторитарен. В България са правени редица проучвания на родителските стилове и някои от тях установяват доминирането на смесения родителски стил. Влиянието на глобализационните процеси в европейското социокултурно пространство установяват тенденция към навлизане на по-либерални възпитателни модели. Все още не е провеждан експериментът „Непознатата ситуация“, който е най-широко разпространеният диагностичен конструкт за определяне на стила на привързаност, с български деца и родители. Това дава поле за по-нататъшни изследвания в областта.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In: H. R. Schaffer. (Ed.). *The origins of human social relations*. London and New York: Academic Press. Pp. 17-58.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asgari, P., Enayati, M., Pasha, G., Sharifi, H., & Zeinali, A. (2011). The mediational pathway among parenting styles, attachment styles and self-regulation with with addiction susceptibility of adolescents. *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(9): 1105–1121. Retrieved April, 14, 2020 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3430035/>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. Retrived February, 2, 2020 from <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261–267. Retrieved February, 2, 2020 from <https://doi.org/10.2307/1127891>

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In: Damon, W. (Ed.) The Jossey-Bass social and behavioral science series. *Child development today and tomorrow* (p. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved May, 5, 2019 from <https://psycnet.apa.org/record/1988-98806-017>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. Retrieved February, 2, 2020 from <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Behrens, K. Y., Hesse, E. & Main, M. (2007). Mothers' attachment status as determined by the Adult Attachment Interview predicts their 6-year-olds' reunion responses: A study conducted in Japan. *Developmental Psychology*, 43(6), 1553–1567. Retrieved March, 8, 2016 from <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1553>
- Belsky, J. & Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 58(3), 787–795. Retrieved April, 8, 2020 from <https://doi.org/10.2307/1130215>
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness & Depression. Attachment and loss* (vol. 3). (International psycho-analytical library no. 109). London: Hogarth Press.
- Cohn, D. A., Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Pearson, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology*, 4(3), 417–431. Retrieved April, 2, 2020 from <https://doi.org/10.1017/S0954579400000870>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. Harmondsworth: Pelican 1965.
- Eman, M., Fadel, A. & Abdel, A. M. (2017). The Relation between Parenting Styles and Attachment among Preschool Children in the Gaza strip. *Glob J Intellect Dev Disabil*. 2017: 555619. Retrieved April, 2, 2020 from <https://juniperpublishers.com/gjidd/pdf/GJIDD.MS.ID.555619.pdf>
- Feldman, R. S. (2008). *Development across the life span*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fox, N. A. (1989). Infant temperament and security of attachment: a new look. *International Society for Behavioral Development*. Jyviiskylä, Finland.
- Gould, J. W., & Martindale, D. A. (2007). *The art and science of child custody evaluations*. Guilford Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede Insights. (2020). Compare countries. Retrieved February, 2, 2020 from <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- Hwang, C. F. & Broberg, A. G. (1991). Social Inhibition – Development and Implications, In *Behavioral Biology, Neuroendocrine Axis*. (eds.) T. Archer, and S. Hansen, 191–198. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isaev, D. N., & Kagan, V. E. (1986). *Psihogigiena pola u detey*. [Исаев, Д. Н., Каяан, В. Е. Психогигиена пола у детей.]. L: Meditsina
- Ivanov, I. (1998). *Semeynа pedagogika*. [Иванов, И. Семейна педагогика]. Sofia: Aksios
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and

- adolescence. *Developmental Psychology*, 33(4), 703–710. Retrieved April, 2, 2020 from <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.703>
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N. & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55(6), 2212–2225. Retrieved April, 10, 2020 from <https://doi.org/10.2307/1129793>
- Klein, M. (1952) On Observing the Behaviour of Young Infants. In: *Envy and Gratitude and Other Works 1946–1963*. London: Hogarth Press, 1975.
- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. S., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64(1), 231–245. Retrieved April, 10, 2020 from <https://doi.org/10.2307/1131448>
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94–112. Retrieved June, 4, 2016 from <https://doi.org/10.2307/1131928>
- Lamb, M. E., Hwang, C.-P., Frodi, A. M. & Frodi, M. (1982). Security of mother- and father-infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and nontraditional Swedish families. *Infant Behavior & Development*, 5(4), 355–367. Retrieved April, 2, 2020 from [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(82\)80046-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(82)80046-5)
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in later late adolescence. *Attachment and Human Development*, 3(1):96–120. Retrieved April, 15, 2020 from <https://doi.org/10.1080/14616730010024762>
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415–426. Retrieved April, 15, 2020 from <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: T. B. Brazelton & M. W. Yogman. (Eds.). *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Norwood, NJ: Ablex.
- Maccoby, E. (1980). *Social development-psycho-logical growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1991).
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). New York: Wiley. Retrieved May, 5, 2018 from <https://ucl.rl.talis.com/items/36C9F7D9-9E36-3721-1144-3867002B248B.html>
- Nair, H., & Murray, A., (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *J Genet Psychol* 166(33): 245–263. Retrieved April, 12, 2020 from <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.245-263>
- Penev, R. (2017). *Pedagogicheskoto obrazovanie za roditeli. Avtoreferat na disertatsionen trud za pridobivane na nauchna stepen Doctor na naukite*. [Пенев, Р. Педагогическо образование за родители. Автореферат на дисертационен труд за придобиване на научна степен „Доктор на науките“].
- Penev, R. (2013). *Teoriya i tehnologiya na semeynoto vazpitanie. Vtora chast*. [Пенев, Р. Теория и технология на семейното възпитание]. Sofia: Veda-Slovena-ZhG.

- Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979) Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In: W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.). *Contemporary theories about family*. Vol. 1. New York: The Free Press.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (1989). *L'Education familiale*. *Revue française de pédagogie*, 86, 69–101.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 22(4), 323–356. Retrieved November, 19, 2019 from <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>
- Solomon J., & George C. (2011). The Disorganised Attachment-Caregiving System In Solomon Judith & George Carol. (Eds.). *Disorganized attachment & caregiving* (pp. 25–51), NY: Guilford Press. Retrieved October, 19, 2019 from <https://www.guilford.com/excerpts/solomon2.pdf?t>
- Soenens, B., & Beyers, W. (2012). The cross-cultural significance of control and autonomy in parent–adolescent relationships. *Journal of Adolescence*, 35(2), 243–248. Retrieved April, 6, 2020 from <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.007>
- Stevenson-Hinde, J., & Verschueren, K. (2002). Attachment in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* (p. 182–204). Blackwell Publishing. Retrieved November, 19, 2019 from <https://psycnet.apa.org/record/2003-04408-010>
- Winnicott, D. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.
- Zhang, W., & Fuligni, A., (2006). Authority, autonomy and family relationships among adolescents in urban and rural China. *Journal of Research on Adolescents* 16(4): 527-537. Retrieved April, 2, 2020 from <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00506.x>

ЗА АВТОРА

Д-р Диана Андонова е постдокторант и хоноруван преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Предучилищна и медийна педагогика“. Областите на нейните научни интереси са психология на развитието, педагогика на овладяване на езика и развитие на речта, семейно педагогика, крос-културни изследвания и др. Тя има 14 публикации.

Контакт: Адрес: София – 1505, бул. Евлоги и Христо Георгиеви №114.

E-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Diana Andonova, PhD, is Postdoctoral fellow and part-time assistant at SU “St. Kliment Ohridski”, FESA, Department of Preschool and Media Pedagogy. The scientific research fields of her interest are Developmental Psychology, Pedagogy of Language Acquisition and Speech Development, Family Pedagogy, Cross-cultural studies, etc. She has 14 publications.

Contact: Address: 114 Evlogi and Hristo Georgievi Blvd. 1505 Sofia.

E-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

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

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 113

СКРИНИНИГ НА ГРАФОМОТОРНИ УМЕНИЯ СРЕД УЧЕНИЦИ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА БЕЛЕЗИ ЗА КООРДИНАЦИОННО РАЗСТРОЙСТВО НА РАЗВИТИЕТО

РАЯ ГЕНЧЕВА

*Катедра „Специална педагогика и логопедия“
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България*

Рая Генчева. СКРИНИНИГ НА ГРАФОМОТОРНИ УМЕНИЯ СРЕД УЧЕНИЦИ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА БЕЛЕЗИ ЗА КООРДИНАЦИОННО РАЗСТРОЙСТВО НА РАЗВИТИЕТО. Настоящата публикация цели да представи авторски инструмент за изследване на графомоторни умения при ученици в начална училищна възраст (втори до четвърти клас) за установяване на такива с индикации за координационно разстройство на развитието. Подобни изследвания се реализират чрез различни подходи и методи и се намират в своето начало за България. Проучването е проведено със 107 ученика на основата на задачи за измерване на скорост и четливост на писане, прерисуване на графични модели и фигури, закопчаване на копчета и завързване на връзки на обувки, самооценка на усещанията при дейностите от ежедневието. Допълнително са определени вид писмен захват и позиция при седеж по време на писане. За анализ и оценка на емпиричните данни са приложени стандартни статистически методи. Резултатите показват, че развитието на фината моторика при ежедневните дейности е свързано с това на графомоторните умения, скоростта и четимостта при задачите за писане.

Raya Gencheva. Department of Special Education and Speech Therapy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. GRAPHOMOTOR SKILLS SCREENING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR IDENTIFYING DEVELOPMENTAL COORDINATION

DISORDER SIGNS. This publication aims to present an author's tool for graphomotor skills assessment of primary school students (second to fourth grade) for differentiating children with problems in the development of these skills and indications for developmental coordination disorder. Assessments like so are accomplished with different methods and approaches, and are in their beginning in Bulgaria. Hundred and seven students took part in the following study, based on the evaluating of handwriting speed and legibility, graphic models and figures copying, buttoning and tying shoelaces task, and emotions self-evaluating of daily life activities performance. Writing grasps and sitting posture during the writing process were defined additionally. Standard statistic methods were applied for data analysis. The results show dependency between the development of fine motoric in activities of daily life and the level of graphomotor skills, handwriting velocity, and legibility.

Keywords: graphomotor skills, handwriting, screening, developmental coordination disorder, primary school age.

