

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

*Факултет по начална
и предучилищна педагогика*

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

*Faculty of Preschool
and Primary School Education*

Том/Volume 109

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2017 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Катерина Караджова* (главен научен редактор),
проф. д-р *Николай Попов*, проф. д-р *Томислав Дяков*, проф. д-р *Здравко Лалчев*,
проф. д-р *Мария Баева*, проф. д-р *Орлин Дворянов*

Редактор *Маргарита Сидерова*

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Радослав Пенев.</i> СЕМАНТИКА НА ФАМИЛНОТО ОБЩУВАНЕ: ПОНЯТИЙ-НА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА.....	5
<i>Розалина Енгелс-Критидис.</i> РОЛЯ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА	32
<i>Нели Василева.</i> НЕВРОПСИХОЛОГИЯ НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИЧИЯ И ПРОБЛЕМИТЕ НА НОРМАТА В ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ	47
<i>Цветанка Ценова.</i> КОРЕЛАЦИЯ МЕЖДУ ТЕОРИИТЕ ЗА СПЕЦИФИЧНАТА ДИСЛЕКСИЯ И ЗА СПЕЦИФИЧНИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО.....	63
<i>Елена Бояджиева-Делева.</i> КЛИНИЧНА КАРТИНА НА ДЕТСКАТА ГОВОРНА АПРАКСИЯ – ОБЗОР И ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ.....	84
<i>Емилия Хинкова Евгениева.</i> ВЛИЯНИЕ НА КУЛТУРНИТЕ ФОРМИ ВЪРХУ НОВАТОРСКИТЕ ПОЛИТИКИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА ДЕЦА С СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.....	105
<i>Константин Антонов</i> ОБУЧАВАЩИЯТ ЕКСПЕРИМЕНТ КАТО СРЕДСТВО ЗА ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА НА ДИНАМИКАТА НА РАЗВИТИЕ НА КОГНИТИВНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗ-ОСТАНАЛОСТ В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР.....	120
<i>Габриела Кирова.</i> МЕТОДИКА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ.....	135
<i>Нели Бояджиева, Милена Великова.</i> ПРОУЧВАНЕ НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ И ПРОФИЛ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА”.....	147

CONTENTS

<i>Radoslav Penev</i> . SEMANTICS OF FAMILY COMMUNICATION: CONCEPTUAL INTERPRETATION AND DIAGNOSIS	5
<i>Rozalina Engels-Kritidis</i> . THE ROLE OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN PEDAGOGICAL INTERACTION IN KINDERGARTEN	32
<i>Neli Vasileva</i> . NEUROPSYCHOLOGY OF INDIVIDUAL DIFFERENCES AND PROBLEMS OF THE NORM IN CHILD DEVELOPMENT	47
<i>Tsvetanka Tsenova</i> . CORRELATION BETWEEN THE THEORIES OF SPECIFIC DYSLEXIA AND OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES	63
<i>Elena Boyadjieva-Deleva</i> . SYMPTOMS OF CHILDHOOD APRAXIA OF SPEECH – A LITTEATURE REVIEW AND A CASE STUDY	84
<i>Emilia Hinkova Evgenieva</i> . INFLUENCE OF CULTURAL FORMS ON INOVATIVE POLICIES ON INTEGRATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS	105
<i>Konstantin Antonov</i> . THE EDUCATIONAL EXPERIMENT AS A TOOL FOR DIAGNOSTIC AND ASSESSMENT OF THE DYNAMIC OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONING OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE DAY CARE CENTER AREA	120
<i>Gabriela Kirova</i> . METHODOLOGY OF WORK WITH INVERSE PROBLEMS IN THE PRIMARY SCHOOL.....	135
<i>Nely Boiadjieva, Milena Velikova</i> . STUDY OF THE ATTITUDES TOWARDS LEISURE TIME AND PROFILE OF STUDENTS OF SOCIAL PEDAGOGY AT UNIVERSITY.....	147

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

СЕМАНТИКА НА ФАМИЛНОТО ОБЩУВАНЕ: ПОНЯТИЙНА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА

РАДОСЛАВ ПЕНЕВ*

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

Радослав Пенев. СЕМАНТИКА НА ФАМИЛНОТО ОБЩУВАНЕ: ПОНЯТИЙНА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА

Цел на студията е терминологичната интерпретация на проблема за общуването в контекста на извеждане на методически ориентири за проучване уменията на децата за фамилна комуникация. Представени са концепции и постановки за общуването като социален феномен, особеностите на семейната комуникация, позитивите, негативите и технологиите за оптимизация на моделите на общуване между родителите и децата. Върху тази основа са структурирани и дефинирани понятия, свързани с условни равнища на общуването от гледна точка на спецификата му в семейството – фамилна междуличностна перцепция, фамилна комуникация, фамилна интеракция, компетентност на детето за фамилна комуникация, умения на детето за общуване в семейството. В експериментален план са предложени изследователски ориентири за проучване на уменията на децата за общуване в семейството като ориентации на родителите и оценка на педагозите.

* Контакт: проф. дн Радослав Пенев, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: penev_radoslav@abv.bg

* Contact: DSc Radoslav Penev, Professor, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-School Education, Shipchenski prohod Bd. № 69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: penev_radoslav@abv.bg

Radoslav Penev. SEMANTICS OF FAMILY COMMUNICATION: CONCEPTUAL INTERPRETATION AND DIAGNOSIS.

Aim of the study is terminological interpretation of the problem of communication in the context of removal of methodical reference points to research and diagnose children's skills for family communication. Concepts and views of communication as a social phenomenon, characteristics of family communication, positive, negative and technology optimization models of communication between parents and children have been presented. On this basis some concepts in relation to contingent levels of communication in terms of specifics in the family have been structured and defined – family interpersonal perception, family communication, family integration, child's competence for a family communication skills of the child communication in the family. In the experimental plan research orientation for the diagnosis of children's skills for communication in the family as parents orientations and evaluation of teachers have been proposed.

Key words: communication, perception, interaction, children's competence and skills for family communications

Общуването е процес на обмяна на информация между хората в контекста на възприемане и комуникация по посока на прецизиране на гледните точки чрез създаване на обратна връзка и задоволяване на потребностите от внимание, емпатия и съвместна дейност.

Общуването не е едностранен, а цялостен процес, защото няма едностранно влияние, в общуването винаги има реален или въображаем събеседник, който също оказва влияние върху комуникатора. Тази глобална характеристика на общуването често се подценява в сферата на отношенията „родители-деца“ в контекста на възприемането от родителите на комуникацията с децата като едностранно влияние, а не като процес на „двустранна зависимост и обвързаност“ (Пенев 2013).

Общуването в семейството има различни функции в сравнение с другите видове човешко общуване, предмет на социалната психология, защото става дума за специфични интеракции, от една страна, между съпрузите (партньорите), от друга – между родителите и децата, които оказват огромно влияние върху характера и развитието на всяко дете.

Съдържателната актуалност на семейното общуване и конкретно между родителите и децата се определя от техните взаимоотношения, които се отличават с висока емоционална наситеност, привързаност и интензивност и характеризират възпитателната функция на семейството. Качеството на общуването между референтния възрастен и детето изгражда типа (равнището) на привързаност между тях (Дрейкърс 1975; Боулби 1973; Ейнсуърт 1978). Надеждната, амбивалентната или избягващата привързаност става характеристика не само на отношенията между родителите и децата, но впоследствие се транслира в по-широкия кръг от приятелски, романтични и съпрузески

отношения и като проекция – във взаимоотношенията с бъдещите деца. Отсъствието на откритост в общуването води до изчезване на доверието, любовта и самоуважението. В други случаи неконтролираният гняв може да доведе до нарушаване на нормалните отношения. От значение е и броят на децата в семейството, и поредността на раждане. Систематиката на общуването има особен характер при наличието на братя и сестри (сиблинги) в сравнение с общуването с единственото дете. Наличието на две субсистеми, родителска и детска, специфицира проблематиката на общуването от гледна точка на потребността от внимание, ситуацията на съперничество и конкуренция и разпределението му от страна на родителите.

Цел на студията е терминологичната интерпретация на проблематиката на фамилните интеракции в контекста на извеждане на методика за проучване уменията на децата за общуване в семейството.

Основни задачи

1. Систематизиране на концепции и постановки, свързани с процеса на общуване и конкретно с фамилната комуникация.
2. Структуриране на програмна терминологична ориентация на проблематиката.
3. Извеждане на изследователски ориентири за проучване на уменията на децата за общуване в семейството.

СИСТЕМАТИКА НА ПРОБЛЕМАТИКАТА

Социалният феномен „общуване“

В дескрипцията на цялостния процес „общуване“ могат да се диференцират три условни равнища (Андреева 2000).

А. Междуличностна перцепция

Перцептивната страна на общуването означава процес на възприемане и взаимно познание на партньорите на основата на взаимното разбиране.

Отначало под „социална перцепция“ (Брунер 1947) се разбира социална детерминация на перцептивните процеси, впоследствие този термин се възприема като процес на възприемане на т.нар. „социални обекти“ – хора, социални групи, по-големи социални общности.

Според Г. Андреева е „целесъобразно да се говори не въобще за социална перцепция, а за междуличностна перцепция или междуличностно възприемане“ (Андреева 2000:116). Това по-широко разбиране на понятието е обусловено от възприемането на специфичните черти на другия и като физически, и като поведенчески характеристики. Общуването, като възприемане на другите хора, означава способност да се види това, което става в процеса на об-

щуване. Колкото по-точно е възприятието на партньора и ситуацията, толкова по-адекватна е ответната реактивност към него.

Представата за другия в процеса на общуване се формира в рамките на т. нар. „ситуационно присъствие“ (Илиев 2003), свързано с конкретната ситуация на диалог в контекста на психологически и поведенчески детерминанти. Психологическото присъствие е комплексна категория, изразяваща цялостното излъчване на личността като психофизическо участие на определен човек в конкретна ситуация и е свързано със самопрезентацията пред събеседника, която, от своя страна, изразява равнището на развитие на самосъзнанието. Осъзнаването на себе си чрез другия включва две страни: идентификация и рефлексия.

Идентификацията, буквално означаваща отъждествяване на себе си с другия, изразява емпиричния факт, че най-простият начин за разбиране на другия човек е уподобяването с него чрез желание за поставяне на мястото му. В този план, налице е тясна връзка между идентификацията и емпатията, която описателно също се разбира като особен начин за разбиране на другия. Емпатията е „афективно разбиране“ и емоционалната ѝ природа се проявява в ситуация на общуване, свързана не толкова с „обмисляне“, колкото с „почувстване“. При поведенческото присъствие най-важно значение имат вербалното (начин на говорене, речников запас, стил на изразяване), невербалното (зрителен контакт, изражение, поза) и ритуалното присъствие (набор от социално приети образци на поведение – обноски и етикет).

В този контекст актуална за дефиниране на феномена „общуване“ е теорията за емоционалната интелигентност, защото емпатията се възприема като етап в нейното развитие (Пейн 1986; Гарднър 1983; Голман 2011; Гитуни 2003). Емоционалната интелигентност акцентира върху умението за състрадание и обич и върху умението за откриване на силните страни на хората и се възприема като способност на личността да разсъждава за емоциите си и чрез тях да обогати мисловния си процес. Основната идея на емоционалната интелигентност включва разбирането, контрола и управлението на личните емоции, както и на емоциите на другите и я свързва с пет основни области (етапи в развитието ѝ): опознаване на собствените емоции; управление на собствените емоции; лична мотивация; разпознаване и разбиране на чуждите емоции; управление на взаимоотношенията (управление на чужди емоции). За М. Гитуни (2003) тя е основен инструмент за балансиране на емоционалния инстинкт и показател за емоционално равновесие и силна идентичност, в индивидуален аспект – умение за идентификация на емоциите и способност за разгадаване на причините (стимулите), които ги предизвикват (наследствени, културно обусловени, индивидуални). В контекста на общуването „родители-деца“ същият автор презентира тезата, че емоционалната интелигентност отрано трябва да се подпомага и укрепва в семейството, за да достигне до зрялост. Всяко дете има нужда от подкрепа, за да развие по балансиран

начин различните страни на своята идентичност. Авторитаризмът и агресията на родителите продуцират защитна идентичност, прекалената любов и глезенето – афективна идентичност. Глезеното дете ще се изразява свободно и ще мисли, че всичко му е разрешено, потиснатото дете ще се съобразява с всичко и всички. Вън от семейството и двете деца ще имат проблеми и могат да се окажат неподготвени за живот в обществото.

Процесът на разбиране между хората се усложнява и от явлението рефлексия – осъзнаване от индивида на това как се възприема той от партньора по общуване.

Проблематиката на междуличностното възприятие е свързана със специфичните емоционални регулатори, формиращи отношенията между хората – гама от чувства, изразена чрез понятието „атракция“ (привличане) – процес на формиране на привлекателност към даден човек като продукт от общуването, особен вид на социална нагласа към другия, в която преобладава емоционалният компонент – симпатия, приятелство, любов.

Б. Комуникация

Комуникативната страна на общуването се изразява в активна обмяна на информация между индивидите и е свързана с няколко акцента:

1. Интерсубектен процес на взаимен анализ на цели, мотиви и нагласи, потребности и претенции;
2. Взаимно влияние и аргументация на страните, в резултат на което се променя типът на отношения между партньорите;
3. Равнище на сходство на системата за кодиране и декодиране на информацията.

Комуникативното влияние като резултат от обмяната на информация е възможно тогава, когато комуникаторът (човекът, подаващ информацията) и реципиентът (човекът, приемащ информацията) притежават единна или сходна система за кодиране и декодиране на самата информация, което определя възможността за взаимната смяна на местата в процеса на общуване.

От гледна точка на фамилените интеракции този конструкт може да се преведе чрез сентенцията „Всички семейни членове трябва да говорят на един език!“.

4. В условията на комуникацията могат да възникнат специфични комуникативни бариери от социален или психологически характер – социални, политически, религиозни, професионални различия – можещи да породят различна интерпретация на едни и същи понятия и събития и съответно различно светоусещане.

В контекста на индивидуалните особености и различия евентуалните комуникативни бариери са свързани с различните потребности и претенции на индивидите. Потребността е обективната или субективната вътрешна необходимост за удовлетворяване на физиологическа или психологическа нужда. Равнището на претенции е елемент в мотивационната структура на личността

и е свързано със степента на активност и избора на поведение. То оказва значително влияние върху мотивацията от гледна точка на нейното повишаване при успех и съответно намаляване при неуспех. Равнището на претенции е свързано с „Аз-образа“, който определя избора на цели, роли и модели на поведение. Целеполагането се извършва върху основата на прогностичното самооценяване, което е резултат от съпоставянето на целите със собствената компетентност. Високата самооценка обуславя по-високото равнище на претенции, а задоволяването на това равнище предполага още по-висока самооценка.

Демонстрираните претенции дават възможност за прогнозиране на вероятното поведение на човека (детето) в определена ситуация. Представата на детето за себе си се формира приоритетно в процеса на общуване с другите хора и колкото по-реалистична е тяхната оценка на поведението му, толкова е по-адекватна неговата самооценка, което води до високо равнище на ориентация и адаптивност. Удовлетворяването на материалните и духовните потребности в периода на детството е от съществено значение за формирането на личността и изграждането на адекватна самооценка в контекста на съобразяване на претенциите към другите със собствената компетентност и техните потребности и претенции.

В. Интеракция

Общуването никога не може да бъде едностранно, във всяка комуникация реалният или въображаемият събеседник също оказва влияние върху общувания, т.е. то е интеракция. Интерактивната страна на общуването се изразява в организацията на взаимодействието между индивидите по посока на тяхната съвместна дейност, т.е. не само в обмяната на знания и идеи, но и на действия.

Интерактивната страна на общуването се проявява най-ярко в контекста на ситуационния резонанс (дисонанс), обединяващ в динамична система личностните характеристики на човека, неговото актуално психическо състояние, предисторията на контакта със събеседника, социалноролевите изисквания, комуникативния стил и нагласи за социално взаимодействие. В. Илиев посочва следните видове контекст на общуване (Илиев 2003):

– комуникативен контекст – вид социален контекст, който регулира механизмите на осъществяване на общуването на вербално ниво, избора на форма за осъществяване на речевия акт, определени от социалните роли на участниците в общуването, психологическата дистанция между тях и обстановката, в която се осъществява общуването;

– рационален контекст – има преобладаващо интелектуален характер, т.е. оценките и зависимостите между фактите на общуването са подчинени на директни логически връзки;

– емоционален контекст – изразява преживяванията при общуване, които не винаги съответстват на рационалната оценка за значението на взаимодействието;

– явен контекст – участниците възприемат почти еднозначно характера и значението на общуването – между тях има взаимно разбиране и промяната в смисъла за едната страна е съпроводено с промяна в смисъла за другата;

– скрит контекст – участниците не разбират и имат неточна и неправдоподобна представа за характера и значението на общуването, не знаят или се заблуждават за истинските си мотиви.

В контекста на общуване са възможни различни модели на интеракция между участниците.

1. Противопоставяне – изразява различното отношение на комуникаторите към конкретна ситуация, което не винаги означава противоположност. Например в общуването между родителите и децата са възможни противоположни позиции, които обаче могат да се преодолеят чрез обичта между тях.

Към този модел се отнасят състезанието и съперничеството, както и „войната“, целяща налагане на волята и победа в междуличностните отношения и използваща средствата на вербалната, физическата и невербалната агресия в пасивен или активен план.

2. Удовлетворяване – изразява желанието за получаване на определена изгода, която може да бъде както материален продукт или предмет, така и различни емоционални и интелектуални настроения.

При удовлетворяване от типа кооперация (съвместимост) и двете страни се стремят да получат изгода, при което тяхното поведение се определя от наградата и загубата. Егоистичното удовлетворяване при общуването между двама души се основава на разбирането, че за да получиш нещо, не е задължително да дадеш нещо.

3. Конструиране – изразява нагласата към създаване и развитие на контакта на междуличностната връзка: съобразяване с интелектуалното и социалното ниво на събеседника; използване на общи теми; максимално допустима искреност; даване на възможност на събеседника да се изкаже; да не се акцентира върху собствената изява; да не се създава атмосфера на самохвалство или враждебност.

При общуването с другите от голямо значение е създаването на взаимна привлекателност, която определя степента на междуличностното сближаване, симпатията, притегателността между хората.

4. Безкористно общуване – винаги е породено от дълбока съпричастност към другите, т.е. човек търси и изразява позитиви към всеки, независимо от неговото място, положение, социалноролеве контакти и история на връзката.

В обобщаващ план, най-основните типове на дихотомно взаимодействие са кооперацията и конкуренцията, съгласието и конфликтите, приспособяването и опозицията, асоциацията и дисоциацията.

Кооперацията или кооперативното взаимодействие е необходим елемент на съвместната дейност и означава координация на единичните усилия на

участниците в план на разделяне на единния процес на дейността между тях и промяна на дейността на всеки. Непосредственият резултат от дейността на всеки участник се реализира като съвместна дейност чрез възникващите в нея отношения, които се осъществяват чрез коопериране.

Най-ярката форма на конкуренцията са конфликтите. В социалнопсихологически контекст структурата на конфликта включва конфликтната ситуация, позициите на участниците (опонентите), обекта на конфликт, инцидента, т.е. механизма за началото на конфликта, развитието и разрешаването на конфликта.

Типовите взаимодействия в общуването са съпътствани винаги от емоциите и чувствата между участниците. В глобален план, емоционалният акцент съпътства и трите условни страни на общуването – перцепция, комуникация и интеракция. Всеки от посочените аспекти на общуването има относителна самостоятелност и същевременно не изключва останалите.

Особености на семейната комуникация

За разлика от деловите и социалните контакти, които предполагат определена регламентация на отношенията, фамиленото общуване не се ограничава от рамки и твърди правила, т.е. в него се използва особен „семеен“ език – определени, съгласувани и лесно разпознаваеми символи, традиции и норми, възгледи, мимики, жестове, пози, реликви-предмети, свързани със знакови събития, изпълняващи важната роля за стабилизиране на семейното общуване, формиране на семейното самосъзнание и задаване нормативността на семейния живот. Според Л. Шнейдер „Семейните отношения са сложен феномен, сложна психическа реалност, включваща митологичните и съвременните равнища на съзнанието, индивидуалните и груповите, онтогенетичните, социогенетичните и филогенетичните основания“ (Шнейдер 2000: 9).

Семейното информационно пространство е нееднородно както от гледна точка на съдържанието му, така и като равнище на откритост за отделните семейни членове. Във всяко семейство има тайни, които включват информация, която може да дискредитира фамилената констелация в близкото социално обкръжение или да нанесе психическа травма на членовете му. Достъпът до подобна информация е ограничен най-вече за децата, например криминално минало на родител, съпружески изневери, интимен живот на родителите, конфликти между съпрузите.

Позитивните и негативните критерии на общуването в съвременното семейство са свързани с: равнище на сходство на семейните ценности; функционалноролева съгласуваност – равнище на взаимно разбиране, взаимопомощ, взаимно доверие и търпение; социалноролева адекватност – равнище на реализация на вътрешносемейните очаквания към членовете; емоционална удовлетвореност – равнище на взаимно приемане и уважение; степен на адап-

тивност в семейните отношения; идентичност и стабилност на семейството – равнище на обединение на членовете и самосъзнанието на всеки от тях – „Ние“ и „Аз“ (Торохтий 1996).

Разпределението на ролите и характерът на общуването между съпрузите (партньорите) определят формите на взаимодействие и сътрудничество в семейството, които влияят върху развитието на децата и могат да се типологизират чрез следната класификация на *модели на общуване в семейството* (Землянская 2003):

1. „Сътрудничество“: ясно разпределяне на ролите в зависимост от стадията на жизнения цикъл на семейството, конкретните ситуации, индивидуалните особености на членовете; взаимна подкрепа и помощ, високо равнище на емпатия, готовност за съвместно решаване на конфликтни ситуации.

2. „Паритетни отношения“: съюз, основан на взаимната изгода и равните права на членовете; по-ниска степен на емпатия и взаимопомощ в сравнение с модела „сътрудничество“; при разрешаване на конфликтни ситуации всеки се стреми към лична изгода, игнорирайки общите семейни интереси; заедно с това е налице разбирането за компромис и предимствата на сътрудничеството с партньорите.

3. „Съревнование“: ясно изразен стремеж към превъзходство на фона на съхраняване на доброжелателността към партньора; съчетаване на кооперирането върху основата на решаване на общи задачи, емоционална подкрепа и емпатия със стремеж за утвърждаване на превъзходството в дадена област (кариера, претенции за любовта и уважението на децата), като това самоутвърждаване не е за сметка на партньора, а за постигане на реално превъзходство.

4. „Конкуренция“: желание за налагане и потискане на партньора с всички средства, като превъзходството се възприема като единствен вариант за самоутвърждаване; отношенията между съпрузите се характеризират със завист, ревност към успехите на другия, ожесточение в борбата за еднолично лидерство; но и при тази ярко изразена конкуренция центробежните сили способстват за съхраняването на семейството чрез общите интереси, дейности и емоционална привързаност.

5. „Антагонизъм“: дисфункционалност и дисхармония на семейството, несъвместимост и противоречивост на интересите на членовете му; хроничен конфликт, преминаващ в перманентна криза; загуба на емоционалната привързаност; висок процент на потенциален разпад на семейството.

6. „Съперничество“: чести и открити стълкновения между съпрузите (партньорите), обусловени от несъгласуваност на семейните роли и ниско равнище на ефективност във функционирането на семейството; амбивалентни отношения между съпрузите (партньорите) – враждебност и доброжелателност.

7. „Псевдосътрудничество“: на пръв поглед отношенията между съпрузите (партньорите) изглеждат благополучни, но грижата за партньора често се

реализира в хипертрофиран вариант; налице е липса на реална взаимопомощ и взаимна емоционална подкрепа.

8. „Изоляция“: дистанцирани отношения между съпрузите (партньорите), в които външната съгласуваност на действията се съчетава с емоционална дисоциация.

Специфика в общуването „родители – деца“

Създаването на способност за активно общуване и изграждането на комуникативни компетенции е условие за пълноценна социална реализация на хората. Първообразът на позитивни и негативни еталони на общуване е семейната среда, защото именно в нея децата „получават“ своите първи житейски „уроци“ по вербална и невербална комуникация, които се транслират при взаимодействието с връстниците и възрастните.

Според М. Лисина (1986) процесът на общуване на детето с възрастния е особен вид дейност, продуктите от която са не само обекти от предметния свят, но и такива важни психически образувания като представата за партньора в общуването (познание на хората един за друг) и представата за себе си (самопознанието). Върху основата на експериментално изследване авторът извежда *форми на общуване между родителите и децата* в периодите на ранното детство и предучилищната възраст като своеобразни комуникативни равнища в детското развитие.

1. „Ситуативно-личностна“ – необходимост от внимание и доброжелателност, експресивно-мимически средства за общуване.

Хронологически протича в периода след раждането до шестия месец и първоначално изглежда като отговор на детето на въздействията на възрастния. С развитието на моториката на детето, свързана с активни движения, се появява първата и основна необходимост в общуването – необходимостта от вниманието на възрастния, която продължава през целия човешки живот. В този период общуването между детето и възрастния протича извън всяка друга дейност и само по себе си е водеща дейност. В тази форма на общуване, преимуществено между майката и детето, се зараждат всички важни качества на човека, плод на развитието и отношението му към света и хората – личностно формиране, степен на активност към обкръжаващото, интерес към предметите, способност за възприемане и разбиране на света, увереност в себе си. Детето е привлечено от личността на възрастния и отношението му към него. Основните средства за общуване в тази форма носят експресивно-мимически характер – обмяна на погледи, усмивки, звуци, ласкави думи на възрастния.

2. „Ситуативно-делова“ – необходимост от делово сътрудничество, експресивно-мимически и предметно-действени средства на общуване.

Възрастният се възприема като субект на общуване, защото притежава различни предмети и умее да манипулира с тях. Към експресивно-мимически-

те средства се прибавят и предметно-действени – жестове, пози, изразителни движения. Детето е привлечено от действията с предметите по две причини: възрастният остава основен център за общуване и тази привлекателност се пренася върху предметите; възрастният показва и разказва на детето как може да се играе с предметите, след което играта с тях придобива смисъл и съдържание. Чрез тази форма на общуване детето овладява предметни действия, учейки се да манипулира с предмети от бита, започва да проявява активност и самостоятелност, да се стреми да бъде субект на собствената си дейност и равностоен партньор в общуването. Появяват се първите думи, свързани с искането на желан предмет от възрастния, т.е. във взаимодействието с възрастния по посока на предметите се развиват мисленето и речта.

3. „Извънситуативна“ (познавателна и личностна) – общуването излиза от пределите на конкретната ситуация, налице е потребност от признание и уважение към постиженията и речеви средства на общуване.

Този форма на общуване става възможна благодарение на усвояването на активната реч от детето и поставя пред възрастния нови изисквания, свързани с вербално запознаване с по-широката социална и предметна среда, изслушване, разбиране, съпреживяване, мотивиране за познавателна и дейностна активност.

Налице са две разновидности на извънситуативното общуване – познавателна и личностна. Извънситуативното познавателно общуване дава възможност за разговори с възрастните относно предметите и вещите, които не са налице в конкретната ситуация, и прояви на любознателност и стремеж към обяснение на света, отразяващи се в детските въпроси. Личностното общуване е свързано с потребност от взаимно уважение, изразяваща се в обиди при забележки и негативни оценки, т.е. детето иска сериозно отношение към своите интереси, въпроси и действия. Потребността от признание е основна в предучилищна възраст и именно тя провокира детето към общуване по посока на човешките отношения и качества, правилата на поведение и личностните избори. Това начало на извънситуативната личностна форма на общуване с възрастния се характеризира с потребност от взаимно разбиране и съпреживяване, личностни мотиви и речеви средства на общуване и е много важно за последващото развитие в контекста на осъзнаване и спазване на правилата на поведение (просоциално поведение), поглед към себе си отстраняване като предпоставка за самооценка и управление на поведението (рефлексия), проиграване на различни роли на възрастен от гледна точка на видове поведение в общуването с другите. Именно в тази форма на общуване възрастният става основен еталон за модел на комуникация с другите в контекста на социално адекватно или проблемно поведение.

В обобщаващ план, потенциалният дефицит в представените форми на общуване между родителите и децата е свързан с отсъствието на внимание, обич, разбиране, топлина, което нарушава процеса на формиране на личността

като способност за визия към света, познавателен интерес, чувство за защита и увереност в себе си, адекватно социално поведение и социална ангажираност към обществото.

Модели на общуване „родители – деца“

В контекста на отношенията между родителите и децата са налице разнообразни класификации, свързани със спецификата на общуването между тях.

В исторически план Л. Демос представя глобална периодизация на човешкото развитие и общуването „родители-деца“ от гледна точка на историята на детството (по Пенев 2002), свързана със следните стилове на взаимоотношения: инфантициден (детеубийствен); отхвърлящ; амбивалентен; натрапчив; социализиращ; помагач. Според автора развитието на човечеството е плод на постоянно сменящите се отношения между родителите и техните деца, а динамиката им се развива по оста от тоталната власт на родителя и зависимостта на детето през все по-равностойни отношения към еманципация на децата от гледна точка на тяхната по-висока информираност и потенциална житейска пригодност.

Интересна класификация на типове взаимодействия в общуването между родители и деца представят Т. Горячева и О. Трофимчук, която е базирана върху експериментални данни, свързани със създаване на ситуация на съвместна дейност на родител и дете, насочена към построяване (подреждане) на куб от малки кубчета, чиито външни страни са червени (2006).

Показателите за оценка на общуването в процеса на съвместна дейност визират времето за изпълнение, действията на партньорите, вербалните анонси и интонацията, инициаторът на дейността, оказването и молбите за помощ, оценката на действията на партньора, при когото е водеща функцията на контрола. Интервюто с всеки от партньорите е свързано с представените показатели и съответно със следните въпроси: „На кого принадлежеше инициативата в дейността?“; „Ако работеше отделно, щеше ли резултатът да бъде по-добър?“.

В резултат са диференцирани четири типа взаимодействие в общуването по посока на дейностната интеракция:

1. „Сътрудничество“ – съвместно подпомагане и преходи на инициативата в името на изпълнение на задачата.
2. „Несъгласуваност на действията“ – липса на дейностна интеракция в общуването, самостоятелно изпълнение на действия и като резултат отказ на един от партньорите от дейност.
3. „Доминиране на възрастния“ – изземване на инициативата от родителя, съчетаване на хиперопека и тотален контрол върху поведението на детето.
4. „Отдаване на детето“ – реализация на симбиозата между родителя (майката) и детето, хиперопека без тотален контрол, инициативата принад-

лежи на детето и даже при неправилно изпълнение родителят се умилява и поддържа своето дете.

В обобщаващ план, класификациите, представящи моделите на общуване между родителите и децата, акцентират върху възможните промени в родителското поведение.

От една страна, като централна характеристика се представя *емоционалната подкрепа*, която се свързва с любовта и доверието към детето, радостта и удоволствието от общуването с него, подкрепата, стремежът за защита и поддържане на безусловното приемане и признаването на правото на собствена индивидуалност и неповторимост.

От друга страна, реализацията на родителската функция предполага наличието на изисквания и контрол върху поведението на детето – *равнище на родителска власт (контрол)*.

Например според Л. Шнейдер (2000) общуването „родители-деца“ може да се рамкира в следните пет хипотетични родителски позиции: власт на възнаграждението – детето се награждава или наказва за определено поведение; власт на принудата – жесток контрол върху поведението на детето; власт на експерта – основана на високата компетентност на родителя в сравнение с детето; власт на авторитета – уважение към родителя, образец на поведение; власт на закона – единствената форма на извънличностна власт, свързана с родителя, носител на просоциално поведение.

Третият параметър на промените в родителското поведение е равнището на *родителските изисквания*, определящи развитието на зрелостта на детето, а четвъртият и най-важният – *технологията за общуване с детето*.

Общуването от „позицията на силата“ развива трудно процеса на интернализация на социалните норми и механизмите за самоконтрол, докато поощряването на „сърегулирането“ (развитие на чувството за разделена отговорност между родителите и децата) е удачна форма за сътрудничество, обсъждане на лични и семейни проблеми и решаването им и, в крайна сметка, на развитие на отговорността и саморегулируемостта на поведението във взаимоотношенията с другите (Пенев 2013).

Представените глобални характеристики, определящи отношението на родителите като модел на общуване, са силно зависими от възрастта на детето. Ако в младенческа възраст основата на родителското отношение е личностното начало, а предметният компонент (изисквания, контрол, оценка) е минимално изразен, то с израстването на детето преобладаването на личностното начало започва да се детерминира от предметното.

Оптимизация на общуването „родители – деца“

В общуването между родителите и децата са налице редица трудности, които проблематизират отношенията между тях (Карабанова 2007):

– неадекватност на образа на детето у родителя, изразяваща се в неразбиране и неправилно възприемане на потребностите и мотивите му, възрастово-психологическия му статус, индивидуално-личностните му особености;

– неадекватност на образа „Аз като родител“ – нереалистична представа за „идеалния родител“ и несъгласуваност с реалното (адекватното) поведение към детето;

– неадекватност на представата за общуването между родителя и детето, обусловена от ценностните нагласи на всеки участник и погрешно възприемане на правата;

– неадекватност на образа на родителя у детето, обусловена от неговите възрастови психологически особености и естеството на общуването.

В резултат могат да възникнат различни типове проблемно поведение на детето: потребност от внимание в резултат на липсата на емоционално благополучие; борба за надмощие като резултат от прекомерна родителска власт и грижа; стремеж към отмъстителност, породен от развод, ревност между сиблингите, конфликти между родителите, ; симулирана неспособност, загуба на вяра в собствените сили, породена от неуспехи и неадекватно отношение на родителя към тях (Добсън 1996; Гинът 1988; Гипенрейтер 2014).

В позитивен план, оптимизацията на общуването между родителя и детето предполага:

– стремеж и от двете страни към съдържане и обмисляне на реакциите при гневни изблици;

– наличие на откритост в общуването, което допринася за стимулиране на взаимното доверие, уважението и обичта;

– конгруентност (съответствие, съгласуваност, тъждественост) на комуникацията, изразяваща се в доверие при сътрудничеството върху основата на емпатичното приемане и привързаност.

Тази съгласуваност в общуването създава условия за позитивно личностно развитие на детето както чрез особеностите на родителското ръководство (целенасоченост, задаване на инструкции, ориентация към действията на партньора, контрол, оценка), така и чрез емоциите, свързани със сензитивността на родителя, степента на емоционално отношение към детето и особеностите в поведението му, изразяващи това отношение като позитивизъм, амбивалентност, индиферентност, негативизъм и дистанцираност. Последните три варианта на модели на родителско поведение се асоциират с егоизма, разбиран в контекста на краен индивидуализъм и желание на родителя за пълна автономия и пълна незаинтересуваност от семейните задължения.

Проблематиката на общуването с децата е основен приоритет във възгледите за позитивното семейно възпитание на руския психолог Ю. Гипенрейтер, предлагаща на родителите *правила (уроци) за общуване с децата* (2014).

1. Безусловно приемане – характеристики:

– детето се обича не защото е красиво, умно, способно, отличен ученик, добър помощник, а защото просто го има!;

– недоволството се изразява към отделни действия, но не и към детето като цяло;

– критикуват и се осъждат не чувствата, а действията на детето, като това недоволство трябва да е откъслечно, а не системно.

2. Детето не прави това, което искаме – родителска активност и детска реактивност:

– не се намесвайте в нещо, с което детето е заето, освен ако не иска помощ. Така му съобщавате, че всичко е наред и че ще се справи;

– представете си (направете списък с) нещата, с които детето може да се справи самостоятелно, макар и не дотам свършено;

– изберете от този списък дейности за детето, не се намесвайте в тяхното изпълнение, оценявайте положително усилията, независимо от получения резултат;

– запомнете две-три грешки на детето, които ви се виждат досадни, намерете време и поговорете спокойно за тях.

3. Хайде заедно!

– за начало изберете дейност или действие, които затрудняват детето, и му предложете да ги извършите заедно. Отбележете първите самостоятелни успехи;

– изберете нова дейност, която искате детето да извършва самостоятелно, и при успех го поздравете;

– ако на детето му е трудно и е готово за помощ, задължително му помогнете, но само в това, с което наистина не може да се справи. Впоследствие „предавайте“ постепенно и тези нови действия на детето;

– задължителни са разговорите относно съвместното провеждане на времето и извършваните дейности.

4. А ако не иска? – трудности и конфликти в общуването:

– дружелюбен тон в общуването от равни позиции;

– постепенно снемайте от себе си грижите и отговорността за личните прояви на детето и му ги „предавайте“;

– позволявайте на детето да „се среща“ с отрицателните последствия от своите действия и своето бездействие;

– човек (детето) се учи от грешките си!.

5. Активно слушане – „завръщане“ в беседата към това, което е споделило детето в контекста на обозначаването му в чувствен план:

– адекватни средства за невербална комуникация – еднакво равнище на очите, поза „лице в лице“;

– таблица, описваща конкретни ситуации, в които попада детето и чувствата му в тях.

6. Дванадесет против едно – какво ни пречи да общуваме с детето?:
– кои са нашите привични (погрешни) реакции в общуването: заповеди и команди; предупреждения и заплахи; морал, нравоучения, проповеди; съвети и готови решения; критика и обвинения; постоянни и прекалени похвали; подигравки и поставяне на прякори; догадки и интерпретации; разпити и разследвания; съчувствие само на думи; убеждаване; прехвърляне на отговорност, избягване на проблема.

7. Чувствата на родителите – какво да правим с нашите преживявания:
– съобщете на детето, ако с поведението си предизвиква отрицателни преживявания у Вас;
– говорете за своите чувства към детето от първо лице, а не за детето и неговото поведение“ (“Аз-съобщения“ срещу „Ти-съобщения“);
– не изисквайте от детето невъзможни или много трудно изпълними неща. Помислете какво можете да промените в обстановката;
– за да избегнете конфликтите, съобразявайте очакванията си с възможностите на детето;

– старайте се да не си присвоявате емоционалните проблеми на детето.

8. Как да разрешаваме конфликтите?:
– ориентирайте се и изяснете конфликтната ситуация;
– обсъдете възможните варианти за решение и съвместно изберете един от тях.

9. Дисциплината – правилата, ограниченията, забраните:
– правилата са задължителен елемент от живота на всеки;
– правилата трябва да са малко и да бъдат гъвкави;
– родителските изисквания не трябва да бъдат в противоречие с важни потребности на детето;
– правилата изискват съгласуваност между възрастните;
– тонът за съобщаване на изискване или забрана трябва да е приятелски и разяснителен;
– наказанието трябва да лишава детето от нещо, което му е приятно, а не да му навреди.

Тази конкретика в общуването между родителите и децата може да се допълни със следните *правила за комуникация* между тях (<http://www.babadu.ru/academy>):

1. Оставете проблемите си в работата, къщи не сте строгият ръководител, а любящ родител. Прегърнете детето, тактилният контакт ще ви помогне да се отпуснете. Неудачният ден не е повод за проблемност на общуването в семейството;

2. Отделяйте си половин час за почивка на спокойствие. Прекомерното физическо и умствено натоварване води до емоционален срив. На детето ви му трябва спокойни родители;

3. Всички тайни на общуването в семейството се свеждат до уменията за изслушване. Ако детето иска да ви разкаже нещо важно, когато сте зает(а), намерете време да го изслушате;

4. В общуването не се поставяйте по-високо от детето. В семейството не трябва да има паметник на някой от членовете му, а равенство и взаимно уважение;

5. Бъдете щедри – на похвали, внимание, подаръци. Никога не говорете на близките си, особено на детето, че ако ги е нямало, животът ви е щял да се развие по друг начин.

ТЕРМИНОЛОГИЧНА ОБОСНОВКА НА ПРОБЛЕМАТИКАТА

Представените концепции и постановки са насоки за структуриране на програмна обосновка на проблематиката, свързана с дефиниране на термини относно процеса на общуване и конкретно на фамилната комуникация.

→ *Равнища на общуване*

От гледна точка на целта и задачите на студията възприемаме теорията за общуването на Г. Андреева и нейните три условни равнища (Андреева 1998; 2000):

– междуличностна перцепция – *процес на възприемане и взаимно познание на индивидите върху основата на взаимното разбиране;*

– комуникация – *активна обмяна на информация между хората;*

– интеракция – *двустранност на общуването и взаимно влияние между хората.*

→ *Общуване в семейството – процес на обмяна на информация между семейните членове в контекста на възприемане, комуникация и взаимодействие по посока прецизиране на гледните точки чрез създаване на обратна връзка и задоволяване на потребностите от внимание, емпатия и съвместна дейност.*

→ *Фамилна междуличностна перцепция – равнище на взаимно приемане на семейните членове, изисквана степен на взаимно внимание (особено от децата), като потребност от утвърждаване на личностната значимост в очите на другите и пред себе си.*

→ *Фамилна комуникация – представа на семейните членове за адекватно социално поведение и ангажираност в процеса на кодиране и декодиране на информацията, равнището на диалогичност и използваните средства за вербална и невербална комуникация като равнище на овладяност, подражание и идентификация (особено при децата).*

→ *Фамилна интеракция – организация на взаимодействието между семейните членове по посока на коопериране и съвместни дейности чрез обмяна на знания, идеи и действия.*

В глобален план, степента на действеност на равнищата на общуване е свързана с наличието на позитивни емоции в семейството (атракция), способстващи за проспериращи съпругески и детско-родителски отношения и обратно, неудовлетворяването на потребността от внимание на детето чрез авторитарен или индиферентен модел на родителско поведение е потенциална предпоставка за фрустрация и може да прогресира в стремеж към налагане и отмъстителност.

→ *Компетентност на детето за фамилна комуникация*

Спецификата в общуването между родителите и децата е свързана с водещата роля на възрастния в контекста на неговата компетентност и отговорност. Именно той организира и ръководи процеса на общуване, в което детето има възможност да придобие комуникативна компетентност, т.е. моделите на комуникация между участниците в общуването са свързани с понятието „комуникативна компетентност“.

Терминът „комуникативна компетентност“ се използва в редица научни и приложни области: педагогика, психология, теория на управлението, комуникация, психолингвистика, социални теории, тренинг и др.

В лингвистиката под комуникативна компетентност се разбира какво говорещият трябва да знае, за да е компетентен в разговор.

От психологическа гледна точка комуникативната компетентност е най-висшата ценност за голямата съвкупност от проблеми на общуването. „Комуникацията е най-важното умение в живота. Ние прекарваме по-голяма част от съзнателния си живот, общувайки. Но обърнете внимание на това: прекарвали сте години, учейки се как да четете, как да пишете и как да говорите. Но какво да кажем за умението да се слуша? Какво обучение или образование сте получили, за да можете истински и дълбоко да разбирате друг човек, да взимате предвид чуждата гледна точка?“ (Кови 1999: 356).

В контекста на трите аспекта на общуването, но най-вече по отношение на овладяване на езика и развитие на речта в детството под влияние на средата и конкретно на медиите и семейството, Б. Ангелов смята, че връзката между социализация и комуникация е условие и предпоставка за формиране на комуникативна компетентност в детството и я определя като „... способност за установяване и поддържане на необходимите контакти между отделните хора“ (Ангелов 2008:10). За него тя се инспирира и реализира в контекста на конкретните социални ситуации на разширяване и задълбочаване на връзките на личността на детето със света чрез езика. Ето защо, „За децата от предучилищна възраст и начална училищна възраст тя придобива следния вид: комплекс от общи свойства на речта, реализиращи способността не само да се формират отделни фрази, но и да се избират онези, които адекватно отразяват социалните норми на поведение в отделните актове на речевото взаимодействие“. (Ангелов 2008:157).

Според В. Илиев комуникативна компетентност има сложен характер, състои се от осъзнати, полуосъзнати и неосъзнати елементи и има когнитивна, афективна и поведенческа страна. Когнитивната компетентност се свързва с наблюдение, анализ и разбиране на комуникативния контекст, поведенческата компетентност включва уменията за вербално и невербално поведение в ситуации на общуване, а афективната компетентност е емоционалното отношение и нагласи към актовете на общуване, т.е. изразява желанието за взаимодействие и съпътстващите го емоции (Илиев 2003).

Според посочения автор в педагогически план системата за развитие на комуникативната компетентност трябва да включва следните компоненти:

1. възпитаване и изграждане на ценности и добродетели, които правят човек добронамерен, отзивчив и търсещ контакти с други хора;

2. формиране и развитие на личностни качества, свързани с изграждане на индивидуална система за саморегулация, включително в условията на междуличностното взаимодействие;

3. развитие на конкретни комуникативни умения, практики и техники за участие в общуването.

Възприемайки дефинициите на посочените автори и отнасяйки ги към темата на студията, според нас усвояването на умения за общуване е една от най-важните задачи в социализацията на детето. През следващите стадии на развитие се променят различни комуникативни параметри: човек съзрява и се оформя индивидуалната му „комуникативна аура“.

Ето защо, ние разглеждаме комуникативната компетентност в контекста на целия обем от възможности на човек в сферата на общуването и съответно компетентността на детето за фамилна комуникация като комплексно понятие, чието съдържание обхваща както конкретни знания и умения, така и по-общи нагласи и възможности, както и степента на синхронност, ситуативното разбиране и психофизическите възможности за прилагане на конкретни механизми за реализация на контактите между семейните членове.

