ГОДИШНИК
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Книга Педагогически науки

ANNUAL
OF SOFIA UNIVERSITY „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

Faculty of Educational Studies and the Arts

Book of Educational Studies

Том/Volume 119

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2026 • SOFIA

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2026
ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

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

Членове

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

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

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

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

проф. 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, *Университет Англиа Раскин, 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 комуникационни 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)

Редактори
Иван Крумов
Мартин Ненов

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

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

Members

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

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

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

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

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)

Editors
Ivan Krumov
Martin Nenov

СЪДЪРЖАНИЕ

Мелинда Пиърсън, Брук Е. Пиърсън, Брет М. Пиърсън – СТОЙНОСТТА И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА КРАТКОСРОЧНИТЕ ПЪТУВАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ С ЦЕЛ ОБЩЕСТВЕНОПОЛЕЗЕН ТРУД / 7

Пенка Шапкова – ПРОЕКТИРАНЕ НА ЛОГОПЕДИЧНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ / 25

Ралица Люцканова – ПОРТФОЛИО – ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ. ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ / 62

Иван Симеонов – ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРЕХОДА ОТ РЕШЕНИЕ КЪМ ДЕЙСТВИЕ В ИГРОВИ СИТУАЦИИ ПРИ 6–10-ГОДИШНИ УЧЕНИЦИ / 88

Надя Коцева – СИМУЛАЦИОННОТО И РЕФЛЕКСИВНОТО УЧЕНЕ КАТО МЕХАНИЗМИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА БЪДЕЩИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ / 124

Маргарита Ленкова – ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА РЕЗИЛИАНС ПРИ ЮНОШИ: СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ / 145

CONTENTS

Melinda R. Pierson, Brooke E. Pierson, Brett M. Pierson – THE VALUE AND CHALLENGES OF SHORT-TERM SERVICE-LEARNING TRIPS / 7

Penka Shapkova – DESIGNING THE SPEECH THERAPY IMPACT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT PRESCHOOL AGE / 25

Ralitsa Lyutskanova – STUDENT'S PORTFOLIO – A PRACTICAL TOOL FOR FORMATIVE ASSESSMENT. THEORITICAL AND PRACTICAL ASPECTS / 62

Ivan Simeonov – PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE TRANSITION FROM DECISION TO ACTION IN GAME SITUATIONS AMONG 6–10 YEARS OLD STUDENTS / 88

Nadya Kotseva – SIMULATION AND REFLECTIVE LEARNING AS MECHANISMS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE PRESCHOOL TEACHERS / 124

Margarita Lenkova – TOOLS FOR MEASURING RESILIENCE IN ADOLESCENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS / 145

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

THE VALUE AND CHALLENGES OF SHORT-TERM SERVICE-LEARNING TRIPS

MELINDA R. PIERSON

California State University, Fullerton, USA

BROOKE E. PIERSON

Point Loma Nazarene University, San Diego, USA

BRETT M. PIERSON

Arizona State University, Tempe, USA

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.7-24

Abstract. Although short-term service-learning trips have received bad press for the possibility of damaging economies around the world, hurting relationships and partnerships, and promoting personal glorification, the truth is the opposite of the findings of this current study. Numerous studies have shown that short-term service-learning trips are actually impactful for the people who participate in them and have made a difference in the lives of those whom are served in visiting countries. They have also been proven to increase the resources and support for marginalized people from around the world. To determine the benefits and impact of short-term service-learning trips, this study surveyed 58 people of varying ages with a variety of jobs in multiple fields including education, the medical field, and social work as well as schooling experiences who traveled on short-term service-learning trips. The benefits of short-term service-learning trips for young American high school and college students include the creation and growth of global citizens who care about the world around them, the development of partnerships where resources are shared, and a deeper understanding of how to listen and respect other cultures while building

personal self-confidence. The economic, sociological, and psychological perspectives of short-term service-learning trips will also be discussed and analyzed.
Keywords: service-learning, adolescents, young adults, global citizens, partnerships

INTRODUCTION

An increasing number of American teens and young adults have traveled around the world to serve in diverse, poverty-stricken countries to build houses, work in orphanages, and set up academic, sports, and religious camps for the local children. This is a common practice for American adolescents and young adults as the goal of learning more about the world and its diversity takes shape in American culture. Stout and Wescher (2017) share an amazing statistic that "29% of all 13-to-17 year olds in the United States" have participated in short-term service-learning experiences related to their religion (p. 23). In addition, more than 85% of higher education institutions in the United States offer service-learning trips for their college-aged students to increase their global knowledge and experiences and to give them opportunities to gain work or volunteer-related experiences to grow their future career interests (Sachau, Brasher, & Fee, 2010).

Many adolescents and young adults participate in these short-term service-learning trips to serve around the world in multiple countries and to find greater purpose in life while increasing their future job prospects in the United States. Students in secondary schools or universities in a variety of majors frequently participate in these trips, but it seems most common that human services majors such as education, medical, and social work participate more often due to their desire to help others in diverse communities and around the world. They are heading into careers that show care, concern, and empathy for others and serving in a foreign country to support others may build their resumes for future job opportunities which would give them an advantage over other American students.

They may ask themselves the following questions:

How can I better contribute to my community and the international community?

Can I gain work experience by volunteering for several weeks to serve a specific community internationally?

What is my purpose in life and how might a global trip increase my ability to determine that?

What communication skills might I improve on if I travel to another part of the world to volunteer my time?

What social skills will I learn if I work in another culture with a different group of people who may teach me their ways of conducting life?

How will collaborating with others in a different country teach me better teamwork skills that will be more employable in my life?

How will employers view my volunteer work and will it benefit me in my future job pursuits?

While there is much controversy over the value of these trips, the advantages far outweigh the supposed harm to these regions which have been written about in the literature (Carlson, 2019; Olsen & McNeel, 2019). The benefits of short-term service-learning trips for young American high school and college students include the development of how to learn from and respect other cultures, and the creation of growth of global citizens who care about the world communities around them. Studies show that confidence is built as well and that it may increase the possibility of their desire to work in a foreign country in some capacity in the future (Sachau, Brasher, & Fee, 2010). They begin to reflect on and realize the impact that has been made to both the host country and the participating travelers. The research strongly supports these findings across numerous studies (Johnson, 2014; Nagel, 2021; Anderson, Kim, & Larios, 2017; Hildreth, 2023).

SHORT-TERM SERVICE-LEARNING TRIP MODELS

There are a variety of different ways that people volunteer on service-learning trips. Different majors from students in the United States are recorded as participating by the Open Doors 2025 Report. These majors include business and management, social sciences, physical and life sciences, fine and applied arts, health professions, and engineering. White students dominate service-learning trips with 65.2% of the total number while Hispanic students constitute 12.2% of those who choose to participate in their institution's service-learning trips. Most students are in undergraduate programs as very few graduate students can travel and work in short-term service-learning experiences due to life obligations such as family and current employment.

Students may increase their cultural competence on these trips by participating in homestays – opportunities to live with a host family. Adolescents and young adults partake in their traditions including traditional meal traditions while learning to appreciate the differences between the American culture and the host country's culture. Students often report how interesting it is to become entrenched in another culture and what practices they may take back to their home country. This can benefit students even if they are participating in a short-term service-learning trip.

The majority of students receive academic credit for these trips as they are enrolled in a specific experiential course which is an important motivator for leaving their "comfort zone" at home and traveling to a different culture. However, The Open Doors Report 2025 concluded that 33,078 American students did not receive academic credit, but participated in volunteer, work, or internship experiences that they felt would support their future careers. Thus, these students viewed their

participation as a "resume builder" to increase their chances of being hired in a tight job market in the United States.

A significant number of students also reported that they participated in a virtual learning experience to gain global understanding through remote internships, collaborative project-based learning, and video conferences where they could converse with people in different countries to gain additional knowledge about their international communities. One article researched teacher candidates' involvement in supporting youth in Ukraine at the start of the war and how university students virtually gained experience through a literacy tutoring project (Pierson, Pierson, & Tysrlina-Spady, 2023). Another article detailed how different countries handled the pandemic with virtual support from university students in a teaching credential program in the United States (Pierson & Pierson, 2021).

General suggestions for planning a service-learning trip offered by Sachau, Brasher, and Fee (2010) include organized planning, determining transportation and housing for the group, identifying the project or work opportunities for the students, and focusing on the liabilities and barriers to a successful trip. They espouse the importance of detailed reflections on topics like travel warnings, United States Center for Disease Control advice and suggestions, and country differences such as outlets for charging electronics, exchanging money, food differences and insurance necessities.

An Economic Perspective

Participation in a short-term **service**-learning trip can benefit the host country as well as help build knowledge of other economies around the world which can increase awareness of poverty both at home and abroad. This would benefit students at the university level who are majoring in international affairs, business, or even political science.

Service-learning trips can be extremely expensive and Simmelink (2015) estimates that trips consisting of less than two weeks of service cost up to $2.4 billion annually for participants. Olsen and McNeel (2019) confirm that "American Christians alone spend billions of dollars per year" (p. 35). Broken down even further, Hensley (2016) reports that a significant amount of money is spent which is approximately "$25,000-$50,000 per group for a one-week" service learning trip (p. 3) This seems unreasonable considering the fact that this money could be given to the countries in need and they would be able to spend it wisely on what their citizens need most such as food, clean water projects, education and medical supplies. Yet, Anderson, Kim, and Larios (2017) point out that "it is unlikely that a cash contribution to the local community would have ever been made" (p. 33) unless someone visited the location that is in need in person. Thus, the nature of visiting a country in poverty inspires people to act more generously and they may be more likely to economically support that region because they have seen it first-hand. They then have a connection to that specific part of the world. There is a possibility that this philanthropy will continue long into the future; thus, continuing

to benefit the country and people that were visited. The inspiration to act in a difficult situation is increased due to authentic opportunities to learn about the differences among people around the world.

Another economic benefit of short-term service-learning trips is that participants have the opportunity to learn how other countries trade, engage in commerce, and also struggle to keep their economy afloat. Nagel (2021) comments that "... young Americans are woefully unprepared to deal with the many challenges of globalisation, including labour-market competition…" (p. 1296) and that "trips. . .have a 'shock value' that opens the eyes of privileged young people to the world's richness, as well as its many ills" (p. 1296). Young Americans who have the money to travel on service-learning trips can learn about economics around the world and build a greater sensitivity to those living in poverty with a new understanding of the reasons why this occurred. Serving in a developing country can bring economic knowledge and greater comprehension of how different economic knowledge and greater comprehension of how different economies work around the world which may then contribute to their desire to help those in need in their own communities. Stout and Wescher (2017) discuss how service-learning trip participants may begin to recognize "poverty within their home communities as well" (p. 37) which was the opposite of "very few expressed a similar passion for addressing poverty and racism in South Carolina..." (Nagel, 2019: 59). Building a wider perspective of the world by participating in a service -learning trip can ultimately bring about "dramatic shifts in how I view poverty" (Simmelink, 2015:26). This can influence perspectives and future decisions about how money is spent. Adolescents and young adults increase their knowledge of business and how money supports economies which may end up having a positive impact on their home countries as the volunteers may be likely to increase their financial knowledge.

If experts such as architects, construction company owners, and skilled laborers can offer their services to developing countries and lead teams to these areas, it would benefit their economies by building stronger infrastructures. Young adults can contribute to the local economy by supporting building projects and by providing resources such as paint that the region may not have access to instead of them appearing "like a threat to longer-term work" (Olsen & McNeel, 2019: 34). It is important that short-term service-learning trip participants do not "stunt the maturity of local churches by doing their work or creating expectations they are unable or unwilling to meet on their own" (Hildreth, 2023: 4). Local workers should be empowered to assist with building projects to learn new skills that can be consistently utilized in the future. These local workers may also share their knowledge and skills with the adolescent and young adult volunteers so there is a reciprocity in support from each country represented which benefits both sides.

The American economy could also benefit from service-learning trips abroad. One way this could occur is that young adults would have the opportunity to learn

new skills by participating in construction projects with these experts; thus, bringing back that knowledge to their home countries. Although this economic benefit seems small, it is obvious that America would benefit from having more skilled young citizens. Participants must be careful of only "bringing in resources...rather than... stronger resources the community possesses internally" (Stout & Wescher, 2017: 25). Yet, American airline and transportation companies gain money by being used for service-learning trips since so many people are participating each year. The economic benefits stretch from the participants' home countries to the host countries. "A personal favorite is always a trip to the local market..." (Hensley, 2016: 8). Getting to shop to support the local economy for regional crafts and delicacies is an entertaining perk of service- learning trips.

A Sociological Perspective

Participants of short-term service-learning trips gain greater awareness of people around the world and increase positive mental health both within the host country as well as from the participants' base country. "Mission trip participants may become concerned with difficult social issues" (Johnson, 2014: 15) which had not been presented in their own culture. This new social awareness leads to a greater desire to make an impact in the world which builds purpose and increased self-confidence as one contributes to positive changes in a community. However, participants must be careful of feeling better than others as "the socio-historical identity of the local community is valued much less. . .than the activities of the trip itself" (Huang, 2019: 58). Trip leaders should focus on having consistent discussions about the strengths of each culture and how a partnership would benefit both. Olsen and McNeel (2019) point out "... if their aim is to become more informed," service-learning trip participants gain comprehension of an area and its heritage (p. 37). This is important for personal growth and overall knowledge about the world and cultures around them.

Understanding racial differences and being more empathetic to these issues also contributes to a greater bond with all people. By traveling on a short-term service-learning trip, "white members were forced to confront racial issues that they would, and could, usually ignore." (Huang, 2019: 61). However, learning the differences in the cultures and trying to have deep comprehension of local issues can be extremely difficult for young adult participants who have always been focused on their own lives. "Rather than building bridges, we build walls" (Hildreth, 2023: 2). Oftentimes, "rather than on deep context" (Huang, 2019: 58), the participants' thoughts and needs would be a primary focal point. Their "lack of cultural understanding, experience and preparation, attitudes of superiority" (Mantey, Doh, Lasker, Alang, Donkor, & Aldrink, 2021: 2) must be strongly avoided along with pushing one's own ideas. Service-learning trip leaders must focus on supporting their participants in learning "the value of local cultures...be challenged to further reflect on their own racial and ethnic identity (Huang, 2019: 62). This is a benefit of

learning about a new culture which should be encouraged around the world for all adolescents and young adults. Extensive research shows that travel improves these outcomes in people.

The opportunity to improve a region in some way can be a major goal of service-learning trips because it gives the participants a renewed feeling of having a purpose in the world. This impact helps participants be more aware of the world around them and to have greater empathy when world events occur. "Humanitarian groups who provide food, rebuilding after disasters...and sanitary water wells for clean water all generate sustainable work that can and does improve the quality of life" (Hensley, 2016: 4). Young adults who participate in a service-learning trip must avoid the "paternalistic perspective" (Huang, 2019: 59) of feeling better than others and instead focus on becoming "informed advocates" to "spark a passion for justice. . .while helping them develop wisdom in their own activism" and "improve their ministry to immigrants back in their own communities" (Olsen & McNeel, 2019: 37). Overall, participants should have the opportunity to reflect on the impact made and the newly found purpose in possible new life goals that were influenced because of the service they provided to the community they visited. Participants learned with "space and time away from home to consider what they want to achieve" (Hopkins, Olson, Smith, & Laurie, 2015: 393). This helps service-learning trip participants determine their purpose for future service in life.

Besides this positive feeling due to the impact made on the community and the wonderful opportunity to play with children in orphanages, some researchers pointed out the possibility of negatively influencing a group of people visited by "disrupting children's lives and…confusing children who already struggled with attachment issues" (Olsen & McNeel, 2019: 34). Despite teams setting up children's camps with games, art, crafts, and singing, "the short-term team may be harming the children's development" (Carlson, 2019: 9). However, the likelihood of the children wanting to be held and loved is much greater than them not wanting the attention as described by Hensley (2016) "it was very evident that the children we served were very eager to be hugged and cared about" (p. 4). "Many have the best intentions..." (Anderson, Kim, & Larios, 2017: 28) and groups need to determine best practices in not harming children indirectly by visiting and developing short-term relationships. Simmelink (2015) recommends partnering "with someone who has made at least a two-year commitment to be in the thick of the situation" (p. 26) which will provide the opportunity for the short-term service-learning team to hear the needs of the community from someone who has been there longer and has had a deeper connection to the people. Therefore, a fruitful contribution can be made without harming any citizens of the host country.

A Psychological Perspective

Relationships are built between the host country and the participants' country which increases self-confidence, emotional maturity, and a sense of gratitude for all

who are involved. Because host community members are mostly appreciative of the help, resources, and service brought by the service-learning team, the group members would be able to "identify common interests and a common humanity" (Johnson, 2014: 9) to begin to develop friendships. "Of critical note is the happiness of patients about volunteers" (Mantey, Doh, Lasker, Alang, Donkor, & Aldrink, 2021: 9) which shows that the host country is eager to build relationships with outside partners. Even though there can be "a troubling conceit at the heart of missions" (Nagel, 2021: 1299) and connections between the service learning team and host citizens "could serve to reinforce or increase prejudice among trip participants" (Johnson, 2014: 10), the development of positive relationships are possible as people take the time to get to know one another and find similarities. Keeping these connections alive is more likely in current times due to the influence of social media. Teens and young adults are quick to add new friends and acquaintances to WhatsApp, Instagram, and Snapchat accounts which will help their new relationships thrive. Even when the service-learning trip participants met people from different faiths, it was possible that they learned to respect their differences and still were able to build strong friendships with the local community (Nagel, 2021: 1298).

Young adults who participate in service-learning trips have reported increased "religious resilience and self-confidence in personal relationships with God" (Hopkins, Olson, Smith, & Laurie, 2015: 391) as well as "feelings of religious maturity" (Hopkins, Olson, Smith, & Laurie, 2015: 392). By being a part of a service-learning team, young adults get closer to one another as they experience hardships in a foreign country and also take the time to reflect during evening events with bonding activities. They are able to better share their "process of self-discovery and personal transformation and become more aware and open to difference" (Nagel, 2021: 1288). They are no longer in their safe environments at home, but are often "in exotic locales that broaden one's horizons" (Anderson, Kim, & Larios, 2017: 29) and build their faith in their higher calling to do good works in a community. The participants gain a "passion for evangelism and missions or to strengthen spiritual disciplines" (Olsen & McNeel, 2019: 37). The personal development to live as an excellent citizen due to a short-term service-learning trip is profound and well worth the effort and money to be a part of one.

A Pedagogical Perspective

Identifying opportunities to travel with students and expose them to different cultures, regions, and experiences is important for many colleges and universities in the United States. It is common to have a department at a university that focuses on study abroad trips for students that are led by faculty. Different models exist and a few examples will be presented next.

SUMMER/WINTER SERVICE-LEARNING TRIP

Students may also choose to volunteer or work internationally for a specific time period such as during summer or a winter break because the service-learning project is not tied directly to a specific course of study. This would give them the freedom to get the experience they desire rather than being forced to work in a specific capacity related to university content. They may have time off from school so would use that time to gain experience by serving or working in another country. The Open Doors Report 2025 stated that 117,373 students from the United States served during the summer during the 2023/24 schoolyear although there was no data listed detailing winter term participation.

One Example: Eichstatt, Germany Service-Learning Trip

Every winter for eight years from 2013-2020, university students from Southern California who planned to go into the field of education traveled to an area outside of Munich called Eichstatt to work in schools to gain experience with education systems in Europe. Approximately 20 students would travel each December and January during their winter break. This gave them the opportunity to experience weather completely different from the weather that they experienced at home which gave them creative ideas on how to engage students in all types of environments.

Students tutored students in the city's schools which supported students in a variety of grades. They would meet with teachers and learn about their education background, practices that they felt were working well in Europe, and also share how they best support all types of learners. Students were able to authentically ask questions and learn from experts in Germany who were veteran teachers.

Students from California also gained experience working with German university students who also wanted to be teachers. They would support joint conversations about specified topics and put on a small conference of presentations. Students from California and from Germany reported that they learned excellent strategies from each other that they were able to take back to their respective school sites.

TWO WEEK SERVICE-LEARNING TRIP

A two-week trip is another choice for people who may have limited time available to travel to another country. This could be because of finances or other commitments such as family responsibilities or employment obligations. Students may choose to participate as a part of a class that is focused on something specific such as supporting a medical eye clinic as students work to learn opthamology through a course and this service experience. Another example might be a student in an international affairs course who travels to another country to learn about a specific culture or group of people. The people surveyed for this study were in this category – they participated on a two-week service-learning trip.

One Example: Port Au Prince, Haiti Service-Learning Trip

Students from a university in California traveled to Haiti six times between 2016 and 2020 to work in an orphanage school. The group consisted of no more than ten students due to safety issues and they had the opportunity to work with students of different levels and ages. This included some students with disabilities, but they mostly supported preschool students through age 15.

In addition, students would help support a local teachers' conference for 100 teachers from the Port au Prince area of Haiti. Topics included literacy strategies, interventions for difficult behaviors, and ideas on how to increase the desire to be positive citizens in their community. The university students would help lead small group discussions with the teachers. They reported that they learned new ideas and techniques on how to increase student engagement from their work with these teachers and administrators from a developing country.

SEMESTER OR YEARLONG STUDY TRIP

This type of trip is commonly called a study abroad trip in the United States. In the 2023/24 school year (the most current data published by Opendoorsdata.org), 298,180 students in the United States studied abroad in numerous countries with Italy, Spain, and the United Kingdom being the most popular countries that host students from the United States. Countries listed that were also popular, but that highlighted interest in working in developing countries included Costa Rica, Belize, Mexico, and Ecuador. Students studying for at least one full semester increased from 4% to 6% during this time period studied of 2023/24. Europe was the largest host of students from the United States with the majority studying for the summer term (191,209 students). Latin America and the Caribbean hosted 31,453 while Asia hosted 30, 361. Even Antarctica hosted 47 American students on a study abroad trip. Africa welcomed 13,952 students during this same schoolyear in 2023/24 with Ghana, Kenya, and Uganda being amongst the countries most visited on this continent (Open Doors, 2025).

METHOD

Surveys were sent to participants who traveled on a short-term service-learning trip within the past year. All participants gave their consent to share their perspectives on their experiences with this type of travel. Survey questions included the following:

1. What motivates you to participate in service-learning trips? (Select all that apply).
    a. Desire to serve a higher power
    b. Desire to help others
    c. Opportunity to learn new skills
    d. Interest in cultural exchange
    e. Academic credit
    f. Personal growth and development
    g. Desire to meet my sponsored child
    h. Other
2. What factors influenced your decision to go on a service-learning trip? (Select all that apply).
    a. Cost of the trip
    b. Church or organization recommendation
    c. Location of the trip
    d. Duration of the trip
    e. Type of service activities
    f. Recommendations from friends or peers
    g. Organization facilitating the trip
    h. Other
3. What do you hope to gain from participating in a service-learning trip? (Select all that apply).
    a. Growth in a relationship with a higher power
    b. Personal fulfillment
    c. Improved understanding of social issues
    d. Networking opportunities
    e. Enhancing my resume
    f. Lifelong friendships
    g. Get more connected to the church or organization
    h. Other
4. Have you previously participated in a service-learning trip? (Select one).
    a. Yes
    b. No
5. If you answered yes to the previous question, list the locations and how many times you visited those places. What was the most memorable aspect of that experience?

6. What barriers prevent you from participating in service-learning trips? (Select all that apply).
    a. Financial constraints
    b. Time commitment
    c. Concerns about safety
    d. Other personal commitments
    e. Social concerns (not knowing your team members)
    f. Concerns about health while traveling
    g. Distance to location
7. What types of service projects are you most interested in? (Select all that apply).
    a. Anything that the church or organization recommends that meets the needs of people around the world
    b. Humanitarian - food and water projects
    c. Building projects
    d. Education and tutoring including religious camps
    e. Community development
    f. Healthcare services
    g. Family supports (counseling, social services)
    h. Evangelism
    i. Other
8. How do you believe service-learning trips benefit the communities where they take place?
9. What does a perfect mission trip look like for you?
10. Demographics
    a. Gender
    b. Age
    c. Current employment
    d. Did any family members travel with you?
    e. How many people did you know on your trip when you first applied?

RESULTS

Demographics

A total of 15 males and 43 females participated in the study. The following lists the age ranges of the survey participants: 34.5% were 16-22 years old, 20.7% were 41-50 years old, 17.2% were 51-60 years old, 13.8% were 71-80 years old, and the age groups of 23-30 years old and 31-40% were under 10%. Examples of current jobs of the survey participants included students, businessmen and women, teachers, principals, aides, restaurant hostesses, babysitters, and dentists. 57.1% of the participants reported that family members traveled with them on their service-learning trips. Regarding knowing other team members when they applied to

participate in the trip, 18.5% of the survey participants responded that they did not know anyone else who was participating on their trip.

Quantitative Responses

Responses regarding the motivation to participate in service learning trips (question #1) included the following data: 100% wanted to help others, 96.6% wanted to serve a higher power, 75.9% attended for personal growth and development, 72.4% were interested in a cultural exchange, 37.9% wanted the opportunity to learn new skills, and 31% were excited to meet their sponsored children.

The question regarding the factors that influence participation in a service-learning trip (question #2) included these informative responses: 82.8% stated that the type of service activities mattered, 62.1% said that the location of the trip was important, 51.7% said the duration of the trip was a factor, 44.8% mentioned the cost of the trip, 41.4% shared that the organization planning the trip matters, 37.9% stated that recommendations from friends made a difference in their decision to attend, and 27.6% participated because of the recommendation of the organization or church.

Question #3 focused on what a participant hopes to learn from going on a service-learning trip. The responses were as follows: 96.6% of participants desired a better personal relationship with a higher power, 69% stated that they wanted to gain a better understanding of social issues, and three different responses gained 65.5% of the participants' approval - personal fulfillment, lifelong friendships, and more connections with the organization or church. 24.1% of the participants stated that they believed they would gain networking opportunities while 20.7% of the respondents believed their resumes would be boosted by these experiences.

The next question (#4) asked the participants if they had previously gone on a service- learning trip. 89.7% of the respondents stated that they had gone on more than one service- learning trip. The locations of these trips varied from places all over the world with Mexico being the most common for Americans.

The barriers that prevented people from traveling on a service-learning trip was the focus of the next question. Financial constraints were a barrier for 76% of the people and the time commitment (64%) also proved to be an important factor in preventing travel. 36% of the respondents mentioned other personal commitments which included factors related to family and employment. Concerns about health also proved to be a barrier for 24% of the participants and concerns about safety worried 20% of the people who participated in this study.

Community development was rated as being the most important service project (69%) with participation in anything the organization or church recommends coming in at a close second choice (65.5%). 55.2% of the respondents rated teaching and tutoring the community as a vital part of the trip. Humanitarian projects (food distribution and clean water projects) were rated as important by 44.8% of

participants. Healthcare services as well as family support projects were both rated as important by 37.9%. 31% of the respondents shared that they hoped to share information about a higher power with the people in the community. 20.7% of the people felt that building projects were one of the most important service projects.

Qualitative Responses

Participants were asked how service-learning trips benefit the community. Responses were all positive with some comments as follows:

"Shows that people around the world care about them and want to help them."

"It impacts families in every way - spiritually, physically, and financially."

"It shows people that they are not alone."

"Education and love give the community hope."

The next question focused on what a perfect service-learning trip looks like and participants responded with the following:

"Minimum downtime. Maximum participation."

"A trip where team members build relationships with their hosts."

"A trip that meets both tangible and spiritual needs."

"Learning more about the culture, making connections with people in the community, helping to educate people in the community, collaborating with our hosts, supporting basic needs in various ways, and sharing resources that are sustainable long after we leave."

DISCUSSION

It is evident that all of the participants of service-learning trips felt that the trips were beneficial and made a strong impact on their own lives as well as the community around them. Survey respondents were incredibly positive about the advantages of traveling to serve a different population in the world even though there were some concerns prior to travel. Although financial concerns and the time commitment of traveling can be issues for the participants, 89.7% of the participants reported that they were traveling for at least a second time which means that they were able to find solutions to solve these barriers.

Growth of Global Citizens

This study shows the significant growth of global citizens who care about others around the world which matters heavily in this world of technology and social media focus for adolescents and young adults. With the increasing concerns surrounding mental health and well-being for our youth populations, a purpose and focus on others should play an important role in shaping the community as the focus changes. With the ratings of 100% as a desire to help others, this needs to be expanded to include more and more youth so that they find new desires and

purposes within a community. 75.9% of the trip participants stated that personal growth and development was extremely important to them which builds their character, provides them opportunities to learn and improve their outlook on life, and mature at this pivotal time in life.

Development and Growth of Partnerships and Support Options

Survey participants (82.8%) reported that the types of activities influenced them to go as they found the activities new and exciting, an opportunity to learn a new skill, and/or a chance to make a difference in the community. Building lifelong friendships while serving mattered to 65.5% of the respondents as they sought growth socially and wanted deeper connections to people around them. Simply put, being connected to others matters to people and makes it worth traveling around the world to serve others. Yet, personal fulfillment was also rated highly by 65.5% of the participants which again addresses that need to have a purpose in life. People want to feel like they are impacting the world and by developing key partnerships to help others, it supports the notion that good actions matter in life.

Deeper Understanding of Culture

72.4% of the participants stated that they had an interest in cultural exchange. People want to learn about others and are curious about their customs, traditions, holiday celebrations, and how food and clothing play a role in their society. By having this cultural exchange, 69% of the respondents stated that they had an improved understanding of social issues. Thus, they changed their view of others for the positive by traveling to other parts of the world and applied this learning and acceptance to their home communities.

Overall, the economic, sociological, and psychological ramifications of traveling on short-term service-learning trips prove to be advantageous overall. The results confirm that the trips are well worth the money, strongly support others, and strong relationships are built within the team and with partners around the world.

Cultural Artifacts

Seven categories of cultural knowledge are detailed by Sachau, Brasher, and Fee (2010) and they include the following: free will, sources of truth, time, human nature, work relationships, purpose of work, and communications. As university programs design service-learning projects, these researchers encouraged professors to be prepared to focus on these categories as well as what the goals of the program are in relation to the culture studied. Every short-term service-learning trip should have a specific purpose and these categories of reflection may help guide trip planners and organizers. Reflective thoughts and statements surrounding each category support these areas:

Free will – the ability to control fate, what hardships can be tolerated in any given situation

Sources of truth – how is truth determined and how does it play out in different contexts such as religion, mysticism, science, and traditions

Time – past, present, and future decisions and how they impact life and schedules in life

Human nature – individualist cultures versus collectivist cultures – how do each contribute to purpose in life

Work relationships – formal, familial, and status-oriented cultures – how are they different and how do they contribute to overall well-being in life

Purpose of work - competition, growth, balance in work life, extrinsic rewards – how do humans in different cultures value each

Communications – verbal and non-verbal communication differences in cultures – how are they valued

Support of Individuals

The value of developing and nurturing relationships with people around the world was highlighted by medical students in the Merkey and Palombi (2020) study of a trip to Nicaragua. Building relationships of trust where patients feel comfortable telling the service-learning volunteer about their medical issues was an important part of this trip. Likewise, this further proves to adolescent and young adult volunteers that individuals in foreign countries feel seen and supported when others travel to their countries to support and volunteer. These actions matter and demonstrate the importance and value of purpose in adolescent and young adult lives as they seek to learn more about a community and support individuals.

CONCLUSION

The benefits of participating on a short-term service-learning trip include contributing to the local economy, increasing awareness of different cultures and populations of people around the world, and strengthening mental health by adding emotional maturity, self-confidence, and a richer spiritual life through relationships with a diverse group of people. “Faith-based mission trips combine global travel with worship, evangelism and volunteerism. . .while also immersing themselves in prayer, study and transnational faith relationships (Hopkins, Olson, Smith, & Laurie, 2015: 388).

A strong cross-section of individuals participate in service-learning trips, but the vast majority of people are adolescents and especially young adults who participate through their universities. Universities allow students from all majors to participate and they travel for numerous different reasons – both academic and non-academic. This particular study expanded on the short-term service-learning projects and

further highlighted the benefits of international travel for those who may not be able to give up family and employment obligations for global learning opportunities.

In addition, the local community enjoyed supporting the service-learning trip participants "including appreciation for the concern shown by visitors for underserved people" (Mantey, Doh, Lasker, Alang, Donkor, & Aldrink, 2021: 2). Thus, the benefits of short-term service-learning trips far outweigh the negatives and build compassion, empathy, and a stronger sense of self as teens and young adults discover their strengths and how to best use them to make a difference in the world. This adds great purpose to the lives of the young participants and builds community between vastly different regions in the world. It also may increase their possibilities of better job options in the United States by demonstrating their willingness to serve others in another part of the world as well as learning about their own culture and what they believe. This is a value of Americans and one that supports young adults in their quest to further their careers.

REFERENCES

Anderson, S. E., Kim, R., & Larios, K. (2017). Voluntourism: The economic benefit and societal costs of short-term mission trips. *International Journal of Health and Economic Development, 3* (2), 28–37.

Carlson, D. (2019). I'd probably still cancel your short-term mission trip. *International Mission News,* 1–7.

Hensley, R. D. (2016). Does theory translate in the trenches of short-term mission work? *Journal of Health Ethics, 12* (2). http://dx.doi.org/10.18785/ojhe.1202.04

Hildreth, D. S. (2023). Making short-term mission trips count. *Discipleship & Evangelism,* 1–6.

Hopkins, P., Olson, E., Smith, M. B., & Laurie, N. (2015). Transitions to religious adulthood: Relational geographies of youth, religion, and international volunteering. *Transactions of the Institute of British Geographers, 40,* 387–398.

Huang, L. (2019). Short-term mission trips: Developing the racial and ethnic consciousness of White participants. *Journal of Society and Christianity, 9* (2), 55–73.

Johnson, L. A. (2014). Can short-term mission trips reduce prejudice? *The Journal for the Sociological Integration of Religion and Society, 4* (1), 10–22.

Mantey, E. E., Doh, D., Lasker, J. N., Alang, S., Donkor, P., & Aldrink, M. (2021). Ghanian views of short-term medical missions: The pros, cons, and the possibilities for improvement. *Globalization and Health, 17* (115), 1–14.

Merkey, R. J., & Palombi, L. C. (2020). Student reported value of a short-term service-learning trip to Nicaragua. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 12* (1), 49–57.

Nagel, C. (2021). Christian short-term missions: Creating global citizens? *Geopolitics, 26* (5), 1286–1306.

Olsen, A., & McNeel, B. (2019). Don't paint the orphanage: After years of debate over the merits of short-term missions, what are we left with? *Christianity Today,* 33–39.

Pierson, M. R., & Pierson, B. E. (2021). The pandemic's effect on children globally: A brief perspective. *Journal of Gender and Power, 16* (2), 9–14.

Pierson, M. R., Pierson, B. E., &Tsyrlina-Spady, T. (2023). Supporting youth in Ukraine during the Russian invasion. *Journal of Gender and Power, 19* (1), 1–7.
Sachau, D., Brasher, N., & Fee, S. (2010). Three models for short-term study abroad. *The Journal of Management Education, 34* (5), 645–670.
Simmelink, M., (2015). A deeper mission: Making short-term service more effective. *America,* 25–26.
Stout, B., & Wescher, L. (2017). An empirical assessment of the effects of cohort training and follow up on the outcomes of short-term missions. *Journal of Sociology and Christianity, 7* (1), 22–44.
The Open Doors Report (2025).

ABOUT THE AUTHORS

Melinda R. Pierson, Ph.D. is a professor in the College of Education at California State University, Fullerton. Her research areas of focus include effective practices in teacher training, supporting international education communities, and literacy education around the world. She has trained teachers in 15 countries and taken over 100 future educators with her on service learning trips around the world.

Brooke Pierson is an elementary teacher candidate with a focus on disability studies at Point Loma Nazarene University in San Diego, California. She has worked in schools around the world and especially loves service learning trips to Africa where she supports students in extreme poverty.

Brett Pierson is completing his master's degree in International Affairs and Leadership at Arizona State University. He is currently participating in a leadership institute in Global Compassion at Eastside Christian Church where he is supporting humanitarian projects in Chile, Kenya, Thailand, and Mexico. He plans to earn a doctorate in Global

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

DESIGNING THE SPEECH THERAPY IMPACT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT PRESCHOOL AGE

PENKA SHAPKOVA

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Special Education”

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.25-61

Abstract. The study focuses on a topic that is not sufficiently researched in the Bulgarian scientific community. The aim is to analyze the process of designing speech-language therapy interventions for children with autism spectrum disorder, focusing on basic theoretical frameworks, individualized intervention strategies, the role of alternative communication systems, the importance of cooperation with the family and the team of specialists.

Key aspects related to the design of speech therapy intervention and support for children with ASD in preschool age are examined, as a prerequisite for successful learning, socio-emotional functioning, and inclusion. The stages, goals, principles, and methods of speech therapy intervention for children with ASD are presented. The emphasis is on diagnostic approaches, multisensory techniques, and effective strategies for supporting language development. The author describes and analyzes an individual case from practice, traces the speech therapy impact on a child with ASD in kindergarten. Based on this analysis, practical guidelines are provided for specialists working with children with ASD, oriented towards potential opportunities for progress in terms of language development and socialization.

Keywords*:* ASD (autism spectrum disorder), neurodevelopmental disorders, speech therapy, communication disorders, PECS, ADOS-2, theory of mind

ПРОЕКТИРАНЕ НА ЛОГОПЕДИЧНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

ПЕНКА ШАПКОВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“

Резюме. Студията е фокусирана върху тема, която не е достатъчно проучена в българското научно пространство. Целта е да се анализира процесът на проектиране на логопедичното въздействие при деца с аутизъм чрез разглеждане на основни теоретични рамки; индивидуализирани стратегии на въздействие; ролята на алтернативните комуникативни системи; значението на сътрудничеството със семейството и екипа от специалисти. Разглеждат се ключови аспекти, свързани с проектирането на логопедичната интервенция и подкрепа при деца с аутизъм в предучилищна възраст като предпоставка за успешно учене, социално-емоционално функциониране и приобщаване. Акцентира се върху различни диагностични подходи, мултисензорни техники и ефективни стратегии за подпомагане на езиковото развитие. Авторът описва и анализира индивидуален случай от практиката, проследяващ логопедичната работа при дете с аутизъм в детската градина, въз основа на което предлага практически насоки за специалистите, работещи с деца с аутизъм, ориентирани към потенциалните възможности за напредък по отношение на езиковото развитие и социализацията.

Ключови думи: РАС (разстройство от аутистичния спектър), невроразвитийни нарушения, логопедично въздействие, комуникативни нарушения, PECS, ADOS-2, теория на ума

УВОД

Сред водещите дискусионни теми в областта на аутизма се открояват терапевтичните подходи, които поставят логопедите в образователната практика пред все по-нарастващи предизвикателства. Те са свързани с разработването и прилагането на ефективни стратегии, отчитащи индивидуалните характеристики и невроразвитийните профили на всяко дете.

В настоящото изследване понятието „логопедично въздействие“ се дефинира като обобщаващ термин, включващ разнообразни форми на корекция, терапия и интервенция, насочени към преодоляване на комуникативните нарушения посредством мултимодални, терапевтични и образователни подходи, базирани на научни доказателства.

Разработването на логопедични интервенции за деца с разстройства от аутистичния спектър (РАС) представлява комплексен, динамичен и интердисциплинарен процес, изискващ прецизност, научна обосновка и висока степен на професионална емпатия.

От гледна точка на логопедичната практика разбирането на дефинициите и познаването на диагностичните критерии за разстройство от аутистичния спектър (РАС) имат ключово значение, тъй като са основа за прецизна диференциална диагностика и за планиране на целенасочено терапевтично въздействие.

ДЕФИНИЦИИ И ДИАГНОСТИЧНИ КРИТЕРИИ ЗА РАС

В исторически план концепциите за аутизма претърпяват значителна еволюция – от първоначалните описания на Канер и Аспергер през 40-те години на XX век до съвременните класификационни и диагностични системи DSM-5 и ICD-11 (Volkmar & McPartland, 2014; World Health Organization, 2019).

Понятието разстройство от аутистичния спектър (РАС) се използва предимно в англоезичната литература и включва различни състояния, които по-рано са били разграничавани като отделни диагнози.

В рамките на Диагностичния наръчник за психични разстройства, известен със съкращението DSM-IV, се включват аутистично разстройство, синдром на Аспергер и неспецифично първазивно разстройство на развитието. Международната класификация на болестите – МКБ-10, използвана предимно в Европа и приета официално в България, добавя още категории като типичен, атипичен аутизъм, синдром на Аспергер, друго или неуточнено генерализирано разстройство на развитието, друго дезинтегративно разстройство в детството (Myers & Johnson, 2007). В актуалните класификации ДСМ-5 и ICD-11 тези състояния се обединяват под общото наименование „Нарушения от аутистичния спектър“ (Autistic Spectrum Disorder-ASD) с цел отразяване на континуума от симптоми и тежест на нарушенията. Важно е да се отбележи, че в Международната класификация на болестите, 11-то издание, диагностичната категория РАС се представя като подкатегория на голямата група „Невроразвитийни разстройства“ (Neurodevelopmental disorders) към главата „Психични, поведенчески разстройства и разстройства на невропсихичното развитие“ (World Health Organization, 2019).

РАС се разглежда като хетерогенна група невроразвитийни състояния, характеризиращи се със сложна и неизяснена етиология. Общото между тях е засягането на когнитивни функции и умения, които са обусловени от атипично невроразвитие. Обикновено първите симптоми се проявяват в периода на ранното детство – най-често през кърмаческата възраст (Terziev & Polnareva, 2011).

В съответствие с МКБ-11 разстройството от аутистичния спектър като основна диагностична категория се обозначава с код 6A02. Тази категория включва няколко подтипа, разглеждани като спектър.

Някои автори съобщават за промени по отношение на субкатегориите, формиращи РАС, като посочват, че „детският аутизъм“ е само част от спектъра, което го освобождава от стигматизираща тежест, а в резултат на постигнат

консенсус „синдромът на Рет“ не се разглежда като субкатегория на РАС, тъй като атипичните аутистични симптоми при тези деца се наблюдават в определени етапи от развитието им. „Дезинтегративното разстройство“ също не е включено към РАС (Bistrian, Staĭkova, Avramova & Polnareva, 2016). Същите автори подчертават, че се наблюдава тенденция към нарастване на относителния дял на случаи с по-тежки нарушения и съпътстваща коморбидност и че част от пациентите с „високофункциониращ“ тип аутистично разстройство в рамките на синдрома Asperger ще се определят като „Нарушение в социалното общуване и в прагматиката на речта, без стереотипно поведение“, като нова субкатегория от групата на невроразвитийните разстройства (Bistrian, Staĭkova, Avramova & Polnareva, 2016).

В България преходът от МКБ-10 към МКБ-11е в процес на подготовка.

Става ясно, че боравенето с новите понятия ще бъде предизвикателство за всички специалисти, ангажирани с проблемите на децата с аутизъм. В същото време липсва актуална информация относно статуса на внедряване на МКБ-11.

В МКБ-11 са описани диагностичните признаци (критерии), обединени в диада, на които специалистите следва да обръщат внимание в хода на диагностичния процес.