ВЪВЕДЕНИЕ

За диагностицирането на координационното разстройство на развитието (КРР), Диагностичен и статистически наръчник на психичните заболявания (Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-V) препоръчва идентифицирането на четири критерия: (1) значително по-ниска от очакваната за календарната възраст способност за изпълнение на задачи, включващи двигателна координация; (2) засягане на функционирането в ежедневните дейности в следствие на координационните нарушения (дейности от ежедневния живот /ДЕЖ/ в дома и училищни постижения); (3) началото на симптомите е в ранния период на развитието; (4) изключва наличието на друго медицинско състояние (интелектуално или зрително нарушение, неврологични заболявания като детска церебрална парализа, мускулна дистрофия или дегенеративни заболявания) което да е причина за координационните и двигателни нарушения, а ако съществува интелектуално нарушение, то двигателните затруднения трябва да надвишават очакваното (American Psychiatric Association; 2014). В България КРР се описва в еквивалента си от Международната класификация на болестите (МКБ) – 10 ревизия, с код F82 – специфично разстройство в развитието на двигателните функции (СРРДФ) (Световна здравна организация, 2003). Положителните последици от навременната диагностика и интервенция на деца с координационното разстройство на развитието е еднозначно доказано в редица научни изследвания (Missiuna, Gaines, Soucie, & McLean, 2006; Piek, Hands, & Licari, 2012; Van der Linde et al., 2015; Wilson et al., 2016). Проблемите, споделяни в повечето проучвания, на първо място се свързват с подходите и методите за установяване на КРР и на второ място – с преодоляване на засегнатите координационни и двигателни функции. Някои автори споделят, че честа причина за диагностицира-

нето на координационното разстройство на развитието е насочването на деца с проблеми при писането (развитието на графомоторните умения) от педагозите към лекар и ерготерапевт – специалисти в детско психомоторно развитие (Barnett, Henderson, Scheib, & Schulz, 2011; Boyle, 2007; Judkins, Dague, & Core, 2009). Създадени са различни инструменти за изследване на писмената дейност и графомоторните умения (Barnett, Henderson, Scheib, & Schulz, 2009; Barnett et al., 2011; M. J. V. Hartingsveldt, Vries, Cup, Groot, & Sanden, 2014; Rosenblum, 2008; Rosenblum, Weiss, & Parush, 2004; Shooman & Rosenblum, 2014; M. J. Van Hartingsveldt et al., 2015), някои от които са пряко свързани и се използват в помощ на диагностицирането на КРР.

Редица автори описват и класифицират писмените захвати, които наблюдават в практиката си, определят и т. нар. „правилен“ писмен захват – динамичен триопорен захват (Bergmann, 1990; Cornhill & Case-Smith, 1996). Според тях при използване на този захват около пет–шестгодишна възраст се развиват движенията на пръстите – флексивно-екстензионни в интерфалангеална става (ИФС) на палеца и дистална интерфалангеална става (ДИФС) на показалеца, които осигуряват преместването на писеца в хоризонтална и вертикална посока по повърхността и спомагат за плавността и скоростта при писането. развитието на този двигателен модел води и до намаляване на уморемостта, а това е свързано и се развива на основата на добро изолиране на индивидуалните движения на пръстите (Benbow, 2009; Cornhill & Case-Smith, 1996). Динамичният триопорен захват е описан в България от Стефанов (Stefanov, 1954) в средата на миналия век с методични указания за усвояването му при писане с перодръжка. Benbow (2009) определя ефикасни и неефикасни захвати. Към ефикасните захвати авторът отнася триопорния, четириопорния и адаптирания триопорен (пишещото средство минава между втори и трети пръсти), а към неефикасните захвати – тези с покривач и втъкнат палец, транспалмарен, междупръстово хващане, супиниран, и показалцов захват. Schweltnus (Schweltnus et al., 2013; Schweltnus, 2012) определя четири функционални захвати, а McCleskey (2016) – осем вида писмени захвати. Tsocheva-Gencheva (2019) разграничава 12 захвата и групи захвати по структурно-морфологични признаци: четири основни функционални захвата („правилният“ триопорен, динамичен захват и функционалните четириопорен динамичен и латерални – три и четири опорни), групите от всеки от тези захвати при наличието на абнормна позиция на палеца (единствено при динамичния четириопорен захват не е наблюдавана абнормна позиция на палеца) или белези на ставна хипермобилност, или и двете (седем групи от захвати), и последно – групата на атипични, незрели и нефункционални захвати.

В България обучението по писане е широко дискутирана тема (Zdravkova, 1991; Stefanov, 1954; Todorova, 2007), особено в контекста на включващото образование и децата със СОП (Yosifova, 2012; Matanova & Todorova, 2013;

Tsenova, 2017). По темата за развитието на графомоторните/графичните умения обаче публикациите са значително по-малко (Vasileva, 2015; Yosifova, 2011; Trosheva-Asenova, 2005). Единици са авторите, анализирали писмени захвати и двигателни модели при писането (Nikolova, 2003; Yancheva-Velinova & Marinov, 2017). Не са намерени български публикации свързани с затрудненията при графомоторните умения и техническия компонент при писането във връзка с координационното разстройство на развитието.

Целта на настоящото изследване е идентифицирането на деца в начална училищна възраст с признаци за координационно разстройство на развитието чрез специално създаден тестови инструмент за скрининг на графомоторните умения (ГМУ), фина моторика и самооценка при дейностите от ежедневиия живот (ДЕЖ).

ПРОЦЕДУРА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Участници. Скрининговото изследване за ГМУ, фина моторика и самооценка на усещанията при ДЕЖ, проведено през 2019 година, е с участието на 107 деца на възраст от 8 до 11 години. Броят на момчетата и момичетата в общата група и по класовете е почти еднакъв (табл. 1). При втория показател – пишещата ръка, леворъките деца варират между 1,0% и 7,0%, което е в долната граница на съобщаваните в литературата данни (Gutwinski et al., 2011). В изследваната група има трима ученика със специални образователни потребности – синдром на Аспергер, хронично обменно заболяване, лека интелектуална недостатъчност.

Таблица 1. Разпределение на учениците по пол и пишеща ръка

Клас		Пол			Пишеща ръка		
		Момчета	Момичета	Общо	Дясна ръка	Лява ръка	Общо
2	Брой	14	10	24	24	0	24
	клас %	58	42	100	100	0	100
3	Брой	26	28	54	50	3	53
	клас %	48	52	100	94	6	100
4	Брой	15	14	29	27	2	29
	клас %	52	48	100	93	7	100
Общо	Брой	55	52	107	101	5	106
	%	51	49	100	95	5	100

Изследователски инструменти и процедури

В настоящото изследване се прилагат следните методи:

– Структурирано наблюдение и видеозапис на писмения захват и стойката по време на изпълнението на задачите за писане и прерисуване;

– Тестуване на графомоторни умения и фина моторика чрез:

а) Измерване на скорост (V_1) при изписване на собственото име, азбуката, цифрите и при диктовка на непознат текст – в знаци в минута (знак/мин.) чрез засичане на времето за изпълнение – първа до четвърта задачи на тестовия инструмент. Всяка от четирите задачи за писане е с определено време за изпълнение, което се маркира с вербални инструкции за начало и край.

б) Определяне на степен на четимост на писмената продукция (реализирана в първите четири задачи) чрез оценяване по петобална скала, където: 4 т. – графемите са изписани напълно разпознаваемо (съставните им елементи им са точни) и текста е лесно четим; 3 т. – наличие на единични трудно разпознаваеми графемни (с некоректно оформени, липсващи, разменени или добавени елементи), което затруднява, но не пречи на разчитането на текста; 2 т. – трудно разпознаваемите графемни (с некоректно оформени, липсващи, разменени или добавени елементи) се срещат често, понякога и по две в една дума което затруднява значително разчитането на текста; 1 т. – трудно разпознаваемите графемни (с некоректно оформени, липсващи, разменени или добавени елементи) се срещат толкова често, че само единични думи могат да се разчетат и смисъла на текста не може да бъде разбран; 0 т. – абсолютна липса на оформени графемни не се срещат дори отделни думи, които да се разчетат.

в) Оценяване на точност при прерисуване и дорисуване на графични модели (пета задача – шест елемента) и фигури в- и извън решетка (шеста задача, четири подточки – зашриховане, прерисуване в решетка, дорисуване в решетка и прерисуване извън решетка – общо 13 елемента) за изследване способността за зрително възприятие и двигателно планиране, координацията око – ръка, междупръстовата координация и манипулативни умения. Моделите и фигурите са подредени по трудност спрямо възприятието на формата и координационните способности, които изисква прерисуването ѝ. Всяка фигура/модел се оценява по три критерия (за форма, големина и разположение/линия) с точки – 0 т. (не спазва), 1 т. (частично отговаря на оригинала) и 2 т. (напълно отговаря на оригинала), като сбора от тях дава до шест максимални точки за всяка фигура. Задачите за прерисуване се изпълняват в по-свободен времеви режим в сравнение с тези за писане.

г) При задачите за писане и прерисуване се определят вида: 1. седеж според позицията на таза и лумбалния дял от една страна и според разстоянието око-пищеща ръка от друга страна (Фиг. 1 и 2) и 2. писмен захват според класификацията на Цочева–Генчева (Tsocheva–Gencheva, 2019).



Фиг. 1. Снимки на деца, при които е налице нормално отстояние око – ръка по време на писане: в ляво – при запазена физиологична извивка в лумбален дял и в дясно – при наличие на изглаждане и леко кифозиране в зоната на лумбалния гръбнак



Фиг. 2. Снимки на деца, при които е налице намалено отстояние „око – ръка“ по време на писане: в ляво – при запазена физиологична извивка в лумбален дял и в дясно – при наличие на кифозиране в зоната на лумбалния гръбнак

д) измерване на скоростта (V2) на закопчаване на копчета и връзки на обувки чрез специално създадени макети, изработени на дървени плоскости с фланелки/ризичи с еднакви брой и големина на копчетата и илиците, и с еднакви по големина и разположение стелки с по осем отвори с еднакви по вид, дължина и дебелина връзки за обувки (Фиг. 3). Задачата за закопчаване на копчета и завързване на връзки се изпълнява в групи от по пет деца с видео заснемане за засичане на времето за изпълнение.