Степента на комуникативна компетентност се формира в семейството по два начина: пряко влияние върху уменията на децата за общуване чрез фамилните ценности и моделите на родителско поведение; косвено влияние чрез отношението на родителите към реалните образци на поведение от социалната среда и виртуалните послания от средствата за масова комуникация. Именно фамилната констелация е основният фактор, който реализира връзката между социализация и комуникация в периода на детството.

Глобалните характеристики на компетентността на детето за фамилна комуникация включват:

– способност за идентификация с родителя – разбиране на партньора в общуването;

- наблюдателност към партньора в комуникативната ситуация – семейния член в битова и/или социална среда;
 - умение за коопериране, сътрудничество и активна действеност в съответствие с условията на ситуацията и семейните взаимоотношения;
 - умение за преследване и постигане на цел в конфликтна ситуация, възникнала в семейните взаимоотношения;
 - способност за вербално и невербално изразяване и взаимодействие.
- *Умения за общуване на детето в семейството*

В контекста на дефинирането на „компетентността на детето за фамилна комуникация“ ние възприемаме „уменията за общуване на децата в семейството“ като цялостен комплекс от компоненти (показатели), реализиращи равнището на способност на детето за адекватно общуване с родителите и сиблингите в конкретните ситуации на отношенията между семейните членове.

ДИАГНОСТИЧНИ ПРОЕКЦИИ НА ПРОБЛЕМАТИКАТА

Уменията за общуване на детето в семейството могат да се диференцират в няколко групи, имайки предвид посочените по-горе три равнища на общуване (перцепция, комуникация, интеракция) и тяхната проекция като комуникативна компетентност, както и спецификата в общуването между братята и сестрите в семействата с повече от едно дете.

В диагностичен план тяхното проучване може да се извърши от гледна точка на ориентацията на родителите.

Показатели и конкретизация за анализ на ориентацията на родителите

Умения за фамилна междуличностна перцепция: Показатели и твърдения

→ *Равнище на възприемане и разбирателство със семейните членове*

Възприема положително членовете на семейството и се разбира с тях / Има усещане за отчуждение и изолация от членовете на семейство.

→ *Равнище на осъзнаване (рефлексия) на степента на възприемане от семейните членове*

- Има представа за това как се възприема от членовете на семейството. / Не осъзнава и не разбира представата и отношението на другите семейни членове за (към) себе си.

→ *Степен на внушаване на влияние в контекста на утвърждаване на личностната значимост в очите на другите чрез потребност от благосклонност и внимание и оказване на внимание на членовете на семейството*

Стреми се към вниманието на членовете на семейството и умее да го привлича към себе си чрез прояви на оригиналност и привлекателност, подмазване, оказване на услуги. / Не изисква внимание от другите семейни членове и не умее да го привлича.

Умее да обръща внимание на членовете на семейството. / Не умее да обръща внимание на другите семейни членове (егоцентризъм).

→ *Степен на адекватност във възприемане на членовете на семейството, свързана с представите (познанието) за техните права, задължения и професионални ангажименти на родителите*

Има представа за правата и задълженията на членовете на семейството. / Не познава правата и задълженията на членовете на семейството.

Има представа за професионалните ангажименти на родителите. / Няма представа за професионалните ангажименти на своите родители.

→ *Равнище на познание на собствените права и задължения в семейството*

Има представа за своите права и семейни задължения. / Не познава своите права и семейни задължения.

Умения за фамилна комуникация: Показатели и твърдения

→ *Наличие (липса) на бариери в комуникацията – равнище на социална и полово-ролева адекватност и вариативност, непосредственост, откритост, затвореност, притеснение, тревожност, симулирана неспособност, самооценка*

Умее да променя поведението си в общуването в зависимост от ситуацията. / Липса на социална адекватност и вариативност.

Проявява непосредственост и откритост при общуването в семейството. / Проявява затвореност, притеснение и тревожност при общуване в семейството.

Има реална самооценка на поведението си. / Има завишена или занижена оценка на поведението си.

Има представа за адекватно полово-ролево поведение в общуването. / Липса на адекватна представа за полово-ролево поведение в процеса на общуване.

→ *Равнище на владеене на средствата на вербалната комуникация (речеви етикети, точност и яснота на изказа) в аргументация на нагласите, потребностите и претенциите и убеждаването (манипулацията) като вид психологическо влияние*

Умее да изразява вербално своите нагласи, потребности и претенции. / Не умее да изразява вербално своите нагласи, потребности и претенции.

Умее да убеждава вербално другите членове на семейството в собствените цели и мотиви за намерения и действия. / Не умее да убеждава вербално

другите членове на семейството в собствените цели и мотиви за намерения и действия

→ *Равнище на владеене на средствата на оптико-кинетичната комуникация (жестове, мимики, пози), паралингвистичната, екстралингвистичната и организацията на комуникацията (диапазон и тон на гласа, темп на речта и паузи, покашляне, плач и смях, разположение на лицата – едно към друго, обърнат гръб на единия събеседник); визуален контакт (честота в обмяната на погледите, продължителност на погледа, промяна на статиката и динамиката на погледа, избягване на погледа) – точност и яснота в аргументацията на нагласите, потребностите и претенциите и убеждаването като вид психологическо влияние*

Умее да изразява невербално (жестове, мимики, пози, тон на гласа, поглед) своите нагласи, потребности и претенции. / Не умее да изразява невербално (жестове, мимики, пози, тон на гласа, поглед) своите нагласи, потребности и претенции.

Умее да убеждава невербално другите членове на семейството в собствените цели и мотиви за намерения и действия. / Не умее да убеждава невербално другите членове на семейството в собствените цели и мотиви за намерения и действия.

→ *Равнище на диалогичност в отношенията с членовете на семейството в контекста на „езика“ на семейното общуване и системата за предаване (кодирание) и разбиране (декодирание) на информацията*

Разбира значението на отправени от родителите думи, намеци, погледи, мимики, жестове, тон. / Изпитва трудности в разбирането на значението на отправени от родителите думи, намеци, погледи, мимики, жестове, тон.

Умее да води диалог с членовете на семейството. / Липса на диалогичност в общуването с членовете на семейството.

→ *Равнище на подражание и идентификация на модела (стила) на общуване на член от семейството*

Стреми се да подражава на член от семейството – реч, тон, мимики, погледи, жестове, ... / Не (иска да) подражава на член от семейството.

Умения за фамилна интеракция: Показатели и твърдения

→ *Равнище на солидарност и съпричастност (противопоставяне на) с целите, ценностите и традициите на фамилната общност*

Възприема положително ценностите и традициите на семейството. / Възприема негативно ценностите и традициите на семейството.

→ *Равнище на безкористност, привличане (атракция), емоции, емпатия (афективно разбиране, „почувстване“), споделяне и съпреживяване в общуването със семейните членове*

Проявява безкористност, симпатия, приятелство и обич към другите в семейството. / Проявява пресметливост, антипатия, враждебност и омраза към другите в семейството.

Изразява удовлетвореност, положителни емоции и съпреживява в процеса на общуване в семейството. / Изразява неудовлетвореност, негативни емоции и не съпреживява в процеса на общуване в семейството.

Споделя събития, свързани с отношения в детската градина. / Не споделя събития, свързани с отношения в детската градина.

→ *Равнище на ангажираност и кооперация в семейните дейности и отстояване на собствената гледна точка*

Участва, кооперира се и изразява положителни емоции в съвместни игри, забавления и битови дейности. / Не иска да участва, да се кооперира и изразява отрицателни емоции при съвместни игри, забавления и битови дейности.

Умее да отстоява мнението си в процеса на общуване. / Няма собствено мнение в процеса на общуване.

Умения за общуване със сиблингите: Показатели и твърдения

→ *Перцептивни умения като основа за равнището на комуникативните и интерактивните умения: равнище на съпричастност, взаимопомощ и коректност в отношенията между сиблингите – оказване на внимание и подкрепа, разбирателство, изискване на внимание*

Оказва внимание и подкрепа на брата/сестрата. / Не оказва внимание и не подкрепя брата/сестрата.

Разбира се с брата/сестрата. / Общува чрез конфликти с брата/сестрата.

Иска повече внимание за себе си, отколкото за брата/сестрата. / Братът/сестрата искат повече внимание от него.

Във вариативен план като проекция на уменията за общуване в семейството, тези равнища се отнасят и до уменията за общуване на децата с връстниците и педагозите. Ето защо, те могат да бъдат проучени и като оценки на учителите и техните представи за общуването в семейството.

Показатели и конкретизация за анализ на ориентациите на педагозите

Перцептивни умения за общуване: Показатели и твърдения

→ *Равнище на възприемане и разбирателство с връстниците*

Възприема положително другите деца в групата и се разбира с тях. / Има усещане за отчуждение и изолация от другите деца.

→ *Равнище на осъзнаване (рефлексия) на степента на възприемане от връстниците*

Има представа за това как се възприема от другите деца в групата. / Не осъзнава и не разбира представата и отношението на другите деца към себе си.

→ *Степен на внушаване на влияние в контекста на утвърждаване на личностната значимост в очите на връстниците и учителите чрез потребност от благосклонност и внимание, и оказване внимание на другите*

Стреми се към вниманието на децата и учителите и умее да го привлича към себе си чрез прояви на оригиналност и привлекателност, подмазване, оказване на услуги, ... / Не изисква внимание от децата и учителите и не умее да го привлича.

Умее да обръща внимание на децата. / Не умее да обръща внимание на другите деца (егоцентризъм).

→ *Степен на адекватност във възприемане на връстниците и учителите, свързана с представите (познанието) за груповите норми, правата, задълженията и професионални ангажименти на учителите*

Има представа за нормите на поведение в групата. / Не познава правилата за поведение в групата.

Има представа за професионалните ангажименти на учителите. / Няма представа за професионалните ангажименти на учителите.

→ *Равнище на познание на собствените права и задължения*

Има представа за своите права и задължения. / Не познава своите права и задължения.

Комуникативни умения за общуване: Показатели и твърдения

→ *Наличие (липса) на бариери в комуникацията – равнище на социална и полово-ролева адекватност и вариативност, непосредственост, откритост, затвореност, притеснение, тревожност, симулирана неспособност, самооценка*

Умее да променя поведението си в общуването в зависимост от ситуацията. / Липса на социална адекватност и вариативност.

Проявява непосредственост и откритост при общуването с другите. / Проявява затвореност, притеснение и тревожност в общуването.

Има реална самооценка на поведението си. / Има завишена или занижена оценка на поведението си.

Има представа за адекватно полово-ролево поведение в общуването. / Липса на адекватна представа за полово-ролево поведение в процеса на общуване.

→ *Равнище на владееене на средствата на вербалната комуникация (речеви етикет, точност и яснота на изказа) в аргументация на нагласите,*

потребностите и претенциите, и убеждаването (манипулацията) като вид психологическо влияние

Умее да изразява вербално своите нагласи, потребности и претенции. / Не умее да изразява вербално своите нагласи, потребности и претенции.

Умее да убеждава вербално другите деца в собствените цели и мотиви за намерения и действия. / Не умее да убеждава вербално другите деца в собствените цели и мотиви за намерения и действия.

→ *Равнище на владеене на средствата на оптико-кинетичната комуникация (жестове, мимики, пози), паралингвистичната, екстралингвистичната и организацията на комуникацията (диапазон и тон на гласа, темп на речта и паузи, покашляне, плач и смях, разположение на лицата – едно към друго, обърнат гръб на единия събеседник); визуален контакт (честота в обмяната на погледите, продължителност на погледа, промяна на статиката и динамиката на погледа, избягване на погледа) – точност и яснота в аргументацията на нагласите, потребностите и претенциите и убеждаването като вид психологическо влияние*

Умее да изразява невербално (жестове, мимики, пози, тон на гласа, поглед) своите нагласи, потребности и претенции. / Не умее да изразява невербално (жестове, мимики, пози, тон на гласа, поглед) своите нагласи, потребности и претенции.

Умее да убеждава невербално другите деца в собствените цели и мотиви за намерения и действия. / Не умее да убеждава невербално другите членове на семейството в собствените цели и мотиви за намерения и действия.

→ *Равнище на диалогичност в отношенията с учителите в контекста на „езика“ на общуване в групата и системата за предаване (кодиране) и разбиране (декодиране) на информацията*

Разбира значението на отправени от учителите думи, намеци, погледи, мимики, жестове, тон. / Изпитва трудности в разбирането на значението на отправени от учителите думи, намеци, погледи, мимики, жестове, тон.

Умее да води диалог с децата и учителите. / Липса на диалогичност в общуването с децата и учителите.

→ *Равнище на подражание и идентификация на модела (стила) на общуване на член от семейството*

Стреми се да подражава на член от семейството – реч, тон, мимики, погледи, жестове, ... / Не (иска да) подражава на член от семейството.

Интерактивни умения за общуване: Показатели и твърдения

→ *Равнище на солидарност и съпричастност (противопоставяне на) с целите, ценностите и традициите на фамилната общност*

Възприема положително ценностите и традициите на семейството. / Възприема негативно ценностите и традициите на семейството.

→ *Равнище на безкористност, привличане (атракция), емоции, емпатия (афективно разбиране, „почувстване“), споделяне и съпреживяване в общуването с децата и учителите*

Проявява безкористност, симпатия, приятелство и обич към другите деца. / Проявява пресметливост, антипатия, враждебност и омраза към другите деца.

Изразява удовлетвореност, положителни емоции и съпреживява в процеса на общуването с децата и учителите. / Изразява неудовлетвореност, негативни емоции и не съпреживява в процеса на общуване с другите деца.

Споделя събития, свързани с отношения в семейството. / Не споделя събития, свързани с отношения в семейството.

→ *Равнище на ангажираност и кооперация в семейните дейности, и отстояване на собствената гледна точка*

Участва, кооперира се и изразява положителни емоции в образователни ситуации, съвместни игри и забавления. / Не иска да участва, да се кооперира и изразява отрицателни емоции в образователни ситуации, съвместни игри и забавления.

Умее да отстоява мнението си в процеса на общуване. / Няма собствено мнение в процеса на общуване.

Методически параметри

Върху основата на дефинираните понятия и показателите за проучване на уменията на децата за общуване в семейството, с връстниците и учителите могат да се съставят анкета за родители и протокол за учители с конкретни и подлежащи на оценка твърдения.

Анализът на оценката на уменията за общуване на децата в семейството и в образователната институция се извършва по биполярна скала с два крайни варианта. Разположените евентуални оценки между тях (например цифри 1 и 5) определят вариативността на изборите и тяхното тълкуване.

Общуването е изключително важен и ефективен процес за всеки човек, конкретно за всяко дете, имайки предвид активността му в опознаването на предметния и социалния свят, потребността от личностно развитие и присъствие и стремежа към самоутвърждаване и себедоказване в социума, първообраз на който е семейната констелация като среда за възпитание и развитие. Междоличностното общуване в семейството е ключов момент във фамилната жизнена дейност и определя нейното функциониране и ефективност.

Семейството е базисен фактор за ранната социализация и основната възпитателна система, в която детето усвоява първичните модели на общуване, които влияят върху бъдещото му развитие, обуславят социалните му контакти с връстници и възрастни и определят в какви социални групи и с кого то ще удовлетворява потребността си от общуване.

Ето защо, проучването и характеристиката на процеса на фамилно общуване е от съществено значение за последващо педагогическо образование на родителите в ефективни технологии за позитивно общуване с децата и оптимизация на семейния възпитателен потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б. Медийна и комуникативна компетентност, С., УИ Св. Кл. Охридски, 2008.
- Андреева, Г. М. Социална психология, М., изд. „Асток-Пресс“, 1998.
- Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти. В: Язык и моделирование социального взаимодействия, М., изд. „Прогресс“, 1987.
- Бурменская, Е. И. Захарова. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков, М., 2007.
- Гинът, Х. Децата и ние, С., изд. „Наука и изкуство“, 1988.
- Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. КАК?, АСТ, Астрель, 2014.
- Гитуни, М. Емоционалната интелигентност, С., изд. „Просвета“, 2003.
- Голман, Д. Емоционалната интелигентност, С., изд. „Изток Запад“, 2011.
- Горячева Т. Г. Методика совместного складывания куба Линка в диагностике детско-родительских отношений, Проблемы современного образования, М., 2006.
- Добсън, Дж. Смелостта да възпитаваш, С., изд. „Нов човек“, 1994.
- Захарова Е. И., Петрова А. А. Материнские представления о будущем ребенке и их роль в становлении родительства, Семейная психология и семейная терапия, М., 2004.
- Захаров А. И. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье, Вопросы психологии. № 3, 1981.
- Землянская М. Решение семейных конфликтов: Психологический практикум, М., 2003.
- Илиев, В. Общуването: същност, динамика и развитие, Плевен, изд. „Лега Артис“, 2003.
- Карабанова О. А., Захарова Е. И. Проба на совместную деятельность. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков, М., 2007.
- Ковалев С. В. Психология семейных отношений, М., 1987.
- Кови, С. Седемте навика на високо ефективните хора, С., 1999.
- Корнелиус Х., Фэйр Ш. Как разрешать конфликты, М., 1992.
- Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения, М., Педагогика, 1986.
- Пенев, Р. Педагогическо образование на родителите, С., ИК „Д. Убенова“, 2002.
- Пенев, Р. Теория и технология на семейното възпитание. Втора част, С., изд. „Веда-Словена ЖГ“, 2013.
- Психология влияния. Хрестоматия, Санкт-Петербург, изд. „Питер“, 2000.
- Торохтий, В. С. Психология социальной работой с семьей, М., 1996.
- Шнейдер, Л. Психология семейных отношений, М., изд. „Ексмо-пресс“, 2000.
- Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей, Минск, изд. „Печатк“, 2007.
- <http://www.babadu.ru/academy/article/obshchenie-v-seme> – посетен на 12.07.2015.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

РОЛЯ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

РОЗАЛИНА ЕНГЕЛС-КРИТИДИС¹

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

Розалина Енгелс-Критидис. РОЛЯ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Студията очертава ролята на индивидуализацията и диференциацията при подбора и структурирането на образователното съдържание, както и при планирането и постигането на целите на педагогическото взаимодействие в детската градина. Представени и анализирани са резултатите от проведено изследване с 256 деца, посещаващи детски градини у нас, разпределени в 4 експериментални и 4 контролни групи – по една във всеки възрастов диапазон – 3–4-, 4–5-, 5–6- и 6–7-годишни деца. Резултатите разкриват по-голям образователен напредък в експерименталните групи, където е заложено засилено и многообразно приложение на индивидуалния и диференцирания подход. Освен това, доказва се предположението, че активното прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина по-силно повлиява напредъка на най-малките изследвани деца (3–4-годишните) спрямо най-големите (6–7-годишните). Резултатите показват и по-голяма степен на образователен напредък при момчетата в експерименталните групи в сравнение с момичетата.

¹ *Контакт:* доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис, адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ 69А, сл. тел. 02/97 06 271; e-mail: rozalinae@yahoo.com

Contact: Assoc. Professor Rozalina Engels-Kritidis, PhD; address: Sofia 1574, 69A Shipchenski Prohod Blvd, phone +3592 9706271, e-mail: rozalinae@yahoo.com

Rozalina Engels-Kritidis. THE ROLE OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN PEDAGOGICAL INTERACTION IN KINDERGARTEN.

This study presents the role of individualization and differentiation when selecting and developing educational content, as well as when planning and achieving the goals of pedagogical interactions in the kindergarten. The results of a study involving 256 children, attending kindergartens in Bulgaria, distributed in 4 experimental and 4 control groups according to their age – 3–4-, 4–5-, 5–6- and 6–7-year-old children. The results showed greater improvement of the progress of children in the experimental groups, where individual and differentiated approach had been systematically applied to all pupils. Additionally, the study proves the hypothesis that active application of individualization and differentiation in kindergartens is more effective in the youngest children under research (3–4 years old) compared to the oldest ones (6–7 years old). The results also show a higher level of educational progress in boys in the experimental groups, compared to girls.

Key words: individualization; differentiation; educational progress; kindergarten; boys; girls

1. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

Идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката е стара колкото и идеята за ефективното преподаване. Свързана е с придаване на висока стойност и планиране на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия дори и в многолюдни детски групи. Концептуално замислени като цялостен образователен подход, диференциацията и индивидуализацията се проектират на практика чрез различни методи, похвати и други педагогически инструменти, пряко свързани с реалното прилагане на фокусиран към детето/ученика начин на мислене относно процеса на преподаване и учене.

Още Коменски говори за значимостта на индивидуалния подход. „Зоната за най-близко развитие“ на Виготски не обхваща една и съща „територия“ за всички деца, макар и на една и съща възраст – тази „зона“ е различна за всяко дете.

Редица съвременни изследвания привличат вниманието върху ролята на индивидуализацията и диференциацията в педагогиката, като паралелно с това очертават и някои изисквания за правилното ѝ приложение.

Според Tomlinson (2014) диференциацията и индивидуализацията предполагат използване на малки подгрупи или индивидуални задачи, базирани на образователно съдържание, отчитащо различните потребности на отделните деца или групи деца. Пак според нея целенасоченото използване на гъвкаво подгрупиране в рамките на ежедневното или ежеседмичното педагогическо взаимодействие, проектирано спрямо конкретните потребности на отделните деца в групата, е в сърцевината на качествено преподаване.

Kuznetsova & Régnier (2014) използват някои от методите на Селестен Френе, за да приложат на практика принципа за индивидуализацията в съвременните образователни практики в областта на чуждоезиковото обучение и констатира повишена мотивация за учене у участниците в описания от тях формиращ експеримент. Kratochvílová & Havel (2013) разглеждат прилагането на индивидуализация и диференциация в образованието като един от петте основни принципа на включващите училища (наред с комуникацията, сътрудничеството, отвореността от страна на учителите за максимални очаквания от децата, уважението сред децата и училищния персонал). Пак според тях „учителят може да диференцира образованието по посока на съдържание, време, методология и организация“ (Kratochvílová & Havel 2013:1523) и по този начин се осигуряват възможности всички деца да могат да учат оптимално и да постигат максимум, независимо от техните различия.

Важно е да се отбележи и гледната точка на Căprioară & Frunză (2013), които, разкривайки значимата роля на диференциацията и индивидуализацията при преподаването и ученето в областта на математиката, все пак предупреждават за възможните рискове, които могат да бъдат налице, когато този подход се прилага едностранчиво. Те изтъкват потребността учителите да бъдат специално обучавани как да организират този вид преподаване/учене.

Индивидуализацията и диференциацията са свързани и с детската любознателност и е много важно учителите да имат ясна представа как да я използват в правилната посока. В тази връзка от значимост е да се спомене мнението на Engel & Randall (2009:189), които оправдано смятат, че „учител, който вярва, че цел на дадена образователна дейност е ученикът да попълни даден работен лист (често поставяна цел в класните стаи в САЩ), може да подходи към дадена обучителна дейност доста по-различно, отколкото учител, който вярва, че целта е да помогне на детето да научи повече относно дадено поле на знанието“.

В подобен дух Мирчева (2013) разглежда въпроса за „диференциацията в обучението“ в пряката му връзка с „отвореното обучение“, като се фокусира върху възможностите за използване на диференциацията в началното училище, но част от предложените от авторката идеи биха могли да се адаптират и да се приложат по своеобразен начин и при деца от предучилищна възраст. Така с идеята „да се постигне „учене, което носи удоволствие и задоволява детските интереси“ Мирчева (2013:7) също подкрепя използването на „диференцирана методика, която предлага вариативни учебни пътища“.

Отчитайки всичко, написано по-горе, *целта на настоящата публикация* е да очертае значимата роля на индивидуализацията и диференциацията при дефиниране на образователните цели, при подбора и структурирането на образователното съдържание, както и при планирането и осъществяването на педагогическото взаимодействие в детската градина с оглед разширяване на възможностите за образователен напредък на всяко дете.

2. ПОТРЕБНОСТ ОТ ЗАСИЛЕНО ПРИЛАГАНЕ НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Ключова роля на детския учител е да съумее дискретно и резултатно да трансформира значими за детето житейски ситуации в педагогически такива, като паралелно с това да провокира и запази детския интерес (Енгелс-Критидис 2012). Това не би могло да бъде трайно и успешно постигнато без отчитане на индивидуалните особености и постижения на децата, съпътствано от диференциране и/или индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие. Още на етапа на подбора и структурирането на образователното съдържание в дадена педагогическа ситуация добрият детски учител умело съобразява и залага постигането на знания, умения и отношения, някои от които отразяващи спецификата на отделните деца или отчитащи възможностите на някои подгрупи в рамките на групата към конкретен момент и степен на развитие. В тази връзка, преди всичко е необходимо да не се забравя, че пълноценното разбиране за същността на индивидуалния подход, както и респективно принципа за индивидуализиране на образователните цели при взаимодействие с деца от предучилищна възраст (Русинова и др. 1993), се свързва с осигуряване на по-ефективни възможности по посока на всяко едно дете в групата, с ясното разбиране, че това не се отнася единствено или преди всичко само до децата от т.нар. „уязвими групи“ (деца със специални образователни потребности или трудности в ученето, деца с миграционен или ромски произход и др.). В подобен дух, фокусирайки се върху „триадата „индивидуализация – диференциация – работа с надарени деца“, Галчева (2016:7) поставя акцент върху потребността в педагогическия процес в детските градини у нас да бъдат отчитани особеностите и на надарените и талантливите деца, тъй като, както Галчева твърди (а и масовата практика показва) „в организирания педагогически процес в детската градина се работи по предварително зададени параметри за средното ниво на българското дете“.

За щастие, възможностите за успешно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в предучилищна възраст са много по-големи в сравнение с възможностите при класическия образователен процес с по-големите ученици, като една от главните причини за това е спецификата и особено гъвкавостта на педагогическото взаимодействие в детската градина. Учителите са тези, които могат да усложняват, опростяват или представят конкретното образователното съдържание по начин, който би позволил да се разкрият оптималните (или дори максималните) възможности на всяко дете или дадена подгрупа деца (групирани и прегрупирани често, по различни критерии и към съответен момент спрямо дадените обстоятелства и цели на учителя). Необходимо е паралелно с отчитането на конкретната специфика на програмната образователна система, по която се работи, детският учител да планира

разнообразни и усложняващи се варианти на образователното съдържание в педагогическите ситуации, като съблюдава принципа за индивидуализиране на образователните цели и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти.

Във всяко едно педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави точна преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение и то по посока на многообразните образователни акценти, по начина, по който те съществуват в реалния живот. В една детска група, дори и организирана на възрастов принцип (както това е у нас), тези етапи са различни за всяко дете. Това означава, че не само груповата компетентия на две отделни групи (например 3–4-годишни деца) е различна, но и в рамките на всяка една група са налице индивидуални и диференциални различия, които, независимо дали са свързани с изпреварващо или изоставащо развитие, е необходимо да се отчитат. Разбира се, трябва да се има предвид, че за да може успешно да прилага индивидуалния подход, и то особено в многолюдните групи в големите градове в България (30 и повече на брой деца в група), от изключителна важност е учителят много добре да познава особеностите на всяко отделно дете.

Конкретният педагог е този, който съобразявайки се с индивидуалните характеристики на децата в тяхната динамика, от една страна, и с груповата компетентия – от друга, е необходимо да „осигурява“ низ от постепенно усложняващи се педагогически ситуации, за да държи достигнатото ниво в психическото развитие на всяко дете „будно“ и да му дава неспирно „храна“, за да се развива все повече и повече. Необходимо е детският учител да осигури поле за естествено приложение и на вече овладян детски опит, като подходящото индивидуализирано или диференцирано усложняване/опростяване би дало възможност на детето да осмисли, трансферира и успешно да приложи овладяното в реални житейски ситуации.

Принципът за индивидуализиране на образователните цели е заложен като осигуряващ „единство на образователна стратегия и индивидуален темп на развитие“ и е един от четирите основни „принципи за подбор и структуриране на образователното съдържание на очерталата полето на съвременната предучилищна педагогика у нас „Програма за възпитание на детето от 2 до 7 години“ (Русинова и др. 1993:14). Но доколко активно този принцип се прилага на практика днес?

Дългогодишни педагогически наблюдения в детски градини, в които активно се прилагат иновационни методи и средства, насочиха вниманието към очертаване на проблема за недостатъчно активното използване на индивидуализацията и диференциацията именно в гореописания аспект на употреба. За доуточняване на въпроса бяха използвани и експертни мнения на учители от столицата и от други градове в страната, анализът на които потвърди, че потенциалът на индивидуализирането и диференцирането на педагогическото взаимодействие не се използва с пълна сила.

3. ЦЕЛ, ХИПОТЕЗИ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

С цел да се потърсят доказателства за ролята на индивидуализирането и диференцирането на образователното съдържание, на целите и технологиите на педагогическото взаимодействие в детската градина, беше формулирана следната водеща изследователска *хипотеза*: степента на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание е по-висока в групи в детската градина, в които засилено и многопосочно се прилага индивидуалният и диференцираният подход в сравнение с групи, където този подход се прилага чрез недостатъчни на брой и еднообразни методи и похвати.

Водещата изследователска хипотеза е конкретизирана по възраст и по пол в две подхипотези:

Първа подхипотеза. Имайки предвид психолого-педагогическите особености на психичните процеси и свойства и значително по-малката обремененост на най-малките по посока на рутината в организирания педагогически взаимодействия, предполагаме, че при 3–4-годишните деца, при които засилено и многопосочно се прилага индивидуален и диференциран подход, степента на образователен напредък би била по-висока в сравнение с напредъка при 6–7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин.

Втора подхипотеза. Взимайки под внимание някои поведенчески особености, произтичащи от половата диференциация, допускаме, че при активното прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина, степента на образователен напредък при момчетата би била по-висока в сравнение със степента на напредъка при момичетата.

На представената в настоящата студия част от проведеното изследване, могат да бъдат дефинирани следните *основни задачи*:

- Да се установи степента на образователен напредък при деца от три до седемгодишна възраст, посещаващи групи в детски градини у нас, в които засилено и многопосочно се прилага индивидуален и диференциран подход, като бъде отчетена разликата в сравнение с напредъка при деца, посещаващи групи, в които не се работи активно чрез подобни образователни технологии.

- Да се приложат подходящи статистически методи с цел доказване и достъпно онагледяване на предполагаемия по-голям образователен напредък при:

- децата от експерименталните групи спрямо децата от контролните групи;
- 3–4-годишните деца спрямо 6–7-годишните деца от експерименталните групи;
- момчетата спрямо момичетата от експерименталните групи.

4. МЕТОДИ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

С цел доказване на хипотезите като основен метод беше използван *психолого-педагогически експеримент*, а като спомагателни – *психолого-педагогическо наблюдение* и *експертна оценка* от страна на учителите, работещи в изследваните групи. Допълнително бяха приложени и някои статистически методи, които са посочени в следващата част на настоящата публикация.

Като водещ констатиращ изследователски метод беше използвано ежедневно *психолого-педагогическо наблюдение* на децата от страна на учителите, позволяващо проследяване в динамика на процеса на развитие на психичните процеси и свойства, както и на напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание. Със съгласието на родителите, в началото и в края на психолого-педагогическия експеримент учителите изразиха *експертното си мнение* за всяко едно дете чрез попълване на оценителни карти, в които педагозите групираха и прегрупираха децата по структурирана от автора система от критерии и показатели. В настоящата студия ще бъдат представени резултатите от изследваните 4 експериментални и 4 контролни групи по показателя *Степен на образователен напредък на детето по посока овладяване на образователното съдържание, заложено в Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка* (Наредба 4 от 2000/2005) *като средна преценка за степента на напредъка по всички образователни направления* („Български език и литература“, „Математика“, „Социален свят“, „Природен свят“, „Изобразително изкуство“, „Конструктивно-технически и битови дейности“, „Музика“, „Физическа култура“, „Игрова култура“). Шестнадесетте учители в осемте детски групи бяха помолени един път в началото на експеримента и втори път след проведеното 12-седмично целенасочено взаимодействие да разпределят имената на децата в пет формално и нереално (само на хартия) обособени подгрупи спрямо това, *каква е степента на тяхната успеваемост, т.е. до каква степен всяко дете се справя с овладяването на образователното съдържание*, като средна преценка за успеваемостта по всички образователни направления (виж табл. 1). При инструкцията към учителите се акцентира на това, че всяко едно от децата се поставя към дадена подгрупа, която най-добре характеризира неговите постижения в посочената връзка *към дадения момент*, като се апелира към максимална обективност и безпристрастност. Детските учители, участвали в проучването, имат изключително висока университетска и професионална подготовка в областта на психологията и предучилищната педагогика (магистърска степен, професионално-квалификационни степени и др.). Те участват в редица научно-практически изследвания и образователни проекти, а освен това са базови учители с повече от петнадесетгодишен опит, отговарящи за педагогическата практика на студенти-бъдещи детски учители. Следователно на мнението им определено може да се гледа като на експертно.

Табл. 1. Подгрупи спрямо степента на успеваемост на децата по посока овладяване на заложеното в *Държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка* образователно съдържание

Група 1:	Група 2:	Група 3:	Група 4:	Група 5:
<i>Почти винаги трудно справящи се</i> (трудно справящи се без чужда помощ, в значителна степен изоставящи от ядрото на групата като цяло)	<i>По-често трудно справящи се</i> (нуждаещи се от значително подобрене в множество моменти, но все пак понякога постигащи целите без или с малко чужда помощ)	<i>По-често добре справящи се</i> (нуждаещи се от подобрене в редица незначителни или малък брой значителни моменти, но все пак по-често успяващи самостоятелно)	<i>Почти винаги много добре справящи се</i> (нуждаещи се от подобрене само в незначителни моменти)	<i>Почти винаги отлично справящи се</i> (почти винаги без забележки)

Психолого-педагогическият експеримент беше проведен в град София – в ЦДГ 99 „Брезичка“ и в ОДЗ 65 „Слънчево детство“ в периода 1.03.2015 г.– 22.05.2015 г., като в него участваха общо 256 деца на възраст от 3 до 7 години – 127 в 4 експериментални групи и 129 деца в 4 контролни групи, разпределени както следва:

- 31 на брой 3–4-годишни деца в експериментална група и 31 в контролна (ЦДГ 99 „Брезичка“);
- 33 на брой 4–5-годишни деца в експериментална група и 35 в контролна (ОДЗ 65 „Слънчево детство“);
- 33 на брой 5–6-годишни деца в експериментална група и 31 в контролна (ОДЗ 65 „Слънчево детство“);
- 30 на брой 6–7-годишни деца в експериментална група и 32 в контролна (ЦДГ 99 „Брезичка“).

Като развиваща програма беше заложено 12-седмично експериментално педагогическо взаимодействие, целящо задълбочаване приложението на индивидуализацията и диференциацията от страна на учителите в детската градина. Освен това, както вече стана ясно, за сравнение бяха проучени и деца от контролни групи на съответната възраст (работещи по едни и същи програмни системи), при които не беше проведено експериментално взаимодействие.

По време на развиващата образователна програма в експерименталните групи бяха активно прилагани игрово-преобразуващи методи, средства и похвати, позволяващи засилена индивидуализация и диференциация главно в рамките на игрово-познавателни педагогически ситуации, но също така и в ежедневното непреднамерено взаимодействие с децата в

неговата цялост. Част от използваните образователни технологии са представени при Енгелс-Критидис и Чолакова (2015а; 2015б; 2015в; 2015г.), Валашкова (2015) и др., а пълното им и подробно описание ще бъде цел на друга публикация.

5. ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Резултатите от експертните оценки в началото и в края на експеримента, обобщени в числов вид въз основа на приписване на балове на определената от учителите принадлежност на децата към съответна подгрупа към съответния момент на проучването, бяха подложени на статистическа обработка с компютърната програма SPSS 19. Част от резултатите, показващи образователния напредък на проучваните деца, са обобщени в табл. 2.

Табл. 2. Разпределение на децата от ЕГ и КГ спрямо принадлежността им към подгрупите по степен на успеваемост по посока овладяване на заложеното в ДОО образователно съдържание – осреднена преценка за всички направления, на констатиращия и на контролния етап

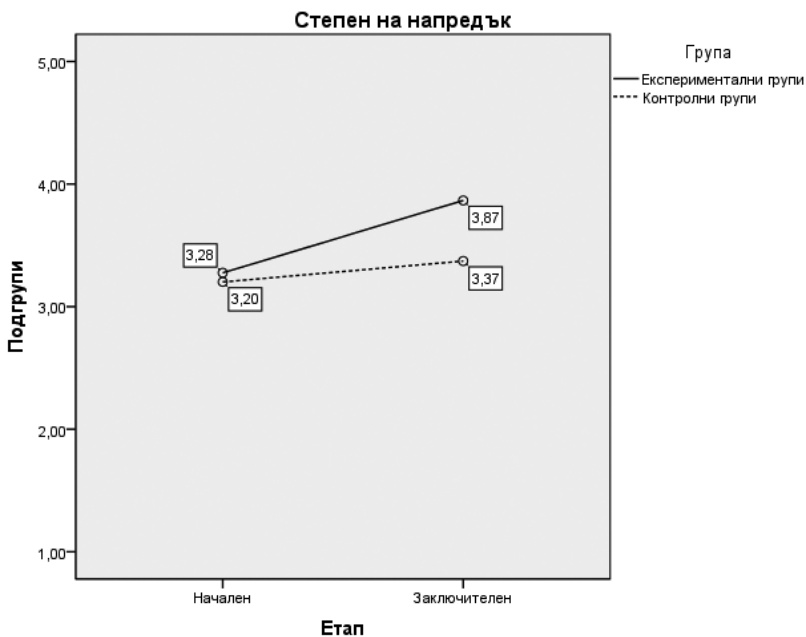
		3–4-годишни				4–5-годишни				5–6-годишни				6–7-годишни			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
№:	Работно наименование на подгрупата	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал	Начало	Финал
1	Почти винаги трудно справящи се	7	2	4	3	2	0	3	3	2	0	3	1	2	2	0	0
2	По-често трудно справящи се, които обаче не рядко показват, че могат да се справят сравнително добре	11	9	12	12	5	1	7	5	6	2	5	5	4	3	8	5
3	По-често добре справящи се	5	8	7	7	7	6	8	8	8	6	12	9	6	5	9	11
4	Почти винаги много добре справящи се	4	3	2	4	13	14	5	5	8	8	6	10	12	8	11	12
5	Почти винаги отлично справящи се	4	9	6	5	6	12	12	14	9	17	5	6	6	12	4	4
	Общ брой деца в групата	31	31	31	31	33	33	35	35	33	33	31	31	30	30	32	32

За проверката на хипотезите са приложени следните статистически методи:

1. Метод *t*-критерий на *Стьюдънт* за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при независими извадки (за сравняване на средните стойности на експерименталната и на контролната група поотделно на констатиращия и на контролния етап).
2. Метод *t*-критерий на *Стьюдънт* за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при зависими извадки (за установяване на статистическата значимост на промяната поотделно в експерименталната и в контролната група).

Първата проверявана нулева статистическа хипотеза, съответно корелираща с водещата изследователска подхипотеза, е следната: степента на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока в групи в детската градина, в които засилено и многопосочно се прилага индивидуалният и диференцираният подход в сравнение с групи, където този подход се прилага чрез недостатъчни на брой и еднообразни методи и похвати.

За проверката на тази хипотеза използваме информацията от констатиращия и контролния етап за всички 256 деца, участващи в експеримента, неразделени по възрастов принцип (виж табл. 2 и фиг. 1).



Фиг. 1. Различия в степента на успеваемост между експерименталните и контролните групи на началния констатиращ и заключителния контролен етап

На началния констатиращ етап няма значимо различие между експерименталните и контролните групи ($t = 0,47$, $p = 0,639$). Резултатите от статистическия анализ показват, че в експерименталните групи е настъпила статистически значима промяна ($t = 10,93$, $p = 0,000$) и това е много ясно видно на фиг. 1.

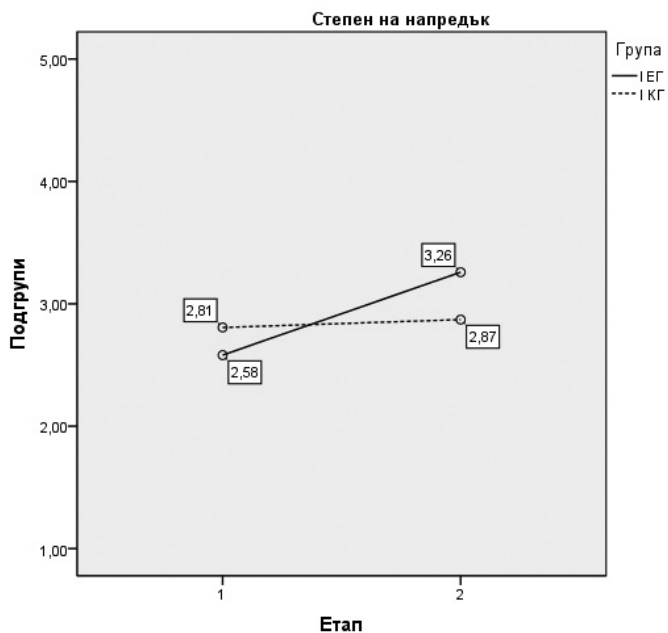
На заключителния етап се регистрира статистически значимо различие между експерименталната и контролната група ($t = 3,35$, $p = 0,001$), което отхвърля нулевата хипотеза и потвърждава изследователската хипотеза.

Втората проверявана нулева статистическа хипотеза корелира с първата изследователска подхипотеза и е следната: при *3–4-годишните деца*, при които засилено и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, степента на образователен напредък не е по-висока в сравнение с *6–7-годишните*, при които също активно се взаимодейства по подобен начин. За проверката на втората нулева хипотеза са приложени същите статистически методи, използвани и при проверката на първата нулева хипотеза.

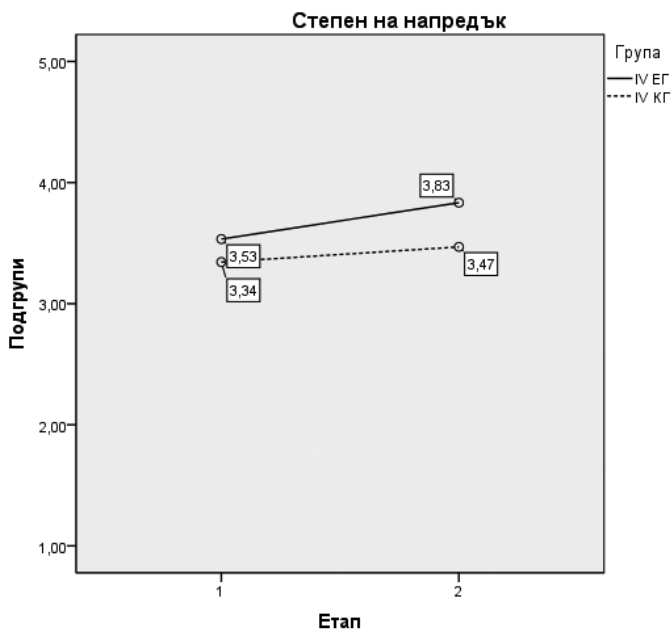
Сравнително лесно би могъл да се изчисли средният напредък за двете експериментални групи и да се провери дали разликата е статистически значима: средният напредък в експерименталната група на *3–4-годишните деца* е 0,68, което е равно на разликата между 3,26 и 2,58 (виж фиг. 2). Средният напредък в експерименталната група на *6–7-годишните деца* е 0,30, което е равно на разликата между 3,83 и 3,53 (виж фиг. 3). Следователно може да се направи заключението, че разликата между двата средни напредъка е статистически значима ($t = 2,74$, при $p = 0,008$), т.е. напредъкът в експерименталната група на по-малките деца е статистически значимо по-голям от напредъка в експерименталната група на по-големите деца. Това на практика отхвърля третата нулева хипотеза и потвърждава първата изследователска подхипотеза.

Третата проверявана нулева статистическа хипотеза корелира с втората изследователска подхипотеза и е следната: при активно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина степента на напредък по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока при момчетата в сравнение със степента на напредъка при момичетата.

Разпределението на децата по експериментални групи по пол е представено в табл. 3.



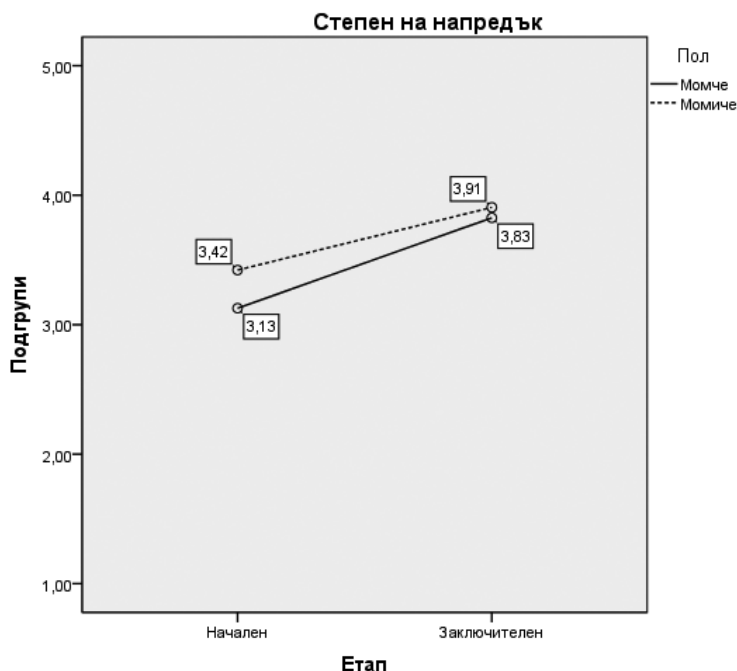
Фиг. 2. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 3–4-г. деца – начален (1) и заключителен (2) етап



Фиг. 3. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 6–7-г. деца – начален (1) и заключителен (2) етап

Табл. 3. Разпределение на децата по експериментални групи и пол

		Пол		Брой деца (момичета и момчета общо)
		Момче	Момиче	
Група	I ЕГ ЦДГ 99	16	15	31
	II ЕГ ОДЗ 65	13	20	33
	III ЕГ ОДЗ 65	16	17	33
	IV ЕГ ЦДГ 99	18	12	30
Общо		63	64	127



Фиг. 4. Различия в степента на напредък между експерименталните и контролните група на констатиращия и контролния етап по пол.