1. Нарушения, характеризиращи се с качествени отклонения в социалното взаимодействие, вербалната и невербалната комуникация

Ключови дефицити в *социалното взаимодействие* и *комуникацията,* наблюдавани при децата с аутизъм, са:

➢ *дефицит на „социално-емоционална реципрочност“*

• Червени флагове:

а) липса на зрителен (очен) контакт – детето избягва контакт с очите, когато направите опит да говорите с него, да играете или да го обличате;

б) липса на разделено внимание – пример: възрастният наблюдава летящ самолет и го посочва на детето, но то не може да проследи обекта или не обръща внимание;

в) детето често не реагира адекватно, когато другите изразяват емоции като плач, болка и в отговор се смее; при опит за прегръдка може да остане пасивно или да се отдръпне;

г) липса на емоционален контакт, детето не изразява емоции – не се усмихва или рядко се усмихва; липсва имитация на жестовете и поведението на възрастните;

д) постоянно или често детето се държи така, сякаш не чува отправената към него реч;

е) не отговаря на името си;

➢ *„дефицит на невербално комуникативно поведение“ при общуване*

• Червени флагове:

а) липсва диференциране на емоциите; лицевата експресия е бедна и е трудно да се разбере от изражението на лицето какво чувства детето;

б) не разбира или не използва социални сигнали като кимване с глава за „да“ и „не“;

➢ *нарушения в установяването и поддържането на социални взаимоотношения и адаптиране на поведението към социалния контекст*

• Червени флагове:

а) детето прави опити за установяване на контакт по необичаен начин – то има желание да установи контакт, но не знае как, тъй като не умее да използва речеви и алтернативни средства като жестове, символи и др., за да изрази емоциите си;

б) емоционалните реакции, които детето демонстрира, са форма на фрустрация – често се самонаранява; удря другите; децата си служат предимно с по-базови средства за изразяване, характерни за много ранна детска възраст, като хапане, тръшкане, пищене и плач; удря или хвърля предмети; върти се; скача или маха с ръце; дърпа дрехите или ръцете на възрастния; издава остри звуци; бяга или се изолира;

2. Нарушения, характеризиращи се с качествени отклонения в поведението

➢ *стереотипни, повтарящи се движения, реч или използване на предмети*

• Червени флагове:

а) говор – ехолалия; постоянно повторение на една и съща дума или фраза, без да разбира значението ѝ;

б) необичайни повтарящи се движения (най-често това е треперене, усукване, движение на ръцете пред очите, люлеене);

в) игра с необичаен предмет – може да бъде гумичка, някакъв вид въже, въртене на колела на количка;

г) отговаря на въпроси с фрази от анимационни филми;

д) говори за себе си не в 1-во, а в 3-то лице;

➢ *отхвърляне на промяната, ритуализирана форма на поведение*

• Червени флагове:

а) проявява селективност по отношение на храната (яде една и съща храна);

б) стремеж да отиде на детска градина по същия маршрут;

в) вратите в кабинета на логопеда да са винаги отворени и т.н.;

➢ *изключително ограничени и фиксирани интереси*

• Червени флагове:

а) винаги рисува едно и също нещо;

б) знае и се интересува само от една тема – пътни знаци, динозаври и др.;

➢ *свръх- или недостатъчно реагиране на сензорни стимули, необичайни сензорни интереси*

• Червени флагове:

а) повишен или намален праг на болка;

б) преди да започне да манипулира с обекта, го подушва;

в) намален инстинкт за самосъхранение;

Допълнителен критерий за диагностика на РАС е степента на необходима подкрепа, описана в Диагностическия и статистически наръчник на психичните разстройства на Американската психиатрична асоциация (DSM-5) (виж табл. 1).

Таблица 1. Допълнителен критерий за диагностика на РАС

Ниво 1 (изисква подкрепа)	Ниво 2 (изисква значителна подкрепа)	Ниво 3 (изисква много съществена подкрепа)
Лека форма на аутизъм, често съответстваща на предишната категория – синдром на Аспергер. Децата са вербални, но имат необходимост от насоки в процеса на общуване. Нужда от структурирана среда и ясни инструкции в социални и образователни ситуации.	Умерена форма на аутизъм със значителни комуникативни и поведенчески трудности. Децата имат нужда от постоянна подкрепа. Налице са трудности при разбиране и използване на невербална комуникация, рутинно поведение и повишена чувствителност към сензорни стимули (звуци, светлина, докосване). Необходимост от помощ при формиране на социални умения и саморегулация.	Тежка форма на аутизъм с изразени комуникативни и поведенчески дефицити. Децата са предимно невербални и имат нужда от интензивна подкрепа, терапии за намаляване на проблемното поведение, средства за алтернативна и допълваща комуникация и силно структурирана образователна среда.

Въпреки че РАС може да бъде идентифицирано преди навършване на две години при някои деца, състоянието аутизъм съпътства хората през целия им живот.

Чрез наблюденията ми на различни случаи, свързани с РАС, в българската логопедична практика установих, че средната възраст, на която децата получават официална диагноза аутизъм, е от 4 и половина до 6 години.

РАС КАТО ТЕРМИН „ЧАДЪР“: СПЕКТЪР НА МНОГООБРАЗИЕ

РАС се определя като термин „чадър“, защото обхваща широк спектър от симптоми, нива на тежест, както и индивидуални различия по отношение на когнитивното развитие, комуникацията и социално-емоционалното функциониране. Този термин се отнася до различни състояния, които споделят общи характеристики, но се проявяват с различна интензивност и комбинация от симптоми. Причини, поради които РАС е термин „чадър“:

➢ Отмяна на предишни отделни диагностични категории. Преди 2013 г. (с издаването на DSM-5) аутизмът се обяснява чрез следните диагнози: ранен детски аутизъм; синдром на Аспергер, синдром на Рет, детско дезинтегратив-

но разстройство; първазивно разстройство на развитието – неуточнено. След въвеждането на РАС тези диагнози се обединяват в един спектър, за да се подчертае, че аутизмът е непрекъснат континуум от индивидуални различия;

➢ Разнообразие в тежестта на проявите. Някои лица с аутизъм имат добри когнитивни умения, но изпитват затруднения в социалните взаимодействия, а други могат да имат затруднения в интелектуалното функциониране, липса на говор или сериозна сензорна чувствителност;

➢ Широта и хетерогенност на проявите. РАС често се среща в комбинация с други състояния като: хиперактивност и дефицит на внимание (ADHD); езикови нарушения; сензорни разстройства; тревожност и емоционални разстройства; разстройство на интелектуалното функциониране;

➢ Обединеният термин включва многообразие от когнитивни и социални профили.

ТЕОРЕТИЧНА РАМКА И КОНЦЕПТУАЛНИ ПОДХОДИ

За да се разберат по-добре предизвикателствата и възможностите на логопедичната работа при деца с РАС, е необходимо да се разгледат теоретичните основи и концептуалните подходи, залегнали в тази практика.

Съвременната рамка и проектирането на логопедичната работа при деца с РАС се базират на водещи научни концепции от психологията, педагогиката и невронауката, които отчитат не само езиковите и комуникативните нарушения, но и сензорното, когнитивното и емоционалното развитие на детето:

• Бихейвиористичния подход, или когнитивно-поведенческите модели (Skinner, 1957);

• Социокултурната теория на Виготски (Vygotski, 1978);

• Теорията на ума (Baron-Cohen, 1995);

• Транзакционния модел на Prizant (2003);

• Сензорно-интегративната теория на Ayres & Robbins (2005).

Бихейвиористичната теория на Скинър (Skinner, 1957) подчертава важността на стимулирането и подкрепата при научаването на езика. Тази основа е интегрирана в приложния поведенчески анализ ABA (Applied Behavior Analysis), който е един от най-широко използваните подходи за обучение на базови комуникативни умения при деца с аутизъм. Подходът на Виготски (Vygotsky, 1978) поставя акцент върху социалните взаимодействия и тяхната роля в езиковото развитие. Според Виготски езикът се развива чрез взаимодействие и социализация, които служат за основа на когнитивните процеси. Сензорно-интегративната теория насочва вниманието към сензорния профил на детето в контекста на логопедичната терапия (Ayres & Robbins, 2005).

Baron-Cohen (1995), един от най-известните изследователи в областта на аутизма, разглежда *теорията на ума* като основа на социалната компетент-

ност. Благодарение на тази теория ние разбираме контекста, чувствата и намеренията на другите и можем да реагираме адекватно (Baron-Cohen, 1995).

Моделът SCERTS (Prizant et al., 2003) е холистичен модел, който интегрира емоционалната регулация, социалните взаимодействия, комуникацията и подкрепящата среда като основни компоненти в терапията при аутизъм. Той подчертава значението на сътрудничеството със семейството и работата в естествена среда.

ИСТОРИЧЕСКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОСНОВИ НА ЛОГОПЕДИЧНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ

Особено актуално днес и в синхрон със съвременните разбирания за невропластичността на мозъка е схващането на М. Монтесори за абсорбиращия ум и чувствителните периоди в детското развитие. Тя е убедена, че езиковото развитие е естествен процес, който протича, когато детето е заобиколено от стимулираща среда, наситена с реч, слушане и активно взаимодействие, и подчертава, че ранната сетивна и езикова стимулация са решаващи за изграждането на детската личност (Montesori, 1949). Според М. Монтесори правилно организираната и адаптирана среда (богата на сензорни материали, структурирана и подредена) подпомага естественото развитие на детето. Този подход откриваме в структурирани програми като TEACCH, прилагани при децата с аутизъм.

Значим принос към изграждане на основите на логопедичната терапия има френският лекар Jan Itard (1962), известен с работата си с Виктор – „авейронското диваче“. В практиката си Итар комбинира педагогически, психологически и сензорни подходи за подпомагане на когнитивното развитие и комуникацията при детето. Той поставя акцент върху сензорното обучение и индивидуалния подход, повлиян от философията на Джон Лок, че цялото знание идва от сетивата.

КУЛТУРЕН И ИСТОРИЧЕСКИ КОНТЕКСТ

В разглежданата тема е важно да се обърне внимание на културния и практическия контекст, в който се прилагат логопедичните интервенции, за да се разбере тяхната ефективност. В културен контекст международната практика (САЩ, Великобритания, Германия, Канада и др.) предлага богат опит, свързан с логопедичната помощ и обучението на деца с РАС. Проведени са редица научни изследвания в тази област, разработени са стандартизирани протоколи и методики, които се използват широко в логопедичната практика. В българския контекст обаче този опит не може да бъде пренесен автоматично, без да се отчитат именно културният и социалният контекст. В страната ни

все още липсват достатъчно преведени и адаптирани методи за работа върху формирането и развитието на речта при деца с разстройство от аутистичния спектър. Също така няма унифицирани методически насоки или единна методология за проектиране на логопедично въздействие при деца с аутизъм. В практиката се използват различни подходи, често базирани на индивидуалния опит на специалистите, а не на национални стандарти. Прилагането на някои утвърдени подходи като PECS, ABA, TEACCH в българската логопедична практика е фрагментарно и зависи от подготовката на конкретния специалист. Тук може да се отбележи и недостатъчното сътрудничество между отделните специалисти – логопеди, психолози, специални педагози, и семействата, което затруднява ефективността на логопедичното въздействие. Проектирането на логопедичната терапия при деца с аутизъм изисква ресурси – специализирани средства като визуални опори, програми за развитие на комуникативни умения, игрови подходи и др., които в някои логопедични кабинети и детски градини не са достатъчно достъпни. Друг важен момент в контекста на разглежданата тема е, че в България няма широко разпространена практика за дългосрочно проследяване на ефекта от терапията.

Поради всичко, изложено дотук, може да се обобщи, че проектирането на логопедична работа при деца в ранна и предучилищна възраст с РАС у нас все още представлява неизяснен и недостатъчно разработен аспект.

Това подчертава необходимостта от задълбочен анализ на неврокогнитивния профил на деца с РАС, тъй като именно той представлява основа за ефективно планиране и прилагане на логопедично въздействие.

НЕВРОКОГНИТИВЕН ПРОФИЛ НА ДЕЦА С РАС

Децата с РАС показват особености във вниманието, изпълнителните функции, паметта, сензорната обработка, социалното познание и езика (Hill, 2004; Baron-Cohen et al., 1985; Boucher, 2007).

При децата с РАС се наблюдават следните специфични характеристики, които оформят техния неврокогнитивен профил:

❖ Внимание: затруднения при насочването и поддържането на вниманието към социални стимули; честа фиксация върху детайли или повтарящи се действия;

❖ Изпълнителни функции: проблеми при планиране, организиране на дейности и регулиране на импулси; слабо развита когнитивна гъвкавост;

❖ Памет: добра механична и фактологична памет, но дефицити по отношение на социална и епизодична памет;

❖ Сензорна обработка: свръх- или хипочувствителност към сензорни дразнители, което може да провокира тревожност или да пречи на участието в занимания;

❖ Социално познание: дефицити по отношение на „теорията на ума“, което води до трудности при разбирането на чужди мисли, емоции и намерения;

❖ Език и комуникация: широк спектър – от липса на функционална реч до добра прагматика, но с буквалното ѝ разбиране и често нарушение. Разбирането на неврокогнитивния профил е ключово за планирането на ефективното логопедично въздействие. Това дава възможност на специалиста да:

➢ избира подходи, които се опират на силните страни на детето (например използване на визуални опори при добра зрителна памет);

➢ предвижда трудностите и да адаптира средата, така че да се намали тревожността и да се повиши мотивацията;

➢ създава индивидуални програми, съобразени със сензорните особености и когнитивните нужди;

➢ работи съвместно със семейството и мултидисциплинарния екип за по-цялостна подкрепа.

Едва когато бъдат отчетени тези специфики, логопедичната интервенция може да бъде истински ефективна и да доведе до устойчиви резултати по отношение на комуникативното и социалното развитие на детето. Анализът на неврокогнитивния профил на децата с РАС предоставя основата за по-задълбочено проучване и осмисляне на техните дефицити в общуването.

ОСОБЕНОСТИ НА СОЦИАЛНОТО ОБЩУВАНЕ И КОМУНИКАЦИЯТА ПРИ ДЕЦА С РАС

Аутизмът се определя като невроразвитийно нарушение, което се проявява в ранните години от детството и персистира през целия живот на индивида. Клиничната картина варира от леки до тежки прояви, което обуславя широката динамика на спектъра.

Един от водещите симптоми при децата с РАС е нарушеното комуникативно функциониране, което има съществено значение за планирането и реализирането на логопедичната терапия.

В образователна среда децата с РАС се сблъскват със сериозни предизвикателства, свързани с езиковото развитие и социално-емоционалното функциониране. В ранна детска възраст при тези деца се наблюдава отсъствие или дефицит на множество елементи на невербалното общуване, характерни за децата с типично развитие още около 12-месечна възраст. Сред тях се включват: посочване с пръст, протягане на ръце в стремеж към физически контакт, махане с ръка за „здравей“ и „довиждане“, както и поклащане на глава в знак на отрицание.

При децата с типично развитие комуникативно функциониране се формира още в най-ранните месеци след раждането (около 2-ри месец) чрез активно включване в социалното взаимодействие. В сравнение с тях при голяма част

от децата с РАС се наблюдава задържане в ранните етапи на социално развитие, характеризиращи се с насоченост към собствен вътрешен свят дори при наличие на определени езикови умения. Тези особености, както и липсата на внимание към човешките лица, се разглеждат като съществени диагностични индикатори за специалистите логопеди при идентифицирането на състоянието „аутизъм“ (Manoleva, 2014).

Изследванията на Mastukova (1997), както и на Lord & Rhea (1997), показват, че при децата с аутизъм се установяват затруднения както в интерпретирането на социалната среда, така и в осъзнаването на необходимостта от споделено взаимодействие.

Nicolskaya (2005) посочва основни ранни индикатори на аутизма в детска възраст:

- ограничен речеви контакт и възможен пълен отказ от общуване (мутизъм);
- недоразвитие на лексикално-граматичната страна на речта;
- нарушение на фонетичното и гласовото оформление на речта;
- липса на имитация на звукове;
- неизпълнение на прости инструкции;
- забавено или липсващо бърборене.

Mastukova (1997) описва някои комуникативни особености при децата с аутизъм:

• Нарушенията обхващат както вербалната, така и невербалната комуникация;

• Трудности се наблюдават и при деца с нормално функциониращи сетивни органи, без видими увреждания на слуха, зрението или мозъчни структури;

• Те могат да говорят, но невинаги осъзнават нуждата да го правят, тъй като не възприемат общуването като двустранен процес.

В подкрепа на познанието: *Как общуват децата с аутизъм?,* An. Manoleva (2014: 7) анализира процесите на общуване и комуникация, като посочва, че:

• „Общуването е двупосочен процес. За да има общуване, са необходими поне двама човека;

• Общуването е много повече от просто говорене един на друг;

• Общуването е процес на споделено внимание, време, интерес;

• Общуването е търсене и реагиране на контакта на другия;

• Общуването е процес на взаимодействие с другия;

• Общуването е процес на обмяна на информация под формата на съобщения;

• Общуването може да бъде невербално, когато лицето изпраща съобщенията си на другия чрез мимики, жестове, лицева експресия, език на тялото, знаци, картинки, писменост;

• Общуването може да бъде вербално, когато лицето изпраща съобщенията си на другия чрез вокализации, издаване на звукове, казване на думи, фрази и изречения“ (Manoleva, 2014: 7).

По данни на Stokes (2001) децата общуват главно по две причини;

▪ За регулация на собственото поведение – за удовлетворяване на нуждите от храна, вода, тоалетна, сън или желания за получаване на нещо и др.;

▪ От желание за взаимодействие с другите – от стремеж към споделяне, обмяна на информация.

Manoleva (2014: 12) посочва, че за да общуват, децата могат да използват следните форми на изразяване:

▪ Базови – тези, които децата първоначално научават и развиват и без които не могат да се научат да общуват пълноценно и достатъчно ефективно. Те са предпоставка за осъществяване на социално взаимодействие и са първите прояви на интеракция с другия;

▪ Невербални – тези, които децата използват, когато все още не могат да говорят и да се изразяват с думи и затова се научават да го правят чрез поведението си, езика на тялото, жестове, мимики, лицева експресия;

▪ Вербални – тези, които децата използват, когато вече могат да произнасят говорни звукове, да ги комбинират в срички, така че да образуват думи, които след това да съчетават във фрази, изречения. Те надграждат невербалните изразни средства и позволяват на децата да обменят голямо количество информация;

▪ Алтернативни – те се използват като помощно средство, когато детето не развива дълго време естествена вербална продукция.

Съществува определена последователност в овладяването на различните средства за общуване. Дори при типично развиващите се деца те не се появяват автоматично и наведнъж, а се развиват последователно едно след друго.

Манолева (пак там: 24) прави описание на някои стадии на езиково развитие и общуване, през които според нея минават децата с аутизъм. Стадиите са:

• „Собствен свят – на този стадий децата не проявяват интерес към хората около тях, не търсят вниманието на другите и контакт с тях, а предпочитат да се изолират. За нуждите и желанията си те често сигнализират чрез плач и проблемно поведение;

• Включване – на този стадий децата започват да осъзнават, че техните действия се отразяват на околните. Те взаимодействат с възрастните, обикновено родители, и тези, които се грижат за тях, като ги включват в игрите и заниманията си;

• Начално общуване – на този стадий децата започват да повтарят някои от нещата, които чуват и виждат и които отразяват техните нужди и желания в даден момент; споделят очен контакт, което е знак за двупосочно взаимо-

действие; посочват на възрастния това, от което имат нужда; обръщат внимание и проявяват интерес към това, което възрастният им предлага;

• Партниране – когато децата достигнат този етап, те вече могат да бъдат ефективни участници в общуването. Детето използва речта, за да говори и поддържа прост разговор; служи си с различни невербални средства за комуникация; детето първоначално се чувства комфортно в процеса на комуникация в рамките на семейството, а след това постигнатото умение се пренася върху нови ситуации.“

Shahan (2009) и Manoleva (2014) посочват, че в резултат на трудности или бариери в общуването децата с аутизъм са склонни да демонстрират определен тип комуникативно поведение:

▪ Избягват директна молба, като предпочитат да вземат сами това, от което имат нужда (катерят се по шкафовете, отварят кутии и т.н.);

▪ Не проявяват съвместно внимание, т.е. не споделят интерес с друг, не гледат посоката на показания предмет и не следят изражението на събеседника;

▪ Очакват другите да разпознаят нуждите им, да им помогнат или да направят нещо вместо тях;

▪ Не използват невербални жестове, мимики и средства, за да изразяват нуждите и желанията. Често правят това чрез определени действия и поведение (крещене, скубане, хапане, ритане, плач, бутане, хвърляне на предмети и др.);

▪ Отговарят с клиширани фрази или повтарят въпроса, вместо да отговорят (например: „Искаш ли сок? – отговарят „Искам сок“);

▪ Не имитират действия и езикови конструкции, което допълнително затруднява усвояването на език.

Децата с аутизъм често не разпознават социалните сигнали на околните, не отговарят с усмивка, не реагират на името си, погледът е некоординиран или отсъстващ, лицето замислено, с отсъстващо изражение, а емоциите сякаш не се отразяват във външния вид. Каган (Kagan, 1981) определя така обрисуваната картина като мимическа атония.

Очният контакт и мимиката са важни за развитието на комуникацията при малките деца и имат съществено значение за установяване на реципрочни взаимоотношения с другите индивиди както при децата, така и при възрастните.

Не може да се оспори фактът, че вербалните умения са важни за интелигентността. Те дори са част от тестовете за интелигентност. Едно от най-важните постижения в първите месеци от живота на детето е овладяването на способността за устна комуникация. За всеки родител е вълнуващ моментът, в който детето започва да използва думи със значение. Съществуват различни теории за това как придобиваме реч. Лингвистът Ноам Чомски подчертава, че езикът е вродена способност, която се активира чрез социална стимулация и взаимодействие. Тази способност се определя като универсална граматика

(Medina, 2019). При децата с аутизъм процесът често е нарушен поради езиков дефицит, но и поради липса на осъзната необходимост от общуване.

В научната литература остава дискусионен въпросът дали езиковите и комуникативните нарушения при децата с аутизъм са вторичен резултат от други дефицити (сензорни, когнитивни, социални и др.), или представляват основната характеристика на разстройството.

При много деца от аутистичния спектър се наблюдават значителни затруднения по отношение на комуникативната функция на речта. Те често избягват комуникация, което води до липса на предпоставки за развитие на речта – както експресивната, така и импресивната страна. Речта при тези деца често се използва не с комуникативна цел, а със самостимулираща или автоматизирана функция. Вербални средства за общуване са гласът, интонацията, тонът и вокализациите, но за същинско вербално общуване става въпрос, когато детето използва спонтанно думи, фрази или изречения.

Откъсването на детето с аутизъм от света и невъзможността да се разпознае в него, да стане част от социалния контекст, повлияват върху формирането на неговото самосъзнание.

При децата с аутизъм се наблюдават особености при използването на реч и местоимения.

• Появата на реч е забавена, а когато се появи, липсва ясна комуникативна насоченост;

• Липсва умение у децата да се разпознават в огледало;

• Детето с аутизъм не използва правилно личните местоимения – вместо „аз“ употребява други лични местоимения. Често могат да бъдат чути да говорят за себе си в трето лице (т.е. да казват за себе си „той“ или „тя“) и да използват тези местоимения в съобщителни или подбудителни изречения: „Ти искаш вода“ (вместо „Аз искам вода).

Комуникативните нарушения при децата с РАС са разнообразни и могат да варират от пълна липса на реч (мутизъм или алалия) до изразителна реч с добри езикови структури, която често не изпълнява социална функция.

Обикновено импресивната реч при децата с аутизъм е по-добре развита в сравнение с експресивната. В много случаи децата не говорят не защото не усещат и не преживяват чрез думите, а защото не осъзнават необходимостта да ги използват, за да споделят мисли и емоции. Това не означава, че не разбират казаното от околните.

Експресивната реч често е голямо предизвикателство за някои деца с аутизъм, защото изисква по-сложна организация и планиране на механизмите на движение на говорните органи, както и умения за планиране и организиране на изказа и съобразяване с комуникативния контекст. Според Nurieva (2007) това се свързва със съпътстващи аутизма нарушения като например вербална апраксия (Nurieva, 2007).

Характерни особености на експресивната реч при децата с аутизъм са: ехолалия („папагалска реч“), словесни ритуали (стереотипна реч), използването на неологизми, различни нарушения на произношението на звуковете, темпото и плавността на речта (Jarrold, Boucher & Russell, 1997).

Wilkinson (1998) отбелязва, че се наблюдава незрялост или забавяне на развитието на артикулацията. Уникална черта при децата с РАС е прозодиката на речта. Атипичната модулация се установява при почти всички компоненти на прозодиката, обхващащи интонация, обем и ритъм. Няма точно определен тип прозодика, която да е характерна за всички деца. Докато някои използват монотонен или вдървен говор, други демонстрират висока вокална напевност (Wilkinson, 1998).

При опитите си за вербална изява много деца с РАС използват неологизми и нетипични словесни конструкции, създаващи впечатление за своеобразен езиков модел. Комуникативните им реакции често не съответстват на пряко зададените въпроси –възможно е вместо очаквания отговор да последва повторение на самия въпрос. Например при питане „Как се казваш?“ детето може да възпроизведе въпроса, без да назове собственото си име. Ехолалията може да се интерпретира като социална стратегия – стремеж към участие в разговор, при все още недостатъчно овладени комуникативни умения. В подобни случаи децата възпроизвеждат чути думи и изрази, без да осмислят тяхното съдържание. Често ехолаличната реч изпълнява преходна функция и може да подпомогне постепенното формиране на умения за социално общуване.

Децата с РАС се затрудняват да разпознават емоциите на другите хора и да формират умения за имитация и подражание на възрастните, а това допринася за влошаването на пълноценното спонтанно общуване. Характерна особеност при тези деца е, че често възприемат буквално езиковата информация. Те изпитват трудности при разбирането на преносни значения, идиоматични изрази или метафорични конструкции от типа: „вали като из ведро“, „ходиш по тънък лед“, „след дъжд качулка“ и др., често използвани във всекидневната реч.

Родителите на деца с нарушения от аутистичния спектър проявяват изразена чувствителност към темата за общуването. Един от най-често задаваните въпроси от родителите към логопедите е: „Кога ще проговори детето?“. За семействата е от съществено значение да получат ясна и достоверна информация относно спецификите на логопедичната работа, както и относно възможностите за подкрепа и постигане на положителни резултати чрез целенасочено логопедично въздействие.

Анализът на особеностите на социалното общуване при децата с аутизъм очертава ключови предизвикателства, които логопедичната практика следва да разпознава. В този контекст е необходимо да бъдат разгледани основните цели, задачи, методи, подходи и етапи, осигуряващи цялостност и поетапност на логопедичната интервенция.

СПЕЦИФИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЛОГОПЕДИЧНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С РАС

Логопедичното въздействие е целенасочен, сложно организиран процес, в който се разграничават различни етапи, всеки от които се характеризира със свои цели, методи и принципи на корекционно-терапевтично въздействие.

Работата по развитието на речта при деца с аутизъм трябва да бъде индивидуална, да съответства на нивото на интелектуалното развитие на детето, да е съобразена с невропсихичните особености на детето.

Логопедичното въздействие (терапия) трябва да е насочено към развитието на четирите страни на езика:

• *Форма* (как говори детето);

• *Съдържание* (за какво говори детето);

• *Употреба (*защо говори детето);

• *Разбиране* (какво разбира детето).

Защо е важно при децата с аутизъм да бъдат формирани езикови умения?

Тъй като критерий за успеха на децата с РАС в училищна възраст са овладените знания и умения за комуникация в по-ранна възраст, от съществено значение е системното и последователно реализиране на стратегии за развитие на умения за общуване при тези деца, които да се фокусират върху:

• Установяване на емоционален контакт с детето;

• Формиране у детето на мотивация за взаимодействие;

• Формиране на темпо-ритмичната страна на речта;

• Развитие на орален праксис;

• Развитие на работната памет;

• Развитие на фината моторика, тактилната чувствителност и сложно координираните движения на пръстите и ръцете (неврогимнастика за пръстите, мозайки, моделиране, рисуване);

▪ Формиране у детето на умения за невербална комуникация;

▪ Развитие на способността да се различават неречевите звуци по техните звуковочестотни свойства, гласовете на хората, да се разбира значението на фразата на говорещия (различни игри за определяне на околните звуци, игри за разбиране на устни инструкции и фразова реч);

▪ Формиране на фонематично възприятие (игри, задачи, упражнения, насочени към способността да се чуват съставните части на думата, както и към развитието на звуковия анализ и синтез, при намирането на звук в думите);

▪ Формиране на умения за комуникация с помощта на алтернативни средства (PECS, Макатон и др.), когато отсъства вербална реч (мутизъм);

▪ Формиране на правилно звукопроизношение (артикулационна гимнастика, логопедичен масаж);

▪ Развитие на речевото дишане и глас (игри и упражнения, при които се практикуват плавно издишване, ритъм и изразителност на речта, височина на гласа, мимики);

▪ Формиране на понятия (съществителни, прилагателни имена, предлози, глаголи);

▪ Формиране и развитие на спонтанна реч във всекидневието и в играта;

▪ Формиране на умения за четене и писане (глобално четене);

▪ Взаимодействие с родителите.

Основните *задачи* на логопедичните занятия, формулирани от Т. Б. Филчева и Г. В. Чиркина (Filcheva & Chirkina, 2013), са:

• Развитие на разбирането на речта;

• Възпитание на способността за наблюдение и разбиране на предмети и явления от заобикалящата действителност, което дава възможност за изясняване и разширяване на запаса от конкретни идеи на детето;

• Формиране на обобщаващи понятия;

• Възпитание на умението да се използват прости общи изречения и някои видове сложни семантични структури;

• Формиране на правилно произношение на звуци; развитие на фонематичен слух и възприятие;

• Научаване на децата да изразяват себе си. Въз основа на формираните умения за използване на различни типове изречения, способността да се предават впечатления за това, което са видели за събитията от заобикалящата действителност, в логическа последователност да се преразкаже съдържанието на сюжетни картини и техните серии и да се състави разработена история описание.

Методи на логопедична терапия (цит. по Volkova & Shahovskyi, 1998):

• Вербалните методи представляват инструкция, история, разговор, съобщение, описание и др.;

• Визуални методи – наблюдение и изследване на обекти и явления от околния свят с помощта на анализатори. Визуална подкрепа като карти и табла за общуване (PECS, карти за символи);

• Игрови методи за включване на детето в социални сценарии;

• Поведенчески подходи за обучение на езикови умения чрез стимули и положителна обратна връзка;

• Практическите методи са различни начини за организиране на дейностите на децата. Организацията на логопедичното въздействие осигурява планиран, поетапен и целенасочен подход. Практически методи: упражнения, игри и моделиране (процесът на създаване на модели и тяхното използване с цел формиране на представи за структурата на обектите, за връзките между елементите на тези обекти). Упражнението е многократно повтаряне от детето на практически и умствени възложени действия (имитативно-изпълнителски,

творчески и конструктивни, насочени към обучение на детето да изпълнява определени действия и да прилага получените знания на практика).

Най-голяма роля за стимулиране на вербалната комуникация при децата с РАС в предучилищна възраст имат *игровите подходи.*

Анализирайки играта на децата с аутизъм, Трошева отбелязва, че „детето с аутизъм общува различно, учи различно и играе различно“, но това не „изключва възможността детето с аутизъм да изпитва радост от играта и тя да подпомага развитието му“ (Trosheva, 2018: 103).

Включването на разнообразни развиващи игри в предучилищна възраст (подвижни, сюжетно-ролеви, сензорни, конструктивни, креативни и др.) създава условия за стимулиране на комуникативните способности както във вербален, така и в невербален аспект. Посредством игровата дейност децата с аутизъм усвояват умения за поддържане на контакт „очи в очи“, използване на социално приемливи форми на поздрав, разчитане на невербални сигнали за участие в споделени игрови дейности и умения да творят. Подборът на подходящи игрови средства – кубчета, мозайки, конструктори, лото игри, пъзели (например при работа с пъзел от две части детето съотнася визуалния образ със съответстващия елемент), подпомага развитието на когнитивните процеси, фината моторика и речевата активност при децата.

Съществен принос за усъвършенстване на комуникативното развитие имат нагледно-практическите подходи за въздействие. Използването на разнообразни визуални и сензорни материали, дидактични играчки, подвижни музикални игри, драматизация на сюжети от приказки и всекидневни ситуации стимулира зрителните възприятия, обогатява представите и насърчава вербалната изява. Особено значение има естетическото оформяне на материалите, тъй като добре организираната визуална среда подпомага формирането на положителни емоционални преживявания и повишава мотивацията на децата за активно участие в процеса на социално взаимодействие.

Могат да се използват *цветни ламинирани карти* (флашкарти), съдържащи изображения на предмети, плодове, животни и други обекти, както и разнообразни визуални материали – табла, илюстрации, фотографии, детски книжки и др.

Развитието на комуникативните умения може да се подпомогне чрез работа по тематични направления с подбран стимулен материал като: части на човешкото тяло; облекло; храни; транспортни средства; плодове и зеленчуци; животни; професии; цветове; действия.

Игрите с карти, изобразяващи емоции, са чудесен начин да се помогне на децата да се научат да идентифицират различни емоционални състояния и да имитират израженията на лицето, свързани със специфични емоции. С практиката дори невербалното дете може да се научи как да разпознава различни емоции.

За да бъде ефективен процесът по *формиране на комуникативни умения* при децата с нарушения от аутистичния спектър, е важно и необходимо: да се организира средата (пространството), където ще се изявява детето; ако детето има изразена отрицателна реакция към занятията, провеждани на маса, би било добре дидактичните материали (мозайки, пъзели, картинки и др.) да се разположат там, където то ще се чувства комфортно, например на пода.

Volosovets & Kutepovoy (2008) подчертават, че чрез индивидуалните занимания (терапевтичните сесии) при децата с РАС се осъществяват корекционно-развиващи програми, разработени от логопеда, въз основа на резултатите от проведено логопедично обследване на всяко дете в началото на учебната година.

За да се улесни работата на логопеда, логопедичните занимания (сесии) могат да се проектират чрез отделни уроци. Традиционно структурата на логопедичното занятие включва организационен момент, същинска част (ход на занятието), описание на корекционно-развиващите цели и задачи, дидактични материали, методи, заключителна част.

Според някои автори (Volosovets & Kutepovoy, 2008; Polyakova, 2014) логопедичното въздействие (терапия) може да включва следните *етапи:*

1. Подготвителен етап на работа

Установяване на емоционален контакт. Това е дълъг период, свързан с установяване на емоционален контакт с детето. На този етап възрастният трябва да спечели симпатията и доверието на детето, за да може да работи с него. Подходящи за осъществяване на контакт с децата с аутизъм са сензорните игри, чиято основна цел е да дадат на децата нови зрителни, тактилни, обонятелни, слухови усещания.

Е. А. Yanushko (2004) разработва и предлага система от различни сензорни игри за работа с деца с РАС.

2. Етап на формиране на импресивна реч

Преди да започнете да учите, трябва да анализирате целия набор от речеви умения, които детето има. Ученето започва с най-простите за него умения – степента на трудност се определя индивидуално. Поетапно детето се научава да изпълнява прости словесни инструкции, например „Дай“ и „Покажи“. Този етап се свързва с постепенното активизиране на речта чрез включване на занятия по съвместно рисуване, ръчен труд и др. (Yanushko, 2004).

3. Етап на формиране на експресивна реч

След като се формират първоначалните умения за разбиране на речта, започва обучението за формиране на експресивната реч. Формирането на експресивни речеви умения в поведенческата терапия започва с умението за имитиране на звуци и артикулационни движения. Първоначално се повтарят

по-лесните звуци, след това по-сложни комбинации. Ако има нарушения в структурата на речевия апарат (някои от тях са вторични – поради дългогодишно мълчание), е полезна артикулационната гимнастика, която позволява на специалиста да работи върху подвижността на езика, речевото дишане, развитието на доброволен контрол върху положението на артикулационния апарат и др. След това от отработените звуци се оформят първите думи. На този етап детето формира умения, за да използва посочващ жест, за да изрази желанието си. Когато то посочи желания обект (предмет), се учи да произнася името на предмета. С течение на времето детето може да бъде научено да произнася дума без посочващ жест или да отговаря на въпроса „Какво искаш?“. Изучаването на думите, изразяващи молба, трябва да започне възможно най-рано. Дори ако устната реч на детето е сведена до отделни вокализации, то трябва да бъде научено да изразява съгласие или несъгласие с нещо. Този етап е свързан с формирането на спонтанна реч.

В процеса на логопедично въздействие логопедът обучава децата. Осъществява се педагогическо взаимодействие между специалист и дете. В логопедичната работа се използват комплексни подходи – практически, визуални, словесни методи. Изборът и използването на методи се определят от естеството на комуникативното нарушение, от степента на тежест на нарушението, от възрастта, соматичното състояние на детето, от индивидуалните психологически характеристики на детето и т.н. (Yanushko, 2004).

Основното условие за изпълнение на логопедичните цели е комбинацията от психолого-педагогически методи за корекция и логопедични подходи за въздействие (терапия).

КОМПЕТЕНЦИИ И РОЛЯ НА ЛОГОПЕДА

Ефективната логопедична работа при деца с РАС изисква задълбочени познания и умения, които надхвърлят базовите. Често опитът на някои логопеди в практиката с деца с аутизъм остава несподелен. Може да се отбележи, че сред специалистите в логопедичната практика в страната ни все повече се открояват такива, които нямат нужните компетенции и подготовка за работа с деца с РАС, поради което често чрез неправилни съвети и подходи губят времето на родителите и детето, което реално би могло да се използва за постигане на ценни умения за общуване. Всичко това налага преосмисляне на принципите на логопедичната помощ у нас. Структурата и принципите на логопедичната работа при невротипични деца и деца с атипично развитие са еднакви, но фактът, че децата с РАС (разстройство от аутистичния спектър) трудно постигат академичен напредък и е необходимо време за отчитане на положителни ефекти от работата, демотивира повечето логопеди да планират и реализират терапии за тези деца. На практика в страната ни не са достатъч-

но добре проучени методическите аспекти, свързани с формирането на комуникативни умения и навици при деца с РАС.

За правилната и успешна организация на логопедичната терапия при деца с аутизъм в предучилищна възраст, независимо от това къде е ситуирано самото корекционно-развиващо въздействие (детска градина, център и др.), от съществено значение е да се познават индивидуалните типологични и възрастови особености на децата.

МЕТОДОЛОГИЯ И ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Тази студия се основава на качествено изследване, което проследява и анализира индивидуален случай (Case study) в областта на специалната педагогика и логопедията. Приложението на метода Case study – описание на случай в педагогиката и образованието, се обозначава като „педагогическа казуистика“, което се дефинира по следния начин: „Педагогическата казуистика е методическото изкуство, при което едно конкретно наблюдение се привежда към определен случай и се свързва със съответен анализ“ (Bijkov, 2003: 775).

За провеждане на изследването на отделен случай са приложени етапите, описани от Bijkov (2002), а именно: 1. Подготовка, планиране и организация; 2. Провеждане на наблюдение и диагностиката на отделния случай; 3. Анализ на данните, оформяне на изводите; 4. Използване на резултатите.

Изследването на казус се отличава с това, че води до разбиране на сложен въпрос или тема, което предполага разширяване на опита на изследователя и добавяне на сила на вече известното от други изследвания. Описаният метод се използва все по-често в контекста на психолого-педагогически проучвания, които имат за цел качествен анализ на получените данни. По мое мнение, когато става въпрос за изследователски проучвания, фокусирани върху деца със СОП, методът Case study се превръща във все по-предпочитан, още повече че „казусът“ е полезен инструмент за преподаване в съвременния образователен контекст.

Целта на изследването е да се установят и анализират особеностите на речта, езика и комуникацията, динамиката в когнитивното функциониране при дете с аутизъм в предучилищна възраст чрез прилагане на комбинирани подходи за оценка.

Във връзка с целта бяха формулирани следните *задачи*:

1. Да се проучи съвременното състояние на теоретичните и практическите подходи в логопедичната работа при деца с РАС;

2. Да се адаптират и приложат комбинирани оценъчни методики (Nikolskaya, 2000; ADOS-2, FEAS и др.);

3. Да се идентифицират силни и слаби страни на езиковото развитие и да се конструира индивидуален логопедичен профил въз основа на наблюдение, видеоанализ и диагностика;

4. Да се предложи авторски модел на логопедично въздействие въз основа на събраните данни;

5. Да се обсъди ролята на визуалната и игровата подкрепа в терапевтичния процес.

Във връзка с поставените изследователски цели и задачи се формулира следната *хипотеза*: Предполага се, че прилагането на комбинирани методи за оценка – наблюдение, модела MOPE и видеоанализ, ще позволи прецизна оценка на речевите и комуникативните умения, а също и на социално-емоционалното функциониране, което ще създаде възможност за конструиране на индивидуален логопедичен профил на силни страни и области на подкрепа, необходим за целенасочена логопедична интервенция при деца с РАС.

Приложените изследователски *методи* са следните:

❖ Наблюдение (по време на игра в детската градина и в логопедичен кабинет);

❖ Описание на случай от логопедичната практика на автора;

❖ MOPE (Модел за оценка на реч, емоции и комуникативно поведение) – авторска система за функционално оценяване на деца с атипично развитие, която съчетава наблюдение на речевата активност, комуникативното поведение, социалното взаимодействие и емоционалната регулация. Моделът интегрира елементи от няколко утвърдени диагностични подхода и методики, които са адаптирани, обобщени и синтезирани в авторски инструментариум – ADOS-2, FEAS и Никольская, с игрови и визуално подкрепени стратегии, за да отрази реалните комуникативни умения на детето (виж табл. 4). Инструментът включва таблица за оценка по шест ключови области, индивидуална логопедична програма, дневник за наблюдение, таблица за напредък, насоки за работа с родители и система за наблюдение на реакция към социални стимули. Като авторски принос, в модела MOPE се въвежда диференцирана оценка на речта чрез обособяване на три ключови параметъра:

▪ Артикулация – фонематична и звукова яснота на речта;

▪ Експресивна реч – способността за словесно себеизразяване;

▪ Импресивна реч – рецептивни езикови умения.

Тази структура предоставя по-прецизен профил на речевите особености, позволяващ насочена логопедична подкрепа и проследяване на напредъка. Оценяването на уменията се извършва по следната скала:

0 т. – умението отсъства напълно; дори при многократна подкана детето не демонстрира желаното поведение;

1 т. – реагира само при многократна подкана; поведението се появява след многократни стимули, вербални указания, физическа помощ и насочване;

2 т. – реагира при структурирана подкрепа;

3 т. – спонтанна и устойчива проява в различен контекст; детето използва умението самостоятелно и естествено в различна среда и при различни хора (виж табл. 2).

MOPE не е само абревиатура, а носи дълбоко символно значение, което отразява същността на детското развитие. На табл. 3 са представени основните аспекти на метафората MOPE.

❖ Методика ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule-Second Edition) – стандартизирана на международно ниво, която в настоящото изследване се прилага в адаптирана форма и се използва ориентировъчно, без претенции за стандартизирана диагностична валидност в българските условия. Целта е да се изведат значими наблюдения относно особеностите на комуникацията и поведението при наблюдаваното дете, като резултатите се интерпретират качествено в контекста на индивидуалния профил на детето (Lord, Rutter, DiLavore, Risi, Gotham & Bishop, 2012), виж табл. 4.

❖ Концепцията на Т. М. Никольская (Nikolskaya, 2000) не е стандартизирана диагностична методика, а невропсихологичен подход за оценка на деца с РАС, прилаган често в Русия през последните години. Оценяват се ключови психични функции: внимание, емоционално реагиране, реч, мислене, социална ангажираност. Въз основа на този анализ детето се класифицира в един от няколко психологически типа, което позволява изграждането на индивидуален терапевтичен маршрут. Методиката включва и принципи за избор на подходящи педагогически стратегии според типа на аутизма. T. M. Nikolskaya (2000) разработва концепция за диференцирана диагностика и корекционна работа при деца с аутизъм въз основа на невропсихологичен и клинично-поведенчески анализ (виж табл. 4).

• Методиката FEAS (Functional Emotional Assessment Scale) за оценка на социално-емоционалното функциониране), виж табл. 4.

• PECS (Picture Exchange Communication System) – подход за алтернативна комуникация чрез картинки (Lord, Rutter, DiLavore, Risi, Gotham & Bishop, 2012).

• Видеоанализ.

Таблица 2. Диагностична бланка по модела MOPE

Параметър	**Описание**	**Оценка (0–3)**	**Бележки/ наблюдения**
Импресивна реч	Разбиране на въпроси, инструкции, текст и ситуации	3	Разбира въпроси и инструкции без нужда от повторение.
Експресивна реч	Спонтанно изразяване с думи, изречения, разказ	2	Изразява се с кратки изречения, понякога с колебание.
Артикулация	Яснота и точност при произнасяне на звукове	1	Има затруднения със съскави и сонорни звукове.
Емоционална регулация	Умения за управление на емоции по време на взаимодействие	2	Показва устойчивост при преход между дейности.
Комуникативно поведение	Инициатива, поддържане на контакт, вербални и невербални сигнали	2	Търси контакт при нужда, слабо поддържа диалог.
Социално взаимодействие	Участие в съвместни дейности и взаимодействие с другите	1	Избягва групова игра, проявява срамежливост.
Игрова комуникация	Използване на символна роля и социална игра за изразяване	3	Използва роля в играта, включва реч и движение.
Реакция на социални и визуални стимули	Реакция на контакт, имитация, сензорно възприятие	2	Реагира положително на визуални и социални знаци.