Фиг. 3. Макети за закопчаване на копчета и завързване на обувки

е) самооценка на усещането при изпълнение на дейности от ежедневието чрез целенасочено създаден инструмент – образно-описателна скала за самооценка на емоциите и усещането (отпечатана и ламинирана в размер 26/7 cm) за определяне нагласата на детето към ежедневието и наличие/липсата на затруднения при тях (Фиг. 4).

Щастливо и доволно човече	Спокойно и гордо човече	Леко объркано /разтревожено човече	Разочаровано човече	Изплашено и ядосано човече
1	2	3	4	5
Много ми е лесно и забавно! Разбирам всичко и се забавлявам!	Не ми е много лесно, но все пак е приятно. Горда съм, че успявам да се справя добре!	Малко ми е трудно, но се справям... Не по най-добрия начин, но все пак, горе-долу!	Ох, трудно ми е! Имам нужда от помощ! Стара се, но не се получава!	Много ми е трудно! Изобщо не се справям! И не разбирам какво се очаква от мен!

Фиг. 4. Образно-описателна скала за самооценка на усещанията при изпълнението на дейности от ежедневието

– Статистическа обработка и анализ на данни чрез IBM SPSS–19 за извеждане на зависимости и персентилни таблици, проверка на хипотези чрез параметрични и непараметрични статистически тестове за зависими и неза-

висими извадки (честотен и вариационен анализи, U-критерий на Ман Уитни, критерий на Крускал Уолис), честотен анализ на променливите измерени на рангова скала, подбрани в зависимост от естеството и разпределението на резултатите при съответните променливи.

Родителите на всички деца са запознати с целите и задачите на изследването чрез създадена за целта информационна брошура и от всички е получена подписана декларация за информирано съгласие.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

Задачи за писане

Резултатите по тестовите задачи за изписване на имена, азбука и диктовка показват най-висока средна стойност на скоростта при диктовката на непознат текст – 65,96 знака/мин., а най-ниска – при изписването на буквите от азбуката – 38,15 знака/мин. Средно аритметичните стойности, минималните и максималните резултати са представени в *Таблица 2*.

Таблица 2. Статистически параметри на променливите за скорост при писмените задачи, точност при прерисуване на модели и фигури и време за закопчаване и завързване

<i>Променливи</i>	<i>V име</i>	<i>V азбука</i>	<i>V цифри</i>	<i>V диктовка</i>	<i>Общо – прерисуване</i>	<i>Закопчаване и завързване</i>
Средна стойност	57,27	38,15	62,8	65,96	24,245	36,28
Асиметрия	,203	,072	,322	–,205	–2,097	1,62
Ексцес	–,331	,227	2,01	–,269	6,605	5,88
Най-ниска стойност	10,0	10,0	15,0	16,2	4,0	0,00
Най-висока стойност	108,0	72,0	139,5	109,2	30,0	200,0

За последващата обработка на резултатите и прилагането на коректните статистически тестове се проверява вида на разпределението на получените резултати. При големина на извадката $n=107$ изследвани лица спрямо таблица за граничните емпирични стойности на коефициент на асиметрия (A_s) и ексцес (E_x) са съответно: 0.483 и 0.975 (Gigiva & Shandurkova, 2014). Получените емпирични стойности на симетрия и ексцес, както и стандартната грешка при тях, сочат за симетрично разпределение само при резултатите на задачите за писане на име, азбука и диктовка. При останалите променливи (V на изписване на цифри, t за закопчаване на копчета и завързване на връзки и

точки при задачите за прерисуване на модели и фигури) данните за симетрия и ексцес показват различно от нормалното разпределение и това означава, че при тях, както и при останалите номинални и ординални променливи трябва да бъдат използвани непараметрични тестове за анализ (Таблица 2).

Най-високата скорост при писане е постигната при диктовката на непознат текст (средна стойност – 65,96 знака/мин., мин. ст-ст – 16,2 знака/мин. и макс. ст-ст – 109,2 знака/мин.), на второ място се нарежда писането на цифри (62,8 знака/мин.), предпоследна по големина средна скорост е постигната при изписването на името (57,27 знака/мин.) и най-ниска при изписването на буквите от азбуката (38,15 знака/мин).

Разпределението на резултатите при задачите за изписване на имена, азбука и диктовка е нормално и поради това е допустимо изготвянето на норматив въз основа на персентилния метод (който при вида на извадката, която не е представителна, съответно не може да бъде приет за общо валиден). Това дава представа в какви граници могат да бъдат разделени постиженията при писане на изследваните ученици. Около 5% от децата се справят изключително бавно и скоростите им при различните задачи се намират в съответния ред на таблицата. Следващите 5% от децата до 10^{та} персентил се справят много бавно. 15% от децата – между 10^{та} и 25^{та} персентил се справят бавно с поставените задачи и скоростта на най-бързите от тях е в реда на 25^{та} персентил. Стойностите на резултатите между 25^{та} и 75^{та} персентил са на справящите се с нормална скорост деца, между 75^{та} и 90^{та} персентил са бързо пишещите, а над 90^{та} и 95^{та} персентил – много бързите и изключително бързо пишещите ученици (Таблица 3).

Таблица 3. Разпределение на резултатите при скорост на писане на име, азбука и диктовка по персентили (знаци/мин.)

<i>P</i>	<i>Категория</i>	<i>V</i> име	<i>V</i> азбука	<i>V</i> диктовка
До 5 ^{та}	Изключително бавно	18,1	16,0	34,1
До 10 ^{та}	Много бавно	29,4	19,9	42,4
До 25 ^{та}	Бавно	43,5	30,0	53,8
До 50 ^{та}	Средно бавно	53,0	38,0	65,7
До 75 ^{та}	Средно бързо	72,0	46,0	79,8
До 90 ^{та}	Бързо	87,3	54,3	91,2
До 95 ^{та}	Много бързо	94,0	59,7	94,3
Над 95 ^{та}	Изключително бързо	>94,0	>59,7	>94,3

Резултатите и при други изследвания показват зависимост между скоростите на изписване на имената, азбуката и при диктовка или препис. Обикнове-

но разликата при скоростта на изписването на имената и диктовката се свързва с наличието на автоматизация на процеса писане (Gerth et al., 2016). Още по-голяма е разликата между скоростите на изписване на имената и буквите от азбуката, тъй като второто изисква детето да извика в съзнанието си буквената комбинация, която в ежедневието не се случва да пише, а и рядко произнася и на глас след завършването на първи клас. Средно-статистическият резултат при скоростта на изписване на буквите от азбуката е значително по-нисък – 38,2 знака/мин. Най-ниската стойност е 10 знака/мин. – като при първата задача (за изписване на името), но най-високата е 72 знака/мин. (доста под тази при предишната задача) и размаха е съответно 62 знака/мин. Има автори, които докладват средно аритметичен резултат при скорост на изписване на азбуката при деца с КРР и нормално развиващи се е съответно – 37 знака/мин. и 53 знака/мин. при група от изследвани деца на средна възраст 10,9 г. (Prunty, Barnett, Wilmut, & Plumb, 2013). Тези резултати попадат в групата на средно бавно (за КРР) и бързо (за групата от деца с типично развитие) при настоящото изследване (Таблица 3), като средната стойност при нашето изследване е 38 знака/мин. Не е изключено тази разлика да се дължи на някои социални и културни особености, като например факта, че за английската азбука има песен, която знаят и пеят всички деца на запад, включително и всички други деца, за които английският език не е майчин, но го изучават. За българската азбука (за кирилицата) няма еквивалент на такава популярна, лесно запомняща се и обичана детска песничка, която да затвърди от ранна възраст последователността на буквите от азбуката в съзнанието на децата и това най-вероятно е една от причините за сравнително ниската скорост, постигната от изследваните деца при съответната задача.

Средната стойност при скоростта на изписване на цифрите е 62,9 знака/мин. – по висока от тази при предишните задачи, с минимална стойност 15 знака/мин. и максимална такава – 139,5 знака/мин. (размах от 124,5 знака/мин.) (Таблица 2 и 3).

Не е изключено сред децата с най-нисък резултат при изписването на името, буквите от азбуката и цифрите да има и такива, които въпреки точните и ясни обяснения, да не са разбрали в какво се състои задачата, да не са започнали да пишат веднага след даването на сигнал за начало или да не са писали през цялото време (прекъснали са писането по-рано). Индикация за такъв вид грешка при тестването би могла да бъде голямата разлика между скоростите при тези задачи и писането под диктовка на непознат текст. Това би могло да се изтълкува и като проява на връзката между способността за съсредоточаване и разбиране на вербални инструкции и постигнатия резултат при изпълнението на практическата задача.

В задачата за писане на непознат текст под диктовка резултатите са най-високи спрямо тези при останалите писмени задачи. Средната скорост е 65,97

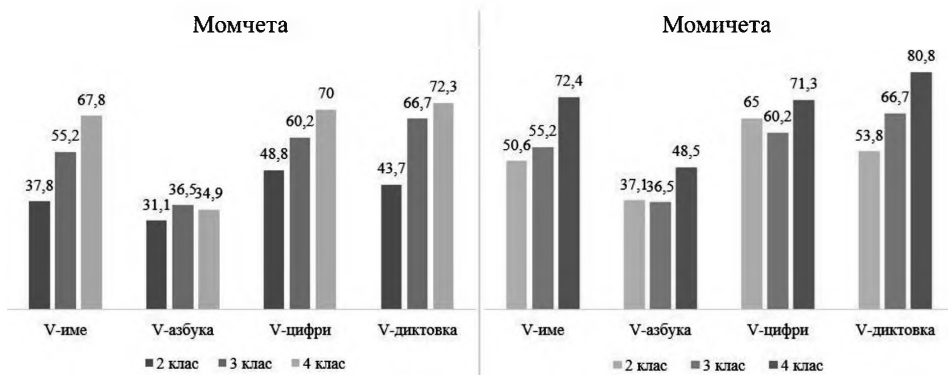
знака/мин. при най-нисък резултат – 16,2 знака/мин, най-висок резултат – 109,2 знака/мин. и съответно, размах – 93 знака/мин. (Таблица 2). Резултатите при тази задача се доближават най-много до тетзи при текста за препис от Graham, Berninger, Weintraub, & Schafer (1998), които получават средни резултати за втори, трети и четвърти класове съответно: 33,96 знака/мин., 47,30 знака/мин. и 63,26 знака/мин. При това са описани разлики при изследваните лица в зависимост от пола и доминантната ръка в полза на момичетата и десноръките. Тези резултати се различават от цитираните в споменатата статия предходни резултати при други изследователи – Beltz & Blote (1990), Phelps et al. (1985), Sassoon et al. (1986) и Ziviani (1984), при голяма част от които според авторите (Graham et al., 1998) са изследвани много деца с увреждания и това намалява значително крайния средно аритметичен резултат. Единствено цитираните резултати на Sassoon et al. (1986) се доближават до получените в настоящото изследване – съответно 64 и 82 знака/мин. средна скорост за учениците в четвърти клас от групите на нормално и бързо пишещите.