В началния констатиращ етап няма значимо различие между момичетата и момчетата ($t = 1,31$, $p = 0,194$). Резултатите от статистическия анализ показват, че и при момичетата, и при момчетата е настъпила статистически значима промяна (за момичетата $t = 6,88$, $p = 0,000$, а за момчетата $t = 8,68$, $p = 0,000$) и това е много ясно видно на фиг. 4.

Макар и на контролния етап да не се регистрира статистически значимо различие между момичета и момчета ($t = 0,39$, $p = 0,695$), което формално потвърждава нулевата хипотеза, а не я отхвърля, по-бързата статистиче-

ски значима промяна при момчетата в експерименталните групи, частично потвърждава алтернативната (изследователската) хипотеза. Допълнителен аргумент, който може да се изтъкне, е, че разликата между момчета и момичета намалява, т.е. момчетата „догонват“ момичетата. В този смисъл, можем да говорим, че при активно и целесъобразно прилагане на индивидуалния и диференциран подход се очертава тенденцията напредъкът именно при момчетата да е по-голям.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящата публикация беше очертана ролята и перспективата на за-силеното прилагане на индивидуализацията и диференциацията в образователното взаимодействие в детската градина, като се фокусира внимание и върху особената важност на активното прилагане на подобен подход още от първа група в детската градина. От друга страна, беше обърнато внимание на наблюдаваните различия по пол – а именно, че осигуряването на индивидуализирано и диференцирано взаимодействие с по-голяма сила важи за момчетата, при които напредъкът се очертава като по-голям от този при момичетата. Представените резултати, както и редица други аспекти на тук описаната проблематика, предстои да бъдат коментирани в следващи публикации на автора.

ЛИТЕРАТУРА

- Валашикова, М.* Ролята на книгите с подсказки в обучението по четене в първи клас. В: Сборник с материали от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизирването на образованието – национални и европейски практики“ (14–15 ноември 2014), УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 148–162.
- Галчева, К.* Детската градина – градина и за надарени деца. В: Сборник доклади от Девета научно-практическа конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка – заедно с нашите деца“ (11–13 май 2016). Пазарджик, Макрос, 2016, с. 7–10
- Енгелс-Критидис, Р.* Детето в света на пословиците и поговорките. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015.
- Енгелс-Критидис, Р.* Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. *Педагогика*, 8/2015, стр. 1147–1156.
- Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова* (2015а). Игрово-познавателните ситуации в подготвителна група/клас: индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание чрез играта „Пощальон“. В: *Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизирването на образованието – национални и европейски практики“ (14–15 ноември 2014)*. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 163–172.

- Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова (2015б). Индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание в предучилищна възраст: „Пъзел с илюстрации от приказки“. В: *Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14–15 ноември 2014)*. УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 173–180.
- Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова (2015в). Ролята на личностно значимия практически опит: две проекции на ученето чрез правене в детската градина. В: *Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20–21 ноември 2015)*, София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, с. 141–150.
- Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова (2015г). Фоторазказът като метод на педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит. В: *Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20–21 ноември 2015)*, София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, стр. 199–207.
- Мирчева, И. *Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище*. София, ВЕДА СЛОВЕНА ЖГ, 2013.
- Наредба 4 от 2000 за предучилищно възпитание и подготовка – www.minedu.government.bg/?h=downloadFile&fileId=206 (20.12.2015)
- Русинова, Е., Д. Гюров, М. Баева, В. Гюрова и др. Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: „Даниела Убенова“, 1993.
- Căprioară, D. & Frunză, V. Differentiation and Individualization in the Organization of the Teaching-Learning Activities in Mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 2063 – 2067, 2013.
- Engel, S. and Randall, K. How Teachers Respond to Children's Inquiry. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp. 183–202, 2009.
- Engels-Kritidis, R. Inclusiveness for all: the importance of individualization and differentiation for achieving educational progress in children in kindergarten. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, number 6 No. 2/2015(8): Special issue on topic: „The inclusiveness of children with special educational needs (the disabled, the gifted) in the preschool and elementary school education spectrum“ (in print)
- Kratochvílová, J. & Havel, J. Application of individualization and differentiation in Czech primary schools – one of the characteristic features of inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1521–1525, 2013.
- Kuznetsova, E. & Régnier, J. C. Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 154, pp. 87–91, 2014.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

НЕВРОПСИХОЛОГИЯ НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИЧИЯ И ПРОБЛЕМИТЕ НА НОРМАТА В ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ

НЕЛИ ВАСИЛЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Нели Василева. НЕВРОПСИХОЛОГИЯ НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИЧИЯ И ПРОБЛЕМИТЕ НА НОРМАТА В ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ

Материалът представя теоретичен анализ на актуален за детската невропсихология въпрос, свързан с необходимостта от изучаване на нормите на невропсихично развитие, като база за диференциране на нарушенията в него. Очертава се полето на изследване на невропсихологията на индивидуалните различия (невропсихология на нормата) от гледна точка на взаимодействието на биологични и социални фактори. Описват се принципите на хетерохронно и неравномерно развитие на функциите в рамките на детската норма, както и диференцирането на различни подгрупи в нея. Особено внимание е отделено на категорията деца със субклинични форми на отклонения в развитието, като рискова група за развитие на нарушения в ученето. Изясняват се понятията *неравномерно* и *ирегулярно* психично развитие, *позитивен* и *негативен невропсихологичен синдром*.

Neli Vasileva. NEUROPSYCHOLOGY OF INDIVIDUAL DIFFERENCES AND PROBLEMS OF THE NORM IN CHILD DEVELOPMENT

The manuscript introduces a theoretical analysis of an actual question in the childhood neuropsychology, connected with the need of studying the norms of neuropsychological development as grounds for differentiating its disorders. The range of the investigation of the neuropsychology of the individual differences (neuropsychology of the norm) is

* Контакт: vasnel@abv.bg
Contact: vasnel@abv.bg

being framed from the view of the interaction of biological and social factors. The article describes the ideas of the heterochronic and inequitable development of the functions in the borders of the norm and differentiates subtypes. Special attention is laid on the category of children with subclinical forms of developmental diversities, forming them as a group at risk for developmental of learning disorders. The concepts *inequitable* and *irregular* psychic development and *positive and negative neuropsychological syndrome* are clarified.

Key words: child neuropsychology, normal and pathology development, heterochronic and inequitable development, genetics and social factors, functional system, psychic function, neuropsychological syndrome.

НЕВРОПСИХОЛОГИЯ НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ РАЗЛИЧИЯ

През последните години, в рамките на детската невропсихология, започна диференцирането на самостоятелно направление, свързано с извеждане на възрастовите закономерности в детското невропсихично развитие. То се определя като невропсихология на индивидуалните различия (невропсихология на нормата, диференциална невропсихология на детската възраст). Характерно за направлението е, че основният акцент на анализ пада върху взаимовлиянието между генетичните и социалните фактори в контекста на проблема за нормата в рамките на детското развитие. Следва да се има предвид, че понятието „норма“, приложено към ранната онтогенеза е относително, предвид постоянните количествени и качествени промени в развиващите се мозъчни структури и свързаната системогенеза на психичните функции.

Микадзе (2014:197) отбелязва, че психичното развитие на децата в норма и при отклонения от нея, недостигащи патологични форми, следва да се разглежда в контекста на индивидуалните варианти на нормално развитие. Като такива, те са обект на изследване и анализ на невропсихологията на индивидуалните различия. Най-подходящи за изследване на индивидуалните различия са методите на невропсихологичния синдромен анализ, насочени към взаимодействието на биологичните и психичните компоненти на развитието. Като основна задача на невропсихологията на индивидуалните различия Микадзе определя извеждането на индивидуалните и популационните различия чрез анализ на взаимовръзките между особеностите на протичане на психичните процеси и морфофункционалните особености на мозъчната организация през различните етапи на ранната онтогенеза.

Хетерохронното развитие на мозъчните структури и психичните качества на детето е свързано с тяхното постепенно и неравномерно съзряване, при което едни психологични образувания изпреварват появата на други, най-често по-сложни от тях. По този начин върху генетично предопределената хетерохронност се наслаждат социалните влияния на средата (обучение и възпитание), които от своя страна определят индивидуалните особености на мозъчна

организация на психичните процеси, когнитивните стратегии и емоционално-поведенческата сфера на детето. Това обяснява разнообразието от индивидуални прояви на интелектуална способност и възможности за учене, често разположени в двете крайности на нормата – т. нар. ниска и висока норма. Следователно засиленият интерес към индивидуалните форми на развитие е причина за появата на невропсихологията на индивидуалните различия.

Ахутина и Пылаева (1996) формулират някои от основните цели на направлението, сред които:

- изследване на разнообразните варианти (фенотипи) в съзряването на различни подкорови и корови структури;
- оценка на взаимодействието между тях при формиране на функционалните мозъчни системи;
- анализ на парциалното изоставане в развитието на отделни гнозисни, праксисни и езикови функции в случаи на типично детско развитие.

Като основна практическа насоченост на невропсихологията на индивидуалните различия се посочва превенцията на бъдещите трудности в ученето при децата и подпомагане на онези от тях, които демонстрират забавени темпове на психично развитие. Крайната цел е по-добра академична и социална адаптация към изискванията на училищната и социалната среда.

В тази връзка Микадзе (пак там) формулира следните практически задачи, които стоят пред диференциалната невропсихология на детската възраст:

1. Разкриване на индивидуалните особености на психичното развитие на децата, детерминирани от индивидуалните различия на мозъчна организация на функциите; същите позволяват да се определи индивидуалната специфика на развитие и да се реализира индивидуален подход към детето в хода на обучение.
2. Определяне на случаите със субклинични форми на отклонение в психичното развитие, които имат нужда от профилактика или специализирана помощ с цел превенция на трансформирането на отклоненията в клинични форми.
3. Типологизиране на основните фактори, водещи до различни варианти на отклонение в развитието на психичните функции.

Проблемът за индивидуализацията в развитието е много слабо разработен в психологията, тъй като основното внимание винаги е било насочено към изучаване на общите закономерности и възрастовите особености на психиката през отделните етапи на онтогенезата. Това оставя открит въпроса за индивидуално-типичните варианти на развитие, които днес са един от основните обекти на анализ в психогенетиката.

Според Hartlage (1985) полето на научното изследване в психологията съвпада с изследване на индивидуалните различия, следвайки един от трите генерични модела. Най-ранният от тях датира от средата на XIX век, продължава в

работата на А. Бине и С. Симон по разработване на диагностична стълбица за измерване на интелекта при децата (1905) и рефлектира в съвременните разработки на Jensen и Munro (1979), включващи групови различия във времето на реакция. Другият модел е този на З. Фройд и К. Юнг, който описва различията в реакциите на психологически ситуации от ранния живот. Последните имат определящо влияние върху индивидуалните особености във възприятията и емоциите на човека. Тъй като моделът не се опира върху обективно измерване, той не е възприет масово от изследователите. Моделът с най-голямо влияние върху северноамериканската психология се базира на поведенческия подход и неговите акценти върху средата и ситуативните детерминанти на различни аспекти на поведението. Ранните постулати на Едуард Торндайк, че зрялата личност може да бъде оформена чрез манипулации от контролирана среда, стават повод за екстензивно изследване, занимаващо се с нивото, до което индивидуалните различия се влияят от първичните програми.

Poldrack (2010) подлага на критика обективността на съвременните невробиологични изследвания. Той отбелязва, че поради редица ограничения почти всички развитийни изследвания с функционален ядрено-магнитен резонанс (fMRI) се фокусират върху деца над 4-годишна възраст, при които най-ранните невроразвитийни събития (освен синаптичното окастряне и миелинизацията) са до голяма степен отминал етап. Това води до съществена пропаст между невробиологичните обяснения на ранното развитие и промените, които се изучават в почти всички невроизобразяващи изследвания. Авторът отбелязва, че в развитийното невроизобразяване терминът „нормативно“ се използва за промени, случващи се в типично развиваща се категория лица. В невропсихологията той се явява „рамка за съотнасяне“ на тестови резултати от конкретно изследване към резултатите на нормалната популация.

Annaz и съавтори (2008) разсъждават по въпроса за липсата на изследвания на динамиката на развитийните промени в рамките на различни нарушения в развитието. Според тях причината е във влиянието на възрастовата невропсихология, при която изследователи и клиницисти се фокусират върху мозъци, които са функционирали нормално преди появата на травмата/болестта. Тъй като възрастният мозък е високо специализиран, то неговата рамка може да дава информация само за крайния стадий на развитие. Това, от своя страна, не е подходящо за разбирането на нарушенията в развитието или за типичното развитие, тъй като се игнорира динамиката на развитийните промени (Karmiloff – Smith 1998). Следователно не може да се вземе едно единствено нарушение (например от средното детство), да се опише неговият фенотип и на тази база да се предложи програма за интервенция. Това е не само клинично неточно за даденото дете, но и неподходящо за синдрома като цяло. Според цитираните автори при асистирание на клиничната диагноза и последваща интервенция е изключително важно да се установи как конкрет-

ният фенотип е произлязъл от началото на развитийната траектория и каква е посоката му на движение по тази траектория.

Хомская (1998) подчертава, че невропсихологията на нормата, която активно се разработва през последните години, изучава мозъчната организация на психичните процеси при различни контингенти здрави лица, в частност при децата. Проблемът за нормата има особено значение за клиничната психология и за невропсихологията, тъй като диагностиката на състоянието на всяка психична функция се основава на представите за нормативните значения на изследваното явление. Авторката подчертава, че съвременната невропсихология все по-често се обръща към изучаване на т. нар. „меки“ промени или дефицити в психичните функции, свързани със случаи на гранични състояния, породени от минимални мозъчни дисфункции или неблагоприятни екологични фактори. Това изисква определяне на ясни нормативни значения на отделните психични функции и налага практическа необходимост от изучаване на нормата (детска и възрастна). Хомская отбелязва, че невропсихологията на нормата следва да изучава както общите характеристики на функциите при здрави лица, така и индивидуалните различия на психичните явления, съставлящи съдържанието на понятието „типология на нормата“. Тя очертава две направления, свързани с невропсихологията на нормата. От хронологични позиции първото изучава съзряването на мозъчните структури и особеностите на формиране на психичните функции в онтогенезата, а второто изследва индивидуалните особености на психиката при възрастни лица в контекста на хемисферната специализация и междухемисферните взаимодействия. Разликата между двете направления е, че авторите от първото се концентрират върху слабите звена на функционалните системи, стоящи в основата на най-сложните висши психични функции (четене, писане, смятане) в рамките на детския контингент. Това обяснява особения акцент върху типологията на „ниската“ детска норма, определяна като рискова категория за развитие на специфични трудности в ученето.

Проблемите на невропсихологията на индивидуалните различия в голяма степен кореспондират с проблема за латерализацията на функциите, чието начало е в ранното детство. Освен това през последните години все по-често спецификата на индивидуалните различия се коментира във връзка с особеностите в развитието и обучението на децата с леворъчие, популацията на които показва значително увеличение (Безруких 2003; Майская 2006; Николаева 2005; Семенович 2008; Семенович, Цыганок 1994). В същото време се отбелязва липса на хомогенност по латералните профили, измерени в системата „ръка–ухо–око“ както при десноръки, така и при леворъки (Москвин, Москвина 1998). Авторите подчертават, че концепцията на А. Р. Лурия за парциално доминиране води до извода за зависимост на индивидуалните различия при здрави лица от вариантите на парциално доминиране на сензор-

ни и моторни признаци. В случаи на различни комбинации на признаците се наблюдават индивидуално-психологически особености, свързани с различни стратегии на обработка на вербално-логическа и зрително-пространствената информация, както и с различия в екзекутивните функции (Москвин 1990). По отношение на детската възраст авторите са единодушни, че въпросите на невропсихологията на индивидуалните различия опират до решаване на проблема за определяне на нормите на детското развитие, който и до днес не е напълно решен.

Други недостатъчно разработени аспекти, в рамките на невропсихологията на индивидуалните различия, се отнасят до случаите на изпреварващо психично развитие, т. е. до изследване на контингента на надарените деца. Съществуват данни (Лукияничкова 2006) за преобладаване на симетрични и лявохемисферни признаци на латерализация (амбидекстрия и леворъчие) при математически надарени подрастващи от мъжки пол. Не по-малък интерес представляват някои изследвания на половите различия в структурно-функционалната организация на мозъка и психиката при децата (Еремеева, Хризман 2001). Авторите издигат тезата за различни подходи при обучението на момичетата и момчетата, както и за обособяване на нова наука – невропедагогика, която ще съобразява съдържателните и методическите подходи на обучение със спецификата на съзряване на детския мозък през отделните възрастови етапи.

Към настоящия момент арсеналът от невропсихологични данни позволява да говорим за диференциалната невропсихология (невропсихология на индивидуалните различия) като за самостоятелно направление. Една от най-перспективните му задачи, която се реализира в рамките на детската невропсихология, е изследване и анализ на индивидуалните различия в процеса на формиране на психичните функции през ранните етапи от онтогенезата. Това е свързано както със сензитивните периоди на психично съзряване, така и с активното формиране на отделите на детския мозък и връзките между тях. Съществуващите теоретични постановки (в частност тези на Л. С. Виготски и А. Р. Лурия) позволяват изследване на разнородния състав на детската популация чрез оценка на индивидуалните психични особености при деца на една и съща възраст и сравнителен анализ между такива на различни възрасти.

МЕХАНИЗМИ И ПРОЯВИ НА ХЕТЕРОХРОННОТО РАЗВИТИЕ В РАМКИТЕ НА ДЕТСКАТА НОРМА

Както бе посочено, хетерохронното съзряване на психичните функционални системи се определя от комплексното действие на биологичните и социалните фактори, които са различни за всяко дете в рамките на възрастово хомогенна популация. Биологичните условия се определят от уникалното съчетание на гените в генотипа и задават индивидуалната вариативност на

свойствата на нервната система. От своя страна социалните условия създават неповторимо отношение между детето и обкръжаващата го среда. Следователно, взаимодействието на биологичните и социалните фактори е индивидуално и като такова предопределя индивидуалните различия в качествено функциониране на психичните функции в рамките на конкретна възраст. Процесът на нормално психично развитие се базира на хармонично съответствие между неврофизиологичните възможности на детския мозък и изискванията, които средата предявява към него.

Следва да се обърне внимание, че въпреки синонимната употреба на термините хетерохронно и неравномерно развитие съществуват основания за тяхното съдържателно разграничаване. В биологията и психологията с принципа за хетерохронност се визира, че различни структури и функции съзряват с различна скорост и достигат зрялост на различни етапи от развитието. Така върху общия „календар“ се наслагват индивидуалните вариации, свързани с неравномерно развитие на психичните функции у всеки отделен индивид. Поддръжниците на тезата за диференциране на двата термина (Микадзе 2008; Семенович 2010) изтъкват, че зад проявите на хетерохронност и неравномерност стоят различни механизми. Механизмите на хетерохронност са заложили в генетичната програма на развитието, докато тези на неравномерност в развитието са детерминирани от взаимодействието на индивидуалната програма и факторите на средата – от това кои признаци от генетичната програма са реално развити и каква е връзката им със социалните фактори. В същото време дисоциациите в развитието на отделните функции са отражение на тяхната поликомпонентна структура.

Полонская (2007) отбелязва, че структурно-функционалната организация на мозъка зависи и от характера на водещата дейност на детето, от неговите потенциални и формиращи се възможности (зона на актуално и на близко развитие). По този начин индивидуалните особености в състоянието на психичните функции се проявяват в неравномерното им развитие при деца на една и съща възраст, което се разглежда като вариант на нормално детско развитие. Възрастовото формиране на психичните функции се явява едновременно и фактор, и условие за успешното обучение на детето, тъй като учебните програми са ориентирани върху възможностите на т. нар. „среден ученик“. От своя страна, оценката на когнитивните функции има за задача да отдели онези от тях, които се определят като „рискови“ във връзка с недостатъчна готовност на детето за училищно обучение.

Някои изследователи (Корсакова и съавтори 2001) приемат, че невропсихологичният подход на оценка на трудностите в ученето не бива да се смята за универсален и достатъчен. Въпреки големите си прогностични възможности той фиксира състоянието на познавателните способности към определен етап от време, което придава известна „статичност“ на очертаната картина. От друга страна, многомерното съдържание на невропсихологичния подход

се комбинира много добре с лонгитудно проследяване на детското развитие, когато той дава реална възможност за индивидуална диагностика на неговата динамика.

Както справедливо отбелязва Скворцов (1995), границата между възрастните периоди не се определя от рождените дати на детето, а от началото на качественото преустройство на двигателните, сензорните и интелектуалните навици. Развитието е дискретно, стъпаловидно, като периодите на относителна стабилност се сменят бързо от периоди на функционален скок и преход на нова степен на зрялост. За разлика от възрастните, при децата периодите на стабилизация са относително кратки, а функционалните преустройства практически непрекъснати. Според автора преходът от един възрастов етап към друг следва да се разглежда като своеобразен „функционален вираж“ на развитието. Именно по време на „виража“ нервната система и психичните функции на детето са най-уязвими към различни въздействия и са подложени на случайни отклонения от програмата на развитие. В същото време „виражът“ се характеризира с най-голяма възприемчивост към различни по характер въздействия – медицински, педагогически, психологически. Той не е само скок нагоре във функционалното развитие, тъй като е свързан с парадоксалния факт за временна нестабилност (дисбаланс) в работата на нервната система и даже със загуба на вече изградени навици – най-често тези, които подлежат на преустройство през следващия етап. Скворцов отбелязва, че това е своеобразно връщане назад („крачка назад“) преди новия скок нагоре. Така през последните седмици преди раждането плодът е по-активен във функционално отношение, отколкото новороденото – той се смее, реагира на звук и светлина, по-малко спи, предполага се, че различава реч от музика. Обратно, през първите седмици след раждането детето временно „загубва“ много от тези навици, тъй като още не се е научило да отговаря на външните въздействия. Така се очертава основната закономерност на развитието, според която краят на всеки период от детското развитие е функционално по-богат отколкото началото на следващия, но краят на следващия период стои много по-високо от края на предходния.

Микадзе (1999) вижда възможност многообразието от варианти в развитието на психичните функции да бъде диференцирано в по-големи категории, които да се разглеждат от гледна точка на нормално, отклоняващо се (различно от нормалното, но нестигащо клинична форма) и патологично развитие. Първите два типа са свързани с широката вариативност на непатологично развитие и са предмет на изследване в диференциалната невропсихология. Тя е естествено продължение на такива направления, като „диференциална психология“ (термин, въведен в началото на XX век от Щерн за изучаване на психологическите различия между индивидите) и „диференциална психофизиология“ (термин от 60-те години на XX век, разглеждащ психофизиологията на индивидуалните различия, свързани с действието на устойчиви биологични фактори).

В друга своя разработка Микадзе (2002) посочва, че предметът на изследване в невропсихологията на индивидуалните различия предполага диференциран анализ на понятията „психична функция“ и „психичен процес“. Според него психичната функция предполага съвкупност от психични процеси, необходими за получаване на определен функционален резултат (например възприятието като съвкупност от процеси, преследващи формиране на образ на обекта). По този начин психичният процес е операционалната, процесуалната компонента на психичната функция, синтез от разнообразни части, които имат като ефект определен краен резултат. Предмет на изследване в диференциалната невропсихология на детската възраст е психичната функция, оценена чрез анализ на съставящите я психични процеси, свързани с работата на определени мозъчни зони. Според автора това е най-перспективното направление, тъй като ранната онтогенеза е свързана с активно формиране на психичните функции и мозъка на детето – оптимизиране на работата на различни негови отдели, усложняване на връзките между тях, увеличаване на резултативността на психичните функции. Като методологични атрибути на направлението Микадзе разглежда понятията *функционална система* и *хетерохронност на функциите*. Тяхната взаимовръзка се проявява чрез действието на закона за хетерохронност, който визира както последователното формиране на различни мозъчни структури и връзките между тях (неврофизиологични функционални системи), така и последователното развитие на психичните функции (психически функционални системи).

Хетерохронният характер на създаване на различните компоненти на функционалните системи е свързан с действието на редица фактори. Той е специфичен за всяко дете и определя индивидуалните различия между децата както в рамките на една възраст, така и на различни етапи от онтогенезата. Тези различия отразяват степента на зрялост на мозъчните структури и се проявяват чрез нивото на формираност на психичните функции, което определя индивидуалните особености в развитието на всяко дете – основание за отделяне на типични форми на развитие и отклонения от тях през отделните възрастови периоди.

Като основен метод в диференциалната невропсихология Микадзе определя синдромния анализ, който обаче има друг смисъл, когато се прилага към детската възраст. Споделяме виждането на автора, че класическият смисъл на понятието „симптом“ не е адекватен при оценка на формиращите се психични функции. Причината за това е, че грешките, които допуска детето при изпълнение на определена задача, не са резултат от нарушение, а индикатор за ниска продуктивност, типична за все още неизградено звено на психичната функция. Тази продуктивност е специфична за определен възрастов етап от развитието и е различна от продуктивността при зрелия индивид. Следователно грешките (симптомите) подсказват за недостатъчно развитие на различни звена от психичната функция, а количеството им говори за степента на зрялост на конкрет-

но звено. Неравномерното съзряване на мозъчните структури води до различна продуктивност в работата на отделни мозъчни зони, поради което могат да се наблюдават грешки, отнасящи се към различни звена от функционалната система. Това позволява да говорим за съчетание на невропсихологични фактори, които формират невропсихологичния синдром на актуално развитие на психичните функции у конкретното дете. По този начин синдромът придобива системен характер и е израз на степента на продуктивност на изследваната функция и работата на свързаните с нея мозъчни структури.

Нормалният тип на развитие на психичните функции в хода на онтогенезата Микадзе обобщава с понятието „позитивен невропсихологичен синдром на развитие“. Той се съотнася с интегративната работа на мозъка, при което хетерохронното съзряване на мозъчните структури предполага, че степента на участие на всяка от тях е различна. Невропсихологичното изследване позволява да се определи това участие, като квалифицира грешките (симптомите) при изпълнение на конкретна задача и така оценява продуктивността на съответната мозъчна зона в рамките на психичната функция. Това обяснява защо в детска възраст се говори за „разпределена локализация“, под която се разбира съвместното в даден момент участие на мозъчните структури във формиране на функционалната система на психичните функции. Следователно позитивният невропсихологичен синдром представлява закономерно съчетание на симптоми, детерминирани от логиката на морфофункционалното съзряване на мозъчните зони.

Различните варианти на отклоняващо се формиране на психичните функции Микадзе разглежда като „негативен невропсихологичен синдром на развитие“. В него се включват симптоми, отразяващи работата на съответните звена от психичните функции, които се различават максимално от възрастовите нормативни показатели и то в негативна посока. Според автора предмет на диференциалната онтогенетична невропсихология следва да бъде психичната функция, анализирана от гледна точка на връзките на психичните процеси с работата на определени мозъчни участъци и индивидуалната специфика на формиране на нейните психологични и морфологични звена при деца на една и съща възраст. Отклоняващият се тип на формиране на функциите може да бъде една от водещите причини за лоша успеваемост на децата, определяни като „рискова група“, по отношение на бъдещо неблагоприятно развитие.

В по-късна своя работа Микадзе (2008) отделя две форми на непатологични по характер отклонения в психичното развитие:

- отклонения, свързани със забавени темпове на формиране на психичните функционални системи, резултат от индивидуални особености в съзряването на мозъка;
- отклонения, свързани с промени в структурата на функционалните системи, най-често в резултат от спонтанни компенсаторни преустройства в случаи на минимални мозъчни дисфункции.

Авторът обръща специално внимание на групата деца, които по своето психично развитие се отнасят към оня сегмент на популационната скала, който се разполага между нормата и патологията и който той означава с термина *ирегулярно психично развитие*. Под него се разбира отклонение от нормата, неравномерност, в резултат от индивидуални особености на детската онтогенеза. Терминът *ирегулярно* е по-широк от термина *неравномерно развитие на психичните функции*, който използват Ахутина и Пылаева (2003) и който визира преди всичко забавяне в темповете на психично съзряване. Обикновено в случаи на ирегулярно развитие са налице добре компенсирани дородови увреди, които обаче при неблагоприятни социални условия могат да доведат до риск от преминаване на децата в друг сегмент на популационния диапазон, свързан с неблагоприятно и патологично психично развитие. Обръща се внимание на това, че в периода на предучилищното детство, децата с ирегулярно развитие обикновено не попадат в полезрението на специалистите. При прехода към училищно обучение, което създава сенсibiliзирани условия за психиката, минималните дефицити мултиплицират до изразени трудности в усвояване на учебната програма. Това е типично не само за началото на училищното обучение – възрастта 6–7 години. В условия на усложняване на учебния материал към 11–12-годишна възраст може да се наблюдава декомпенсация (регрес) на недостатъчно автоматизирани и „слаби“ звена от психичните функции. Интересно е, че това се случва и при деца, които на по-ранен етап са се справили успешно с учебната програма.

Следователно за изследване на индивидуалните различия са необходими методи, които да са насочени едновременно и към биологичните (неврофизиологичните) и към психичните компоненти на развитието. Като метод с такива възможности много от авторите (Микадзе 2008; Глозман 2007; Семенович 2010) разглеждат невропсихологичния синдромен анализ, който позволява да се установи връзката между дефицитите в психичното функциониране и работата на определени мозъчни зони.

Проблемът за индивидуалните различия в съвременната детска популация и особено типологията и вариативността на отклоняващото се развитие, стават все по-актуални за широк спектър от професионалисти (логопеди, педагози, психолози, медици). Според Семенович (2005) представите за „норма на реакцията“ и „долна граница на нормата“ стават все по-размити и условни. Авторката отбелязва, че спектърът на явленията, означавани като „отклоняващо се развитие“, нараства неимоверно. Това определение обхваща субпопулация от деца, разполагащи се на границата между норма и патология, от която всяко дете при наличие на компенсаторни механизми може да се придвижи към субпопулацията на нормата. Според нея следва със съжаление да се отбележи, че днес тази категория демонстрира тенденция към интензивно разширение, но не по посока на високи показатели.

Семенович (2010) обсъжда широко и проблема за нормата в детското развитие. Обобщавайки данни от различни специалисти, тя прави извода, че в съвременната детска популация се актуализират такива дизонтогенетични механизми, които формират качествено нови варианти на нормата и индивидуалните различия. По тази причина утвърдени и традиционни методи на терапия вече не носят същите резултати, тъй като развитието на съвременното дете протича принципно различно от това преди две и повече десетилетия. Налага се тезата, че проблемът за отклоняващото се развитие днес може да бъде решен единствено в рамките на синдромен междудисциплинарен подход. Авторката говори за „дрейф на нормата“ в съвременната детска популация, при което отклоняващото се развитие се разглежда като част от онтогенетичната тенденция. Това позволява да се говори за „нормативни девиации“ и за нов подход към диадата „норма-патология“. Според Семенович, ако до средата на 80-те години на XX век основният дизонтогенетичен механизъм е бил свързан със забавено функционално съзряване на най-дълго формиращите се темпорални и челни отдели на лявата хемисфера, то днес при около 70 % от децата на преден план излиза препатологично състояние на най-рано съзряващите (подкорови) системи на мозъка. Тъй като са основа за цялата по-нататъшна онтогенеза, в голяма степен те предопределят бъдещото невропсихично развитие на детето.

Действително както соматичното, така и психичното здраве на съвременните деца буди все повече притеснението на различни специалисти. Много често по обективни клинични данни и медицинско заключение детето е „практически здраво“, но въпреки това се регистрират редица патологични стигми – лоша поведенческа адаптация, конфликтно поведение, неготовност за учене, хиперактивност и др. Всичко това е пряко доказателство за голямото разнообразие от индивидуални различия в детската онтогенеза, някои от които, макар и неотнасяни към случаите на патология, се определят като варианти на дизонтогенеза. Най-често такива случаи се означават в литературата като синдроми на неформираниост на психичните функции. В рамките на изследване на ученици с трудности в ученето, Симерницкая (1995) отделя три основни синдрома, означени от нея като невропсихологични профили, всеки от които е свързан с дефицити в работата на различни мозъчни структури. Първият профил се свързва с дисфункция на темпорално-челните отдели на лявата хемисфера, за което са показателни следните симптоми: намален обем на вербалната памет, намалена устойчивост на паметовите следи, парафазии, слаб контрол върху вербално-мнестичната дейност. Вторият профил, свързан с дяснохемисферни дефицити, включва намален обем на слуховата и зрителната памет, огледални движения при задачи за имитация и пространствени грешки. Третият профил съчетава ляво- и дяснохемисферни симптоми и се свързва с билатерална дисфункция.

Семенович и Цыганок (1995) също отделят три невропсихологични синдрома. Първият, с елементи на дефицит във функциите на програмиране и кон-

трол при интактни частни функции (гнозисни, праксисни, езикови, паметови), е свързан с недостатъчна зрялост на челните структури. Вторият се дължи на неустойчиви морфофункционални отношения между субкортикалните и кортикалните мозъчни структури и е най-изразен в периода 7–10 години. На фона на добре развити когнитивни функции се наблюдават емоционално-поведенчески дефицити (емоционална лабилност, неврозоподобни прояви). Третият синдром се свързва с недоразвитие на интра- и интерхемисферните мозъчни системи – недоразвитие на пространствените и квазипространствените представи, водещо до трудности в усвояване на математиката; недоразвитие на фонологичните представи и звуко-буквения анализ, проявяващи се в дисграфични симптоми и др. Според авторите тези синдроми отразяват индивидуалните особености на мозъчната системогенеза и са пример за възможни варианти на нормална онтогенеза.

Следва да се отбележи, че в рамките на целия детски континиум – от висока норма до изразена патология, може да се наблюдава неравномерност в развитието на психичните функции. Т. В. Ахутина и Пылаева (2003) цитират данни (Bellugi et al. 1988), които описват различни когнитивни профили сред умствено изостанали деца. Така при деца със синдром на Даун се регистрира по-изразена лявохемисферна симптоматика, докато при деца със синдром на Уилямс са налице признаци за дяснохемисферна недостатъчност. В същото време авторите отбелязват, че най-голяма нужда от невропсихологична помощ и намеса имат децата от т. нар. „преходна зона“, при които е налице парциално недоразвитие на психичните функции.

Ранното прилагане на диагностични проучвания с невропсихологична насоченост позволява да се очертаят индивидуално-типологичните особености на децата и да се обособят вътрешни подгрупи в широките рамки на нормалната популация. Както може да се предполага, при едни от тях ще се наблюдават дефицити, свързани с тесни области от невропсихологичното функциониране (предимно гнозисни, праксисни или езикови), а при други ще са налице по-изразени дефицити в регулаторните мозъчни системи. Целите са ранна регистрация на случаите на изразено забавяне във формирането на психичните функции, изработване на индивидуална стратегия за стимулираща терапия и профилактика на задълбочаване на негативните симптоми. Както отбелязва Цветкова (2002), всяка невропсихологична диагностика има за крайна цел формулиране на начините и методите на формираща терапия.

Голям брой изследвания в американската и западноевропейската невропсихология също са посветени на индивидуалните различия в детското психично развитие (Hartlage 1985; Engle et al. 1992; Vernon 1994; Dempster & Corkill 1999; Carlson & Moses 2001; Moses et al. 2002; Hecht, Torgesen et al. 2001; Kane & Engle 2002). Особено се акцентира върху различията в инхибиторния контрол, който е централен компонент на екзекутивното функциониране (Carlson, Moses 2001). Установява се, че инхибиторният контрол корели-

ра значително със способността за разпознаване на психичните състояния на другите (theory of mind), което значимо зависи от редица фактори, като пол, възраст, вербални способности, брой лица в семейството и др.

Moses и съавтори (2002) използват данни от изследване с функционален ядрено-магнитен резонанс за проверка на хемисферната активност при глобално и локално ориентиран анализ на визуални стимули при деца от 7 до 14 години. При децата в по-ранна възраст не се регистрира строга хемисферна специализация за глобално и локално процесирание. С увеличаване на възрастта (12–14 години) групата деца със завършена хемисферна специализация показва по-голяма дяснохемисферна активност по време на глобален анализ и по-голяма лявохемисферна активност по време на локален анализ. В същото време, при процесирание на глобално ниво, децата с незавършена специализация показват симетрична активация в двете хемисфери и тенденция към по-голяма активност в дясната хемисфера при локално процесирание.

Други изследвания (Vernon 1994) са посветени на индивидуалните различия в математическото пресмятане и способността за фонологично процесирание. Установява се, че фонологичната памет, нивото на достъп до фонологичните кодове в дълговременната памет и фонологичното познание са уникално свързани с растежа на метаматическите способности и решаването на проблеми. Kane и Engle (2002) коментират характера на индивидуалните различия в капацитета на работната памет и екзекутивното внимание при деца в норма. Според тях високият капацитет на работната памет кореспондира със състоянието на висшите когнитивни способности.

В заключение може да се обобщи, че хетерохронният принцип обяснява разнообразието от индивидуални варианти на развитие в детска възраст. От друга страна, върху степента на формираност на висшите психични функции влияят и индивидуалните особености на развитие, детерминирани както от генетичните фактори, така и от условията на средата. Структурно-функционалната организация на мозъка зависи определено и от характера на водещата дейност на детето, от неговите потенциални и развиващи се възможности (зона на актуално и на близко развитие). По този начин индивидуалните особености в развитието на психичните функции се проявяват в тяхното неравномерно формиране при деца на една и съща възраст. Недоразвитието на всяко от функционалните звена на системата се отразява различно върху функцията като цяло. Анализът на формиране на психичните функции при деца на една и съща възраст демонстрира тяхното неравномерно развитие, което се разглежда като вариант на нормално детско развитие. Налага се изводът за необходимост от подробно изучаване на спецификата в невропсихичното развитие през ранните етапи от онтогенезата, неблагоприятието, в което се проявява във вид на негативни симптоми с характер на предиктори за специфични нарушения в ученето. Предвид динамичните морфофункционални промени на

детския мозък, извеждането на подобни развитийни тенденции има характер на относителна нормативна база. В същото време тя е единствено условие за обективен анализ на актуалното състояние на психичните функционални системи и за разработване на индивидуални програми за формираща терапия при деца с отклонения в развитието.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М.* Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения. В: Нейропсихология сегодня. М., МГУ, 1996, 160–170.
- Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М.* Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций. В: Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия (под ред. Ахутиной, Глозман). М., 2003: 181 – 189.
- Безруких, М. М.* Леворукий ребёнок в школе и дома. Екатеринбург, 2003.
- Глозман, Ж. М.* Нейропсихология детского возраста. М., Академия, 2007.
- Еремеева, В. Д., Хризман, Т. П.* Мальчики и девочки – два разных мира. СПб., 2001.
- Корсакова, Н. К., Микадзе, Ю. В., Балашова, Е. Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников, М., Педагогическое общество России, 2001.
- Лукьянчикова, Ж. А.* Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности математически одаренных подростков. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. М., МГУ, 2006.
- Майская, А.* Ребёнок-левша. Как достичь гармонии с „правым“ миром. СПб., Питер, 2006.
- Микадзе, Ю. В.* Нейропсихология индивидуальных различий в детском возрасте. Автореферат диссертации доктора психологических наук. М., 1999.
- Микадзе, Ю. В.* Дифференциальная нейропсихология детского возраста. В: Вопросы психологии, 2002, 4: 111 – 119.
- Микадзе, Ю. В.* Нейропсихология детского возраста. СПб., Питер. 2014.
- Москвин, В. А.* Индивидуальные профили латеральности и некоторые особенности психических процессов (в норме и патологии). Автореферат диссертации кандидата психологических наук. М., 1990.
- Москвин, В. А., Москвина, Н. В.* Вопросы корреляций латеральных и индивидуальных особенностей в нейропсихологии индивидуальных различий. В: Сборник докладов „Международная конференция памяти А. Р. Лурия“, под ред. Хомской, Ахутиной. М., 1998: 153–159.
- Николаева, Е. И.* Леворукий ребёнок. Диагностика, обучение, коррекция. СПб., 2005.
- Полонская, Н. Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., Академия, 2007.
- Семенович, А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. М., Генезис, 2005.
- Семенович, А. В.* В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. М., Генезис, 2010.
- Семенович, А. В., Цыганок, А. А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей-левошей: Методические рекомендации для педагогов и родителей. М., 1994.
- Скворцов, И. А.* Детство нервной системы. М., Тривола, 1995.

Хомская, Е. Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы. В: Сборник докладов „Международная конференция памяти А. Р. Лурия“, под ред. Хомской, Ахутиной. М., 1998: 138–144.

Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., Педагогическое общество России, 2002.

Annaz, D., Karmiloff-Smith, A., Thomas, M. C. The importance of Tracing Developmental Trajectories for Clinical Child Neuropsychology In: Child Neuropsychology: concepts, theory and practice (Ed. by Reed, J., Warner-Rogers, J.), Willey-Blackwell, 2008: 7–18.

Carlson, M. S. & Moses, J. L. Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. In; Child Development, 2001, Vol. 72 (4): 1032–1053.

Dempster, F. N. & Corkill, A. J. Individual differences in susceptibility to interference and general cognitive ability. Acta Psychologica, 1999, 101: 395–416.

Engle, R. W., Cantor, J., & Carullo, J. J. Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 1992, 18: 972–992.

Hartlage, L. C. Introduction to the Neuropsychology of individual differences. In: The neuropsychology of individual differences, (Hartlage, Telzrow, eds.) Springer-Science, N. Y., 1985: 1–22.

Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A. The Relations between Phonological Processing Abilities and Emerging Individual Differences in Mathematical Computation Skills: A Longitudinal Study from Second to Fifth Grades. In: Journal of Experimental Child Psychology, 2001, Vol. 79 (2): 192–227.

Kane, M. J. & Engle, R. W. The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. In: Psychonomic Bulletin & Review, 2002, 9 (4): 637–671.

Karmiloff-Smith, A. Development itself is the key to understanding developmental disorders. In: Trends in Cognitive Science, 1998, 2: 389–398.

Moses, P., Roe, K., Buxton, R. B., Wong, E. C. E. et al. Functional MRI of global and local processing in children. In: Neuroimage, 2002, 16 (2): 415–424.

Poldrack, A. P. Interpreting Developmental Changes in Neuroimaging Signals. In: Human Brain Mapping, 2010, 31: 872–878.

Vernon, P. A. The Neuropsychology of Individual Differences. (Ed. P. Vernon). Academic Press, 1994.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

КОРЕЛАЦИЯ МЕЖДУ ТЕОРИИТЕ ЗА СПЕЦИФИЧНАТА ДИСЛЕКСИЯ И ЗА СПЕЦИФИЧНИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО

ЦВЕТАНКА ЦЕНОВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Цветанка Ценова. КОРЕЛАЦИЯ МЕЖДУ ТЕОРИИТЕ ЗА СПЕЦИФИЧНАТА ДИСЛЕКСИЯ И ЗА СПЕЦИФИЧНИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО

Студията съдържа теоретичен анализ на научния фундамент, върху който се градят представите за нарушенията в овладяването на писмения език, на разнообразието от становища за тяхната същност и от термини за означаването им. По-задълбочено са проучени две основни теоретични интерпретации на тези нарушения – като специфична дислексия и като специфични нарушения на ученето. Дискутирани са сходствата и различията между тях в контекста на приложението им в съвременната теория и практика. Стига се до извода за взаимно допълване и полезност на двете теории и се очертават неизяснени проблеми, които водят до необходимост от по-нататъшни проучвания.

Tsvetanka Tsenova. CORRELATION BETWEEN THE THEORIES OF SPECIFIC DYSLEXIA AND OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

The study contains a theoretical analysis of scientific foundation on which the views about the disorders of the mastering of the written language were built, of variety of opinions about their character through the prism of diversity of terms for their marking. Two main theories about these disorders are explored in more depth – their interpretation as specific dyslexia and as specific learning disabilities. Similarities and differences between them

* София 1574, бул. Шипченски проход № 69А, тел. 02/97 06 227, cenova_cc@abv.bg
69А, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia, office: +359 2 97 06 227

were discussed in the context of their application in the modern theory and practice. The conclusion of complementarity and usefulness of both theories was done and unresolved problems that lead to the need for further research were outlined.

Key words: dyslexia, developmental dyslexia, specific dyslexia, specific learning disabilities, disorders of reading and writing

Овлабяването на писмения език е по-висш етап в езиковото развитие на човека. Той започва с формирането на елементарни умения за четене и писане и продължава през целия училищен период, за да се стигне постепенно до най-съвършените форми на уменията да се чете и пише. Този процес невинаги протича успешно. Родителите и учителите на някои деца се изправят пред несъответствието между техния нормален психичен потенциал и неспособността им да овладеят писмената форма на езика с лекотата, присъща на другите деца, което впоследствие неизбежно влошава цялостно училищните им постижения. Компетентното отношение към тези случаи предопределя бъдещето на засегнатите деца.