Таблица 3. Философия на модела MOPE

Символика на морето	**Значение за модела MOPE**
Дълбочина и пластовост	Развитието има както повърхностни, така и скрити нива. Не всичко е видимо – необходимо е внимателно наблюдение.
Динамика и промяна	Процесът на развитие не е линеен. Има приливи и отливи – напредък и временни застои.
Плавност и подкрепа	При правилна терапевтична подкрепа детето „плува“ уверено в света на комуникацията.
Безкрайност и потенциал	Всяко дете носи уникален потенциал за развитие, който трябва да бъде открит и подкрепен.

Таблица 4. Научни концепции и диагностични методики, върху които се основава моделът МОРЕ

Методика/ Източник	**Ключови диагностични фокуси**	**Параметри в МОРЕ**	**Приложение и логопедична интерпретация**
ADOS-2	Социална инициатива, спонтанна реч, игрови взаимодействия	Речева активност, комуникативно поведение	Наблюдение в игрова сесия с речеви и невербални провокации
FEAS	Регулация на афект, социална свързаност, емоционален отклик	Емоционална регулация	Анализ на емоционални прояви в комуникативен контекст
PECS	Инициране на комуникация чрез визуални средства	Експресивна реч, комуникативно поведение	Алтернативна подкрепа при липсваща или забавена реч
Концепция на Никольская (качествен невропсихологичен подход) (Nikolskaya, 2000)	Сензорна регулация, стресови реакции, сензомоторна организация	• Реакция на стимули; • Наличие на ехолалия; • Поддържане на диалог;	Интерпретация на регулаторни модели и адаптация към социална среда
Теория на ума	Разбиране на чужда перспектива, намерение и мисъл	• Социално взаимодействие, • Игра;	Диалози и игри за интерпретация на поведение и мисловна нагласа
Greenspan & Wieder (1997, 1998)	Развитие на комуникация, афект, инициативност	Всички параметри (особено емоционални и игрови)	Наблюдение в естествена игра, афективно-комуникативен подход
Авторска интерпретация	Функционално взаимодействие, интеграция на параметри	Пълен речеви и комуникативен профил	Цялостна оценка по наблюдение, игра и подкрепа

АНАЛИЗ НА КАЗУС ОТ ЛОГОПЕДИЧНАТА ПРАКТИКА

При проведено директно наблюдение върху поведението на К. по време на различни педагогически ситуации в детската градина и игри се установиха редица особености, описани в бланката за наблюдение. Детето е физически здраво, без данни за хронични заболявания. Зрението и слухът са в норма. К. избягва очен контакт, като той е ситуативен и кратък. На моменти детето има прояви на психомоторно оживление, еуфоричност, импулсивност, движенията му са хаотични и нецеленасочени. Наблюдават се и прояви на рязка смяна на настроението, без привидни стимули. Нуждае се от помощ при ориентиране. Лесно се фрустрира при смяна на обстановката (завеждане на детска градина, пътуване с автобус, следобеден сън и др.). При фрустрация К. крещи, бута се, тръшка се, удря и скубе, реве. В подобно състояние, без намесата на

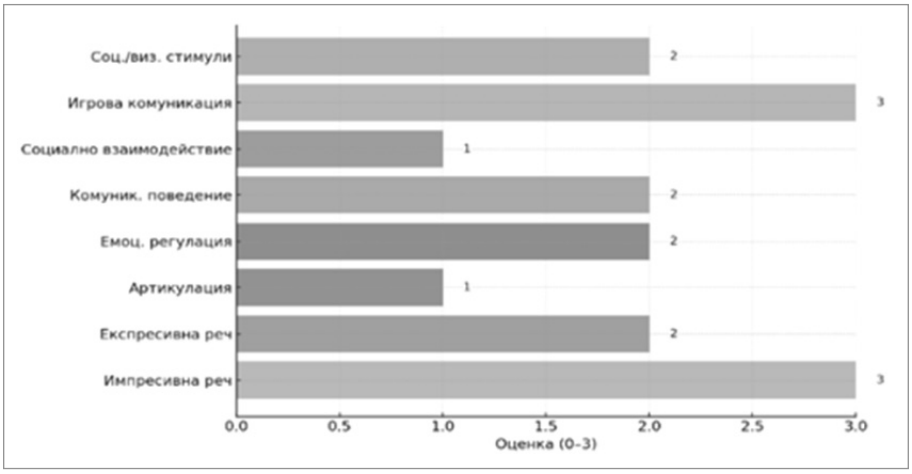
специалист, детето може да остане задълго, което води до бърза уморяемост и изтощение. То става видимо неспокойно при промени във всекидневието. Дистанцира се и не взема участие в съвместна и споделена дейност с други деца в групата, изпитва затруднения при спазването на правила и граници. Детето демонстрира много добро комуникативно поведение към възрастните, но в същото време неприемливо и агресивно поведение към децата в групата. Нивото на когнитивните умения не отговаря на календарната възраст. Мисленето на детето е конкретно-образно, макар и да има умения да извършва някои абстрактно-логически операции. Вниманието е неустойчиво, като детето трудно се концентрира при изпълнение на когнитивни задачи. Устойчивост на вниманието се забелязва, когато то има интерес към определени предмети, които са му интересни (пъзели, конструктори и др.). Детето има формирани умения за самообслужване.

В хода на обследването чрез наблюдение се установи, че е вербално, но има изоставане в езиковото развитие спрямо календарната възраст. К. познава и назовава различни предмети – плодове, животни, превозни средства и др., но като цяло речникът е беден. Детето има формирани умения за имитация. К. демонстрира умения за съпоставяне на предмети по цвят, форма и големина. Познава и назовава цветовете (не само основните); познава българската и английската азбука, често употребява думи на английски език; познава и назовава цифрите, брои в прав и обратен ред. Пространствената ориентация за време и място е нарушена и детето има затруднения при разбиране на предлози и предложни отношения. К. има развита импресивна реч. Разбира инструкциите на логопеда, когато са ясни, точни и кратки. Подвижността на артикулационните органи при К. е съхранена, не се установяват структурни аномалии. По отношение на експресивната реч се откриват нарушения на звукопроизношението на отделни звукове (с, ш, з, ж, ц, ч), както и ехолалична реч. Зрителната памет на детето е на много добро равнище, но се установяват дефицити по отношение на словесно-логическата памет. К. има формирани графомоторни умения за рисуване и писане. Детето изпълнява инструкции по подражание и завършва поставените задачи докрай, когато са под формата на игра и са интересни.

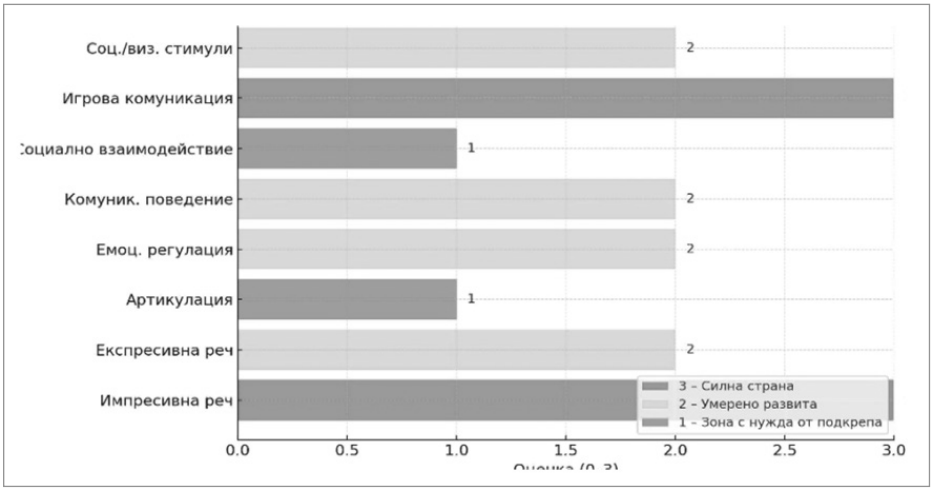
Данните от проведеното наблюдение и диагностичната оценка на детето са отбелязани в предварително оформен протокол (бланка – виж. табл. 2), включващ информация за изследваното дете – име, възраст, пол и години. Диагностичната оценка се основава на комбинирана методика, съчетана със: логопедично наблюдение в естествена среда; игрови взаимодействия с терапевта; беседи и въпросници за родители; анализ на типични реакции към стимули и комуникативни ситуации. Въз основа на наблюдението и приложената комбинирана методика за диагностика на определени области, влияещи върху цялостното развитие на детето, се оформи индивидуален невроразвитиен

профил (виж фиг. 1) и се проектира индивидуална терапевтична програма за изследваното дете.

Оценките показват добро ниво на комуникативно поведение и игрова комуникация (оценка 3), стабилна реакция на визуални стимули и речева активност (оценка 2), както и затруднения в емоционалната регулация (оценка 1). Профилът показва силни страни в когнитивната и комуникативната област, както и нужда от допълнителна подкрепа в моторно-сензорната и емоционалната регулация. Отразява нуждата от допълнителна подкрепа в областта на саморегулацията и социалната емоционалност, при наличен потенциал за развитие на речта и инициативата в комуникация (виж фиг. 2).



Фиг. 1. Логопедичен профил на К. по модела МОРЕ



Фиг. 2. Профил на силни и слаби страни на К. по модела МОРЕ

В рамките на изследователската методология е използван видеоанализ като допълнителен инструмент за обективна оценка на речта, комуникацията и поведението на детето. Чрез видеозаписи на логопедични сесии и естествени игрови ситуации се осигури възможност за многократно наблюдение на невербални сигнали, езикови изрази, реакции към стимули, ефекта от конкретни логопедични стратегии (например визуална подкрепа, използване на ДАК и др.) и динамика на взаимодействието с терапевта. Видеоанализът и протоколираните наблюдения са важни за изграждането на невроразвитиен и логопедичен профил.

Оценките показват добро ниво на игрова комуникация и импресивна реч, стабилна речева активност и реакция на визуални стимули, както и нужда от подкрепа в емоционалната регулация. Профилът е подходящ за целенасочена логопедична работа с акцент върху саморегулацията и инициативността.

Въз основа на проведеното наблюдение и съобразно приложения авторски модел за оценка могат да бъдат направени следните *изводи* за оформяне на логопедично становище:

• Речта на изследваното дете с аутизъм е шаблонна, аграматична и придружена с ехолалия;

• Установяват се дефицити в езиковото развитие и особености на комуникативното поведение, които се определят като устойчиви и предполагат системно и последователно логопедично въздействие;

• Резултатите показват, че равнището на вербалната комуникация е ниско за възрастта на детето;

• Водеща роля за стимулиране на вербалната комуникация имат игровите средства, защото те отговарят на спонтанните и емоционални реакции на децата в предучилищна възраст;

• Наблюдават се ехолалични прояви, артикулационни затруднения и намалена речева спонтанност. Възприемането на речта се подобрява при структурирана подкрепа и визуални опори, което насочва вниманието към потенциал за развитие при системна работа.

• Социалното взаимодействие е затруднено, детето се нуждае от структурирани и целенасочени подкани, за да участва активно в комуникативната ситуация.

ИНДИВИДУАЛНА ЛОГОПЕДИЧНА ПРОГРАМА ЗА ПОДКРЕПА

Въз основа на направените констатации бе създадена индивидуална логопедична програма за подкрепа.

1. *Обща цел*

Целта на логопедичната работа е формирането и развитието на речта и уменията за комуникация на детето с аутизъм въз основа на знания за харак-

теристиките на когнитивното и езиковото развитие чрез традиционни и алтернативни методи на обучение.

2. Специфични цели

• Развитие на сензорно-перцептивни умения, зрителното внимание и памет; развитие на зрителния контакт;

• Развитие на слуховото внимание, фонематично възприятие;

• Развитие на игрова комуникация чрез символна игра и имитационни дейности;

• Развитие на зрително-моторната координация, фината моторика и артикулационния праксис;

➢ Развитие на възможностите да се използват невербални средства за комуникация. Работа по формиране на умения за използване на мимика и жест в процеса на комуникация;

➢ Формиране на умения у детето за работа пред огледало, с цел да опознае частите на тялото си и да изпълнява прости инструкции;

➢ Развитие на импресивната реч;

➢ Развитие на фонологичното осъзнаване;

➢ Развитие на артикулационния праксис и експресивната реч;

• Формиране на понятия и обогатяване на активния речник;

• Развитие на граматичната структура на речта;

• Корекция на нарушенията на звукопроизношението;

• Развитие на общи и фини двигателни умения;

• Развитие на висши психични функции;

• Развитие на комуникативни умения;

• Развитие на уменията за писане и четене;

➢ Стимулиране на социално-емоционалното функциониране;

➢ Модифициране на поведението в подкрепа на терапията чрез АВА метода;

➢ Повишаване на спонтанността в речевата активност чрез структурирана игра и визуална подкрепа (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005);

➢ Подобряване на саморегулацията и емоционалната стабилност чрез рутинни комуникативни дейности;

➢ Подсилване на реакцията на визуални и социални стимули чрез използване на пиктограми, картини и жестове.

3. Методи и средства

• Игрова терапия с логопедични карти;

➢ Визуална подкрепа чрез PECS;

➢ Дидактични игри и материали;

➢ Артикулационни упражнения;

➢ Невропсихологичен подход;

➢ Кинезиологични подходи.

4. Продължителност и честота

2–3 пъти седмично, по 30–45 минути, в продължение на три месеца.

Препоръки за логопедична работа

Установяването на емоционален контакт с детето в хода на логопедичната терапия предполага много внимателно отношение на логопеда, свързано с умението да усеща настроението и желанията на детето. Продължителността на този етап е различна, но обикновено е по-голяма, тъй като целта му е детето да свикне с терапевта и да го приеме като партньор. Това изключва разработването и прилагането на конкретен план за работа. В случаите, в които има ограничени речеви изяви, е необходимо внимателно да се структурира зрителното поле, с цел да се даде възможност на детето да изяви добрите си способности в някои невербални дейности – конструиране, сортиране, допълване на елементи и др. При децата с добре развита реч следва да се използват стереотипните интереси към определена тема (раздел от биологията, физиката, устройството на електроуред и машина и др.), като тя внимателно се допълва и свързва с конкретни събития и факти от живота на детето, въвежда се в диалог (Vasileva, 2005).

В първите етапи от логопедичната работа ние следваме детето, неговите желания и предпочитания. Ако детето откаже да учи на масата, предлагаме да опитаме на килима, но в същото време се опитваме да насочим вниманието му към масата, оставяйки там играчки, картинки и други неща, които интересуват детето. Всяко негативно отношение на детето с РАС към задача, игра или играчка трябва да бъде отложено незабавно. Но следващия път ще се опитаме да ги въведем отново.

За установяване на първоначален контакт с К. беше използвана техниката *имитация (имитативна игра)*, с цел да се подобрят контактът „очи в очи“ и социалната ангажираност. При първоначалното взаимодействие с детето имитацията може да бъде градивен елемент за развитието на по-сложни взаимодействия. Имитацията е една много хубава стратегия за родителите, за да са запознати по-добре с това, което детето харесва, и това, което то не харесва.

За развитие на зрително-моторната координация, фината моторика и артикулационния праксис бяха формулирани следните *задачи:*

• развитие на предметно-манипулативната дейност и фината моторика; тактилно-проприоцептивните усещания; тактилната памет;

• формиране на представи за собственото тяло (соматогнозис);

• формиране на представи за артикулационната поза (начини за учленяване) за различните звукове чрез развитие на зрително-кинестетични усещания;

• формиране на представи за различни повърхности по тактилен път;

• развитие на мимическите мускули.

Ето и някои *техники,* предложени за постигане на поставените задачи:

• двигателни упражнения с топки и др.;
• „ рисуване“ във въздуха с ръце;
• гимнастика за пръстите на ръцете;
• упражнения с пластилин;
• логопедичен масаж;
• артикулационна гимнастика.

Задачи за развитие на експресивната и импресивната реч:
• развитие на слуховото внимание;
• формиране на комуникативни умения и навици;
• обогатяване на активния речник.

Предложени техники:
• разпознаване на предмети по словесно описание (играчки, животни, части на тялото и др.);
• развитие на звуковото подражание;
• съотнасяне на играчки по звукоподражание;
• методът „четвъртият е излишен“.

Например: Логопедът поставя в кутия детски играчки (кон, крава, пате, кукла и др.). След това имитира определен звук, а от детето се изисква да избере подходящата играчка, която корелира със съответния звук.

Друг пример: В кутия (торбичка) са поставени различни предмети. От детето се изисква, без да поглежда, да избира по един предмет и да го назовава.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИНДИВИДУАЛНО ЛОГОПЕДИЧНО ВЪЗДЕЙСТВИЕ

В рамките на три месеца детето постигна динамика по отношение на речевите (говорните) умения и поведението:
• Подобряване на очния контакт;
• Постановка на съскави звукове (с, з, ц);
• Детето демонстрира интерес към дейностите и с желание посещава логопедичния кабинет;
• Развитие на импресивната реч, експресивната реч, уменията за общуване;
• Обогатяване на пасивен и активен речник;
• Развитие на фината моторика и графомоторните умения. Детето само проявява инициатива да подрежда пъзели, да сортира предмети, да пише и оцветява и рисува с помощта на логопеда;
• Постигна се развитие на активното внимание. Детето показва устойчивост и концентрация на вниманието, когато предлаганите игри и дейности са разнообразни и интересни. Завършва поставените задачи и остава спокойно в кабинета в продължение на 45 мин;

• Успешно справяне с когнитивни задачи за развитие на паметта и мисленето („Четвъртият е излишен“, сортиране на предмети по цвят, форма и големина и др.);

• Корекция на поведението чрез успешно прилагане на поведенческия анализ (Applied Behavior Analysis), който има съществена роля в много образователни програми, създадени специално за деца с аутизъм. Целта е чрез система от възнаграждения да се подобрят поведението и уменията за общуване на детето, да се стимулират играта и социалното взаимодействие.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Въз основа на анализа на представения индивидуален случай от практиката могат да се направят важни изводи за особеностите на речта и спецификата на логопедичното въздействие (терапия) при деца с РАС в предучилищна възраст.

Получените данни са част от по-задълбочено емпирично проучване на особеностите на речта, комуникацията, когнитивното функциониране и поведението при деца с аутизъм от предучилищна възраст. Ще отбележа, че те корелират с данните от анализираната научна литература по проблема.

Логопедичната диагностика при децата с РАС ще помогне на логопеда да идентифицира навреме индивидуалните различия в езиковото развитие на всяко дете. На тази основа може да се конструира индивидуален невроразвитиен профил с дефицити и силни страни и да се изготви терапевтичната програма.

Поради стереотипното и проблемното поведение на изследваното дете в програмите за логопедично въздействие могат да се използват комплексни подходи за терапия на нарушенията в развитието, както и специфични подходи за корекция на поведението. Изборът на правилен подход за логопедична терапия при деца с РАС зависи от няколко фактора като възрастта на детето, индивидуалните особености, стила на учене, интересите.

Получените данни от проучването представляват интерес и могат да бъдат база за по-нататъшни още по-задълбочени проучвания от страна на автора в областта на аутизма.

Логопедичното въздействие, реализирано чрез модела MOPE, се основава на индивидуализирана и подкрепяща оценка, която позволява не просто откриване на затрудненията, а разкриване на потенциала на детето. То не е само терапия, а процес на включване и трансформация, в който детето е активен участник.

АВТОРСКИ ПРИНОСИ

1. Разработване на модел за логопедично въздействие при деца с РАС, базиран на принципите на индивидуалната подкрепа и контекстуалния подход към комуникацията.

2. Изграждане на диагностична карта (бланка за наблюдение), която комбинира класически и съвременни методики в диагностичния процес.

3. Създаване на невроразвитиен профил със силни и слаби страни на дете с РАС чрез графика.

4. Практическа адаптация на методите за индивидуална работа. Изследователят използва видеозаписи и наблюдение в реална среда като част от методологията, което придава екологична валидност на оценката.

5. Казусът е използван като методически инструмент за валидиране на диагностичните инструменти.

6. Мултидисциплинарен принос. Изследването интегрира: логопедия, поведенчески анализ, невропсихология, специална педагогика. Това прави модела приложим както от специалисти, така и от родители на деца с РАС.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение ще отбележа, че резултатите от диагностичната оценка чрез модела MOPE потвърждават поставената хипотеза. Логопедичният профил на изследваното лице по модела MOPE, представен чрез графики (фиг. 1 и 2), успешно откроява индивидуалните възможности и потребности на детето и може да се използва като база за целенасочена терапия. Налице е вътрешна съгласуваност на отделните компоненти, което допълнително валидира диагностичната стойност на модела.

Тъй като семейството има централна роля в развитието на уменията за общуване на детето, е необходимо логопедът да предложи за родителите следващи стъпки (действия) в търсенето на най-добрите решения за техните деца. Колкото повече родителите са отзивчиви на опитите на детето да общува с тях и колкото начинът, по който общуват с него, е по-опростен и съобразен с нивото му на развитие, толкова детето става по-уверено и способно да реализира наученото и да формира повече знания и компетентности. Децата с нарушения от аутистичния спектър се научават да общуват най-добре в своята естествена среда чрез реални ситуации от живота. Колкото повече внимание се обръща на детето и колкото повече интерактивни игри и занимания му се предлагат, толкова по-голямо влияние се оказва върху неговото социално-емоционално функциониране и общуване.

Когато родителите са отзивчиви и сензитивни към децата си, децата са склонни да демонстрират: повече включване в двупосочни взаимодействия; по-добри социални умения; по-бързо натрупване на езиков речник; по-добро разбиране на другите и по-добри умения за изразяване.

Основната роля на логопеда е да разпознае индивидуалните особености на детето –неговите силни страни, стил на учене и нужди, и да изгради програма, която да води не само до корекция на нарушенията, но и до усвояване на уме-

ния за самостоятелно изразяване, социална адаптация и включване в средата. Логопедичното въздействие има както корекционен, така и развиващ характер и често служи като мост между семейството, образователната среда и терапевтичната практика. В този смисъл логопедичната работа е изкуство, тъй като съчетава знание, интуиция в услуга на детето и неговото личностно израстване.

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.).

World Health Organization. (2019). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11 th Revision). Retrieved July 18, 2025, from https://icd.who.int

Източници

Ayres, A., & Robbins, J. (2005). Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Western Psychological Service.

Barry, P., Rubin, E., Wetherby, A., & Lauren, A. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants & Young Children*, 16 (4), 2003, 296–316.

Bizhkov, G. (2003). *Pedagogo-psihologicheska diagnostika*, II chast: Metodi. [Бижков, Г. (2003). Педагого-психологическа диагностика, II част: Методи]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

Bizhkov, G. (2002). *Metodologiya i metodi na pedagogichesksite izsledwaniya*. [Бижков, Г. (2002). Методология и методи на педагогическите изследвания]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

Bistrian, An., Staĭkova, S., Avramova, At., & Polnareva, N. (2016). Predizwikatelstva na klasificiraneto, diagnostikata I intervenciite. In: Pediatrichni aspekti na autizma w svetlinata na madicinata na dokazatelstvata. [Бистриан, Ан., Св. Стайкова, Ат. Аврамова & Надя Полнарева (2016). Предизвикателства на класифицирането, диагностиката и интервенциите. В: Педиатрични аспекти на аутизма в светлината на медицината на доказателствата]. Plovdiv.

Boucher, J., Mayes, A., & Bigham, S. (2007). Memory in autistic spectrum disorder. *Psychological Bulletin*, 138 (3), 458–496. Retrieved May 16, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/221695377_Memory_in_Autistic_Spectrum_Disorder

Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9 (3), 1–19. Retrieved May 16, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/316505954_The_Picture_Exchange_Communication_System.

Greenspan, S., DeGangi, G., & Wieder, S. (2003). The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS): For Infancy and Early Childhood: Clinical and Research Applications. Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.

Hill, El. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (1), 26–32.

Jarrold, Ch., Boucher, J., & Russell, J. (1997). Language profiles in children with autism: theoretical and methodological implications in Autism. *The International Journal of Research and Practice,* Vol. 1, Issue 1.

Johnson, Ch., & Myers, S. (2007). Identification and Evaluation of Children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120 (5), 1183–1215. Retrieved May 16, 2025, from https://publications.aap.org/pediatrics/article/120/5/1183/71081/Identification-and-Evaluation-of-Children-With.

Kagan,V. (1981). *Autizm u detey*. [Каган, В. Аутизм у детей]. Ленинград.

Lebedinskaya, Kl., & Nikolskaya, O. (1991). *Diagnosticheska karta. Issledovanie rebenka pervih dvuh let zhizni pri predpolozhenie u nego rannego detskogo autizma.* [Лебединская, Кл., Никольская, Ол. (1991). Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма/Диагностика раннего детского аутизма]. Moskva.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S. et al. (2012). Autism Diagnostic Observation Schedule. 2nd Edition, Western Psychological Services, Torrance. *Journal of Psychoeducational Assessmen,* Vol. 32 (1), 2012, 88–92.

Manoleva, An. (2014*).* Kak da razviem umeniyata za obstuvane I komunikaciya pri decata s autizam I shodni komunikativni narusheniya. 8 stapki za uspeshno obstuvane. Prakticheski model za razvivaane na socialno-komunikativnata kompetentnost. [Манолева, Ан. (2014). Как да развием уменията за общуване и комуникация при децата с аутизъм и сходни комуникативни нарушения. 8 стъпки за успешно общуване. Практически модел за развиване на социално-комуникативната компетентност]. Sofia: Romel.

Mastyukova, E. (1997)*. Lechebnaya pedagogika (ranniy I doshkolniy vozrast)*. [Мастюкова, Ел. (1997). Лечебная педагогика (ранний и дошкольны возраст]. Moskva.

Matanova, V. (2003). Psihologiya na anomalnoto razvitie. [Матанова, В. (2003). Психология на аномалното развитие]. Sofia: Sofi-R.

Medina, J. (2019). *Pravilata na bebeshkiya mozak. Kak da otgledame umno I stastlivo dete*. [Медина, Дж. (2019). Правилата на бебешкия мозък. Как да отгледаме умно и щастливо дете]. Sofia: Iztok-Zapad.

Mesibov, G., Victoria, Sh., & Schopler, E. (2004). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders, Springer.

Montesori, M. (2019). Lekcii ot London 1946. [Монтесори, М. (2019). Лекции от Лондон 1946]. Sofia: Asenevci.

Nikolskaya, O., Baenskaya E., & Libling, M. (2005). *Autistichniy rebenok (puti pomosti)*. [Никольская, О., Баенская, Е., & Либлинг, М. (2005). Аутичный ребенок (пути помощи]. Moskva.

Nikolskaya, O. (2000). *Autizm. Korrekcionnaya rabota na razniyh etapah razvitiya*. [Никольская, О. (2000). Аутизм: Коррекционная работа на разных этапах развития]. Sankt-Peterburg: Rech.

Nikolskaya, O. (2000). *Narusheniya razvitiya u detey: Diagnostika I terapiya.* [Никольская, О. (2000). Нарушения развития у детей: Диагностика и терапия]. Moskva.

Nurieva, L. (2007). Razvitie rechi u autichniyh detey. [Нуриева, Л. (2007). Развитие речи у аутичных детей]. Moskva.

Polyakova, M. (2014). *Kak pravilno uchit rebenka govorit.* [Полякова, М. (2014). Как правильно учить ребенка говорить]. Moskva.

Shahan, A. (2009). An Understanding how children to communicate and talk. *Part 1. KP ASD Regional Health Education Program*.

Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.

Stokes, S. (2001). Developing expressive communication Skills for non-verbal children with autism. Autism: Intervention and Strategies for Success. Cooperative Educational Service Agency 7, Department of Special Education, Wisconsin Department of Public Instruction through IDEA Discretionary.

Sussman, F. (1999). More Than Words: Helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder. Toronto: The Hanen Centre.

Tager-Flusberg, H., Rhea, R., & Catherine, L. (1997). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Vol. 1, Third Edition. In: Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Retrieved May 16, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/278318782_Handbook_of_Autism_and_Pervasive_Developmental_Disorders_Volume_1_Third_Edition

Terziev, D., & Polnareva, N. (2016). *Razstroystva ot autistichniya spektar. Razpoznavane. Ocenka I intervencii. Nasoki za profesionalisti, rabotesti s deca*. [Терзиев, Д., Полнарева, Н. (2016). Разстройства от аутистичния спектър. Разпознаване, оценка и интервенции. Насоки за професионалисти, работещи с деца]. *Обща медицина*, XIII, 2, 24–31.

Trosheva, A. (2018). *Igrata I decata sas specialni obrazovatelni potrebnosti.* [Трошева, А. (2018). Играта и децата със специални образователни потребности]. Sofia: Fenomen.

Yanushko, El. (2004). *Igri s autichnim rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposobi vzaimodeystviya, razvitie rechi, psihoterapiya*. [Янушко, Ел. (2004). Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия]. Moskva.

Volkmar, F., & McPartland, J. (2013). From Kanner to DSM-5: Autism as an Evolving Diagnostic Concept. *Annual Review of Clinical Psychology 10 (1).* Retrieved May 16, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/259314477_From_Kanner_to_DSM-5_Autism_as_an_Evolving_Diagnostic_Concept

Wolkowoy, L., & Shahowskoy, S. N. (2002). *Logopediya*. [Волкова, Л., Шаховской, С. (2002). Логопедия]. Gumanitarniy izdatelskiy centr "VLADOS*".*

Volosovets, T., & Kutepovoy, E. (2008). *Uchitelyu o narusheniyah rechi*. [Волосоветс, Т., Кутеповой, Е. (2008). Учителю о нарушениях речи]. Moskva.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.), London: Harvard Univ. Press.

Wilkinson, K. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 1998, 73–79. Retrieved May 16, 2025, from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2%3C73::AID-MRDD3%3E3.0.CO;2-Y

Wing, L. (1996). Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals. Constable. London.

World Health Organization (2019). World health statistics 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Retrieved May 16, 2025, from https://www.who.int/publications/i/item/9789241565707

Линкове

https://www.researchgate.net/publication/316505954_The_Picture_Exchange_Communication_System#fullTextFileContent accessed May 29 2025].

https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361397011007 accessed May 29 2025].

https://pure.psu.edu/en/publications/profiles-of-language-and-communication-skills-in-autism accessed May 29 2025].

https://www.researchgate.net/publication/275555625_Test_Review_Autism_Diagnostic_Observation_Schedule_Second_Edition_ADOS-2_Manual_Part_II_Toddler_Module accessed May 29 2025].

https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2003/10000/the_scerts_model__a_transactional,_family_centered.4.aspx

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Пенка Шапкова е преподавател в катедра „Специална педагогика“ при ФНОИ към Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Области на научните ѝ интереси са: ранната интервенция при деца с нарушения в интелектуалното развитие, синдромът на Даун, подходите за терапия, обучение, подкрепа, личностно развитие и социална адаптация при деца с невроразвитийни нарушения – РАС, хиперактивност и дефицит на вниманието, и др. Има над 50 научни публикации.

ORCID ID: 0000-0003-4433-8372.

Адрес: Шипченски проход 69 А, каб. 216

E-mail: pshapkova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. Prof. Penka Shapkova,PhD is a lecturer at the Department of Special Education at the Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her areas of scientific interest are: Early intervention in children with intellectual developmental disorders, Down syndrome, Approaches to therapy, training, support, personal development and social adaptation in children with neurodevelopmental disorders – ASD, hyperactivity and attention deficit, etc., She has over 50 scientific publications.

ORCID ID: 0000-0003-4433-8372.

Address: Shipchenski prohod 69 A, room 216

E-mail: pshapkova@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

STUDENT’S PORTFOLIO – A PRACTICAL TOOL FOR FORMATIVE ASSESSMENT. THEORITICAL AND PRACTICAL ASPECTS

RALITSA LYUTSKANOVA

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Music and Multimedia Technologies

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.62-87

Abstract. This paper examines the pedagogical portfolio as a tool for learning, reflection, and authentic assessment in school practice. It explores the interrelation between portfolios, formative assessment, and action research in teaching. Special attention is given to rubrics as mechanisms that ensure transparency of criteria and foster learner agency. Feedback is analyzed as a central factor in supporting student progress and self-regulation. Rather than a mere collection of artifacts, the portfolio is conceptualized as a structured process that promotes self-reflection, planning, and metacognitive development. The study argues that effective implementation requires clearly defined objectives, transparent assessment criteria, and coherent instructional design.

Keywords: portfolio, formative assessment, rubrics, learner agency, reflection, feedback, instructional design

ПОРТФОЛИО – ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ. ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ

РАЛИЦА ЛЮЦКАНОВА
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Музика и мултимедийни технологии“

Резюме. Текстът разглежда педагогическото портфолио като инструмент за учене, рефлексия и автентично оценяване в училищна среда. Проследява се връзката между портфолиото, формиращото оценяване и изследователския подход в преподаването. Анализират се функциите на рубриките като механизъм за прозрачност на критериите и за стимулиране на ученическата автономия (agency). Поставя се акцент върху обратната връзка като ключов фактор за напредъка и самооценката. Портфолиото е интерпретирано не просто като сбор от продукти, а като процес, чрез който се осъществяват самоанализ, планиране и развитие на метакогнитивни умения. Подчертава се, че ефективното му прилагане изисква ясно формулирани цели, критерии и педагогически дизайн.

Ключови думи: портфолио, формиращо оценяване, рубрики, ученическа автономия, обратна връзка, рефлексия

ВЪВЕДЕНИЕ

Тестването предоставя само моментна картина.
Портфолиото – цял филм.
Хелън Барет

Още когато думата портфолио навлиза в употреба, полемиките около същността на съдържащото се вътре задават нелинейния развой на този феномен (да си припомним портфолиото с творбите на Шекспир). Днес портфолиото се третира като основен инструмент за подбор в някои професионални сфери, а ползите му за образователния процес са познати в множество образователни контексти. Цел на настоящата статия не е да направи мащабен исторически преглед на развоя на портфолиото в педагогическата практика, нито да съпоставя „добрите“ и „лошите“ практики в развиването на едно портфолио (Hebert, 2001). Настоящият текст ще се съсредоточи върху ученическото портфолио не като инструмент за документиране на учебния процес, а по-скоро като инструмент за формиращо оценяване. За да отговори на така зададените цели, студията ще се опита да дефинира своя предмет на изследване – ученическо портфолио за оценяване, както и да представи някои добри практики при планирането, структурирането и разработването на ученическото портфолио за формиращо оценяване.

КАКВО Е ПОРТФОЛИО?

Ако перифразираме философа Джон Дюи (Dewey, 1938), чието влияние върху формирането на някои от постулатите на образованието днес е безспорно, ще подчертаем, че не изолираният продукт (крайният резултат) е важен, а процесът и продуктът в тяхната неразривна връзка. На базата на тази обосновка ще разгледаме портфолиото като ефективен елемент за оценяване, тъй като то успява да обедини именно процеса на учене и неговия „краен продукт".

Портфолиото често се възприема като съвкупност от елементи, които представят работата на един индивид през различни гледни точки. Всъщност голяма част от заблудите, свързани с ученическото портфолио, произлизат именно от идеята, че то е своеобразен колаж от разнородни елементи. Точно обратното, същината на ученическото портфолио се корени в разбирането, че това е процес на активно учене и подбор, съдържащ предварително зададени и осмислени критерии и базиран на обратна връзка/рефлексия, включваща както ученика, така и учителя. Съществуват множество определения за портфолио, колкото са и учените, които изследват интегрирането на този инструмент в учебния процес. На фиг. 1 са илюстрирани някои от водещите формулировки, върху които добрите педагогически практики стъпват, за да изведат квинтесенцията на портфолиото.

Фиг. 1. Дефиниции за портфолио

Подбраните определения насочват към основната теза на настоящия текст, а именно, че в същината си портфолиото за ученика активизира и подпомага процесите на учене, дългосрочната памет и формирането на самооценка, създава нагласа за продължаващо учене и за дълбока ангажираност на ученика със собственото учене (т.нар. agency в англоезичната литература (Bandura, 2001). Ако метафорично разгледаме портфолиото като огледален процес на ученето, то тогава успешното портфолио за формиращо оценяване ще рефлектира пътя на учене и ще „връща“ една картина на синтез между процес и краен резултат.

Таблица 1 предоставя в синтезиран вид най-важното за това какво е и как функционира едно ученическо портфолио, предназначено за учене и оценяване. Информацията, която таблицата включва, се фокусира върху същността на ученическото портфолио като инструмент, който информира както един добре планиран учебен процес, така и такъв, който „консолидира“ учене и оценяване.

Таблица 1. Портфолио: същност

Същност на портфолиото	•Добре планирана и огледална на обучителния процес през годината/обучителния период дейност, която подпомага активната роля на ученика в процеса на неговото учене; •Портфолиото е съвкупност от артефакти, които са „добити“ в резултат от планирането на дейности, съобразени с обучителните стандарти; •Портфолиото може да е дигитално, хартиено или хибридно, но то трябва да е съставено не само от „доказателствен материал/артефакти“, но и от метатекстове – рефлексии, самооценки, критерии за успех, рубрики и др.
Артефакти	Могат да бъдат: • Аудио, визуални, писмени, хибридни, проекти, работа в клас и самостоятелна работа; • Различни видове текст (най-често есе или доклад); дневници, отговори на въпроси; снимки; планове; модели; графики; филми/видеа/анимации; карти; визитки; презентации; рисунки/илюстрации; различни видове упражнения и много други, включително резултат от групова работа. Трябва да отговарят на следните критерии: • демонстрира развитие във времето; • демонстрира разбиране/усвояване на ключови знания/компетентности или липса на разбиране и нужда от учене; • оригиналност и креативност; • постижения в различни контексти.

Ролята на учителя	• Учителят планира дейностите по портфолиото, за да отразяват стандартите, но и да даде възможност на ученика да демонстрира надграждане на своите знания; • Учителят осигурява конструктивна обратна връзка и дискутира с ученика по изпълнението на задачите; • Учителят подпомага ученика в избора на артефакти; • Учителят осигурява критерии за успех/рубрики/критериални матрици, за да ориентира ученика в изпълнението на дейността; • Учителят рефлектира върху демонстрираните знания и умения чрез артефакта; • Учителят предоставя обоснована обратна връзка с последващи стъпки за действие, за да подпомогне развитието на уменията и компетентностите на своите ученици.
Ученикът	• Ученикът е главният участник при разработването на едно портфолио; • Рефлектира върху собствените си постижения с помощта на учителя/критериите за успех; • Подбира артефактите, които отговарят на зададените стандарти; • Дискутира заедно с учителя последващи стъпки за развиване на умения и компетентности.
Оценяването	Тъй като в същината си портфолиото е процес, който отразява спираловидното възприемане на знания и умения, то формиращото оценяване е заложено в неговата същност. То се базира на: • Критериални матрици/рубрики; • Обратна връзка; • Различни видове рефлексии.

Следващите страници ще се опитат да вникнат в дълбочина (доколкото форматът на студията предполага) в различните аспекти от работата по портфолио, като ще бъдат засегнати и въпроси като приложението на портфолиото в процеса на диференциране, както и какви инструменти за улесняване на планирането и прилагането на едно портфолио могат да бъдат използвани.

Един учебен процес, както и всяка колаборативна работа, се базира на общото разбиране, което „управлява“ работата на участниците в него. Затова ще въведем кратки дефиниции на някои от термините, с които борави настоящият текст.

Артефакт: това са всички видове материали, с рефлексия от учител и ученик, които влизат в състава на портфолиото; думата артефакт отвежда и към вълнуващата роля на всеки ученик, който е ангажиран със свое портфолио – той се проявява като своеобразен „археолог“ на пластове знание, на приключението да открива и усвоява нови и вълнуващи предели в собственото си учене.

Рефлексия: това е описанието на дейността/артефакта спрямо пригодността му като доказателствен материал, който информира постигането или непостигането на предзададените цели. Именно осмислянето на опит, на процес и минали действия е в основата на продуктивното учене. Както сочи Бидни,

„човекът е единственото същество, способно да разсъждава върху себе си – „рефлектиращо животно“ (Bidney, 1968: 9).

Рубрика: рубриката е критериална матрица, или описание на критериите за успех, която може да се представи в различни форми. Обикновено рубриката дава информация в степени или скали за различните целеви умения, които се развиват при определена задача. Рубриката е мостът, който свързва целите на обучението с очакваните резултати от него, тя е задължителен елемент в процеса на формиращото оценяване, както сочат фундаменталните изследвания на Джон Хати “Visible Learning” (Hattie, 2009), “Visible Learning for Teachers” (Hattie, 2012).

Хартиено (аналогово) портфолио: това портфолио не е дигитализирано, но в него могат да бъдат използвани аудио-визуални артефакти; за начален етап на обучение, когато е целесъобразно да бъде ограничавано времето, прекарвано пред екрани, хартиеното портфолио или хибридното такова може да бъде високоефективно средство за развиване на метаумения.

Дигитално портфолио: всички артефакти и метатекстове са в дигитален формат, съхранявани в една платформа (например Google Sites). Предимствата на дигиталното портфолио са многобройни. От една страна, чрез работа с дигитални инструменти може да се създаде добра дигитална култура, с полезни дигитални навици и ефективност на използване на високотехнологични решения, от друга страна, използването на дигитални инструменти с учебна цел намалява свръхконсумацията на хартия, създава усещане за принос и гражданска позиция, както и усещане за включване в т.нар. култура на дигиталното гражданство.

Менторство: процес, при който по-осведоменият предава с подходящи средства своите знания и подкрепя процеса на учене у по-малко информирания учащ. Не е задължително само учителят да влиза в менторска роля. Възможно е с добре структурирана и дефинирана работа по двойки или групи да се активизира менторство сред учащите се.

Метаумения: умения, които се отнасят до осъзнаване на ученето и прилагането на стратегии за учене. Едно от най-големите предимства на портфолиото за учене е, че то визуализира самия процес на напредък и позволява на всеки ученик да оцени своя напредък или застой при усвояването на умения. С добре структурирана подкрепа ученикът развива самоосъзнатост, способност да разбира слаби и силни страни, което му помага да развива своите умения за учене, стратегии за напредък и академично и личностно израстване.

Партньорско оценяване (Peer assessment): процес, при който ученици оценяват ученици на базата на предварително зададени критерии. Всяка класна стая е комплексно социално пространство на взаимодействия, които се отразяват върху учебния процес. Учителят, който възприеме портфолиото като инструмент за оценяване, в пределна степен се проявява в ролята си на фасилитатор – не централна фигура в процесите, а подпомагащ и насочващ тези

процеси. Когато учениците влизат в ролята на оценяващи в среда, в която правенето на грешки е нормализирано, защото нуждата от това да грешим, за да учим, е осъзната, както и в среда, в която позитивната обратна връзка е фокусирана не върху качествата на личността, а върху качеството на свършената работа, то тогава критериите за успех са по-добре разбрани, което директно се отразява и върху собствената работа.

ПЛАНИРАНЕ НА ПОРТФОЛИОТО ЗА ОЦЕНЯВАНЕ

Първите две стъпки във всяко начинание са:
(1) да сме проактивни,
(2) да започваме с мисълта за крайния резултат наум.
(Covey, 1990)

Процесът по разработване на едно портфолио е комплексен и многостранен, той изисква добро познаване на принципите и целите, в съгласие с които този инструмент се използва. Портфолиото за учене и оценяване ангажира ученика в една продължителна работа, изразяваща се в сортиране, описване, избиране и анализиране (тук съвсем удачна е и връзката с „глаголите на Блум“), както и оценяване в процеса на учене. Портфолиото подпомага развиването на метаумения и на мисленето от висок порядък.