С цел да се проследи развитието на тези показатели в различните степени на образователната система са изчислени средните им стойности по класове и пол (Таблица 4).

Таблица 4. Средно аритметични стойности на скорост при изписване на име, азбука, цифри и диктовка (знак/мин.) по клас и пол

		<i>V</i> име			<i>V</i> азбука			<i>V</i> цифри			<i>V</i> диктовка		
		<i>V</i> _{cp}	<i>V</i> _{max}	<i>V</i> _{min}	<i>V</i> _{cp}	<i>V</i> _{max}	<i>V</i> _{min}	<i>V</i> _{cp}	<i>V</i> _{max}	<i>V</i> _{min}	<i>V</i> _{cp}	<i>V</i> _{max}	<i>V</i> _{min}
2 кл.	Общо	42,8	70	10	33,5	56	10	54,0	74	16	47,9	74	16
	Момчета	37,8	56	10	31,1	46	10	48,8	74	16	43,7	64	16
	Момичета	50,6	36	70	37,1	56	26	62,0	72	44	53,8	74	38
3 кл.	Общо	56,7	108	16	38,3	62	10	62,4	100	15	68,4	109	31
	Момчета	55,2	106	22	36,5	60	10	60,2	100	15	66,7	109	31
	Момичета	58,2	108	16	40,9	62	18	64,5	86	24	70,0	98	39
4 кл.	Общо	70,1	104	28	41,5	72	12	70,6	139	28	76,4	99	22
	Момчета	67,8	95	32	34,9	56	12	70,0	104	30	72,3	95	22
	Момичета	72,4	104	28	48,5	72	16	71,3	139	29	80,8	99	55

Очаквано, резултатите показват, че по-големите ученици пишат по-бързо, като изключение от това правило се наблюдава при скоростта за изписване на азбуката при двата пола и тази при писане на цифрите при момичетата (Фиг. 5).



Фиг. 5. Скорост на писане при момчета и момичета по класове

Относително по-малките разлики в скоростите при задачите за изписване на име и диктовка при второкласниците показва липсата на автоматизиране на изписването на определени графемни комбинации (каквато например е името). Също така, много по-високата скорост на изписване на цифрите спрямо азбуката (което се наблюдава независимо от пол и клас) би могло да се обясни с по-простата графична структура на цифрите в сравнение с тази на буквите. Друга причина за дискутираната разлика може да е много по-честото използване на броеве в ежедневието (в учебния процес, по време на игра – всички състезателни игри са на основата на количествен резултат или в бита, при домашните дейности), отколкото изброяването на буквите от азбуката – случва се предимно в учебната дейност при обучението по писане в първи и до някъде във втори клас, а по-нататък е все по-слабо застъпено, като в редки случаи при игри, например при игра на думи. При всички изследвани класове (от втори до четвърти) момичетата постигат по-висока скорост на писане от момчетата по всички задачи. Изключения се наблюдават при четвъртокласниците в задачата за изписване на цифри резултата е почти изравнен между половете и задачата за изписване на азбука при момчетата скоростта на четвъртокласниците е по-ниска от тази на третокласниците и при момичетата третокласничките

За проверка на наличие/липса на зависимост между скоростта при писане в различните класове/възрасти е приложен F -критерият на Фишер, тъй като сравняваните променливи са количествени с нормално разпределение и се изследват три независими извадки – 2^{ри}, 3^{ти} и 4^{ти} класове. Анализа в тази посока е информативен по отношение на автоматизацията на процеса писане. Някои автори асоциират автоматизирането на писането с разликата (и по-точно липсата на такава) при скоростта на писане между изписването на имената и писането под диктовка. Чрез метода One Way ANOVA и F -критерия на Фишер се установява, че е налице високо равнище на значимост при скоростите на

писане на името и при диктовка на непознат текст при учениците от различните класове като същата е положителна – учениците в по-голям клас пишат по-бързо (Таблица 5).

Таблица 5. Скорост на писане на име, азбука и диктовка при учениците от различните възрастови групи/класове (ANOVA)

	<i>Променливи</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
V име	Между групите	9424,574	2	4712,287	12,942	,000
	В групите	36776,339	101	364,122		
	Общо	46200,913	103			
V азбука	Между групите	832,884	2	416,442	2,856	,062
	В групите	14873,773	102	145,821		
	Общо	15706,657	104			
V диктовка	Между групите	11251,837	2	5625,919	23,084	,000
	В групите	25102,654	103	243,715		
	Общо	36354,491	105			

При задълбоченото разглеждане на случаите прави впечатление, че често едни и същи деца попадат в сходни или еднакви перцентилни групи по скорост при различни задачи за писане. Сред второкласниците има 8% при които ниските резултати (изключително или много ниска скорост на писане) са при поне две от задачите, при третокласниците този дял е 7,5%, а при четвъртокласниците 13,8% от изследваните ученици.

Задачи за прерисуване

Средният резултат при задачите за прерисуване е 24,25 т., при най-нисък общ резултат от 4 т. и най-висок – 30 т. (размах от 26 т.) (Таблица 2). Включените модели и фигури за прерисуване или дорисуване са предизвикателство за възможностите за зрително възприятие, двигателното планиране, зрително-моторния контрол и координацията око-ръка, както и за сетивно-двигателното функциониране на учениците.

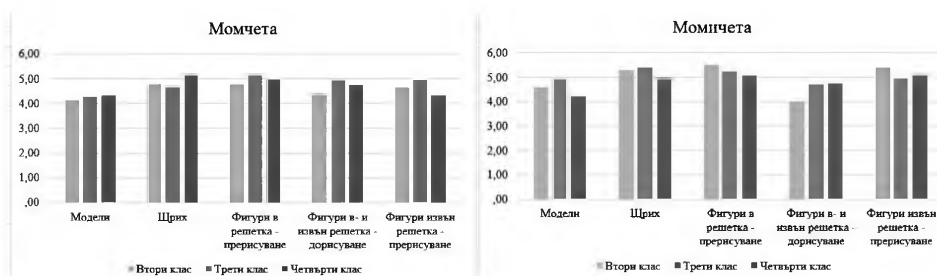
Шестте включени модела за прерисуване с ритмично повтарящи се елементи от графемите в 5 задача на скрининговата батерия са с увеличаваща се трудност както по отношение на възприятието на формата, така и по отношение на прерисуването ѝ. Малко са децата, които успяват да регистрират смяната в цикличността при предпоследния и последния модели, а още по-малко от тях успяват да я предадат убедително, без изкривявания или прекъсвания (само 10% от учениците са получили максимален брой точки на тази задача). Голямата част от учениците си поделят почти по равно резултат от четири и

пет точки (съответно 37,4% и 40,2%), като останалите около 11% са получили три или по-малко точки.

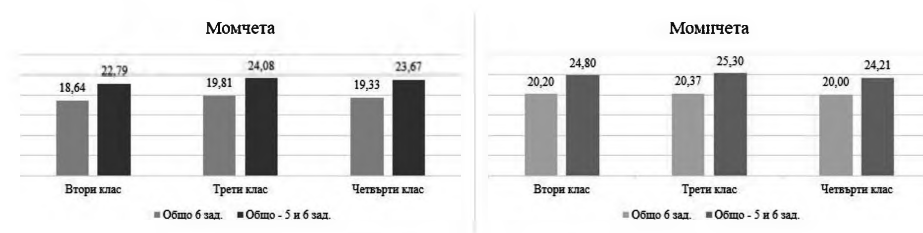
При заштриховането на правоъгълниците резултатите са по-добри – 50% от учениците са се справили максимално добре и едва малко повече от 5% са получили три и по-малко точки. Gerth et al. (2016) коментират последователността на поява на различните двигателни модели при развитието на графомоторните умения. Първите графомоторни умения са свързани с хоризонталните линии, на по-късен етап се усвояват вертикалните линии, следвани от диагоналните (на около седем годишна възраст) и зиг-зага (рязко смяна на посоката при движението). Друго изследване (Meulenbroek & Van Galen, 1986 в Gerth et al., 2016) коментира появата на бързи кръгови графомоторни модели във възрастта между шест и девет години. Според някои български учени, стандартна в ранното детство е появата на изобразяване на крива затворена линия (кръг) във възрастта 2,5 – 3 години (Атанасова-Трифенова et al., 2015).

Прерисуването и дорисуването на фигури в и извън решетка показва значението на зрителни ориентири и опорни точки при получените резултати. Почти 19% от изследваните ученици постигат резултат четири и по-малко точки при задачата за прерисуване на модели (с решетка), докато при задачата за дорисуване на фигури в и извън решетка резултата е с близо 6% по-добър.