Нарушенията при писането и четенето са интердисциплинарен проблем, проучван в течение на повече от столетие от различни специалисти: медици, педагози, психолози, невропсихолози, логопеди, лингвисти, социолози и др. Благодарение на това, в наше време до голяма степен са изяснени патологичните механизми, под чието действие възникват придобитите при мозъчни лезии нарушения на писмения език и тези, които се провокират от интелектуална, сензорна, двигателна недостатъчност, неблагоприятни влияния на средата. Неизчерпателно изяснена остава природата на нарушенията в овладяването на писмения език в тяхната първична форма (при децата в психофизическа норма), въпреки значителната по обем научна информация, която е събрана от проучванията на тази патология. Много са въпросите и дискусиите във връзка с различни аспекти на нейното възникване, прояви, диагностика и терапия, които владеят изследователското любопитство и в наши дни. Проблемите в този кръг представляват интерес и за обществото поради две основни причини.

1. Нарушенията в овладяването на писмения език рефлектират негативно върху образователната, професионалната и като цяло върху социалната перспектива на ученика.

2. Те се отличават с широко разпространение в съвременния индустриализиран и технологичен свят, в който доброто образование се цени високо и успеваемостта в училище се приема като първостепенен фактор за социална реализация и личен просперитет. Съвременните изследвания сочат, че тази категория нарушения включва минимум 7–8 % от децата в началното училище (Ценова 2012:178), което означава, че практически почти във всяка паралелка има деца с такива проблеми.

Векове наред грамотността е представлявала елитарно достижение, но постепенно, по пътя на обществената еволюция, тя е ставала все по-достъпна. Днес писменият език е масово средство за комуникация и важна предпоставка за успешното функциониране на индивида в социума. Затрудненията в неговото овладяване първоначално препятстват пълноценното развитие на детето в границите на образователните изисквания, а впоследствие стават предпоставка за ред неблагоприятия: отпадане от училище, липса на професионално бъдеще, маргинализация, нередко и антиобществени прояви. Подценяването на необразоваността води впоследствие до много усилия за справяне с дългосрочните ефекти, които тя носи. Тя е не само личен, но и важен обществен проблем, осъзнат във всяко развито общество.

Сложността на нарушенията в овладяването на писмения език се разкрива дори само от присъствието на голямото множество термини за означаването им, всеки от които е свързан с концепции, произтичащи от различни сфери на науката. Най-широко употребяваният термин за означаване на тези нарушения в наше време е *дислексия на развитието* или накратко *дислексия*, но успоредно с него в научните кръгове и в практиката се използват много други. Многообразието от термини показва наличието на голям изследователски интерес, но играе и „замъгляваща роля“ със своето присъствие в научната теория. Липсват единна терминология, общоприета дефиниция и холистична визия за същността на дислексията на развитието, с която специалистите в педагогическата практика се сблъскват ежедневно. Това не допринася за единност в професионалната комуникация и за създаване на ефикасни корекционно-терапевтични стратегии, от които имат нужда специалистите.

Не напълно проучени и не докрай теоретично изяснени, често срещани и свързани със скъпо струващи последствия нарушенията в овладяването на писмения език остават проблем с висока научна и социална значимост. Това предопределя нашето намерение да бъдат извършени още проучвания в тази област.

Цел на настоящата разработка е анализирането на научния фундамент, върху който се градят представите за нарушенията в овладяването на писмения език, на разнообразието от становища за тяхната същност, представени през призмата на разнообразието от термини, с които те са били означавани и се означават в наши дни. Следва да се вникне по-задълбочено в две основни концепции, две преобладаващи съвременни интерпретации на нарушенията в овладяването на писмения език – като специфична дислексия и като специфични нарушения на ученето. Понастоящем те съществуват съвместно и често се смесват, а тази еклектика носи обогатяване, но понякога и смущаващи усложнения в текущата практика и в чистотата на научните изследвания. Ето защо проучването се насочва към търсене на характерното за всяка от тези теории, на допирателните и различията помежду им, на съществуването или липсата на основания да бъдат приемани като припокриващи се парадигми.

Проникването в тази многопластова, дискуссионна, интердисциплинарно базирана материя и обобщенията, до които води това, биха допринесли за нейното изясняване и за внасяне на концептуален, респективно и терминологичен порядък както в научната теория, така и в практиката.

1. ДИСЛЕКСИЯ

В логопедията нарушенията на писмения език традиционно се свързват с термините *алексия-дислексия* и *аграфия-дисграфия*, най-често използван от които напоследък е терминът дислексия. Това са понятия за означаване на разстройствата на четенето и писането, които възникват в медицинския теоретичен модел през XIX в. при описанието на придобитата езикова патология при възрастни. Успоредно с тях се появява и концептът *акалкулия-дискалкулия*, с който се означават разстройствата на математическата способност. Тази терминология възниква във връзка с изучаването на локалните мозъчни поражения – иновативно за XIX в. научно направление, дало тласък за появата на афазиологията и невролингвистиката. Алексия и дислексия първоначално са термини за означаване на пълни или частични нарушения на четенето, а аграфия и дисграфия – за пълни или частични нарушения на писането. По-късно тази терминологична употреба значително се променя.

Научните изследвания на дислексията имат не много продължителна, но богата история, пряко свързана с историята на неврологията и невропсихологията. Още през 1809 г. Гал и Спуржхейм изказват идеята, че повърхностните гънки на мозъчната кора са дискретни церебрални органи и всеки орган е свързан с определена психична функция. Те правят аналогия с мускулатурата на тялото и предполагат, че езиковата функция е локализирана в предните участъци на мозъка (Пенчева 2000:12). По данни на Guardiola (2001:6) през 1825 г. Лордат, а през 1876 г. лекарят Шмид описват собствената си нарушена способност за четене вследствие мозъчни заболявания. От този период има документирани и други подобни случаи, при които обикновено загубата на четивната способност е в рамките на афазичния синдром и възниква заедно със загуба на говоримия език. Коментирани са и нарушения на четенето при деца с умствена изостаналост.

През 1872 г. лекарят Берлин от Щутгарт за пръв път използва термина дислексия за описание на възрастен пациент с придобито нарушение на четенето в резултат на мозъчна лезия, а в 1978 г. немският лекар Кусмаул съобщава за пациенти, при които лезиите водят единствено до нарушения на писмената форма на езика (Матанова 2001:46). Това той нарича „лексикална слепота“ и отбелязва, че възрастните, при които се наблюдава, се обособяват в две групи: в първата болните могат да пишат, но не могат да четат, а във втората са загубили способността си както да четат, така и да пишат. Този факт разкрива взаимовръзката и същевременно относителната независимост в невропсихо-

логичната организация на процесите четене и писане. Кусмаул слага началото и на изследвания на четивните трудности при децата.

След публикациите на Кусмаул изследванията на нарушенията на писания език забележимо нарастват. През 1890 г. Батерман определя алексия/дислексията като вид вербална амнезия, при която е загубен споменът за конвенционално приетото значение на графичните знаци, а през 1891 г. френският невролог Дежерин изказва предположението, че лявата ъглова извивка на мозъка (*girus angularis*) играе голяма роля при транслирането на „оптичните образи в букви“ (Guardiola 2001:8).

Тези изследвания позволяват скоро след това да бъде издигната тезата за неврологичната природа на дислексията. През 1895 г. шотландският очен хирург Хиншелууд публикува статия, в която използва понятието „слепота за думи“, „словесна (и „текстова“ по Цветкова 2011:477) слепота“. Търсейки обяснение за четивните затруднения на деца с нормално зрение, той стига до извода, че те са следствие от увреждания в доминантната мозъчна хемисфера през първите стадии на развитие на ембриона (Jordan 2002:32). Независимо от него изследвания прави и Моргън. През 1896 г. той публикува статия с описание на момче на 14-годишна възраст, което не може да се научи да чете, въпреки че има нормален интелект. Това състояние е названо „зрителна слепота за думи“.

Habib (2000:2380) твърди, че статията на Моргън се смята за първото научно съобщение на вродена дислексия на развитието и той е приеман за неин „баща“, въпреки че истинският новатор в изследването на дислексията на развитието и откривател е Хиншелууд. В серия свои публикации Хиншелууд разкрива вероятната наследствена природа на нарушението. В труда си „Конгенитална слепота за думи“ от 1917 г. той обобщава натрупаните до този момент знания и обяснява дислексията на развитието като дефект в приемането и складирането на зрителния спомен за букви и думи в мозъка. Според него тя е първична неспособност, свързана с визуалната памет за думи и букви. Хиншелууд описва симптоми като огледално писане, трудности в спелинга и в разбирането на прочетеното и др.

През 20-те и 30-те години на ХХ в. се появява ново обяснение за дислексията на развитието като резултат от действието не само на неврологични, а и на външни, средови фактори – семейни и икономически неблагоприятия, неефективни образователни методи и пр. Съсредоточените дотогава основно във Великобритания дискусии се преместват в САЩ, където на първо време се свързват с името на една много влиятелна личност – американският невролог Ортон, въвел концепта *еволюционна дислексия* (по Snowling 1989:55), който е равнопоставен на термина дислексия на развитието.

През 1925 г. Ортон описва момче с вродена неспособност за четене. Той пръв открива взаимовръзка между дислексията и леворъчието. Ортон анализира т. нар. „огледални грешки“, допускани често от дислексиците при писане

и четене – обръщане на буквите и разместване на местата им, което назовава „стремфосимболия“ – изкривяване на символите (буквите). Той отбелязва, че това не е визуален дефицит, а следствие от проблеми в изграждането на хемисферната доминантност на мозъка. Ученият прави ясно разграничение между вродените и придобитите нарушения на четенето и писането. Ортон намира, че основното затруднение при децата е свързването на буквите в думи и стига до извода, че основна причина за дефицитите в четенето и писането в детска възраст е незрялата хемисферна латерализация на мозъка, неизградената доминантност на лявата мозъчна хемисфера, която е преимуществено отговорна за функционирането на езика (при десноръки). Така той обяснява защо сред дислексичите има повече индивиди с леворъчие и с амбидекстрия.

До средата на ХХ в. са събрани много данни за нарушенията на четенето и писането при децата и възрастните. Освен западноевропейските и американските своя принос дават и скандинавските изследователи, които насочват вниманието от неврологичните към когнитивните аспекти на дислексията. През 60-те години Кричли въвежда термина *дислексия на развитието* за означаване на вродените нарушения от този спектър, които той също приема за следствие от церебрална незрялост. По времето на Кричли събраният изследователски материал е достатъчен, за да се направят следните изводи за природата на нарушенията на писмения език.

1. Разпадът на писмения език при възрастните е резултат от мозъчни поражения, главно от увреждания в задния слепоочен дял на лявата мозъчна хемисфера. В зависимост от локализацията на увреждането може да пострадат уменията за четене и писане съвкупно или само едното от тях. Обикновено писменият език е засегнат успоредно с говоримия, но има и случаи на разпад само на писмения.

2. При децата се наблюдават сходни, но не напълно еднакви с тези при възрастните клинични характеристики. Нарушенията в овладяването на писмения език при децата обикновено не са резултат от органични мозъчни увреждания или болести, макар че безспорно са налице мозъчни дисфункции. При тях се засягат едновременно четенето и писането като паралелни развитийни механизми със синхронна онтогенеза.

Последното е основание в по-ново време вродените и рано придобити нарушения на развитието (овладяването) на писмения език да се бележат в преобладаващата част от света с единния термин *дислексия на развитието*, като се имат предвид разстройствата и на четенето, и на писането. Изказвани са конкретни мнения по този въпрос в миналото и в настоящето. Манова-Томова (1976:43) отбелязва, че с термина дислексия се означават нарушения и на четенето, и на писането, защото те са взаимно свързани, а Асенова (2009:218) пише, че в съвременния си смисъл това понятие включва нарушения на четенето, писането, смятането и пространствено-времевата ориентация, при което, както коментира авторката, е логично отпадането на понятието развитийна

дисграфия. Корнев (2009:5) също включва в дислексията не само нарушения на четенето, а и на писането и на математическите познания. Комплексът от симптоми намира обяснение в невропсихологията: „Левият париетален дял е пряко включен в обработката на символи (стимули със символна природа), затова лезиите тук често обуславят езикови дефицити, дефицити в четенето и писането, а също и в аритметичните способности“ (Асенова 2009:38).

Явно съдържанието на термина дислексия на развитието се променя и придобива все по-широк смисъл. Термините *алексия* и *аграфия* пък в наше време се използват за означаване на придобитите нарушения на писането и четенето (Мавлов 2005:19). Обикновено алексията и аграфията се срещат при възрастни, но в отделни случаи те могат да възникнат и при загуба на вече овладян писмен език при деца.

Във втората половина на XX в. вече е изградена теорията за нарушенията на писания език, те са сравнително добре проучени и в западния свят са класифицирани в двете основни категории – придобити нарушения на четенето и писането и нарушения в овладяването на четенето и писането. Този концептуален подход не е всеобщо възприет – в руската логопедия, дори тази от по-ново време (Волкова и Шаховская 2000; Лалаева 2001), нарушенията на писането и четенето продължават обикновено да се назовават *аграфия-дисграфия*, *алексия-дислексия* и при децата, и при възрастните. Това е резултат от факта, че в руската логопедия досега изобщо отсъства дихотомията *нарушения на развитието – придобити нарушения*, въпреки същественото ѝ значение с оглед на диференцирането и специфицирането на терапевтичния подход към децата и към възрастните. От това правило има само отделни изключения (например при Корнев 2009).

Има и автори, които не следват нито едната, нито другата концептуална тенденция, а въвеждат различна, собствена терминология в тази област – Милиев (2000) обединява нарушенията на четенето и писането под названието *аномалии на графичната комуникация*.

В логопедията на френски език също се откриват терминологични особености. Макар като цяло да се признава, че при развитийните нарушения на писмения език страдат едновременно четенето и писането, се предпочита употребата на двойния термин *дислексия-дизортография* (Escarpit 1993; Estienne 1985; Chassagny 1973). С понятието *дизортография*, означаващо буквално *разстройство на правописа*, се назовават нарушенията на писането.

Дислексията е едно от най-задълбочено проучваните комуникативни нарушения. Това провокира създаването на многобройни теории за нейния произход и същност, за патогенетичните механизми, лежащи в основата ѝ. Много интересни сведения са натрупани в тази сфера в последните десетилетия благодарение на бурното развитие на невронауките и мозъчно-изобразителната диагностика. Може да се обобщи, че медицинската наука формира фундамент на знанията за нарушенията на писмения език. Основна нейна заслуга е

задълбоченото изследване на причините за тяхната поява, нозологизацията и класифицирането на формите, под които те се проявяват, успоредно с търсенето на медицински средства за лечение на пораженията, които ги провокират.

2. СПЕЦИФИЧНА ДИСЛЕКСИЯ

Еволюцията на представите за нарушенията на писмения език води до разграничаване на отделни форми, повече или по-малко изяснени, в които те се простират. Много са дискусиите в този кръг, но основната диференциация на проявите на отделните форми на патология на писмения език в обособени клинични граници е направена с отделянето на придобитата от развитийната дислексия (дислексия на развитието). Във връзка с дислексията на развитието, която е следствие от вродени или рано (в долингвистичното детство) придобити неврологични поражения, по-късно е въведена още една диференциация – разграничена е *първичната* от *вторичната* ѝ форма.

В международно приетите документи и в голяма част от съвременната логопедична литература първичната дислексия на развитието се означава като *специфична*. С това се маркира фактът, че е налице изолирано нарушение на развитието, което не може да бъде обяснено като следствие от друга патология. Там, където дислексията на развитието е резултат от интелектуални, сензорни (слухови, зрителни), двигателни и психични разстройства, тя се определя като *вторична* или *неспецифична* (Матанова 2001:77, 81). У нас, както и в преобладаващата част от света, понятието *специфично нарушение* е добре познато и използвано, но невинаги в точния смисъл – нерядко липсва разбирането, че с него се означава първична по характер патология, а не някакви особени, характерни за дадена патология (синдром) признаци, чрез които тя може да бъде описвана и идентифицирана. Това до голяма степен е резултат от влиянието на руската логопедична литература, в която, както беше казано, отсъства дихотомията *нарушения на развитието – придобити нарушения*, а терминът *специфично* се използва в смисъл на *характерно, типично*.

Най-разпространена и най-често коментирана в научните среди е именно специфичната дислексия. Имайки предвид тази форма на нарушение на писмения език, Кричли я дефинира като: „Затруднение в ученето, което отначало се демонстрира като трудност в четенето, а по-късно – като грешен звуко-буквен анализ и синтез и липса на лекота при използването на писмената форма на езика в опозиция на говоримия език. Това състояние, което в същността си е когнитивно и обикновено генетично детерминирано, не се дължи на интелектуална неадекватност, липса на социо-културни възможности или неправилни методи на обучение, както и на познат структурен мозъчен дефицит, то е специфично нарушение на съзряването, което клони към намаляване с израстването при подходяща помощ“ (цит. по Ellis 1984:108).

Според дефиницията на Дибрей специфичната дислексия (цит. по Estienne 1985:412) се изразява в: „Трайни затруднения в овладяването на четенето и писането, в техния автоматизъм при деца с нормална интелигентност, с нормална училищна зрялост и без сензорни разстройства“.

Въпреки че е намерен точният термин за означаване на това сложно по прояви нарушение с отрицателно влияние върху цялостното развитие на детето – специфична дислексия, той невинаги се използва. Най-често то се означава в логопедичната литература на различни езици и в преките професионални контакти с по-общия термин дислексия на развитието или просто дислексия. За разлика от него терминът *вторична дислексия* се среща само инцидентно в литературата и в живия професионален език. Обикновено вторичните нарушения на писмения език не получават собствено означение (Корнев 2009:9), за което роля играе фактът, че те са етиологично ясни, засягат по-малочислена популация и поради това много рядко стават обект на коментари и научни дискусии.

Взаимообвързаността между понятията специфична дислексия и дислексия на развитието се забелязва в следната дефиниция на British Dyslexia Association от 1989 г. (Thomson 1990:23): „Ние определяме дислексията на развитието като специфична трудност в ученето, конституционална по своя произход, която се проявява в една или повече дейности на четенето, спелуването и писането, и може да се придружава от трудности в изброяването и назоваването на последователни писмени символи (букви, цифри и ритмови структури), като често до известна степен е засегнат и устният език.“

Тази дефиниция от по-ново време, в която вече присъства понятието *специфично*, описва дефицити не само в четенето и писането, но и в други способности и прави пряка връзка с един по-нов концепт – *специфични нарушения на ученето*.

3. СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО

Задълбочените проучвания на дислексията постепенно водят до представянето ѝ в по-широк контекст в ново време. Изяснява се, че нарушенията на четенето и писането не протичат изолирано, а представляват комплексен феномен на недостатъчност в овладяването на знания с цялостно отражение върху училищните постижения и психосоциалното функциониране на детето. В социално-психологическия модел на интерпретация на нарушенията на развитието тази представа намира отражение в създаването на термина „специфични нарушения на ученето“. Този модел оперира с описателни термини, очертаващи кръг от проблеми, вместо с нозологични единици и с класическите медицински диагнози, което се смята за по-хуманно и неетикетиращо (Маганова 2001:13).

През 1963 г. на научен форум на невролози Кърк за пръв път използва описателния термин специфични нарушения на ученето (*specific learning disabilities*). С него се визират деца, които имат разстройства на речта, четенето, комуникативните умения, необходими за социално взаимодействие. Тази дефиниция, както се вижда, не отразява причините за наблюдаваните проблеми, а по-нататък Кърк подчертава, че те не са резултат от лоши учебни условия или нежелание за учене. Отбелязано е и че свързването на тези проблеми с умствена изостаналост, аутизъм и афазии е погрешно.

Терминът *specific learning disabilities* в най-точен превод означава специфична неспособност за научаване, учене, овладяване на знания. В търсене на по-добър и по-кратък вариант първоначално той е преведен на български като *специфични обучителни трудности*. Не след дълго започват да се търсят други начини за означаване на нарушенията в овладяването на писмения език. Тъй като проблемът не е в обучението, а в ученето и способността за овладяване на знания (*learning*), в последните години *specific learning disabilities* се превежда като *специфични нарушения на способността за учене* (Матанова 2001, 2003; Атанасова 2006). В логопедията често се предпочита по-краткият концепт *специфични нарушения на ученето* (Цветкова 2011; Ценова 2012).

Понастоящем в България паралелно се използват и трите термина, както и други, в центъра на които присъстват понятията *трудности*, *затруднения* вместо *нарушения*. Всички те са равнопоставени на термините *специфични разстройства в развитието на училищните умения* от F 81 в Международната класификация на болестите (МКБ-10 – 1992) и *нарушения на училищните умения* в Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-4 – 2000).

Специфичните нарушения на ученето са част от по-общата категория на нарушенията на ученето (Oyer et al. 1993:64). В тях се включват два вида случаи: 1/ настъпили в резултат на различни психични и соматични увреждания (сензорно увреждане, умствено изоставане, социални и емоционални смущения) или влияния на средата (културни различия, недостатъчно/неподходящо обучение, психогенни фактори); 2/ появили се като основна патология, без такива увреждания или влияния на средата.

Следователно нарушенията на ученето, подобно на дислексията на развитието, биват *първични (специфични)* и *вторични (неспецифични)*. Събран е богат изследователски материал от проучванията им, направени в последните десетилетия. Изяснено е, че нарушенията на ученето представляват разстройства в овладяването на четенето, писането и математическите операции, изявяващи се в началното обучение и персистиращи в следващите етапи на обучението. Силвър и Хегайн (по Атанасова 2006:10) обособяват тези нарушения в няколко категории в зависимост от факторите за тяхното възникване:

1. Разстройства на ученето в резултат от действието на външни фактори – социалноикономическо неблагоприятие, езикови различия спрямо използвания в училище език, емоционално-поведенчески проблеми и др.

2. Разстройства на ученето в резултат от действието на вътрешни фактори:

2.1. При органичен дефект на централната нервна система – деца със сензорни (слухови и зрителни) увреждания, с интелектуална недостатъчност и с моторни разстройства.

2.2. При незрялост на невропсихичните функции, свързани с езика, или на металингвистичната функция.

2.3. При хиперактивност/дефицит на вниманието.

2.4. При аутизъм.

2.5. При синдром на Турет.

Най-много внимание и дискусии предизвикват децата в категория 2. 2 – специфичните нарушения на ученето, първични по природа, чиято етиология е много коментирана подобно на етиологията на специфичната дислексия. За разлика от останалите случаи, чиито причини са ясни, специфичните нарушения на ученето, както и специфичната дислексия, обикновено не могат да бъдат пряко обяснени с действието на конкретен фактор или с друга патология (сензорна, интелектуална, моторна), предопределяща появата им. Всички останали нарушения са вторични по произход и всяка категория се съотнася с предварително известна етиология.

Според Маганова (2001:109) специфичните нарушения на способността за учене могат да бъдат определени като непълноти в ученето и систематизирането, които ограничават способностите на ученика в информационния процес, моторните умения и работната памет, причиняват трудности в овладяването на някои или на всички умения, свързани с четенето, правописа, писането, смятането и поведението.

Специфичните нарушения на ученето имат интензивна изява в начална училищна възраст и проявяват тенденция към устойчивост в по-късна възраст, отразявайки се практически върху цялото по-нататъшно развитие на индивида – когнитивно, емоционално-поведенческо, социално. Във всички източници се подчертава, че те не са предизвикани от сензорни увреди, умствена изостаналост или отрицателни влияния на средата и на икономическите условия на живот. Основният критерий за доказването им е несъответствието между потенциала и реалните достижения на детето – уменията му не съответстват на очакваните за възрастта, социокултурната среда и обучението.

DSM-4 (2000) включва следното в нарушенията на училищните умения: *нарушения на четенето, математически нарушения, нарушения на писмената експресия*. Три са критериите за тяхното доказване:

1. Реалните достижения по основни училищни умения са значително под очакваните за хронологичната възраст, интелекта и условията на обучението.

2. Несъответствията между потенциала и реалните достижения влияят чувствително върху училищната мотивация и ежедневната активност.

3. Изключва се възможността наблюдаваните слабости да са резултат от сензорни увреди.

Същият източник представя и следните особености на тези нарушения:

1. Навиците за четене, математическите способности, навиците за писане, оценени на базата на изпълнение на индивидуални тестове, са със значително по-ниски показатели от тези, характерни за хората от същата биологична възраст, психично развитие и степен на образование.

2. Нарушенията на навиците, изброени в т. 1, влияят крайно отрицателно на успехите в училище или на активността в ежедневието в случаите, когато трябва да бъдат използвани.

В МКБ–10 (1994) специфичните разстройства в развитието на училищните умения са представени като: „Група разстройства, при които нормалните начини за придобиване на умения са увредени още в ранните стадии на развитието; нарушението не е просто последица от липсата на възможност за научаване и не се дължи на някаква форма на придобита мозъчна травма или други разстройства (напр. умствено изоставане, груби неврологични дефицити, некоригирани остри проблеми със зрението или слуха или емоционални разстройства). Те често се срещат в съчетание с други клинични синдроми (напр. разстройство с дефицит на вниманието или поведенческо разстройство) или други разстройства на развитието (напр. специфично разстройство на развитието на двигателната функция и специфично разстройство на развитието на речта и езика).“

Теорията за специфичните нарушения на ученето представлява продължение на тази за специфичната дислексия и нова интерпретация на проблемите, възникващи около учениците с трудности в овладяването на учебен материал, с които ежедневно се сблъскват специалистите в педагогическата практика. Създаването ѝ е израз на нарасналата загриженост на обществото за образователния напредък на младото поколение, на издигането на образованието в ранг на основен фактор за успешно социално функциониране на всеки индивид. Забелязва се, че в рамките на тази по-нова теория фокусът не е върху медицинските аспекти на нарушенията, поради което тук е логично предпочитанието към немедицински, описателни термини. Внимание се отделя не толкова на причините за възникването на специфичните нарушения на ученето, колкото на проявите им и на последствията, до които те водят, и в това се състоят сериозните приноси на тази теория. В нейните рамки успоредно с обсъждането на затрудненията в овладяването на четенето и писането, често се обсъждат и тези в развитието на математическата способност, както и отражението на първоначалните затруднения по четене, писане и смятане върху овладяването на знания по всички учебни дисциплини. Под знака на тази теория се извършват интензивни проучвания на когнитивните и емоционално-волевите особености, възрастовата динамика, поведенческите отклонения при учениците от тази категория и възможностите за по-нататъшен социален провал, пред които са изправени. Така знанията в тази област се обогатяват и придобиват относителна завършеност.

4. СТРУКТУРА НА РАЗЛИЧНИТЕ ВИДОВЕ ДЕФИЦИТИ ПРИ СПЕЦИФИЧНА ДИСЛЕКСИЯ / СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНОТО

Концептуалното разнообразие задължава навлизане в дълбочина в обсъжданата проблематика с оглед изясняването на един важен въпрос – за съотношението между нарушенията на четенето и на писането при специфични нарушения на ученето и за тяхната взаимнообвързаност в дизонтогенетичен план. Това има значение, от една страна, за да бъде установено оправдано ли е припокриването на термините специфична дислексия и специфични нарушения на ученето, на което сме свидетели в последно време и което е обект на внимание в настоящето проучване, а от друга страна въпросът е свързан с необходимостта от точно клинично представяне на патологията и набелязване на адекватни мерки за нейното преодоляване.

Вече беше споменато, че като цяло в научните среди се приема, че при придобитите нарушения на писмения език в зависимост от локализацията на мозъчното поражение може да бъде разстроен или само един от неговите компоненти (четене, писане), или и двата, докато при децата страдат и двата поради онтогенетичната им взаимовръзка. Бяха цитирани автори (Манова-Томова 1976; Асенова 2009; Корнев 2009), които приемат това главно по теоретични съображения. Подобно мнение изразяват и Беккер и Совак, като посочват, че четенето и писането са тясно свързани помежду си, но не идентични функции, което е очевидно при афазия, и че „В процеса на обучение децата могат да овладяват тези видове дейност в различна степен“ (Беккер и Совак 1981:91). Тези автори основават твърденията си на известни от неврологията и невропсихологията факти. Придобитата форма на дислексия възниква, след като четенето и писането са вече овладени и в зависимост от локализацията на мозъчното поражение могат да пострадат и двете функции или ако е засегнат невроанатомичният корелат само на едната, е възможно да претърпи разпад само тя, а другата да се запази. Обаче детският мозък в ранните фази на развитието си, все още не е преминал през специализация на дейността на хемисферите, хемисферната латерализация е в процес на изграждане, така че уврежданията му принципно имат друг ефект – естествено е да се засягат и двата компонента на писмения език в качеството им на паралелно развиващи се функции.

Други автори стоят на същата позиция, благодарение и на наблюденията и на собствения си практически опит, изтъквайки, че клиничната практика е сферата, която дава най-значимите доказателства в полза на една или друга научна теза. Според Тодорова (2007:72) в нея се наблюдава винаги синхронно засягане на двата компонента на писмения език, като това може да не е задължително изразено в еднаква степен, т. е. единият е възможно да бъде по-сериозно нарушен от другия.

Научната литература предлага и противоположното становище. Бери твърди, че при децата също може да е нарушен само единият компонент, писането, при запазено четене, като допуска, че „... в този случай се касае за деца, чийто интелектуален потенциал им позволява да компенсират лексикалните дефицити“ (цит. по Плачкова 2006:842). От прегледа на руската логопедична литература също се стига до заключението, че това е възможно. Впечатлението идва от това, че в нея нарушенията в двата компонента на писмения език се бележат с два отделни термина – дислексия и дисграфия. Нещо повече, руските автори (Волкова 1989; Волкова и Шаховская 2000; Лалаева 2001; Садовникова 1983 и др.) описват отделни форми на дислексия и на дисграфия без припокриване между тях, което е в полза на идеята за автономни прояви на двата вида нарушения. За руската логопедия е характерно към всяка патология да присъства и система от методи за нейното преодоляване (методика, казано на езика на педагогиката), което е много положително, но тук изненадващо не се откриват системи от методи, пряко съответстващи на броя и спецификата на описаните форми на дислексия и дисграфия. Така те добиват вид на кабинетни умотворения, абстрактни постулати, чието съществуване не е убедително. Освен това винаги в руската логопедична наука се отдава предпочитание на термина дисграфия, от което може да се заключи, че това е по-често срещаното, по-значимото нарушение и че то съществува самостоятелно при децата и при възрастните. Обратно на това, в западната литература акцент се поставя определено върху нарушенията на четенето.

Явно въпросът дали при нарушения в овладяването на писмения език двата му компонента – четенето и писането, са синхронно или асинхронно засегнати, е предмет на спорове. Трябва да се отбележи, че по принцип има сравнително малко научни изследвания на съотношението между отделните видове дефицити при специфична дислексия/специфични нарушения на ученето. Атанасова (2006:31) цитира изследване, което хвърля известна светлина в този аспект: според проучване на Кернайн от 2003 г. 80 % (не всички) от децата със специфични нарушения на ученето имат нарушения на четенето. Това твърдение е в полза на тезата за автономност в проявите на различните видове нарушения, но липсват редица данни, от които зависи преценката на достоверността му: изследователски методи; възраст и етап на обучение, на който са изследваните и др. Атанасова коментира и разпространението на математическите нарушения, които, както показват цитирани от нея изследвания, се срещат при 50 до 100 % от децата с нарушения на четенето. Очевидно популацията на специфичните нарушения на ученето е нехомогенна и в нейните граници има различни комбинации от повече или по-малко изразени нарушения на четенето, писането и смятането, като присъствието на всяко от тях не е задължително във всеки един от случаите.

Цитираните становища са изказани или в парадигмата на концепцията за специфичните нарушения на ученето, или на тази за специфичната дислек-

ксия. Прави впечатление, че в коментарите си за дефицитите при тази патология и за съотношението между различните видове дефицити, с които тя се проявява, авторите клонят в едната или в другата посока, независимо от това в рамките на коя от двете теории работят, и респективно от предпочитанието им към определена терминология.

Поставеният въпрос за структурата на четивните и писмените дефицити при специфични нарушения на ученето не намира отговор, докато техните прояви се разглеждат в статично състояние, без да се отчита влиянието на детското развитие, обучението и грижите за детето, спецификата в неврологичната организация на четенето и писането. Тук е важно да се има предвид значима информация, която дава МКБ–10 (1994). В този източник е посочено, че за да се идентифицират специфичните разстройства на развитието на училищните умения и да се оценяват адекватно, трябва да се има предвид самият ход на това развитие, като се визират два фактора: 1/ тежест – изоставане в четенето с 1 година на 7-годишна възраст има съвсем различно значение от изоставане с 1 година на 14-годишна възраст; 2/ промени в структурата на нарушението – речевото закъснение в предучилищна възраст обикновено се нормализира, доколкото е засегната говоримата реч, но то бива последвано от специфично изоставане в четенето, което на свой ред намалява в юношеството, и главният проблем, който остава в началото на зрялата възраст, обикновено е тежкото разстройство на правописа.

Структурата на нарушенията от различен тип не е неизменна величина, тя търпи промени успоредно с когнитивното съзряване на детето, гласък за което дава училищното обучение. Динамиката на нарушенията на писмения език обсъжда Estienne (1985), според която израствайки, децата с такива нарушения започват да четат повече или по-малко по-правилно, отколкото в началото, а трудностите им се пренасят главно върху писането. Във всички случаи обаче те остават неуверени в четенето и не обичат да четат. Елементарните грешки при четене и дори при писане отпадат, броят на грешките намалява, но проблемите остават да личат в по-комплицирани учебни ситуации – при овладяване на чужди езици, разбиране на материал в учебници, писане на есе. В юношеска възраст някои от тези деца могат да четат дори бързо, но неточно и колебливо или без нужната интонация. Estienne коментира автори, които разглеждат дислексията и дизортографията като отделни нарушения. Цитирано е мнение на Дибрей, съгласно което някои деца имат трудности при писане, но не и при четене. Но според Estienne това може да се наблюдава само на един по-късен училищен етап, а в началото на обучението трудностите в овладяването на писмения език обхващат и двата му компонента. Тя смята, че всеки дизортографик е бил в началото и дислексик.

Може да се обобщи, че специфичните нарушения на ученето са парциална, но широко простираща се дизонтогенеза, динамично и възрастово обусло-

вена патология. Разстройствата, с които тя се проявява, постепенно се смекчават, но не изчезват и в една или друга степен се отнасят и до биологично зрели индивиди. Явно в по-голяма степен се запазват трудностите при писане, отколкото при четене. Това има своето обяснение в сродната, но не еднаква невропсихологична природа на четенето и писането.

Четенето и писането представляват опериране с графични символи, при което се извършва преработка на писмен материал (Мавлов 2005:15). Способността за четене съдържа два базисни компонента – декодиране, дешифриране на знаците, и разбиране на текста (Матанова 2001:175). Само при четене на глас се добавя и елемент на кодиране на графичните символи във вокални (акустични). Декодирането на текста и извличането на значението на прочетеното се осъществява на основата на визуална информация, на познанията и опита. При четене на глас се извършва трансформиране на графични знаци във фонемни сигнали, а при четене на ум също тече такъв процес, но в скрит вид. Писането е процес на кодиране на информация, при който от първостепенно значение са металингвистичните умения. Те също са въпрос на познания и опит – това са умения за опериране с повърхностната структура на езика, в чиято основа лежат слуховите, фонемните възприятия. При писане се извършва процес на трансформиране на слухови, фонемни сигнали в графични знаци. Това личи директно при писане под диктовка, но в скрит вид присъства и при самостоятелното писане.

Стига се до обобщението, че четенето и писането се разглеждат освен като компоненти на писмения език и като взаимосвързани когнитивни процеси, които обаче включват противоположни операции – при четене това са операции по декодиране, за което основна роля играе зрительно възприемана информация, а при писане текат операции по кодиране, основна роля за което играе слухово възприемана информация.

Четенето е по-достъпно за овладяване от децата, дори за тези със специфични нарушения на ученето, поради това че е базирано на транслиране на зрительно възприемани графични знаци в символи с определено смислово съдържание, докато писането изисква транслиране на фонемни сигнали в графични знаци. Всяка фонема функционира в речта с множество алофонни варианти, чието обобщение в единен буквен знак силно зависи от слуховите диференцировки и не е лесно за начинаещите ученици. За овладяване на писането слуховата модалност играе водещата роля, което е явно при диктовка и скрито при самостоятелно писане, а за овладяване на четенето първоопределяща роля играят зрителните възприятия. Има основание да се приеме, че те са по-силната опора, която ръководи когнитивния процес, отколкото слуховите, тъй като по принцип за идентифициране на всеки сигнал най-голямо значение има зрението – то е най-мощното човешко сетиво, чрез зрителната модалност човек възприема огромната част, над 90 % от информацията за заобикалящата го среда. Трансформирането по принцип на по-ясните графични

знаци във фонемите се оказва по-лесно, отколкото трансформирането на слуховите словесни сигнали в графемите.

На базата на зрителните възприятия и зрителната памет всяко дете, включително с нарушения в овладяването на писмения език, може да се научи да чете лексикално – чрез запаметяване на образите на думите, които се складират в зрителния му речник. Това подпомага напредъка във формирането на четивни умения. Дори да не бъде усвоено фонологичното четене, при което водещи са знанията за звуко-буквените съответствия, уменията за глобално, лексикално четене осигурява определена степен на грамотност. Не така стои въпросът с овладяването на писането. То изисква прецизно пресъздаване на фонологичната езикова структура, което е невъзможно без високо развита слухово-диференцировъчна способност и предварително формирани умения за фонемна анализ. Дори да няма такива способности и умения, детето може да се научи да чете глобално, но без тях не може да се научи да пише. Оттук идва фактът, че нарушенията на четенето и писането намаляват с напредването на училищното обучение в различна степен: по-значително се редуцират тези на четенето и по-слабо – на писането.

Горното се съотнася с отдавна познати в логопедията факти: Aaron (1989:98) убедено твърди, че дислексиците имат по-различна стратегия на декодиране, благодарение на което овладяват лексикалното четене, но тя не им помага да овладеят и фонологичното. Тя няма съществена роля и за формирането на умения за писане. Това трябва да се взема под внимание от всички специалисти, които работят с деца с трудности в овладяването на писмения език, но наблюденията показват, че горните факти не са добре известни и не се вземат под внимание в българското училище.

От гледна точка на измененията в структурата на дефицитите при специфичните нарушения на ученето и на факта, че разстройствата на уменията за четене съгласно горния анализ се компенсират в по-голяма степен, отколкото тези на писането, които оставят по-трайна следа, не е оправдано да се дава предпочитание на термина дислексия пред термина дисграфия, но съвремие-то ни е наложило и утвърдило тази тенденция.

5. ДИСКУСИЯ

Днес сме свидетели на взаимно проникване на понятията дислексия и нарушения на ученето (респективно специфична дислексия – специфични нарушения на ученето). Те се използват еквивалентно или индиректно се признава тяхната еквивалентност, а понятието дислексия все по-често се употребява в широк смисъл. Често се приема, че зад специфичната дислексия и зад специфичните нарушения на ученето стои една и съща категория индивиди. Тенденцията двата концепта да се употребяват синонимно произлиза от следните съображения:

- Те са изградени на основата на различни модели – специфичната дислексия се свързва с клиничния (медицинския) модел, а специфичните нарушения на ученето – със социално-психологическия, но съдържателно отразяват едни и същи явления.
- Съществуват убедителни данни, че дислексичните нарушения, манифестирани още в началния етап на обучение, постепенно започват да се изявяват под формата на комплекс от симптоми – глобален проблем в ученето и изграждането на училищни умения с избирателно отражение и върху други области на психичното и социалното функциониране.

Нарушенията на писането и четенето при децата не могат да останат без последствия върху училищния им успех. От такава гледна точка е приемливо да се смята, че специфичната дислексия и специфичните нарушения на ученето се съотнасят към една и съща категория индивиди. Това впечатление се затвърждава от описанието на нарушенията на четенето, писането и смятането и на тяхната структура, които се представят по идентичен начин в границите на двете анализирани концепции – за специфичната дислексия и за специфичните нарушения на ученето.

Заключението за припокриване между двете концепции и съответно между терминологията, с която те функционират в научното пространство, не се приема от всички. Изтъква се аргументът, че дислексията класически покрива нарушенията на писмения език, без да обхваща математическите, които са само косвено засегнати, а общите училищни затруднения са следствие от дислексията. Така тя се представя като самостоятелна единица, влизаща в ролята на подкатегория на нарушенията на ученето, които се приемат за йерархично по-висша единица.

Такава е позицията на Estienne (1985:420), която изрично подчертава, че дислексията не трябва да се смесва с общите училищни затруднения. Дислексиците в начален курс на обучение според нея имат определено лоши резултати по четене и писане, докато съучениците им с нарушения на ученето от самото начало бележат лоши резултати и по математика. Дислексиците също могат да показват математически затруднения, но само доколкото не са в състояние да разчитат математическите символи и да разбират условията в словесните задачи. Постепенно обаче дислексията може да доведе до обща училищна неуспеваемост, да повлияе върху аналитичната интелигентност до степен детето да не е в състояние да усвоява по-абстрактни знания и да започне да изпитва отвращение към ученето и училището.

Това становище се споделя от Уилямс (по Estienne 1985:422). Сред 200 изследвани деца Уилямс различава една по-голяма група ученици с общи затруднения в ученето и една по-малка, при която може да се говори за дислексия едва след две години обучение и след внимателно проучване. И при двете присъства неврологична симптоматика по типа на минималните мозъч-

ни дисфункции, но във втората група тя е по-слабо изразена. Наследственият фактор пък се констатира във втората група, в първата той отсъства. При дислексиците Уилямс забелязва жив ум, контрастиращ с лошите постижения в четенето и писането, какъвто не се наблюдава при децата с общи училищни затруднения.

И други наблюдения създават впечатление за висока невербална интелигентност при дислексиците въпреки проблемите с овладяването на писмения език. Например споменава се за лица с дислексия и таланти в различни области – изкуство, драма, музика, спорт, механика, бизнес, дизайн, строителство и пр. Дислексици могат да бъдат дори много надарени, творчески личности (Shaywitz et al. 2002). За доказателство се дават имената на успели, световноизвестни личности с приноси в различни сфери като Шер, Анди Уърхол, Уолт Дисни, Леонардо да Винчи, Ханс Кристиан Андерсън, Том Круз, Фред Астер, Робин Уилямс, Джон Ленън, Агата Кристи, Пабло Пикасо и др. Най-често споменавани издигнали се в политиката дислексици са Уинстън Чърчил и Джордж Буш-младши, а в науката – Алберт Айнщайн, не липсват и преуспели бизнесмени като американците Ричард Брансън, Чарлз Шваб и Джон Чеймбърс. В коментарите върху специфичните нарушения на ученето обаче не се откриват твърдения за висока интелигентност и не се дават подобни примери.

ИЗВОДИ

Концепцията за специфичната дислексия и тази за специфичните нарушения на ученето са две научни идеи, свързани с широко разпространената категория на учениците с лош училищен успех. Преди време те са приемани просто за мързеливи, неподатливи на педагогически въздействия, „лоши деца“, но в наше време тази стигма до голяма степен е преодоляна тъкмо благодарение на научните изследвания, разработвани в границите на тези концепции, и на изводите, до които те водят. Първата има по-голям принос за разкриването на причините за нарушенията в овладяването на писмения език и тяхната типологизация, втората – за разкриването на последствията от тях и за създаването на система от интердисциплинарни по характер мерки за преодоляването им, доколкото това е възможно в настоящето. Няма съмнение, че интерпретацията на проблемите на неуспяващите ученици през призмата на две научни гледни точки – като специфична дислексия и като специфични нарушения на ученето, е еднакво полезна и приносна.

Двете теории взаимно се допълват, като първата, почиваща върху медицински знания, играе основополагаща роля, а втората е нейно продължение в социално-психологически и педагогически контекст. Анализът разкри общност между тях основно при описанието на нарушенията, които водят до лошата училищна успеваемост, и на тяхната динамично формираща се структура, както и определени различия. На първо място това са терминологични

различия, зад които обаче не стоят концептуални или елементарни смислови противоречия. Терминологичните различия по-скоро свидетелстват за наличието на разнообразие в отправните теоретични позиции и в такъв смисъл знанията за специфичните нарушения на ученето са израз на задълбочаването и разширяването на знанията за специфичната дислексия.

Това, на което анализът не намери ясен отговор, е дали учениците със специфична дислексия и тези със специфични нарушения на ученето представляват една съвкупна категория или първата е подкатегория на втората. В подкрепа на първата възможност е текущата синонимна употреба на термините специфична дислексия и специфични нарушения на ученето, което отчетливо се забелязва в практиката, а често и в научната литература. Втората възможност се подкрепя от малко на брой проучвания, които прекарват разделителна линия между специфична дислексия и специфични нарушения на ученето фактически по състоянието на интелекта. От такава гледна точка децата със специфична дислексия имат по-ниска вербална интелигентност, съчетана с висока невербална и склонност към компенсирани дефицитите на вербалния интелект чрез развитие в сфери, независещи пряко от способността за писане и четене, а децата със специфични нарушения на ученето имат цялостно по-ниска интелигентност, вербална и невербална. Ако е валидно второто, не е основателно отъждествяването на специфичните нарушения на ученето и специфичната дислексия, следователно и еквивалентната употреба на двата термина не е уместна.