За да бъде постигнато това и портфолиото да се превърне в „исторически една от най-ефективните и разбираеми форми на автентично оценяване“ (Barton & Collins, 1997), от първостепенна важност е да съществува единно разбиране за процеса не само на ниво клас, а и на ниво училище. За да може да бъде приложен един такъв подход към портфолиото, е задължително политиките за оценяване и дейностите по едно портфолио да са колективна дейност на екипа, а не откъслечна практика на един преподавател. Само тогава може да се развие една добра основа за прилагане на интердисциплинарен или холистичен подход в обучението по етапи.

Ползите от едно ученическо портфолио за оценяване могат да бъдат безкрайни, когато учебните програми и училищните политики го използват като инструмент за формиращо оценяване (не е нужно то да е единствената форма за оценяване), тъй като тогава постиженията на учениците се превръщат във фокус на учебните планове и стратегии за обучителния процес. Портфолиото дава ценна информация за това до каква степен са интегрирани ценностите, уменията и метауменията, които са били заложени в преподаването и менторството.

Всичко това звучи теоретично като обетована земя. В практиката една от най-големите трудности при избора на портфолио като инструмент за учене и оценяване е свързана с времето и ресурса за планирането на процеса. Когато преподавателят обмисля процеса по планиране, използване, създаване и оценяване на ученическото портфолио, е добре да помисли върху отговорите на следните насочващи въпроси:

1. Какъв тип портфолио искам да създам и използвам в клас?

Ако портфолиото за оценяване е водещо в планираната училищна работа, то е от изключителна важност всеки учител да е добре запознат с принципите и същността му. Частичната или непрофесионална употреба на портфолиото за оценяване в практиката ще доведе до неблагоприятни резултати, които могат да имат дълготраен негативен ефект върху уменията на учениците.

2. Какви артефакти ще подбера и защо?

При планирането на дейности, свързани с артефактите на едно портфолио, преподавателят следва да приложи принципите на SMART планирането – всяка дейност да съответства на целите и уменията, които ще се развиват. Дейностите да се осмислят като континуум – както в тяхната последователност, така и в степента им на развитие по скалата на компетентностите. Нито един артефакт в портфолиото за оценяване не функционира сам по себе си, а винаги в корелация с останалите артефакти, за да състави картата на уменията и компетенциите, които всеки, работещ по портфолиото, развива.

3. Какъв тип рефлексии ще използвам за всеки от артефактите?

Дилън Уилям, един от най-изявените съвременни образователни експерти, подчертава, че ролята на обратната връзка и на рефлексиите не е да подобри ученика, а неговата работа (Wiliam, 2011). Уилям формулира няколко принципа на обратната връзка, като поставя недвусмислен фокус върху това тя да назовава последващите стъпки, които всеки учащ трябва да предприеме, за да развие дадено умение или да подобри дадена компетентност. В „Тайните на ефективната обратна връзка“ (2016) авторът експлицитно говори за добре формулираната цел на обратната връзка, за нуждата тя да бъде използваема от учениците, т.е. приложима; да насърчава визуализиране на мисленето и да дава насоки за последваща работа. Неслучайно принципите му са част от парадигмата на формиращото оценяване – онова, което оформя бъдещите умове и превръща обучението в процес на израстване.

4. Как подбраните артефакти показват връзката със стандартите?

Планирането на едно портфолио трябва да отразява връзката с образователните стандарти, тъй като нито една учебна дейност не би следвало да съществува във вакуум. Стандартите са първичната критериална матрица, около която се планират портфолиото и дейностите, които го информират.

5. Как ще насоча учениците да се включат в подбора на артефакти, като поставя на първо място съвместимостта с целите на курса?

Включването на артефакти в едно портфолио трябва да отразява общото разбиране, че целта е да се илюстрира опитът в овладяването на едно умение, а не само достигането до желаната крайна цел. Което означава, че в подбора на артефакти ще е необходимо да се подберат и онези опити, които представят някаква форма на колебливост, на недобре овладяна компетентност, на умение в развитие. Грешно схващане е, ако в портфолиото за оценяване се добавят само добрите постижения на учениците.

6. Какви са критериите за успех и как ще бъдат измервани?

Портфолиото, по подобие на обучителния процес, изисква детайлна представа за постигането на каквито и да било резултати. Това се осъществява чрез т.нар. обратно планиране (Wiggins & McTighe, 2005), за което ще стане дума по-надолу.

7. Разбират ли моите ученици критериите за успех?

Един от най-големите проблеми при оценяването, независимо качествено или количествено, се корени в невъзможността критериите за успех да бъдат „преведени" на езика на ученика. Ако учещият не познава критериите, по които ще бъде оценяван, то той/тя няма как да постигне желаните резултати, тъй като ще се ориентира „на сляпо". Всяка една дейност следва да има точни и ясни критерии, по които да се измерва напредъкът на някаква компетентност или умение.

8. Способни ли са моите ученици да „документират" развиването на уменията си?

Вярно е, че човекът е единственото „рефлектиращо животно". Но също така е вярно, че без критерии, по които да ориентираме работата и усилията си, дори експертите в дадена област ще се провалят в даден проект. Учещият се е в процес на усвояване или развиване на умение; за да се „оголи" този процес за него самия, той трябва да се направи видим, измерим, поетапен.

9. Има ли достатъчно групови задачи, чрез които моите ученици да почерпят от опита на своите връстници?

Хилядолетия човешко развитие са доказали, че в много отношения групата е „по-мъдра" от индивида, а това твърдение важи с пълна сила за класната стая на XXI век, в която има разнообразие от ученици, съчетаващи различен опит, умения, предишно знание, светоглед. Груповата работа е и възможност всеки да се съизмери с групата в една защитена и направлявана от ясни критерии за обратна връзка среда.

10. Имам ли ясен график на дейностите, рефлексиите и др.?

Често липсата на годишно планиране или дългосрочно такова създава усещането за претовареност и прекалено много дейности, свързани с портфолиото. Всъщност едно стройно годишно планиране, което визуализира учебните седмици и разпределя задачите според училищния календар, учебния план и учебния материал, улеснява неимоверно планирането, създаването и развиването на едно портфолио за оценяване.

11. Какви резултати искам да получа от имплементирането на портфолио? Какви професионални/педагогически цели отразяват те?

Макар ученическото портфолио да поставя като първа своя задача развиването на уменията на учащия се като компетентен и отговорен за своето учене и напредък човек, то доброто планиране, ясните критерии, смислената обратна връзка и навигирането на този комплексен процес ще превърнат и преподавате-

ля в учещ се и развиващ се професионалист, който осъществява не само педагогически цели спрямо групата, на която преподава, но и професионални такива.

Най-практичното решение, което може да бъде приложено към процеса на планиране на едно портфолио, е т.нар. обратно планиране. Това е процес, чиято изходна точка са образователните стандарти и очакваните резултати от обучението. Следващата стъпка в този процес е да се планират задачите и дейностите за оценяване и обратна връзка, които кореспондират с тези стандарти. Едва след това се оформя планирането на конкретните дейности, задачи, проекти, чрез които се осъществява самият обучителен процес. Последната стъпка в този процес е планиране на инструкциите (общо название на техниките, чрез които преподавателят ще „предаде“ дадено знание).

При портфолиото обратното планиране изглежда така:

1. Обсъждат се критериите за оценяване на портфолиото във всеки един курс на административно и екипно ниво;

2. Създават се критериални матрици, отразяващи очакваните резултати от учебната програма;

3. Планира се кои дейности и задачи биха могли да влязат в портфолиото, като се търси връзката със стандартите. Към тях се добавят рубрики;

4. Планират се директните инструкции, навигиращи процеса в учебната среда.

Как да управляваме ефективно процеса на планиране и имплементиране на портфолиото?

1. Разграфете „времева линия“ с крайни дати за различни задачи, които са подходящи за артефакти. При годишното планиране можете да използвате елементарна таблица в Excel, като добавите цветово кодиране за по-добро онагледяване;

2. Осигурете достатъчно време за дискусии по процеса и за рефлексии, както и за допълнителна подкрепа и инструкции;

3. Упражнявайте се със своите ученици в писане на рефлексии за бъдещи артефакти;

4. Направете критериалните матрици и запознайте децата с тях предварително;

5. Окуражете децата да участват в съвместни сесии за обратна връзка; Когато въвеждате тази практика, добре е да осигурите т.нар. конструиране на скелето (scaffold), като изготвите картончета с подходящи фрази или изречения. Тук, както и в следващата стъпка, е важно да подчертаете, че обратната връзка е начин да се подобри работата на един човек, а не да се дават произволни качествени оценки на личността му;

6. Използвайте цветово кодиране (техниката светофар или друго), за да подпомогнете процеса по саморефлексия;

7. Проверявайте периодично дали вашето планиране не се нуждае от промяна, така че да продължава да отразява набелязаните цели.

Добре е да помним, че портфолиото е дълъг процес на взаимодействие, който се развива като кълбо прежда през цялата година, следователно не можем да очакваме да отразява напълно планирането, заложено в началото на годината. Ето защо е от значение да се заложат времеви рамки за преосмисляне и ревизиране на процеса, така че планирането да се промени спрямо данните от портфолиото.

Нека мислим за портфолиото и от перспективата на едно „изследователство в действие“, в чиито етапи и развитие учителят търси начини да преосмисли и подобри своята собствена педагогическа практика (Mills, 2003). Общопризнатата теза е, че знанието на един преподавател за неговата предметна област, както и за ефективните педагогически стратегии за „предаването“ на това знание е директно отразимо в резултатите на учениците.

Концепцията за изследователството в преподаването е формулирана през двете роли на учителя така: (1) от една страна, той/тя е активен агент в педагогическата теория и от друга (2) – активен ползвател на тази теория с цел подобряване на нивата на учене и преподаване (McNiff, 2005). В нашия контекст Макниф извежда 5-стъпков модел на реализация на тези роли през работата по портфолио (фиг. 2).

Фиг. 2. Модел на Макниф (McNiff, 2005)

В табл. 2 са представени по-подробно петте стъпки от илюстрирания модел, както и обяснения за това какво включва всяка от тези стъпки. Моделът, както и информацията в таблицата се придържат към теорията на Макниф, но „обръщат“ гледната точка – от ученика към учителя.

Таблица 2. Модел на Макниф – от учителя към ученика

1. Дефиниране на курса/дисциплината/програмата	Ясно се формулират стандартите, целите и желаните резултати от обучението.
2. Форми на оценяване	Постига се договореност за видовете артефакти, честотата на тяхното събиране, както и критериалната матрица за оценяването им.
3. Разбиране и настройване	Реализиране на регулярни „проверки“ на процеса по събиране на материали, тяхното оценяване и готовността на ученика. Ако се наложи, модифициране на задачите, така че да се придържат към стандартите.
4. Стъпки към крайната цел	Даване на обратна връзка по задачите в портфолиото, регулярно обсъждане на процеса с учениците – за да се постигнат консистентност и сигурност.
5. Оценяване на цялостния процес	Формиране на „крайно“ оценяване на базата на предварително зададените критерии.

За да обобщим казаното дотук, ще припомним аналогията на Брунър за процеса на подпомагане на придобиването на знания и умения у ученика като градежа на една къща (Bruner, 1978). Ако подпорите и скелето са добре сложени, то в процеса на своето изграждане къщата ще стои все по-сигурно. Така че, когато в един момент подпорите и скелето се махнат, зданието ще стои стройно и самостоятелно. Можем да приложим същата метафора и за портфолиото – колкото по-прецизно е планирането и колкото по-плавен е процесът, в който ученикът придобива все повече и повече самостоятелност и увереност в своето учене, то толкова по-успешно е портфолиото.

За да приложи това на практика и да улесни работата си по портфолиото за оценяване, всеки действащ учител може да:

1. „Рециклира“ готови материали (предходно използвани планери, рубрики и рефлексии, шаблони за дейности и др.), за да си спести време. Инструментите, използващи изкуствен интелект, са помощници в този аспект от работата на преподавателя.

2. Създаде банка с готови формулировки за обратна връзка и рефлексии, на базата на това какво най-често се забелязва като проблемни области в работата на учениците. Тези материали могат да послужат и като примери, които да се покажат на учениците, за да ги подготвят за техните собствени рефлексии.

3. Дава ясни поетапни (стъпкови) инструкции, така че децата да могат да ги използват като своеобразен „чеклист“, по който да се ориентират дали работата им отговаря на критериите за успех.

4. Подбере полезни дигитални инструменти, за да минимизира изпълнението на административни задачи.

АРТЕФАКТИ

With reflection, the portfolio can become an episode of learning.
(Dietz, 1998: 14)

Вече стана дума, че артефакти в едно портфолио могат да бъдат всички материали, използвани в учебния процес, във всякакви формати, стига те да изпълняват няколко важни условия:

• Да бъдат подбрани така, че да отразяват нивото на развитието на дадено умение спрямо заложения стандарт;

• Да бъдат съпътствани от рефлексия от ученика и обратна връзка от учителя;

• Да бъдат приложени към портфолиото в резултат на дискусия между ученик и учител, фокусираща се върху способността на даден артефакт да служи за „доказателство“ за учене.

Има разлика между документиране на учебния процес – да заснемем децата при изпълнението на конкретна дейност; да качим снимка на тест или работен лист и много други примери – и това да покажем как при изпълнението на дадена задача се показва напредъкът на ученика в съответната компетентност. В първия описан случай ние се опитваме да отворим прозорче към дейността в учебната стая, за да приобщим родителите, във втория случай – работим систематично върху това да изследваме процеса на учене, напредъка или онези фактори, които възпрепятстват този напредък в работата на ученика. Именно затова и говорим за артефакти в портфолиото, защото те не са един продукт (етимологично думата отвежда към завършеност), а подбрани спрямо критерии и оценка материали, служещи за доказателства за компетентност или некомпетентност.

В следващия пример за портфолио https://sites.google.com/aps.edu/elementaryschoolsample/K-5 виждаме някои от описаните тук практики, приложени в създаването му. Все пак приложеният пример не е портфолио за оценяване в същината си, защото липсват рефлексии от учител и ученик. Освен това, когато не сме част от процеса, когато разглеждаме артефактите, трудно можем да разберем напредъка на детето, ако не познаваме целите, как се оценяват постиженията и тяхната стойност.

Трансформацията на артефакта в доказателство се осъществява чрез рефлексия. Барет (Barrett, 2000) предлага десет начина, по които това се осъществява на практика:

• Рефлексиите проектират задачите на портфолиото в ясни цели;

• Събират и организират артефактите, така че те да отразят автентичния „глас“ на ученика;

• Приоритизират ключовите доказателства и помагат за изграждането на кохерентна мозайка от взаимообвързани елементи;

• Отразяват индивидуалния стил и характеристика на изразяване на ученика;

• Отразяват метакогнитивни умения;

• Базират се на принципите на формиращото оценяване и показват заключения, отразяващи постиженията на учениците;

• Подтикват към напредък и развитие на умения;

• Дават храна за размисъл за бъдеща дейност и подтикват да се търсят пътища за подобрение;

• Свързват и са мост за съвместна работа;

• Създават уважение към собствените постижения.

Най-важните въпроси, на които артефактите в едно портфолио трябва да отговорят, са: „Какво ми казват за моето знание, умения и готовност за учене?“, „Как те отразяват моя индивидуален начин на учене и напредък?“.

Въпреки че фокусираме гледната точка върху „аз-говоренето“, трябва да имаме предвид, че разработването на едно портфолио за деца, които не владеят писане, ще бъде по-трудоемко за учителя, защото той ще трябва да сведе рефлексиите до форми, в които детето да може да изрази своето разбиране по лесен начин. Независимо каква форма на рефлексия моделираме за детето, трябва да си даваме сметка, че същността е една и съща – бавно и постепенно ние градим у него знанията, компетентността и увереността, че то е агент на своето собствено учене[1].

ПОРТФОЛИОТО КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ

Assessments are authentic when they have meaning in and of themselves, when the learning they measure has meaning beyond the classroom, and when learning is also meaningful to the learner (Kerka, 1995).

В много от дефинициите за портфолио органично се включва и целта му за оценяване. Тъй като портфолиото е интегративна част от учебния процес и дори негово огледало, съвсем естествено е, че оценяването върви ръка за ръка с планирането и имплементирането на портфолиото за ученика. Тъй като то е процес и отразява множество аспекти на ученето, а не само отделни „отрязъци“, употребата му като инструмент за оценяване е един от най-прецизните начини да се установи развиване на умения. Като допълнителен аргумент за тази теза служи и фактът, че портфолиото позволява измерване на едно умение в прогресия, в няколко точки – а в съвременната практика, която се информира както от статистическите, честотните и други теории за учене, така и от логиката на формиращото оценяване, това е най-продуктивният начин за измерване на „учене“.

---

[1] Конкретни стратегии като използване на цветове или подходящи емотикони/картини и др. са част от практиките на началните учители.

Вече стана въпрос за това, че за да служи за оценяване, портфолиото трябва да е добре планирано, с ясни цели и критерии, като може да се оценяват различните артефакти и целият процес (на края на учебната година или в края на един етап на обучение). Ако възприемем компетентностния модел на ученика като спираловидна стълба, то оценяването на артефактите в едно портфолио са отделните стъпала, стълбищните площадки отразяват група от умения в няколко измервания, а върхът на стълбата е оценяване на целия процес по изкачване (фиг. 3).

Фиг. 3. Оценяване на портфолиото

Как оценяваме отделните артефакти? Вече стана дума, че всеки артефакт влиза в портфолиото след внимателно осмисляне на неговата роля за учене. За да се осъществи това осмисляне, ученикът трябва да е наясно с критериите, които правят този артефакт успешен пример за добиване на умения или

обратното – индикатор къде могат да се развиват още дадени умения. Мит е, че само положително оценени артефакти трябва да съставят едно портфолио. Според Джон Хати именно онези моменти, които показват зоните за подобрение, са истински ценни за ученето, тъй като те реално го задвижват напред. Старата максима, че се учим от грешките си, е пряко приложима към портфолиото за оценяване. Все пак, за да установим дали даден артефакт ни дава необходимата информация за напредъка, или зоните за подобрение на един ученик, ние трябва да сме предоставили ясни критерии за изпълнението на всяка една конкретна задача, както и различни подходи към оценяването (Lazear, 1998). Неизменен помощник в това отношение са рубриките.

Как една добре направена рубрика (Goodrich, 1997) помага в процеса на оценяване на портфолиото? Това са някои от обобщените ползи:

• Спомага за създаването на по-обективно и по-консистентно оценяване;

• Позволява на учителя да дефинира критериите за успех по специфичен начин (като диференцира спрямо готовността на детето например или като използва специфични за дисциплината термини) и с помощта на примери;

• Демонстрира на учениците какво се очаква от тях и какво трябва да направят, за да постигнат конкретния желан резултат, което е залог за автентичност на оценяването (Huffman, 1998);

• Чертае специфични цели и конкретни измерими начини, по които те могат да бъдат постигнати;

• Подпомага учениците в това да бъдат по-рефлективни и себеосъзнати, както и ясно насочени;

• Помага на учениците да приложат ясните критерии на оценяване при задачи, налагащи оценяване ученик–ученик;

• Дава обратна връзка на учителя, доколко ефективни са били инструкциите/предаването на учебно съдържание/учителските стратегии за преподаване;

• Създава „крайъгълни камъни“, които да ориентират за напредъка;

• Подпомага учениците в развиване на чувство за контрол върху собственото им учене;

• Дава възможност за оценяване на множество цели/очаквания/резултати/умения от „традиционните“ форми на оценяване (Jensen, 1995).

Следващите примери за рубрики са правени с помощта на изкуствен интелект (Chat GPT), като отделните компоненти в тях съм дообработила за оценяване на различни дейности, свързани с изучаването на творчеството на Е. Т. А. Хофман:

Аналитична рубрика (Rubric with Criteria and Levels): този тип рубрики ви дават свобода да разделите работата на различни критерии и за всеки от тях да създадете скала, върху която да се базира оценяването. „Раздробяването“ на критерии е много полезно за оголване на компонентите по една задача и позволява работата на стъпки при изпълнението ѝ. Такива рубрики са полезни

за различни видове текст, проекти, групови задачи и др. Улесняват детайлната обратна връзка (табл. 3).

Таблица 3. Аналитична рубрика

Критерий	**(5 т.)**	**(4 т.)**	**(3 т.)**	**(2 т.)**	**(1 т.)**
Анализ на темата	Изключително задълбочен анализ, ясно формулирани аргументи.	Добър анализ, но някои аргументи не са напълно развити.	Анализът е повърхностен, липсват доказателства.	Липсва ясна аргументация.	Липсва анализ.
Връзки с лит. традиция	Умело свързва с класически и модерни текстове и извежда интертекстуални връзки.	Посочва някои връзки, но не са напълно развити с интерпретацията.	Ограничава се само до един или два примера.	Не свързва интерпретацията с други текстове.	Няма никаква връзка.
Яснота на изразяване	Изключително ясно и аргументирано изложение.	Добро изложение, но с някои неясноти.	Изложението е разбираемо, но зле структурирано.	Изразът е неясен и труден за следване.	Липсва ясно изложение.

Холистична рубрика (табл. 4): тук критериалната матрица се отнася до цялостната задача, без да се отделят компонентите ѝ. Този тип рубрики са „икономични“ и са по-бърз начин да се оцени дадена задача.

Таблица 4. Холистична рубрика

Брой точки	**Описание**
5 т.	Съчинението демонстрира задълбочено разбиране на темата, логична аргументация, богати литературни връзки и отлична структура.
4 т.	Съчинението е по темата и има добра аргументация, но има малки пропуски – например аргументите не са напълно развити или стилът може да бъде подобрен.
3 т.	Съчинението показва основно разбиране на темата, но липсват по-дълбоки анализи или добре развити аргументи.
2 т.	Има сериозни пропуски в анализа, структурата и аргументацията.
1 т.	Липсва разбиране на темата, аргументацията е хаотична, няма ясно изградена теза.

Дескриптивна рубрика с примери (табл. 5): изключително полезна при началните етапи на запознаване на децата с работа с рубрика – примерите ориентират учениците какво покрива и какво не даден критерий и това им помага да структурират собственото си изпълнение.

Таблица 5. Дескриптивна рубрика

Критерий	**Отличен**	**Пример**	**Слаб**	**Пример**
Аргументация	Логичен, добре подкрепен с доказателства анализ.	Анализ на разликите между Хофман и Перо в използването на фантазията.	Липсва аргументация или е непоследователна.	Твърдението „Перо пише като Хофман“ без никакви примери.
Литературни връзки	Включва адекватни примери от различни литературни текстове.	Сравнение на Мари с Алиса от „Алиса в страната на чудесата“.	Не се споменават никакви други литературни текстове.	Не се прави връзка с други приказки.

Рубрика с нива на майсторство (Mastery-Based Rubric): този тип рубрики (табл. 6) подпомагат разбирането на умението като развиващо се, а не като статично. Чрез тях учениците могат да се съизмерят със свои стари опити върху подобна задача, но и да видят кои са възможните зони за подобрение.

Таблица 6. Таблица с нива

Критерий	**Напреднал**	**Компетентен**	**Развиващ се**	**Начинаещ**
Анализ на темата	Дълбочинен, оригинален анализ	Доказва добър аналитичен подход.	Повърхностен анализ, но показва разбиране.	Липсва анализ.
Използване на литературни примери	Отлично подбрани примери с интертекстуални връзки	Добри примери, подкрепящи анализа	Има малко примери, но не са добре обяснени.	Няма примери.

Рубрика с числова скала (Numeric Scale Rubric): този тип рубрика е подходяща за количествени оценки, тъй като финалният резултат е сбор от точките, получени по различните критерии (табл. 7).

Таблица 7. Рубрика с числова/точкова скала

Критерий	5 т.	4 т.	3 т.	2 т.	1 т.	0 т.
Аргументация	Отлична	Добра, с някои слабости	Развита, но неубедителна	Частична	Много слаба	Липсва.
Свързаност с текста	Отлична	Убедителна	Добре подкрепена	Частично обоснована	Повърхностна	Липсва.
Оригиналност	Собствени, добре развити идеи	Оригинални, но повлияни от критически текстове разсъждения	Демонстрира интересен подход.	Проявява мисъл.	Повтаря очевидни идеи.	Липсва.

Рубрика за самооценка (Self-Assessment Rubric): към всяка една от по-горе изброените рубрики е добре да има и такава, в която на базата на разписаните критерии учениците да могат сами да оценят своята работа (табл. 8). Този тип рубрики могат да бъдат преработени и за партньорското оценяване (peer assessment). Друга полезна практика, изхождаща от рубриките за самооценяване, е тази, при която учител и ученик или съученици сравняват своите оценки върху дадена задача, така че да достигнат по-задълбочено разбиране за това как се прилагат критериите за успех и какви са действията за постигането на този успех.

Таблица 8. Рубрика за самооценка

Критерий	Как се оценявам (1–5 т.)	Какво мога да подобря
Яснота на аргументите	⏳	_____
Използване на примери	⏳	_____
Интертекстуални връзки	⏳	_____

Рубриките са инструмент за оценяване, който е приложим към всяка една от илюстрираните по-горе пет стъпки. Добрата информираност относно силните страни на различните видове рубрики ще улесни тяхното приложение в работата с ученици и общата работа по портфолиото като изследователски процес (Sagor, 2003). Важно е да отбележим, че рубриките са неотделима част от портфолиото за оценяване и артефактите не изпълняват своята пълноценна функция без тях (Popham, 1997).

Това логично води и до друг важен компонент при работата върху портфолио, а именно рефлексиите. По същината си рефлексиите са кратки текстове, които „дават глас“ (Barrett, 2000; Burke, 1997) на отделните артефакти в едно портфолио. Без тях портфолиото е произволен сбор, от който не могат да се извлекат критериите и смисълът, информирали избора на артефакти. Рефлек-

сиите са част от т.нар. процес на „рефлективно изследователство“. Те служат за артикулиране на:

- същността на конкретен артефакт;
- защо конкретният артефакт служи за доказателство;
- на какво е доказателство съответният артефакт.

Без обратна връзка и рефлектиране върху дейностите, включени в едно портфолио, няма как да обвържем портфолиото с причините, поради които го създаваме. Рефлексиите са лепилото, което превръща ученическото портфолио в инструмент за оценяване. Условно англоезичната литература разделя четири вида рефлексии, свързани с портфолиото (табл. 9).

Таблица 9. Видове рефлексии

Вид	**Пример за ученика**	**Пример за учителя**
Целеполагащи твърдения	Една от моите цели при изпълнението на тази задача беше …	Тази задача демонстрира (пример) компетенции.
Рефлексивни твърдения	Научих много за (пример за умение), когато изпълнявах тази задача, защото … Обратната връзка, която получих от учителя/моите съученици за задачата, ми помогна да …	Тази дейност демонстрира не само (компетентност), но и способността на ученика да оцени своя напредък.
Заглавия на секции/задачи (обяснителни твърдения)	Това е проект, адресиращ екологичен проблем, който включих в портфолиото защото …	Това е резюме на изучен текст, което цели да покаже умения за откриване на факти и важна информация.
Твърдения, свързани със стандартите и критериите.	Тази задача демонстрира умението ми да интегрирам дроби в уравнения.	Артефактът демонстрира умението на ученика да борави с дроби и да работи по модел.

Артефактът влияе върху избора ни на рефлексия, а използването на всички видове рефлективни твърдения в процеса на развиване на портфолиото ще определя избора на отделните артефакти. Те, заедно с рубриките, ще помогнат в процеса на селектиране на подходящите материали.

ПОРТФОЛИОТО КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАНЕ

Според Stake (1999) обучението е личен процес и уникално за всеки човек постижение.

Тъй като портфолиото отразява индивидуалния напредък на всяко дете и очертава зоните за подобрение, съвсем естествено можем да кажем, че то е инструмент за диференциране. Налага се да направим едно принципно разграничение между два подобни процеса, които често обаче се възприемат за

синонимни, а всъщност се отличават по няколко съществени признака – диференциране и адаптиране (табл. 10).

Таблица 10. Диференциране и адаптиране

	Диференциране	Адаптиране
Учебни програми	Работи се с еднакви стандарти за всички, без промяна на програмите.	Учебните програми се ревизират, съкращават, приспособяват към нуждите на учащите се. Това се налага при деца със специални потребности.
Инструкции	Взема се предвид настоящото ниво на подготовка на всяко дете и инструкциите се съобразяват с него. Обикновено се включват три нива на инструктиране, като се използват визуални, слухови и писмени канали за комуникация.	Инструкциите се проектират за всяко дете индивидуално спрямо неговите дефицити и нужди (например брайлово писмо за незрящи).
Учебни задачи	Учебните задачи са проектирани по начин, който да позволи на всички деца да достигнат до заложената цел. Например при четене на текст с разбиране за някои деца може да е добавен речник с обяснение на непознати думи или запис на трудни словосъчетания.	Учебните задачи могат да бъдат опростени или съкратени, така че да отразяват когнитивните дисонанси при обучаващите се. При ученици с дислексия например би било непродуктивно да се дават задачи за буквен анализ.
Оценяване	При диференцираното оценяване преподавателят се съобразява с темпото на усвояване на умения у детето, с неговата готовност и със зоните за напредък.	Адаптираното оценяване се съобразява с „недостига“ при децата – на концентрация, на моторни умения и др.

За процеса на адаптиране са нужни различни специалисти, които да дискутират заедно възможните подходи спрямо нуждите на всяко дете. Диференцирането, от друга страна, е все по-ясно необходима практика в „мулти“ учебна среда, в която попадат не само деца от различни социални, етнически и културни кръгове, но и такива, които са придобили разнородни знания и умения от всевъзможни източници на информация. Много преподаватели се опитват да създадат десет или повече вариации на един урок, така че да съобразят индивидуалните потребности на своите учащи. Но диференцирането не е 10 различни листа със задачи за всички, а по-скоро процес, който е „уплътнен“ с подкрепящи структури и материали, така че да обхване различните групи в класа. Какво е и какво не е диференциране, може да разгледате в табл. 11.

Таблица 11. Диференциране

Какво <u>Е</u> диференцирано преподаване[2]?	**Какво <u>НЕ</u> е диференцирано преподаване?**
Смислено учене – всички ученици вземат участие при осмислянето на важни концепции.	Персонализиран урок за всеки или индивидуализирано преподаване
„Подредена гъвкавост“ – динамична класна стая	„Хаотична“ среда /„ограничаваща“ среда
Гъвкаво групиране – по познаване на силните и слабите страни на участниците в групата, с ясно разпределени роли	Хомогенно групиране, разделяне на групи по нива на участниците (напреднали, средно ниво, ниско ниво)
Предлагане на възможности за „трудна“ работа за всички нива, за да се стимулира напредък.	Предлагане на допълнителна работа за по-напредналите или съкращаване на задачите за по-малко напредналите
Диференцирано преподаване е осмисляне на разнородните нужди на учащите и планиране на уроци, които предлагат различни подстъпи за достигането до знание.	За деца с когнитивни или други нарушения и нужди е необходима цялостна подкрепа, която изисква работа с повече специалисти (освен специалиста по конкретната дисциплина) и е свързана с адаптиране.

Диференцираното преподаване включва:

– много добро владеене на практики за оценяване и обратна връзка;

– ясно формулирани учебни цели;

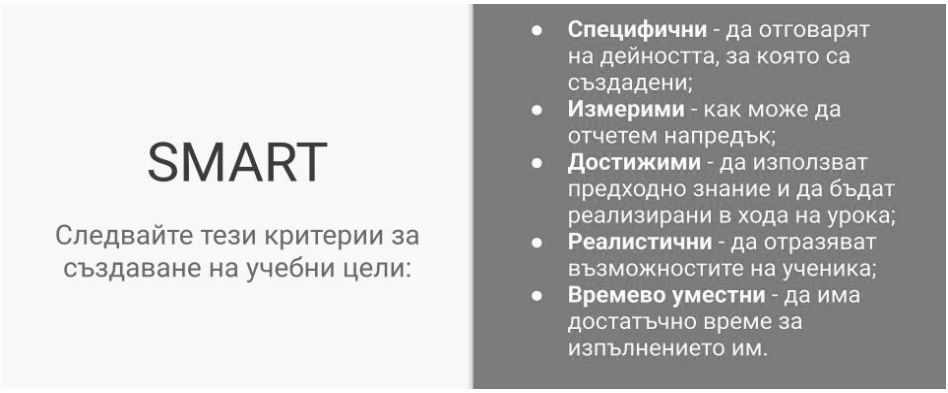
– създаване на атмосфера на доверие и желание за учене: класни стаи, в които е напълно нормално да се греши, учител, който познава нуждите и способностите на всеки от групата;

– диференциране на различни нива на учебния процес (съдържание, процес на учене и възприемане, продукт – как учениците демонстрират напредък);

– смесица от преподаване на целия клас, работа по групи и индивидуално преподаване.

Така например при портфолиото задача за извличане на информация може да бъде подпомогната с подчертаване на ключови думи или разделяне на текста на ясни зони за прочит (с различни цветни квадрати и прочие). Може да бъдат осигурени повече модели и примери, на които да стъпи ученикът при собствените си опити с различни задачи. Каквито и да са предвидените дейности за изпълнение, добре е да следваме т.нар. SMART модел при задаването на цели, по които да ги проектираме (фиг. 4).

[2] По Томлинсън, К. А. Диференцирано преподаване в академично разнородни класни стаи. Център за приобщаващо образование, 2018.



Фиг. 4. SMART модел

СТРУКТУРА НА ПОРТФОЛИОТО

Обикновено има два водещи подхода при структурирането на едно портфолио: хронологичен и критериален. Понякога тези два подхода се допълват и застъпват, но по-често един от двата е водещ, когато се представя финалният вариант на портфолиото.

При хронологичната структура артефактите се подреждат според датата на изпълнението им и входирането им в структурата на портфолиото. Недостатъкът на хронологичния принцип е, че така има „неравномерност“ при представянето на напредъка на ученика. Все пак при по-големи времеви рамки (цял етап на обучение) този начин на структуриране на материалите позволява по-добра ориентация в годините на обучение и постиженията, които свързваме с всяка от тях.

При критериалния подход артефактите са подредени спрямо прогресията на критериите, които са заложени като ключови в разработването на портфолиото. Това не означава, че артефактите нямат дата, а че тя не е водещият принцип при тяхното събиране и селектиране. Безспорно предимство на този подход е, че дава много ясна и добре измерима видимост на процеса на учене. Подходът се налага и при самото планиране на портфолиото, защото тогава залагаме дейностите спрямо целите и стандартите, които искаме да постигнем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чувам и забравям, виждам и запомням, правя и разбирам.
Конфуций

Вместо заключение искам да въведа „ефекта на швейцарското сирене“ при всяка една стъпка от процеса на портфолиото – от планирането до представянето на финалната му версия. Това е нагласата, при която винаги следим дали няма „дупки“, т.е. пропуски в етапите – има ли зони с недостатъчно доказателства по стандартите, всички артефакти ли са подкрепени от рефлексии и т.н.

Портфолиото е философия и ако ние разбираме принципите, според които тя действа, то тогава можем да извлечем положителен опит от всички предизвикателства, трудности и постижения, с които неминуемо ще се сблъскаме в процеса на реализирането на едно портфолио. Нека правим и разбираме!

БИБЛИОГРАФИЯ

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Barrett, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning & Leading with Technology, 27* (7), 14–21.

Barton, J., & Collins, A. (1997). Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Bidney, D. (1968). Theoretical anthropology. New York, NY: Columbia University Press.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In: A. Sinclair, R. Jarvelle & W. Levelt (Eds.). The child’s conception of language, 241–256. New York, NY: Springer.

Burke, K. (1997). Reflective portfolios in education. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Campbell, V. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M., Jr. (2004). How to develop a professional portfolio: A manual for teachers (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Covey, S. R. (1990). *The 7 habits of highly effective people*. New York, NY: Simon & Schuster.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Dietz, M. (1998). Using portfolios as a framework for professional development. *Educational Leadership, 55* (5), 40–43.

Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54* (4), 14–17.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hebert, E. A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Huffman, E. (1998). Authentic rubrics. *Art Education, 51* (1), 64–68.

Jensen, K. (1995). Effective rubric design: Making the most of this powerful tool. *Science Teacher, 62* (5), 72–75.

Kerka, S. (1995). Portfolios in vocational education. ERIC Digest No. 163. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
Lazear, D. (1998). *The rubrics way: Using MI to assess understanding*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
McNiff, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton.
Mills, G. E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
Popham, W. (1997). What's wrong–and what's right–with rubrics? *Educational Leadership, 55* (3), 72–75.
Rubrics for Web Lessons. (n.d.). *San Diego State University*. http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm
Sagor, R. (2003). Action research guidebook: A four-step process for educators and school teams. Thousand Oaks, CA: Sage.
Stake, R. E. (1999). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J., & Wood, M. (Eds.). (1998). *Rubrics: A handbook for construction and use*. Lancaster, PA: Technomic.
Wiggins, G. (1999). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Wiggins, G., & McTighe, J. (2000). Understanding by design (Rev. ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Wilkerson, J. R., & Lang, W. S. (2003). Portfolios, the pied piper of teacher certification assessments: Legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives, 11* (45).
Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington, In: Solution Tree Press.
Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

ЗА АВТОРА

Ралица Жекова Люцканова, ас. д-р, получава бакалавърска степен по българска филология, а впоследствие и магистърска степен във Факултета по класически и нови филологии, част от която преминава в Университета в Саарбрюкен, Германия.

През 2018 г. защитава докторска дисертация на тема „Новата женска готика в творчеството на Карсън Маккълърс и Анджела Картър“ в Софийския университет. Научните ѝ интереси са съсредоточени в областта на съвременната литература, историята и популярната култура, дигиталните технологии и образованието.

Автор е на редица научни публикации, включени в сборници и периодични издания. През 2019 г. публикува монографията „Жени и чудовища. Новата женска готика – Анджела Картър и Карсън Маккълърс“, която получава отличие от конкурса „Южна пролет“ за дебютна хуманитаристика.

Researcher ID (Web of Science):LQK-4034-2024

ORCID ID:0000-0003-1213-3209

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А.

E-mail: rzljuckano@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Ralitsa Zhekova Lyutskanova, assistant professor, PhD, earned her bachelor's degree in Bulgarian Philology from Sofia University "St. Kliment Ohridski", where she also completed a master's degree at the Faculty of Classical and Modern Philology. As part of her graduate studies, she spent a semester at the University of Saarbrücken, Germany.

In 2018, she defended her PhD dissertation titled *The New Female Gothic in the Works of Carson McCullers and Angela Carter* at Sofia University. Her research interests focus on contemporary literature, cultural history, and popular culture, as well as digital technologies and education.

She is the author of numerous scholarly articles published in edited volumes and academic journals. In 2019, she published the monograph *"Women and Monsters: The New Female Gothic – Angela Carter and Carson McCullers"*, which was awarded a prize at the national literary competition "Southern Spring".

Researcher ID (Web of Science):LQK-4034-2024

ORCID ID:0000-0003-1213-3209

Contact: Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

E-mail: rzljuckano@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE TRANSITION FROM DECISION TO ACTION IN GAME SITUATIONS AMONG 6–10 YEARS OLD STUDENTS

IVAN SIMEONOV

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Primary School Education”

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.88-123

Abstract. The article examines the methodological aspects of integrating cognitively demanding relay games into physical education and sports lessons. A primary focus is placed on transforming traditional motor tasks into processes that require decision-making under time pressure and within dynamic environment. The research results indicate that this approach optimizes psycho-motor reactions and enhances students' tactical awareness. The proposed methodology fosters analytical thinking and rapid adaptation, transforming learning into an active process of cognitive and personal growth. Specific game models for integration into PE lessons are presented.

Keywords: physical education, decision-making, relay games, cognitive development, tactical thinking

ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ПРЕХОДА ОТ РЕШЕНИЕ КЪМ ДЕЙСТВИЕ В ИГРОВИ СИТУАЦИИ ПРИ 6–10-ГОДИШНИ УЧЕНИЦИ

ИВАН СИМЕОНОВ
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“

Резюме. Студията разглежда методическите аспекти на внедряването на щафетни игри с когнитивен компонент в уроците по физическо възпитание и спорт (ФВС). Основен акцент е поставен върху трансформирането на традиционните двигателни задачи в процеси, изискващи вземане на решение в условия на времеви дефицит и променяща се среда. Резултатите от изследването потвърждават, че този подход оптимизира психомоторните реакции и повишава игровата интелигентност на учениците. Предложената методика стимулира способността за аналитично мислене и бърза адаптация, превръщайки обучението в активен процес на когнитивно и личностно израстване. Представени са конкретни игрови модели за интегриране в уроците по ФВС.

Ключови думи: физическо възпитание, вземане на решение, щафетни игри, когнитивно развитие, тактическо мислене

УВОД

В контекста на съвременната образователна парадигма, ориентирана към изграждането на ключови компетентности за XXI век, способността за самостоятелно вземане на решения се утвърждава като едно от най-значимите умения на личността. Традиционните модели на обучение, фокусирани върху репродуктивното усвояване на знания, прогресивно отстъпват място на подходи, които поставят детето в центъра на активни ситуации на избор. Научната значимост на темата се обуславя от схващането, че способността за вземане на решения не е просто изолиран акт на волята, а комплексен когнитивен процес, интегриращ критично мислене, емоционална интелигентност и способност за прогнозиране на последствията. Възможността за вземане на решение е фундаментално умение на индивида във всички аспекти на неговия живот – социален, професионален, емоционален, психически, физически, финансов и т.н. Всекидневието на човек практически се състои от вземане на десетки, ако не и стотици решения, като повечето от тях са автоматизирани или се вземат с голяма степен на сигурност без допълнителни колебания. По-рядко обаче се налага да се вземат решения, които до голяма степен могат да бъдат повратна точка в конкретна ситуация или направо в живота на човек. В такива случаи индивидът трябва да събере определена информация за последствията от решението си и да анализира възможностите за предприемане на конкретни действия. В зависимост от сложността, наличното време, значението в конкретната ситуация и т.н. процесът по вземане на решение може

да окаже значителен психологически натиск върху съзнанието, като по-този е възможно да се влоши и качеството на крайния резултат. Възпитаването на децата в умението да избират е тясно свързано с концепцията за автономията на личността. Според теорията за самоопределянето (Deci & Ryan, 2000) усещането за компетентност и автономност е фундаментална психологическа потребност, чието удовлетворяване е критично за здравословното психо-социално развитие. Когато децата биват системно обучавани да анализират алтернативи, те започват да възприемат себе си като активни субекти, способни да влияят върху собствената си съдба, което е ключов фактор за превенция на чувството за безпомощност, за изграждането на висока самооценка и устойчивост в стресови ситуации. От невропсихологична гледна точка процесът на вземане на решения в детска възраст стимулира развитието на префронталния кортекс – зоната, отговорна за екзекутивните функции. Обучението в избор включва механизми на работната памет, когнитивната гъвкавост и контрол. В този смисъл е важно децата да се тренират, като попадат в моделирани педагогически ситуации, изискващи оценка на риска. Чрез балансирането между непосредственото възнаграждение и дългосрочната стратегическа полза децата се научават да управляват импулсивността си и да определят своите амбиции спрямо реалните си възможности.

Социалният аспект на вземането на решения също е от първостепенно значение. В контекста на груповата динамика индивидуалният избор престава да бъде изолиран акт и се превръща в етична и стратегическа отговорност към колектива. Тук се появява необходимостта от обучение в „премерен риск“ – способността да се поеме отговорност за избор, който влияе върху благополучието на групата. Това възпитава способност за сътрудничество и лидерство, базирани на рационален анализ, а не на авторитарен натиск. Липсата на целенасочено обучение в тази насока често води до формирането на нерешителни възрастни, които изпитват затруднения при навигация в информационно наситена и динамична среда. В съвременното общество, където алгоритмичните системи и социалният натиск често влияят върху възможностите за собствен избор, умението да се вземат информирани и независими решения се превръща във важна предпоставка за личен просперитет.

В спорта, и по-конкретно в спортните игри, динамиката на ситуациите изисква бързо вземане на решение за предприемане на последващи действия. Най-правилното решение неминуемо води и до по-добър резултат в спортната борба.