Визуално разликите при резултатите, получени при отделните подточки на задачите за прерисуване и дорисуване, както и общите такива от двете задачи на теста (пета и шеста задачи) разпределени по класове и пол са показани на *Фиг. 6 и 7*. Впечатление прави, че само при резултатите за прерисуване на модели и шрих при момчетата и дорисуването на фигури при момчетата нарастват с нарастването на класа. При всички останали задачи е на лице или повишаване на резултатите между втори и трети клас и лек спад в четвърти клас, или (както се среща най-често при момчетата) най-висок резултат при второкласниците и постепенно понижаване с годините до четвърти клас. Възможна причина за това от една страна може да е наличието на по-висока вътрешна мотивация сред съответните групи деца за по-коректно прерисуване, дорисуване на фигурите или от друга страна подценяване на подобни „елементарни/детски“ задачи от по-растналите ученици.



Фиг. 6. Резултати при прерисуването и дорисуването на модели, щрих и фигури в- и извън решетка – средно аритметични стойности по клас и пол



Фиг. 7. Общи резултати при задачите за прерисуване и дорисуване на модели и фигури – средно аритметични стойности по клас и пол

Резултатите при прерисуване на модели (пета задача) и общия от всички графични задачи (при пета и шеста задачи) показват една и съща тенденция и при двата пола за повишаване на резултатите на учениците от трети клас спрямо тези от втори клас, и понижаването им при четвъртокласниците спрямо тези на третокласниците (в някои случаи дори под нивото на резултата на второкласниците).

При по-внимателен анализ на резултатите при прерисуване прави впечатление, че най-ниските резултати при тези задачи са постигнати от ученици, които имат ниски резултати и при задачите за писане (ниска скорост и четимост).

Стойка/позиция при седеж по време на писане, писмен захват и четимост на писмената продукция

При всички деца са определени вид седеж по време на писане, четимост на писмената продукция и писмен захват. Направен е честотен анализ на променливите измерени на рангова скала, дихотомните и номиналните такива – четимостта на писмената продукция, писмен захват, стойка по време на писане и прерисуване на модели и фигури. При изпълнението на писмените задачи бе отчетено нивото на четимост на писмената продукция в точки (по критерии описани в методиката на изследването). Сред изследваните 107 уче-

ници само двама (1,9%) са произвели абсолютно нечетим текст. При 22,4% от децата писмената продукция е със силно нарушена четливост поради наличие на некоректно изписани (липсващи, видоизменени или добавени) елементи на графемите. Почти половината от изследваните ученици (47,7%) имат сред изписаните графемни трудно четими такива, които обаче се срещат достатъчно рядко, за да не пречат на четливостта на текста. 27,4% от учениците изписват коректно елементите на графемите и думите са напълно и лесно четими. На *Таблица 6* се вижда, че средно аритметичния показател за четимост намалява с повишаването на възрастта/класовете (с леко изключение при резултатите на момичетата от трети клас), като момичетата от трети и четвърти клас пишат по-четливо от момчетата. Модата на вариационния ред показва, че като цяло учениците пишат четливо – преобладаващия резултат е три от четири максимални точки, при наличен максимален резултат за момчета във втори и момичета в трети клас и единствено изключение при момчетата от втори клас – резултат от 2 точки, което говори за наличие трудно четима писмена продукция.

Проверката за наличие на зависимост между резултата постигнат при преписване на модели и фигури и четливостта на писмената продукция показва липса на значимост на различията в резултатите по различните променливи при настоящата извадка.

Таблица 6. Средни, минимални стойности и мода при резултатите на променливите четливост на писмената продукция, писмен захват (по структурно-морфологична класификация/СМК на автора) и стойка по време на писане (в точки)

		<i>Четимост – момчета</i>	<i>Четимост – момичета</i>	<i>Захват СМК – момчета</i>	<i>Захват СМК – момичета</i>	<i>Стойка момчета</i>	<i>Стойка момичета</i>
Втори клас	<i>Средно</i>	3,29	3,20	9,92	8,40	1,93	2,40
	<i>Минимално</i>	2	2	4	6	1	2
	<i>Мода</i>	4	3	13	7	2	2
Трети клас	<i>Средно</i>	2,69	3,59	8,16	7,19	1,96	2,12
	<i>Минимално</i>	1	3	2	2	1	1
	<i>Мода</i>	3	4	7	8	2	2
Четвърти клас	<i>Средно</i>	2,40	2,71	7,27	6,69	1,93	2,43
	<i>Минимално</i>	1	2	2	2	1	1
	<i>Мода</i>	2	3	7	3	1	2

При данните за писмените захвати ситуацията е аналогична – при настоящата извадка средно аритметичната величина при променливата за захватите намалява с повишаването на класа (по-големите ученици ползват захвати с повече „особености“/по-незрели), като при момичетата се наблюдават по-ниски средни резултати. Най-предпочитан единствено при учениците от

мъжки пол във втори клас е динамичния триопорен захват (13 т.), при момчетата от трети и четвърти клас, както и при момичетата от втори клас това е латерален триопорен захват с абнормна позиция на палеца (7 т.). Динамичен триопорен захват с наличие на ставна хипермобилност (8 т.) е предпочитания захват от момичетата във трети клас, а сред четвъртокласничките е латералния четириопорен захват с абнормна позиция на палеца (3 т.). От една страна това означава, че голяма част от децата не държат химикал/молив правилно, т.е. не използват три-опорния динамичен захват. Тези резултати значително се различават от докладваните в по-ранни проучвания (Ziviani & Wallen, 1991) – 91% ученици, ползващи динамичен триопорен захват, както и от представените в изследването на Bergmann (1990), където се докладва 83% ползващи доминантен триопорен захват и 15% ползващи латерален триопорен захват. При учениците в настоящото изследване се наблюдават много повече „особености“, които варират от хиперекстензия на дистална интерфалангеална става на 2^{ри} и/или 3^{ти} пръсти (показалец и среден пръсти – ХЕДИФС-2/3), аддуциран показалец или нарушено О-образно пространство между палеца и показалеца, втъкнат палец, похлупващ палец, кукест показалец и т.н. Има изследвания (Selin, 2003), които проследяват развитието на хипермобилността (по-конкретно ХЕ при ДИФС на показалеца), като установяват значително редуциране на тази позиция с възрастта при жените в сравнение с момичетата, момчетата и мъжете. От друга страна, получените при настоящия скрининг резултати може би биха могли да се свържат с наличието в по-голяма степен на гъбкавост/повишена ставна мобилност или хипермобилност, асоциирана с женския пол (Maryczkanicz & Weber–Nowakowska, 2018).

Някои автори (Schwellnus et al., 2013) докладват липса на връзка между основните функционални, зрели захвати (триопорен динамичен и латерален, и четириопорен динамичен и латерален) и скоростта и четимостта при писане. Това което те потвърждават е връзката между силата на захвата и натиска с пишещото средство в зависимост от позицията на палеца, като повече вложено усилие при захвата и натиска регистрират при латералната позиция на палеца. Тази зависимост дава обяснение на факта, че в някои предишни изследвания латералния захват е наричан още „силов“ (Selin, 2003).

Резултатите относно стойката/позицията по време на писане (позициите са описани и онагледени чрез *Фиг. 1 и 2*) при настоящата извадка показват средни стойности около 2 т., като при момичетата резултатите са малко по-високи от колкото при момчетата. И при двата пола резултатите са малко по-ниски при третокласниците (*Таблица 6*). Такива резултати показват, че учениците масово заемат некоректни позиции по време на писане. Голям дял от децата седят приведени към чина, разстоянието между очите и пишещата ръка е малко (по-малко от две педи или 35 см), физиологичната лумбална лордоза е изгладена или дори кифозирала, а таза е в деклинирана позиция (*Таблица 7*).

Таблица 7. Позиция на таза и гръбначния стълб на учениците при седеж по време на писане

	Общ брой ученици	Позиция 1*	Позиция 2*	Позиция 3*	Позиция 4*
2 клас	24	16,70%	62,50%	12,50%	8,30%
3 клас	52	26,90%	50,00%	15,40%	7,70%
4 клас	29	31,00%	37,90%	13,80%	17,20%
Общо	105	25,70%	49,50%	14,30%	10,50%

*Позиция 1 (1 т.) – главата е приведена (наличие на кифоза или кифо-сколиоза), лумбалния дял е кифозирал – най-отпуснатата и порочна позиция

*Позиция 2 (2 т.) – главата е приведена, но лумбалния дял е изправен

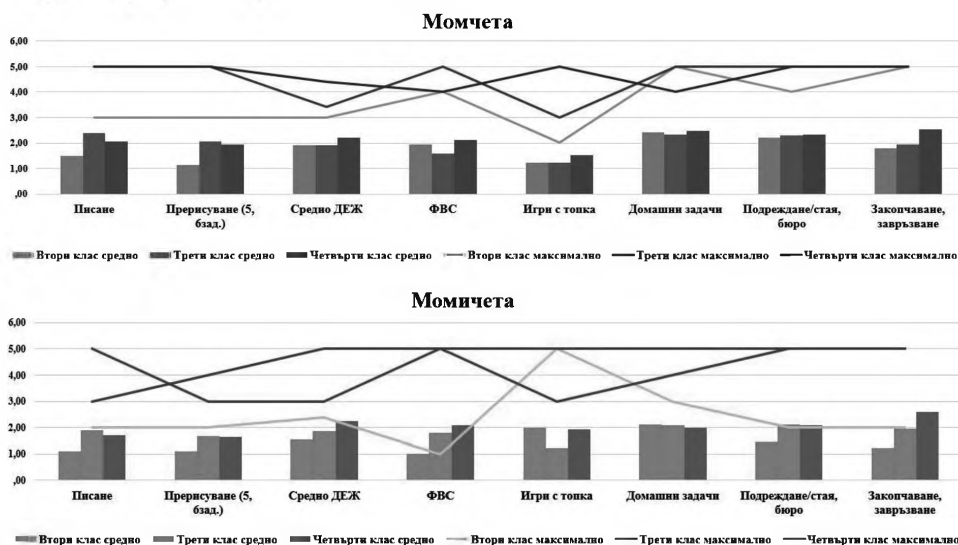
*Позиция 3 (3 т.) – нормално разстояние око-ръка, кифозирал лумбален дял

*Позиция 4 (4 т.) – нормално разстояние око-ръка, изправен лумбален дял - изправена позиция на гръбначния стълб

Самооценка на усещанията при изпълнението на ДЕЖ

Резултатите при отговорите на децата за определяне на усещането им при писане и прерисуване на модели и фигури са доста оптимистични. Ключов елемент при провеждането на тестването на графомоторните умения, финалата моторика и субективното усещане при ДЕЖ е създадената специално за целта образно-описателна скала с емотикони за деца в НУВ за самооценка на субективните им усещания при ДЕЖ. Тя е петобална (емотиконите са номерирани с цифри от едно до пет), цветна е (като всички емотикони са един и същи цвят, с цел децата да не показват предпочитание към определен цвят и това да ги обърква в преценката им), за да привлече вниманието на децата и асоциира всяко емоционално състояние или двойка от емоции с описание на репликата, която съответства за него. На №1 съответства щастливото и доволно емотиконче, а на №5 – изплашено и ядосано емотиконче. След всяка група задачи при тестването децата бяха подканяни да затворят очи, да се върнат мислено към задачите, които са правили последно, да си помислят какво е било вътрешното им чувство докато са извършвали съответните задачи и да напишат в отговор номерчето на съответното емотиконче.