Въпросът остава отворен, тъй като на този етап не съществуват надеждни средства за сигурна идентификация и разграничаване на специфичната дислексия и специфичните нарушения на ученето. Смесването на двете теории със съответстващия им понятийно-терминологичен апарат засега ще продължи да съществува. Изходът от това би допринесъл за намирането на по-точни диагностични и корекционно-терапевтични решения в практиката, което открива по-нататъшни изследователски перспективи в проучената научна област.

ЛИТЕРАТУРА

- Асенова, И.* Невропсихология. Благоевград, 2009.
- Атанасова, А.* Специфични нарушения на способността за учене. С., изд. „Изток – Запад“, 2006.
- Беккер, К.-П., М. Совак.* Логопедия. М., изд. „Медицина“, 1981.
- Волкова, Л. С.* Логопедия. М., изд. „Просвещение“, 1989.
- Волкова, Л. С., С. Н. Шаховская.* Логопедия. М., изд. „Просвещение“, 2000.
- Корнев, А.* Ключови въпроси на дислексията. – Специална педагогика, 4, 2009, с. 4–17.
- Лалаева, Р.* Логопедическая работа в коррекционных классах. М., изд. „Владос“, 1999.
- Международна класификация на болестите, X ревизия. С., 1992.

- Мавлов, Л.* Алексии и аграфии. С., изд. ЛЦ „Ромел“, 2005
- Манова-Томова, В.* Нарушения при приспособяването в училище и необходимост от психологическа рехабилитация. В: Психологическа рехабилитация при нарушения в поведението в детска възраст. Под ред. на Томова-Манова, В., Г. Пирьов, Р. Пенушлиева. С., 1976, с. 32–48.
- Матанова, В.* Дислексия. С., изд. „Софи Р“, 2001.
- Милюев, Д.* Теория и методика на логопедичната ревалидация при аномалии на графичната комуникация. Благоевград, 2000.
- Пенчева, С.* Когнитивна невропсихология. С., изд. „Веда Словена“, 2000.
- Плачкова, П.* Стратегии за диагностика, превенция и интеграция на децата с нарушение на писмената реч във френската образователна система. – В: Подготовка на учители и социални педагози в навечерието на европейската интеграция, под ред. на Атанасова, М. и Т. Дяков. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2006, с. 840–844.
- Садовникова, И. Н.* Нарушение письменной речи у младших школьников. М., изд. „Просвещение“, 1983.
- Тодорова, Е.* Дислексия. С., изд. НБУ, 2007.
- Цветкова, С.* За децата със специфични нарушения на ученето. – В: Приложна психология и социална практика /доклади от научна конференция/, под ред. на Гергова-Несторова, Г. Варна, изд. „Варненски свободен университет“, 2011, с. 473–483.
- Ценова, Ц.* Нарушения в овладяването на писмения език. С., изд. „Веда Словена“, 2012.
- Aaron, P.* Dyslexia and Hiperlexia. New York, 1989.
- Chassagny, C.* La rééducation de langage écrit. Paris, P.U.F., 1973. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 4-th Edition, 2000.
- Ellis, A. W.* Reading, Writing and Dyslexia. A cognitive Analysis. London, Lawrence Earlbaum, 1984.
- Escarpit, R.* L'écrit et la communication. Paris, P.U.F., 1993.
- Estienne, F.* Dislexie. – Dans: Mardaga, P. (Ed.). Troubles de langage (diagnostique et rééducation). Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985, p. 397–431.
- Guardiola, J.* The evolution of research on dyslexia. – Anuario de psicología, 32 (1), 2001, p. 3–30.
- Jordan, D. R.* Overcoming Dyslexia in Children, Adolescents and Adults. USA, Pro-Ed: 3-rd edition, 2002.
- Habib, M.* The neurological basis of developmental dyslexia. – Brain, 123, 2000, p. 2373 – 2399.
- Oyer, H., Hall, B. & Haas, W.* Speech, Language and Hearing Disorders. Needham Neights, Allyn & Bacon, 1994.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, E. & Skudlarski, P.* Disruption of posterior brain systems for reading in children whit developmental dyslexia. – Biol Psychiatry, 52, 2002, p. 101–110.
- Snowling, M. J.* Dyslexia – A Cognitive Developmental Perspective. Oxford, Blackwell, 1989.
- Thomson, M.* Developmental Dyslexia, 3-rd Edition. London, Wisbech, 1990.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

КЛИНИЧНА КАРТИНА НА ДЕТСКАТА ГОВОРНА АПРАКСИЯ – ОБЗОР И ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ

ЕЛЕНА БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Елена Бояджиева-Делева. КЛИНИЧНА КАРТИНА НА ДЕТСКАТА ГОВОРНА АПРАКСИЯ – ОБЗОР И ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ

Детската говорна апраксия е предмет на засилен изследователски интерес в последните години. Независимо от всеобщото съгласие за съществуването на това нарушение като отделна нозологична единица все още не е постигната яснота относно същността му. Към момента няма и консенсус в световен план за това кои трябва да са специфичните признаци, въз основа на които да се извършва диагностика и диференциална диагностика. На фона на тези въпроси, като се подчертава теоретичната и практико-приложната значимост на използвания метод, се описва случай на детска говорна апраксия. Представянето на съответните прояви и поведения е резултат от системно наблюдение и обследване за период от една година. Диагностиката е насочена към способности в области, определени в литературата като ключови променливи за нарушението.

* Контакт: Факултет по начална и предучилищна педагогика, София, бул. „Шипченски проход“ 69А, ет. 2, каб. 215, сл. тел.: 02/9706 230; мобилен: 0887 204 765, имейл: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg; elko_del@abv.bg

Contact: Faculty of Preschool and primary school education, Sofia, 69A Shipchenski prohod Blvd., fl. 2, r. 215, tel.: 02/9706 230; mobile: 0887 204 765; e-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg; elko_del@abv.bg

Childhood apraxia of speech is a subject of intensive research in the past years. Despite the common agreement on the existence of this disorder as a separate clinical unit, its origin is still unclear. At present there is also no consensus between specialists worldwide which should be the specific markers for diagnostic and differential diagnostic. Having in mind these questions and underlining the theoretical and practical significance of the method used, a case study of childhood apraxia of speech is presented. The description of the symptoms and behaviors is a result of a year of systematic observation and testing. The diagnostic includes areas, considered in literature to be key variables for the disorder.

Key words: childhood apraxia of speech, symptoms, case study

1. ДЕТСКА ГОВОРНА АПРАКСИЯ

Приема се, че първото описание на говорната апраксия е това на Darley от 1967 г., в което се докладва за клиничен феномен с неврологичен произход, излизащ от приетата тогава стандартна рамка на неврогенните нарушения (McNeil, Robin, Schmidt 2009:2). В последващите изследвания говорната апраксия се представя или като моторно, или като езиково (и по-специфично – фонологично) нарушение, проявяващо се при липса на афазия и дизартрия (Ogar et al. 2005). В началните етапи на научен интерес детската говорна апраксия се е смятала или за форма на изолирана дизартрия на развитието (диспраксияна дизартрия, описана в класификация на Morley, Court и Miller 1954), или за тежко полиморфно артикулационно нарушение (Cermak et al. 1986). С времето изследванията показват, че това е различно нарушение, което в чист вид има сравнително малка честота на разпространение. Подчертавайки, че детската говорна апраксия не влиза в групата на функционалните артикулационни нарушения, Freed (2015) посочва честота от 0,1 до 4,3 %.

Детската говорна апраксия (ДГА) е нарушение, което се изследва предимно в Западна Европа, Съединените щати, Канада и Австралия. У нас то е отделено в диагностичната класификационна система на Георгиева (1996:43) като общогорно нарушение на развитието на вербалната комуникация (говорна апраксия при деца). В годините след това интересът към нарушението е по-скоро хаотичен и се изразява в представянето на отделни обзорни доклади от логопеди-практици (Крумова и кол. 2004). В съвременната класификация на комуникативните нарушения, представена от Ценова (2012), за пръв път говорната апраксия на развитието се описва систематизирано с уточнението, че в близкото минало, под влиянието на руската логопедична школа, клиничната картина на нарушението е разглеждана като част от тази на моторната

алалия. Като неин представител Корнев (1999:4) смята, че говорната апраксия заема междинно място между дизартрия и дислалия, а термините, с които се назовава в съветската логопедична литература са „скрита дизартрия“, „корова дизартрия“ и „апраксическа дизартрия“, но те не само не допринасят за диференцирания подход в диагностиката и за ясното разбиране на природата на нарушението, но и самите те са спорни или отхвърлени. Според автора изборът на диагностично обозначение трябва да отрази клиничната и нозологичната самостоятелност на дадената симптомна група. Изборът на термин в световен мащаб е дискуссионен, така както е дискуссионен и характерът на детската говорна апраксия. У нас в последните години има засилен интерес към нарушението както в практиката, така и в научните среди (Симонска 2013; Симонска 2016).

Детската говорна апраксия е цялостно говорно нарушение, при което най-явният симптом е значителното засягане на разбираемостта. Поради тази причина на много места ДГА се определя като разстройство на звукопроизношението в следствие на затруднения в моторното планиране и програмиране при липса на подлежащи невромускулни дефицити (Ruscello et al. 2015:3). Caspari et al. (2015:1) определят детската говорна апраксия като неврологично моторно говорно нарушение, при което детето има трудности в бързото, точното и постоянното продуциране и подреждане във времето на двигателните поредици, необходими за говора. Според други определения, говорната апраксия е нарушение на фонетичното кодиране (Jonkers 2007) или нарушение на моторното говорно планиране, изявяващо се като трудности както в продукцията на звукове (артикулацията), така и в мелодиката (прозодиката) на речта (Maas et al. 2008; Murray et al. 2012:1). При други опити за дефиниране на ДГА, симптомите се групират като специфични диагностични критерии – висока вариабилност на грешките, подобряване на продукцията при повторения, по-лошо представяне при по-дълги и фонетично по-сложни думи и др. В повечето определения, под една или друга форма, присъства и твърдението, че характерът на ДГА, независимо от множеството хипотези и проучвания, все още не е изяснен.

По данни на Американската асоциация на логопедите (ASHA 2007:1; 5) за периода 1997–2007 г. са познати повече от 50 определения на ДГА. С уточнението, че бъдещите изследвания в областта ще допринесат значително за доизясняването на същността на нарушението, в официалното си становище относно детската говорна апраксия ASHA предлага следното определение: ДГА е детско неврологично (педиатрично) нарушение на звукопроизношението, при което точността и постоянството на движенията, обезпечаващи говора, са засегнати при липсващи невромускулни дефицити... Ядрените нарушения в планирането и/или програмирането на пространствено-времевите параметри на двигателните последователности водят до грешки в продукцията на говорни звукове и прозодиката.

Аналогични термини на ДГА в световната литература са вербална апраксия, вербална/артикулаторна диспраксия, говорна апраксия на развитието, вербална диспраксия на развитието и др. В официалната позиция на ASHA от 2007 г. се препоръчва изключителната употреба на термина „детска говорна апраксия“ (childhood apraxia of speech, CAS) като най-точен. Сред изложените мотиви са тези, че в комбинация с определението „на развитието“ говорната апраксия неправилно се възприема като състояние, което може да се израсте от детето и което се повлиява единствено в образователна среда. Останалите термини (като говорна апраксия на развитието и вербална диспраксия на развитието) не отразяват всички възможни механизми на проява на ДГА, а посочват само идиопатичните случаи (ASHA 2007:18).

Повечето източници са категорични за неврогенната етиология на ДГА, която обаче предизвиква различен патогенетичен механизъм от този при дизартриите и афазииите. Като възможна етиология на детската говорна апраксия се обсъждат различни пре-, пери- и ранни постнатални фактори (Ruscello et al. 2015). Сред най-често споменаваните причини са инфекции на майката по време на бременността, прием на медикаменти за задържане на бременността, инциденти по време на раждането, водещи до асфиксия, ранни инфекции на новороденото. Според систематизирани от Крумова и кол. (2002:2–3) данни сред дискутираните възможности за етиопатогенетичния механизъм на ДГА се включват данни за следствия от намален приток в долните части на премоторния кортекс, функционални изменения в кортикалните и субкортикалните моторни зони в челния дял, структурни аномалии двустранно в опашатите ядра, както и генетичен механизъм (фамилна обремененост в няколко поредни поколения, локализация на абнормни гени в дългото рамо на 7-а хромозома, 3-а ивица, 1-а подивица). Генетичният механизъм на ДГА е предмет на по-задълбочени изследвания след установяването на връзка между ген FOXP2 и говорната апраксия в многобройните членове от една фамилия (MacDermot et al. 2005).

ДГА се проявява в три клинични контекста (ASHA 2007; Freed 2015; Pukonen et al. 2010; Ruscello et al. 2015):

1. Като ефект на известна неврологична етиология (вътрутробен инсулт, инфекции, травми, обикновено водещи до детска церебрална парализа или друго неврологично нарушение).
2. Като първичен или вторичен симптом при деца с комплексни невроповеденчески нарушения (генетични, метаболитни): галактоземия, синдром на чупливата X-хромозома, синдром на Даун, нарушения от аутистичния спектър, сензорни и структурни нарушения и др.
3. Без връзка с явни неврологични или невроповеденчески нарушения, във вид на идиопатично неврогенно нарушение на звукопроизношението.

В литературата се описват няколко групи хипотези за подлежащия дефицит при ДГА. Едната група (по-ранни) теории предполага дефицит в линг-

вистичното и по-специфично във фонологичното кодиране. Според данни на Ruscello (2015:2) повечето изследователи в областта смятат, че основният проблем при ДГА е ограничената способност за превод или програмиране на абстрактните фонологични кодове в моторни говорни команди. Според тези теории ДГА е гранична с или принадлежи към групата на езиковите нарушения, което може да се обоснове с множеството нарушения на фонологичната преработка, наблюдавани в клиничната ѝ картина. За разлика от говорната апраксия при възрастни ДГА като специфично моторно нарушение на звукопроизношението има влияние над развитието на по-висшето равнище на фонологично и езиково овладяване и преработка. Този факт се обосновава чрез резултати от изследвания на връзката между оралния моторен контрол и езиковото развитие (Alcock 2006) и връзката между оралния праксис, говорните и езиковите способности (Maassen 2002). Задълбочените проверки и изследвания отхвърлят тези хипотези с мотивите, че описваните процеси могат да се дължат както на фонологични, така и на фонетични дефицити. Освен това се описват случаи на чиста (придобита) говорна апраксия без езиков дефицит, а симптоми като изопачавания, удължавания на фонемни и разделяне на сричката не могат да бъдат обяснени като ефект на езиково нарушение, тъй като никога не се срещат при пациенти с чиста афазия (Jonkers 2007:1).

Втора група теории предполага, че причината е цялостен дефицит в специфичното моторно програмиране на артикулаторите при говор. Той може да се състои в нарушение на избора или активацията на генерализираната моторна програма и/или неспособност за правилно подреждане на параметрите ѝ с оглед на конкретната задача. Нарушеното моторно програмиране може да засегне и механизма на прилагане на обратната връзка, както и етапа на пре-програмиране или процесите, обезпечавачи последователното изпълнение на повече програми (Maas et al. 2008). Към момента не са представени достатъчно доказателства за пълното доказване и на тази хипотеза.

Близки до предходната група теории обсъждат ролята на затрудненото моторно планиране като подлежащ дефицит за ДГА (Shriberg, McSweeney 2002). Мотивите в подкрепа на тази хипотеза произлизат от търсенията на ефективни терапевтични стратегии и факта, че при удължаване на времето за сричков преход (произнасяне на думата напевно и с удължавания) и други подходи за улесняване на планирането симптомите се подобряват. Тази хипотеза също остава недоказана.

И трите групи теории са изградени въз основа на значителен дял изследвания на говорна апраксия при възрастни. При придобитата говорна апраксия е възможно разделянето на нарушението на отделни подформи – идеомоторна, кинетична и идеационна говорна апраксия (Jonkers 2007). Подобен опит за разделяне на подформи на ДГА прави Корнев (1999:4): тип 1 „дисфонетична диспраксия“, с преобладаващо изопачаване на съгласни от късния онтогенезис; тип 2 „дисфонологична диспраксия“, с преобладаване във фонемния ин-

вентар на детето на по-ранни звукове-субститути; тип 3 „динамична диспраксия“, с преобладаващи нарушения в сричковата структура на думата във вид на опростяване, пропуски, размествания.

Многообразието от дефиниции и липсата на единно определение отразяват спорния характер на ДГА и неяснотите относно същността ѝ, но и поставят редица въпроси и трудности, свързани с дефинирането на специфичните симптоми за диагностика и диференциална диагностика (Jonkers 2007; Shriberg, Campbell et al. 2003б; Shriberg, McSweeney 2002). В световен план към момента няма единен стандартизиран и валидиран инструмент за диагностициране на това нарушение, тъй като липсват данни за това кои са необходимите значими и достатъчни маркери (ASHA 2007). Повечето тестове, които се прилагат, включват набор от критерии, проверявани на принципа наличие-липса. Факт е, че симптомите на ДГА, особено в случаите, когато диагнозата е все още само хипотеза, се припокриват с тези при други езикови и говорни нарушения (дизартрия, езиково нарушение на развитието, сензорни нарушения). Освен това има пълно съвпадение между проявите на индивидуални вариации в езиковото развитие и възможността детето да е късен говорител и някои от ранните маркери за ДГА (Pukonen, 2010:1, 8, 26; Ruscello et al. 2015). Pukonen (2010:4; 6) отбелязва, че децата с възможна диагноза ДГА попадат в групата на децата между 1 и 5 г., при които експресивните способности са значително по-слаби от рецептивните и от очакваното за възрастта.

Критериите, по които би следвало да се диференцира ДГА от други сходни нарушения, включват затруднения, произлизащи от засягане на равнището на моторно планиране и програмиране на говора (Caspari et al. 2015 и др.). ASHA (2007) посочва, че сред множеството описвани в литературата показатели има три устойчиво споменавани сегментни и супрасегментни характеристики, които в бъдеще е възможно да се приемат за валидни и значими диагностични критерии за ДГА:

1. Непостоянни грешки при повторение на гласни и съгласни в срички и/или думи.
2. Удължени и прекъснати коартикулационни преходи между звукове и срички.
3. Неправилна прозодика, особено при реализацията на лексикалното или фразовото ударение.

Тези симптоми се променят според фонетичния контекст, сложността на задачата, степента на засягане и възрастта. Симптомите варират както между отделните деца, така и при едно и също дете с времето като резултат от гореизброените фактори и като ефект от съзряването на нервната система с или без адекватна терапия. Това, както и липсата на достатъчно достоверни изследователски данни, все още не позволява тези три признака да се предложат като необходими и достатъчни за ДГА.

Симптомите на ДГА, освен по брой, могат да варират и по степен на изразеност – от лека до тежка. Повечето от тях са подобни на тези при придобитата говорна апраксия – трудности в образуването на началните артикулаторни конфигурации, изопачавания на гласни, непостоянство на грешките при повторения (Strand 2009). Сред останалите коментирани симптоми в литературата (Freed 2015; Mimikos 2007; Ruscello et al. 2015; Shriberg et al. 2003a; Shriberg et al. 2003b; Strand 2007; Skinder-Meredith 2001; Freed 2015; Williams 2016) са:

1. Силно ограничен фонемен инвентар (както за гласни, така и за съгласни) с предпочитания към употребата на определени звукове (напр. Т/Д се използват като универсален субститут на повечето звукове).
2. Грешките при гласните се обобщават с употребата на един усреднен звук [ə] или на дифтонг.
3. При съгласните е налице изобилие от пропуски и замени, като в количествено отношение пропуските са повече от замените.
4. Абнормно удължаване на фонемите вътре в думите, добавяне на фонемите, вмъкване на усреднен гласен [ə] в рамките на струпани съгласни, повторения на звукове и цели срички.
5. Употреба на много проста сричкова структура – Г и СГ доминират над ГС и СГС.
6. Търсене на артикулемата, изглеждащо като опит за беззвучна репетиция на произнасянето на думата.
7. Трудности в образуването, поддържането и смяната на артикулационни пози.
8. Трудности с осигуряването на плавни двигателни преходи между звукове и срички (коартикулационни явления): удължаване на паузите между думите, прекъсвания на думата или спиране (пауза) при сричковата граница, озвучаване на беззвучни и/или обеззвучаване на звучни съгласни, трудно координиране на отделните движения на артикулаторите. Говорът може да изглежда като накъсан на срички, а отделни думи могат да звучат, сякаш се произнасят звук по звук.
9. Непостоянни грешки при прозодиката – бавен говорен темп, беззвучни паузи в началото на думата или между сричките в думата, понижена сила на гласа. Липсва изразителност и често интонацията е монотонна, „роботизирана“. Някои думи могат да звучат скандирано, с изравнено словесно ударение, а в други словесното ударение да е неправилно или преекспонирано в правилната позиция. Липсва различаване на видове интонация при въпросителни и съобщителни изречения.
10. Непостоянни промени в резонанса – хипер- и хипоназалност.
11. Силно ограничена употреба на емфатичното ударение.
12. Голяма вариабилност при употребата/грешките на звукове при няколко поредни повторения на една и съща дума и разлики в грешките

при различните равнища на сложност на продукцията. Грешките зависят от дължината на изказването и от фонетичната сложност.

13. Подобряване на продукцията при няколко повторения.
14. Силно неразбираем говор, предшестван от евентуално късно начало на езиковото и говорното развитие.
15. Свързаната реч е по-лоша и неразбираема от продукцията на една дума.
16. Наличие на съпътстващи фонологични и/или морфологични нарушения.
17. Възможни граматични грешки, включващи липса или неправилна употреба на служебни думи, неправилно съгласуване по род, число, лице и време, неправилен словоред.
18. Възможни, но незадължителни трудности с формирането на оралния праксис, проблеми с храненето и оралните механизми.
19. Възможни, но незадължителни трудности, засягащи общата моторика и цялостното функциониране – случаите, в които ДГА е част от по-общата картина на координационно нарушение на развитието (диспраксия).

2. МЕТОДЪТ НА ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ („CASE STUDY”) В ЛОГОПЕДИЯТА

В медицинската наука е разпространено представянето на отделни клинични случаи, които са от особен интерес, поради това че са редки заболявания, непознати състояния или изключения в клиничната изява извън рамката на нозологичната единица. Ако обърнем поглед към историята на медицината, не може да не отчетем значението на този метод за развитието на науката. Именно чрез описанието на отделни случаи са се натрупвали познания за човека в норма и патология.

Към днешна дата изследването и представянето на отделни случаи в близки до медицината науки, каквато е и логопедията, е особено популярно. Това, от една страна, се дължи на актуализирането на диагностичните рамки и включването в тях на нови нозологични единици, а от друга – на преразглеждането и преформулирането на критериите за други нарушения. Ефектът от подобна реорганизация nerядко е разпознаване на нови и „непознати“ нарушения за сметка на добре описани, но отречени стари. Друга причина за широкото приложение на метода на описание на случай в логопедичните изследвания е голямата близост в клиничните картини на редица нарушения, което на равнище практика създава трудности с диференциалната диагностика (какви се срещат при диференциране между заекване и запъване в по-леките форми на нарушенията, скрита дизартрия и полиморфно артикулационно нарушение, ДГА и фонологични нарушения, ДГА и дизартрия и др.). Често

близки комуникативни нарушения съществуват съвместно, като на практика се демонстрират симптоми и на двете, без да могат да се определят ясно онези, които надеждно да докажат преобладаването на едното или другото нарушение. Такива случаи са от особен интерес за логопедичната практика, тъй като анализирането им подсказва както възможни диагностични и диференциално-диагностични стратегии, така и терапевтични решения.

Значимостта на метода на описание на случай в областта на диагностиката се потвърждава от факта, че съществуват отделни издания на Американския диагностичен и статистически наръчник на психическите разстройства (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM), посветени на описание на клинични случаи, служещи като насоки за интерпретация на диагностичните критерии и ръководство за диференциална диагностика (DSM-IV-TR Case Studies, A Clinical Guide to Differential Diagnosis; DSM-5 Clinical Cases).

В сферата на практиката и терапията описанието на случай може да се съпостави с един детайлен логопедичен статус, разписан като резултат от комплексна диагностика, с какъвто задължително започва прецизното терапевтично планиране. Дори тогава, когато поставянето на точна логопедична диагноза се отлага във времето поради определени причини, задълбоченото описание на симптоматиката е основа за изграждане на ефективна терапевтична стратегия – логопедичната терапия е в по-голямата си същност симптомологична. Освен това подробното описание на проявите на нарушението в началото на терапията служи като опорна точка за преценка на ефективността на логопедичната работа. За съжаление, приложението на описанието на случай като методология за оценяване на ефективността на логопедичната интервенция често остава недооценено. Както подчертават Vance, Clegg (2012), освен като приносно средство за добавяне на нова информация към съществуващите данни за комуникативните нарушения и разнообразието от проявите им, този метод се подценява и като начин за оценка на терапевтичната ефикасност. Horner et al. (2005) изтъкват, че структурирането на изследвания на един субект, при които участникът е контрол на самия себе си (single case research/design, single subject research/design, n of 1) допринася значително за обогатяване на данните за практики, основани на доказателства в областта на специалната педагогика.

В обобщение, методът на описание на случай в логопедията може да се прилага както на равнище *теория* (представяне на различни аспекти и прояви на комуникативните нарушения, описание на редки нарушения), така и на равнище *практика* (в помощ на диагностиката, диференциалната диагностика и оценяването на терапията). Разбира се, изводите от описанията на отделни случаи не трябва да се прилагат нито към определена подгрупа, нито към цялата популация.

3. ДЕТСКА ГОВОРНА АПРАКСИЯ: ОПИСАНИЕ НА СЛУЧАЙ

Методи

Данните са събирани в продължение на една година, през която детето посещава логопедична терапия (2 или 3 пъти седмично). Информацията е получена чрез снемане на анамнеза от двамата родители в началото на процеса; наблюдение на детето в естествена среда и по време на игра с връстниците; аудиозаписи на говорната продукция (по различни задачи и в различни равнища на сложност). Приложени са добре познатите методи и процедури за комплексно логопедично обследване в стандартна последователност. Приоритетно са представени онези области и способности, за чиито нарушения в литературата се твърди, че са показателни за клиниката на ДГА (ASHA 2007; Ruscello et al. 2015; Stoeckel 2014 и др.). Във всяка изследвана сфера описваните симптоми се отнасят към определяните като съществени дефицити във времето подреждане, програмирането и сензомоторната координация. Логопедичната диагностика е проведена и представена в периоди, с цел да се онагледят динамиката в развитието на нарушението, съответно:

П1 (Първи период, възраст от 3 г. и 0 м. до 3 г. и 6 м.);

П2 (Втори период, възраст от 3 г. и 6 м. до 3 г. и 11 м.);

П3 (Трети период, възраст от 3 г. и 11 м. до 4 г. и 4 м.).

Анамнестични данни

Момче на 4 г. и 4 м. (към представянето на резултатите в края на период П3), родено от първа, нормално протекла бременност. Раждането е в термин, естествено и без особености. Соматичното и сензорното развитие са нормални. Няма прекарани сериозни инфекциозни заболявания, травми или инциденти. Няма данни за близки с комуникативни нарушения или нарушения на развитието през детството. Езиковата среда е нормална, няма условия на билингвизъм или депривация. По данни на родителите не е имало особености в храненето в кърмаческа възраст – нормално сукане и гълтане, дъвкане и гълтане. Няма особености в храненето и хранителните механизми. Няма видими затруднения с говорното дишане, фонацията и резонанса. Няма проблеми с мускулната сила, тонус, обхват на оралните движения. Ранното двигателното развитие протича в срок (самостоятелен седеж на 7–8 м., първи самостоятелни стъпки 1 г. 1 м.). Ранното езиково и говорно развитие значително закъсняват (гукане на около 3 м., лепет на около 10–11 м., доста беден като репертоар и рядко през деня, първи смислени думи на 1 г. и 6 м., предимно *та* и *да* с генерализирано значение за *това*, *ето*, *дай*, *тате*, *вода*, *падна(х)*, *искам*, *деца*, *кака* и др.). До 3-та година речникът се увеличава, като включва основно едносрични думи (СГ) и двусрични думи в структура ГСГ, единични случаи двусрични СГСГ, с непостоянен звуков състав на думата, обозначаваща един и същ предмет. Етапът на еднословно изказване се задържа до 2 г. и 10 м., когато

започва постепенна употреба на двусловни и трисловни комбинации, последвана от бурно натрупване в областта на синтаксиса в следващите месеци. На 3 г. и в целите първи два периода (П1 и П2) в употребяваните изречения напълно липсват служебни думи. Фонемният инвентар на 3 г. включва всички гласни (без Ъ) и някои съгласни от ранния онтогенезис, като речта е изключително неразбираема и е достъпна (с усилия) само за най-близките в семейството. Думите се отличават с непостоянен звуков състав и сричкова структура. Детето е общително, търси контакт и видимо се ядосва и натъжава, когато не го разбира. Когато остава неразбран, се мъчи да обяснява с жест (предимно в ситуации на общуване с възрастни), като при повторен неуспех плаче и спира да говори за известно време (сърди се, играе сам и „бърбори на своя език“ на играчките). Поставя се работна логопедична диагноза вероятна ДГА.

Обща моторика

Детето отговаря на възрастовите норми за развитие на общата моторика и координацията. Подвижен е, обича движението, не показва тремавост или непохватност. Ориентира се в пространството.

Фина моторика

В тази област са изследвани мануалния и оралния праксис, графичните умения и зрително-моторната координация.

На фона на изградено предпочитание за употреба на дясната ръка и формираща се пространствена ориентация за ляво и дясно статичните проби се изпълняват значително по-добре от динамичните, макар че при изпълнение на „зайче“ (с вдигнат показалец и среден пръст) се наблюдават колебания, търсене на правилния пръст, помощ от дясната ръка при оформяне на позата с лявата и правилна поза при инструкция и демонстрация чак от третия път. При задача за трикратно редуване на серия от две познати и достъпни пози („петле“ – кръгче с допсени показалец и палец, и „куче“ – свит юмрук с вдигнат палец) единичните пози се формират относително правилно, но последователността им се разпада след първата двойка. Пробата за реципрочна координация е все още недостъпна. Макар да няма видими затруднения с мануалната сръчност, в края на П3 пробите за динамичен мануален праксис, изискващи редуване на определена зададена последователност, все още се изпълняват със затруднение, с търсене и колебание, след втори или трети опит и при съвместно изпълнение (с предявен модел). Графичните умения са съответни на възрастовите норми и към моментното равнище на изисквания за изпълнение на графични задачи няма данни за проблеми със зрително-моторната координация.

При пробите за орален праксис се наблюдават аналогични затруднения на тези с мануалния праксис. Изпълнението на статични пози е съпроводено от леки, едва доловими колебания в посоката и амплитудата на движение (напр. повдигането на езика зад зъбите се изпълнява с повдигане върху устната, при-

биране, повдигане зад устната, прибиране и фиксиране зад зъбите), като след формирането на позата тя се задържа за кратко, без да се разпада. Динамичните проби са сравнително по-недостъпни. При задача за бързо неколкостепенно последователно докосване на ъгълчетата на устата с върха на езика редуването ляво-дясно се извършва точно само веднъж, след което амплитудата на движението се стеснява, езикът остава в средна позиция и започва движение напред и назад в устата, придружено от движения на главата в ляво и дясно. Забавянето на темпото и предявяването на модел за подражание по време на изпълнение не подобряват значително представянето. Оралните праксисни проби (духане, цъкане, покашляне, мляскане, целувка, клакиране и др.) са достъпни, само ако са изолирани. Ако се изиска да бъдат представени в редуващи се двойки, тогава всяка от отделните проби се разпада и серията не може да се изпълни, а единичните проби се извършват с колебание.

Фонемна перцепция

В П1 са достъпни само пробите за сгрешени думи, при които сгрешената дума се идентифицира в 10 от 10 случая. Едва в края на П3 детето се ориентира напълно за наличието на предявен звук в серия изолирани звукове от различни фонетични групи. Определянето на опозиционни фонемни като еднакви или различни е непостоянно и в повечето случаи верните отговори се дължат на случайността. Останалите проби от по-висок порядък са недостъпни.

Фонетичен и фонологичен профил

Табл. 1. Фонемни инвентар

Зв.	П1	П2	П3
А	А=А изолирано	А=А	А=А
Ъ	Липсва изолирано	Ъ→А; Ъ→Е	Ъ=Ъ
О	О=О изолирано; О→А	О=О	О=О
У	У=У изолирано	У=У	У=У
Е	Е=Е изолирано	Е=Е	Е=Е
И	И=И изолирано; И→Е	И=И	И=И
П	П=П	П=П	П=П
Б	Б=Б; Б→П; Б→М	Б=Б; Б→П; Б→М	Б=Б; Б→П
М	М=М, М→Б	М=М, М→Б	М=М, М→Б, М→Н
Т	Т=Т; Т→С	Т=Т	Т=Т
Д	Д=Д, Д→Т	Д=Д, Д→Т	Д=Д; Д→Т
Н	Н=Н, Н→М	Н=Н, Н→М	Н=Н
Ф	Липсва; Ф→Х	Ф→С	Изопачен вариант, подобен на подухване+беззвучно У; Ф→С

В	Липсва, В→ОА, УА	В=В; В-липсва; В→УА	В=В; В→У+ (билабиален вариант)
К	Липсва	К=К, К→Г	К=К
Г	Липсва	Г=Г, Г→К, Г→Т	Г=Г
Х	Само изолирано	липсва	Пропуска се; Х=Х
С	С=С	С=С;	Изолирано: С=С В думи: С призъбно
З	Липсва	З=З	Изолирано: З=З В думи: З призъбно
Ц	Липсва	Ц=Ц	Изолирано: Ц=Ц В думи: Ц=Ц, Ц→Ч
Ш	Липсва	Ш→С	Изолирано: Ш=Ш В думи: Ш→С; Ш=Ш
Ж	Липсва	Ж→З; Ж→С	Изолирано: Ж=Ж В думи: Ж→З; Ж=Ж
Ч	Липсва	Ч→С; Ч→Ц; Ч=Ч	Изолирано: Ч=Ч В думи: Ч=Ч
Р	Липсва	Р-липсва; Р→Й	Изолирано: Р липсва; Р→ə В думи: Р-едновибрантно, Р→Т/Д, Р→ə
Л	Липсва	Л – липсва; Л→У; Л→А	Л=Л
Л'	Липсва	Л'→Й; Л'=Л';	Л'=Л'

В края на изследвания период (ПЗ) повечето звукове са налице изолирано, но комбинирането им в константни структури е силно затруднено. В изолиран вид почти всички звукове се произнасят правилно, но на равнище дума изобилстват взаимните замени, разместванията и пропуските, съчетани с добавянния на усреднен гласен или А, както и с разделяне на думата на срички с подчертани (равни) ударения.

Табл. 2. Диадехокинезис

Стимул	П1	П2	ПЗ
Па-па-па	Със забавен темп, само до 3 повторения	Със забавен темп, до 4–5 повторения	Забавен темп, до 6–7 поредни повторения
Та-та-та	Аналогично	Аналогично	Аналогично
Ка-ка-ка	Та-та-та, забавено, до 3 повторения	Ка-ка-ка, забавен темп, 4–5 повторения	Изпълнява забавено, до 6–7 поредни повторения
Па-та-ка	Па-па-па, забавен темп	Па-па-па, забавен темп	Не изпълнява, разпада до па-та или до папа-па/тапата, забавя

Табл. 3. Равнище дума, повторна продукция, П1

Стимулна дума	Повт. 1	Повт. 2	Повт. 3	Повт. 4
кон	то	тонн:	-	-
око	ато	ото	то-о! (Дразни се)	-
стол	то	то	-	-
маса	аса	амса	аса	аа-са
кора	оа	-	-	-
домат	ат	оо-ат	-	-
лимон	иом	емо	-	-
пастет	ес	ес-ет	-	-
стъкло	то	ото	аа-то	-
пътека	етэ	-	-	-
копита	писа	пис-тса	-	-
балерина	абэна	ай-на	-	-
пеперуда	ута	паута	па-уу-са	-

Табл. 4. Равнище дума, повторна продукция, П2

Стимулна дума	Повт. 1	Повт. 2	Повт. 3	Повт. 4
кон	ком	мок	ком: -н	ко:нн
око	ото	ато	ок-то	оо-ко
стол	то	ато	тоу	соу
маса	маса	маса	мамса	маса
кора	коа	коа	кой-а	коа
домат	монат	модат	до-м..нат	доматс
лимон	ямон	лимó-н	йимон	имон
пастет	петсет	пасет	пасет	патете
стъкло	такó	теко	стакó	стаа-ко
пътека	петета	патета	патета	патэ-ка
копита	котипа	потита	потика	котипита
балерина	лебина	байина	байелина	йебелина
пеперуда	пауда	педуа	пе-пе-ду	пепедуа

Табл. 5. Равнище дума, повторна продукция, П3

Стимулна дума	Повт. 1	Повт. 2	Повт. 3	Повт. 4 и следващи
кон	кон	кон	кон	кон
око	окó	осó	окó	окó
стол	тол	стоу	сто	с:стоу
маса	маса	маса	маса	маса
кора	койа	ко ^а (1-оуд.Р)	ко ^а	ко ^а

домат	домáт	донáт	дотáм	домáт
лимон	имóн	лимóн	лимóн	лимóн
пастет	петéс	пестс	пастéтас	паас-тét
стъкло	такó	стакó	таксó	стакó
пътека	патéга	патéка	пакéта	патéка
копита	топíка	копíка	копíтса	копíита
балерина	лебíна	бейелíна	бейалíна	беледíна
пеперуда	пападúда	пепедúда	пеперúда	передúда
трион	тирóн	тирóн	тирóн	триóн
тромпет	топéнт	томпéт	томпéнт	то:м-пét
барабан	бабаля̀н	ба̀-барля̀-а̀н	баба̀лян	бараба̀н
канапе	тапанé	капатé	ка̀-па̀-тѐ! (сърди се)	ка:-на:-пé
саксофон	са̀ко-фо̀но	сафо̀с-конско̀н	фа̀ск-съ̀ф	саскофо̀н 5. саскосхфо̀н 6. са̀к-со̀н 7. са̀фскофо̀н

През П1 повтарянето на думи е изключително избягвано и нежелано, придружено е от раздразнение и негативни изблици, а разбираемостта е слаба поради ограничения фонемни инвентар и простите сричкови структури. С напредването на терапията и увеличаване на фонемния инвентар се подобряват както разбираемостта, така и говорната инициатива и услужливостта при изпълнение и участие в различни речеви задачи. Като цяло, и за трите периода, всяко следващо повторение подобрява продукцията на целевата дума. В края на П3 продукцията в прости и кратки думи е значително подобрена, но тази в по-дълги и сложни в структурно отношение думи остава трудна, дори и при многократни повторения. Детето интуитивно, още в най-ранните етапи, прилага само помощни стратегии за разделяне на думата на срички, за удължаване на гласната при преходи или в струпани съгласни. Впоследствие, това се превръща и в основна терапевтична стратегия, придружена от други подходи, като мултисензорни опори, моторно учене чрез повторения и т.н.

Повторение на думи, фрази и изречения в усложняващ се контекст

Повечето от стимулите, предназначени да изследват повтарянето на ниво дума, са включени в постепенно усложняващ се контекст с цел да се провери динамиката на промените в грешките.

В таблицата се вижда как с напредване във времето и набавяне на фонемни инвентар грешките намаляват, а разбираемостта се подобрява. Видима е също и закономерността за увеличаване на затрудненията при увеличаване на дължината на изказването, съответно повишаване на изискванията за планиране и програмиране на повече говорни движения.

Табл. 6. Пример с думата „пътека“, повторна продукция

Стимул	П1	П2	П3
Пътека.	Атѐ.	Патѐта.	Патѐка.
Има пътека.	Има ѐта.	Има атѐта.	Има патѐка.
Тук има пътека.	Има етá тѹта.	Тѹка има пекѐта.	Тука има патѐта.
Тук има тясна пътека.	-	Тѹка има áсна тапѐта.	Тут има áсна пакѐта.

Прозодика

В спонтанната реч няма видими промени на силата и височината на гласа и резонанса. Мелодиката на изказването е в лека степен засегната по посока на слаба изразителност и липса на употреба на различни видове интонация според целта. В отделни случаи, и то предимно при повтаряне на думи, се наблюдава неправилно поставяне на словесното ударение. Детето не се справя със задачата за промяна на фразовото ударение при повторна продукция на нито едно от равнищата: в срички (*та-та-та/та-та-та/та-та-та*) и изречения (*Мечо яде мед/Мечо яде мед/Мечо яде мед*). При тананикане на позната мелодия (както съвместно, така и отразено) липсва възможност за пресъздаване на мелодичния контур и ритъма, като мелодията остава равна и неразпознаваема.

Език

С увеличаването на речника и сложността на синтактичните структури към края на П2 стават видими сериозните проблеми с морфологията и синтаксиса. Допускат се грешки в словореда, словоизменението по род, число и лице често е неправилно, като грешките са непостоянни, пропускат се повечето служебни думи, а тези от предлозите, които са налице, почти винаги се употребяват грешно. Грешат се и някои местоимения. Разбирането е напълно запазено и съответно за възрастовите норми. Детето има богат пасивен речник, разбира чута история, като отговаря правилно (логично) на въпросите и се опитва логично да я пресъздаде (с помощ).

Табл. 7. Примери в спонтанна продукция, П1

Ис, иа мон ...йма нон.	Виж, имам камион ...имам камион
А мама де-да... дедѐ .	На мама /ще/ дам /това/ (придружава с посочване)
Опí уаѹта...упí оѹта ас.	Изпих водата ... Изпих /си/ водата аз (показва празното шише)
Óне ня ѐма áм...ѐня ѐме áмам.	Още /от нея?/ /ще/ ям ... от нея ще взема да ям (отговор на въпроса на учителката „Искаш ли да си вземеш още от нея (тортата) да си хапнеш?“ (придружава с жестове)
Мѐто ѐди мед...адí мед аметето.	Мечо яде мед...яде мед мечето.

Та а мá тáа мáма.	Чантата /e/ на моята мама (придружено с жестове, посочва)
Áйе е́та о́теме ...аде́ а́та о́деме.	Хайде навънка да ходиме...хайде навънка да ходиме.
Ис, íма а́т ас... мýми уáт е́ме ya...e:ми о́-á.	Виж, имам влак аз... малък влак /с/големи коле- ла...големи колела.

Табл. 8. Примери в спонтанна продукция, П2

Товá йе а́на пáпа-а́дýа. Ас íмам па́дýда бýк:ката, ис.	Това е една пеперуда. Аз имам пеперуда на блузката, виж.
Когáто товá мáсна чоáп и тоуá на гауáта мáна мама тáа се.	Когато чорапът /e/ мръсен и това на гла- вата (шапката, показва я) е мръсно, мама се кара. (Придружава с жестове)
Пе 'é се на чоáпа и чáкаме да сýхаме мóзем о́буеме да мóто сеáпа.	Пере се чорапът и чакаме да изсъхне, / за/ да можем да /го/ обuem и да /не e/ мо- кър чорапа.
Éто ми тýта носá ми. На тýка осýските ми. Стойт осýските. Éто етéте мáкат, мáса а мáма.	Ето ми тука носа ми. Ето тука /са/ очич- ките ми. Стоят очичките. Ето ръцете махат/с ръцете махам на мама (обяснява как се е нарисувал).
На когáто би-бип, татá йе ...	Но когато се бибипка, така (се прави) – показва с жест.
А мáсем носето.	Да мръщим нослето.
Мáсиме на кéчета и мáма сýниме на кéсета куáта.	Мръщиме /се/ на кексчетата и мама /?се разсърди за кексчетата в колата?/
Мóсе го́й се на отсáта.	Може /да/ се изгори на устата (показва)
Ас кúпих на мáга-йáна на íпо-лén кадáто има игáски, о́бýски...о́бýките мóте сатáпат.	Аз /си/ купих на магазина на Хиполенд, където има играчки, обувки... обувките може /да/ стъпват/да се изцапат ?
Мóзе хóдиме на кáката навéка и мáката хóдиме и оба-áдаме кúски. Има ас Мио́ни сýски.	Може /да/ ходим при каката навън и /с/ майка /ми/ ходихме и обядвахме закуски. Имам аз Миниони /за/ закуски.
Аз бéйем байбайа-áна тáпаме. Ба́-байба́-áна ... баáна е мóе áбимо фíлене.	Аз избирам на барабана да тупаме. Ба- рабанът ... барабанът е моето любимо за свирене.
Ей, нéсто пáдна, тýка пáна товá нéто... тоá йе тýта мáтата.	Ей, нещо падна, тука падна това нещо, това е тука под масата
Тáко вóзи ни коуáта и пóсе отí-тíтаме дéсата ка́дина.	Татко ни вози /в/ колата и после отиваме в детската градина.
Нóго кáсива коу-áта и мóзе авóзи такá ... е такá уóзи се, си-йáза и той уватáта на каáта... той се и зéзе на мáко на посíфка и па́дýаме мáко да пазáкатите.	Много /e/ красива колата и може да вози така (показва с ръце напред как се държи волан) ... ей така се вози, слиза и той /затваря/ вратата на колата... стои се и /се/ излиза за малко на почивка и /се/ пързляме малко на пързалките.