Настоящата студия си поставя за цел да анализира как чрез иновативни игрови методи и специфични педагогически интервенции може да се оптимизира процесът на вземане на решения при подрастващите. Изхожда се от хипотезата, че системното излагане на контролирани ситуации на риск и стратегически избор в защитена среда (като часовете по физическо възпитание и спорт) създава

устойчиви когнитивни модели, които са преносими в реалния живот. По този начин обучението в избор се превръща не просто в образователна цел, а в мисия за формиране на адаптивни, отговорни и критично мислещи личности, способни да навигират сложността на бъдещето и реалния живот.

ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА. ВИДОВЕ ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ

Процесът на вземане на решение рядко е автоматизирано действие; той представлява комплексен когнитивен акт, който варира според спецификата на ситуацията, ресурсите и психологическото състояние на индивида. Фундаменталното разбиране за тези процеси стъпва върху теорията за двойните системи, където Канеман (Kahneman, 2011) разграничава интуитивното, бързо мислене от бавния, аналитичен подход. Тази рационалност обаче често е ограничена от фактори като време и капацитет на паметта, което Саймън (Simon, 1957) дефинира като „ограничена рационалност“, принуждаваща индивидите да търсят задоволителни, а не непременно оптимални решения. В управленски и спортен контекст решенията се класифицират спрямо техния обхват и честота. Ансоф (Ansoff, 1965) поставя основите на стратегическото планиране, разграничавайки дългосрочните стратегически цели от рутинните оперативни действия. Дракър (Drucker, 1967) допълва тази рамка, подчертавайки, че ефективността изисква фокус върху „правилните неща“ (стратегия), а не само върху правилното изпълнение на задачите. Когато ситуацията изисква иновация, се прилагат креативни решения, често чрез методите на „латералното мислене“ (De Bono, 1970) или под влиянието на специфична социална и мотивационна среда (Amabile, 1996). Тактическият аспект, особено критичен в спорта и армията, разчита на модела за „разпознаване на образа“, при който експертите вземат светкавични решения въз основа на натрупания опит (Klein, 1998). В динамична среда тези тактически ходове често се преплитат с груповите решения. Тук обаче съществува риск от „групово мислене“, при което стремежът към конформизъм в екипа може да компрометира качеството на решението (Janis, 1972). Разбирането на тези процеси е тясно свързано и с фазите на развитие на самия екип, които определят как йерархията и конфликтите влияят на крайния избор (Tuckman, 1965). На базата на тези фундаментални теории в психологията могат да бъдат изведени следните видове решения:

1. Рутинни решения – обикновено се базират на опит и установени навици. Включват всекидневни решения, които не изискват много време или усилия за анализ.

2. Аналитични решения – т.нар. информирано решение. Характеризират се със систематичен подход, включващ събиране на информация, анализ на данни, оценка на алтернативи и последици.

3. Креативни решения – включват генериране на нови идеи и мисловни стратегии. При тях е важен иновационният аспект на продуктивното мислене.

4. Интуитивни решения – те са базирани на интуиция и чувства, а не на логическо или аналитично мислене. Наблюдават се най-често, когато времето за вземане на решение е ограничено.

5. Групови решения – вземат се в екип. Могат да доведат до по-добри резултати, но и до потенциални конфликти, несъгласия и неточности, породени от йерархични стереотипи в социума (отбора).

6. Стратегически решения – те се вземат в контекста на дългосрочни цели и планове, като обикновено включват оценка на рискове и възможности на по-мащабно ниво.

7. Тактически решения – за разлика от стратегическите, те се фокусират върху изпълнението на конкретни задачи и краткосрочни цели.

ВЪЗРАСТОВИ ОСОБЕНОСТИ ПРИ ПРОЦЕСА НА ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ

Процесът на вземане на решение при деца на възраст между 6 и 10 години има свои специфики, които се различават от този при възрастните. Според теориите на Жан Пиаже децата в тази възрастова група преминават през стадия на конкретните операции. Според него този период обхваща възрастта от 7 до 11 години (Zamfirov & Bakracheva, 2025). Той представлява решаващ етап на интелектуална трансформация, при който детското мислене придобива логическа структура и системност. Той се характеризира с използването на гъвкави обратими умствени действия. Става възможно да се съобразяват с различни отношения в един проблем. Децата могат да разбират определени логически правила. Те започват да развиват логическо мислене, но все още се основават на конкретни примери от реалния свят, което може да влияе на начина, по който оценяват възможностите и последствията от своите решения. Те често са по-податливи на емоции и социално влияние. Това може да доведе до решения, които не са базирани само на логически разсъждения, но и на социален контекст, желания на приятелите и семейния опит. Подобни модели се забелязват особено при екипна работа или игри, защото за тази възраст груповата работа още не е изцяло осъзната и липсват доста от уменията за нейната регулация. Въз основа на по-малкия житейски опит децата могат да имат по-ограничен набор от опции, които да разглеждат при вземането на решения. Те често не са напълно осведомени за всички възможности или последствия от своите действия. Поради това децата обикновено предпочитат по-прости и непосредствени решения, а плановете и стратегиите са в начален етап на развитие. За разлика от децата комплексността на решенията, които възрастните могат да вземат, е значително по-висока, тъй като те разполагат

с повече информация и ресурси. Възрастните често разполагат с по-добри аналитични умения и могат да оценяват дългосрочните последствия от своите решения. Те обикновено вземат решения на базата на комбинация от логика, експертиза и опит.

ВЗЕМАНЕТО НА РЕШЕНИЕ КАТО ДАРБА

Умението за вземане на решение е градивен елемент в многокомпонетната структура на спортната дарба. Поради този факт уменията за ориентация в ситуацията и решителността са ключови за откриването, развитието и реализацията на елитните спортисти. Най-подходящ модел на надареността, обвързан с вземането на решения, е моделът на Рендзули (Renzulli, 1978). Той дефинира дарбата като взаимодействие между три елемента: способности над средното ниво, висока степен на ангажираност със задачата (мотивация) и високо ниво на креативност (фиг. 1). В теоретичната рамка на Рендзули вземането на решение се дефинира като интегриран оперативен процес, който синтезира и трите компонента на модела, превръщайки индивидуалния потенциал в реално поведение (изражение на дарбата). То не функционира като изолирана способност, а представлява динамична пресечна точка, в която способностите над средното ниво осигуряват необходимата скорост на когнитивната обработка и биомеханичната прецизност, докато творческата способност позволява генерирането на нестандартни тактически варианти и оригинални стратегии за противодействие срещу противника. Същевременно посветеността към задачата гарантира устойчивостта на взетото решение и запазването на висок фокус върху крайната цел дори в критични условия на физическа умора и висок състезателен натиск.

Фиг. 1. Модел на надареност на Рендзули

Проучването и измерването на потенциала за вземане на решение трябва да се осъществяват възможно най-рано, защото с натрупването на спортен стаж тренираният спортист започва да формира очаквания и да следва модели на действие в определени стандартни или сравнително повтарящи се аналогични ситуации. Същевременно спортуващите нередовно или отскоро не са способни да формират устойчиви цели. Това може да доведе до вземане на неоптимални решения в зависимост от крайната цел (например да се играе прекалено офанзивно, когато е необходимо да се играе в дефанзивен план за по-благоприятен резултат) (Yancheva, 1994). Като цяло анализът на взетите решения и техните резултати са по-характерни за професионалния спорт. Подобен анализ в училищна среда е значително затруднен предвид на разнообразието, скоростта и непредсказуемостта на игровите ситуации. В комбинация с дефицита на време за работа в учебния час, процесите по вземане на решение от учениците в реални игрови ситуации често са обект само на наблюдение от страна на педагогическите специалисти. Поради липсата на конкретни показатели за измерване в общия случай се оценява предимно субективно. Възможно е вземането на решение да се разглежда като вродена дарба, но по-често на нея се гледа като на високоразвито умение, което обикновено се използва като индикатор за други скрити дарби. Способността за решаване се проявява като дарба в няколко основни аспекта. Най-често става въпрос за сравнително чести интуитивни решения с висока ефективност. Тази способност се изразява във „виждане“ на правилното решение сред голямо количество от информация, като подсъзнателно се извежда логичен резултат. Друго изражение на тази дарба е емоционалната регулация. Това е способността да се вземе решение въпреки несигурността, което е признак за висока емоционална интелигентност и вътрешен интегритет. Като допълнение може да се посочат решителността и усетът за поемане на отговорност. Те са белег за комбинативен интелект и психологическа устойчивост, които са много важни за бързото и сигурно предприемане на действия според взетото решение. Това е решаващо в състезателна среда. Обратно – прекомерното анализиране е признак за липса на увереност и влияе негативно на спортния резултат дори решението да се окаже правилно в краткосрочен план (Zhu et al., 2024).

В спортната психология вземането на решения в игрови ситуации се разглежда като сложна перцептивно-когнитивна дарба, която съчетава скорост на обработка, интуиция и натрупан опит (Mofield, Peters & Van Horn, 2017). Докато физическите умения са базата, способността да се вземе правилното решение под напрежение често е това, което отличава елитните атлети. Характерно за елитните играчи е възможността бързо да разпознават познати схеми на игра. Затова се използват определени визуални маркери. Дарбата се изразява в улавянето на фини знаци от езика на тялото на противника (например позицията на опорния крак при удар), което позволява по-бърза реак-

ция. Също така вземането на решения често се влошава при физическа умора или ментално напрежение. Най-сериозно предимство в тези ситуации дават селективното внимание и работната памет. Те се изразяват като способности за филтриране на „шума“ (публика, провокации), фокусиране само върху релевантната информация и поддържане на качество на решенията при силна умора (Safoev, 2025).

В динамичните спортове времето за решение често е под 0,5 секунди (табл. 1) (Atan & Akyol, 2014). Вместо сложни изчисления надарените спортисти използват евристични методи („преки пътища“), те представляват стратегии, улесняващи ученето и решаването на задачи чрез прилагане на минал опит. За разлика от строгите алгоритми евристичните методи не гарантират перфектен резултат, но предлагат ускорен път към крайния резултат. В игрови ситуации те се прилагат, когато времето или опозицията не позволяват пълно проучване. Тогава състезателят разчита на интуитивни съждения, познати модели на ситуациите и натрупания спортен стаж.

Таблица 1. Приблизително време за реакция в някои спортове

Вид спорт	**Вид на двигателното действие**	**Време за реакция и решение (прибл.)**
Формула 1	Реагиране на стартови светлини	**0,10 – 0,20 сек**
Лека атлетика	Нисък старт след изстрел на пистолет	**0,12 – 0,16 сек**
Тенис	Реакция при първи сервис (средна скорост 193 км/ч)	**0,20 – 0,30 сек**
Бейзбол	Преценка и замах срещу бърза топка	**0,40 – 0,45 сек**
Бокс	Ескиваж или контраатака	**0,15 – 0,25 сек**
Футбол	Реакция на вратаря при дузпа	**0,30 – 0,50 сек**
Хокей на лед	Реакция на вратаря при удар (китков или със замах)	**0,15 – 0,25 сек**
Бадминтон	Реакция при забиване	**0,15 – 0,30 сек**
Фехтовка	Парад-рипост	**0,15 – 0,35 сек**
Волейбол	Блокиране на атака при мрежата	**0,25 – 0,40 сек**

Освен вече споменатия модел на Рендзули съществуват и редица други модели на надареност, които подчертават важността на уменията за вземане на решение. Такъв например е Моделът на неограничените таланти на Калвин Тайлър (Aladwan, 2024). Той акцентира на разнообразния потенциал на надарените ученици, като се фокусира не само върху техните академични способности, но също така и върху техните таланти в различни области. Също така Тайлър предполага, че надареността не е ограничена до традиционните интелектуални сфери, а може да се прояви в множество области като художествени способности, лидерство, иновации и междуличностни умения (Ellis et al., 2022; Van Tassel-Baska & Brown, 2021). Друг подобен модел е Моделът на множествената интелигентност на Хауърд Гарднър. Той отхвърля идеята за единствен, генерален коефициент на интелигентност, който да е тъждествен на дарбата, а

вместо това посочва, че хората притежават различни, самостоятелни видове интелигентност. Гарднър дефинира първоначално 7 (по-късно 8–9) основни типа, включващи лингвистична, логико-математическа, музикална, телесно-кинестетична, визуално-пространствена, интерперсонална и интраперсонална интелигентност, които обхващат голямо количество дарби от различни направления (Gardner, 2024 a,b). Според Робърт Стернбърг (Sternberg & Sternberg, 2017; Sternberg, 2012) мисленето е когнитивен процес, който включва умствена манипулация на информация с цел осмисляне и тълкуване на заобикалящия свят. То може да обхваща широк спектър от дейности като възприятие, памет, внимание, аргументиране, решаване на проблеми, вземане на решения и творчество. Според това разбиране вземането на решение може да бъде повлияно от различни фактори като предишен опит, емоционални преживявания, религиозни или духовни вярвания, културен произход, обкръжаваща среда, мнение на колектива и др. (Wong & Watt, 2019). Вземането на информирано високоефективно решение преминава през процеса на продуктивно мислене, което включва способностите за фокусиране, разпределение и запазване на вниманието, фокусна концентрация, анализ на моментната информация (и на предишния опит, ако съществува такъв за съответната ситуация), както и разглеждането на множеството възможни перспективи (Runco, 2016).

Подобно на всички други човешки умения вземането на решение може да бъде развито и усъвършенствано с времето чрез практика и обратна връзка. Самото усъвършенстване предполага използването на когнитивни умения като креативност, анализ и оценка. Оригиналното решение в определен момент може да не е достатъчно ефективно, но след като бъде анализирано и модифицирано, то може да се превърне в особено приложимо и полезно в бъдеща аналогична ситуация (Halpern, 2017). Този тип мислене и умения за решаване на проблеми са особено често срещани сред надарените ученици в различни направления (Gagne, 2018). Надарените ученици, включително в спорта, често успяват да мислят критично и креативно, което им помага да идентифицират и анализират предимствата и недостатъците на различните опции, преди да вземат решение. Те могат да създадат множество възможни решения на даден проблем, преди да изберат най-доброто в конкретната ситуация (Gallagher, 2019).

НЕРЕШИТЕЛНОСТТА КАТО КОГНИТИВЕН ПРОЦЕС

Нерешителността при децата на възраст 6–10 години не е просто „липса на избор“, а сложен процес, свързан с развитието на мозъка и формирането на личността. От гледна точка на когнитивната психология нерешителността често е резултат от несъответствие между желанието за правилен избор и капацитета на работната памет. Детето започва да разбира, че всяко действие има последствия, но ако вариантите в дадената ситуация са твърде много,

центърът за вземане на решения (префронталният кортекс) се „претоварва“. Това води до блокиране на решението, защото липсва възможност за едновременно обработване на всички варианти „ако – тогава“ (Germeijs, Verschueren & Soenens, 2006). В подобен случай нерешителното дете трудно определя кой критерий е най-важен (например скоростта или точността в играта). За него всички фактори изглеждат еднакво значими или еднакво маловажни. Около 8–10 години децата стават изключително самокритични. Така нерешителността се превръща в защитен механизъм. Участниците избягват да вземат решение нарочно, за да не сгрешат и съответно да не се злепоставят пред връстниците си. В изследваната възраст нерешителността се характеризира с различни проявления като физическо „замръзване“ (детето спира движението си по средата на играта), постоянни въпроси, промяна на решението в последния момент, различни признаци на нервност като разсеян или втренчен поглед, прехапване на устни и т.н.

Могат да се различат два типа нерешителност (табл. 2). При едната детето се бави, защото активно анализира, а при другата – поради страх и тревожност. Разграничаването между тези две състояния е от критично значение за начина, по който подхождаме към обучението на учениците. В основата си разликата се крие в мотивацията и емоционалния фон, на който се случва забавянето.

Забавянето за анализиране на ситуацията е особеност на нервната система. Индивидът обработва информацията задълбочено, преди да премине към действие. Той е спокоен и фокусиран, като не изпитва паника, а по-скоро интелектуално любопитство. Когато вземе решение, той действа уверено. Решението обикновено е качествено, добре обмислено и води до желания резултат. Основният недостатък на този тип вземане на решение е, че в динамичната състезателна игрова ситуация в повечето случаи се действа в дефицит на време, т.е. участникът не разполага с необходимия времеви ресурс за подробен анализ. При нерешителността, породена от тревожност, забавянето е продиктувано от страх от негативни последствия или социална оценка. Индивидът е напрегнат и тревожен, той не анализира варианти за успех, а сканира за потенциални заплахи. Възниква въпросът „Ами ако загубим заради мен?“. В резултат дори след като вземе решение, той остава несигурен. Често се отказва по средата на изпълнението, паникьосва се или изобщо отказва да участва.

Таблица 2. Видове нерешителност

Характеристика	**Аналитична нерешителност**	**Тревожна нерешителност**
Цел на мисленето	Оптимизация на избора	Избягване на грешка
Физически сигнали	Спокоен поглед, отпусната поза	Мускулно напрежение, изпотяване, суетене
Поведение след избора	Изпълняване на плана докрай	Колебание, моментална корекция
Необходим ресурс	Нужда от **време**	Нужда от **успокоение и подкрепа**
Влияние на опита	Наличието на предишен опит може да ускори процеса за вземане на решение.	Наличието на предишен опит може да забави процеса за вземане на решение (особено ако е имало провал).

ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ ПО ВРЕМЕ НА ИГРОВА ДЕЙНОСТ

1. Въведение в концепцията за играта

Играта е сложен и многостранен феномен, който може да бъде анализиран от различни перспективи – психологическа, социална, културна и педагогическа. В основния си смисъл играта представлява организиран, целенасочен и структурен процес, чрез който участниците взаимодействат помежду си или с обкръжаващата ги среда, обикновено в контекста на поставени правила и ограничения. Играта предоставя възможност за експериментиране, самоизразяване и социална интеракция, съчетавайки елементи на конкуренция, сътрудничество и креативност. В играта има елемент на неопределеност, който възбужда, активизира мисловните процеси за вземане на оптимални решения.

2. Определение и характеристики на спортната игра

Спортната игра от своя страна представлява специфична категория игра, която обединява физическо усилие, стратегическо мислене и елементи на конкуренция. Тя обикновено се играе на открито или закрито и включва състезание между индивидуални участници или екипи. Вследствие на това спортната игра носи със себе си набор от специфични характеристики, които я отличават от неформалната игра. Едно от най-характерните качества на играта е съществуващото в нея напрежение. То предизвиква несигурност и дава шанс, така за постигането на успех е необходимо да се изгради чувство на пълна концентрация. За достигането до крайния успех в играта е нужна комбинация от бързи, напълно контролирани реакции, различни изражения на интелектуални и двигателни качества, както и бързо и правилно вземане на решение в постоянно променящи се ситуации. Динамиката, емоционалната наситеност, които са постоянен дразнител в съдържанието им, може да се окажат изключително добър начин за въздействие върху по-нататъшните качествени промени в управлението на двигателните умения. Постоянно променящата се кинематична структура предизвиква обучаемия да търси нови решения във възникнали ситуации, водещи до нови висши двигателни умения. В своя труд

„Игрите в обучението по физическо възпитание и спорт, I–IV клас“ Елена Джамбазова разглежда фундаментални концепции за игрите, разработени от редица автори през различни епохи (Джамбазова, 2009). Според тях феноменът „игра“ се дефинира чрез автономност и вътрешна целепоставеност, разграничаващи го от утилитарните дейности. Йохан Хьойзинха определя играта като доброволно самоцелно действие в рамките на специфично време и пространство, характеризиращо се с напрежение и радост, докато според Имануел Кант тя се отличава от труда по това, че нейната цел е иманентна, а не външно поставена. Други автори като Хърбърт Спенсър и Карл Грос отдават особено значение на влиянието на играта върху нервната система и мозъка. Според тях игровите условия позволяват по-свободни действия, дават възможност за повече фантазия, експериментиране и творчество.

3. Специфика на подвижните игри

Подвижната игра се основава на строго дефинирани правила, които определят как се играе, какви са целите и какви действия са допустими. Тези правила гарантират справедливостта на състезанието и осигуряват условия за безопасност на участниците. Подвижните игри изискват активно физическо участие и усилие, което варира в зависимост от вида на основната двигателна дейност (най-често използваното двигателно действие или близостта до конкретен спорт). Това физическо натоварване е основополагащо за същността на този вид игри и има ключова роля в подготовката и развитието на участниците. В основата на подвижните игри във всичките им варианти (щафетни, спортни, спортно-подготвителни и т.н.) стои концепцията за състезание. Участниците (или отборите) се стремят да постигнат определена цел, обикновено свързана с победа над опонента или постигане на максимален резултат. Много подвижни игри изискват кооперация между участниците в рамките на отбора. Чрез взаимодействието и комуникацията се изграждат стратегии, които повишават шансовете за успех. Подвижната игра не е само физически акт, тя включва и умствени аспекти, свързани с планирането и вземането на решения. Участниците анализират противниковите действия и адаптират своите стратегии в реално време. Игровата дейност обикновено е свързана с принципите на честност, уважение и взаимопомощ. Спортният дух насърчава добросъвестността и взаимното уважение между участниците независимо от резултата на играта.

4. Всестранни възможности за въздействие на подвижните игри върху учениците

Игрите служат като симулация на реалния живот, където играчите могат да упражняват когнитивни умения като внимание, памет и вземане на решения в безопасна среда. Тези умения се трансферират в реални ситуации като бизнес стратегия, управление на стреса и критично мислене.

Подвижните и спортните игри са отличен начин за развиване на „екзекутивни функции“ – ментални процеси, обхващащи цялостния контрол над когнитивните функции, включително уменията за планиране, фокусиране и вземане на решения в реално време, особено когато решението не е интуитивно или инстинктивно (Gilbert, Frith & Burgess, 2005).

Чрез игровия метод учениците биват стимулирани да интегрират интердисциплинарни знания, прилагайки ги в конкретни ситуации за вземане на решения. Социалният аспект на игрите, изразен в дискусиите между участниците относно тактическите ходове, не само засилва фокуса в учебния процес, но и надгражда комуникационните им способности. Изследванията от последното десетилетие (Adipat et al., 2021) сочат, че обучението чрез игри е ключов фактор за подобряване на уменията за справяне с проблеми, които са фундамент за обществената адаптация. Този подход доказано повишава ангажираността, двигателната координация и творческото мислене.

Подвижните игри включват в себе си комплекс от естествено-приложни движения, които са биологично заложени у индивида – от локомоторни действия като бягане и скачане до по-сложни умения като хвърляне, катерене и прескачане. Преодоляването на двигателни предизвикателства в игрова среда генерира висока емоционална удовлетвореност. Дори при липса на незабавен успех състезателният характер на игрите действа мотивиращо, амбицирайки учениците за по-добро представяне в бъдеще. Постоянната динамика и непредвидимият финал на всяка игра поддържат интензивен емоционален фон, който е благоприятен за активното учене.

Системното прилагане на игровия метод оказва благоприятно функционално въздействие върху ключови системи в човешкото тяло, сред които дихателната, сърдечно-съдовата, кръвоносната, ендокринната и т.н. Това комплексно влияние на подвижните игри позволява целенасочено стимулиране на широк спектър от капацитети. Според класическите възгледи върху теорията и методиката на физическото възпитание (Marinov, 2020) физическото натоварване пряко рефлектира върху основните двигателни качества – от бързина и сила до гъвкавост, ловкост и издръжливост. Разнообразието от действия и постоянно променящите се условия в игровата среда са критични за затвърждаването на двигателните навици и финото им усъвършенстване.

Освен прекия ефект игрите косвено подобряват пространствената ориентация на цялото тяло и прецизността при боравене с различни предмети. В социален план акцентът пада върху интеракцията и екипното взаимодействие. Поради преобладаващия си колективен характер игрите възпитават индивидуална отговорност, подчинена на общия стремеж към успех. Динамиката на ситуациите въвлича учениците в разнообразни роли – като лидери, изпълнители или опоненти. Непредвидимостта остава сред най-атрактивните и съществени характеристики на игровия процес. Ефективността на заниманията

зависи и от наличната материална база и пособия. Богатият избор от игрови варианти позволява интегрирането им в учебни и извънкласни форми, както и в специализираната спортна подготовка на подрастващите. Това тематично изобилие е силен инструмент за постигане на педагогическите цели в сферата на физическата активност и спорта.

5. Специфика на щафетните игри

Щафетните игри се класифицират като специфичен вид подвижни игри. Те представляват динамична форма на колективна двигателна дейност, при която постиженията на отделните участници се сумират за крайния успех на отбора. Участниците стартират поредно, като сигнал за действието на всеки следващ играч служи предаването на щафетата от предишния. Щафетните игри имат ясни, точни и прости правила и състезателни елементи и крайна цел (табл. 3). По правило всички щафетни игри са състезателни, което обуславя тяхната висока емоционалност, което ги прави изключително ефективно средство във физическото възпитание. За този вид игри е характерна и колективната отговорност – грешката на един участник (например изпускане на щафетата) засяга целия отбор.

Според начина на придвижване щафетните игри се разделят на:

• Линейни – участниците се движат по права линия до определен маркер и се връщат.

• Кръгови – провеждат се по затворено трасе (често в леката атлетика).

• Насрещни – отборът е разделен на две групи, застанали една срещу друга, като щафетата се предава „лице в лице“.

Таблица 3. Специфики при преподаване на щафетна игра

Методика на провеждане на щафетни игри
1. Разделяне в равностойни отбори с еднакъв брой участници.
2. Определяне на обща стартова линия.
3. Построяване на еднакви трасета за всеки отбор.
4. Поясняване по какъв начин се предава щафетата.
5. Поясняване от коя страна се подава щафетата.
6. Поставяне на ясни цели за победа/отбелязване на точки по време на играта.
7. Пробно изиграване на щафетата.
8. Следене на крайния резултат от учителя.
9. Следене за спазване на всички правила от участниците.

КОГНИТИВНА ДИНАМИКА И СТРУКТУРНИ КОМПОНЕНТИ НА ПРОЦЕСА ПО ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЯ В ИГРОВА СРЕДА

Способността за вземане на решения в контекста на игрова ситуация представлява сложна многофакторна когнитивна конструкция, интегрираща в себе си бързина на възприятието, стратегическо планиране и динамична

адаптация към средата и ситуацията. В условия на информационен и времеви дефицит субектът извършва комплексен анализ, включващ оценка на риска и претегляне на потенциалните ползи спрямо възможните загуби. Ключовите фактори на този процес обхващат моменталната ситуационна ориентация, капацитета за разпознаване на модели и способността за качествено предвиждане на противниковото поведение. Функционалният механизъм на вземане на решения се основава на взаимодействието между две основни когнитивни системи: интуитивна (автоматизирана) и аналитична. Системното излагане на игрови стимули оптимизира сензорната обработка, което води до повишена прецизност и бързина на изборите. Въпреки тези оптимизирани процеси финалното решение остава обект на влияние от страна на различни фактори като умора, пристрастия, емоционални състояния и присъщата за игровата среда несигурност, които могат да компрометират рационалния избор.

ВЛИЯНИЕ НА УМОРАТА ПРИ ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ

Различните видове умора влияят пряко върху процесите на вземане на решения. При децата в предпубертетния период наличието на умора е критично за качеството на решението, тъй като в тази възрастова група екзекутивните функции все още са в състояние на интензивно онтогенетично развитие (Kunasegaran et al., 2023).

1. Физическата умора, произтичаща от продължителна двигателна активност, води до метаболитно изтощение, което пряко рефлектира върху скоростта на психомоторните реакции. При децата този тип умора често провокира преход от рационално към импулсивно вземане на решения, тъй като енергийният дефицит затруднява поддържането на когнитивен контрол над двигателните актове. В условията на физическо изтощение детето е склонно да избира най-нискорисковия и енергоспестяващ вариант не поради стратегическа преценка, а като защитен механизъм на организма, което ограничава способността за претегляне на дългосрочни ползи спрямо моментните усилия.

2. Психическата умора от своя страна атакува когнитивния капацитет за обработка на информация и поддържане на вниманието, което е особено видимо при децата в предпубертетната възраст поради все още ограниченото им оперативно внимание (Minchev, 2011 a,b). Когато детето е психически претоварено, способността му за предвиждане на резултата и дешифриране на сложни инструкции рязко спада. Това води до стесняване на фокусната концентрация, при което субектът игнорира периферните алтернативи и се фокусира върху най-простите, често автоматизирани модели на поведение (Kelly & Cinelli, 2026). В този стадий вземането на решения става хаотично или крайно консервативно, тъй като детето губи способността си да интегрира обратната връзка от средата в своя стратегически план.

3. Сензорната умора добавя допълнителен слой на сложност, особено в шумна или визуално наситена среда, типична за спортните зали и площадки. При децата сензорното претоварване води до затруднено филтриране на ирелевантните стимули, което дезорганизира процеса за оценка на ситуацията. Когато зрителните или слуховите анализатори са претоварени, способността за правилна ориентация и преценка на дистанции или цели се влошава. Това често води до фрустрация и отказ от поемане на риск, тъй като сетивното объркване повишава субективното усещане за трудност на задачата. В крайна сметка комбинираното въздействие на тези три вида умора влошава качеството на избора, превръщайки състезателната ситуация от поле за стратегическо развитие в източник на стрес, което изисква прецизно дозиране на натоварването от страна на педагога за запазване на образователната стойност на играта (Müller et al., 2021, 2022).

ЦЕЛ, ОБХВАТ И МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната цел на изследването е извеждането на практически препоръки за учителите по ФВС – как да се подобрят уменията на учениците за вземане на решения чрез комплексни игрови методи. За реализацията на тази цел е извършен задълбочен анализ на когнитивните и поведенческите механизми при вземането на решения от ученици между 6- и 10-годишна възраст. На базата на това проучване са подбрани подходящи специализирани състезателни игри, които поставят учениците в различни ситуации на избор (тактически, пространствен или социален). За да се идентифицират и диференцират основните модели за вземане на решение, са проведени педагогически наблюдения в реална учебна среда за регистриране на конкретни реакции и избори на учениците по време на игра.

ХИПОТЕЗА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В съвременната педагогическа практика по физическо възпитание се наблюдава тенденция към надграждане на чисто двигателното обучение чрез интегриране на подходи за развитие на адаптивни когнитивни способности. Използването на щафетни игри с добавени мисловни задачи и щафети с двойни трасета може да се идентифицира като ефективен инструмент за оптимизиране на процесите по вземане на решение у учениците. Основното научно достойнство на този тип двигателна активност се състои в поставянето на субекта в условия на паралелно физическо натоварване и когнитивен избор. През призмата на теорията за двойните процеси (Kahneman, 2011) се стимулира преходът от импулсивните реакции на „Система 1“ към аналитичната дейност на „Система 2“ в условия на времеви дефицит и повишен пулс. В подобни игри се изискват ком-

плексна оценка на текущата ситуативна конфигурация, предвиждане на противниковите ходове и избор на оптимално действие, което трансформира бягането от механичен процес в тактически инструмент. Въвеждането на двойни трасета засилва елемента на „ограничена рационалност“ (Simon, 1957), поставяйки учениците в среда, която максимално доближава условията в отборните спортове. Чрез системното прилагане на такива модели се подобрява способността за „разпознаване на образа“ (Klein, 1998), като с натрупването на опит учениците преминават от хаотични към стратегически обосновани избори. Важно е да се докаже, че щафетните игри с когнитивен акцент имат възможност да превърнат урока по физическо възпитание в среда за интелектуално развитие. По този начин вземането на решение може да се подобри и дори да бъде обективизирано като измерим педагогически резултат, интегриращ физическата издръжливост с оперативната мисловна дейност.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За реализирането на изследването са използвани следните педагогически инструменти:

1. Анализ на литературни източници – процесът по вземане на решение е разгледан подробно от психологическа, педагогическа и до известна степен физиологична гледна точка.

2. Педагогическо наблюдение (Bizhkov, 1999) – изследването включва наблюдение и анализ на игрови ситуации, проведени в часове по физическо възпитание и спорт. Обект на наблюдение са многокомпонетни щафетни игри, които имат динамичен характер, бързо променяща се обстановка, изискваща ориентация в пространството и вземане на решения при дефицит на време. Това са модели на игрите „Морски шах с бягане“ и „Разклонена щафета“.

КОНТИНГЕНТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В проучването участват общо 122 ученици на възраст между 6 и 10 години (6–8-годишни – 40; 9-годишни – 41; 10-годишни – 41) от 41. ОУ „Св. Патриарх Евтимий“, 119. СОУ „Акад. Михаил Арнаудов“, 20. ОУ „Тодор Минков“. От тях 44 момичета и 78 момчета. Наблюденията са проведени по време на общо над 70 учебни часа в периода октомври 2022–ноември 2025 г.

ЩАФЕТНИ ИГРИ, ИЗПОЛЗВАНИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

В изследването са използвани модели на две стратегически щафетни игри, които съчетават физическа активност с нуждата от бърза мисъл и отборна тактика. По този начин се създава контролирана среда за потенциално възникване на различни ситуации, изискващи разнообразни решения.

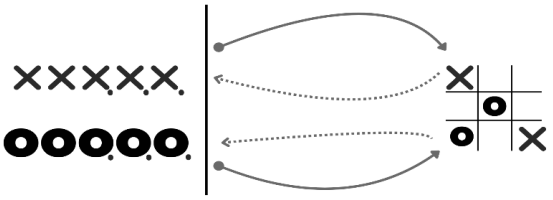
1. Щафета „Морски шах“ (Tic-Tac-Toe Relay)

Играта предоставя подходяща комбинация от изражение на двигателното качество бързина и способностите за вземане на решения под напрежение.

В основата на играта стои добре познатото игрално поле от три на три квадрата, което най-често се оформя с помощта на девет обръча, подредени на земята, или се очертава с конуси, ленти или директно се начертава на земята (фиг. 2). Участниците се разделят на два равностойни отбора, като всеки отбор разполага с точно три отличителни предмета – например три маркировъчни потника, три „шапки“ или три конуса в един и същи цвят. Отборите се нареждат в колони на обща стартова линия, която обикновено е разположена на около 10 до 20 метра от игралното поле. При сигнал за старт първите играчи от всяка колона спринтират към игралното поле. Всеки от тях носи в ръка един от предметите на своя отбор, който трябва да постави в свободно поле по избор. Веднага след това играчът се връща обратно към старта, за да предаде щафетата чрез докосване на следващия съотборник. Процесът се повтаря от втория и третия играч, докато и трите предмета на отбора не са поставени на полето. Победител е този отбор, който пръв успее да подреди своите три предмета в права линия – хоризонтално, вертикално или по диагонал.

Когато всичките шест предмета (по три за всеки отбор) вече са в обръчите, ако все още няма победител, следващите играчи имат за задача не да поставят нов предмет, а да преместят един от своите вече разположени маркери в празна клетка на полето. Този етап променя необходимия тип вземане на решение. Играта изисква изграждане на нова стратегия – докато спринтира към полето, участникът трябва да види къде може да направи линия, но и да предвиди хода на противника, за да може да блокира неговите опити за победа.

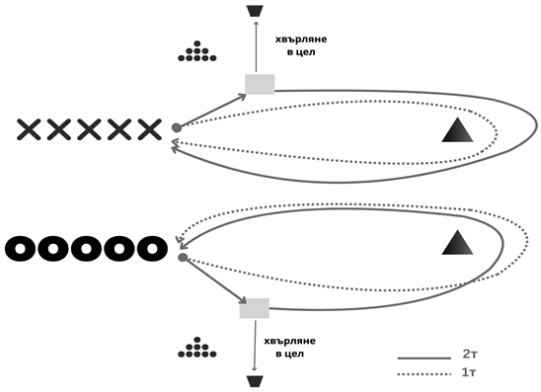
За успешния изход от игровата ситуация решаваща може да се окаже и добрата комуникация в отбора – играчите, чакащи на стартовата линия, често имат по-добра видимост върху цялата ситуация и могат да напътстват състезателя по трасето, помагайки му да вземе правилното тактическо решение в движение.



Фиг. 2. Щафета „Морски шах“

2. Щафетна игра с разклонение

Играта е специално създадена за целите на изследването и предоставя възможност за наблюдение на различни избори от страна на участниците в привидно стандартизирана ситуация. В своята основа играта е стандартна линейна щафета с бягане, като учениците са разделени в два отбора, строени в колони зад обща стартова линия. Пред всеки отбор има трасе с два възможни маршрута за преминаване. Всеки състезател може да избере по кой маршрут да премине (фиг. 3). По единия участникът преминава само с бягане, заобикаля маркер зад крайната линия и се връща в изходно положение, за да предаде щафетата на следващия съотборник. Това преминаване по трасето носи една точка на отбора. По другия маршрут отново се стартира с бягане, но по средата на състезателното разстояние има допълнителна задача – хвърляне в цел, преминаване на препятствие, слаломиране между стойки или конуси и др. След успешното изпълнение на допълнителната задача участникът спринтира до маркера на крайната линия, заобикаля го и се връща на старта, за да предаде щафетата на следващия съотборник. Преминаването през по-сложния път носи две точки. Печели отборът, който пръв направи определен брой точки (или повече), като това зависи от броя участници. Необходимият брой точки за победа трябва да бъде поне двойно по-голям от броя на участниците в отбора (например десет точки при петима състезатели в отбор). Това правило е ключов иновативен елемент, който изпълнява две функции. От една страна, се елиминира възможността за изключване на по-слабите участници от процеса. Всеки член на екипа има определена важност, което засилва чувството за принадлежност и отборен дух. Освен това този вид точкуване предотвратява ранното приключване на играта чрез доминиране на малък брой високорезултатни състезатели, осигурявайки равнопоставеност и устойчив интерес до финала. Гарантирано е, че за победа на отбора е необходимо всеки участник да премине по трасето успешно поне веднъж, независимо дали по маршрута за една или две точки.



Фиг. 3. Щафета с разклонение

Представеният модел на щафетна игра трансформира конвенционалната игра в комплексна система за вземане на решения в условия на неопределеност. Характерен за играта е преходът от чисто физическо съревнование към

управление на индивидуалния и колективния капацитет чрез стратегическо планиране. Точно това прави играта изключително подходяща за реализирането на задачите, поставени в изследването. Дизайнът на играта делегира висока степен на автономия на участника, като го поставя в двойна активна роля – едновременно състезател и стратег. Изборът между двата маршрута изисква експертна самооценка на собствените умения (бързина и техническа прецизност). Това премахва автоматизма на движението и активира процеси на критично мислене, при които субектът трябва да анализира текущото състояние на играта (резултата) и да адаптира своето поведение спрямо нуждите на колектива. Математическата рамка на играта – съотношението между трудност и възнаграждение (една точка срещу две точки), въвежда концепцията за премерения риск. Така участникът е изправен пред дилемата дали да използва консервативна или рискова (прогресивна) стратегия. С избора на нискорисковия маршрут участникът гарантира сигурен принос, но с минимална добавена стойност. От друга страна, поемането на риск с по-високата сложност може да доведе до постигане на стратегическо предимство, но може и да забави отбора при провал. Това прави риска не само индивидуален, но и социален, тъй като евентуален неуспех рефлектира върху времето на целия отбор. Този елемент възпитава отговорност при избора и способност за настройване на амбициите спрямо реалните възможности.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Анализът на данните е систематизиран съобразно проведените многократно щафетни игри, както и възрастовите групи на изследваните ученици (табл. 4, 5).

Щафетна игра с разклонение

1. Група 6–8-годишни

Резултатите са обобщени за по-широка възрастова група поради наличието на твърде много общи характеристики.

Като цяло при всички първоначални изиграванията на щафетната игра с разклонение учениците са объркани. Децата често забравят или бъркат инструкциите – тръгва се по трудния маршрут, но се забравя изпълнението на допълнителната задача. Това се отдава до голяма степен на факта, че играта все още попада в етапа на задълбочено разучаване. След първите три-четири изиграванията, обикновено по време на втория или третия урок, в който се прилага средството (т.е. когато играта вече преминава в етап на затвърдяване и усъвършенстване), се установяват малко по-устойчиви модели на поведение. Видимо липсва стратегическа настройка, наблюдава се динамика, доминирана предимно от емоционалния импулс и визуалното подражание. В началото на играта по-голямата част от децата са силно привлечени от маршрута за

две точки. При проведените наблюдения изключително ясно личи, че участниците рядко или изобщо не мислят за общия брой точки. Абстрактното понятие за стратегия е слабо развито, но идеята за по-голяма награда е силен мотиватор. По-сложният път не се възприема като риск, а като по-престижен. Тенденцията е голямо количество участници да искат да преминат по по-трудния маршрут. Ако първият състезател избере трудния маршрут и успее да го преодолее, следващите го следват механично, независимо от собствените си умения. Липсват екипна отговорност и преценка на времето за изпълнение. Понякога ученици избират по-сложния курс само за да докажат, че могат да го преминат независимо от възможностите си. Все пак се наблюдава и рязък спад на увереността, когато някой от изявените лидери се затрудни. Тогава се появява страх от неуспех, който кара останалите от отбора да преминават по лесния маршрут до края на играта.

При проведените наблюдения изключително ясно личи, че участниците рядко или изобщо не мислят за общия брой точки. Към края на щафетата физическата умора води до рязко опростяване на поведението. Повечето деца избират само бягането просто защото изисква по-малко усилие. В тази възрастова група играта изглежда по-скоро като поредица от индивидуални изяви, а не като отборно усилие.

2. Група 9-годишни

За разлика от предходните възрасти учениците започват да показват усет към концепцията за ефективност. Отчитат се първи зачатъци на отборна стратегия – децата започват да си подвикват различни съвети; има опити за предварително планиране на постовете. При неуспех на трудния маршрут не се отчайват толкова лесно, а се опитват да компенсират в следващия кръг. Започват да се правят самооценки. Отчитат се коментари като „Аз не мога да хвърлям, само ще бягам“, т.е. има наличие на преценка на ученика дали е добър в хвърлянето или в бягането. Решението става все по-информирано – ученикът избира маршрута, в който се чувства „силен“, за да не провали отбора. Психическата умора се проявява като загуба на търпение. Участниците в играта искат резултатът да дойде веднага и могат да се фрустрират, ако играта се проточи.

3. Група 10-годишни

В тази възрастова група се забелязват черти, характерни за истинския колектив. Наблюдава се определяне на постовете, за да се максимизират точките. Обикновено „капитанът“ определя кой по какъв маршрут ще поеме, но се наблюдават моменти на дискусия. За разлика от първата възрастова група тук личи разбиране на математическата логика на победата (колко точки остават до края). Появява се силно изразен стремеж към победа. Учениците могат да бъдат критични към съотборници, които вземат неоправдани рискове. Това се наблю-

дава в две посоки – несъгласие, когато се избира по-лесният маршрут (и не се печели максимален брой точки) или когато съотборник избере по-сложния маршрут, но се забави. Рядко се забелязва умерена вербална агресия при несъгласие с изборите на съотборниците. Решенията са стратегически и ситуативни. Ако водят в резултата, учениците избират сигурната една точка, за да затворят играта бързо. Ако изостават, масово преминават към риск за две точки.