Като цяло, средните стойности на децата във всички изследвани класове показват, че те се чувстват по-скоро щастливи и доволни при изпълнението на задачите за писане и пррисуване, като средно аритметичните стойности при най-малките са най-ниски (т.е. те са най-щастливи), докато при по-големите те се покачват малко (децата стават по-скоро спокойни и горди от постигнатото, а единици са леко разтревожени, разочаровани или ядосани поради това, че се затрудняват, че са по-бавни или поради крайния резултат от усилията им) (Фиг. 8).



Фиг. 8. Самооценка на усещанията при изпълнението на различни задачи от ежедневието

Динамиката в резултатите от запитването за усещането на децата при изпълнението на ежедневни дейности от училище и вкъщи са малко по-разнообразни разгледани по пол и клас. (Таблица 8 и Фиг. 8).

Таблица 8. Средно аритметични стойности на променливите за усещането на децата при изпълнението на ежедневни дейности от училище и вкъщи

Клас	Средно – ДЕЖ	Игри с топка	ФВС	Домашни задания	Подредяне
2 клас	1,774	1,52	1,57	2,30	1,91
3 клас	1,880	1,23	1,71	2,19	2,19
4 клас	2,216	1,72	2,11	2,25	2,21

Резултат над две точки при средно аритметичните стойности говори за наличието на повече деца, които са посочили като резултат три (леко объркан, разтревожен), четири (разочарован) или пет (изплашен и ядосан). Наличие на такъв резултат се установява при всички въпроси за усещане при четвъртокласниците, и почти всички въпроси при четвъртокласниците (единствено игрите с топка са приети с повече позитивизъм от момчетата). При третокласниците и четвъртокласниците са налице повече негативни нагласи при усещанията, свързани с домашните задачи и подредянето на личните вещи и стая, а при второкласниците само при домашните от училище. Могат да се забележат някои леки разлики при максималните резултати в зависимост от пола. Максималните дадени резултати при момчетата от втори клас са

най-позитивни, в сравнение с останалите групи ученици, с единствено изключение за усещането при игри с топки.

Закопчаване на копчета и завързване на връзките на обувки

При последната функционална задача, свързана с измерване на скорост на закопчаване на копчета и завързване на връзки средно аритметичния резултат е 36,28 сек. (Таблица 2). Голяма част от децата не могат да завържат връзки за обувки и времето за изпълнение на задачата при тях е отбелязано с 0 сек., поради това модата при тази задача е 0 сек. Децата, които успяват да закопчат три копчета и да завържат връзките на макета за обувки се справят с голяма разлика във времето (Таблица 9). Емпиричните стойности за коефициентите на ексцес и на асиметрия, са значително над определените като критични (съответно 0,483 и 0,975) за извадка с нормално разпределение.

Таблица 9. Разпределение на резултатите по признак за наличие/липса на умение за завързване при променливата за закопчаване на копчета и завързване на връзки

Умение за завързване	Брой	Минимална стойност	Максимална стойност	Средна стойност	As	Ex
Умее	79	22,00	200,00	49,139	2,85	11,75
Не умее	28	,00	,00	,00		

При разделяне на извадката на подгрупи в зависимост от това дали учениците умеят да завързват връзки на обувки ползваме непараметричен тест за сравнение на две независими извадки и *U*-критерий на Ман Уитни, тъй като част от променливите са измерени на рангова скала, а останалите са количествени (измерени на пропорционална скала) с различно от нормалното разпределение. Сравнихме резултатите при променливите за скорост на изписване на цифрите, точност при прерисуване на модели и фигури, четливост на написания текст, стойка при седеж и писмен захват по признак умение / липса на умение за завързване на връзки на обувки. Наличието на разлика в резултатите при двете групи обосновава използването на ЕТ техники за подобряване на фината моторика и стимулирането на активно включване на децата в ежедневните дейности за подобряване на графомоторните умения. Установява се разлика в стойностите на средните ранкове при всеки един от тях между сравняваните групи и тя е отрицателна (в настоящия случай това означава, че умеещите да завързват връзки постигат по-добри/високи резултати при сравняваните променливи) (Таблица 10).

Таблица 10. Стойности на среден ранк при основните показатели в зависимост от наличието/липсата на умение за завързване на връзки при входното/пръвоначалното тестване

Показател	Умение за завързване връзки на обувки	брой	Среден ранк	Сума на ранковете
Скорост при изписване на цифрите	Умее	77	55,89	4303,50
	Не умее	28	45,05	1261,50
Общо – прерисуване на модели и фигури - 5 и 6 зад.	Умее	78	60,92	4751,50
	Не умее	28	32,84	919,50
Четимост на писмената продукция	Умее	78	57,06	4451,00
	Не умее	28	43,57	1220,00
Стойка по време на писане	Умее	78	53,29	4157,00
	Не умее	27	52,15	1408,00
Писмен захват - функционалност	Умее	78	53,80	4196,50
	Не умее	28	52,66	1474,50

Наличието на такава разлика при скоростта на изписване на цифрите, точността на прерисуване на модели и фигури, четливостта на писмената продукция, стойката по време на писане и писмения захват в зависимост от умението за завързване на връзки е очаквана. Тя е свисоко равнище на значимост ($p \leq 0,05$) само при два от тях, а именно – при общия резултат от прерисуването на модели и фигури и при четимостта на писмената продукция (Таблица 11). Това дава основание на следващ етап, при терапията на деца с КРР, да бъдат включени ерготерапевтични техники, свързани с развитието на фината моторика чрез дейности от ежедневието.

Таблица 11. Непараметричен тест за сравнение на две независими извадки (по признак умее/не умее да завързва връзки на обувки), U-критерий на Ман-Уитни

Променлива	V цифри	Общо – прерисуване	Четимост	Стойка при седеж	Писмен захват – функционалност
Mann-Whitney U	855,5	513,5	814,0	1030,0	1068,5
Wilcoxon W	1261,5	919,5	1220,0	1408,0	1474,5
Z	-1,614	-4,168	-2,152	-,182	-,191
Asymp. Sig. (2-tailed) - α	,107	,000	,031	,856	,848

За сравняването на видовете на писмени захвати и дали те оказват влияние върху скоростта при изписване на цифри, четимостта на писмената продук-

ция или резултатите при прерисуването на модели и фигури (които показатели са номинални, измерени на рангова скала и количествени с разпределение различно от нормалното) при три и повече независими извадки е използван критерия на Крускал Уолис.

Интерес за настоящото емпирично изследване представлява зависимостта между уменията да се завързват връзки и постигнатите резултати при писане и прерисуване на модели и фигури, която се проявява. Децата, които могат да завързват връзки на обувки се справят по-добре и по-бързо при писмени задачи и такива за прерисуване на модели и фигури. Въз основа на тази зависимост бихме могли да обобщим, че тренирането на фината моторика и мануалния праксис чрез ежедневни дейности подготвя и подпомага развитието на графомоторните умения. Това дава основание за предположението, че включване на ежедневни дейности в дома (или в терапевтичен режим) свързани с фината моторика биха повлияли положително графомоторните умения.

Зависимости между всички по-горе посочени променливи не са установени – условието за равнище на значимост $p \leq 0,05$ не е изпълнено (Таблица 12).

Таблица 12. Равнище на значимост по групираща променлива – вид писмен захват при скорост за изписване на цифри и диктовка, прерисуване и четливост

Показател	У цифри	Общо – прерисуване	Четливост
Chi-Square	4,369	2,380	1,050
df	3,000	3,000	3,000
Asymp. Sig.	0,224	,497	0,789

Въпреки коментирания по-горе разлики, резултатите от тестването за значимост при тези променливи показват, че наличието на незрели функционални захвати при деца с типично развитие не води задължително до по-ниска скорост и четимост при писане. Тези резултати са в съгласие с докладваните от Schweltnus (2012), чиито резултати утвърждават триопорния латерален, както и четириопорните динамичен и латерален захвати като еднакво функционални заедно с триопорния доминантен захват при кратки задачи (чрез десетминутен писмен тест).

Задълбочения анализ на резултатите обаче показва, че най-ниските резултати при прерисуване са постигнати от ученици, които имат ниски резултати и при задачите за писане (ниска скорост и четимост), не могат да завързват връзки на обувки или са в групата на изключително бавните при тази задача, а резултатите им при самооценката на усещанията при ДЕЖ клонят към негативни такива.