Табл. 9. Примери в спонтанна продукция, ПЗ

Застото та́ва цѣтим го.	Защото трябва да го оцветим.
По́се на ста́нам (показва 5 пръстчета)	После ще стана на 5 години.
Ас кúпих си ко́льо-ло́йб.	Аз си купих колело
И аз ка́ах самичка обáсе ма́ма пома́га ми ни ... аз расé-па́ках се.	И аз карах самичък, обаче мама /не ми?/ помага аз се разплаках.
Обáче аз самичак ка́рах коуó-ойóто.	Обаче аз самичък карах колелото.
Ас íскам кúпиш ми я тази ... като съсата íтсам ти кúпис ми мóйля.	Аз искам да ми я купиш тази ... като същата искам ти /да ми/ купиш, моля.
Сегá мо́же ли вевím си на ка́сти?	Сега може ли да си вървим въщи?
Зберём си... аз обичам кафáвавата.	Избирам си... аз обичам кафявата.
Íскам не́сто пока́зам до́а ба́бата а да́дата.	Искам нещо да ти покажа на двора на бабата и дядото.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеният случай поставя редица въпроси от практическо и от теоретично естество. Клиничната картина наподобява тази при забавено/нарушено езиково развитие. Мотивите да се отхвърли тази вероятна логопедична диагноза се съдържат в типа грешки, тяхната устойчивост и високата им вариабилност, зависеща както от фонетичния контекст, така и от дължината на изказването. Наличието на затруднения в оралния и мануалния праксис, свързани с плавното превключване между движенията и търсенето на правилната поза допълнително подкрепят хипотезата за говорна апраксия. Друга причина да се потвърди тази хипотеза е подобряването на разбираемостта при прилагане на различни терапевтични техники за улесняване като забавяне, сливане, удължаване, разделяне и тактилно подпомагане, базирани на принципите на моторното учене, мултисензорното подпомагане, обясненията и упражнението, онагледяването и обратната връзка, подпомагането на прозодиката и ритъма, добавянето на жестова система. Открит остава въпросът дали граматичните нарушения са част от картината на ДГА в конкретния случай или са съпътстващо нарушение.

Експресивните трудности при ДГА могат да продължат през целия живот. Те са определящи за академичното, социалното и професионалното развитие на индивида (Murray et al. 2012). Независимо от липсата на единно становище за същността на това нарушение, практиката изисква своевременно прилагане на различни, адекватни терапевтични подходи, съобразени с индивидуалните нужди на всяко дете.

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, А. За терминологията в логопедията: II. Спорни термини или неясни концепти?, *Специална педагогика*, кн. 4, 28–43, 1996.
- Корнев, А. Н. Артикуляционна и вербална диспраксия у детей. // *Новости оториноларингологии и логопатологии (приложение 1, 1999). Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции*, СПб, 1999, 57–630, от www.clinpsy.ru/publ/articl%26verbal_dislecs.pdf посетен на 4.5.2016.
- Крумова, И., Л. Богацеевска, И. Чавдаров, Вербална диспраксия на развитието – съвременни модели за диагностика и терапия. В: сборник доклади „*Логопедичната практика в България в началото на 21 век*“, С., изд. „Ромел“, 126–134, 2004.
- Симонска, М. Комуникативни нарушения при неврологични увреди в детска възраст, Благоевград, 2013.
- Симонска, М. Скрининг за деца с вербална диспраксия на развитието, Конференция Диспраксия и нейните предизвикателства към децата от 21 век, София, 6 март 2016.
- Ценова, Ц. Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения, С., изд. „Радар Принт“, 2012.
- Alcock, K. The development of oral motor control and language, *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), 1–8, 2006.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), Childhood apraxia of speech [Technical report], 2007, от <http://www.asha.org/policy/tr2007-00278.htm>, посетен на 20.04.2016.
- Caspari, S. Treatment Approaches for Children with Childhood Apraxia of Speech (CAS), CASANA, 2015, от www.apraxia-kids.org посетен на 22.1.2016.
- Caspari, S., B. Baas, D. Hammer, Childhood Apraxia of Speech, CASANA, 2015, от www.apraxia-kids.org, посетен на 22.01.2016.
- Cermak, Sh., E. A. Ward, L. Ward, The Relationship Between Articulation Disorders and Motor Coordination in Children, *The American Journal of Occupational Therapy*, vol. 40, N 8, 1986, 546–550, от <http://ajot.aota.org>, посетен на 08.02.2016.
- Freed, D. Childhood Apraxia of Speech: Characteristics, Assessment, and Treatment – An Overview, *A presentation to CSHA Hot Topics*, 2015.
- Horner, R. H., E. G. Carr, J. Halle et al. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education, *Exceptional Children*, vol. 71, N 2, 165–180, 2005, от https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/SPED/b7acd4b4-bc4d-4c1f-a7d4-efab3d52da44/UploadedImages/Quality%20Indicator%20Papers/Single_Subject.pdf, посетен на 21.4.2016.
- Jonkers, F. Specification of Apraxia of Speech, 2001, от [aphasiology.pitt.edu/archive/00002349/01/177-302-1-RV_\(Feiken_Jonkers\).pdf](http://aphasiology.pitt.edu/archive/00002349/01/177-302-1-RV_(Feiken_Jonkers).pdf), посетен на 2.2.2016.
- Maas, E., D. A. Robin, D. L. Wright, K. J. Ballard, Motor programming in apraxia of speech, *Brain and Language*, 106 (2), 107–118, 2008, от <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18417200> посетен на 21.4.2016.
- Maassen, B. Issues contrasting adult acquired versus developmental apraxia of speech, *Seminars in Speech and Language*, vol. 23, N 4, 257–266, 2002, от <http://speech-language-therapy.com/pdf/maassen2002.pdf>, посетен на 25.4.2016.

- MacDermot, K. D., E. Bonora et al. Identification of FOXP2 Truncation as a Novel Cause of Developmental Speech and Language Deficits, *American Journal of Human Genetics*, vol. 76, issue 6, 1074–1080, 2005, or <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002929707629024> посетен на 5.5.2016.
- McNeil, B. C., G. T. Gillon, B. Dodd, The effectiveness of an integrated phonological awareness approach for children with childhood apraxia of speech (CAS), *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (3), 341–366, 2009, or <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.7527&rep=rep1&type=pdf> посетен на 26.4.2016.
- McNeil, M. R., D. A. Robin, R. A. Schmidt, Apraxia of Speech: Definition and Differential Diagnosis, In: McNeil, M. R., (Ed.), *Clinical Management of Sensorimotor Speech Disorders*. 2d Ed., NY: Thieme Medical Publishers, 2009.
- Mimikos, A. Childhood Apraxia of Speech: A Parent's Guide, 2007, or <http://commons.emich.edu/honors>, посетен на 08.02.2016.
- Morley, M., D. Court, H. Miller, Developmental Dysarthria, *British Medical Journal*, January, 2, 8–10, 1954.
- Murray, E., P. McCabe, K. J. Ballard, 2012, A comparison of two treatments for childhood apraxia of speech: methods and treatment protocol for a parallel group randomized control trial, *BioMed Central Pediatrics*, 2012:112, 2012, or <http://www.biomedcentral.com/1471-2431/12/112/> посетен на 03.02.2016.
- Ogar, J., H. Slama, N. Dronkers, S. Amici, M. L. Gorno-Tempini, Apraxia of Speech: An overview, *Neurocase*, 11, 427–432, 2005.
- Pukonen, M., et al. Managing Suspected Childhood Apraxia of Speech: A Care Pathway, Ontario Ministry of Children and Youth Services, Preschool Speech and Language program, Motor Speech Working Group, ASHA November 20th, Philadelphia, 2010.
- Ruscello, D. M., B. S. Root, B. S. Paige Venanzi, Assessment and Treatment of Children with Apraxia of Speech (CAS), *Short Course presented at the 2015 Annual Meeting of West Virginia Speech-Language-Hearing Association*, Bridgeport, West Virginia, 2015.
- Shriberg, L. D., A. Odell, Prosody-voice characteristics of children and adults with apraxia of speech, *Clinical linguistics & phonetics*, vol. 15, no. 4, 275–307, 2001, or <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/pubs/PUB22.pdf> посетен на 27.4.2016.
- Shriberg, L. D., J. L. McSweeney, *Classification and misclassification of childhood apraxia of speech* (Tech. Rep. No. 11). Madison: *Phonology Project*, Waisman Center, University of Wisconsin, 2002, or <http://waisman.wisc.edu/phonology/techreports/TREP11.PDF> посетен на 27.4.2016.
- Shriberg, L. D., J. R. Green, T. F. Campbell, J. L. McSweeney, A. R. Scheer, A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: The coefficient of variation ratio. *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 17, 575–595, 2003b, or <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/pubs/PUB16.pdf> посетен на 27.4.2016.
- Shriberg, L. D., T. F. Campbell, H. B. Karlsson, R. L. Brown, J. L. McSweeney, C. J. Nadler, A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: The lexical stress ratio. In *Clinical Linguistics and Phonetics*, Vol. 17, pp. 549–574, 2003a, or <http://www.speech-language-therapy.com/pdf/shriberg-et-al-lexical-stress-ratio2003.pdf> посетен на 27.4.2016.

- Skinder-Meredith, A.*, Differential diagnosis: Developmental apraxia of speech and phonological delay. *Augmentative Communication News*, vol. 14, N 2–3/5–8, 2001, or http://www.augcominc.com/newsletters/index.cfm/newsletter_30.pdf посетен на 27.4.2016.
- Stoeckel, R.* Childhood Apraxia of Speech: From Research to Practice, MSHA, Mayo Clinic, 2014, or http://c.ymcdn.com/sites/msha.site-ym.com/resource/resmgr/imported/2014MSHAHandouts_Stoeckel.pdf посетен на 2.2.2016.
- Strand, E.* Contemporary Clinical Diagnosis of CAS & CAS Classification Method for the Current Study, In: Shriberg, L. D., N. L. Potter, E. Strand, Childhood Apraxia of Speech in Children and Adolescents with Galactosemia, *ASHA National Convention*, November 20th 2009, <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/pubs/PUB44.pdf> посетен на 5.5.2016.
- Strand, E.* Childhood Dyspraxia of Speech: Theory, Definitions, and Differential Diagnosis, *Conference on Oral and Verbal Dyspraxia/Dyspraxia: Theory and Treatment Methods*, Oslo, May 15, 2007, or http://www.dyspraksi.no/uploads/7/0/4/9/7049202/oslo_theory_neurology_talk.pdf посетен на 27.4.2016.
- Vance, M., J. Clegg*, 2012, Use of single case study research in child speech, language and communication interventions, *Child Language Teaching and Therapy*, 28 (3) 255–258, 2012, or <http://www.clt.sagepub.com> посетен на 2.2.2016.
- Williams, P.* Developmental Verbal Dyspraxia, 2016, or www.dyspraxiafoundation.org.uk, посетен на 2.2.2016.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

ВЛИЯНИЕ НА КУЛТУРНИТЕ ФОРМИ ВЪРХУ НОВАТОРСКИТЕ ПОЛИТИКИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

ЕМИЛИЯ ХИНКОВА ЕВГЕНИЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Емилия Хинкова Евгениева. ВЛИЯНИЕ НА КУЛТУРНИТЕ ФОРМИ ВЪРХУ НОВАТОРСКИТЕ ПОЛИТИКИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Студията представя синтезирана интерпретация на отражението на новаторските политики върху процеса на обучение. Търсят се възможности за педагогическа интерпретация на културните форми, защото те задават универсалните параметри на процеса. Прави се анализ на някои ключови моменти на процеса в училище и при подготовката на педагози. Търсят се релации с международни и национални изследвания.

Emilia Hinkova Evgenieva. INFLUENCE OF CULTURAL FORMS ON INOVATIVE POLICIES ON INTEGRATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

The study presents a synthesized interpretation of the impact of innovative policies on the education process. Opportunities are sought for pedagogical interpretation of cultural forms for they set universal parameters of the process. Some key points of the process at school and in the preparation of educators are being analyzed. Links and co-relations of this study with other national and international research efforts are examined.

Key words: cultural forms, education process, innovation, learning process

* Доц Емилия Хинкова Евгениева, имейл: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg
Assoc. Prof. Emilia Hinkova Evgenieva, email: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

Образованието, като развиваща се социална система, непрекъснато се обновява и търси възможности за повишаване ефикасността на продукта от своето функциониране – социално успешни личности. Поради това е важно да бъде отчетена връзката му с културните форми, спрямо които се задават и очакванията за резултатите от процеса на обучение. Теоретичното поставяне на проблема позволява да видим образованието като част от сложната социална система. То става все по-многопластово за описаните и все по-метафорично за номиниране. В последните години, в социалната сфера се заговори за постмодерна философия и необходимостта от създаването на нов модел за визуализация на процесите, които се случват в класната стая. Това е следствие от навлизането на виртуалното пространство във всички сфери на живота, което промени общата картина на знание-незнание, известно-неизвестно и т.н. Промениха се начините за производство с високо технологизираните процеси, начините за комуникация – опосредствана чрез виртуалното пространство, начините на функциониране на институциите чрез така нареченото електронно правителство, както и начините за предоставяне на услуги и продукти. Дори се въведоха нови средства за заплащане – нови виртуални пари. В много сфери на живота термини като мрежи, сърфиране, хипервръзки, дистанция, кодиране и т.н. са вече обичайни. По този начин взаимосвързаността в съвременния свят става все по-сложна, времето и пространството, с което се означават събитията, все по-често излизат извън контекста на физическото им определение и разгръщат своето философско значение (Евгениева 2002). В този смисъл образователната система трябва да може да отговори на новата среда на живот, в частност на процеса на интегриране на хора с увреждания.

Интегрирането на деца със специални образователни потребности е част от новаторската политика, която се провежда в системата на образование в България. Интегрирането, заедно с делегираните бюджети на училищата и националното външно оценяване на постиженията на учениците в края на всеки етап на обучение, поставиха пред голямо изпитание педагозите в последните десетина години. За качеството на това, което се случва на територията на училището, мненията са противоположни. Една част от педагозите, заявяват че това е по-добрата среда за осъществяване на процеса на обучение, а другата част от тях считат, че старите модели са по-успешни. Мненията са твърде поляризирани и се представят в значителни черно-бели краски. Така енергията, която се инвестира за отстояването на едната или другата позиция, измества погледа на специалистите от същината на протичащите процеси, а именно тяхната предпоставеност, необратимост и пълна зависимост от новите реалности в информационното общество. Това наложи и настоящото изследване на влиянието на културните форми, когато може да се окажат придвижващи мнението на специалистите за случващата се новаторска национална политика.

Влиянието на културните форми върху новите реалности в училище можем да намерим с помощта на организационната психология. Тя се занимава с различни аспекти на описание на социалната среда и възможностите за ефикасно функциониране на личността, изпълнявайки една или друга социална роля. Един ракурс на това описание е точно системата от културни форми. Тяхната интерпретация може да стане през призмата на следните категории: *конвенционална мъдрост, митове, артефакти, ритуали, герои, организационен климат* (Паунов 1999). Те имат универсално значение и биха могли да извадят дискусията по проблемите на новаторската институционална политика от тясно професионалния контекст на училището, например като учебно време, образователен минимум, ефикасност на процеса, удовлетвореност от процеса и т.н., в контекста на социалния им инвариант. По този начин нововъведенията в системата ще бъдат оценени и спрямо очаквания от тях резултат с обществено значение.

Намирането на нов начин за интерпретирането на културните форми в системата на образованието е полезно за глобалното общество, в което остават проблемите от липсващата социална кохезия. При условие че живеем в свят на крайно зависими икономики и обмен на култури, езици и технологии, все още са поляризирани стойностите на богатство и бедност, с които разполагат както отделните индивиди, така и различните социални общности. Според Woolcock (2011) средство за решаване и развитие на тези същностни проблеми е „социалното сближаване“. На негова основа биха могли да се постигнат условия за колективни дейности, управление на ситуации на риск и шок, както и на такива, които осигуряват възможности за развитие, постигане на легитимност на промяната и преодоляване на неравенството в различните му форми в т.ч. и включването на различните хора. Според същия автор в значителна степен изостава процесът на развитие на социалната кохезия спрямо развитието на гражданското общество, човешкия капитал, социалния капитал, превенцията на социалното изключване. Тази констатация е направена за наблюдаван период 1985 – 2009 г. Можем ли да търсим причина за това, и къде? Първо, това е резултат на експоненциално развитие на обществото. За него е характерно усвояване на големи обеми от действителността в кратко време. Това довежда до лесно нарушаване, дори разрушаване, на традиционните пропорции в обществото и достигане до дисбаланс в отношението рационално – ценностно за сметка на ценностното (Евгениева 2002:152). Второ, живеем в общество, изпълнено с „рискова социализация и морални девиации“ (Маринова 2006:3), което води до състояние на неконкурентноспособност на личността. В резултат на това социалните системи, в частност образователната, бавно стигат до девалвиране, блокиране на функциите и непродуктивност на въздействието върху членовете си, в частност подрастващите, върху възможностите за повлияване над обществените ценности и отношения. Това, от своя страна, дава възможност да се засили процесът на социално изключване за сметка на социалната кохезия.

Съвременната ситуация, от друга страна, безспорно се отразява и върху „творчеството“, като го оставя без авторство като грях без грешни (Бауман 2001:30). Моралната несигурност в резултат на преексплицирания риск в епохата на модерността може да се опише като „състояние на несигурност и опасност, при което е възможно да настъпят прекъсване, разрушаване или промяна в протичащите процеси и ред“ (Пенчева 2007:62). Сложна е картината на социалната действителност, в която трябва да работи ефикасно системата на образованието и в частност процесът на глоболизиране на образованието. В тези условия би следвало да се очаква, че и системата на обучение ще промени своя облик и начин на въздействие. Тъй като „постмодернизмът е насочен към различието, множествеността и атаката срещу „всеобщия разум“ (Сапунджиева 2005), то „педагогическият дискурс на постмодернизма ни откроява различни значими акценти. За източник на постмодернизма се сочи антипедагогиката с нейните аргументи за характеристиките на съвременната социална ситуация като плурализъм на ценности, конкуренция на интереси, отсъствие на консенсус на базата на фундаментални истини, субективизиране на разума чрез признаване на всяка гледна точка за значима истина“ (Сапунджиева 2005). В резултат на тези настъпили промени, началните идеи на глобалното образование, насочени към откриване на възможностите на индивида и включването му в дейности, позволяващи самореализацията и самоопределянето, справянето с проблемни ситуации и т.н., също се профанират и загубват първоначалния си облик. Това налага непрекъснато търсене на нови и нови форми, които да бъдат използвани при структуриране и мотивиране на процеса на обучение. Затова целта на настоящата студия е да се представи различна гледна точка през призмата на културните форми. В търсене на начини за нейното постигане първо направихме образователната интерпретация на културните форми и техния специфичен смисъл, получен в контекста на интегрирането на деца със специални образователни потребности. В нея включихме:

- *Артефакти* – средата, без която не може обучителната ситуация – дъска, чин, нагледни материали; съвременните артефакти – компютър, проектор, интерактивна дъска, таблет и т.н.; артефактите, които отнасяме към децата със специални образователни потребности – мощни технически средства, отнасящи се до цялостния процес вътре и извън класната стая и процеса на учене, стая за ресурсно подпомагане и др.
- *Митове* – ефикасността на процеса на обучение, в частност процесът на въвеждане на интегрираното обучение в системата на масовото училище остава без смисъл, ако не се намери личността на участниците в процеса – учител и ученик, заедно с родителите и обществото.
- *Конвенционална мъдрост* – индивидуален подход, съобразен с личността на детето, индивидуална програма, редуциране на учебно

съдържание и т.н. за всички ученици и в частност за учениците със специални образователни потребности.

- *Ритуали* – включване на моделираното в лабораторията на училищното знание, в обществените дейности, за да се формират трайни поведенчески модели, осигуряващи успешна и устойчива социална реализация на личността.
- *Герои* – учениците, учениците със специални образователни потребности, учителите, ресурсните учители, родителите, обществеността.
- *Организационен климат* – чувството за удовлетвореност, готовност за среща с новото и т.н.

Така получената образователна интерпретация поставихме за оценка пред 180 студенти от първи курс на педагогически специалности в два университета Софийски университет „Св. Климент Охридски“ и Шуменски университет „Св. Патриарх Евтимий“. Избрахме първи курс, защото искахме да проверим отчитането на системата от две гледни точки – спрямо разбирането за културните форми от позицията на опита им като ученици в средното образование и спрямо формирането на тяхната нова педагогическа философия. Проучването беше проведено със специално конструиран въпросник.

Въпросникът съдържа три групи въпроси, последователно отнасящи се към опита на респондентите към училищната среда и към университетската. Във всяка от групите се проверяваше отношението към процеса на обучение – взаимодействие учител-ученик, отношение към учебното време и пространство, отношение към учебно-помощната литература. Акцентите в групите въпроси бяха ориентирани към съответно възприемане на проблема: емоционално (чрез харесване-нехаресване), креативно (чрез създаване – репродукция), активно (чрез организирано или самоорганизирано действие/поведение). Въпросникът завършва с общ модул, в който се събира информация за формираното умение за самообучение от респондентите. Задачата на четвъртия модул е да препотвърди коректността на отношението на респондентите към формалното образование в държавните учебни заведения, проверено в трите контекста. Това се налага, тъй като много често, навичното поведение, изградено в системата на общообразователното училище и в държавния университет, не кореспондира с културата на подрастващите за усъвършенстване.

В допълнение към въпросника използвахме и данни от теста Кирси¹, определящ типологията на личността. Такива изследвания за учителската типология се правят от последната четвърт на миналия век. За нас беше важно да разберем дали има динамика в профила на съвременния учител и дали в последния половин век учителската професия се избира от устойчив личностен тип.

¹ Тестът е адаптиран на български език от Георги Карастоянов и Елиана Пенчева

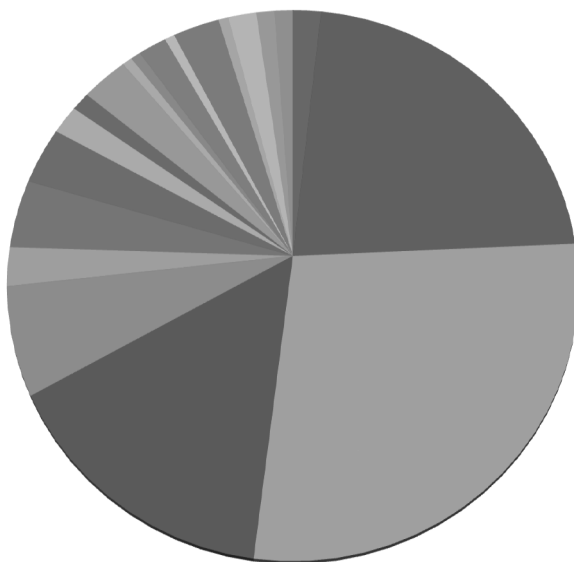
Ето някои от данните, събрани с този инструмент, представящи потенциалите на новаторските политики в училище и в частност при интегрирането на деца със специални образователни потребности.

Демографски профил на участващите респонденти.

В проучването участваха 68,3 % жени към 27,8 % мъже. Съотношение в това изследване дава основание, да очакваме известна промяна на съотношението, което е в системата в момента. Според доклада на TALIS (2009) в системата ни на образование 80 % са жените.

Разпределението по възраст на респондентите от първи курс на педагогическите специалности е в диапазона 18 – 55 години (фиг. 1) – тенденция, която отговаря на съвременната политика на учене през целия живот.

■ 18 ■ 19 ■ 20 ■ 21 ■ 22 ■ 23 ■ 24 ■ 25 ■ 26 ■ 28 ■ 29 ■ 30 ■ 31 ■ 32 ■ 33 ■ 37 ■ 39 ■ 45 ■ 47 ■ 55



Фиг. 1. Разпределение по възраст.

От ветрилото на фиг. 1 се вижда, че основната група от студентите е от 19 до 22 години. В диапазона от 30 до 55 има представителство от по двама-трима студенти в курс. Погледнато от позицията на съвременните ценности и препоръките за учене през целия живот, установяваме, че образователната ни система е активна. Дори най-голямата група на 20-годишните, е на тези, които са постъпили в университета година след завършването си. Това вероятно показва мотивираност на избора и оценка спрямо пазара на труда в страната.

Представителството на респондентите по населено място е приблизително балансирано (табл. 1), което потвърждава идеята, че изборът на специалност е мотивиран според пазара на труда. Този резултат можем да обвържем с

усилията на институциите в последните години да мотивират взаимодействието образование-бизнес с допълнителни фактори. Първият е качествено професионално ориентиран като антитеза на несистемността на „модата“ в професионалния избор.

Табл. 1. Разпределение по населено място.

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
a – до 10 хил	30	16,7	16,7	16,7
b – до 50 хил.	19	10,6	10,6	27,2
c – до 100 хил	15	8,3	8,3	35,6
d – до 500 хил.	24	13,3	13,3	48,9
e – над 500 хил.	27	15,0	15,0	63,9
Missing	65	36,1	36,1	100,0
Total	180	100,0	100,0	

Анализ на събраните данни с въпросника и теста на Кирси по отношение на културните форми.

Емоция (харесване)

При анализа на събраните данни прави впечатление, че емоционално оценени са отговорите на въпросите, които проучват съгласието на артефактите и организационния климат в системата. Те представят действителността от две страни – субективна и обективна. Описват как предстои или вече се е случил процесът на взаимодействие в системата на обучение, в частност обучението на ученици със специални образователни потребности.

Артефактите представляват елементи на обективната среда, организационният климат е субективното интерпретиране на тази среда. Разбира се, отново трябва да повторим, че в момента коментираме само страната, която е по-силна спрямо останалите на всяка от описваните културни форми.

Артефактите на образователната среда влияят на процеса на обучение и на интегриране на ученици със специални образователни потребности по следния начин.

Приемането на учениците със специални образователни потребности от съучениците е коректно и емоционално обезпечено в съвременния етап на развитие на обществото, независимо от вида на нарушението и външния му израз. Респондентите не докладват, че имат притеснения от това как изглежда ученикът със специални образователни потребности, за да бъде толерантно приет (табл. 2).

Табл. 2. Вие приемате (бихте приели) съученици със специални образователни потребности, без да се дразните от това

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	2,2	2,2	2,2
2	11	6,1	6,2	8,4
3	49	27,4	27,5	36,0
4	114	63,7	64,0	100,0
Total	178	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	179	100,0		

Повече от половината от респондентите – 63,7 %, споделят своя опит на ученици, преди да постъпят в университета, че приемат съучениците си със специални образователни потребности. Отговорите на следващ въпрос показва, че приемането не е формално, тъй като 62,7 % потвърждават приемането, с това че не са имали безпокойство в случаите, когато учителите обръщат повече или специално внимание на съучениците им със специални образователни потребности. Въпреки това в данните виждаме, че 8,5 % отговарят, че не ги приемат, тъй като чувстват дискомфорт от вниманието на учителя към тях. Този, макар и малък процент на дискомфорт поставя задачата пред специалистите да помислят какво във вниманието на учителя към учениците със специални образователни потребности е неприемливо за останалите. За да може да се направи анализ на динамиката на процеса, следващото проучване може да бъде подведено под системата от детерминанти на процеса на интегриране, изследвани в неговото начало (Караджова 2010).

Процесът на обучение на ученици със специални образователни потребности, за разлика от обучението на останалите ученици, става без специализирани учебници и учебни помагала по вина на образователната институция. Респондентите от двете групи отчитат невисока степен на интерес у учениците със специални образователни потребности към общообразователните учебници. В този смисъл отчитаме съществена промяна в системата на общото образование. Учебникът, като много устойчив и неефективно експлоатиран организационен компонент в традиционния модел на обучение, започва да загубва присъствието си. В културния контекст на коментирания артефакт – училищен учебник, разглеждан чрез интегрирания ученик със специални образователни потребности, се регистрира нарушаването на обвързаността на учителя с учебника. Веднъж разчупил стереотипа на поведението си, може да се очаква учителят да формира ново отношение към мястото и ролята на учебника в неговата практика – факт, който беше регистриран още през 2004

година при национално изследване на езика на медиите и учебниците. В това проучване 51 % от учениците заявяват, че най-предпочитаният от тях учебник е по чужд език. Останалите 49 % от интереса им се разпределя между десетината други учебника (Евгениева 2004).

Използването на компютрите, проекторите, таблетите и други средства по време на час, е все още непълноценно. За 9,6 % от респондентите това въобще не се случва като възможност и/или събитие, а само 21,8 % заявяват, че това се случва на територията на училището. Голямата група от респонденти заявява твърде полярно отношението си – 34,6 % от тях казват, че това се случва рядко, а 33,5 % – че това се случва често. Тази неподвижност на средата е твърде обезпокоителна, тъй като повтаря регистрирания полярен модел и при действащите учители по отношение на новите политики в системата на образованието. Същата е картината, която описват респондентите по отношение на присъствие на новите технологии в процеса на обучение в университета. Средата на мнението се оформя от същата балансирана група – „малко несъгласни“ или „малко съгласни“ са 33 % на 33 %. Те представляват много повече от половината получени мнения. Още по-категорично е твърдението на респондентите, че в университета въобще не се използват новите технологии – 22,9 % за разлика от мнението им за училището. Там са, както посочихме в началото на параграфа 9,6 %. Това състояние на образователната система се отразява върху умението и мотивацията на респондентите за неформално учене чрез използване на информационните технологии за подготовка в свободното време. Това, което виждаме е, че 24 % „никога“ не са използвали електронни платформи за учене, а само 5 % са използват „винаги“ такива платформи. Отново около 60 %, както това се случва по отношение на учене в учебното заведение, са заявили, че ги използват в по-голяма или в по-малка степен. С други думи, неподвижната по-голяма част от респондентите са с устойчиво ниска мотивация и за това. Този факт е твърде обезпокоителен за бъдещото развитие на педагогическите специалисти и последвалите от това промени на резултата от техния труд и начин на приемане на новите политики в системата на образованието.

Съществуващият начин на учене в училище не се одобрява от 58 % от респондентите, а само от 2,8 % се одобрява. Това мнение се потвърждава и от факта, че 43 % от студентите заявяват, че училището не стимулира тяхната креативност. Само 11,2 % заявяват, че училището прави това. Този дефицит на системата за съжаление не е предпоставка младите хора да използват свободното си време за самоусъвършенстване. Разбираме, че 47 % не са посещавали никакви курсове извън училище, 43% не посещават спортни клубове. Интересен факт, който има ресурс да се промени това положение е, това че само 19 % от тях никога не са участвали в олимпиади или спортни състезания в училище. С други думи, въпреки че не харесват училищната система, респондентите докладват, че точно тази система създава допълнителни възможности

за тяхната креативност. Тази представена динамика на данните дава основание за стимулиране на промените в училищната среда, така че да тя отново да заеме водещото си място в процеса на развитие на подрастващите. Развиването на системата в тази посока предполага и по-добри условия за процеса на интегриране.

Креативност (създаване)

В цивилизационната история са обособени две основни форми на креативност – колективна и авторска. Колективната се характеризира с неидентифицираност на авторството и използване на средства, които лесно се съхраняват и пресъздават чрез и в колективната памет и комуникация. Колективната се експлицира под различни формати, един от тях е митът.

За авторската креативност е характерна условността на личното (субективното, алегоричното) приемане на действителността. То се появява при зрялост на цивилизационния период на развитие. Тогава, когато пълноценно е разгърнат колективният модел и е възможно появяването на авторското, лично номинирано и съответно на това отговорно създаване на новости. В сферата на науката това са откритията, патентите. В сферата на образованието това са школите.

В процеса на институционализация на културната история се разгръщат моделите на конвенционалната мъдрост. Тя следва моделите на креативността – колективна и авторска, като структурира социално приемливите норми за постигане, разбиране и приложение на един или друг мит или школа.

Оценката на средата в настоящото изследване представихме чрез намирането на взаимодействието между личностния тип и способността да се номинира процеса на обучение и в частност на интегрирането на ученици със специални образователни потребности.

Мит първи. В педагогическите специалности постъпват студенти, които не са приети в никоя друга специалност. Според данните, събрани чрез теста на Кирси, установихме, че в педагогическите специалности постъпват студенти с определен профил, който има достатъчните културни предпоставки, характерни за образователна система. Според данните, които събрахме, 27,2 % от респондентите са с профил, който отговаря на професионалния профил на учителя – личност със силно социално и общностно мислене, което нараства със заемането на отговорни постове в училището, църквата, производствената сфера или гражданските общности. За този тип е характерна реализация с доминиращи „усещания“ и „съждения“ (Карастоянов 1995). Представителите на тази група имат като обща черта стремежа да изпълняват задълженията си. Тази е доминираща характеристика и на учителите в България, установен в изследванията на Е. Пенчева (2006:102). Според авторката най-високият процент – 24,53 %, от изследваните учители са носители на този тип личностна

характеристика. Следователно изборът на педагогическата специалност не е случаен, а културно предпоставен. Този тип доминира в учителската популация в изследвания от 1974 година насам и в редица чужди изследвания (Пенчева 2006:89–94). Препотвърждаването на този факт намираме и в отговора на въпроса: „Изборът на педагогическа специалност, която следвате в университета, е мотивиран добре от вас?“. На него 43 % от респондентите отговарят, че са напълно мотивирани за тази специалност (табл. № 3).

Табл. № 3. Изборът на педагогическа специалност, която следвате в университета, е мотивиран добре от вас

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	7,3	7,3	7,3
	2	35	19,6	19,8	27,1
	3	52	29,1	29,4	56,5
	4	77	43,0	43,5	100,0
	Total	177	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		179	100,0		

Мит втори. Лошото ресурсно осигуряване ще препъне процеса на интегриране на учениците със специални образователни потребности. Всички респонденти докладват своята готовност за практическа работа и приемане на учениците със специални образователни потребности. Минималните условия за ефективността и случването на процеса за интегриране са осигурени чрез професионалната и общностната мотивация за приемане и интегриране на учениците със специални образователни потребности. Също толкова мотивирани са бъдещите педагози да употребят част от свободното си време за професионално развитие, свързано с процеса на интегриране – 69,8 % от анкетираните, 85 % биха използвали свободното си време, за да събират и проучват информация по проблема, 28 % биха участвали в доброволчески дейности. Всичко това потвърждава, че системата е отворена за процеса на интегриране, независимо от слабото ѝ ресурсно обезпечаване.

Мит трети. Недостатъчната подготовка на учителите за работа с учениците със специални образователни потребности ще се отрази върху ефективността на процеса на интегриране. Неефективността на процеса на обучение учителите свързват с необходимостта от допълнителна квалификация по проблемите на учебното съдържание, информационните технологии и децата със специални образователни потребности (TALIS 2009). Респондентите на настоящото изследване верифицират тази неудовлетвореност на учителите, до-

кладвана от тях в международното изследване. Според нашите респонденти учителите не обръщат внимание на личностното им развитие. Това заявяват категорично 70 % от запитаните. Същите близо 70 % изказват недоволство от липсващата индивидуализация на процеса. Те не получават очакваната подкрепа, пораждаща креативност, а също така и отчитаща различията в тяхното темпо на развитие. За същото поведение на педагозите се докладва и по отношение на децата със специални образователни потребности. Следователно, ако системата на интегриране не се случва и ако учителите в международен план заявят, че имат трудности с процеса на интегриране, то тази трудност е толкова голяма и за индивидуализирането на подхода към останалите ученици. Следователно креативността, която може да промени организационната среда и степента на удовлетвореност на участниците в процеса на обучение – учители и ученици, е под въпрос за системата като цяло не само в България, а и в 28-те други страни, участвали в TALIS (2009). За съжаление студентите, които се готвят за педагози, не са сигурни, че подготовката им в университета ще им позволи един ден да преодолеят тези дефицити на системата. Въпреки че 73,7 % (35,2 % в голяма степен, 38,5 % напълно) твърдят, че университетът променя начина им на учене, само 20,7% са сигурни, че те няма да допуснат грешките на своите учители.

Тази констатация е основание за коментар на креативността и отношението ѝ с конвенционалната мъдрост.

Конвенционална мъдрост първа. Образователната система е носител на знанието за света. Във времето на глобалното отваряне на света образователната институция остава затворена в рамките на фронталната организация на учебното време. Само 2,2 % от студентите твърдят, че по време на часовете не се използва фронтална организация.

Конвенционална мъдрост втора. Въвеждането на информационните технологии и използването на учене чрез проекти би се отразило на социалната устойчивост на всеки. Респондентите споделят, че учителите използват съвременните информационни технологии в часовете си в рамките на средната степен на активност. С по-малко от средната стойност на активност респондентите споделят, че използват електронни платформи за обучение. Това означава, че социално отговорното и приносно поведение на всеки все още е недостатъчно зряло. Този факт се потвърждава и от отговорите на въпроса: „Съвременната култура на учене в училище би спомогнала за успешното развитие на съвременната икономика.“ – табл. № 4.

Мненията за категорично „да“, че културата на учене повлиява на икономическото развитие и това на категоричното „не“ са близки по стойности – 19 % и 12,8 %, което показва потенциал чрез тези две групи да се направят стъпки за промяна, така че да се раздвижи средната маса, която заявява относително стабилното и формализирано мнение по въпроса.

Табл. № 4. Съвременната култура на учене в училище би спомогнала за успешното развитие на съвременната икономика

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	34	19,0	19,1	19,1
	2	70	39,1	39,3	58,4
	3	51	28,5	28,7	87,1
	4	23	12,8	12,9	100,0
	Total	178	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		179	100,0		

Поведение (активност)

В последните години сериозен глобален проблем са резултатите от външните международни оценявания на подрастващите по отношение на уменията, с които излизат учениците от училище. Те показват, че незначителен процент от завършващите образованието си имат компетентности, които да им осигурят социално значимо поведение. Този факт е от особена важност, когато оценяваме процеса на интегриране въобще в училище. Системата сама по себе си не е интегрирана в новата глобална среда и изисква незабавни промени. Това се вижда ясно от коментиранияте данни по отношение на предходните два контекста – емоция и креативност на оценката, което прави значително по-труден процеса на интегриране на ученици със специални образователни потребности. Създават се предпоставки за експлициране на ритуална лексика, която да задава определени очаквания за промяна. Става дума за вече клиширалите се преди началото на процеса термини като: „достъпна среда“, „индивидуален подход при обучение“, „грижа за всеки ученик“, „равен шанс за всеки“ и т.н. В докладите на респондентите на изследването се вижда, че процесът в значителна степен не е обслужен на ниво институция. Ето какво отговарят на един по-общ въпрос: „В масовото училище лесно ли се интегрират ученици със специални образователни потребности?“ (табл. 4).

Само за 5,6 % от респондентите това се случва в масовото училище, а 4,5 % от тях твърдят, че учениците със специални образователни потребности се чувстват комфортно в училище. Така въпреки заявена ценностна подкрепа и приемане учениците със специални потребности от техните съученици институцията продължават да не създава условия в масовата среда на училището. Това поставя непрекъснато процеса на интегриране на изпитание пред структурите, които имат свръх очаквания и тези, които са против неговото случване.

Табл. 5. В масовото училище лесно ли се интегрират ученици със специални образователни потребности

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	67	37,4	37,6	37,6
2	61	34,1	34,3	71,9
3	40	22,3	22,5	94,4
4	10	5,6	5,6	100,0
Total	178	99,4	100,0	
Missing System	1	,6		
Total	179	100,0		

Препоръки

1. Всяка образователна система има специфика както на философията на подготовка на педагогическите специалисти, така и на личностния профил на тези, които избират тази професия. Във връзка с това е необходимо непрекъснато проследяване на личностния профил на участниците в процеса на обучение, за да се вземат адекватни на участващите субекти решения за реформи.
2. Международните изследвания създават голяма база данни за това в каква степен се отразяват върху системата на образованието глобалните тенденции. Анализът на националните системи не трябва да се ограничава само с представяне на резултатите пред общността. Необходимо е да се поддържа система от допълнителни национални изследвания, които да обяснят причината за степента на постижение. Това ще позволи да се разработи националният профил на системата и да се правят реално мотивирани анализи на степента на приложимост на единни глобални критерии.
3. Ценностното приемане/неприемане и личностното мотивиране на даден процес се развиват с по-бързи темпове от институционалните промени. Стремешът на специалистите в образователната сфера да постигнат добри резултати е известен факт. Опирайки се на това, всяка местна училищна политика трябва да може да създава условия за разгръщане на капацитета на ценностите и личностната мотивация на участниците в процеса на обучение, за да се постигнат резултати и при трима институционална система. При разпиляването на този ресурс се създават условия за бърза ритуализация на процеса и създаване на митове, които след появяването си са вече устойчиви и трудно могат да бъдат преодоляни.

ЛИТЕРАТУРА

- Бауман, З.* Постмодерната етика. С., 2001 г.
- Евгениева, Е.* Езиковото обучение на ученици със специални образователни потребности. С., 2002 г.
- Евгениева 2004:* Евгениева, Е. Езиковата среда в училище. Национална конференция „Европейският съюз и бъдещето на националните езици“, 17 май 2004.
- Караджова, Д.* Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интеректуална недостатъчност. С. 2010
- Карастоянов, Г.* Изследване влиянието на социалната подкрепа като модератор на стреса, *Българско списание по психология*, бр.1, с. 41–49.
- Маринова, Е.* Морал и социализация на децата и младежите в България. С., 2006 г.
- Паунов, М.* Същност, форми и функции на организационната култура. Връзки с другите културни системи. С., 1999.
- Пенчева, Е.* Психологична типология и образователна проктика. С., 2006
- Сапунджиева, К.* Постмодерният дискурс на посмодернизма. С., 2005 г.
- Teacher's Professional Development: Europe in International Comparison. A Secondary Analysis Based on the TALIS Dataset, Editor Jaap Scheerens http://ec.europa.eu/education/school-education/doc1962_en.htm, видян октомври 2016 последно видян през октомври 2015
- Woolcock, M.* What Distinctive Contribution Can Social Cohesion Make to Development Theory Research and Policy OECD Conference, Paris 2011

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

ОБУЧАВАЩИЯТ ЕКСПЕРИМЕНТ КАТО СРЕДСТВО
ЗА ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА НА ДИНАМИКАТА
НА РАЗВИТИЕ НА КОГНИТИВНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ
ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ
В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР

КОНСТАНТИН АНТОНОВ*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

*Константин Антонов. ОБУЧАВАЩИЯТ ЕКСПЕРИМЕНТ КАТО СРЕДСТВО
ЗА ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА НА ДИНАМИКАТА НА РАЗВИТИЕ НА КОГНИ-
ТИВНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В
УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР*

Целта на настоящото изследване е да установим корелации между неконвенционалните средства за въздействие и нивото на когнитивно функциониране на децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център. Във връзка с това посредством обучаващ експеримент изследвахме дали алтернативните терапевтични дейности с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват положително въздействие върху техните реципиенти. Положителният резултат ще доведе до разработване и представяне на адекватни и ефективни стратегии за корекционно-терапевтично въздействие при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център, а това от своя страна ще даде възможност да се обобщят и изведат изводи и препоръки към практиката.

* Контакт: Тел.: +359(0)886461934, e-mail: kkantonov@uni-sofia.bg
Contact: Mobile: +359(0)886461934, e-mail: kkantonov@uni-sofia.bg

Konstantin Antonov. THE EDUCATIONAL EXPERIMENT AS A TOOL FOR DIAGNOSTIC AND ASSESSMENT OF THE DYNAMIC OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONING OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE DAY CARE CENTER AREA

The aim of this study is to establish correlations between unconventional means to influence the level of cognitive functioning of children with mental retardation in a daily care center. In this regard through education experiment we examined whether alternative therapeutic activities with mentally retarded children in a day care center have a positive impact on their recipients. A positive result will lead to the development and presentation of adequate and effective strategies for correctional therapeutic effect in children with mental retardation in a daily care center, and this in turn will give the opportunity to summarize and derive conclusions and recommendations for practice.

Key words: education experiment, day care center, mental retardation, cognitive skills, children, special educational needs, diagnostics

Индивидуалният „Обучаващ експеримент“ на А. Я. Иванова се базира на основата на схващанията на Л. С. Виготски за двете зони на развитието. (по К. Караджова, 1999:64; Зл. Добрев, 1998:172; И. Карагъзов, 1995:39). Теорията на Виготски гласи, че познавателното развитие и способността да се използва мисленето, за да контролираме собствените си действия, изискват първо овладяването на културните комуникационни системи и след това научаване как да се използват тези системи, за да се регулират собствените ни мисловни процеси.

Теорията на Виготски приема, че ученето предшества развитието. Според него ученето включва усвояването на знаци чрез обучението и информацията от другите. Развитието включва процеса на интернализиране на тези знаци от детето, така че да е способно да мисли и да решава проблемите без чужда помощ.

Най-важният принос на теорията на Виготски е ударението върху социокултурната природа на ученето. Той е убеден, че ученето се осъществява, когато децата работят в своята зона на близко развитие. Задачите в тази зона са такива, които детето все още не може да извършва само, но може да ги осъществи с помощта на по-компетентни връстници или възрастни.

С други думи казано, зоната на близкото развитие описва задачи, които детето все още не е усвоило, но е способно да научи в даден момент. Освен това Виготски вярва, че висшите психични функции обикновено съществуват в разговора и в сътрудничеството между хората, преди да са се изградили в индивида.

Ключова идея, извлечена от концепцията на Виготски за социалното учене, е „скелето“: помощта, осигурена от по-компетентни връстници или възрастни. Обикновено „осигуряването на скеле“ означава на детето да се оказва

подкрепа на ранните етапи на ученето и след това тя да се ограничава, като то поема все по-голяма отговорност от момента, в който е в състояние да го направи.