Таблица 4. Сравнителен анализ на действията при „Щафетна игра с разклонение“

Характеристика	**6–8-годишни**	**9-годишни**	**10-годишни**
Водещ мотив	Желание за изява	Лична компетентност	Краен резултат
Оценка на риска	Надценяване на собствените възможности	Самоанализ	Стратегическа спрямо ситуацията
Екипна работа	Често липсва.	Кооперация	Планиране (колаборация)

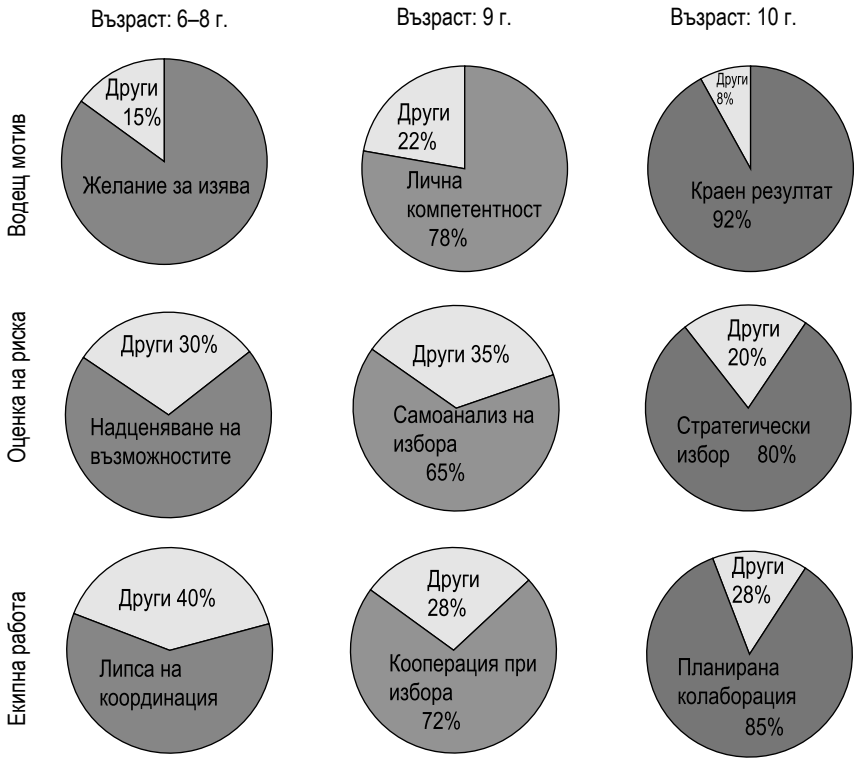
При всички възрасти се наблюдава повишаване на мотивацията при наличие на избор (фиг. 4). Провалът в трудния маршрут действа демотивиращо, ако не бъде педагогически отработен, независимо дали детето е на 6 или на 10 години. При наличие на физическа умора при всички класове се наблюдава тенденция към опростяване на когнитивните процеси. При по-големите се наблюдава преход от егоцентричен към прагматичен избор (какво е полезно за отбора). По-малките деца виждат само своето единично участие и представяне, докато четвъртокласниците показват възможности за ориентация във времето, игровата ситуация и възможностите на съотборниците си.

Таблица 5. Количествено разпределение на характеристиките при щафетна игра „с разклонения“

Характеристика/ Възраст	**6–8-годишни (n = 40)**	**9-годишни (n = 41)**	**10-годишни (n = 41)**
Водещ мотив	**34 деца** (85%) *Желание за изява*	**32 деца** (78%) *Лична компетентност*	**38 деца** (92%) *Ориентация към резултат*
Оценка на риска	**28 деца** (70%) *Надценяване на възможностите*	**27 деца** (65%) *Самоанализ на избора*	**33 деца** (80%) *Стратегически избор на път*
Екипна работа	**24 деца** (60%) *Липса на координация*	**29 деца** (72%) *Кооперация при избора*	**35 деца** (85%) *Планирана колаборация*

Внедряването на щафетни игри „с разклонения“ разкрива специфични закономерности в развитието на оперативната мисъл и екипната стратегия спрямо възрастовия фактор. При 6–8-годишните ученици водещият мотив остава сил-

но индивидуализиран, като 34 деца се концентрират върху собствената изява, често пренебрегвайки оптималния маршрут поради надценяване на физическите си възможности. В тази група дефицитът на екипна координация (24 деца) води до хаотичност при преминаване през разклоненията на щафетата. При 9-годишните се наблюдава преход към по-голяма съзнателност в действията, където 32 деца се стремят към доказване на личната компетентност чрез самоанализ на направените грешки. Този етап е критичен за развитието на кооперативни умения (29 деца), тъй като учениците започват да съобразяват своя избор на трасе с темпото на останалите членове на отбора. Най-висока ефективност при вземането на стратегически решения се установява при 10-годишните, където 38 деца са изцяло фокусирани върху крайния резултат за целия отбор. Техният подход е стратегически, като изборът на разклонение се прави на базата на текущата ситуация (33 деца), а планираната колаборация (35 деца) позволява предварително разпределяне на ролите в екипа. Този модел потвърждава, че сложните щафетни игри с избор на трасе са оптимално приложими именно в горната възрастова граница на началното образование.



Фиг. 4. Процентни разпределения на поведенческите характеристики при щафети с „разклонение“

Щафета „Морски шах“

При щафетата с морски шах динамиката на вземане на решения се измества от физическото предимство към пространственото мислене и предвижданото на ходовете на противника. Тук рискът не е в трудността на трасето, а в когнитивното натоварване под физически стрес.

При по-малките ученици играта е преди всичко линейна щафета с бягане. Подобно на щафетната игра с два маршрута има доста неточности при първите изиграванията. Често, когато стигнат до игралното поле, не разбират конфигурацията на маркерите. Наблюдават се моментни решения – поставят маркера в най-близкото квадратче. Липсва концепция за блокиране на противника; не осъзнават, че играта се печели чрез компонента с морски шах, за тях продължава ключово да е надбягването. Сравнително рядко се отчита разбиране на целта (линия или диагонал от три символа). Фокусът е ексклузивно върху собствения отбор. Рядко се забелязва, че противникът е на път да спечели. Много разпространено е т.нар. тунелно виждане (tunnel vision) – участникът бяга бързо, но взема грешно решение, защото не поглежда цялата дъска. Учениците от трети и четвърти клас видимо спират пред игралното поле за секунда, за да преценят ситуацията. Отчитат се по-бавни, но по-качествени решения. Появява се вербална комуникация между съотборниците, което показва отборна ангажираност. Забелязва се тенденция игрите при по-големите ученици да продължават по-дълго време, защото участниците блокират възможностите за победа на противника. Често победата се решава вследствие на индивидуална грешка в резултат на настъпилата умора.

В наблюдаваните игри при 10-годишните отчетливо е преминаването от импулсивно към по-логическо и стратегическо мислене. През този период учениците започват да разбират причинно-следствените връзки и да отчитат гледните точки на другите (табл. 6). Натрупването на опит в играта я превръща от чисто физическо състезание в интелектуално надиграване. Макар че ефектът е различен при различните възрасти, все пак основният двигател е развитието на работната памет и автоматизацията на решенията. Опитът променя поведението на децата от модел „проба–грешка“ към разпознаване на определени печеливши модели. След определен брой изиграванията децата спират да гледат на полето като на празни квадратчета и започват да виждат печеливши конфигурации. Те бързо научават, че заемането на центъра е най-силният първи ход. В началото маркерът се слага сравнително произволно, но след няколко игри първите стартирали по трасето започват да се борят за централната позиция. Учениците проявяват ясна автоматизация на двигателните дейности, които изграждат играта (бягане, ускорение, деускорение, спиране, фина моторика). Това позволява на състезателя да не губи умствена енергия за основните правила и движения, а да я насочи към стратегията. Опитните деца следят не само своята позиция, но и емоциите и скоростта на

противника. Може да се заяви, че 9–10-годишните започват да играят „теоретично правилно“. Те често сами започват да измислят по-сложни тактики, за да изненадат противника, който има същия опит като тях (например лъжливи движения, забързване/забавяне на темпото, изчаквания, репликиране към противника и др.). Това са стратегии, базирани на упражняване на психологически натиск върху противника. При подобна отборна игра опитът влияе на това как децата общуват и си взаимодействат. Тези с повече опит или по-бърза мисъл естествено поемат ролята на „капитани“, които насочват останалите. Това обаче води до повишен риск от потискане на вземането на решения у другите (по-неопитните просто изпълняват команди, без да мислят).

Таблица 6. Характеристики на поведението по време на изиграването на щафетната игра „Морски шах“ с ученици от различните възрастови групи

Характеристика	**6–8-годишни**	**9-годишни**	**10-годишни**
Водещ мотив	**Поставяне на предмет** – просто отбелязват участие. **Собствено изпълнение** – искат те да направят шах.	**Блокиране** на противника	**Комбинирана тактика** – капани и защита
Оценка на риска	**Липса на фокус** – често слагат маркер на случаен принцип. **Еднопосочна** – виждат само своя ход.	**Двупосочна** – следят и противника.	**Многоходова** – планират 2–3 хода напред, подават на съотборниците.
Когнитивен стил	**Импулсивен** – слагат маркера възможно най-бързо. **Подражателен** – слагат близо или огледално на противника.	**Аналитичен** – спират за момент, за да огледат.	**Системен** – вземат решение още докато бягат.
Реакция на умора	**Пълна дезориентация –** забравят правилата. **Механичност на движенията** – слагат на първото свободно място.	**Раздразнение** – при грешка на съотборник	**Висока концентрация** въпреки умората
Вземане на решение	**Импулсивно –** където има празно място.	**Тактическо** –защита на позицията. Да се избегне загуба в собствения пост.	**Стратегическо** – стремят се да измислят ход, с който да спечелят играта или да създадат по-изгодна позиция на следващия съотборник.

Анализът на получените резултати (табл. 7) разкрива, че възрастта е основен детерминант за качеството на вземане на решение в условия на физическо натоварване, като се наблюдават три отчетливи етапа на развитие. При най-малките ученици (6–8 г.) е налице най-голямо разсейване на данните,

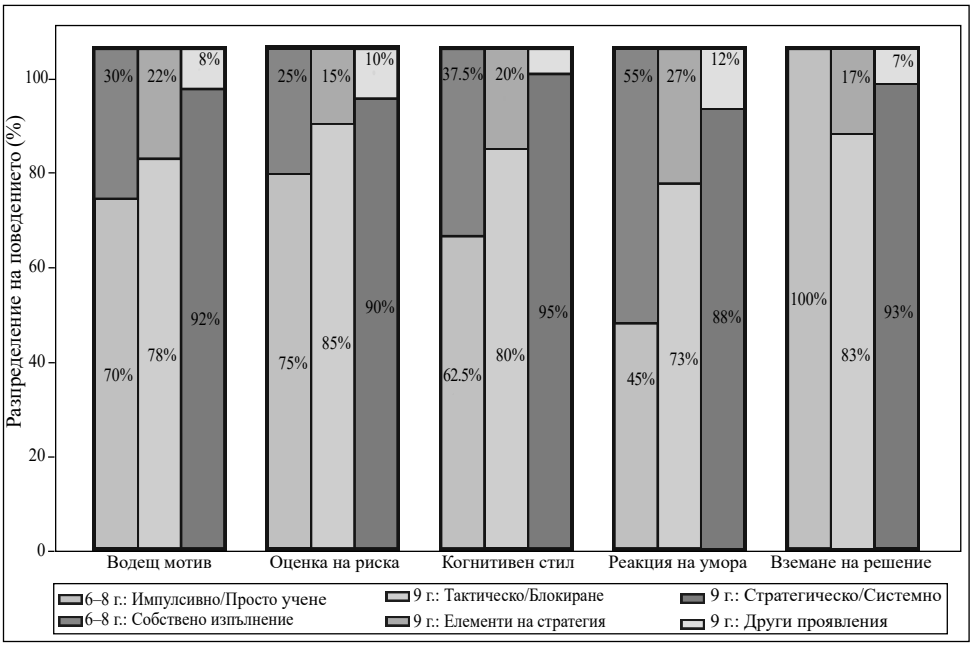
като значителна част от групата (25–30 деца) действа под влияние на импулса или чистата физическа скорост, възприемайки играта „Морски шах“ по-скоро като състезание по тичане, отколкото като стратегическа задача. Преходният етап при 9-годишните се характеризира с по-висока хомогенност в поведението на „блокиране“ (32 деца), което бележи критичен момент в развитието – преодоляване на егоцентризма и разпознаване на действията на противника, макар когнитивният капацитет за изграждане на сложни тактически капани все още да е ограничен, а емоционалната ангажираност често да ескалира в раздразнение при умора. Най-висока степен на експертност се установява при 10-годишните ученици (38–39 деца), които демонстрират почти пълно покритие на критериите за системен стил и стратегическо мислене. Тази група е развила способността за вземане на решение в движение (докато бягат), което представлява висша форма на интеграция между двигателна и когнитивна дейност в учебния процес.

Таблица 7. Приблизително разпределение на броя ученици по поведенчески характеристики

Характеристика	6–8-годишни (40)	9-годишни (41)	10-годишни (41)
Водещ мотив	28 деца (Просто участие) 12 деца (Собствен шах)	32 деца (Блокиране на противника)	38 деца (Комбинирана тактика)
Оценка на риска	30 деца (Случаен принцип) 10 деца (Еднопосочна)	35 деца (Двупосочна)	37 деца (Многоходово планиране)
Когнитивен стил	25 деца (Импулсивен) 15 деца (Подражателен)	33 деца (Аналитичен)	39 деца (Системен)
Реакция на умора	18 деца (Дезориентация) 22 деца (Механичност)	30 деца (Раздразнение)	36 деца (Висока концентрация)
Вземане на решение	40 деца (Импулсивно)	34 деца (Тактическо)	38 деца (Стратегическо)

Анализът на поведенческата структура (фиг. 5) разкрива ясно дефинирана еволюция на когнитивните процеси, при която физическото действие постепенно се подчинява на стратегическото мислене. При най-малката възрастова група (6–8 г.) се наблюдават доминираща импулсивност и „еднопосочно“ мислене, като в категорията „Вземане на решение“ показателите достигат 100% първичен отговор, ориентиран към простото запълване на празно пространство. Този базов модел на поведение се потвърждава и от водещия мотив, където над две трети от децата се фокусират върху самото участие, без да отчитат логическата цялост на играта. Преходът към 9-годишна възраст беле-

жи качествена промяна, при която фокусът се измества към тактическото противодействие и блокирането на противника (над 75% от проявленията), което е индикатор за преодоляване на егоцентризма и активно включване на аналитичния когнитивен стил. Тук обаче емоционалният компонент е най-нестабилен, проявяващ се чрез раздразнение при умора, което сигнализира за преходен етап на психическа устойчивост. Пълната когнитивна интеграция се установява при 10-годишните ученици, където над 85% от действията са стратегически и системни. В тази група „Вземане на решение“ вече не е изолиран акт, а комбинирана тактика, при която планирането се извършва още по-време на физическото движение. Изключително високите нива на концентрация въпреки умората (близо 90%) и способността за многоходово планиране при 10-годишните доказват, че именно този етап е оптимален за въвеждането на комплексни дигитални инструменти за анализ, тъй като действията на учениците са предвидими, логически обосновани и обективно измерими.



Фиг. 5. Изменения в поведенческата структура по възрастови групи

ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ ПОД НАПРЕЖЕНИЕ

Натискът от социалната среда е един от най-силните фактори, които могат да „блокират“ или „катализират“ мисловния процес при децата. В спорта и подвижните игри този натиск идва от три основни посоки – от съотборниците, от противника и от авторитетния възрастен (в случая учителя/треньора). Все-

ки от тези фактори влияе различно на когнитивния капацитет (табл. 8). При децата на 6–10 години принадлежността към групата става критично важна. Когато съотборниците крещят инструкции (например „Бягай вляво!“, „Сложи маркера там!“), по-неумелите често изпитват голямо информативно претоварване (дължащо се на наличието на твърде много информация) (Abdel-Khalik, 1973). Те трябва да избират между собствената си преценка и инструкциите на групата или капитана. При по-несигурните деца това води до пълно спиране и дезориентация. При 9–10-годишните се срещат решения, които изглеждат „ефектни“ или „героични“. С тях се цели да спечели възхищението на връстниците, вместо да се избере най-логичният и прост път към победата.

От своя страна противникът също влияе на решенията чрез психологически натиск (Sanfey, Civai & Vavra, 2015). При наличието на по-бърз физически опонент често решението става чисто реактивно – участникът просто иска да остави маркера някъде възможно най-бързо, за да не се забави, като по този начин неглижира дългосрочната цел на играта. При по-шумен или арогантен или доминиращ противник (например вече постигнал победи) детето под натиск започва да прави защитни избори (т.е. да играе само за да не загуби) вместо офанзивни избори (да играе, за да спечели).

Все пак най-критичен фактор за формиране на увереност остава учителят.

Ако детето усеща, че всяко негово решение се анализира от възрастен, то започва да играе „на сигурно“. Това убива креативността и способността за поемане на премерен риск. Когато възрастните подават команда за вземане на решение („Подай!“, „Спри!“ и т.н.), детето става изпълнител и спира да тренира собствените си възможности за вземане на решения.

Таблица 8. Сравнение на поведението под натиск в различните възрасти

Възраст	Реакция при натиск от отбора	Реакция при натиск от противника
6–7 години	Оборкване; често спиране и обръщане към учителя за одобрение.	Отказване, загуба на интерес.
8–9 години	Опит за следване на лидерите в групата; засилено чувство за вина при грешка.	По-бързи, но по-неточни ходове. Търсене на вина в другите при загуба.
10–11 години	Умение за филтриране на шума (при висока концентрация); спорове за тактиката.	Психологическо надхитряване; използване на слабостите на противника.

При изследваните възрастови групи емоциите от играта често доминират над логиката, което води до специфични поведенчески модели. Емоционалната интелигентност (EQ) има голямо значение за вземането на решение, като победата и загубата влияят много силно на този процес (Brandone & Stout, 2023). В широк смисъл под емоционална интелигентност се разбира съвкуп-

ност от умения за разпознаване, разбиране и ефективно управление на емоциите (Goleman, 1995). При победа приливът на допамин променя преценката по два начина – по-малките (6–8 г.) често решават да повторят абсолютно същите ходове, които са им донесли успех преди, докато по-големите (9–10 г.) стават по-смели. Победата им дава емоционален ресурс да изпробват нови, по-рисковани стратегии, защото страхът от провал е временно намален. От своя страна загубата е тест за изпълнителните функции. Когато детето е разстроено, префронталната кора (центърът на логиката) работи по-трудно. Често след загуба децата започват да действат по-хаотично и бързо в следващата игра, водени от желанието за реванш. Това парадоксално води до нови грешки. При по-чувствителните деца страхът от повторна загуба може да доведе до парализа на решението – те започват да мислят твърде дълго или да търсят постоянно одобрение от възрастен/съотборник. Способността на детето да се успокои след загуба е ключова за качеството на следващото му решение. При ясно изразен самоанализ е възможна промяна на модела на поведение (например „Сложих маркера в ъгъла, а трябваше в центъра“).

При лоша саморегулация детето обвинява външни фактори (терен, противник, правила и т.н.), съответно не променя стратегията си, което спира развитието на уменията му.

Направеният анализ удостоверява, че игровият модел в обучението по предмета „Физическо възпитание и спорт“ (ФВС) е ключов фактор за надграждане на познавателните и инициативните способности при учениците от изследваните възрасти. Данните разкриват, че игровата дейност активира специфичен процес на вземане на решения, в който персоналният избор е директно зависим от уменията за реакция в динамична среда. Особеностите на мисловния процес при вземане на решения в спортните игри са директно обвързани с игровия интензитет, информационната несигурност и нуждата от бърза и гъвкава адаптация. В рамките на часа по ФВС е продуктивно да се анализират и неефективните подходи при вземането на решения, за да се идентифицират техните дефицити, за да се работи върху тях, или и да се открие онова изключение, което подсказва наличие на заложен талант. Основният фактор за качество на взетите решения не е просто генерирането на нестандартни или успешни ходове, а демонстрирането на способност за самоанализ, оценка на контекста и коригиране на поведението въз основа на натрупания до момента опит.

На базата на извършения анализ могат да се обусловят следните често срещани модели за вземане на решения от учениците в началното училище:

1. Колебание при вземане на решение – няма предварителна подготовка при получаване на топката. Чак след улавянето на топката започва да се търси решение.

2. Перцептивно-моторни (първични) решения – учениците са силно зависими от непосредствени визуални сигнали в средата (позиция на топката, близък противник или съотборник) и често са реактивни, без дълго планиране.

3. Прибързано вземане на решение – предприемане на действие по възможно най-бързия начин, без оглед на перспективите, дори да има техническо време за това (например освобождаване от топката по възможно най-бързия начин, без съобразяване с възможностите пред съотборника, получаващ топката).

4. Липса на корекция на действията след вземане на неуспешно решение – учениците повтарят едни и същи неефективни действия в сходни ситуации.

5. Вземане на особено успешно решение в една конкретна повтаряща се ситуация – ученикът разпознава една конкретна ситуация и знае какво е най-правилното за предприемане действие. В общия случай това е модел на поведение, който е обвързан с конкретно автоматизирано двигателно действие. Трансфер на модела обаче е труден или невъзможен за приложение в сходни ситуации – те не се разпознават като подходящи за интегриране (например получаване на топката при игра на „Народна топка“ като играч в полето и като консул).

6. Импровизация по задължение (принудително решение) – ученикът изпълнява някакво двигателно действие, защото е принуден от ситуацията (например е притиснат от противник или няма време). Най-често се използва двигателно действие, което не е усвоено или не е подходящо за ситуацията (например, вместо топката да се подаде, се хвърля с всичка сила в случайна посока).

РЕДКИ И УНИКАЛНИ МОДЕЛИ ЗА ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ

На базата на изброените модели можем да добием представа за структурата на процеса при даровити ученици, които ще бъдат изключения от общата извадка.

При надарените ученици процесът при вземане на решение трябва да изглежда като добре изградена многослойна система, която съчетава дълбоки знания и адаптивна мисъл. Този процес се характеризира с бързо формулиране на целта на ситуацията и идентифициране на ограничения като време, позиции и налични ресурси. Надареният ученик умее да насочва фокуса върху ключовите сигнали в средата (позиция в пространството, позиция на противника и съотборниците, траектория на топката и т.н.). Той използва дългосрочна памет и експертни схеми за разпознаване на модели и подготвени тактически реакции, което принципно е характерно за учениците с натрупан спортен стаж. Освен това учениците, които показват отлични резултати във вземането на решения, са склонни към бързо генериране на няколко алтернативи и тяхното „пресяване“ според риска, ползата и вероятността за успех. Подобно „пресяване“ се наблюдава и при обработката на информация, полу-

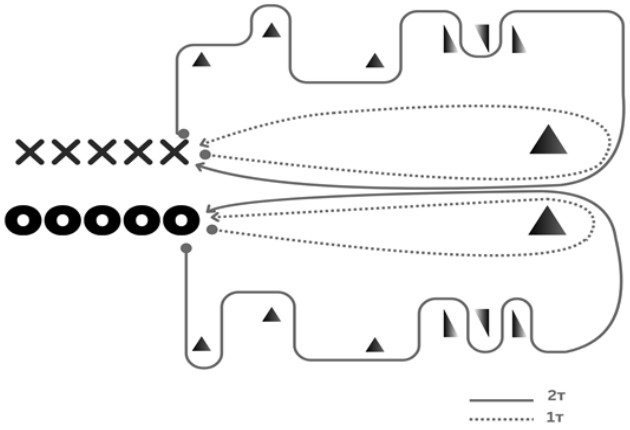
чена от съотборниците, учителя/треньора и т.н., като под внимание се вземат само сигнали, които могат да бъдат полезни в конкретния момент. След вземането на решение и формулирането на конкретен план за изпълнение се извършва и мониторинг на извършеното действие, обикновено с непрекъснат контрол върху резултатите и сигналите за промяна. Ключов механизъм е оценката на резултата, извличането на полезна информация от него и адаптацията ѝ към схеми за бъдещи ситуации.

ПРЕПОРЪКИ

На базата на изготвения анализ могат да се изведат редица препоръки към педагогическите специалисти, учителите и треньорите, работещи с деца в изследваната възрастова група.

1. Интегриране на алтернативни верни решения (разклонени маршрути)

Учителят може да осигури алтернативни игрови коридори, които изискват мигновена преценка на оперативната обстановка. Могат да се включат два паралелни маршрута в щафетата – „техничен“ (къс, но съдържащ допълнителна задача) и „скоростен“ (по-дълъг, но чист), фиг. 6. Това принуждава ученика да оцени физическия си капацитет и позицията на противника спрямо финалната линия. Много е важно да се отбележи пред учениците, че няма генерално „верен“ и „грешен“ маршрут.



Фиг. 6. Вариант на щафетна игра с разклонение

2. Въвеждане на разсейващи фактори

Интересен вариант представлява комбинирането на физическото натоварване с външни стимули, изискващи прекъсване на двигателния автоматизъм и активиране на селективното внимание. В урока по ФВС това може да бъде реализирано чрез поставяне на визуални маркери с различни цветове или цифри на контролна точка. При подаване на специфичен визуален сигнал участникът променя посоката на движение (например ляв/десен обход), което развива способността за реакция при променяща се среда.

3. Делегиране на тактическата подготовка към екипа (групово тактическо мислене)

Съществува възможност за прехвърляне на отговорността за оперативното планиране върху учениците. Това може да се случи чрез предоставяне на кратък интервал за екипно обсъждане преди повторното изиграване на играта, в който учениците да преразпределят постовете предвид на силните и слабите страни, проявени в първото изиграване.

4. Включване на непланирани действия (вариативност на игровата среда)

Препоръчително е след голям брой изигравания постепенно да се въвеждат нови елементи в игрите. Подобен елемент на изненада би подпомогнал развиването на адаптивните способности на състезателите. Такава промяна може да бъде например смяна на посоката на движение или добавяне на нов уред или препятствие в следващото изиграване. По този начин изпълнителят трябва да адаптира двигателната си програма към новия сценарий в реално време.

5. Насърчаване на рефлексивния анализ след действие

Важно е учениците да се насърчават и насочват към вербализация на взетите решения за превръщане на интуитивния опит в осъзнат тактически модел. Такъв кратък анализ може да бъде проведен в заключителната част на урока под формата на беседа, ръководена от учителя, или директно след играта чрез въпроси защо е избран конкретен маршрут или техника. Това подпомага осмислянето на причинно-следствените връзки между решението и крайния резултат.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното изследване позволява формулирането на няколко фундаментални извода. На първо място, данните потвърждават, че вземането на решение в условия на физическо натоварване не е константна величина, а динамичен процес, който претърпява качествена трансформация в периода между 6- и 11-годишна възраст. Установеният преход от импулсивни, емоционално

обусловени действия (характерни за 85% от 6–8-годишните) към стратегическо и системно мислене при 10–11-годишните (достигащо 92% при определени показатели) маркира този период като критичен за формирането на тактическа зрялост. Резултатите от анализа на щафетните игри „Tic-Tac-Toe Relay“ и тези с „разклонения“ показват, че сложността на двигателната задача трябва строго да съответства на когнитивния капацитет на учениците. Докато при по-малките ученици фокусът трябва да остане върху самото физическо изпълнение и емоционалното удовлетворение, то при 10-годишните се наблюдава висша форма на интеграция, при която решението се взема още по време на движение.

Изложената хипотеза се потвърждава категорично. Внедряването на щафетни игри и игрови комплекси, включващи избор, в уроците по ФВС се явява продуктивен подход за стимулиране на умственото и личностното развитие. Резултатите от проучването позволяват да се стимулира системното прилагане на подобни игри, насочени към обработката на данни и бързата оценка на обстоятелствата като основни предпоставки за коректното реализиране на конкретните състезателни задачи.

Анализираните данни разкриват, че системното прилагане на игрови методи, насочени към паралелна обработка на сензорни данни и мигновена оценка на динамично променящите се обстоятелства, е основна предпоставка за коректното и ефективно реализиране на състезателните задачи. Постигнатото оптимизиране на времето за реакция и повишената прецизност при вземане на решения под напрежение доказват, че „интелигентната щафета“ функционира като модел на реална игрова ситуация, в която техническото умение е неразривно свързано с тактическото мислене. Процесът на вземане на решения в контекста на тези игри способства за развитието на адаптивни двигателни програми, които са устойчиви на външни дистрактори и ситуативен стрес. В педагогически аспект този подход не само повишава емоционалния фон и мотивацията за участие, но и изгражда ключови компетентности като антиципация (предугаждане на действията), стратегическо планиране и екипна отговорност. Прехвърлянето на част от управленските функции върху учениците (чрез избор на маршрут или тактика) стимулира тяхната автономност и критично мислене, превръщайки ги от пасивни изпълнители в активни субекти на образователния процес.

В заключение, представената методика за интегриране на когнитивни задачи в щафетните игри предлага нов поглед върху обучението по ФВС, акцентирайки върху психомоторната цялост на ученика. Резултатите дават основание за широкото внедряване на този инструментариум в училищната практика и служат като база за бъдещи изследвания, насочени към дългосрочното проследяване на когнитивния трансфер от спортната площадка към учебната среда.

Abdel-Khalik, A. R. (1973). The effect of aggregating accounting reports on the quality of the lending decision: An empirical investigation. *Journal of Accounting Research*, 104–138. Chicago: Wiley-Blackwell.

Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Asawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, *4* (3), 542–552. Monument, Colorado: ISTES Organization. https://doi.org/10.46328/ijte.169

Aladwan, S. K. (2024). The effectiveness of a training program based on Tyler's multiple talents model in thinking and decision-making skills. *International Journal of Instruction*, *17* (2), 17–28. Basel: Gate Association for Teaching and Education.

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Boulder, Colorado: Westview Press.

Ansoff, H. I. (1965). *Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion*. Columbus, Ohio: McGraw-Hill.

Atan, T., & Akyol, P. (2014). Reaction times of different branch athletes and correlation between reaction time parameters. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2886–2889. Amsterdam: Elsevier. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.674

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2016). Nurturing Creativity in the Classroom (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). New York: Cambridge University Press.

Bizhkov, G. (1999). *Metodologia i metodi na pedagogicheskite izsledvania* [Бижков, Г. Методология и методи на педагогическите изследвания]. Sofia: Askoni-izdat.

Brandone, A. C., & Stout, W. (2023). The origins of theory of mind in infant social cognition: Investigating longitudinal pathways from intention understanding and joint attention to preschool theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, *24* (3), 375–396. Philadelphia, PA: Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2146117

De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. New York: Harper & Row.

Drucker, P. F. (1967). *The effective executive*. New York: Harper & Row.

Dzhambazova, E. (2009). *Igrite v obuchenieto po fizichesko vazpitanie i sport, I–IV klas*. [Джамбазова, Е. Игрите в обучението по физическо възпитание и спорт, I–IV клас]. Sofia: Veda Slovena-ZHG.

Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N., & Frankenhuis, W. E. (2022). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, *34* (1), 95–113. New York: Cambridge University Press.

Gagne, F. (2020). *Differentiating Giftedness from Talent*. New York: Routledge.

Gardner, H. (2024a). *The essential Howard Gardner on education*. New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (2024b). *The essential Howard Gardner on mind*. New York: Teachers College Press.

Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *53* (4), 397–410. Washington, D.C.: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397

Gilbert, S. J., Frith, C. D., & Burgess, P. W. (2005). Involvement of rostral prefrontal cortex in selection between stimulus-oriented and stimulus-independent thought. *European*

Journal of Neuroscience, *21* (5), 1423–1431. Oxford: Wiley-Blackwell, Published on behalf of the Federation of European Neuroscience Societies https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2005.03981.x

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2022). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. New York: Routledge.

Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kelly, I. M., & Cinelli, M. E. (2026). The effects of mental fatigue on decision-making for collision avoidance. *Experimental Brain Research*, *244* (10). Berlin/Heidelberg: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/s00221-025-07206-5

Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kunasegaran, K., Ismail, A. M. H., Ramasamy, S., Gnanou, J. V., Caszo, B. A., & Chen, P. L. (2023). Understanding mental fatigue and its detection: A comparative analysis of assessments and tools. *PeerJ*, *11*, e15744. London: PeerJ inc. https://doi.org/10.7717/peerj.15744

Marinov, T. (2020). *Osnovi na fizicheskoto vazpitanie* (Teoria i metodika). [Маринов, Т. Основи на физическото възпитание (Теория и методика)]. Sofia: NSA PRESS.

Minchev, B. (2011a). *Obshta Psihologiya* (3rd ed.) [Минчев, Б. (2011a). Обща Психология (трето допълнено издание)]. Sofia: Ciela.

Minchev, B. (2011b). *Psihologiya na choveshkoto razvitie, Kurs lektsii*. [Минчев, Б. Психология на човешкото развитие, Курс лекции]. Varna: Universitetsko izdatelstvo VSU „Chernorizets Hrabar".

Mofield, E. L., Parker Peters, M., & Van Horn, K. (2017). Gifted education: Identification, programming, and services. New York: Routledge.

Müller, T., Husain, M., & Apps, M. A. J. (2022). Preferences for seeking effort or reward information bias the willingness to work. *Scientific Reports*, *12* (1), 19486. London: Nature Portfolio. https://doi.org/10.1038/s41598-022-21917-7

Müller, T., Klein-Flügge, M. C., Manohar, S. G., Husain, M., & Apps, M. A. J. (2021). Neural and computational mechanisms of momentary fatigue and persistence in effort-based choice. *Nature Communications*, *12* (1), 4593. London: Nature Portfolio . https://doi.org/10.1038/s41467-021-24927-7

Rachev, K. (1987). *Teoriya i metodika na fizicheskoto vazpitanie i sport* [Рачев, К. Теория и методика на физическото възпитание и спорт]. Sofia: Meditsina i fizkultura.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60* (3), 180–184, 261. Thousand Oaks, California: SAGE Publishing.

Runco, M. A. (2016). Creativity and education. The Routledge international handbook of innovation education, 28–42. New York: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55* (1), 68–78. Washington, D.C.: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Safoev, H. A. (2025). Psychological mechanisms of decision making in athletes. *Jurnal Psikologi*, 2 (3), p. 7. Yogyakarta, Indonesia: Universitas Gadjah Mada https://doi.org/10.47134/pjp.v2i3.3906

Sanfey, A. G., Civai, C., & Vavra, P. (2015). Predicting the other in cooperative interactions. *Trends in Cognitive Sciences*, *19* (7), 364–365. London: Elsevier. https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.05.009

Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational; mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New York: John Wiley & Sons.

Sternberg, R. (2012). *Kognitivna psihologiya.* [Стърнбърг, Р. Когнитивна психология]. Sofia: Iztok-Zapad.

Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2017). *Cognitive psychology* (7th ed.). Boston: Cengage Learning.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, *63* (6), 384–399. Washington, D.C.: American Psychological Association.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2021). An analysis of gifted education curriculum models. *Methods and Materials for Teaching the Gifted*, 107–138. New York: Routlage.

Wong, B., & Watt, K. (2019). Thinking and decision-making. In: Handbook of cognition and emotion, 85–102. New York: Routledge.

Yancheva, T. (1994). *Lichnost i sport – harmoniya ili konflikt*. [Янчева, Т. Личност и спорт – хармония или конфликт]. Sofia: 7M Grafik AD.

Zamfirov, M., & Bakracheva, M. (2025). *Katalog na eksperimentite na Zhan Piazhe*. [Замфиров, М., & Бакрачева, М. Каталог на експериментите на Жан Пиаже]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

Zhu, R., Zheng, M., Liu, S., Guo, J., & Cao, C. (2024). Effects of perceptual-cognitive training on anticipation and decision-making skills in team sports: A systematic review and meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 14 (10), p. 919. Basel: Multidisciplinary Digital Publishing Institute. https://doi.org/10.3390/bs14100919

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р Иван Симеонов е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Начална училищна педагогика“.

Научните му интереси са в областта на откриването и обучението на деца със спортни дарби. Той има 15 публикации.

ORCID ID: 0000-0003-1361-4303

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

E-mail: ivanhs@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Chief Asst. Prof. Ivan Simeonov, PhD, is a lecturer at Sofia University "St. Kliment Ohridski" within the Faculty of Educational Studies and the Arts (FESA), Department of Primary School Education.

His main research interests focus on the identification and training of children with sports giftedness. He has 15 publications to his credit.

ORCID ID: 0000-0003-1361-4303

Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., 1574 Sofia

E-mail: ivanhs@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

SIMULATION AND REFLECTIVE LEARNING AS MECHANISMS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

NADYA KOTSEVA

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo,
Vratsa Branch
Department of Pedagogy and Methodology

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.124-144

Abstract. The study presents an innovative pedagogical model for the training of future preschool teachers in the discipline “Methodology of Environmental Studies in Kindergarten.” The model integrates experiential, inquiry-based and reflective learning and is conceptualized as an educational design aimed at developing methodological competence, pedagogical adaptability and reflective practice.

The effectiveness of the model is evaluated through an experimental design involving control and experimental groups. The empirical study was carried out with students from the Vratsa Branch of St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo. The results indicate significant improvements in target competencies, with notably greater gains in the experimental group. The findings highlight the role of simulation and reflection as effective mechanisms for developing practically applicable professional competencies. Limitations related to the use of simulation-based experience are also discussed.

Keywords: pedagogical model; experiential learning; simulation; reflective learning; methodological competence; preschool teachers

СИМУЛАЦИОННОТО И РЕФЛЕКСИВНОТО УЧЕНЕ КАТО МЕХАНИЗМИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА БЪДЕЩИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ

НАДЯ КОЦЕВА
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“,
Филиал Враца
Катедра „Педагогика и методика“

Резюме. Настоящата разработка представя авторски педагогически модел за обучение на студенти – бъдещи учители по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“. Моделът е концептуално обоснован чрез интегриране на постановките на учене чрез преживяване, изследователско и рефлексивно учене и се интерпретира като педагогическа технология, насочена към развитие на методическа компетентност, педагогическа адаптивност и професионална рефлексия.

Ефективността на модела е изследвана чрез емпирично педагогическо проучване с експериментален дизайн, включващ контролна и експериментална група. Емпиричното изследване е реализирано със студенти от Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Филиал Враца. Получените резултати показват положителна динамика в развитието на изследваните компетентности, като по-високи стойности се регистрират при студентите от експерименталната група. Анализът на данните и изчисленият размер на ефекта свидетелстват за положителното влияние на приложената педагогическа технология.

Резултатите потвърждават значението на симулационните и рефлексивните стратегии като ефективни механизми за формиране на практически приложими професионални компетентности в подготовката на бъдещи учители.

Ключови думи: педагогически модел, педагогическа технология, методическа компетентност, педагогическа адаптивност, професионална рефлексия, педагогическа симулация

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременните образователни реалности подготовката на бъдещите учители се характеризира с необходимостта от формиране на професионални компетентности, надхвърлящи рамките на традиционното репродуктивно обучение. Особено значима роля в този процес заема обучението по образователно направление „Околен свят“ в детската градина, което притежава ясно изразен интегративен, познавателен и практически характер. Образователното направление създава условия за развитие на познавателната активност, изследователските нагласи и първичните представи на детето за природната, социалната и предметната среда. Това предполага бъдещите учители да притежават не само теоретична подготовка, но и способност за гъвкаво педагогическо взаимодействие, адаптивност и умения за конструиране на образователни ситуации. В контекста на съвременните изследвания се откро-

ява необходимост от разширяване на интерактивните и практикоориентирани подходи във висшето педагогическо образование, насочени към развитие на приложими методически умения. Тази тенденция налага търсенето на иновативни педагогически подходи, насочени към активизиране на студентите и развитие на техните професионални компетентности.

„Творческите методи насърчават информацията да се изследва и интерпретира по нови и оригинални начини с цел да се осъществи по-задълбочено интелектуално свързване с учебния материал и по-трайно да се стимулират запаметяването и разбирането“ (Angelov, 2025: 664). Те „…стимулират креативността, която подпомага дивергентното мислене и решаването на проблеми – умения, все по-признати за важни в образованието на 21-ви век“ (Yordanova, 2025: 181).

В този контекст особено актуално значение придобиват педагогическите модели, базирани на изследователски, симулационни и рефлексивни стратегии, които трансформират обучението от процес на възпроизвеждане в процес на активно конструиране, анализ и осмисляне на педагогическата дейност. Целта на настоящата разработка е да представи иновативен педагогически модел за обучение на студенти – бъдещи учители по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“, и да се установи неговата ефективност чрез емпирично педагогическо проучване. Обект на изследването е професионалната подготовка на студентите – бъдещи учители, по „Околен свят“ в детската градина. Предмет на изследването е ефектът от педагогически модел, базиран на изследователски, симулационни и рефлексивни стратегии върху развитието на методически и педагогически компетентности. Хипотеза на изследването: Ако в обучението на студенти – бъдещи учители, бъде приложен педагогически модел, базиран на изследователски, симулационни и рефлексивни стратегии, ще се наблюдава статистически значимо по-високо ниво на развитие на методически и педагогически компетентности.

КОНЦЕПТУАЛНИ ОСНОВАНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Съвременните образователни парадигми акцентират върху необходимостта от трансформиране на обучението от репродуктивен в процес, ориентиран към активно конструиране на знания, развитие на компетентности и рефлексивно осмисляне на опита.

Теорията за учене чрез преживяване (Experiential Learning), разработена от David Kolb, разглежда ученето като процес на трансформация на опита, при който знанието се формира чрез взаимодействието между действие, наблюдение и рефлексия. Тази концепция предполага активното включване на обучаемите в практически дейности и аналитични процеси.

В същия контекст изследователският подход (Inquiry-Based Learning) дефинира обучението като процес на откриване, анализ и интерпретация, при който обучаемият заема активна познавателна позиция. Подобна логика е особено релевантна към обучението по образователно направление „Околен свят“, което по своята същност притежава ясно изразен изследователски потенциал.

Образователните направления интегрират програмно съдържание, свързано със социалната компетентност на децата. Свързаните с приятелството и сътрудничеството работа в екип, споделяне и изслушване между децата до голяма степен се реализират в ОН „Околен свят“ чрез изграждането на представи за социални роли и взаимоотношения. Ролята на това направление е свързана и с разпознаването на чувствата и емпатията. Така опознаването на околния свят влияе пряко върху емоционалното и социално развитие на детето (Kotseva, 2025: 271).

Съществено значение за професионалната подготовка на бъдещите учители има и теорията за рефлексивната практика (Reflective Practice), формулирана от Donald Schön, която разглежда способността за анализ и осмисляне на педагогическите действия като основа за професионално развитие. Рефлексията не се изчерпва единствено с анализ на конкретни педагогически ситуации, а предполага и задълбочено самопознание и осъзнаване на собствените професионални нагласи и реакции. В този контекст се подчертава, че „Социално и емоционално компетентният учител познава себе си, защото се самоизучава, самонаблюдава, анализира, коригира мисли, отношения, нагласи, поведение. Разпознава факторите, които са в ежедневието му, и адаптира поведението и реакциите си спрямо индивидуалните си възможности“ (Baev, 2025: 35).

Допълнителна теоретична рамка на изследването представлява компетентностно базираният подход (Competence-Based Education), който ориентира обучението към развитие на практически приложими знания, умения и професионални нагласи.

Интегрирането на посочените концепции създава теоретична основа за разработване на педагогически модел, насочен към развитие на методическа компетентност, педагогическа адаптивност и професионална рефлексия у студентите – бъдещи учители.

АВТОРСКА КОНЦЕПЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ МОДЕЛ

В контекста на представените теоретични постановки и въз основа на педагогическия опит при обучението на студенти – бъдещи учители по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“, се разработи иновативен педагогически модел, насочен към развитие на методическа компетентност, педагогическа адаптивност и професионална рефлексия.

Авторската позиция се основава на разбирането, че ефективната професионална подготовка на бъдещите учители изисква трансформиране на обучението от процес, ориентиран предимно към усвояване на знания, в педагогическа система, стимулираща активно участие, аналитично мислене и рефлексивно осмисляне на педагогическата дейност.

Предложеният модел не се разглежда като алтернатива на традиционното обучение, а като педагогическа технология, насочена към активизиране на когнитивните, аналитичните и рефлексивните механизми в процеса на професионалната подготовка. В този смисъл обучението се интерпретира като динамична среда за конструиране на професионален опит, при която студентите заемат активна позиция в процесите на планиране, моделиране, анализиране и оценяване на педагогически ситуации.

Концепцията на модела се базира на принципите на учене чрез преживяване, изследователското и рефлексивното учене, които предполагат включване на студентите в дейности, стимулиращи познавателна активност, педагогическа гъвкавост и професионална саморефлексия. Особено значение в структурата на модела заема педагогическата симулация, която създава условия за моделиране на реални педагогически взаимодействия и формиране на умения за вземане на професионални решения.

Моделът разглежда подготовката на бъдещите учители като процес на постепенно изграждане на методическа увереност и педагогическа адаптивност чрез интегриране на аналитично наблюдение, конструиране на педагогически ситуации, симулационни дейности и рефлексивен анализ.

В настоящото изследване „ученето чрез преживяване“ се реализира предимно чрез симулационни форми на обучение (ролеви проигравания, казуси и интерактивни задачи), които моделират педагогически ситуации. Следва да се уточни, че в рамките на експерименталния дизайн не е включена реална педагогическа практика в детска градина, което ограничава възможността за формиране на опит чрез автентично професионално действие. В този смисъл придобитият опит може да бъде определен като симулационно конструиран, а не непосредствено преживян в реална образователна среда, което обуславя частичния характер на направените изводи.