Другата изследвана група променливи включва скорост при писане на цифри, общ брой точки при прерисуване на модели, четимост и писмен захват спрямо вида заеман седеж по време на писане. Резултатите при тези тества-

ния не доказват свързаност между споменатите променливи. Това означава, че заемащите порочна стойка при писане деца могат да се справят еднакво добре или по-добре от техни съученици, заемащи правилна позиция при писмени задачи по отношение на скорост на писане, четливост на писмената продукция и точност при прерисуване на писмени и графични модели. Разглеждана през призмата на подхода за динамичните системи, който се основава на взаимодействието на три фактора – сложността на задачата, индивидуалните ограничения и условията на околната среда, можем да дискутираме факторите „сложност на задачата“ и „индивидуални ограничения“ конкретно при задачите за прерисуване в настоящото изследване. В случая стабилността, която се осигурява на горния крайник от трупната мускулатура за изпълнението на задачата (като индивидуално ограничение) явно не е решаващия фактор за крайния резултат при деца с типично развитие и без неврологични, невромускулни или др. увреждания. Всъщност, според някои автори зрително-моторната координация е основния фактор при развитието на графомоторните умения (Daly, Kelley, & Krauss, 2003; Dehghan, Mirzakhani, Rezaee, & Tabatabaee, 2018), което показва че така конструирани тестови задачи не са достатъчно сензитивни за установяването на тази зависимост. Това показва, че за да се установи или отхвърли окончателно зависимост при тези променливи/фактори би било полезно да се модифицира фактора „сложност на задачата“ адекватно спрямо фактора индивидуално ограничение по отношение на трупната стабилизация при извършването на тази задача. Такова модифициране, например би било увеличаването на количеството модели и фигури за прерисуване, за да се установи на какъв етап ще започнат да се проявяват признаци на умора и влошаване на точността и скоростта при прерисуване, преписване и т.н.

При настоящата големина и вид на извадката само при стойката по време на писане и писмения захват се наблюдава разлика при резултатите в посока наличие по-функционален писмен захват при заемането на по-добра стойка (Таблица 13).

Таблица 13. Резултати за среден ранк на писмен захват при основните видове позиции по време на писане

Описание	Брой	Среден ранк
Главата е приведена, лумбалния дял е кифозирал	27	46,59
Главата е приведена, но лумбалния дял е изправен	52	53,90
Нормално разстояние око-ръка, кифозирал лумбален дял	15	54,43
Нормално разстояние око-ръка, изправен лумбален дял	11	62,50

Коментираната зависимост е слаба и не е статистически значима при настоящата извадка.

Flatters et al. (2014) докладват наличие на силна статистически значима зависимост между развитието на постуралния контрол и сръчността при деца от три до единадесет години, като при разглеждане на резултатите по възраст се достига до заключението, че над три-годишна възраст тази връзка е умерена. Авторите обясняват тази разлика в силата на зависимостта с възможността за развитие на фината моторика въпреки лош постурален контрол, благодарение на ползването на външен фактор позволяващ повишаване на стабилизацията (стола при седеж, например). Така някои от по-големите деца успяват чрез този компенсаторен механизъм да си осигурят нужната стабилност за развитието на фината моторика и сръчността. Тези резултати потвърждават значението на заеманата позиция при писане, като фактор за увеличаване на стабилността и подпомагане на развитието на фината моторика.

Липсата на зависимост при заеманата по време на писане стойка и писмения захват в настоящото изследване съвпада с резултатите от скрининг за писмени захвати и постурален захват (Tsocheva-Gencheva, 2019), но се различава от резултатите получени при друго изследване за двигателно развитие на деца в НУВ (двигателно планиране, сетивно-двигателно функциониране, готовност за писане и т.н.), където такава е установена (Tsocheva-Gencheva, 2020). От една страна, причина за това може да е свързана с приемането на писмения захват като белег за нивото на развитието на фината моторика. От друга страна, тези различия е възможно да са последица от начина на провеждане на изследванията. При скрининговите изследвания наблюдаващия разполага с много кратко време, в което да извърши огледа и регистрирането на стойката и захватите. Кратките кадри, заснети по време на писане на учениците не дават представа за стойката на учениците по принцип, а за кратък период от време, в който е възможно те да са заели позиция различна от обичайната. За да се отхвърли или потвърди окончателно подобна зависимост трябва да се направи по-продължително наблюдение на учениците и отдиференциране на лошия постурален контрол в следствие на наличието на слаб поясен корсет, порочен навик или други причини, но това би могло да бъде предмет на по-нататъшно проучване.

Въпреки порочната стойка заемана по време на писане и изключително разнообразните използвани писмени захвати, голяма част от които са незрели (но не атипични), децата като цяло успяват да постигнат добра и дори висока скорост при писането, да прерисуват модели и фигури с добра точност и показват една позитивна нагласа към ежедневните дейности в училище и вкъщи.

Допълнителни пояснения

С класните ръководители и родителите на учениците показали значително по-ниски, в сравнение със съучениците им, резултати бяха проведени разговори относно функционирането им в ежедневието (в училище и вкъщи), ни-

вото на академичните постижения и включването в игрите на съучениците им. При седем от осемте изследвани класове учениците, показали значително по-ниски резултати по три от петте основни изследвани групи показатели, бяха определени от класните ръководители като такива, които се справят по-бавно и изостават от общото темпо на работа на класа. Само при единия от изследваните класове липсваха ученици, които да се октрояват със значително по-ниски резултати – бе наблюдавана относителна хомогенност на резултатите. В този случай, учителя посочи като по-бавни и трудно справящи се деца такива, които имат ниски резултати по два от четирите групи показатели, като акцента в този случай бе поставен върху четливостта на писмената продукция.

Времето за провеждане на скрининговото изследване при участие на 16–20 ученици е около един учебен час, като постфактум оценяването на всяка бланка и преглеждането на видео материалите отнемат средно по около 30 мин. на дете, т.е. общо около 8–10 часа за клас. Това означава, че тестването на четири класа при максимално добра организация и плътна заетост би могло да се осъществи в рамките на една работна седмица. За осъществяването на добър контрол и спазване на указанията по време на провеждането на изследването е необходимо при участие на повече от 12 деца предварително да бъде проведен инструктаж на допълнително лице, което да асистира по време на работата (учител или студент).

ИЗВОДИ

Проведеният скрининг за графомоторни умения, фина моторика и самооценка на усещанията при дейностите от ежедневиия живот дава основание за следните изводи:

- Създаденият инструмент предоставя широки възможности за изследване на двигателните умения на ученици в НУВ (втори до четвърти клас/8 – 11 г.) в сферата на фината моторика благодарение на включените в него разнообразни функционални тестови задачи.

- Съпоставянето на резултатите по различните показатели от тестовата батерия дава възможност да бъдат отдиференцирани деца с индикации за КРР/СРРДФ.

- Косвено свидетелство за валидността на предложената тестова батерия е съвпадението на получените при нея резултати за деца с КРР с учениците, посочени от учителите като трудно справящи се с ежедневиите училищни дейности и изоставящи от темпото на работа на останалите деца в класа.

- Поради това, че представеният инструмент е относително времеемък и изисква специфичен инструментариум, норм-реферирането му ще позволи в последствие да се провежда само с ученици, за които са получени сведения от учителите за нарушено функциониране в ежедневиите училищни дейности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Скрининговия инструмент представен в настоящата публикация дава обективни насоки за разпознаване на двигателни проблеми в сферата на фината моторика – усвояване на графомоторни умения. Това отговаря на изискването на критерий „А“, KPP от DSN-5 (American Psychiatric Association, 2014). Построяването на скрининговата батерия на основата на функционални задачи (като писане, закопчаване на копчета и завързване на връзките на обувки), както и сканирането на самоопределянето на усещанията на децата при изпълнението им, дава насоки относно функционирането им в ежедневието в училище и вкъщи. Това е важно условие за удовлетворяването на критерий „В“, KPP от DSN-5 (American Psychiatric Association, 2014). Имайки предвид препоръките на EACD (European Academy for Childhood Disability) за поставяне на диагноза около и след петгодишна възраст (Blank et al., 2019), провеждането на тестването във възрастта от втори до четвърти клас предполага пълно разгръщане на симптомите на KPP, в случай че то е налично. Потвърждаването от страна на класния ръководител и родителя за липса на резки промени в поведението на детето (при функционирането му и активността му в ежедневните дейности), т.е. симптомите за некоординираност и несръчност са били забележими и в по-ранното детство, насочва за потвърждаването и на предпоследния критерий „С“ за KPP от DSN-5 (American Psychiatric Association, 2014). Последният, четвърти критерий за диагностицирането (“D”, KPP от DSN-5) следва да бъде удостоверен от лекар, който след извършването на медицински преглед, снемане на анамнеза и евентуално допълнителни изследвания евентуално да потвърди липсата на друга медицинска причина за проявата на симптоми на нарушена координация и двигателни функции.

Поради факта, че последната стъпка е извън заложените в скрининга параметри за оценяване, предложената тестова батерия не претендира за диагностициране на KPP, но би могла успешно да насочи вниманието към деца с индикации за KPP, които да бъдат препратени към лекар за диференциална диагноза.

БИБЛИОГРАФИЯ

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fifth edition*. (American Psychiatric Association, Ed.), A Companion to Criminal Justice, Mental Health & Risk (5th ed.). Washington, DC; London, England: American Psychiatric Publishing.
- Atanasova-Trifonova, M., Peneva, L., Stoyanova, Yu., Yancheva, I., Yadvkova, L., Mutaфchieva, M., & Kolcheva, N. (2015). *Standarti za razvitiе i uchene v rannoto detstvo: ot razhdaneto do tri godini*. [Атанасова-Трифорова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Ядкова, Л., Мутафчиева, М., & Колчева, Н. (2015). *Стандарти за разви-*