Концепцията на Виготски за зоната на близкото развитие се основава на идеята, че развитието се дефинира както от това, което детето може да прави самостоятелно, така и от онова, което то може да върши, когато му помага възрастен или по-компетентен връстник. Познанията за двете зони на развитие според Виготски са полезни за специалистите, работещи в дневните учебни центрове, защото тези равнища сочат къде се намира детето в даден момент, както и в каква посока върви неговото когнитивно развитие.

В хода на научното изследване се базирате и на теорията на П. Галперин за поэтапното формиране на умствените действия, която е разновидност на операционния модел на обучението (основава се на диалектическия принцип за единство между външна /практическа/ и вътрешна /психична/ дейност). Според този принцип структурата на мисленето е интериоризирана структура на предметната дейност, т.е. мисленето на ученика произтича от неговите практически действия. Предметните действия на ученика може да се управляват, следователно може да се управлява и процесът на придобиване на нови знания. За тази цел Галперин създава методиката за поэтапното формиране на умствените действия.

Според теорията му всички процеси на учене протичат в следните етапи:

- o действия с предметите, които се изучават, или техните материализирани форми;
- o изпълнение на дейността, която ще се изучава без опора на предметите, но при гласно изговаряне;
- o изпълнение само при изговаряне за себе си;
- o умствено действие при участие на вътрешната реч;
- o чисто умствено действие, без опора на материалния предмет и без необходимостта на речта.

Процесът на обучение, изграден върху теорията на Галперин, се базира върху следните принципи:

- o изучаваните понятия и закономерности се въвеждат в хода на решаването на учебните задачи и тяхното практическо приложение;
- o мисловната дейност се разчленява на умствени действия;
- o у децата се формират системи от действия, съответстващи на различните учебни задачи и ситуации;
- o на децата се съобщават принципите (ориентирите), които определят решаването на задачата, формулирани с понятия;
- o за решаването на учебната задача се използват предметни и словесни действия, които чрез механизма на интериоризацията се фиксират в съзнанието на детето в качеството им на умствени действия.

Използваната от нас методика е модифициран вариант на методиката на Сахаров – Виготски за изследване на процесите на научаване. Използва се за изследване на мисленето, както и за определяне на особеностите на вниманието, паметта и речта. Често бива използвана в качеството си на дидактически метод за обучение на деца с интелектуална недостатъчност. Методиката позволява да се установи как детето преминава от едно равнище на друго, качествено и количествено по-високо. Оценяват се и двете зони на развитие според теорията на Л. С. Виготски, а именно – зоната на актуалното развитие и зоната на близкото развитие на децата.

Обект на проучването са 20 деца с различна степен на умствена изостаналост и различни по вид съпътстващи диагнози в условията на дневен център в гр. Тетевен в периода 01.04.2015 г. – 01.04.2016 г.

Проследихме отражението на дейностите в условията на дневен учебен център върху тяхното познавателно функциониране и възможностите им за образование, обучение и развитие. С цел конфиденциалност на личните данни са използвани измислени инициали (табл. 1).

Табл. 1. Данни за изследваните лица

Дневен център за лица с увреждания – гр. Тетевен						
Данни за изследваните деца (контингент на изследването)						
Пореден №	Инициали	Пол	Възраст (г.)	Водеща диагноза	Степен на умствена изостаналост	Стойност на коефициент на интелигентност (IQ)
1	В. К.	Ж	12	Епилепсия	Умерена	43
2	В. И.	М	10	Астма	Лека	53
3	О. О.	М	12	Епилепсия	Лека	61
4	У. В.	М	8	Епилепсия	Умерена	40
5	Б. П.	М	11	Синдром на Лангдън – Даун	Умерена	45
6	И. Т.	М	13	Глухота, езиково-говорни нарушения	Лека	50
7	С. П.	Ж	13	Хидроцефалия, епилепсия	Умерена	47
8	Т. Г.	Ж	16	Синдром на Лангдън – Даун	Лека	52

9	С. С.	М	10	Аутизъм – Синдром на Канер	Тежка	27
10	М. А.	Ж	8	Детска церебрална парализа (ДЦП)	Тежка	31
11	Б. Б.	М	5	Генерализирано разстройство на развитието (ГРР) – неуточнено	Умерена	30
12	Р. Л.	М	5	Хипотиреоидизъм	Тежка	21
13	М. М.	М	11	Аутизъм – неуточнен, Епилепсия	Тежка	33
14	Р. М.	М	15	ДЦП, Хидроцефалия	Дълбока	15
15	Б. В.	М	7	Аутизъм – неуточнен	Тежка	25
16	К. П	М	11	Аутизъм – Синдром на Аспергер	Умерена	37
17	М. Е.	М	5	ДЦП	Умерена	47
18	М. П.	М	8	Вродена аномалия на сърцето	Лека	55
19	П. М.	М	9	ГРР	Умерена	47
20	С. Н.	Ж	12	Синдром на Лангдън – Даун	Лека	56

Предметна изследването под формата на обучаващ експеримент – класификация на фигури по А. Я. Иванова са различните алтернативни дейности (подреджване, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Макатон) и тяхното въздействие върху когнитивното функциониране на децата със специални образователни потребности в условията на дневен център.

На основание на задълбочен и целенасочен преглед и теоретичен анализ на съществуващата научна литература по темата, професионалния ми опит като специален педагог и съосновател на неправителствена организация и дневен учебен център, бих могъл да формулирам следната основна хипотеза:

Ако в условията на дневен учебен център бъдат включени алтернативни дейности (подреждане, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Мака-тон), това ще подобри качеството на развитието на децата със специални образователни потребности.

Оценяването на показателя за обучаемост се извършва съобразно модифицирана и апробирана от автора на дисертационния труд методика, базирана на въведената от А. Я. Иванова отрицателна система от точки за оценка на резултатите. Системата за обработка на получените резултати е включена тук допълнително от автора.

Стимулен материал. В качеството на стимулен материал използвана магнитна дъска с 12 цветни ламинирани картонени фигури (кръг, триъгълник и квадрат). Наборът от три цвята (жълт, червен, зелен) и два размера (малък и голям) е използван при изпълнението на основната и аналогичната задача. Стимулният материал е ръчно изработен от автора на настоящия труд съобразно условията в дневния център и индивидуалните особености на изследваните лица.

Процедура на провеждане. Експериментът се осъществява със схема от четири етапа: ориентировъчен (ОР), основна задача – обучаваща част (А), контролен етап – аналогична задача (Б) и завършващ контролен (С). За провеждане на изследването са необходими хронометър и магнитна дъска с цветни фигури.

Обучение. Провежда се в случаите, когато детето не разбира инструкцията и не може да изпълни самостоятелно задачата, под формата на сесии (етапи), включващи определена степен на помощ или определен вид помощ.

I етап: Ориентировъчна дейност

Експериментаторът показва на изследваното лице необходимите материали (демонстративен материал – дъска с магнити и ламинирани цветни картонени фигури). Поставката с фигурите, подредени в случаен ред, се експонира в течение на 30 сек. Изследваният дава следната инструкция: *Това е поставка с подредени фигури. Разгледай тези фигури. Опитай се да ги разделиш на групи, както ти прецениш, така че фигурите във всяка група да си подходат (да си приличат по нещо).* След като изследваното лице разбере тази част на инструкцията, експериментаторът продължава: *„Кажми ми как ще групираш фигурите.“* В протокол се записват предположенията на изследваното лице (ИЛ). Когато поне едно предположение се окаже вярно се отбелязват 0 т., на този етап (ОР=0), а при липса на решение се фиксира бал (ОР=1).

II. етап: Основна задача

Първа задача

Описание: На изследваното лице се показва поставката с фигурите, подредени в случаен порядък, и се повтаря инструкцията: *„Опитай се да разделиш на групи фигурите, така че да си подходат.“* В протокол се нанасят да-

ните за действията на лицето и неговите изказвания. Ако то реши самостоятелно един от двата възможни варианта (класификация по цвят или форма), в протокола се нанася 0т. за правилно решение. Когато ИЛ извърши една самостоятелна класификация, експериментаторът поставя една нова задача чрез инструкцията: „*Сега отново опитай да разделиш тези фигури на групи, но по друг начин, така че фигурите в групите пак да си подхождат, можеш да направиш две или три групи.*“ Изчаква се решението на ИЛ и, ако то е правилно, се записва същият бал от 0т.

Ако детето е пасивно и не пристъпва към работа или действа хаотично, експериментаторът може да му окаже *организираща помощ*, казвайки: „*Постави няколко фигури на масата, помисли как да групираш фигурите. Не бързай, подреждай фигурите една по една.*“

В това време детето може да започне да групира фигурите по цвят, т.е. на три групи, но ако започне с отделянето на формата като признак при групирането, то тогава, не трябва да бъде поправяно. В такъв случай задачата за групиране на цвят ще бъде втора. Когато ИЛ действа хаотично и не може да открие самостоятелно решение на задачата (не групира по никакъв признак), експериментаторът оказва необходимата помощ. Количеството помощ зависи от това, доколко успешно се справя детето със задачата. Всеки вид помощ се регистрира в протокола, за да се отчете общото количество проведени обучителни сеанси. Когато изследваният трябва да пристъпи към обучение, той винаги започва с класификация на фигурите по цвят, тъй като се оказва по-лесна.

Помощта е ориентирана към разбирането на различието между две фигури по цвят.

Описание: Изследваният взема две фигури, които се различават по един съществен признак (червен кръг и жълт кръг) и задава въпрос: „*По какво се различават тези фигури?*“ Ако ИЛ не може да открие разликата за 30 сек., експериментаторът посочва търсения признак: „*Те се различават по цвят.*“ На ИЛ се дава възможност да продължи класификацията самостоятелно.

Всеки следващ урок се дава в случаите, когато ИЛ не започва самостоятелно да работи за 30сек.

Помощта е насочена към разбиране на сходство между две фигури по цвят.

Описание: От разположените на масата фигури се избира трета (например червен квадрат), сходна с една от другите две (избрани в първия урок) по цвят и се поставя въпросът: „*Към коя от двете фигури ще сложим тази, за да си прилича с една от тях, тук или тук?*“ Ако ИЛ посочи правилното място, продължава самостоятелно решението на задачата, но ако не успее да посочи правилно мястото на фигурата и не разбере смисъла на въпроса, изследваният продължава: „*Ние ще я сложим тук при червения кръг, защото и той е червен.*“ След това се протоколират последващите действия и изказвания на детето.

Помощта е свързана с нагледния показ и обяснение на действието.

Експериментаторът взема зелена фигура (квадрат), поставя я до другите две и като образува трета група, посочва: „Тук ще сложим жълтите, тук зелените, а тук червените.“

Ако е необходимо се дават допълнителни уроци, като към всяка група се поставя съответната по цвят фигура.

За да даде ИЛ словесна формулировка- обобщение на класификацията по признак цвят, експериментаторът може да каже: „Браво! Справи се много добре! Успя да разпределиш фигурите на групи, а можеш ли да обясниш как ги разпредели, защо постави едни, а не други?“ Ако детето не може да отговори, тогава изследващият сам формулира принципа на класификация: *„Ние групирахме фигурите по цвят: зелени, червени, жълти.“*

Втора задача

Описание: Експериментаторът събира всички фигури, разбърква ги и подава следната инструкция на ИЛ: „Сега ги групирай по друг начин, като отново слагаш подходящи с подходящи, но на три групи.“ Ако в първата задача детето е групирало на три групи, то краят на инструкцията ще бъде „на две групи“. След това се регистрира в протокол самостоятелната работа на детето.

Ако в това време детето направи опит да групира по признак, по който вече е групирало в първата задача, то това се отбелязва в протокола като „проява на инертност“. Схемата на обучение е такава, каквато в първата задача.

Помощта е ориентирана към разбирането на различието между две фигури по форма.

Описание: Експериментаторът избира от фигурите на масата две, които се отличават само по един признак – форма (например жълт кръг и жълт квадрат), показва ги на детето и задава въпрос: „По какво се отличават тези фигури? По какво те си приличат?“ Ако ИЛ не отговори на въпроса, експериментаторът след пауза продължава: *„Едната фигура е квадрат, а другата кръг.“*

Помощта е насочена към разбиране на сходство между две фигури по форма.

Описание: Експериментаторът избира трета фигура, сходна на една от първите две фигури от първата задача по форма (например жълт квадрат), и се задава въпроса на ИЛ: „Тази фигура къде да я поставим – тук или тук?“

Ако детето не може да отговори, изследващият продължава: „Сложи я при триъгълника, защото тази фигура също е триъгълник.“

Помощта е свързана с нагледен показ и обяснение на начина на групиране.

Описание: Експериментаторът избира още две фигури с различна форма (триъгълник, квадрат) и казва: „Тук ще сложим квадратите, тук кръговете, тук – всички триъгълници.“ След това, ако детето не може да направи самостоятелна словесна формулировка, изследователят казва: *„Ние групирахме на 3 групи по форма- кръг, квадрат и триъгълник.“*

В тези случаи, когато обучението се оказва недостатъчно, експериментаторът продължава с оказването на допълнителна помощ. В протокола се отбелязва вида помощ и последващите действия на детето. Ако детето не назове признака, експериментаторът го формулира сам: „*Сега ние ще групираме фигурите по форма: всички кръгове на едно място, всички квадрати и всички триъгълници.*”

III. етап: Аналогична задача

Целта на тази задача е оценяване на способността за пренос на детето на усвоени умения (способност за самостоятелно да решава аналогични задачи).

Описание: Експериментаторът показва на детето поставка с втори набор от фигури, подредени в случаен ред, и казва: „*Ти вече се научи да подреждаш фигурите. Това са други фигури, които приличат на първите, и можеш да групираш по друг признак. Направи това или разкажи как могат да се групират формите, така че да си подхождат.*” Изследваният не назовава признаци и не определя количеството на групите. Той взема участие, когато детето отделя един признак и проявява пасивност. Тогава фигурите могат да се разбъркат и да се зададе въпрос: „*По какъв начин още могат да се групират фигурите?*” за да се стимулира детето да продължи работа. В протокола се фиксира резултатът от действията на ИЛ. При решаването на тази задача обучаващи сесии не се предвиждат, но се проследяват възможностите на ИЛ да пренесе опита, придобит от първата задача.

IV. етап: Контролен

На този етап, който се провежда в края на годината, се прилага същият стимулен материал като при основната задача.

Извършва се количествена и качествена обработка на получените резултати от изпълнението на задачата.

Обработка и оценка на резултатите в количествен аспект

Използваме системата за оценка на резултатите от обучаващия експеримент, която предлага А. Я. Иванова. Авторката въвежда отрицателна система от точки за оценка на резултатите. Количествената оценка е по три параметъра. Колкото по-голямо е количеството на допълнителната помощ, от която се нуждае изследваното лице, толкова повече нараства сумата от точки и толкова по-ниско е равнището на обучаемост:

- o 2 точки – детето не проявява интерес към задачата и желание за работа; обучението не се е осъществило поради загуба на интерес от изследваното лице (ИЛ); отказ от изпълнението на задачата;
- o за всяка правилно извършена самостоятелна класификация на етап ориентировъчна дейност ИЛ получава 0 т.;
- o за всяка правилно извършена самостоятелна класификация на етап основна задача (аналогична задача) контролен етап ИЛ получава 0 т.;
- o за всяка извършена класификация с помощ от страна на изследвания на етап ориентировъчна дейност ИЛ получава 1 т.;

- о за всяка извършена класификация с помощ от страна на изследващия на етап основна задача (аналогична задача) контролен етап ИЛ получава 1 т.

Обработка и оценка на резултатите в качествен аспект

За улеснение резултатите се оценяват се три показателя:

1. *Ориентировъчна дейност – (ОР):*

- о активна – 0 т.;
- о пасивна – 1 т.

2. *Възприемчивост към помощ – (ВП):*

- о за всеки вид помощ – 1 т.;
- о за всяка проява на инертност – 1 т.

3. *Способност за пренос на усвоените умения – (П):*

- о отсъствие на словесни формулировки в края на всяка класификация – 1 т.;
- о пълен пренос в словесна форма – 0 т.;
- о частичен пренос в словесна форма – 1 т.;
- о пълен пренос в нагледно-действена форма – 0 т.;
- о частичен пренос в нагледно-действена форма – 1 т.;
- о пълно отсъствие на пренос – 2 т.

Общият показател на обучаемост (ПО) се определя по следната формула, където отделните показатели се сумират: $ПО = ОР + ВП + П$.

Резултатите от проведеното изследване на първи етапса представени по-долу в табл. 2.

Табл. 2. Резултати от първия етап на изследването

№	Подрежда големите триъгълници по цвят	Подрежда малките триъгълници по цвят	Подрежда големите квадрати по цвят	Подрежда малките квадрати по цвят	Подрежда големите кръгове по цвят	Подрежда малките кръгове по цвят	Отделя големите зелени фигури	Отделя малките зелени фигури	Отделя големите червени фигури	Отделя малките червени фигури	Отделя големите жълти фигури	Отделя малките жълти фигури
1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1
2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
4	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2
5	2	2	1	1	0	0	1	0	2	2	0	1
6	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
7	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Резултатите от проведеното изследване на втори етап са показани по-долу в табл. 3.

Табл. 3. Резултати от втория етап на изследването

№	Подрежда големите триъгълници по цвят	Подрежда малките триъгълници по цвят	Подрежда големите квадрати по цвят	Подрежда малките квадрати по цвят	Подрежда големите кръгове по цвят	Подрежда малките кръгове по цвят	Отделя големите зелени фигури	Отделя малките зелени фигури	Отделя големите червени фигури	Отделя малките червени фигури	Отделя големите жълти фигури	Отделя малките жълти фигури
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
4	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
5	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1
6	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

Резултатите от проведеното изследване на трети етап са представени по-долу в табл. 4.

Табл. 4. Резултати от третия етап на изследването

№	Подрежда големите триъгълници по цвят	Подрежда малките триъгълници по цвят	Подрежда големите квадрати по цвят	Подрежда малките квадрати по цвят	Подрежда големите кръгове по цвят	Подрежда малките кръгове по цвят	Отделя големите зелени фигури	Отделя малките зелени фигури	Отделя големите червени фигури	Отделя малките червени фигури	Отделя големите жълти фигури	Отделя малките жълти фигури
1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1
2	1	1	1	1	2	2	0	0	0	1	0	1
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
5	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
6	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
7	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
9	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2
11	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
16	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
17	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0
18	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
20	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0

Резултатите от проведеното изследване на четвърти етапса представени по-долу в табл. 5.

Табл. 5. Резултати от четвъртия етап на изследването

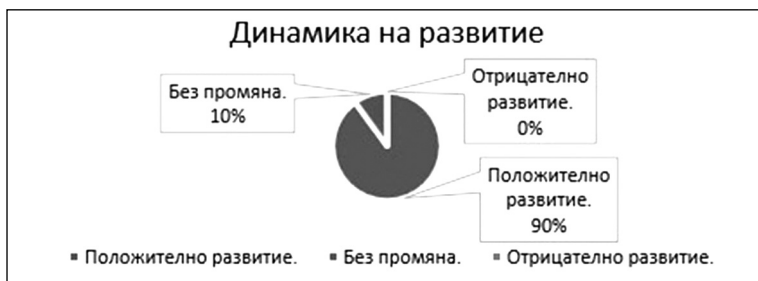
№	Подрежда големите триъгълници по цвят	Подрежда малките триъгълници по цвят	Подрежда големите квадрати по цвят	Подрежда малките квадрати по цвят	Подрежда големите кръгове по цвят	Подрежда малките кръгове по цвят	Отделя големите зелени фигури	Отделя малките зелени фигури	Отделя големите червени фигури	Отделя малките червени фигури	Отделя големите жълти фигури	Отделя малките жълти фигури
1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1
2	1	2	1	2	1	1	1	0	0	1	0	1
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
6	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
8	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
9	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
11	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	2
17	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

На база на резултатите от проведеното изследване установихме положителна динамика на развитие при 18 от 20 изследвани деца с умствена изостаналост или при 90% от всички изследвани.

При 2 деца (10%) не беше наблюдавана промяна.

Нито едно от децата със специални образователни потребности (0%) не показва отрицателна динамика на развитие след провеждане на четвъртия етап от обучаващия експеримент в условията на дневен център.

Данните по въпроса са представени графично на диаграма 1.



Диаграма 1.

На базата на резултатите от проведения обучителен експеримент с децата с умствена изостаналост в дневен център в гр. Тетевен и въз основа на извършения корелационен анализ и статистическа обработка на данните със софтуерен продукт IBM SPSS 19 установихме статистически значима връзка между степента на интелектуална недостатъчност и прилагането на алтернативни терапевтични дейности в условията на дневен учебен център при двадесетте изследвани деца с различна степен на умствена изостаналост.

Проследихме отражението на дейностите в условията на дневен учебен център върху тяхното познавателно функциониране и възможностите им за образование, обучение и развитие.

Резултатите от проведения анализ на изследването на децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център ни дават основание да потвърдим основната хипотеза на изследването и показват, че има статистически значима връзка между прилагането на Монтесори-терапия и Монтесори-ориентирани дейности и положителното въздействие на дейностите върху децата с умствена изостаналост в условията на дневен център.

Налице е положително въздействие върху децата със специални образователни потребности. Вследствие на това се повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и се стимулира развитието на социокултурните им компетентности.

Бихме могли да твърдим, че дейностите в областта на арттерапията и методите на Монтесори са гъвкави, високо адаптивни и приложими не само в условията на дневен център, но и в домашна среда и в детски градини. Те могат да намерят своето приложение също и в училищна среда – в специални училища и при интегрирани ученици със СОП в масови училища.

Считаме, че горепосочените дейности могат да са в помощ на родителите и близките на деца със специални потребности при организирането и провеждането на ежедневни социално-битови дейности в семейна среда и извън нея, а също и на колеги специални педагози и студенти при организиране и провеждане на тяхната педагогическа работа.

И не на последно място, по наше мнение, те са сравнително евтини, тъй като могат лесно да се извършват с подръчни материали от бита, и по този начин няма да натоварват финансово бюджета за реализирането им.

Позволяваме си да изведем следните препоръки:

1. Необходимо е по-активното включване на дневните центрове в образователния процес.
2. Дейностите в областта на арттерапията и методите на Монтесори биха могли да бъдат по-широко застъпени при работата с децата със специални потребности.
3. Студентите по специална педагогика биха могли да натрупат практически опит в дневните центрове още по време на следването си, като по този начин за тях ще бъде по-лесно да изградят своя личен педагогически профил.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонов, К.* Възможности за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център в гр. Тетевен, сб. „100 години от рождението на проф. Дечо Денев...“, СУ „Св. Климент Охридски“ С. 2010.
- Выготский, Л.С.*, Собрание сочинений – том 5, Москва, 1983.
- Добрев, Зл.* Съвременни тенденции в интеграцията и обучението на деца с умствена изостаналост, УИ „Св. Климент Охридски“ С. 2009.
- Добрев, Зл.*, Основи на дефектологията. Университетско издателство „Кл. Охридски“ – София, 1992.
- Добрев, Зл.*, Умствено изостанали деца. София, 1995.
- Добрев, Зл.*, Особенности в развитието на умствено изостанали деца. София, 2002.
- Добрев, Зл.*, Разграничаване на децата с временни задръжки от умствено изостаналите. Издателство „Народна просвета“. София, 1979.
- Карагъзов, И.* Психология и педагогика на деца с интелектуална недостатъчност. Шумен, 2000.
- Караджова, К, Щерева, Д.* Алтернативни средства за въздействие при деца с умствена изостаналост, УИ „Св. Климент Охридски“ С. 2009.
- Караджова, К.* Психолого-педагогически измерения на децата с умствена изостаналост. УИ „Св. Климент Охридски“, С. 2005.
- Караджова, К.* Адекватната диагностика като етап в терапевтичния процес при деца и възрастни със специални образователни потребности, сб. 120 години Софийски Университет „Св. Климент Охридски“ и развитие на педагогическата наука, ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, С. 2008.
- Караджова, К.*, Детерминанти на интегрираното обучение при деца с умствена изостаналост. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“ – София, 2010.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

МЕТОДИКА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

ГАБРИЕЛА КИРОВА*

Катедра „Начална училищна педагогика“

Габриела Кирова. МЕТОДИКА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

В тази студия се разглежда проблемът за работата с текстови задачи в косвена форма в началните класове. Направен е контент-анализ на този вид учебно съдържание в учебниците по математика. Представено е проведено опитно изследване с ученици от четвърти клас от град София. Представени са резултатите от това изследване. Формулирани са изводи за практиката по математика.

Gabriela Kirova. METHODOLOGY OF WORK WITH INVERSE PROBLEMS IN THE PRIMARY SCHOOL

This study examines the problem of working with word problems in an indirect form in the primary grades. Here is made a content analysis of this type of educational content in the textbooks of mathematics. Presented experimental study was conducted with students from fourth grade from Sofia. The results of this study are presented. Formulated conclusions are important about the practice of teaching mathematics.

Key words: primary school, mathematics, word problems, inverse problems, difficulties

* Контакт: доц.д-р Габриела Кирова, СУ „Св. Кл. Охридски“ - ФНПП, София, п.к. 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 404, тел. 02/9706/211, g.kirova@fppse.uni-sofia.bg
Contact: Assoc. prof. Gabriela Kirova, PhD, Sofia university „St. Kl. Ohridski“, FPPSE, 1574 Sofia, 69A Shipchenski prohod Blvd., room 404, tel. +35929706211, g.kirova@fppse.uni-sofia.bg

В учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната образователна степен има един тип задачи, които традиционно затрудняват учениците и при решаването им се допускат най-голям брой грешки. Това са задачите в косвена форма.

Трудността, която представляват елементарните текстови задачи в косвена форма, както и съставните текстови задачи, които съдържат отношения в косвена форма идва от погрешната практика на така наречения „поелементен анализ“. Още от първи и втори клас децата погрешно са приучавани от учителя или оставени да си изградят сами вредния навик да асоциират винаги определени изрази със съответно аритметично действие. Например: „с...повече“ – с действие събиране; „с...по-малко...“ – с действие изваждане; „...пъти повече“ – с действие умножение и „...пъти по-малко“ с действие деление. Това води до гарантирани грешки, когато задачата е (или съдържа отношения) в косвена форма.

1. ПРОБЛЕМЪТ ЗА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА

В учебниците по математика от 2002 – 2005 година текстовите задачи в косвена форма (или съставни, които съдържат и отношения в косвена форма) са много повече на брой в сравнение с предходните учебници от 90-те години на XX век. Те са включени в учебното съдържание от трети клас и в самото начало са предложени за решаване в комбинация със съответната задача, но формулирана в права форма. Това методическо решение – да се показват на учениците двойките задачи (в права и в косвена форма), се оказва много ефективно. Това предполага учениците по-малко да се затрудняват и да се ориентират отлично в особеностите на този вид задачи.

При анкетно проучване на 191 български начални учители от столицата, областни градове, малки градове и села (2013) бе поставен открит тип въпрос – да посочат трите най-проблемни елемента от учебното съдържание по математика (които затрудняват най-много учениците). Отговорът „Текстовите задачи“ е посочен от 73,7 % от всички анкетирани, като близо 60 % от тях са го поставили на първо място. Някои от отговорите са по-конкретни и визират съставните текстови задачи, *текстовите задачи в косвена форма** и съставянето на текстови задачи от самите ученици. Един от отговорите се фокусира върху трудността, която представляват дългите текстове на сюжетните задачи за децата от ромски произход, които имат проблеми с четенето.

* Пример за текстова задача в права форма и текстова задача в косвена форма.

Права форма:

Петър има 8 колички „Ферари“. Ники има с 2 колички „Ферари“ повече от него. Колко колички „Ферари“ има Ники?

Косвена форма:

Петър има 8 колички „Ферари“. Те са с 2 по-малко от количките „Ферари“ на Ники. Колко колички „Ферари“ има Ники?

Едно и също отношение е изказано единия път директно и втория път – индиректно, косвено.

Здравка Новакова отбелязва, че „простите текстови задачи в косвена форма по настоящата учебна програма се въвеждат в трети клас. Те представляват определена трудност за учениците. За да ги решат, учениците трябва да ги обърнат в права форма.“ (Новакова 2004). В своята най-нова монография Ангелина Манова посочва, че в края на четвърти клас „учениците трябва да могат да решават текстови задачи по различен начин,...да могат да решават текстови задачи в права и в косвена форма...“ (Манова 2011). Косвените задачи са определени като обратни задачи от Маргарита Върбанова. Според нея те са задачи от вида „множество – релация – множество“ (Върбанова 2013).

Интерес представляват простите текстови задачи в косвена форма. Те присъстват в учебниците за трети и за четвърти клас и на трите колектива. Броят им е, както следва: 10 (Богданова и др. 2004), 9 (Манова и др. 2004), 10 (Новакова и др. 2004), 6 (Богданова и др. 2005), 3 (Манова и др. 2005) и 2 (Новакова и др. 2005). Процентното им отношение спрямо всички прости текстови задачи за съответния учебник варира от 5 % (Новакова и др. 2005) до 26 % (Манова и др. 2004). Наличието на почти една трета задачи в косвена форма в сравнение с всички елементарни текстови задачи в учебника (Манова и др. 2004) дава основание за коментар. Косвено формулираните (представени) взаимоотношения между дадените и търсените величини (данните) в текстова задача би следвало да са изключение. Добре е учениците да се ориентират в тях, такива задачи да са достатъчно на брой и да се работи с подходяща методика, така че решаването им да не е проблем за малките ученици. Превишаването на този необходим и достатъчен относителен дял на задачите в косвена форма минава в необоснована крайност.

2. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ХИПОТЕЗА И МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В рамките на представеното тук изследване беше взета за отправна точка следната изследователска *хипотеза*: допуска се, че чрез традиционните похвати на работа с текстови задачи в косвена форма не се постигат очакваните резултати при усвояване на този вид учебно съдържание по математика в началните класове, което обуславя необходимостта от прилагане на нови.

Това детерминира *целта на изследването*: да се изследва проблемът за затрудненията при възприемането и решаването на текстови задачи в косвена форма и да се изведат препоръки за методиката на работа по математика в началните класове с този вид задачи.

Целта на изследването ще бъде реализирана чрез решаване на следните *изследователски задачи*:

- ✓ да се анализират текстовите задачи в косвена форма в актуалните учебници по математика в България;
- ✓ да се разработи тест за изследване нивото на уменията на ученици от началните класове да решават текстови задачи в косвена форма – елементарни и съставни;
- ✓ да се проведе опитно проучване с ученици от четвърти клас;
- ✓ да се анализират резултатите от опитното проучване;
- ✓ да се предложат методически похвати за работа с този вид учебно съдържание.

В хода на изследването са приложени следните *методи*:

- ✓ сравнителен контент-анализ;
- ✓ теоретично проучване на литературни източници;
- ✓ тестово изследване чрез нестандартизиран тест, съдържащ задачи със свободен отговор.

3. СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В АКТУАЛНИТЕ УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА.

В периода от 2002 година до днес в практиката на обучението по математика в началните класове се прилагат 3 вариантни учебни комплекта за всеки клас. Това са комплекти, съставени под ръководството на Марияна Богданова (издателство БУЛВЕСТ 2000), под ръководството на Ангелина Манова (издателство Просвета) и под ръководството на Здравка Новакова (издателство Просвета). Броят на съставните текстови задачи, съдържащи и косвени отношения, е доста различен в различните учебници – от 9 (Богданова и др. 2004) до 33 (Новакова и др. 2005). Относителният дял на съставните текстови задачи, съдържащи косвени отношения в отделните учебници по математика за трети и за четвърти клас, варира силно – от 10 % (Манова и др. 2004) до 39 % (Новакова и др. 2005). И тук е валиден същият коментар, относно преекспонирането на текстови задачи в косвена форма в някои от настоящите учебници по математика за трети и четвърти клас.

Общият брой на текстовите задачи в косвена форма в шестте анализирани учебници е следният: 19 (Богданова и др. 2004), 20 (Манова и др. 2004), 26 (Новакова и др. 2004), 37 (Богданова и др. 2005), 15 (Манова и др. 2005) и 35 (Новакова и др. 2005).

Табл. 1: Брой и относителен дял на текстовите задачи в косвена форма в българските учебници по математика за трети и четвърти клас

Текстови задачи в косвена форма	Богданова 3 (Б 3)	Манова 3 (М 3)	Новакова 3 (Н 3)	Богданова 4 (Б 4)	Манова 4 (М 4)	Новакова 4 (Н 4)
Елементарни (прости) текстови задачи брой	10	9	10	6	3	2
Елементарни (прости) текстови задачи %	15	26	17	7	10	5
Съставни текстови задачи брой	9	11	16	31	12	33
Съставни текстови задачи %	16	10	26	33	11	39
Общо брой	19	20	26	37	15	35

При по-задълбочен контент-анализ на сюжетните текстови задачи в косвена форма в различните учебници се очертават някои изводи. В учебниците на колектива под ръководството на Здравка Новакова (Новакова и др. 2004; Новакова и др. 2005) е възприет „количествен“ подход – да се включат като цяло много на брой задачи в косвена форма. Идеята е чрез решаване на повече такива задачи у учениците да се изгради успешно метод на работа с тези задачи и умение да ги „разпознават“ сред останалите текстови задачи. Освен това, при първите задачи в косвена форма е приложено доказателствено онагледяване с конкретни изображения или схематично моделиране.

При колектива под ръководството на Ангелина Манова (Манова и др. 2004; Манова и др. 2005), в съдържанието на отделните разработки на уроци, в учебниците текстовите задачи в косвена форма са включени „на серии“ – по 2–3 задачи в косвена форма последователно. Идеята е у учениците да се създадат умения за правилно решаване на задачи в косвена форма чрез затвърждаване на прилагания подход (двукратно или трикратно повторение при различни по съдържание задачи от един и същ вид). Въвеждат се „двойки“ задачи – в права и в косвена форма. Използва се схематично онагледяване за илюстриране на текстовите задачи в косвена форма.

При колектива под ръководството на Мариана Богданова (Богданова и др., 2004; Богданова и др. 2005) е избран също подход задачите в косвена форма да се въведат като се представят „в двойки“ с аналогичните текстови задачи, но формулирани в права форма.

Запознаването с текстови задачи в косвена форма в учебника по математика за трети клас на Мариана Богданова става като се дава първо задачата в права форма и успоредно до нея – задачата в косвена форма.

В учебника за трети клас, на колектив под ръководството на Ангелина Манова (Манова и др. 2004), се открива въвеждане на двойки задачи – в права и в косвена форма.

В учебника по математика за трети клас, на Здравка Новакова и колектив (Новакова и др. 2004,) в съдържанието на две поредни разработки на уроци има по една текстова задача в косвена форма. Това говори за опит да се добие и затвърди от учениците умение за работа при решаване на текстови задачи в косвена форма.

Прави впечатление, че в учебника на Здравка Новакова и колектив текстовете задачи в косвена форма са с по-елементарно математическо съдържание, като се цели усилията на учениците да са съсредоточени върху осмислянето и ориентирането в косвено зададените отношения, а не толкова в математическите изчисления. Такава е например задача 5 на страница 30 в учебника (Новакова и др. 2004:30), която е от събиране в кръга на числата до 20.

От анализа по-горе стана ясно, че в различните учебници по математика за трети и за четвърти клас има значими различия в броя (и в относителния дял) на косвените текстови задачи. Добре е учителят да познава тези особености, за да може аргументирано да избере учебен комплект, по който да работи със своите ученици.

4. ИЗСЛЕДВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕТО ЗА РЕШАВАНЕ НА ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА В ЧЕТВЪРТИ КЛАС (ИЗХОДНО НИВО)

През месец април на учебната 2014/2015 година бе направено проучване с 32 ученици от 2 паралелки от IV клас в 119-то СОУ „Академик Михаил Арнаудов“. Съставен бе тест от 5 текстови задачи, съдържащи косвени отношения. Първите 3 задачи са елементарни текстови задачи – решавачи се с едно пресмятане, а последните 2 са съставни текстови задачи – решавачи се с повече от едно пресмятане.

Задачите са следните:

1. Дължината на река Амазонка е 6640 км, която е с 255 км по-малка от дължината на река Нил. Колко км е дължината на река Нил?
2. Две от най-скъпите играчки в света са кукла Барби и фигурка на войник. Куклата Барби струвала 26 500 долара и била с 20 750 долара по-скъпа от най-скъпата фигурка войник. Колко долара е струвала фигурката войник?
3. Разстоянието от Марс до Слънцето е 227 900 000 км и е със 78 300 000 км по-голямо от разстоянието от Земята до Слънцето. На колко км е Земята от Слънцето?

4. Диаметърът на Марс е 6779 км. Диаметърът на Венера е с 5325 км по-голям от този на Марс и с 638 км по-малък от диаметъра на Земята. Колко км е диаметърът на Земята?
5. През 2014 г. най-посещаваният музей в света е бил Лувърът в Париж (Франция). Посетили са го 9 300 000 души. Посетителите на Музея на космонавтиката във Вашингтон (САЩ) са били с 1 000 000 по-малко. Те са с 1 500 000 повече от посетителите на Националния природонаучен музей във Вашингтон (САЩ). Колко са били посетителите на Националния природонаучен музей във Вашингтон през 2014 година?

Първата задача е елементарна текстова задача. Отговорът се получава като към дължината на река Амазонка прибавим 255 км. Така получаваме:

$$6640 + 255 = 6895 \text{ (км е дълга река Нил).}$$

Втората задача също е елементарна текстова задача. Отговорът се получава като извадим от стойността на куклата Барби 20 750 долара и се получава:

$$26\ 500 - 20\ 750 = 5750 \text{ (долара струва играчката войник)}$$

И третата задача се решава с едно пресмятане. Отговорът се получава като извадим от разстоянието от Марс до Слънцето 78 300 000 км. Получаваме:

$$227\ 900\ 000 - 78\ 300\ 000 = 149\ 600\ 000$$

(км е разстоянието между Земята и Слънцето)

Четвъртата задача се решава с две пресмятания. Трябва първо към диаметъра на Марс да се добавят 5325 км, за да се намери диаметърът на Венера. След това към диаметъра на Венера трябва да се добавят 638 км, за да се намери диаметърът на Земята. Получава се:

$$6779 + 5325 = 12\ 104 \text{ (км е диаметърът на Венера)}$$

$$12\ 104 + 638 = 12\ 742 \text{ (км е диаметърът на Земята)}$$

Петата задача също като четвъртата се решава с две пресмятания. Първо се изважда 1 000 000 от броя на посетителите на Лувъра, за да се намери броят на посетителите на Музея на космонавтиката, след което от полученото число се изважда 1 500 000, за да се намери броят на посетителите на Националния природонаучен музей във Вашингтон през 2014 година.

$9\ 300\ 000 - 1\ 000\ 000 = 8\ 300\ 000$
(души са посетили Музея на космонавтиката)

$8\ 300\ 000 - 1\ 500\ 000 = 6\ 800\ 000$
(души са посетили Националния природонаучен музей)

След обработката на резултатите, получени от проведеното опитно изследване с четвъртокласници, можем да обобщим.

Табл. 2. Брой допуснати грешки по видове

	Съществена грешка	Изчислителна грешка
Задача 1	9	2
Задача 2	6	7
Задача 3	9	5
Задача 4	20	2
Задача 5	11	1

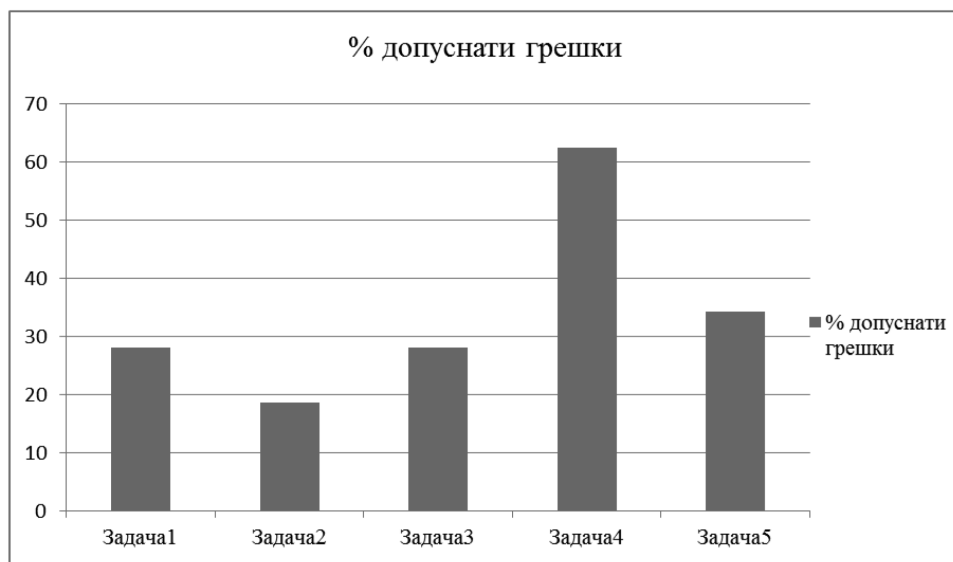
Под съществена грешка се има предвид, че ученикът не е осмислил косвеното отношение и е избрал погрешното аритметично действие за решаването на задачата. Факт е, че ученикът, допуснал съществена грешка, не осмисля косвено изразените количествени отношения и следователно не умеє да решава текстови задачи в косвена форма. Най-голям е броят на допуснатите грешки при текстова задача № 4. В същото време допуснатите съществени грешки и при останалите задачи (№ 5, № 1 и № 3) са значително количество. Ще ги представим като относителни дялове.

Табл. 3. Грешки при решаване (в проценти)

	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 5
Съществена грешка	28,1 %	18,7 %	28,1 %	62,5 %	34,3 %
Изчислителна грешка	6,2 %	21,8 %	15,6 %	6,2 %	3,1 %

Около една трета от обследваните ученици не умеят да решават текстови задачи с косвени отношения. При съставната текстова задача № 4, съдържаща косвени отношения, две трети от изследваните ученици допускат съществени грешки и не решават тази задача.

Относителният дял на допусканите грешки може да се представи графично по следния начин.



Фиг. 1. Допуснати съществени грешки при решаване на задачите (в %)

Нека обърнем внимание на учениците, които решават успешно тези текстови задачи.

Табл. 4. Брой и относителен дял на вярно решилите задачите ученици

	Вярно решили (бр.)	Вярно решили (%)
Задача 1	20	62,5 %
Задача 2	18	56,2 %
Задача 3	19	59,3 %
Задача 4	10	31,2 %
Задача 5	20	62,5 %
Без грешки при всички задачи	6	18,7 %

Както се вижда от табл. 4, най-добри резултати учениците са показали при решаването на зад. 1 и зад. 5. От изследването може да се направи извод и относно краткостта на условието на текстовите задачи в косвена форма. Този фактор влияе на успешното решаване на текстовите задачи наред с трудността на представените количествени отношения. Прави впечатление и малкият относителен дял на ученици, решили напълно вярно и петте текстови задачи от изследването (18,7 %).

От получените резултати стигаме до извода, че учениците изпитват по-големи трудности при решаване на задачи в косвена форма, съдържащи повече от едно пресмятане.

Допускат се много съществени грешки при решаване, причинени от недостатъчна работа с подобни задачи.

Това дава основания да се препоръча отделяне на повече време в учебните часове по математика за обяснение на задачите в косвена форма. Също така се препоръчва решаване на повече задачи от този вид в учебния процес по математика в трети и в четвърти клас.

5. МЕТОДИЧЕСКИ ПОХВАТИ ПРИ РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В КОСВЕНА ФОРМА.

В отговор на слабите резултати, показани от тестваните ученици от столично училище, тук ще бъдат изведени методически похвати, препоръчвани за успешно осмисляне на задачите в косвена форма. Изключително важно е от самото начало (в трети клас) да се работи правилно методически при запознаването на учениците с косвена текстова задача и при формиране на умения за решаване на такива задачи. Както при усвояването на всяко учебно съдържание, и тук мотивацията на учениците е от голямо значение. На пръв поглед текстовите задачи в косвена форма са неоправдано усложнени, „обърнати“, нетрадиционни (в сравнение с познатите на учениците от първи и от втори клас текстови задачи в права форма). Но дали в ежедневието не срещаме и не решаваме често косвени текстови задачи? Когато минаваме пред витрина на магазин или пред щанд със стоки, почти ежедневно ни се случва да сравняваме с цени на същите стоки, но видени в друг магазин или на друг щанд. Ние си казваме: „Тези ботуши са 120 лева и са с 30 лева повече, отколкото ги видях вчера в магазина в моя квартал. Колко са стрували ботушите в кварталния магазин?“ И така, с почти всички цени, непрекъснато, ние „решаваме“ текстови задачи в косвена форма. Затова тяхното място в съдържанието на обучението по математика е оправдано. Единственият проблем е опасността учениците да асоциират отделни думи и изрази от текста с едно единствено аритметично действие (както беше споменато по-горе – т. нар. „поелементен анализ“ на задачата) и прибързано да изберат това аритметично действие, докато текстовата задача в косвена форма се решава с точно противоположното аритметично действие.

При работата си учителят е добре да използва конкретна, илюстративна нагледност (с изобразени предмети, за които се говори в задачата, например колички) или схематична, символна нагледност (с кубчета, с отсечки и пр.).

Например, ако задачата е следната:

Петър има 8 колички „Ферари“. Те са с 2 по-малко от количките „Ферари“ на Ники. Колко колички „Ферари“ има Ники?