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ МОДЕЛ

В съответствие с формулираната авторска концепция и въз основа на теоретичните постановки на изследователското учене чрез преживяване и рефлексивното учене се разработи педагогически модел за обучение на студенти – бъдещи учители по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“, който се интерпретира като педагогическа технология.

Авторската позиция разглежда модела като педагогическа технология, ориентирана към формиране на практически приложими методически и педагогически компетентности чрез активизиране на аналитичните, адаптивните и рефлексивните компоненти на обучението.

Моделът се структурира като система от взаимносвързани компоненти, които функционират в логическа последователност и осигуряват динамичен преход от наблюдение към педагогическо действие и рефлексивно осмисляне.

Аналитично наблюдение

Първият компонент на модела включва студентите в процес на целенасочено педагогическо наблюдение. В рамките на този етап наблюдението се интерпретира не като пасивна дейност, а като аналитичен процес, насочен към идентифициране на методически стратегии, педагогически взаимодействия и образователни механизми.

Чрез анализа на реални или моделирани педагогически ситуации студентите развиват умения за разпознаване на структурните и функционалните характеристики на педагогическата дейност и за интерпретиране на използваните педагогически стратегии.

Конструиране на педагогически ситуации

Вторият компонент е ориентиран към активно участие на студентите в процеса на разработване на педагогически ситуации по образователно направление „Околен свят“.

Авторската концепция акцентира върху необходимостта студентите да бъдат поставени в позиция на проектанти на педагогическо взаимодействие, при което те:

- ✓ формулират образователни цели;
- ✓ подбират методи и средства;
- ✓ структурират логиката на ситуацията;
- ✓ съобразяват педагогическите решения с възрастовите особености.

Този компонент създава условия за трансформиране на теоретичните знания в методически обосновани педагогически действия.

Педагогическа симулация

Педагогическата симулация заема централно място в структурата на модела и се разглежда като негов ключов иновативен компонент.

Симулационните дейности се интерпретират като педагогическа среда за моделиране на реални професионални ситуации, в която студентите експериментират с педагогически стратегии, адаптивни реакции и комуникативни модели.

Авторската позиция приема симулацията като механизъм за:

✓ развитие на педагогическа адаптивност;
✓ формиране на професионални реакции;
✓ осмисляне на педагогическите решения в динамична среда.

Рефлексивен анализ

Заключителният компонент на модела е насочен към рефлексивно осмисляне на педагогическата дейност.

Рефлексията се интерпретира като системообразуващ механизъм за развитие на професионалната компетентност, при който студентите:

✓ анализират собствените действия;
✓ аргументират педагогическите решения;
✓ идентифицират затруднения;
✓ формулират стратегии за подобрение.

СТРУКТУРА НА ОБУЧАВАЩИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ

Таблица 1

Етап / Компонент	**Съдържание на дейностите**	**Педагогическа насоченост**	**Формирани компетентности**
Аналитично наблюдение	Видеоанализ на педагогически ситуации; анализ на педагогически стратегии; дискусии	Аналитична и интерпретативна	Аналитично мислене; методическа осъзнатост
Конструиране на педагогически ситуации	Разработване на педагогически ситуации; формулиране на цели и задачи; подбор на методи	Методическа и проектна	Методическа компетентност; планиране
Педагогическа симулация	Ролеви проигравания; решаване на педагогически казуси; моделиране на взаимодействия	Практико-приложна и адаптивна	Педагогическа адаптивност; професионални реакции
Рефлексивен анализ	Рефлексивни протоколи; самоанализ; групови дискусии; анализ на педагогически решения	Рефлексивна и оценъчна	Професионална рефлексия; самокорекция

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Емпиричното педагогическо изследване се реализира чрез експериментален дизайн, включващ контролна и експериментална група.

В изследването участваха 36 студенти от специалност ПНУП към Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Филиал Враца, разпределени на случаен принцип в контролна група (18 студенти) и експериментална

група (18 студенти) с цел осигуряване на съпоставимост между извадките и ограничаване на влиянието на външни фактори. Изследването беше проведено през зимния семестър на учебната 2025/2026 г. със студенти от трети курс. Обучението по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“ обхвана общо 60 академични часа, от които: 45 часа лекции и 15 часа упражнения.

Учебният процес включва лекционни и практически форми на обучение, като в рамките на упражненията се реализират **семинарни и практико-ориентирани дейности** – анализ на педагогически ситуации, ролеви проигравания и разработване на педагогически сценарии. Практическата подготовка в рамките на изследването е осъществена основно чрез **симулационни педагогически модели**, а не чрез непосредствено участие в реална педагогическа практика.

Изследването се проведе в три последователни етапа: констатиращ етап; обучаващ експеримент; заключителен етап.

Обучението и в двете групи се реализира по идентична учебна програма и съдържание, като единствената променлива величина в експерименталния дизайн беше приложената педагогическа технология.

В контролната група обучението се осъществи чрез традиционен модел на преподаване, докато в експерименталната група беше приложен авторският педагогически модел, базиран на изследователски, симулационни и рефлексивни стратегии.

Продължителността на педагогическата интервенция обхвана целия семестър, което осигури възможност за регистриране на устойчиви промени в изследваните компетентности.

Констатиращ етап

Констатиращият етап на изследването имаше за цел установяване на началното ниво на развитие на методическите и педагогическите компетентности на студентите и проверка на съпоставимостта между контролната и експерименталната група.

В рамките на този етап и на двете групи бяха предложени идентични диагностични задачи, ориентирани към оценяване на:

- ✓ методическа компетентност;
- ✓ педагогическа адаптивност;
- ✓ професионална рефлексия.

Оценяването се осъществи чрез експертна оценка по система от предварително дефинирани критерии и показатели, базирана на точкова скала (0–2 т.).

Обучаващ експеримент

Обучаващият експеримент обхвана целия семестър.

С контролната група се реализира обучение по традиционния модел, съответстващ на учебната програма по дисциплината.

С експерименталната група се работи по същата учебна програма, но с приложение на педагогическата технология (модела), базирана на изследователски, симулационни и рефлексивни стратегии.

Педагогическата технология включваше система от взаимносвързани дейности, структурирани в съответствие с компонентите на модела:

- ✓ аналитично наблюдение;
- ✓ конструиране на педагогически ситуации;
- ✓ педагогическа симулация;
- ✓ рефлексивен анализ.

Заключителен етап

В заключителния етап на изследването се проведе повторна диагностика чрез идентични задачи, критерии и показатели за оценяване.

Целта на този етап бе установяване на достигнатото ниво на развитие на компетентностите и регистриране на промените, настъпили в резултат на обучаващия експеримент.

Критерии и показатели за оценяване

Оценяването на резултатите се осъществи по система от три критерия:

- ✓ Критерий 1 – Методическа компетентност;
- ✓ Критерий 2 – Педагогическа адаптивност;
- ✓ Критерий 3 – Професионална рефлексия;

Всеки критерий включваше четири показателия.

Максималният общ бал е 24 точки.

Статистическа обработка на данните

За установяване на статистическата значимост на различията между контролната и експерименталната група се използва t-критерий на Стюдънт за независими извадки.

Статистическата обработка на данните се реализира чрез сравнителен анализ на резултатите от констатиращия и заключителния етап.

Таблица 2. Критерии, показатели и скала за оценяване

Критерий	Показатели	Оценка – 2 т.	Оценка – 1 т.	Оценка – 0 т.
Критерий 1 Методическа компетентност	**1.1. Умения за планиране на педагогическа ситуация**	Ясно формулирани тема, цел и задачи	Частично формулирани елементи	Липсва логическа яснота.
	1.2. Подбор на адекватни методи и средства	Методите напълно съответстват на целите.	Частично съответствие	Несъответствие
	1.3. Логическа структура на ситуацията	Последователна и методически обоснована	Частично структурирана	Липса на структура
	1.4. Възрастова адекватност	Пълно съобразяване с възрастта	Частично съобразяване	Несъобразяване
Критерий 2 Педагогическа адаптивност	**2.1. Педагогическа гъвкавост**	Демонстрира адаптивни стратегии.	Частична адаптивност	Липса на гъвкавост
	2.2. Адекватност на педагогическите реакции	Реакции, напълно педагогически обосновани	Частично адекватни	Неадекватни реакции
	2.3. Умения за разрешаване на проблемна ситуация	Ефективни и логически обосновани решения	Частично ефективни	Липса на решения
	2.4. Комуникативна ефективност	Ясна, педагогически целесъобразна комуникация	Частично ефективна	Неефективна
Критерий 3 Професионална рефлексия	**3.1. Способност за анализ**	Задълбочен и аргументиран анализ	Частичен анализ	Липса на анализ
	3.2. Аргументация на решенията	Логически и методически обоснована	Частично аргументирана	Липсва аргументация.
	3.3. Проява на саморефлексия	Осмисля собственото педагогическо действие.	Частична рефлексия	Липсва.
	3.4. Умения за самокорекция	Формулира ясни стратегии за подобрение.	Частично формулирани	Липсват.

Таблица 3. Скала за оценяване

Точки	**Интерпретация**
2 точки	Справя се.
1 точка	Справя се донякъде/частично.
0 точки	Не се справя.

Максимален бал

✓ 12 показателя × 2 т. = **24 точки.**

Оценяването на резултатите от диагностичните задачи се осъществи чрез експертна оценка по система от критерии и показатели (табл. 2), базирана на точкова скала (табл. 3).

СТАТИСТИЧЕСКИ ДАННИ

Таблица 4. Констатиращ етап

Група	**Средна стойност**	**Стандартно отклонение**
ЕГ	13,72	2,37
КГ	13,94	2,18

✓ t = –0,29

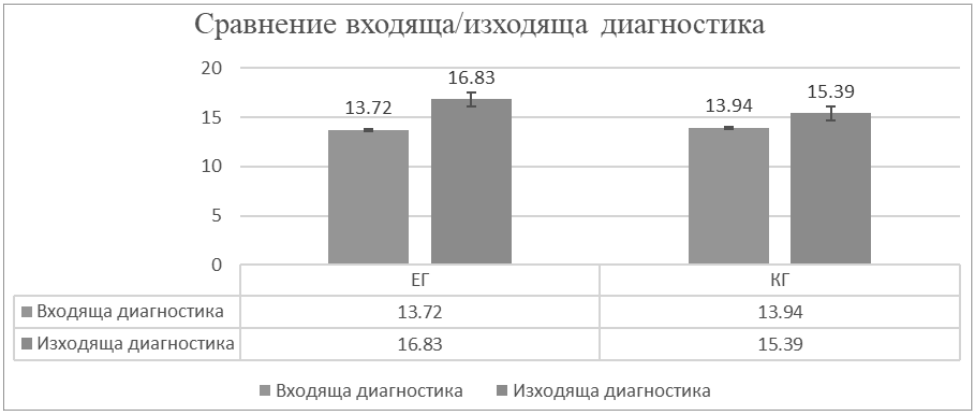
Таблица 5. Заключителен етап

Група	**Средна стойност**	**Стандартно отклонение**
ЕГ	16,83	2,62
КГ	15,39	2,40

✓ t = 1,72

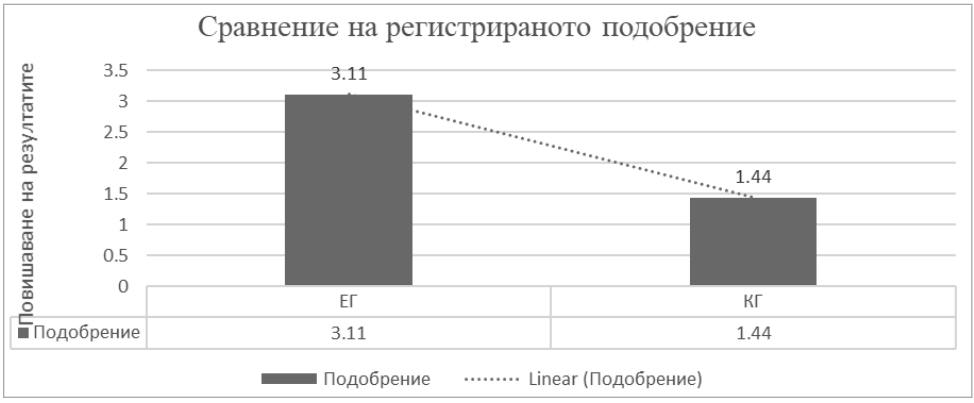
Таблица 6. Динамика на развитие

Група	**Подобрение**
ЕГ	+3,11 точки
КГ	+1,44 точки



Фиг. 1. Сравнение на средните стойности при входяща и изходяща диагностика

Диаграмата представя положителна динамика и в двете изследвани групи. По-значително повишаване на средните стойности се отчита при студентите от експерименталната група.



Фиг. 2. Сравнение на динамиката на развитие между групите

Диаграмата показва по-високо ниво на подобрение при студентите от експерименталната група, което свидетелства за положителния ефект на приложената педагогическа технология.

Резултатите от констатиращия етап показват близки средни стойности при студентите от експерименталната (M = 13,72) и контролната група (M = 13,94). Изчислената стойност на t-критерия (t = –0,29) не показва наличие на статистически значима разлика между групите. Получените данни потвърждават тяхната съпоставимост и осигуряват методологична коректност на последващия обучаващ експеримент.

В заключителния етап на изследването се наблюдава повишаване на средните стойности и при двете групи. Студентите от експерименталната група достигат средна стойност M = 16,83, докато при контролната група е регистрирана средна стойност M = 15,39. Изчислената стойност на t-критерия (t = 1,72) не достига нивото на статистическа значимост, но показва отчетлива тенденция за по-високи резултати при студентите от експерименталната група.

Особено показателни са данните, свързани с динамиката на развитие на изследваните компетентности. При студентите от експерименталната група се наблюдава средно повишаване на резултатите с 3,11 точки, докато при контролната група повишаването е 1,44 точки. Получените резултати позволяват да се приеме, че приложената педагогическа технология оказва положително влияние върху развитието на методическите и педагогическите компетентности.

Въпреки липсата на статистически значима разлика между групите отчетената положителна динамика и по-високите резултати на експерименталната група свидетелстват за ефективността на приложения педагогически модел.

АНАЛИЗ И ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Резултатите от проведеното емпирично педагогическо изследване позволяват да се проследи динамиката в развитието на изследваните компетентности при студентите от контролната и експерименталната група.

Данните от констатиращия етап показват близки средни стойности при двете групи, което потвърждава тяхната съпоставимост и осигурява методологична коректност на обучаващия експеримент. Липсата на статистически значима разлика в началния етап създава необходимите условия за обективно регистриране на настъпилите промени.

В заключителния етап на изследването се наблюдава повишаване на резултатите и при двете групи, което е очаквано следствие от учебния процес. Съществената различие обаче се проявява в степента на регистрираната положителна динамика.

Студентите от експерименталната група демонстрират по-високо средно повишаване на резултатите (+3,11 точки) в сравнение със студентите от контролната група (+1,44 точки). Тази тенденция свидетелства за по-интензивно развитие на методическите и педагогическите компетентности при приложение на педагогическата технология.

Получените резултати могат да бъдат интерпретирани в контекста на концептуалната рамка на предложения модел. Интегрирането на аналитично наблюдение, конструиране на педагогически ситуации, педагогическа симулация и рефлексивен анализ създава условия за активно включване на студентите в процеса на конструиране и осмисляне на педагогическата дейност.

Особено значима роля в тази динамика заема компонентът „педагогическа симулация“, който осигурява среда за моделиране на реални професионални ситуации и формиране на адаптивни педагогически реакции.

Рефлексивният анализ като системообразуващ механизъм в структурата на модела подпомага процесите на самонаблюдение, самооценка и самокорекция.

За установяване на вътрешногруповата динамика се приложи t-критерий на Стюдънт за зависими извадки.

При студентите от експерименталната група се установява статистически значимо повишаване на средните стойности (t = 10,72), което свидетелства за отчетлива положителна динамика в развитието на изследваните компетентности. Подобна тенденция се наблюдава и при контролната група (t = 5,88), което е закономерно следствие от учебния процес.

Съществото различие обаче се проявява в степента на регистрираното подобрение, където експерименталната група демонстрира значително по-висока положителна динамика.

Размерът на ефекта (Cohen’s d) предоставя допълнителна информация относно практическата значимост на установените различия.

Фиг. 3. Размер на ефекта (Cohen’s d) – практическа значимост на резултатите

Стойността d = 0,57 показва среден ефект при сравнението между групите в заключителния етап, докато d = 1,26 свидетелства за силен ефект по отношение на динамиката на развитие в експерименталната група.

Освен количествено установената положителна динамика резултатите позволяват да се открояят и качествени изменения в начина, по който студентите конструират педагогическата дейност. Анализът на разработените педагогически ситуации и рефлексивните протоколи показва по-висока степен на осъзна-

тост относно връзката между целите на обучението, избора на методи и очакваните резултати при студентите от експерименталната група.

При студентите, работили по авторския модел, се наблюдава по-ясно структуриране на педагогическите ситуации, включително по-прецизно формулиране на образователните цели и по-адекватен подбор на методи, съобразени с възрастовите особености на децата. Това свидетелства за развитие на методическо мислене, ориентирано към планиране на педагогическото взаимодействие като система от взаимносвързани действия.

Качественият анализ на разработените педагогически сценарии показва, че студентите от експерименталната група демонстрират по-висока степен на педагогическа гъвкавост при моделиране на възможни реакции в проблемни ситуации. В сравнение с контролната група, при тях се наблюдава по-честа употреба на стратегии, насочени към подкрепа на детската активност, стимулиране на познавателния интерес и адаптиране на педагогическото взаимодействие към конкретната ситуация.

Особено съществен резултат е развитието на умения за аргументиране на педагогическите решения. В рефлексивните анализи студентите от експерименталната група демонстрират способност да обосновават избора на методи чрез позоваване на възрастовите характеристики на децата, спецификата на съдържанието и очакваните образователни резултати. Това показва по-дълбоко осмисляне на педагогическата дейност и преход от интуитивни към концептуално обосновани решения.

Рефлексивните протоколи свидетелстват и за развитие на умения за самооценка и самокорекция. Студентите идентифицират конкретни затруднения, свързани с управлението на педагогическото взаимодействие, формулират алтернативни стратегии и предлагат възможности за подобрение на педагогическите ситуации. Подобна рефлексивна активност може да се разглежда като индикатор за формиране на професионална позиция, основана на осъзнатост и готовност за усъвършенстване на педагогическата практика.

Симулационният характер на обучението създава условия за безопасна педагогическа среда, в която студентите могат да експериментират с различни модели на взаимодействие, без риск от негативни последствия за реалния образователен процес. Това позволява развитие на педагогическа увереност и формиране на адаптивни професионални реакции.

Наблюдава се тенденция студентите от експерименталната група да проявяват по-висока степен на инициативност при конструиране на педагогически ситуации, включително използване на разнообразни интерактивни методи, елементи на игровизация и проблемно базирани задачи. Това свидетелства за развитие на творчески подход към педагогическата дейност и готовност за използване на иновативни образователни стратегии.

Получените качествени резултати допълват статистическите данни и позволяват да се направи извод, че предложеният педагогически модел подпомага не само повишаването на измеримите показатели, но и трансформацията на педагогическото мислене на студентите в посока на по-висока професионална осъзнатост, адаптивност и рефлексивност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното емпирично педагогическо изследване позволява да се направят обобщения относно ефективността на предложения педагогически модел за обучение на студенти – бъдещи учители по образователно направление „Околен свят“ в детската градина.

Резултатите от констатиращия етап установяват съпоставимост между контролната и експерименталната група, като не се регистрират статистически значими различия в началното ниво на изследваните компетентности. Получените данни осигуряват необходимата методологична основа за интерпретация на резултатите от обучаващия експеримент.

В заключителния етап се наблюдава положителна динамика и при двете групи, което представлява закономерно следствие от учебния процес. Съществената разлика обаче се проявява в степента на регистрираното развитие. Студентите от експерименталната група демонстрират по-високо средно повишаване на резултатите, което свидетелства за положителния ефект на приложената педагогическа технология.

Получените резултати могат да бъдат интерпретирани в контекста на концептуалната рамка на модела, при която аналитичното наблюдение, педагогическата симулация и рефлексивният анализ функционират като взаимно допълващи се механизми за формиране на практически приложими методически и педагогически компетентности.

Въпреки че междугруповите различия в заключителния етап не достигат нивото на статистическа значимост, отчетената положителна динамика, размерът на ефекта и по-високите резултати на експерименталната група позволяват да се приеме, че предложеният педагогически модел представлява ефективна технология за оптимизиране на професионалната подготовка на бъдещите учители.

Следва да се отчете, че получените резултати са обусловени от спецификата на приложената педагогическа технология, която е реализирана предимно чрез симулационни дейности. Това определя изводите като частично валидни и насочва към необходимостта от бъдещи изследвания, включващи реална педагогическа практика в детска градина.

Получените резултати позволяват частично потвърждение на изследователската хипотеза, като се установява положителна тенденция за по-високо

развитие на методическите и педагогическите компетентности при студентите от експерименталната група.

Въпреки това липсата на статистически значима междугрупова разлика и симулационният характер на приложената педагогическа технология предполагат предпазлива интерпретация на резултатите.

ПРИНОСИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата разработка позволява да бъдат формулирани следните приноси:

✓ Разработен е авторски педагогически модел за обучение на студенти – бъдещи учители по дисциплината „Методика на обучението по околен свят в детската градина“.

✓ Моделът е концептуално обоснован чрез интегриране на постановките на учене чрез преживяване, изследователското и рефлексивното учене.

✓ Създадена е диагностична система за оценяване на методическа компетентност, педагогическа адаптивност и професионална рефлексия.

✓ Реализирано е емпирично педагогическо изследване с експериментален дизайн.

✓ Установена е положителна динамика в развитието на изследваните компетентности при приложение на педагогическата технология.

✓ Емпирично са установени положителни тенденции, свързани с ефективността на симулационните и рефлексивните стратегии в обучението на бъдещи учители.

ОГРАНИЧЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

С оглед на методологичната коректност следва да бъдат отчетени някои ограничения на изследването:

✓ Изследването е реализирано с ограничена по обем извадка.

✓ Проучването обхваща студенти от една образователна институция.

✓ Липсва реална педагогическа практика в естествена образователна среда.

✓ Педагогическата интервенция е осъществена в рамките на един академичен семестър.

✓ Диагностичният инструментариум е ориентиран към конкретен набор от компетентности.

Посочените ограничения не обезсилват получените резултати, но предполагат реализиране на последващи изследвания с по-широка извадка, различни образователни контексти и разширен диагностичен инструментариум.

БИБЛИОГРАФИЯ

Angelov, M. (2025). Obrazovatelni aspekti na muzikalnopedagogicheskiya podhod „Orf-Shulverk“: prilozhenie na model za obuchenie na studenti – badeshti uchiteli. [Ангелов, М. (2025). Образователни аспекти на музикалнопедагогическия подход „Орф-Шулверк“: приложение на модел за обучение на студенти – бъдещи учители]. *Pedagogika,* 97 (5), 663–678. https://doi.org/10.53656/ped2025-5.06

Andreev, M. (1996). *Didaktika.* [Андреев, М. (1996). Дидактика]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

Baev, D. (2025). Izsledvane na sebeosaznatostta v sebeotsenkata na uchiteli kato komponent ot lichnostnata kompetentnost, sotsialna kompetentnost i kompetentnost za pridobivane na umeniya za uchene. [Баев, Д. (2025). Изследване на себеосъзнатостта в себеоценката на учители като компонент от личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене]. *Obrazovanie i tehnologii,* 16 (1), 32–37.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. Maidenhead: Open University Press.

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1), 21–32.

Gyurova, V. (2004). *Interaktivni metodi v obuchenieto*. [Гюрова, В. (2004). Интерактивни методи в обучението]. Sofia: Prosveta.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ivanov, I. (2005). *Pedagogika*. [Иванов, И. (2005). Педагогика]. Sofia: Prosveta.

Yordanova, V. (2025). Obshtata evropeyska referentna ramka za ezitsite: savremenni pedagogicheski printsipi i prilozhenie v chuzhdoezikovoto obuchenie. [Йорданова, В. (2025). Общата европейска референтна рамка за езиците: съвременни педагогически принципи и приложение в чуждоезиковото обучение]. In: A. Tselova (ed.). Obrazovanieto: klasichnost i modernost, 232–242. Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.

Kotseva, N. (2025). Sotsialnata kompetentnost na 6–7-godishni detsa i podgotovkata za uchilishte. [Коцева, Н. (2025). Социалната компетентност на 6–7-годишни деца и подготовката за училище]. *Obrazovanie i tehnologii,* 16 (2), 271–278. https://doi.org/10.26883/2010.252.7762

Krasteva, A. (2012). *Kompetentnostniyat podhod v obrazovanieto.* [Кръстева, А. (2012). Компетентностният подход в образованието]. Sofia: Paradigma.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Petrova, T. (2010). *Savremenni obrazovatelni tehnologii.* [Петрова, Т. (2010). Съвременни образователни технологии]. Sofia: Prosveta.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing. Available from: https://www.oecd.org/education/2030/

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ЗАДАЧА 1 – Методическо проектиране (Критерий 1)
Разработете **кратък план-сценарий** на педагогическа ситуация по „Околен свят“ за избрана възрастова група.
Обем: **до 1 страница**
Какво задължително да включва
✓ Тема
✓ Цел
✓ Задачи
✓ Методи
✓ Организират педагогическото взаимодействие
✓ Очаквани резултати
Оценяват се:
– планиране;
– подбор на методи;
– структура на педагогическото взаимодействие;
– възрастова адекватност.

ЗАДАЧА 2 – Реакция в педагогическа ситуация (Критерий 2)
Представена е ситуация:
По време на педагогическа ситуация по „Околен свят“ дете отказва участие в дейността и демонстрира разсейване.
Опишете:
✓ Как бихте реагирали?
✓ Какви педагогически действия бихте предприели?
✓ Как бихте адаптирали ситуацията?
Измервам:
педагогическа гъвкавост
адаптивност
проблемно мислене
комуникация

ЗАДАЧА 3 – Рефлексивен анализ (Критерий 3)
След разработената ситуация:
Опишете:
✓ Кои елементи считате за най-успешни?
✓ Какво бихте променили?
✓ Какви потенциални трудности очаквате?
Какво измервам:
анализ
аргументация
саморефлексия
самокорекция

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Педагогическа технология на обучаващия експеримент

Компонент на модела	Тип дейности	Конкретни задачи към студентите	Диагностична насоченост	Оценявани показатели
Аналитично наблюдение	Видеоанализ; педагогически дискусии; анализ на педагогически стратегии	Анализ на педагогическа ситуация; идентифициране на методи; разпознаване на педагогически реакции	Развитие на аналитично мислене и методическа осъзнатост	Анализ; аргументация; педагогическа интерпретация
Конструиране на педагогически ситуации	Микропроектиране; разработване на сценарии; изследователски конструкции	Разработване на педагогическа ситуация; формулиране на цели и задачи; подбор на методи; структуриране на взаимодействие	Формиране на методическа компетентност	Планиране; подбор на методи; логическа структура; възрастова адекватност
Педагогическа симулация	Ролеви проигравания; педагогически казуси; моделиране на взаимодействия	Реакция в проблемна ситуация; адаптиране на педагогическо поведение; решаване на казус; комуникативни стратегии	Развитие на педагогическа адаптивност	Педагогическа гъвкавост; адекватност на реакциите; проблемно мислене; комуникация
Рефлексивен анализ	Рефлексивни протоколи; самоанализ; групова рефлексия	Анализ на собствено педагогическо действие; идентифициране на затруднения; формулиране на подобрения	Развитие на професионална рефлексия	Саморефлексия; аргументация; самокорекция

ЗА АВТОРА

Надя Емилова Коцева, асистент, е преподавател във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Филиал Враца.

Научни интереси: в областта на предучилищната педагогика, социалната компетентност, образователните технологии и др.

ORCID ID: 0009-0006-1333-9267

E-mail: n.kotseva@ts.uni-vt.bg

ABOUT THE AUTHOR

Nadya Emilova Kotseva, Assist. Prof., is a lecturer at the Vratsa Branch of St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo.

Research interests: preschool pedagogy, social competence, educational technologies, etc.

ORCID ID: 0009-0006-1333-9267

E-mail: n.kotseva@ts.uni-vt.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 119

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 119

TOOLS FOR MEASURING RESILIENCE IN ADOLESCENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS

MARGARITA LENKOVA

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work

DOI: https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.119.145-173

Abstract. This article reviews the published scientific literature on the available quantitative instruments designed to measure resilience in adolescents and presents a comparative analysis of these tools. A literature search was conducted in Scopus, Science Direct and Google Scholar using the keywords “resilience” and “adolescence” in combination with “measurement”, “scale”, or “questionnaire”. Articles and studies published within the last 20 years that focused specifically on measuring adolescent resilience and current validation of questionnaires for such measurement were included. As a result, ten questionnaires were compared according to their theoretical foundations, psychometric properties, scope and domains, accessibility and practical applicability. The findings indicate that a diverse range of instruments for measuring resilience in adolescents exist internationally. These tools differ in their conceptualization of resilience and in their characteristics. Some of them were created for cross-cultural use and are available online.

Keywords: resilience, questionnaires, measurement, adolescents, youth, tools

ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА РЕЗИЛИАНС ПРИ ЮНОШИ: СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ

МАРГАРИТА ЛЕНКОВА
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Резюме. Настоящата статия има за цел да направи преглед на публикуваната научна литература за наличните количествени инструменти за измерване на резилианс при юноши и да представи тези инструменти в сравнителен план. Научните бази данни Scopus, Science Direct and Google Scholar бяха използвани за търсене и извличане на данни с помощта на ключовите думи “resilience” и “adolescence” в комбинация с някоя от следните: “measurement”, “scale”, “questionnaire”. Прегледани бяха статии и изследвания за измерване на резилианс от последните 20 години, които се фокусират конкретно върху измерването на резилианс при юноши и представляват валидиране на въпросници за такова измерване. Резултати: бяха сравнени 10 въпросника въз основа на техните теоретични обосновки, психометрични характеристики, обхват и домейни, достъпност и приложимост. Заключение: в международен план съществуват вече разнообразни инструменти за измерване на резилианс при юноши. Те се различават по това как концептуализират резилианса, както и по своите характеристики. Сред тях има такива, създадени за междукултурна употреба и достъпни онлайн.

Ключови думи: резилианс, въпросници, измерване, юноши, младежи, инструменти

ВЪВЕДЕНИЕ

Понятието „резилианс“ (resilience) навлиза в социалните и хуманитарните науки през втората половина на XX век. Първоначално се използва за описание на деца и млади хора, които показват позитивна адаптация въпреки наличието на значими рискови фактори. В ранни изследвания резилиансът често се разглежда като индивидуална характеристика или личностна устойчивост. През 1993 г. Wagnild & Young го дефинират като измерима личностна характеристика, относително стабилна във времето, която смекчава негативните ефекти на стреса и насърчава адаптацията (Wagnild & Young, 1993). С развитието на научното познание това разбиране е подложено на критика и значително разширено (Ungar, 2013; Masten, 2014, 2021). През последните десетилетия понятието „резилианс“ претърпява съществена концептуална еволюция. От първоначалните си дефиниции и интерпретации като индивидуална, почти „вродена“ устойчивост, то постепенно се утвърждава като динамичен процес, формиращ се в резултат на взаимодействието между личностните ресурси и социалната среда (Ungar, 2013; Rutter, 2012). В концепцията на Rutter (2012) резилиансът се разбира не като стабилна личностна черта, а като **динамичен и контекстуално обусловен процес**, при който индивидът постига относително добра адаптация въпреки наличието на небла-

гоприятни условия и рискови фактори. Този процес се осъществява чрез взаимодействието между личностни ресурси, семейна и социална среда. Cyrulnik (2013) също дефинира резилианса като многопричинен (multicausal) процес, включващ биологични, психологически и социални фактори. Постепенно фокусът се измества от въпроса „Какво притежава индивидът?“ към „В каква среда се развива и какви ресурси са достъпни за него?“. Съвременните теоретични подходи за резилианса все по-ясно се отдалечават от разбирането му като индивидуална, относително стабилна личностна характеристика и го концептуализират като **динамичен, релационен и контекстуално обусловен процес**, възникващ в резултат на взаимодействието между индивида и неговата среда (Luthar et al., 2000; Masten, 2014). Екологичният подход, базиран на теорията на Bronfenbrenner, подкрепя виждането на резилианса като резултат от взаимодействието между различни системи – семейство, училище, общност, културен и социално-икономически контекст (Bronfenbrenner, 1979; Ungar, 2011). В рамките на този социално-екологичен подход резилиансът се разглежда не само като „способност на човека да се справя“, а и като **функция на наличните подкрепящи ресурси** в семейството, училището и по-широкия социален контекст, както и че средата може **да подпомага или затруднява** резилиансните процеси, а не само личностната способност да се възстановява след трудности (Ungar, 2008, 2011). Според социално-екологичния модел на резилианса този конструкт се определя от **достъпа на младите хора до значими ресурси** и от начина, по който социалните системи улесняват или ограничават този достъп (пак там). В този смисъл резилиансът не е единствено „качество на индивида“, а **показател за това доколко средата е структурирана, подкрепяща и предсказуема.**

Съвременните теории подчертават централната роля на подкрепящите взаимоотношения, социалните системи и контекста, в който се развива детето или юношата. Една от най-широко приетите съвременни дефиниции е предложена от Masten, която определя резилианса като „процес на позитивна адаптация в условията на значима неблагоприятност“ (Masten, 2014). Тази дефиниция ясно подчертава три ключови аспекта: 1) резилиансът е процес, а не статично качество; 2) той предполага наличие на реален риск или трудност; 3) включва адаптация, която е социално и културно обусловена. Социално-екологичните модели разглеждат резилианса като динамичен процес, който се влияе от достъпа до ресурси и качеството на подкрепата в ключови системи като връстници и училище (Ungar, 2011; Marquez et al., 2023).

Периодът на юношеството се характеризира с разнообразни промени – биологични, когнитивни, емоционални и социални, които водят до повишена чувствителност, уязвимост и нужда от подкрепа (Dahl, 2004; Blakemore & Mills, 2014; Sisk & Gee, 2021; Eiland & Romeo, 2013; Blaustein & Kinniburgh, 2010; Paus et al., 2008). Съвременните изследвания показват, че психологиче-

ската и социалната подкрепа играят ключова роля за развитието на резилианс при юношите. Те подпомагат изграждането на адаптивни стратегии за справяне, опосредства ефекта на стресови фактори върху психичното здраве и може целенасочено да се развива чрез интервенции в училищна и консултативна среда (Fox & Thiessen, 2019; Cai et al., 2025; Llistosella et al., 2024). Изследвания от последните години показват, че подкрепящата училищна среда и релационните практики (например свързаност с училището, значими възрастни, програми за умения) могат да функционират като защитни фактори, които подпомагат адаптацията и повишават резилианса в юношеския период (Diggs et al., 2025; Cai et al., 2025; Corney et al., 2024; Fox & Thiessen, 2019).

В българската научна литература терминът резилианс се употребява също с два превода – като „устойчивост“ и като „издръжливост“. Независимо от използвания превод терминът също се разглежда предимно като социално и контекстуално обусловен процес, който се формира във взаимодействието между индивидуалните ресурси и подкрепящата социална среда, а не като изолирана личностна характеристика (Petrova-Dimitrova & Staneva, 2010; Petrova-Dimitrova, 2017; Zankova, 2014). Определя се като динамичен процес, който се развива във взаимодействието между индивидуалните ресурси на детето и подкрепящата семейна, училищна и институционална среда (Petrova-Dimitrova, 2017).

Преглед на съществуващите изследвания в България, фокусирани върху резилианса, показва, че са налице адаптирани инструменти за измерване на резилианс при възрастни. Така например скалата ER8928 (Block & Kremen, 1996) за измерване на его-резилиентност е адаптирана за български условия от Желязкова-Койнова, Мишева-Алексова и Червенкова (2010: 165–176). Въпросникът „State Trait Resilience Inventory“ (STRI33) за изследване на резилианс, разработен от Chok Hiew (Hiew, Resilience: Development and Measurement, 1998) като модификация на Resilience Checklist на Е. Гротберг, е адаптиран за България от Р. Недева (Nedeva, 2019: 48; Nedeva & Stoyanov, 2019: 428–435). Налице е и адаптация на кратката скала за издръжливост – Brief Resilience Scale (BRS), осъществена в български условия от Занкова (2014: 169). Няма обаче изследвания, свързани с адаптиране на инструменти за измерване на резилианс при юноши, както и такива, базирани на количествен подход към проучване на процеса. Предвид на важното значение на резилианса в юношеска възраст, включително в контекста на училищната среда, измерването му чрез подходящи инструменти би имало голяма практическа полза за помагащите специалисти, ангажирани в подкрепяща роля – училищни психолози, педагогически съветници, социални работници и пр. Това е така, тъй като количественият подход дава възможност за изследване на явления в широк мащаб, като обхваща големи извадки от участници и позволява постигането на по-висока степен на представителност на резултатите, което е особено цен-

но, когато се търси обобщаване на изводи за по-големи групи от населението. В този смисъл измерването на резилианса би било подкрепящ инструмент за ориентиране на училищните психолози, педагогическите съветници, социалните педагози или други подкрепящи роли, който би им помогнал в оценката на предприетите интервенции с цел повишаване на резилианса – програми и услуги. Присъствието на количествен измервател на резилианс при юноши може само да бъде в полза на социалните педагози на терен – практиците, които имат нужда от оценка на ефекта от своите действия.

ЦЕЛ

Основна цел на тази статия е да се направи преглед на достъпните валидирани количествени инструменти за измерване на резилианс при юноши в литературата между 2006 и 2026 г. и да се представят тези инструменти в сравнителен план на базата на техния произход, теоретична основа, психометрични характеристики, домейни, обхват и достъпност. Избраният период (2006–2026 г.) обхваща етап на интензивно теоретично развитие и концептуално прецизиране на понятието „резилианс“ в социалните и образователните науки. Развива се дефиницията му като динамичен процес, възникващ в резултат от взаимодействието между индивидуални, семейни и социални системи (Masten, 2014). Тази промяна е свързана и с по-широк научен преход от дефицитно ориентирани модели към подходи, фокусирани върху защитните фактори и позитивното развитие на индивида, което води до значително разширяване както на теоретичните рамки, така и на емпиричните изследвания в областта (Fleming & Ledogar, 2008). В резултат именно през последните две десетилетия се наблюдава засилен интерес към разработването и валидирането на стандартизирани инструменти за измерване на резилианс, което прави този времеви интервал особено релевантен за настоящия преглед. Измерването на резилианс при юноши изисква ясно теоретично позициониране на конструкта и създаване на инструмент, който отразява неговата сложна природа (Gartland et al., 2011). В научната литература са разработени и валидирани различни инструменти за измерване на резилианс при юноши, които се различават по своите теоретични рамка и фокус, структура и приложимост в определена среда, контекст или ситуация.

МЕТОД НА ТЪРСЕНЕ И ПОДБОР

Основният изследователски въпрос в този преглед е: „Какви валидирани инструменти се използват за измерване на общ резилианс при юноши в международен план (2006–2026)?“. Допълнителни изследователски подвъпроси са:

1. Какви са техните теоретични основи?

2. Какви са техните психометрични свойства (надеждност, валидност)?

3. В какви културни и географски контексти са валидирани тези инструменти?

4. Какви измерения на резилианса/конструкта оценяват тези инструменти?

5. Каква е тяхната достъпност?

КРИТЕРИИ ЗА ДОПУСТИМОСТ

Критериите за включване и изключване са разработени с помощта на рамката „Популация–концепция–контекст“ (PCC), разработена от Joanna Briggs Institute. Тази рамка позволява систематично структуриране на изследователския въпрос чрез ясно определяне на целевата популация, изследвания концепт и контекста, в който той се разглежда, като по този начин подпомага прозрачността и възпроизводимостта на процеса на подбор на литературата (Joanna Briggs Institute, 2015). Рамката PCC включва три основни компонента: **Population (популация)** – изследваната група, **Concept (концепция)** – основния феномен на интерес, и **Context (контекст).** В рамките на настоящия преглед **популацията** включва юноши, **концепцията** обхваща резилианса и неговото количествено измерване чрез валидирани инструменти, а **контекстът** се отнася до изследвания, публикувани в международната научна литература.

Критерии за допустимост в проучването са: популация – юноши; концепция – валидирани инструменти, измерващи резилианс; контекст – международни проучвания (2006–2026).

Критерии за включване са: (1) рецензирани статии и проучвания, отчитащи валидиране или психометрична оценка на инструменти за измерване на резилианс, прилагани специално за юноши; (2) между 1 януари 2006 г. и 1 януари 2026 г.; (3) публикации на английски език.

Ограничаването на включените публикации до английски език е обусловено от неговата роля като *lingua franca* на съвременната научна комуникация. Значителна част от международните рецензирани изследвания, включително разработването и валидирането на психометрични инструменти, се публикуват на английски език, което осигурява по-широк достъп до съпоставими и методологично стандартизирани данни. Същевременно се признава, че това ограничение може да доведе до пропускане на релевантни изследвания на други езици, което представлява ограничение на настоящия преглед.

Критерии за изключване: проучвания без психометрична валидация; чисто качествени проучвания; проучвания, фокусирани само върху възрастни или по-малки деца; инструменти, чиято основна цел не е резилианс, а конструкти, свързвани с резилианс; инструменти, които не са самоотчетни, а са мерки, докладвани от наблюдатели (например родители, учители и др.); инструменти

за измерване на тясно ограничен специфично контекстуален резилианс – като дигитален резилианс или резилианс при бедствия.

Източници на информация:

Търсенето е осъществено в научните бази данни Scopus, Science Direct и Google Scholar, като са използвани предварително дефинирани ключови думи. Използвани са целенасочени търсения по ключовите думи “resilience” и “adolescence” в комбинация с някоя от следните: “measurement,”, “scale”, “questionnaire”. Прегледани са статии и изследвания от последните 20 години, които представят инструменти за измерване на резилианс при юноши. След премахване на дубликати и изключване на текстове с друг фокус са идентифицирани 10 въпросника за измерване на резилианс при юноши, които са представени по-долу с техните теоретични обосновки, психометрични характеристики, обхват и достъпност.

РЕЗУЛТАТИ

Разгледаните в настоящия материал инструменти в световен мащаб са: The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (RSCA), Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R), Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ), Resilience Scale for Adolescents (READ), School Resilience Questionnaire (SRQ), Adolescents’ Resilience Evaluation Scale (ARES), Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), Student Resilience Survey (SRS), **Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS),** Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS). Те се различават по своя концептуален фокус и приложимост, като всеки един от тях е представен по-долу със своите основни характеристики.

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ПРЕДСТАВЕНИТЕ ИНСТРУМЕНТИ ЗА ИЗМЕРВАНЕ НА РЕЗИЛИАНС

Следват сравнителни таблици по различни критерии на разглежданите инструменти за измерване на резилианс при юноши – концептуален и теоретичен фокус, психометрични характеристики, обхват, приложения и достъпност.

СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА ПО ГОДИНА НА ИЗЛИЗАНЕ, ДЪРЖАВА, ВЪЗРАСТ, СКАЛА И НАЧИН НА СЪЗДАВАНЕ

Таблица 1. Сравнителна таблица по година на излизане, държава, възраст, скала на измерване и начин на създаване, подредени хронологично по година на излизане

Въпросник	Година на излизане	Държава	Начин на създаване	Версии	За възраст	Използвана скала
Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	2003 г. – версия за възрастни, след 2010 г. – версии и адаптации за юноши	САЩ	Адаптирани от въпросник за възрастни	CD-RISC-25 – оригинална версия с 25 твърдения, CD-RISC-10 – съкратена версия с 10 твърдения, CD-RISC-2 – ултракратка версия с 2 твърдения.	12–18 години	5-степенна скала на Likert
Student Resilience Survey (SRS)	2003 г., с последващи валидации през 2016 г.	Австралия	Създадени специално за деца и юноши	Една версия	Деца над 7 години	5-степенна скала на Likert
Resilience Scale for Adolescents (READ)	2006	Норвегия	Адаптиран от скала за за възрастни Resilience Scale for Adults – RSA	Една версия	13–15 години, оригинална разработка; 12–18 години, следващи валидации	5-степенна скала на Likert
The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (RSCA)	2007	Англия	Създаден специално за юноши	Една версия	9–18 години	5-степенна скала на Likert
Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)	2011	Австралия	Създаден специално за юноши	Два варианта – пълна и кратка версия	12–18 години	5-степенна скала на Likert
Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R)	2011	Канада	Ревизирана версия на оригиналния Adult Resilience Measure (ARM-R)	CYRM-28 – пълна версия (28 твърдения) и CYRM-12 – кратка версия (12 твърдения)	Версия за 5–9 години; Версия за 10–23 години	5- или 3- степенна скала на Likert

Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS)	2011	Сингапур	Създаден специално за юноши	Една версия	12–16 години	5-степенна скала на Likert
Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS)	2013	Турция	Създаден специално за юноши	Една версия	15–18 години	5-степенна скала на Likert
Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES)	2024	Румъния	Създаден специално за юноши	Една версия	15–19 години	5-степенна скала на Likert
School Resilience Questionnaire (SRQ)	2024	Иран	Създаден специално за юноши	Една версия	Гимназиална възраст без посочен период	5-степенна скала на Likert

Прегледът показва, че в географска съпоставка съществуват въпросници, разработени на четири континента – американски, европейски, азиатски и австралийски. Преобладават европейските разработки – общо 4, като две от тях идват от Северна Европа – Норвегия и Англия, а другите две – от по-южните части – Румъния и Турция. От Северна Америка има два въпросника – един от САЩ и един от Канада. Австралийските въпросници също са два, както и в Азия. Съпоставката показва, че една част от въпросниците са адаптирани от първоначално създадени за възрастни. Преобладават въпросниците, които са създадени от самото начало като специфично измерващи резилианс точно при юноши – те са общо 7. Три са адаптирани от предварително съществуващи въпросници за измерване на резилианс при възрастни. Три от инструментите създават повече от една версия и съществуват във варианти на пълен и адаптиран съкратен вариант. Интересно при CYRM-R – освен различните версии за различни възрасти, за пълен и съкратен вариант и за 3-степенна или 5-степенна скала на Ликерт за оценяване – е и съществуването на версии, които могат да бъдат попълнени от някой, познаващ личността, за която се попълва (лице с най-големи познания; PMK): PMK-CYRM-R за деца на възраст 5–9 години; PMK-CYRM-R – за младежи на възраст 10–23 години. Възрастта, за която са ориентирани въпросниците, варира между 5 и 19 години, но повечето се позиционират в начална възраст 12–13 години и крайна – 16–18. Предпочитаната скала за оценяване е 5-степенната скала на Ликерт.

СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА ПО КОНЦЕПТУАЛЕН И ТЕОРЕТИЧЕН ФОКУС

Една от основните отличителни черти на всеки инструмент е начинът, по който концептуално разбира същността на понятието „резилианс“. От концептуална гледна точка инструментите се различават според разбирането си за резилианса. Концепцията за резилианс (resilience) няма една-единствена теоретична основа – във времето се развиват няколко теоретични модела, които я концептуализират по различен начин.

Трейтовият (личностният) модел разглежда резилианса като стабилна личностна характеристика (trait). Той е вродена или относително стабилна способност на личността, която включва самоконтрол, адаптивност и емоционална стабилност и не взема предвид влиянието на социалната среда (Block & Block, 1980). *Процесният (динамичният) модел* разглежда резилианса като динамичен процес, а не като фиксирана черта и е резултат от взаимодействие между риск и защитни фактори. Той е динамичен процес на позитивна адаптация, възникващ от взаимодействието между индивидуални и контекстуални фактори (Rutter 1987, 2006; Masten, 2001, 2014). Процесният модел е неразривно свързан с концепцията за рискови и защитни фактори, развита в ранните изследвания

на Norman Garmezy и Emmy Werner, които изследват деца, израснали в условия на риск, но демонстриращи нормално или успешно развитие (Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1992). Rutter систематизира техните идеи, като въвежда *концепцията за защитни фактори "protective mechanisms"* (Rutter, 1987), които влияят върху връзката между риск и резултат. Съвременните процесни модели интегрират и *социално-екологичната перспектива, базирана на Ecological Systems Theory*. Тя е разработена от Urie Bronfenbrenner, която описва развитието като резултат от взаимодействия между различни екологични нива. По-късно този подход е приложен към резилианса от автори като Michael Ungar, който подчертава ролята на културата и социалния контекст. Така резилиансът се разглежда като продукт на взаимодействия между индивида и неговата социална среда, като резултат от взаимодействия на различни нива: индивидуално, семейно, училищно, общностно, културно. В този подход резилиансът не се локализира единствено в личността, а се разбира като резултат от множество взаимносвързани системи. Тази линия е развита от Michael Ungar, който дефинира резилианса като способността на индивида да навигира и договаря достъп до ресурси в своята среда (Ungar, 2011). За социално-екологичния модел резилиансът се формира в контекста на средата и е мултидименсионален процес. Границите между процесния динамичен модел, модела на защитните фактори и социално-екологичния модел са видимо гъвкави – моделите произлизат един от друг и взаимно черпят идеи, като на практика и трите поставят акцент върху влиянието на външни фактори върху резилианса.

Таблица 2. Сравнителна таблица по концептуален и теоретичен фокус

Въпросник	Теоретична основа	Как авторите дефинират резилианса
The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (RSCA)	Трейтов модел	Резилиансът е система от личностни характеристики, които намаляват риска от психопатология и подпомагат адаптацията.
Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	Трейтов модел	Резилиансът е индивидуална способност за възстановяване, способност за ефективно справяне и възстановяване след значителен стрес.
Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)	Социално-екологичен модел	Взаимодействие „индивид – семейство – училище – общност“. Резилиансът е резултат от взаимодействието между индивидуални, семейни, училищни и общностни фактори.
Resilience Scale for Adolescents (READ)	Модел на защитните фактори	Резилиансът се разбира като наличие на лични и социални защитни фактори, подпомагащи позитивната адаптация.
Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R)	Социално-екологичен модел	Резилиансът е капацитет, който зависи от наличието на достъп до значими ресурси в социалната среда.
Student Resilience Survey (SRS)	Модел на защитните фактори; Училищно ориентиран модел – базирана на училище рамка за резилианс	Резилиансът е резултат от подкрепящи училищни взаимоотношения, принадлежност и ангажираност.
Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS)	Процесно динамичен модел	Резилиансът е психологическа способност за адаптация към трудности, базирана на вътрешни ресурси.
Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES)	Процесно динамичен модел на резилианс	Резилиансът се разглежда като динамичен процес за ефективно справяне със стрес и зависи от личностни и социални ресурси.
School Resilience Questionnaire (SRQ)	Социално-екологична рамка; Училищно ориентиран модел – базирана на училище рамка за резилианс	Фокусът е върху концепта „училищен резилианс“, разбиран като способност за поддържане на академично и лично функциониране при трудности.
Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS)	Социално-екологичен модел	Резилиансът е процес, зависещ от лични и средови ресурси.

КОНЦЕПТУАЛНИ РАЗЛИЧИЯ

Едно от основните разграничения между инструментите за резилианс се отнася до *начина, по който те концептуализират самия конструкт и фокуса на употреба.* Сред представените инструменти прави впечатление доминирането на социално-екологичния модел – четири от деветте въпросника са изградени върху тази теоретична основа. Сред останалите два са с изразен модел на защитните фактори, два – с процесно динамичен модел, и два – с изразен трейтов модел. Правят впечатление и два със строг фокус върху училищния контекст и измерването на резилианс в училищна среда.

Скалите *The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (RSCA)* са разработени, за да идентифицират основните лични качества на резилианс при младежите, изразени със собствените им думи за собствения им опит. Стъпват на трейтовия модел и се основават на предположението, че личният резилианс отразява адекватни лични ресурси, които съответстват или надвишават емоционалната реактивност към вътрешен или външен стрес (Prince-Embury, 2013). Въпреки че теоретично признава критичното значение на силите на околната среда, авторът базира скалите върху знанието, че това, което младежите внасят в своята среда, оказва силно влияние и върху цялостното им благополучие. Основният фокус на скалите е върху видовете лични качества, които като цяло позволяват на някои младежи да се справят по-добре от други пред лицето на несгодите (пак там).

Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) има за цел да измерва вътрешни личностни ресурси и уязвимости, виждайки резилианса като индивидуална способност за възстановяване, както е в основата си трейтовият модел. Инструментът е създаден в рамките на *клиничната психология и психиатрията* с цел измерване на способността на индивида да се справя със стрес, травма и неблагоприятни житейски събития (Connor & Davidson, 2003). Първоначално CD-RISC е валидирана основно при *възрастни клинични и общи популации,* а впоследствие е адаптирана и използвана при различни възрастови групи, включително юноши. CD-RISC концептуализира резилианса като *относително стабилна индивидуална характеристика (trait-like construct),* свързана със: лична устойчивост, контрол и самоефикасност, толерантност към негативни емоции, духовност и смисъл. В този смисъл резилиансът се разглежда предимно като *вътрешен ресурс на индивида,* а не като процес, формиран във взаимодействие със социалната и институционалната среда.

Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS) също е разработена за измерване на вътрешните ресурси на резилианс при юноши (Bulut et al., 2013) и е представена като психологически ориентирана скала. Тя разглежда резилианса предимно като вътрешен, психологически капацитет, който позволява на юношата да се адаптира към стрес, неуспехи и трудности. В неговите подска-

ли се отбелязват: Family Support – подкрепа от семейството, Confidant Friend Support – подкрепа от довереник, приятел – подкрепата, оказана на подрастващия от приятели и доверениции, както и School Support – училищна подкрепа – подкрепата, оказана на подрастващия от учители и членове на училищния персонал (пак там). Това показва, че въпросникът използва процесен модел за основа и разбира резилианса като динамичен процес на адаптация, който не е фиксирана черта, може да се развива чрез взаимодействие със средата.

ARQ, READ, CYRM-R, SRS и SYRESS разглеждат резилианса през социално-екологичния модел като взаимодействие между личностни ресурси и социална среда. Целта на ARQ е да предостави *мултисистемна оценка на резилианса при юноши,* основана на социално-екологичен модел, според който резилиансът на юношите се формира чрез *взаимодействието между индивидуални, релационни и средови ресурси* (Gartland et al., 2011). Той е създаден като отговор на ограничената обхватност на трейтово ориентираните скали, които измерват резилианса предимно като индивидуално качество, без да отчитат влиянието на семейството, училището и общността (пак там). *Обхваща индивидуални, семейни, училищни и общностни ресурси на резилианса* и е приложим както в изследователски, така и в образователни контексти. Резилиансът се концептуализира като *динамичен процес,* а не като фиксирана личностна характеристика.

READ е създадена с цел да измерва *ключови защитни фактори,* които подпомагат позитивното развитие и психичното здраве на юношите. READ се основава на *модела на защитните фактори,* при който резилиансът се разбира като резултат от наличието на определени ресурси, които *намаляват уязвимостта към стрес и психични затруднения.* За разлика от трейтово ориентираните модели (напр. CD-RISC) READ не дефинира резилианса като стабилна личностна черта, а като *комбинация от лични и социални ресурси.* READ произлиза от по-ранни изследвания върху резилианса при възрастни и е адаптирана от Скалата за резилианс за възрастни – Resilience Scale for Adults (RSA), която съдържа 45 елемента, обхващащи пет измерения: лична компетентност, социална компетентност, семейна сплотеност, социална подкрепа и личностна структура (Friborg et al., 2003). *READ е насочена специално за юношеска популация,* с акцент върху развитието, взаимоотношенията и подкрепата.

Child and Youth Resilience Measure (CYRM-R) е ревизирана версия на оригиналната Adult Resilience Measure (ARM-R), разработена от екипа на Michael Ungar и Linda Liebenberg в рамките на международен проект за резилианс (International Resilience Project (IRP) в Изследователския център за резилианс (Resilience Research Centre – RRC), който включва 14 общности в 11 държави по света. CYRM-R и ARM-R са инструменти за самооценка на социално-екологичния резилианс и се използват от изследователи и практици по целия свят. Работата с общности във всяко място води до разработването на

оригиналната CYRM с 58 елемента. Тази версия впоследствие е редуцирана до инструменти с 28 елемента и е адаптирана за употреба с възрастни, юноши и по-малки деца. Основната цел на CYRM още от създаването си е да предложи *културно чувствителен инструмент*, който да измерва резилианса *като достъп до ресурси,* а не като индивидуална черта. CYRM-R се основава на *социално-екологичния модел на резилианса,* според който резилиансът възниква, когато децата и младежите имат *достъп до ресурси.* Три са основните фактори, върху които се фокусира: индивидуални ресурси – лични умения, саморегулация, смисъл; релационни ресурси – подкрепа от семейство и значими възрастни; културни и институционални ресурси – училище, общност, културни ценности, принадлежност.

Student Resilience Survey (SRS) е разработен първоначално в рамките на приложни изследвания върху *резилианса в училищна среда.* Инструментът е създаден като *практически диагностичен инструмент*, предназначен да подпомага училищата в идентифицирането на защитни фактори и планирането на интервенции. SRS се основава на *модела на защитните фактори, приложен в училище,* при който резилиансът се разглежда като резултат от наличието на определени *подкрепящи условия в училищната среда* (Henderson & Milstein, 2003). Изследователите посочват, че SRS може да бъде важен инструмент за оценка на въздействието на защитните фактори при изследване на връзката между риска и психологическия резултат и развитие (Lereya et al., 2016). За разлика от останалите инструменти SRS има изцяло *прагматично насочена рамка.* Фокусът не е върху резилианса като теоретичен конструкт, а върху въпроса: „Какви защитни фактори присъстват (или липсват) в средата?“.

Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES) е разработена във връзка с необходимостта от въпросник, валидиран върху румънско население. ARES е инструмент за оценка на резилианса при юноши. ARES-i25 използва процесно динамичния модел като основа, защото включва както скали и въпроси, свързани с вътрешни ресурси, така и такива за социални и семейни ресурси, признавайки външните за човека фактори, които играят подкрепяща роля при справянето с различни житейски проблеми.

Въпросникът *School Resilience Questionnaire (SRQ)* се създава на базата на концептуализирането на конструкта „училищен резилианс“ (Afzali & Hosseinian, 2024). Резилиансът се разбира в мултисистемни и социално-екологични рамки и се фокусира върху взаимодействието на индивидите и системите, включително взаимоотношения, значения и ценности. Училищният резилианс се разглежда като развитието на тези взаимносвързани аспекти в образователната среда, при това качеството и естеството на взаимоотношенията в училищната общност играят решаваща роля (Afzali & Hosseinian, 2024). Целта на изследователите е разработването на скала за оценка на „училищния резилианс“ сред юношите, която предоставя стандартизирано и надеждно

средство за измерване на устойчивостта в образователната среда, позволявайки обективни сравнения между различни училища и ученически популации.

Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS) е въпросник за измерване на резилианса при юноши, насочен към изграждане на многоаспектен профил на резилианса. Създаването на въпросника стъпва на социално-екологичния модел и тезата, че скала с широко концептуализиране на концепцията за резилианс, която включва повече области и основни механизми, може по-добре да обхване различните аспекти на резилианса.

СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА ЗА НАДЕЖДНОСТ, ВАЛИДНОСТ И КУЛТУРНА АДАПТИВНОСТ

Показателите за надеждност се отнасят до вътрешната консистентност (Cronbach's α), докладвана в оригиналните изследвания. Валидността обобщава данните за потвърдената валидност по публикуваните материали за инструментите. Културната адаптивност отразява степента, в която всеки инструмент е разработен за или впоследствие валидиран във различни културни и образователни контексти.

Таблица 3. Сравнителна таблица по надеждност, валидност и културна адаптивност

Инструмент	Надеждност – Cronbach's α (докладвани стойности)	Валидност	Културна адаптивност
RSCA – The Resiliency Scales for Children and Adolescents™	Надеждност по подскали: Sense of Mastery (MAS): α = 0,95; Sense of Relatedness (REL): α = 0,95; Emotional Reactivity (REA): α = 0,94	Потвърдена структурна и конструктна валидност.	Не се намират широко публикувани официални преводи с психометрични валидности; известна е една културна адаптация в норвежки контекст.
CD-RISC (25-item/10-item)	α = 0,89 (CD-RISC-25) α = 0,85 (CD-RISC-10)	В оригиналната версия валидността е подкрепена чрез експлораторен факторен анализ. Потвърдени са конвергентната и дискриминантната валидност на инструмента.	Многобройни преводи и адаптации; с вариращa факторна валидност.
Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)	Изчислен е Cronbach's α само на ниво подскали, не се предоставя общ резултат и авторите не препоръчват такъв. α ≈ 0,70 – 0,90 (по домейни)	Валидността е разгледана не като една „обща валидност", а по компоненти. Потвърдена е конструктната валидност с факторен анализ EFA, както и конвергентната, съдържателната и концептуалната валидност.	Има няколко културни адаптации на различни континенти сред оригиналната австралийска версия.
Resilience Scale for Adolescents (READ)	α = 0,94 (общ коефициент), а за отделните пет фактора варира между α = 0,69 и α = 0,79.	Потвърдени са 5-факторна структурна и конвергентна валидност.	Адаптиран в няколко европейски контекста.
Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R)	α ≈ 0,87 (общ коефициент), 0,82 (подскала за лична устойчивост), 0,82 (подскала за устойчивост на полагащия грижи в отношенията).	Структурна валидност (Rasch/CFA); установена съдържателна, конструктна и критерийна валидност.	Преведен, адаптиран и използван в различни версии и контексти.
Student Resilience Survey (SRS)	α ≈ 0,65	Конструктна валидност и критерийна валидност спрямо психично здраве.	Не са известни версии, различни от валидираната в оригиналния контекст.
Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS)	α ≈ 0,87, 0,61 и 0,89 за алфа-стойностите, ранжирани по подскалите	Факторна и конструктна валидност (оригинално изследване).	Не са известни версии, различни от валидираната в оригиналния контекст.
Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES)	α = 0,83 на общо ниво и подскали 0,71 < α > 0,89	Структурна валидност – структурна валидност чрез 5-факторна, 25-елементна структура, идентифицирана чрез изследователски факторен анализ.	Не са известни версии, различни от валидираната в оригиналния контекст.
School Resilience Questionnaire (SRQ)	α ≈ 0,78 – 0,93 (обща скала и подскали)	Съдържателна валидност (експертна оценка), структурна валидност (EFA/CFA) и конвергентна валидност спрямо психосоциални показатели.	Не са известни версии, различни от валидираната в оригиналния контекст. Културно зависима от иранския контекст.
Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS)	**α** = 0,95, p < 0,01, надеждност при повторно тестване (r = 0,82, p < 0,01)	Конвергентна валидност (включително спрямо CD-RISC).	Не са известни версии, различни от валидираната в оригиналния контекст.

От сравнителната таблица става ясно, че различните мерки имат различни нива на липсващи психометрични свойства. Както отбелязват Windle et al. (2011), критериите за качество включват аспекти на валидност (съдържание, критерий, конструкт) и надеждност (вътрешна съгласуваност, надеждност на тест – повторно тестване, съответствие за възпроизводимост).

По отношение на адаптациите има съществени разлики при инструментите. Шест от въпросниците са валидирани и използвани единствено в средата, в която са създадени. Някои от тях са посочени от авторите им като създавани специално за културния контекст на съответната страна – такива са School Resilience Questionnaire (SRQ) за Иран, Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS) за Сингапур и Adolescents' Resilience Evaluation Scale за Румъния. READ, оригинално създаден и валидиран в Норвегия, е последователно валидиран в няколко европейски културни контекста като Ирландия, Германия/Швейцария, Испания. Неговото представяне е силно в Европа, но не и извън нея. Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ), разработен в Австралия, е адаптиран и използван в различни културни контексти, включително Иран, Китай, Нова Зеландия и европейски страни като Испания, където обаче по-рядко има пълна валидация. Изследванията потвърждават неговата надеждност и частично факторната му структура – испанската адаптация показва добра вътрешна консистентност и приемлива факторна структура (Guilera et al., 2015), докато шведската версия се фокусира върху превод и психометрична оценка на инструмента (Nilsson et al., 2022). Въпреки това съществуващите изследвания в Европа са сравнително ограничени и често се концентрират върху надеждността и факторния анализ, без да включват пълна междукултурна валидизация. С най-широка и мултикултурна употреба се открояват инструментът CD-RISC (25-item/10-item) с многобройни преводи и адаптации; и Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R) – инструментът на практика е разработен именно за употреба в различни културни среди. Към днешна дата CYRM-R е преведен на повече от 20 езика и е използван в повече от 150 изследователски проучвания.

СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА ЗА ДЪЛЖИНА, ОСНОВНИ ИЗМЕРЕНИЯ – ДОМЕЙНИ И ОБХВАТ

Следващата таблица разглежда различията в дължината, основните измерения и домейни и какво обхващат инструментите.

Таблица 4. Сравнителна таблица за дължина, основни измерения – домейни и обхват

Инструмент	Дължина	Домейни и подскали	Обхват
The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (Prince-Embury)	64 елемента/твърдения	Три домейна: Sense of Mastery (чувство за майсторство), Sense of Relatedness (чувство за свързаност), Emotional Reactivity (емоционална реактивност)	Обхваща видовете лични качества, които позволяват на някои младежи да се справят по-добре от други пред лицето на несгодите.
Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	25 елемента/твърдения – оригинална версия 10 твърдения – съкратена версия 2 твърдения – ултракратка версия	Пет домейна: лична компетентност и упоритост; толерантност към негативни емоции; приемане на промяната и сигурни взаимоотношения; контрол; духовни влияния	Проучва вътрешния ресурс на индивида, представен чрез неговото преживяване на лична устойчивост, упоритост, контрол, толерантност към негативни емоции, духовност и смисъл.
ARQ	93 елемента/твърдения – оригинална версия	Пет домейна, 12 подскали, групирани в 5 основни домейна: индивидуални качества (Individual) – увереност, емоционална регулация, негативно мислене; семейна подкрепа (Family); връстници (Peers); училище (School) – свързаност с училището и подкрепа от учители; общност (Community) – участие, принадлежност, безопасност	Обхваща всички сфери на живот на подрастващите – лични индивидуални качества, семейство, връстници, училище, общност.
READ	28 елемента/твърдения	Пет домейна: лична компетентност; социална компетентност; структуриран стил; семейна сплотеност; социални ресурси	Измерва защитни фактори на резилианса.
Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R)	28 елемента/твърдения – пълна версия 12 елемента/твърдения – кратка версия	Три домейна: индивидуални ресурси; релационни ресурси; културни и институционални ресурси	Измерва резилианса като достъп до ресурси.
Student Resilience Survey (SRS)	40 елемента/твърдения	Шест домейна, които търсят наличието или липсата на конкретни фактори в средата и възприятията на учениците за техните умения и способности: възрастни и/или съученици в училище или вкъщи и лични усещания/възприятия за собствените умения и способности.	Търси отговор на въпроса „Какви защитни фактори присъстват (или липсват) в средата?“.

Инструмент	Дължина	Домейни и подскали	Обхват
Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS)	29 елемента/твърдения	Шест домейна, които включват: Adjustment (напасване); Sense of Struggle (справяне); Empathy (емпатия); Family Support (семейна подкрепа); Confidant - Friend Support (приятелска подкрепа); School Support (училищна подкрепа).	Обхваща личните ресурси за справяне и подкрепата от семейство, приятели и училище.
Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES)	25 елемента/твърдения	Пет домейна: упоритост и самоефективност; самоувереност; учене от житейския опит; бързо възстановяване след трудни житейски ситуации и травми; социални и семейни ресурси	Обхваща вътрешни и външни фактори, които играят подкрепяща роля при справянето с различни житейски проблеми и при проявяването на резилианс.
School Resilience Questionnaire (SRQ)	55 елемента/твърдения	Шест домейна: умения на учителя, създаващи устойчива класна стая; среда на сътрудничество; среда за сигурност; интимна среда; уважителна среда; правна среда	Фокус върху училищния контекст и условия и как те способстват за развиване на резилианс
Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS)	50 елемента/твърдения	Десет домейна: емоционална регулация; личен контрол; лична увереност; гъвкавост; упоритост; оптимизъм и позитивен образ за себе си; позитивно справяне; хумор и позитивно мислене; взаимоотношения/социална подкрепа; духовност/вяра	Обхваща различни сфери на живот на подрастващите – лични индивидуални качества, взаимоотношения и социална подкрепа, духовност.

Таблица 4 показва дължината, основните домейни и обхвата на представените 10 въпросника. Може да се отбележи голямото разнообразие от включени конструкти и области в разбирането за резилианс и съответно – липсата на яснота какво точно включва той, с други думи – какво точно е нужно да се измерва. Все пак впечатление прави едно ядро от концепти, които са общи за всички въпросници: 1. индивидуални качества/индивидуални ресурси/лична компетентност/лична увереност (тук някои въпросници включват умения за напасване, личен контрол, упоритост, самоефективност, самоувереност, емоционална регулация, гъвкавост, хумор и позитивно мислене и справяне, лични усещания и възприятия за собствените умения и способности, лична социална компетентност, умения за организация и планиране, учене от житейския опит, бързо възстановяване след травми или трудности); 2. Социални ресурси (тук в някои въпросници са формулирани като взаимоотношения, социална подкрепа, приятелска подкрепа, училищна подкрепа, релационни ресурси, културни и институционални ресурси, връстници, общност).

От това ядро правят изключение следните:

1. Спрямо точка 1 единствено School Resilience Questionnaire (SRQ) не включва домейн, в който се изследват индивидуални качества и ресурси, а е изцяло фокусиран върху ресурсите на училищната среда.

2. Спрямо точка 2 The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (Prince-Embury) не включва в домейните си средови ресурси, което е обяснимо предвид на неговата теоретична основа и концепцията за резилианс като предимно личностна характеристика. Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), който стъпва на същата теоретична основа, също е предимно фокусиран върху личните качества, но включва „сигурни взаимоотношения“, което е ресурс на средата.

Четири инструмента (6 от 10) смятат, че влиянието на училищната среда в тази възраст е достатъчно силно, за да бъде отделен домейн, докато в останалите е част от по-общото „Социални ресурси“, а три отделят специално място за приятелите/връстниците като ключов фактор, влияещ на резилианса. Пет от въпросниците смятат, че семейството и семейната подкрепа заслужават отделен домейн.

Прави впечатление и наличието на домейн, свързан с духовност в два от въпросниците. При SYRESS е включен домейнът „Духовност и вяра“, отразяващ екзистенциални и ценностни ресурси, които подпомагат юношите в справянето с трудности – способността за намиране на смисъл, на надежда и използването на духовни или ценностни системи като механизъм за справяне. Той включва способността на юношата да намира смисъл и цел в живота, да разчита на духовни или религиозни убеждения, да изпитва вътрешна надежда и вяра в бъдещето, да черпи сила от лични ценности и морални принципи и да използва духовността като ресурс при трудности. Съдържа твърдения като

„Вярвам, че животът има смисъл“; „Вярата ми помага да преминавам през трудности“; „Имам надежда за бъдещето“. Важно уточнение е, че домейнът не се ограничава само до религия, а включва и лични ценности, усещане за смисъл и вътрешна опора. Висок резултат в този домейн би могло да означава по-силен вътрешен ресурс за справяне и по-голяма способност за намиране на смисъл в трудности. Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) също включва домейн „Духовни влияния“.

По отношение на максимална всеобхватност и многоизмерност при измерването на резилианс се открояват CYRM-R, READ, SYRESS и ARQ, като ARQ е безспорно най-всеобхватният инструмент за измерване на резилианс в международната литература с пет домейна, които на практика обхващат всички нива – индивидуално, семейно, връстници, училище, общност, и отразяват мултидименсионалния социално-екологичен модел на резилианса. Негов недостатък се оказва основната спирачка за използването му – ARQ е дълъг и това натежава при попълването му, което води до риск от пренатоварване и изморяване на попълващите и/или до формално попълване. Ревюта на инструменти често отбелязват, че многодименсионалните и обемни инструменти могат да бъдат тежки за приложения. По-дългите въпросници увеличават вероятността от non-response и missing data и е препоръчително да се мисли за намаляване на respondent burden чрез по-къси мерки (Windle et al., 2011). В този смисъл изборът на инструмент винаги съдържа и елемент на баланс между обхват и практическа приложимост. В литературата съществуват научни коментари, че голямата дължина на ARQ може да е потенциално ограничение – в изследване на Anderson и колеги (2020) авторите се опитват да съкратят инструмента до 49 айтема, посочвайки, че 88/93 айтема може да бъдат твърде дълги за редовна употреба. *Разработването на съкратена 49-елементна версия на ARQ в голям извадков анализ в САЩ показва, че оригиналната по-обемна форма може да бъде трудна за ефективно приложение в практиката.*

ДОСТЪПНОСТ

СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА ЗА ДОСТЪПНОСТ И ИНСТРУКЦИИ ЗА УПОТРЕБА

Последната таблица разглежда и сравнява инструментите по тяхната достъпност и налични инструкции за използване.

Таблица 5. Сравнителна таблица за достъпност

Инструмент	Достъпност и инструкции	Разрешение за ползване
The Resiliency Scales for Children and Adolescents™ (Prince-Embury)	RSCA не е публикуван като „отворен“ въпросник в академична публикация с пълен текст, както някои други скали.	За легална употреба на RSCA е нужно свързване с официалния дистрибутор и закупуване на инструмента. Разпространява се чрез официални доставчици на психологически тестове (издателства като PAR/Assessment Systems, Inc., Pearson, Pro-Ed и др.).
Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	Не е свободно достъпен за директно ползване, може да се използва след заплащане.	Връзката с авторите и запитването за разрешение за ползване са официално налични на http://www.connordavidson-resiliencescale.com/
Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)	Не е свободно достъпен за директно ползване.	Разрешение за използване би могло да се получи от самите автори на въпросника (съответната версия) чрез техните академични публикации и контакти.
Resilience Scale for Adolescents (READ)	Не е свободно достъпен за директно ползване.	Разрешение за използване би могло да се получи от самите автори на въпросника (съответната версия) чрез техните академични публикации и контакти.
Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R)	Свободен достъп на въпросника и инструкциите за ползването му на официалния сайт на центъра създател – научен документ, ръководство, PDF формати. Всички официални документи могат да бъдат намерени свободно.	На сайта на Resilience Research Centre има качено ръководство (user manual) за *CYRM-R (и ARM-R)*, което може да бъде свободно свалено. За да се получи достъп, авторите единствено молят да се предоставят подробности за планираното използване.
Student Resilience Survey (SRS)	Свободен достъп до въпросника. Съществува PDF файл със самия въпросник, който е качен на ресурсния сайт на Child Outcomes Research Consortium (CORC) и е предоставен като ресурс за свободно изтегляне и използване.	За официално разрешение за използване е възможен контакт с авторите или Child Outcomes Research Consortium (CORC).
Adolescent Psychological Resilience Scale (APRS)	В интернет има свободен достъп до научната публикация, която съдържа инструмента, айтемите и неговите характеристики. Няма налични официален комплект и инструкции за употреба.	За официално разрешение за използване е възможен контакт с авторите.
Adolescents' Resilience Evaluation Scale (ARES)	ARES-i25 е описан в научна статия, която може да се намери свободно. Няма официално публикуван въпросник + инструкции + ключ за оценяване.	За официално разрешение за използване е възможен контакт с авторите.
School Resilience Questionnaire (SRQ)	Не е официално наличен като инструмент със свободен достъп и ръководство. В научна статия за SRQ авторите описват броя айтеми и подскали и дават примери за айтеми.	За официално разрешение за използване е възможен контакт с авторите.
Singapore Youth Resilience Scale (SYRESS)	Свободен достъп на въпросника и инструкциите за ползването му на официалния сайт на центъра създател.	За официално разрешение за използване е възможен контакт с авторите.

Прегледът показва, че съществуват два достъпни онлайн въпросника, които могат да бъдат свободно изтеглени. Това са Child and Youth Resilience Measure – Revised (CYRM-R) и Student Resilience Survey (SRS). Важно е да се отбележи, че в пакета на първия са включени инструкции за употреба – задължителен елемент при работа с такъв тип инструменти. Интересен факт е, че обхватен преглед на скалите за измерване на резилианс при юноши от 2024 г. оценява Child and Youth Resilience Measure като най-адекватна сред често използваните скали за Adolescents (Ballard et al., 2024).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въпреки че няма консенсус относно конструкциите и областите, които включва резилиансът, в международен план съществуват разнообразни инструменти за неговото измерване при юноши. Те се различават по това как концептуализират резилианса, в каква среда и контекст са валидирани и какви точно домейни включват. Както отбелязват някои автори, налице е липса на приети изрични критерии за адекватните свойства на измерване на скала за резилианс (Pangallo et al., 2015; Terwee et al., 2007; Windle et al., 2011) и никоя скала не може да се смята за „златен стандарт“ (Ahern et al., 2006; Windle et al., 2011). Всеки един от представените тук инструменти притежава добри психометрични характеристики, конкретен фокус и може да бъде използван в различни по цел и специфика проучвания. Сред тях има и такива, които са създадени за междукултурна употреба и са достъпни онлайн.

БИБЛИОГРАФИЯ

Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29 (2), 103–125. https://doi.org/10.1080/01460860600677643

Afzali, L., & Hosseinian, S. (2024). Development and validation of School Resilience Questionnaire (SRQ) in Iranian adolescents. *BMC Psychology, 12* (1), 31.

Anderson, R. E., Mayes, H. C., & Williams, L. R. (2020). The Adolescent Resilience Questionnaire: Validation of a shortened version in U.S. youths. *Psychological Assessment, 32* (6), 550–562.

Ballard, P. J. et al. (2024). A critical evaluation of adolescent resilience self-report scales: A scoping review. Children and Youth Services Review. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107364

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25* (24), 3186–3191.

Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). *Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? Annual Review of Psychology*, 65, 187–207. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202

Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guilford Press.

Block, J., & Block, J. H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 13, 39–101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70 (2), 349–361. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349

Broekman, B. F. P. (2011). Stress, vulnerability and resilience: A developmental approach (Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam). Universiteit van Amsterdam.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bulut, S. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study. *Asian Journal of Psychiatry*, 6 (5), 468–472. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.03.005

Cai, C. et al. (2025). School-based interventions for resilience in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal/PMC record*.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety,* 18 (2), 76–82.

Corney, T., Marion, J., Baird, R., Welsh, S., & Gorman, J. (2024). Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work. *Child & Youth Services,* 45 (3), 345–370.

Cyrulnik, B. (2013). La résilience: un processus multicausal. *Revue française des affaires sociales*, 2013 (1), 15–19.

Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1021 (1), 1–22.

Diggs, D., Deniz, E., & Toseeb, U. (2025). School connectedness as a protective factor between childhood adversity and adolescent mental health outcomes. *Development and Psychopathology, 37* (3), 1355–1373.

Eiland, L., & Romeo, R. D. (2013). Stress and the developing adolescent brain. Neuroscience, 249, 162–171. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.10.048

Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to Aboriginal research. Pimatisiwin: *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health,* 6 (2), 7–23.

Fox, A., & Thiessen, M. (2019). Social pedagogy as relational attachment practice. *International Journal of Social Pedagogy,* 8 (1).

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research,* 12 (2), 65–76.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In: J. E. Stevenson (Ed.). Recent research in developmental psychopathology, 213–233. Oxford: Pergamon Press.

Gartland, D., Bond, L., Olsson, C. A., Buzwell, S., & Sawyer, S. M. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: The Adolescent Resilience Questionnaire. *BMC Medical Research Methodology*, 11, 134.

Glăveanu, V. P. (2024). Adolescents' resilience evaluation scale – ARES-i25 and the analysis of its psychometric characteristics. *Psihologia Resurselor Umane,* 22 (1), 35–52.
Goetschius, L. G., McLoyd, V. C., Hein, T. C., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2021). School connectedness as a protective factor against childhood exposure to violence and social deprivation: A longitudinal study of adaptive and maladaptive outcomes. *Development and Psychopathology,* 35 (3), 1–16.
Guilera, G., Pereda, N., Paños, A., & Abad, J. (2015). Assessing resilience in adolescence: The Spanish adaptation of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Adolescence,* 44, 63–72. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.002
Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development,* 39 (2), 84–96.
Hiew, C. C. (1998). Resilience: Development and measurement. Paper presented at the Graduate Department of Learning and Curriculum Development, Hiroshima University, Hiroshima, Japan.
Janousch, C., Frick, E., & Fegert, J. M. (2020). Psychometric properties of the Resilience Scale for Adolescents (READ) and measurement invariance across two different German-speaking samples. *Frontiers in Psychology,* 11, 585303. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585303
Joanna Briggs Institute. (2015). The Joanna Briggs Institute reviewers' manual 2015: Methodology for JBI scoping reviews. Adelaide: The Joanna Briggs Institute.
Lereya, S. T., Humphrey, N., Patalay, P., Wolpert, M., & Böhnke, J. R. (2016). The student resilience survey: Psychometric validation and associations with mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10, 44.
Llistosella, M., Castellví, P., García-Ortiz, M., López-Hita, G., Torné, C., Ortiz, R., Guallart, E., Uña-Solbas, E., & Martín-Sánchez, J. C. (2024). Effectiveness of a resilience school-based intervention in adolescents at risk: A cluster-randomized controlled trial. Frontiers in Psychology, 15, 1478424. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1478424
Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development,* 71 (3), 543–562.
Marquez, J. M., Francis-Hew, L., & Humphrey, N. (2023). Protective factors for resilience in adolescence: Analysis of a longitudinal dataset using the residuals approach. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health,* 17 (1), 140.
Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56 (3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* New York, NY: Guilford Press.
Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology,* 56 (1), 1–11.
Nedeva, R. M. (2019). Vliyanie na voennata sreda i liderskata podgotovka varhu razvitieto na individualniya rezilians na obuchaemite vav visshe voenno uchilishte [Недева, Р. М. (2019). Влияние на военната среда и лидерската подготовка върху развитието на

индивидуалния резилианс на обучаемите във висше военно училище]. Avtoreferat na disertatsionen trud. Varna.
Nedeva, R., & Stoyanov, V. (2019). Bulgarska adaptatsiya na vaprosnika za rezilians STRI-33 za litsa nad 18 godini. [Недева, Р., & Стоянов, В. (2019). Българска адаптация на въпросника за резилианс STRI-33 за лица над 18 години]. In: Prilozhna psihologiya i sotsialna praktika, 428–435. Varna: VSU "Chernorizets Hrabar".
Nilsson, D., Svedin, C. G., Hall, F., Kazemi, E., & Dahlström, Ö. (2022). Psychometric properties of the Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ) in a sample of Swedish adolescents. *BMC Psychiatry*, 22, 468. https://doi.org/10.1186/s12888-022-04099-4
Pan, Q., Lan, M., Tan, C. Y., Tao, S., Liang, Q., & Law, N. (2025). Development and validation of digital resilience scale for primary and secondary school students. *BMC Psychology.* https://doi.org/10.1186/s40359-025-03739-0
Pangallo, A., Zibarras, L. D., Lewis, R., & Flaxman, P. E. (2015). Resilience through the lens of interactionism: A systematic review. *Psychological Assessment,* 27 (1), 1–20. https://doi.org/10.1037/pas0000024
Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience,* 9 (12), 947–957.
Petrova-Dimitrova, N. (2017). *Vavedenie v reziliansa*. [Петрова-Димитрова, Н. (2017). Въведение в резилианса.] Sofia: SAPI.
Petrova-Dimitrova, N., & Staneva, Ya. (2010). *Mozhem li da napravim detsata po-ustoychivi*? [Петрова-Димитрова, Н., & Станева, Я. (2010). Можем ли да направим децата по-устойчиви?]. Sofia: Fondatsiya "Prilozhni izsledvaniya i komunikatsii".
Prince-Embury, S. (2006). *Resiliency scales for children and adolescents: A profile of personal strengths*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
Prince-Embury, S. (2013). *Resilience in children and adolescents: Translating research into practice*. New York, NY: Springer.
Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry,* 57 (3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. In: B. Brown, A. S. Masten, & J. J. Coatsworth (Eds.), Handbook of resilience in children, 1–12. New York, NY: Springer.
Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology,* 24 (2), 335–344.
Sibalde Vanderley, I. C. et al. (2020). Factors related to the resilience of adolescents in contexts of social vulnerability: An integrative review. *Enfermería Global,* 19 (59), 582–606.
Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2021). Stress and adolescence: Vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology,* 40, 91–97.
Staneva, Ya. (2024). *Rezilians podhod v sotsialnite uslugi*. [Станева, Я. (2024). Резилианс подход в социалните услуги]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski".
Stoyanov, V. (2020). *Empirichnoto psihologichno izsledvane – kolichestven sreshtu kachestven podhod*. [Стоянов, В. (2020). Емпиричното психологично изследване – количествен срещу качествен подход]. Sofia: Steno.
Terwee, C. B., Bot, S. D. M., de Boer, M. R., van der Windt, D. A. W. M., Knol, D. L., Dekker, J., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. W. (2007). Quality criteria were proposed

for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology,* 60 (1), 34–42. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work,* 38 (2), 218–235.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry,* 81 (1), 1–17.

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *American Journal of Orthopsychiatry,* 83 (2pt2), 255–266.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement,* 1 (2), 165–178.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes,* 9, 8.

Wong, J. C. M., Ley, C. C., Kom, S. W. X., Fee, Y. L., Yap, J. Y. Z., Teoh, C. H., Shen, L., Yap, P. Q., Wan, C. Y. N., Du, J., Kroneman, L., Fung, M. M. N., Ong, S. H., Tian, J. B. S. *et al.* (2024). Youth Epidemiology and Resilience (YEAR) in a student population: prevalence and predictors of mental health symptoms. *Frontiers in Psychiatry,* 15, 1454484.

World Health Organization. (2016). Process of translation and adaptation of instruments. Geneva: World Health Organization.

Zankova, K. (2014). V tarsene na obyasnitelen model na izdarzhlivostta (resilience): lichnostna cherta ili adaptiven razvitien protses? [Занкова, К. (2014). В търсене на обяснителен модел на издръжливостта (resilience): личностна черта или адаптивен развитиен процес?]. Godishnik na Sofiyskiya universitet "Sv. Kliment Ohridski", Filosofski fakultet, Kniga Psihologiya, 104, 155–175.

Zhelyazkova-Koynova, Zh., Misheva-Aleksova, Ts., & Chervenkova, L. (2010). Bulgarska adaptatsiya na skalata ER89 (Block & Kremen, 1996) za izsledvane na ego-rezilientnost. [Желязкова-Койнова, Ж., Мишева-Алексова, Ц., & Червенкова, Л. (2010). Българска адаптация на скалата ER89 (Block & Kremen, 1996) за изследване на его-резилиентност]. *Psihologichni izsledvaniya*, kn. 2, 165–176.

ЗА АВТОРА

Маргарита Ленкова е докторант във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“, и преподавател в Нов български университет, секция „Педагогика“.

Област на научни интереси: психология на развитието, педагогика, социална педагогика, оптимални условия за пълноценно детско развитие, хуманистичен подход в психологията и образованието, алтернативни хуманистични образователни модели и практики, пресечната точка между психология и педагогика, ненасилствена комуникация, медиация и възстановителни практики. Има дългогодишен практически опит в работата с деца от 5- до 18-годишна възраст като учител, ментор и училищен психолог.

ORCID iD: 0009-0001-8280-8446

E-mail: mlenkova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Margarita Lenkova is a doctoral student at the Faculty of Educational Sciences and Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski“, Department of Social Pedagogy and Social Work and lecturer at the New Bulgarian University, Department of Pedagogy. Field of scientific interests: developmental psychology, pedagogy, social pedagogy, optimal conditions for full child development, the humanistic approach in psychology and education, alternative humanistic educational models and practices, the meeting point between psychology and pedagogy, non-violent communication, mediation and restorative practices. She has more than 10 years of practical experience working with children from 5 to 18 years old as a teacher, mentor and school psychologist.

ORCID iD: 0009-0001-8280-8446

E-mail: mlenkova@uni-sofia.bg