- тие и учене в ранното детство: от раждането до три години]. Retrieved 12.03.2020 from http://www.iphs.eu/n/images/knigi_snimki/Standarts_0-3_Years_full%20text.pdf
- Barnett, A. L., Henderson, S. E., Scheib, B., & Schulz, J. (2009). Development and standardization of a new handwriting speed test: The Detailed Assessment of Speed of Handwriting. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 137–157.
- Barnett, A. L., Henderson, S. E., Scheib, B., & Schulz, J. (2011). Handwriting Difficulties and Their Assessment in Young Adults with DCD: Extension of the DASH for 17-to 25-Year-Olds. *Journal of Adult Development*, 18(3), 114–121.
- Benbow, M. (2009). *Neurokinesthetic Approach to Hand Function and Handwriting*. Fairacres, NM: Clinician's view.
- Bergmann, K. P. (1990). Incidence of Atypical Pencil Grasps Among Nondysfunctional Adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(8), 736–740.
- Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., ... Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(3), 242–285.
- Boyle, C. M. (2007). An analysis of the efficacy of a motor skills training programme for young people with Moderate Learning Difficulties. *International Journal of Special Education*, 22(1), 11–24.
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732–739.
- Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(4), 459–462.
- Dehghan, L., Mirzakhani, N., Rezaee, M., & Tabatabaee, M. (2018). The Relationship Between Fine Motor Skills and Social Development and Maturation. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(4), 407–414.
- Flatters, I., Mushtaq, F., Hill, L. J. B., Holt, R. J., Wilkie, R. M., & Mon-Williams, M. (2014). The relationship between a child's postural stability and manual dexterity. *Experimental Brain Research*, 232, 2907–2917.
- Gerth, S., Klassert, A., Dolk, T., Fliesser, M., Fischer, M. H., Nottbusch, G., & Festman, J. (2016). Is handwriting performance affected by the writing surface? Comparing preschoolers', second graders', and adults' writing performance on a tablet vs. paper. *Frontiers in Psychology*, 7(SEP), 1–18.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Graham Handwriting speed 1998.pdf. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42.
- Gutwinski, S., Löscher, A., Mahler, L., Kalbitzer, J., Heinz, A., & Bempohl, F. (2011). Understanding left-handedness. *Deutsches Arzteblatt International*, 108(50), 849–853.
- Hartingsveldt, M. J. V., Vries, L. De, Cup, E. H., Groot, I. J. De, & Sanden, M. W. N. Van Der. (2014). Development of the Writing Readiness Inventory Tool in Context (WRITIC). *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 34(4), 443–456.
- Hristoforova, A. (2017): Христофорова, А. (2017). Как символичната реалност в психодрамата развива емоционалната и социална компетентност на децата. София: Българско дружество по психодрама и групова терапия, конф. [Kak simvolichnata

- realnost v psihodramata razviva emotsionalnata i sotsialna kompetentnost na detsata. Sofiya: Balgarsko druzhestvo po psihodrama i grupova terapiya, konf.].
- Judkins, J., Dague, H., & Cope, S. (2009). Handwriting in the Schools: Challenges and Solutions. *Early Intervention & School*, 16(1), 4.
- Maryczkanicz, J., & Weber–Nowakowska, K. (2018). Relations between the occurrence of hypermobility and gender in the group of children aged 6 - 10 years. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(1), 163–172.
- Matanova, V., & Todorova, E. (2013): Матанова, В., & Тодорова, Е. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. София: Институт за психично здраве и развитие. [Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните потребности na detsata i uchenitsite. Sofiya: Institut za psihichno zdrave i razvitie.]
- McCleskey, J. (2016). First Strokes ®. Richardson, Texas: The Handwriting Clinic /First Strokes.
- Missiuna, C., Gaines, R., Soucie, H., & McLean, J. (2006). Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of current evidence. *Paediatrics and Child Health*, 11(8), 507–512.
- Nikolova, S. (2003). Usvoyavane na grafichните umeniya ot uchenitsite v parvi klas na pomoshтно uchilishte. [Николова, С. Усвояване на графичните умения от учениците в първи клас на помощно училище]. *Spetsialna pedagogika*, 2003, 2, 62–73.
- Piek, J. P., Hands, B., & Licari, M. K. (2012). Assessment of Motor Functioning in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 4(22), 402–413.
- Prunty, M. M., Barnett, A. L., Wilmut, K., & Plumb, M. S. (2013). Handwriting speed in children with Developmental Coordination Disorder: Are they really slower? *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2927–2936.
- Rosenblum, S. (2008). Development, reliability, and validity of the handwriting proficiency screening questionnaire (HPSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 298–307.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433–458.
- Schwellnus, H. D. (2012). Pencil Grasp Pattern: How Critical is it to Functional Handwriting? Pencil Grasp Pattern: How Critical is it to Functional Handwriting?. Toronto: University of Toronto.
- Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H. J., Missiuna, C., & Chau, T. (2013). Writing Forces Associated With Four Pencil Grasp Patterns in Grade 4 Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 218–227.
- Selin, A.-S. (2003). Pencil Grip - A Descriptive Model and Four Empirical Studies. Retrieved from <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4108/TMP.objres.23.pdf?sequence=2>
- Shoorman, L. T., & Rosenblum, S. (2014). Drawing proficiency screening questionnaire (DPSQ): Development, reliability, and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(6), e227–e233.
- Stefanov, Zh. (1954). Obuchenieto po pisane i krasnopis v nachalното uchilishte. [Стефанов, Ж. Обучението по писане и краснопис в началното училище]. Sofia: Narodna prosveta.

- Todorova, D. (2007). Formirane na umeniya za pisane v parvi klas. [Тодорова, Д. Формиране на умения за писане в първи клас]. *Obrazovanie*, 2007, 16(6), 85–94.
- Trosheva-Asenova, A. (2005). Model za formirane na dvigatelni i grafichni umeniya za pisane pri uchenitsi s detska tserebralna paraliza. [Трошева-Асенова, А. Модел за формиране на двигателни и графични умения за писане при ученици с детска церебрална парализа]. *Spetsialna pedagogika*, 2005, 3, 55–65.
- Tsenova, Ts. (2017). Ovladyavane na umeniya za pisane pri uchenitsi ot II, III i IV klas. [Ценова, Ц. Овластяване на умения за писане при ученици от II, III и IV клас]. *Annual of Sofia University, FNPP*, 108, 86–109. Sofia: University press “St. Kliment Ohridski”.
- Tsocheva-Gencheva, R. (2019). Writing Grasps – Modified Classification. *Vocational Education*, 21(6), 611–619.
- Tsocheva-Gencheva, R. (2020). Ergoterapevtichni tehniki za razvitie na grafomotornite umeniya pri detsa s koordinatsionno razstroystvo na razvitiето. Dissertation for educational and scientific degree Doctor, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Library of FESA, 2020. [Цочева-Генчева, Р. Ерготерапевтични техники за развитие на графомоторните умения при деца с координационно разстройство на развитието. Дисертация за ОНС Доктор, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, СУ, Библиотека FNOI, 2020.
- Van der Linde, B. W., van Netten, J. J., Otten, B., Postema, K., Geuze, R. H., & Schoemaker, M. M. (2015). Activities of Daily Living in Children With Developmental Coordination Disorder: Performance, Learning, and Participation. *Physical Therapy*, 95(11), 1496–1506.
- Van Hartingsveldt, M. J., Cup, E. H. C., Hendriks, J. C. M., de Vries, L., de Groot, I. J. M., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. G. (2015). Predictive validity of kindergarten assessments on handwriting readiness. *Research in Developmental Disabilities*, 36.
- Vasileva, N. Ts. (2015): Grafomotorni umeniya pri detsa ot preduchilishtna vazrast (nevropsihologichna otsenka). [Василева, Н. Ц. Графомоторни умения при деца от предучилищна възраст (невропсихологична оценка)]. *Savremenni predizvikelstva pred pedagogicheskata nauka: Sbornik s dokladi ot konferentsiya s mezhduнародно uchastie, provedena na 6-8 Yuni 2014, organizirana ot Fakulteta po pedagogika na Sofia University “St. Kliment Ohridski”*, 587–597. Retrieved April 10, 2020 from <https://plus.bg.cobiss.net/opac7/bib/1284152548>; <https://plus.bg.cobiss.net/opac7/bib/COBIB/1274327268>
- Visser, M., Nel, M., Vries, J. de, Klopper, E., Olën, K., & Coller, J. van. (2014). In-hand manipulation of children aged four and five-years-old: translation, rotation and shift movements, in Bloemfontein. *South African Journal of Occupational Therapy*, 44(2), 22–28.
- Wilson, P. H., Adams, I. L. J., Caeyenberghs, K., Thomas, P., Smits-Engelsman, B., & Steenbergen, B. (2016). Motor imagery training enhances motor skill in children with DCD: A replication study. *Research in Developmental Disabilities*, 57.
- Yancheva-Velinova, L., & Marinov, M. (2017). Nepravilni manualni umeniya za pisane pri detsa sas spetsifichno ezikovo narushenie. [Янчева-Велинова, Л. & Маринов, М. Неправилни мануални умения за писане при деца със специфично езиково нарушение]. *International Journal Knowledge*, 20(4), 2085-2091].

- Yosifova, R. (2011). Grafomotorno razvitiе v preduchilishтна vazrast. [Йосифова, Р. Графомоторно развитие в предучилищна възраст. *Preduchilishтно vazpitanie*, 59(10), 50–56. Retrieved 01.02.2020 from <https://plus.bg.cobiss.net/opac7/bib/1239604964>
- Yosifova, R. (2012): Dvizhenie i ezik. [Йосифова, Р. Движение и език]. Sofia: Logopedichen Tsentar “Romel”.
- Zdravkova, S. (1991). Sistema na obuchenieto po pisane i krasnopis. [Здравкова, С. Система на обучението по писане и краснопис]. Sofia: Просвета.
- Ziviani, J., & Wallen, M. (1991). The Development of Graphomotor Skills. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand Function in the Child: Foundations for Remediation* (2nd ed., p. 480). Massachusetts: Mosby Inc.

ЗА АВТОРА

Рая Генчева е бакалавър кинезитерапевт и магистър ерготерапевт, в процедура по защита на докторски тезис. Месторабота: СУ, ФНОИ, изследовател, автор на пет публикации. Области на научни интереси: детско развитие, КТ и ЕТ в педиатрията, адаптирана физическа активност, ПНМУ, СИД и терапия.

Контакт: Адрес: София, 1000, ж.к. „Христо Смирненски“ бл. 33А, ет.5.

E-mail: raya.tsochevgencheva@gmail.com

ABOUT THE AUTHOR

Raya Gencheva is a Physiotherapist B.S., Occupational therapist M.Ed., in the course of Ph.D. defense procedure. Employment: SU, FSEA, researcher, author of five publications. Fields of scientific interests: child development, PT and OT in pediatrics, adapted physical activity, PNF, SID and therapy.

Contact: Address: Sofia, 1000, Hristo Smirnenski dist., bl. 33A, 5th fl.

E-mail: raya.tsochevgencheva@gmail.com