Дори е добре да използваме следния методически похват. Показваме пред учениците с ръце: с лявата ръка, сгъната в лакътя, изпънати прибрани пръсти, дланта обърната към земята посочваме едно ниво (броят на количките на Петър е шест) – до нивото на брадичката си, другата ръка започваме да издигаме успоредно пред тялото си отдолу нагоре бавно и питаме учениците къде да спрем – по-долу от лявата ръка или по-нагоре. Същевременно питаме учениците:

„Щом количките на Петър са с 2 по-малко от количките на Ники, то какво може да кажем за количките на Ники?“ Учениците отговарят, че те са с 2 повече.

Придвижваме дясната си ръка по-високо от лявата, която е неподвижна на нивото на брадичката. Това действие илюстрира отношението, че количките на Ники са повече от тези на Петър. За да намерят техния брой, учениците трябва да намерят число, с 2 по-голямо от броя на количките на Петър, т. е. да използват действие събиране (Кирова 2014).

По този начин от косвена форма задачата се трансформира в права форма и учениците достигат до идеята за адекватното аритметично действие – събиране, с което ще намерят броя на количките на Ники. Някои ученици започват бързо и в умствен план да правят този анализ на косвените задачи, а други и до края на началния етап ще имат нужда първо на ум да си преформулират задачата в права форма и тогава ще я решат правилно. Важно е, че по този начин по-голям дял от учениците от трети и четвърти клас решават правилно текстови задачи в косвена форма.

Моделирането на решението на задачата чрез дидактични материали – кубчета, квадратчета, пръчици също е добър методически похват в помощ на децата, които се затрудняват при избора на правилно аритметично действие при решаване на текстови задачи в косвена форма.

В заключение може да се каже, че в резултат на представеното тук изследване е важно да бъдат направени изводи и изведени препоръки. Тестовото изследване с ученици от четвърти клас потвърждава хипотезата, че при традиционните похвати на работа с текстови задачи в косвена форма значителна част от четвъртокласниците не се справят с решаването на този вид задачи. Това са 81,3 % от изследваните ученици от две паралелки в столично училище. Може да се каже, че за безпроблемното усвояване на методика за решаване на текстови задачи в косвена форма са необходими няколко предпоставки:

- ✓ достатъчен относителен дял на текстовите задачи в косвена форма в учебниците по математика (около 20–25 % средно), респективно в урочната работа по математика в трети и в четвърти клас;
- ✓ решаване на текстови задачи в косвена форма „в двойки“ с аналогичната задача, но формулирана в права форма;

- ✓ онагледяване на текстовата задача – доказателствено онагледяване чрез конкретна предметна нагледност, изобразена конкретна нагледност или символична нагледност;
- ✓ фронтална работа (беседа с учениците) върху отношенията, зададени в косвена форма – до преформулиране на задачата в права форма и избор на адекватно аритметично действие;
- ✓ решаване на текстовите задачи в косвена форма „на серии“ – по 2 или 3 последователно, с цел затвърждаване начина на работа при анализ на този тип задачи.

Спазването на горните условия би допринесло за подобряване постиженията на учениците от началния етап на основната образователна степен при работа с текстови задачи в косвена форма. Получените резултати от това ограничено изследване не претендират за общовалидност, поради малкия брой обследвани ученици. За да се направят по-категорични изводи, е необходимо изследването да се повтори с по-голям обхват и в повече училища. Резултатите обаче дават достатъчно основания за поставяне на проблема за недостатъчните умения на завършващите четвърти клас ученици да решават успешно текстови задачи в косвена форма или съдържащи косвени отношения. Предложените тук методически похвати за работа при запознаване и усвояване решаването на текстови задачи в косвена форма ще бъдат дообогатени и опитно апробирани в учебно-възпитателната практика с ученици от трети и от четвърти клас. Резултатите от тази експериментална работа ще бъдат представени.

ЛИТЕРАТУРА

- Богданова, М., К. Никова, Н. Димитрова.* Математика за 3. клас, С., БУЛВЕСТ 2000, 2004.
- Богданова, М., К. Никова, Н. Димитрова.* Математика за 4. клас, БУЛВЕСТ 2000, С, 2005.
- Върбанова, М.* Методика на обучението по математика в началните класове. Издателство Астарта, Пловдив, 2013.
- Кирова, Г.* Методика на работа с текстови задачи по математика в началните класове. С., Авангард Прима, 2014.
- Манова, А., Р. Рангелова, Ю. Гарчева.* Математика за трети клас, Просвета, С., 2004.
- Манова, А., Р. Рангелова, Ю. Гарчева.* Математика за четвърти клас, Просвета, С., 2005.
- Манова, А.* Методика на обучението в решаване на текстови задачи. Издателство Просвета, София, 2011.
- Новакова, З., Т. Вълкова, С. Иванов.* Математика за трети клас, Просвета, С., 2004.
- Новакова, З., Т. Вълкова, С. Иванов.* Математика за четвърти клас, Просвета, С., 2005.
- Новакова, З.* Методика на обучението по математика в началните класове. Издателство Хермес, Пловдив, 2004.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 109

ПРОУЧВАНЕ НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ И ПРОФИЛ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА”

НЕЛИ БОЯДЖИЕВА*, МИЛЕНА ВЕЛИКОВА**

Катедра „Социална педагогика и социално дело”

Нели Бояджиева, Милена Великова. ПРОУЧВАНЕ НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ И ПРОФИЛ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА”

В студията се изследва спецификата и възрастовите тенденции при интересите и заниманията в бюджета на свободното време на студентите, които се подготвят за социално-педагогическа работа като бъдещи специалисти в областта и управлението на свободното време. Целта на конкретното проучване е насочена към очертаване на културния специфичен личностен профил на студентите от помагащите професии в Софийския университет като представително водещо висше училище у нас. Изследването е осъществено чрез наблюдение, допитване до мненията на учащите, тренинги, фокус групи, тестове, есета, проективни методики и различен вид творчески продукти и съчинения на социалните педагози в ОКС „Бакалавър“, осъществени в рамките на подготовката им по дисциплината „Педагогика на свободното време“.

* Контакт: проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, София, п.к. 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 411, тел. 0888438974, nelybo@abv.bg

Contact: Prof. Nely Boiadjieva Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Preschool and Primary school Education, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str., room 411, phone +359888438974, nelybo@abv.bg

** Контакт: докторант Милена Великова, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, София, п.к. 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 411, тел. 0887692960, mi.velikova@gmail.com

Contact: PhD student Milena Velikova, Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Preschool and Primary school Education, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str., room 411, phone +359887692960, mi.velikova@gmail.com

Направени са изводи и препоръки за педагогиката на свободното време в университетското образование по социална педагогика.

Nely Boiadjieva, Milena Velikova. STUDY OF THE ATTITUDES TOWARDS LEISURE TIME AND PROFILE OF STUDENTS OF SOCIAL PEDAGOGY AT UNIVERSITY

The aim of this paper is to research the specifics and age-related interests and activities during leisure time of the students who are training in socio-pedagogical work and are future specialists in the field of Leisure Time Managing. This is an empirical study of cultural and specific personal profile of the students in the supporting disciplines at Sofia University as a leading University in Bulgaria. It is based on results of training methods in education of „Pedagogy of leisure time“ – observation, surveys, focus groups, interviews, multiple-choice tests about leisure time, essays, projective techniques and a number of creative works of Bachelor students in Social pedagogy. The study contains conclusions and recommendations regarding Pedagogy of leisure time education in University.

Keywords: Pedagogy of leisure time, Social Pedagogy, Leisure Time Managing

ФЕНОМЕНЪТ „СВОБОДНОТО ВРЕМЕ“ В СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА

Проблемът за свободното време на младите хора, за неговото обогатяване и пълноценно оползотворяване е пряко свързан не само с въпроса за тяхната подготовка и бъдеща реализация, но и за тяхната пълноценна и актуална социализация, самовъзпитание и приобщаване към културните ценности. Много проблемни области и невралгични точки във възпитанието на младото поколение днес се пресичат във феномена *свободно време*. Този въпрос се дискутира и във връзка с променените функции на семейството, образователните и културните институции и формите на социален контрол. Нарушената връзка и баланс на взаимодействие между тях, липсата на достатъчно доверие и съгласуваност, прехвърлянето на отговорности и избягването на задължения и ангажираност на всяка една брънка от тази верига, довеждат до сривове, трусове и катаклизми със саморазрушително въздействие.

В последните десетилетия проучването на феномена *свободно време* и проблема за интересите, потребностите и културното участие на българина не са във фокуса на научните изследвания. Реалната практика на възпитанието в семейството и на неговите дефицити, проявявани в училището, както и в следващите етапи на възрастово и социално развитие, поставя на преден план проблема за профила на културно потребление на подрастващото поколение у нас. Това е едно от основните полета на социалната педагогика, социологията, психологията и културологията, в които области се правят основни

интерпретации на свободното време. Познаването на възрастовите тенденции в структурата на свободното време на съвременните деца, юноши и младежи се изтъква днес като важно поле на изследване в съпоставителен, национален и локален план (Рашева-Мерджанова 2007: 67). Подобни изследвания се осъществяват на регионално равнище у нас, а също се представя състоянието на отношението към свободното време в други страни (Грудева 2003; Христова 2003; Митев 2005; Чонова, Ганева 2006; Мерджанова 2007, 2008; Бояджиева, Митева 2008 и др.).

ПОСТАНОВКА НА КОНКРЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ

Цел на настоящото проучване е да се открие спецификата и възрастовите тенденции в интересите и заниманията в свободното време на студентите, които се подготвят за социално-педагогическа работа и са бъдещи специалисти в областта на педагогиката и управлението на свободното време. То е насочено към очертаване на културния специфичен личностен профил на студентите от помагащите професии в Софийския университет като представително водещо висше училище у нас. Изследването е осъществено чрез наблюдение, допитване до мнението на учащите, тренинги, фокус групи, тестове, есета, проективни методики и различен вид творчески продукти и съчинения на социалните педагози в ОКС „Бакалавър“, осъществени в рамките на подготовката им по дисциплината „Педагогика на свободното време“. Чрез тези методи се търси информация и отговор на въпроса как да се подготвят бъдещите специалисти и да се подпомогне развитието им в университета, да се очертае профилът им. Това е насочено към открояване и преодоляване на дефицити, за да се насочи, и повиши и култивира техният вкус, да се разширят и интензифицират възможностите им за културно участие, да се преоценят и оползотворят неизползваните ресурси на свободното време и да се преосмисли мястото му в стратегията за подготовка.

Други методи на проучване са анализ на литературни източници от областта на педагогиката, възрастовата психология, социологията и културологията, свързани с феномена на свободното време и особеностите на проявлението му при младите. Използват се данни, констатирани тенденции и зависимости в други конкретни емпирични проучвания, като се осъществява сравнително-съпоставителен анализ. Обобщават се наблюденията от консултиране, съветване и супервизия в областта на теорията и методиката на възпитателната работа, социално-педагогическото консултиране и подпомагане за свободното време. Използват се и някои методи за допитване до мнението със специално съставен за целите въпросник, обобщение и анализ на резултатите, сравнение с други проучвания у нас и в чужбина, анализ на студентски есета и самоанализи за отношението и заниманията им в свободното време,

тестове, чек-листове и др. Прилага се и критичен анализ на състоянието на проблема и очертаване на системен подход и предложения за решаването му на различни равнища – научно-теоретично, организационно-методическо и управленско, както и на практико-приложно.

Исходното теоретично предположение е, че студентите се отличават с общи характеристики в отношението към свободното време, които произтичат най-вече от тяхната възраст, социална ситуация на развитие и избраната специалност от помагащите професии. Специфичните характеристики са свързани с детерминантите на социалната среда, особено на семейната, приятелската среда и местоживеенето, специфичните възможности за културно участие, които предлага столицата и не на последно място от индивидуално-типологичните личностни особености. Предполага се, че не всички студенти разполагат с достатъчно свободно време, поради факта че близо две трети от тях работят и им се налага да съчетават обучението си с тази ангажираност.

Създаването на предпоставки и благоприятни организационни и материални условия в университета (база и оборудване, управление, ръководство, цялостна организация на студентския живот, целенасочена практическа подготовка и др.), както и вече изградената култура на потребление от училището, като предишен етап на образование, са необходимото условие за изграждане на благоприятен фон за първичната педагогика на свободното време. На тази основа проследяването на промяната в интересите и културния профил на студентите може да покаже някои тенденции, значими за общия процес на социално възпитание. Очертава се цялостният профил на студентите от специалността на водещо висше училище, а на тази основа и на свързаните с него практики на възпитание, университетски мениджмънт и конкретна политика за работа в свободното време.

ПРЕГЛЕД НА ОСНОВНИТЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Изследванията в социологията и социалната психология от последните десетилетия показват значително разместване на традиционно утвърдените гледища за появата на нови ценностни системи, които постепенно променят стария режим на свободното време на всички категории и проникват във всекидневието на всички социални и възрастови групи. Новият режим често влиза в противоречие с доминиращите морални норми в обществото. В случай че са пренебрегнати и потиснати, те стават източник на безразличие, отегчение и песимизъм, които се разпространяват сред все по-широки слоеве от населението. Става все по-интересно и стратегически важно да се види какво място заема самото свободно време като ценност в живота на подрастващото поколение и да се проследи от какво се интересува то и с какво се занимава в

свободното си време. Оказва се, че доста често проблемите и на семейното, и на училищното, и на цялостното социално възпитание се крият там. Какво се е променило и продължава интензивно да се видоизменя в живота на хората от всички възрасти и поколения, но с особена сила при подрастващото поколение и младежите днес?

На първо място, това е отношение към формата на социален контрол, който продължава да регулира правилата на съвместен живот между хората и поведението им. Това е нов тип контрол, по-слабо нормативен и по-либерален, който се формира често пъти в условията на недоразумения и противоречия, на сблъсъци и конфликти. Изследователите на феномена на свободното време в социалната психология и социологията отбелязват критично и обобщават, че „това, което по-рано се е наричало егоизъм, днес се определя като достойнство. Част от услугите, които шефовете са изисквали от подчинените, съпрузите – от съпругите и родителите – от децата, днес се възприемат като покорство. Социалният авторитет става по-гъвкав, давайки възможност за свободна изява на всеки индивид според модели, които се изграждат най-напред в многобройните форми за оползотворяване на свободното време. Възпроизводството на личността чрез самата себе си придобива по-голяма стойност с развитието на свободното време. Цивилизацията на свободното време предстои да бъде изградена. Ние живеем в общество на свободното време, но още не сме в състояние да осъзнаем кое би насочило социалните времена в полза на истинското ползотворно развитие на личността и обществото“. (Дюмазьодие 1993).

На второ място, се променя отношението към другия и акцентът, който се поставя на това, излиза на преден план в проблемите на човешката комуникация. От друга страна, увеличаващото се свободно време разширява възможностите за срещи, запознанства, приятелства и социални контакти след работа, след училище, следобедите и вечерите, почивните дни и през ваканциите. Засилва се стремежът за свободното общуване и контакти под най-различни форми. Желанието за спонтанен независим избор става все по-настойчиво, натискът на професионалните, семейните и училищните институции намалява, а социалните позиции, свързани с тези институции, стават по-привлекателни.

На трето място, следва да се изтъкне, че днес свободното време е разширило своя обхват и значение в сравнение с необходимото време за професионален труд, за учене и за труд в дома. От друга страна, в рамките на свободното време развлеченията заемат 90 % от времето за духовни и обществени дейности. По своето разнообразие, привлекателна сила и ценности, които създава или оспорва, то се превръща в основно време. М. Елиаде посочва, че със своите ценности, идеологически ориентации, блянове и митове свободното време упражнява скрито силно влияние върху всичко, което го създава (работата, труда, ученето) или ограничава. Подобно на социален и културен ай-

сберг то е неравномерно разпределено днес между отделните социални класи и категории, между различните поколения.

Поставянето на проблема още в периода на детството и особено на годините, прекарвани в училище и в университета, крие много възможности за създаване на нова нагласа за решаването му. Той принадлежи към сферата на т.нар. педагогика на свободното време, която представлява „общност от четири учебни и възпитателни обекта“, както я определя един от основните изследователи по проблема Х. Опашовски. Според него тази сфера на педагогиката свързва и подпомага социалното, културното, креативното и комуникационното възпитание на различните социални и възрастови групи. Тази интегративна функция обаче не е възприета достатъчно нито от училищната, нито от възрастовата или социалната педагогика (Опашовски 1997: 323). Той посочва като полезно и прагматично разграничението, което прави Х. Рюдигер на „първична“ и „вторична“ педагогика на свободното време. То дава възможност да се очертае по-чисто и научното, и приложното поле за наблюдение и анализ. Първата се състои в описание на сферата на свободното време като самостоятелно поле на възпитание със своя система и методика чрез съобразяване с интердисциплинността му. Втората може да се разглежда като отделна област на училищната, професионалната, социалната, специалната или културната педагогика, насочена към обособено възпитание за и във рамките на свободното време (пак там: 323).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НА ПОНЯТИЕТО СВОБОДНО ВРЕМЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Категорията *свободно време* на студентите може да се дефинира като част от общия бюджет на времето, която остава извън регламентираната учебната заетост, пътуването от и до университета, самообслужването, участието в домакинството и някои форми на труд и помощ въкъщи, грижата за възрастни хора, деца или болни, и времето за сън, храна и удовлетворяване на физиологичните нужди. Най-важната характеристика на свободното време е, че всеки може да го използва по своя преценка, за своите лични материални или духовни потребности. Самостоятелният и свободен избор на индивида е негова същност, а характерът му се определя чрез отношението към дейностите в него. Това е време за образование, интелектуално развитие, за социални контакти и изпълнение на обществени функции, за приятелско общуване, свободна игра на физическите и интелектуалните сили или време за „по-възвишени дейности“ (К. Маркс). То може да бъде и време за бягство и деструктивни и неблагоприятни за личността, асоциални, антисоциални или престъпни действия. Свободното време е безценно богатство, чрез което личността може да акумулира ценни и полезни за себе си и обществото познания, да „изпробва“ различни поведенчески модели, да обогатява своите преживявания и емо-

ции, да се саморазвива, усъвършенства и усвоява полезни умения. Неговата територия обаче често става поле за удовлетворяване на ниски страсти, за освобождаване на деструктивни емоции, за агресивни прояви и насилие, за осъществяване на болезнени амбиции и „избиване“ на комплекси. Свободата на вътрешния избор и ценностното отношение към предпочитаната дейност и нейната индивидуална или обществена полезност са същностни. Затова триадата ценности – свободно време – възпитание е определяща.

При цялото разнообразие и пестротата от дейности в рамките на свободното време има нещо, което е особено характерно за подрастващите и младежите – това е непрекъснатият стремеж към задоволяване на потребностите от общуване, от социални контакти с връстници, с референтната и значима група, независимо от съдържанието на конкретната дейност (Бояджиева 1999). По-голямата част от студентите прекарва свободното си време в общуване с колеги, познати, приятели, в неформални групи и общности. Като се прибави и естественият стремеж към групови развлечения, към музикални дейности, колективно изживяване на емоциите, то безспорно дискотеката или развлекателните центрове са най-търсените места за отмора и забавление в свободното време на студентите.

Общата тенденция за доминиране на развлеченията и пасивното потребление в свободното време се отнася с голяма сила за подрастващите и младежите. Тя се подхранва от наличието на развита индустрия за развлечения, която е насочена към тях и активно създава и поддържа потребителите си. Глобализацията, масовата култура и инвазията на ценностите на потребителското общество, модните тенденции и др. налагат своя отпечатък върху предпочитанията в свободното време на младото поколение, а студентите са целева група в това отношение.

Основните фактори, които определят отношението към свободното време на младежите, са семейството и моделите на потребление и управление на времето, опитът от участие в училищните извънкласните дейности, системата на извънучилищните учреждения и културните институти, спортните и оздравителните центрове, различните видове домове, центрове, клубове и организации за работа с деца, развлекателните заведения, средствата за масова комуникация, обединенията по интереси и любителските занимания. Естетическото и културното равнище на личността и равнището на нейната възпитаност определят до голяма степен предпочитанията в сферата на свободното време.

Изследванията на заниманията в свободното време на учащите показват, че най-голяма част две-трети (66 %) гледат телевизия повече от два часа на ден. Всеки втори в училищна възраст предпочита да си играе въкъщи, а останалите – навън. С възрастта желанието за занимания извън дома нараства. Три четвърти (72 %) от по-големите предпочитат да играят или да спортуват навън. На трето място всички без изключение посещават увеселителни паркове, дискотеки, заведения и други места за игри, забавления и разтоварване.

На четвърто място е участието в различни форми на домашен труд, независимо дали е напълно доброволна активност. Съществува вече и такава категория подрастващи, които още от училищна възраст упражняват и някакъв вид трудова дейност извън дома срещу заплащане. На пето място са книгите (четенето) и заниманията с компютъра, които са в обратнопропорционална зависимост – тези, които четат повече, по-малко се интересуват от компютъра и обратното. На шесто място е спортът и спортните игри – повече при момчетата, а при момичетата доминират музикалните инструменти и художествените дейности (самодейност). И двата пола еднакво се увличат от любителски занимания по собствено желание или изучават допълнително езици под влияние на родителите в свободното си време. Организирано участие в извънучилищни – художествени, спортни или клубни дейности имат около една четвърт от учениците средно за всички възрасти. Съществува и такава категория, която не прави нищо през свободното си време, сред която са потенциалните и актуални субекти, които проявяват тенденция към опитване и употреба на психоактивни вещества.

Ако трябва да се направи сравнение къде предпочитат да прекарват времето си учащите, то не е в полза на домашните занимания. Дори когато са със семейството си, те очакват и се радват повече на излизането извън дома – независимо дали е посещение на гости, културен институт, обществено заведение или пребиваване на вила, селска къща, екскурзия или просто разходка в парка или в природата. Вкъщи те главно гледат телевизия или видео, играят на компютърни или видеоигри, готвят уроците си, участват в поддържането на дома и пазаруването, по-често играят и понякога четат, но всеки втори не знае какво да прави и скучае. Извън дома играят, срещат се с приятели, посещават дискотеки, интернет клубове, читалища, курсове, спортуват или работят.

С възрастта нараства делът и формите на заетост (икономическа активност) на децата в свободното време – особено през ваканциите. Това са около 10 % при малките деца и ученици (от 5 до 9 г.), една трета от децата в средната възраст (от 10 до 14 г.), а повече от половината – при юношите в горната училищна възраст (от 15 до 17 г.). При студентите вече две трети от тях работят едновременно със следването си. Основните форми за участие в трудова дейност са домакинството, домашното стопанство и сфера на услугите.

Данните от представително за страната проучване, проведено от научен колектив от Института по социология под ръководството на старши научен сътрудник С. Тодорова на тема: „Етнически измерения на детския труд“, представят картина на дейностите през седмицата на децата и подрастващите у нас. Най-голяма част (97 %), играят, посещават дискотека, разхождат се и се срещат с приятели. Почти всички (95 %) деца гледат телевизия, видео и слушат радио, а 85 % се занимават с домашни обслужващи дейности вкъщи – пазаруване, готвене, чистене, миене. Две трети (64 %) четат, учат, посещават библиотеки, свирят на музикални инструменти. Половината (51 %) се отдават

на пасивна почивка – излежаване, а една четвърт (25 %) се грижат за домашни животни. Съвсем малка част – по 7 %, посещават кино, театър, концерти, изложби, грижат се за по-малки деца или стари и болни хора или участват в земеделската работа. Различията с другите основни етноси са главно по отношение на четенето и ученето, участието в домашен труд и по отношение на грижите за други членове на семейството – най-вече по-малките и по-възрастните, с което са заети повече децата от турски и ромски произход.

СТУДЕНТИТЕ – ЦЕЛЕВА ГРУПА В ПЕДАГОГИКАТА НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Какви са характеристиките на подрастващото поколение по отношение на свободното време? Като се има предвид това, че учащите разполагат с повече време в сравнение с други възрастови групи, но не и със собствени средства, а все още нямат изградени цялостни представи и рационални модели за оползотворяването му, то може да се твърди, че те са специфична целева група в педагогиката на свободното време. Съществува известно противоречие и верооятност за съпротива във връзка с насочването при възпитанието и търсената самостоятелност и доброволност на избора на занимания в свободното време. Подрастващите в много случаи се квалифицират като рискова група по отношение на свободното им време, но това зависи от редица социални фактори – семейство, училище, университет, равнището на културно-образователните услуги и предлагане, възможностите на местоживеенето, възрастови особености, степен и вид на учебно заведение, индивидуални личностни нагласи, потребност от постижения, аспирации, търсения, очаквания и конкретни ситуации.

Социалните проблеми, към които се отнася изборът за свободното време, са свързани с битуващото отегчение, скука и липса на достижими дейности в свободното време, отчуждението, аномия, социални дефицити, педагогическа занемареност и др. Те постепенно довеждат до поява и разпространение на различни асоциални форми на поведение. С това са свързани и зависимости и пристрастяване към употреба на различни вещества – алкохолизъм, тютюнопушене, наркомании, токсикомании и др. С превръщането на дейностите в свободното време все повече в парично зависими, желанието за участие в платен труд или придобиване на допълнителни средства е допълнителен стимул за паралелно учене и работа, както и за обогатяване чрез измама.

Обща е тенденцията в потребителското общество свободното време да се оползотворява повече в „парично“ интензивен начин, отколкото преди. Нарастват разходите за четене на преса – вестници, списания, за различни видове домашни забавления от електронен вид – компютърни, видео и телевизионни игри, за занимания тип „направи си сам“, за различни видове хоби – занимания и развлечения чрез фото, играчки, игри, домашни любимци, за

хранене и забавления навън, за консумация на напитки, за т.нар. местни забавления и хазартни игри, както и за активен спорт, екскурзии, почивки, туризъм, и образование и обучение в свободното време.

Свободното време става основен консуматор на потребителските разходи. Неговият обем се увеличава постепенно, но най-драстично се променя начинът на изразходването му. То постепенно се превръща в основен повод за консумация и днес формулата „работа плюс свободно време“ се превръща в „работа плюс харчене“. Това на свой ред е свързано с друг тип проблеми и взаимоотношения в семейството – децата и парите. Според всички изследвания българинът е готов да инвестира в образованието, но все още не осъзнава пълноценно значението на заниманията в свободното време.

Културните занимания на населението в свободното време са изключително стеснени и изтласкани по посока на сравнително най-достъпното – четенето на вестници и списания, според данни на националните представителни изследвания на различни агенции. Според агенция „Алфа Рисърч“ (БТА) най-много – 90 %, от българите с различна степен на интензивност четат преса. Почти два пъти по-малко след вестниците и списанията – малко повече от половината, предпочитат да четат книги. Според проучването всеки четвърти чете книга поне веднъж седмично, но 38 % изобщо не четат. Данните показват, че интернет непрекъснато увеличава българската си аудитория. На четвърто място след четенето на пресата, книгите и интернет идва посещението на кино, но това се отнася едва за една пета от населението, а редовните посетители са по-малко от 10 %. Още по-малко и по-редки са посещенията на театър, изложби, концерти, опера и балет. Тази картина се оказва актуална и при ученическата и студентската аудитория.

При силно намалялата културна активност в свободното време за българина едва ли може да се очаква, че при младото поколение картината е по-различна. Голяма част от семействата са провокирани за посещения на спектакли, изложби и концерти именно заради децата си и необходимостта от съвместно прекарване на времето със занимания от културен характер и изпълняване на възпитателна мисия. Театралните и училищните ръководства често съвместно организират колективни посещения на спектакли. Така децата се оказват по-активни художествени потребители, отколкото родителите си, те самите са инициатори за културно участие и на възрастните.

Новата социална роля при студентите също провокира засилен интерес към изкуството и художествено-културните занимания. Театърът в последните години у нас изживява своеобразен ренесанс по отношение на зрителския интерес. Салоните са пълни преди всичко с млади хора, сред които по-голямата част са студенти. Участията на артисти, дисководещи и аниматори в празници и чествания, които са и най-често организирани дейности в свободното време, са също нередко срещана форма в столицата, но това не се отнася в такава степен за останалите видове изкуства. Сравнително най-масова форма

са изложби на студентски творби, конкурси и състезания, спортни празници, турнири и други инициативи на общинско, вътрешно или междууниверситетско равнище. Студентските практики и летните лагери, ваканционните занимания по-рядко са инициатива на университетските ръководства.

Най-честата форма на занимания в свободното време в университета са студентските празници и някои спортни изяви. По-голямата част от учащите във висшето училище не смятат, че изобщо нещо се прави в тази насока. Почти всички обаче биха желали повече да бъдат заедно със своите състуденти, а по-малко с преподавателите в свободното време, но незначителна част биха взели участие в подобна организация. Съществува разминаване между претенции, очаквания и нагласа за собствена активност в тази област. Студентското самоуправление и инициатива в организацията на свободното време е под необходимото равнище. Възпитателната работа и консултативните практики за подготовка и управление на времето на учащите се не са в приоритетите на университетския етап на образованието.

КРИТИЧНА ОЦЕНКА НА АКТУАЛНАТА СИТУАЦИЯ В ПЕДАГОГИКАТА НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Как да се преодолее съществуващият вакуум в организацията на свободното време за културното възпитание на младите хора? Първият проблем е, че образователните институции и специално училището все още не е достатъчно стимулирано да се занимава и с това независимо от активната проектна дейност в последните няколко години. Твърде дълго в периода на прехода то се отчуждаваше и отдръпваше от възпитателната си мисия. Възпитанието все още не е приоритет и в образователната политика независимо от някои промени, предвидени в новата законова уредба.

Преподавателите са твърде натоварени, като цяло немотивирани или дори демотивирани, не са достатъчно подготвени и в крайна сметка не желаят да се занимават с учащите извън регламентиранията занимания, включени в учебния план. Родителите са твърде заети и нямат време за децата си. Те печелят пари, които влагат или отделят за образованието, но впримчени в борбата за оцеляване, не стимулират занимания, които изглеждат прекален лукс или са парично зависими. Немалка част са отчаяни, отчуждени, претърпели са крушения в житейски, карьерен и икономически план.

Много семейства са разделени или дисфункционални и не могат да създадат подходяща атмосфера и климат за занимания с „по-възвишени“ дейности на наследниците си. Родителите в тях се намират в състояние на социална anomия, отчаяние, самотност и отчужденост от близките си, сред които попадат директно или индиректно децата. Голяма част се затрудняват, не могат или не знаят как да общуват с тях и не осъзнават важноста на съвместно прекараното време в „по-възвишени“ дейности и занимания. Тези дефицити често

се проявяват и като подтик за компенсация при студентите, особено тези, за които това е начало на самостоятелен живот и възможност да се откъснат от потискаща семейна среда.

Единствената, която се оказва истински, но утилитарно заинтересувана от „запълването“ на свободното време на учащите и младите хора, е развлекателната индустрия, но тя по-често е без педагогическа намеса и избягва външен контрол. Целта ѝ е преди всичко осигуряване на печалба и приход, а не високи педагогически, естетически или други цели, ако те не водят до обогатяване. Ръководството, насочването или надзираването на дейностите не са предпочитани, независимо че основната аудитория на много от тях са учащи. Студентският град в София се е превърнал в символ и територия на ширещи се модели на разгулно поведение, консумация от най-различен вид и пошлост. По думите на самите студенти проблемът на Студентски град е в това, че „другият“ град го е превзел изцяло и той развъртава все повече младите хора. Държавата и нейните органи се оказват безсилни или дистанцирани. В общество, в което властват пазарните принципи в разпространението на културата и търговците отдавна са завладели храма ѝ и не смятат да го напускат доброволно, масовият вкус търси не истинските художествени ценности, а техните заместители и дори антиподи. „Капиталистическото производство е враждебно на известни отрасли от духовното производство, каквито са изкуството и поезията“, твърди К. Маркс в „Към критика на политическата икономия“. Жертва на тази десструктивна тенденция са студентите .

Някогашната утвърдена система за организация на свободното време на подрастващите, включително и на студентската младеж, беше причината за това тя да бъде разрушена и премахната с основание поради своята идеологическата обремененост. С унищожаването ѝ обаче бяха зачеркнати нейните постижения, богатството на педагогическия ѝ опит. Безценната и развивана с години материална база беше разпиляна, предоставена за ползване или приватизирана, а кадри, изградени с години и доказали майсторството си, намериха реализация в други полета на изява. Читалищата като уникална за нашата българска традиция форма за културно-просветна дейност, възникнала през Възраждането и просъществувала столетия, бяха оставени да се спасяват сами, смачкани или „приватизирани“. Центровете за работа с деца, с труден и понякога непредсказуем път или кратък живот, също продължават да търсят своето място, а оцелелите от тях или правят това с неимоверни героически и отново възрожденски усилия, или бавно вегетират. Тази територия е на път да се усвои наново и това се случва на практика чрез проектна дейност на третия сектор. Студентските домове са също трансформирани и силно насочени към търговска дейност. Университетският театър на Алма Матер е единствената оцеляла и интензивно развиваща се форма за организация и театрална самодейност на желаещите.

Липсата на достатъчно критична и конструктивна обществена и университетска дискусия по тези проблеми е едната страна на въпроса, която се отнася и до политиката в сферата на възпитанието и образованието на студентите. Втората е свързана с все повече разширяващите се инициативи и възможности на гражданското общество. Периодът, в който много от институциите, призвани да се занимават с възпитанието на младото поколение, демонстративно се дистанцираха и дори разграничаваха от тази тема, започва да отминава. Започва да се реабилитира като че ли изгубеният смисъл на самата дума „възпитание“, която дори предизвикваше реакции на съпротива, недоверие и negliжиране включително сред педагози – преподаватели, учители и родители. Възродената обществена и научна дискусия и усилията на много от общинските и социалните служби, активизирането на неправителствения сектор, както и на много от ръководствата на образователните институции, през последните години са нова положителна тенденция, която дава основание за оптимистична прогноза в решаването на проблема. Могат да се посочат вече примери за добри практики и реализация на цялостна програма за работа в общините у нас и в столицата, но те не търсят и не осъществяват съвместни инициативи и дейности с университетите и студентското самоуправление.

Дефокусирането от работата и професионалната дейност, несигурността във връзка с желанията и възможностите за реализация на пазара на труда, фокусирането върху консумацията и потреблението е тенденция, която характеризира консуматорството като социална нагласа, отнасяща се и до младото поколение. Концентрирането на вниманието върху това как подрастващите и младите хора прекарват пълноценно своето време и осъзнават неговия потенциал за собствения си живот е една от най-важните насоки в създаването на основите на новата цивилизация на свободното време. Обучението за свободното време трябва да стане основен елемент от образованието и цел на възпитанието на институциите у нас. А безспорно подрастващите и младите хора трябва да навлязат в живота на възрастните с представата какво може да им даде свободното време, как да го ценят, оползотворяват и разширяват.

КОНСУЛТИРАНЕ И СЪВЕТВАНЕ ПО ВЪПРОСИТЕ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Консултирането и съветването по въпросите на свободното време е съществена част от педагогиката на свободното време като специфична област и сфера на социално-педагогическата теория и практика. С него са заети и специалистите, които се занимават с изследвания на свободното време, и тези, които работят с клиенти и консултиране, включително и терапевтично възстановяване в тази сфера. Това е основна насока в работата на консултантите и социалните аниматори.

За пръв път консултирането по въпросите на свободното време се появява в рамките на помагащите професии през 70-те години със своя собствена литература, списания и практики.

То се основава на изследванията за потребностно-мотивационната сфера на човека. Изследователи с различна ориентация единодушно отбелязват, че основна задача на човека е развитието у него на чувството за компетентност, овладяване или А-ефективност. Установено е, че хората избират или се стремят да изберат такива дейности, в които се възприемат като компетентни, защото участието в тях засилва чувството за компетентност, самооценката и чувството за свобода. Усвояването на нови умения в свободното време подобрява Аз-концепцията, а практикуването на усвоени вече умения – съществуващата такава. Това очертава и насоките на процеса на консултиране, в който хората и особено децата следва да бъдат насърчавани, стимулирани и насочвани към извършване на такива дейности в свободното време, в които те могат да изживяват успех и напредък. Така ще подпомогнат издигането на собствената самооценка, себеуважение, увереност и психически вътрешен комфорт. Всичко това е основна предпоставка за превенцията на агресивните прояви и дава възможност за овладяване на гнева и последиците му.

Съществуват и други потребности и мотиви за свободното време – за оптимална физиологична възбуда и несъответствие. Равнището на оптимална възбуда е различно при отделните индивиди, но извършването на различни дейности през свободното време е в състояние да допринесе за задоволяване на потребностите на всекиго. Важното е в процеса на консултиране да се изясни индивидуалната нужда и допустимата мяра на насищане, като клиентът има възможност да получи обратна връзка за това. Друга важна потребност, за която свободното време е незаменимо, е потребността от интензивно междуличностно общуване. Насочването към него по посока на позитивиране и хуманно-личностна ориентация е важно условие за превенция на ескалацията на агресивността. Консултирането може да помогне за ориентиране и задоволяване на индивидуалните потребности, без да се противоречи на обществените.

През последните години се очертават няколко модела на консултиране по въпросите на свободното време, които се определят като: модел на ориентацията и насочването, на вземането на решения относно свободното време и на самото консултиране по въпросите на свободното време (Енциклопедия по психология 1998: 535). При първия модел на ориентирането се използват техники за предоставяне на повече информация и за подпомагане на клиента в избора на подходящи дейности в свободното време. Търсят се такива, които са интересни, привлекателни и полезни за него. При ориентирането на подрастващите се ангажира цялото семейство, информират се при необходимост родителите и всички членове. Това се отнася и до моделите за вземане на решение, които са фокусирани върху подпомагането на клиента да избере подходящите занимания или да преустанови неподходящите. При корекция-

та на поведението на деца, склонни към повишена агресивност или гневни реакции, по-често се налага пренасочване към успокояващи и релаксиращи дейности или дейности в свободното време, които да изразходват енергията в социално приемлива форма. При вземане на решение може да се използва и семейната групов консултация. При консултирането по въпросите на свободното време се използва холистичен подход към човека и се установява подпомагащо взаимоотношение.

Главната цел на това консултиране е то да ориентира клиента и да допринесе за увеличаване на собствената му компетентност чрез насочване към дейности, в които би могъл да има успех. На второ място, да допринесе за увеличаване на чувството за свобода и собствената значимост на клиента чрез насочване към свободно избрани дейности, които повишават компетентността му. Особено важно е консултантът да насърчава клиента в приписването на вътрешните причини за успехи в тези дейности (Енциклопедия по психология 1998: 536). Друга цел на консултирането по въпросите на свободното време е да се увеличи нивото на оптимална възбуда и да се активизира клиентът, да го съживи и заинтригува в полезни за него и обществото дейности. Това може да се постигне чрез увеличаване на разнообразието, предизвикателността и сложността на преживяванията през свободното време. Те биха могли да служат като контрапункт и средство за децентрация от проблеми в работата или взаимоотношенията, при загуби от различен характер, при различни състояния на потиснатост, тревожност, фрустрация, разгневеност, превъзбуденост и т.н.

Дейностите, които хората извършват в свободното време, могат да служат като подготовка за други и преориентация на основната заетост, включително и професионална. Често любимите занимания в свободното време и натрупаните умения от тях стават мост за развиване на неподозирани умения и дарби, които впоследствие се превръщат в мотиви за избор на по-нататъшно образование или професия. Заниманията в свободното време могат също да задоволяват потребности, които не е възможно да се осигуряват от работата или ученето. Това е особено важно за тези, за които те са досада, бreme, скучни, неинтересни, монотонни, рутинни, непосилни или безперспективни. Свободното време е стихията на тези, чиито потребности и интереси са толкова разнообразни, че не могат да бъдат удовлетворени от нито една, отделно взета дейност. То е сферата, която може да се окаже единствената възможност за превенция, но и пренасочване и терапия при тези субекти, които подлежат на превъзпитаване и корекция на поведението.

ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Участници в изследването са студенти от специалност „Социална педагогика“ от Факултет по начална и предучилищна педагогика на Софийски уни-

верситет „Св. Климент Охридски“. Чрез писмени разработки и тестове (есе на тема „Моето свободно време“ и „Тест на Рубинщайн“) студентите споделят с какви видове дейности се занимават през своето свободно време и до каква степен тези дейности заемат ежедневието им, какво е отношението към тях. От написаното в есетата проличава тяхното разбиране за свободното време, отношението им към личното им време и как то следва да бъде използвано. Интересно е да се проследи какво място заема то като ценност в живота на студентите (бъдещи социални педагози), от какво се интересуват и с какво се занимават.

Проучено е мнението на 65 студенти (9 мъже и 56 жени) от специалност „Социална педагогика“ (редовна форма на обучение, 3-ти курс и задочна форма на обучение, 4-ти курс). То е проведено през учебната 2015/2016 година в рамките на обучението по Педагогика на свободното време. Методите на изследване са: контент-анализ на есе на тема „Аз и моето свободно време“, анализ на данни от „Тест на Рубинщайн“ за отношение към свободното време, проективна методика „Моят перфектен ден“.

Контент-анализът на есетата показва, че студентите включват в своето свободно време следните дейности: спортуване, занимания с домашния любимец, хоби, прекарване на свободното време с приятели, игри, кино, гледане на телевизия, посещения на дискотека или клуб, слушане на музика, посещения на театър, музеи, изложби, уроци по танци, усамотяване и почивка, разходки, моменти със семейството, занимания с творчески дейности, четене на книги, пътуване, участие в доброволчески дейности/инициативи, сърфиране в интернет. Студентите сами организират свободното си време. В техни ръце е решението как да го използват, в какви дейности да го инвестират и как да го конструират така, че извършените дейности да отговарят на целите и задачите, които са си поставили в своя живот. Написаното от тях в есетата показва до колко те смятат свободното си време за важно. Проличава каква е тяхната култура на потребление на свободното време. От това как прекарват свободното си време, можем да заключим какви са техните ценности.

Свободното време предоставя възможности за срещи, нови запознанства, развитие на личността. Това проучване показва, че студентите бъдещи социални педагози го използват повече за социални контакти. Преобладаващата част (78 %) от анкетираните отделят от свободното си време за срещи с приятели, с които освен да се забавляват, споделят съпътстващите ги трудности и предизвикателства, търсят от тях съвет и подкрепа, помагат си взаимно, учат се един от друг. Студентите споделят, че приятелите заемат важна роля в живота им.

Табл. 1. Дейности в своето свободно време на студентите

Дейности през свободното време	Брой души	%
Музеи	1	2 %
Спортуване – пасивно	2	3 %
Рисуване	3	5 %
Доброволческа дейност	5	8 %
Танци	5	8 %
Домашен любимец/ животни	5	8 %
Басейн/ плаж/ море/ планина	5	8 %
Готвене (хоби)	6	9 %
Сърфиране в интернет	6	9 %
Театър	8	12 %
Дискотека/ клуб	10	15 %
Игри	11	17 %
Почиване	11	17 %
Учене	14	22 %
Усамотяване	14	22 %
Творчество	15	23 %
Хоби	16	25 %
Кино	17	26 %
Телевизия	19	29 %
Музика	28	43 %
Разходка	32	49 %
Пътуване	34	52 %
Семейството	37	57 %
Спортуване – активно	40	62 %
Книги	47	72 %
Приятели	51	78 %

Следващата най-предпочитана от тях дейност е четенето на книги (72%). Близко три четвърти твърдят, че това е разтоварваща и разнообразна в ежедневието им дейност, благодарение на която „отпътуват към други светове“. Този резултат очертава значителна разлика с други възрастови групи и е предпоставка да се твърди, че студентската аудитория е най-активната четяща аудитория у нас.

Спортуването е на следваща позиция по предпочитание. Близко една трета 62 % от студентите се занимават активно със спортни дейности (фитнес, йога, тичане в парка, бокс, каране на колело, тае бо, упражнения в домашни условия, плуване, тенис на маса, каране на ски, сноуборд, крикет за незрящи, аеробика). Среща се и пасивно занимание свързано с интереси към спорта – гледане на футболни мачове.

По мнение на студентите:

- *“спортът формира у тях дисциплина, организираност, спорт-сменство – ценности, които са дефицит при голяма част от младото поколение днес”;*
- *“активният спорт до голяма степен изгражда личността и характера, учи на дисциплина, последователност, стремеж към по-добро, борбеност”;*
- *“...действия отпускащо, зареждащо, разтоварващо от отрицателните емоции и енергия”;*
- *“физическата активност ми помага да изразходвам предимно натрупаното напрежение от ежедневието; дава ми енергия, която е положителна, за да мога да изпълнявам по най-ефективен начин задачите си“.*

Сравнително висок процент при повече от половината отбелязват и дейностите, свързани с общуване със семейството (57 %). Някои споделят, че това е задължителна обичайна дейност през свободното им време, а други – че биха искали да отделят повече време на роднините си. Тези от тях, които по-рядко прекарват време със семействата си са студенти от провинцията.

Повече от половината изследвани студенти обичат да пътуват (52 %). Те споделят, че организират пътувания с приятели до различни краища на България, опознавайки родината си. Тази дейност отново показва задоволяване на потребността им от общуване.

На следващо място всеки втори посочва разходките (49 %), които някои от студентите предпочитат да прекарат сами като дейност за почивка, съсредоточаване или медитация, а други споделят с приятели или членове от семейството си.

Забелязва се ангажираност с разнообразие от дейности, свързани с различни изкуства, макар при тях практикуващите ги са по-малко в сравнение с другите дейности. Сред изкуствата, които ангажират вниманието им се открояват: музика (43 %), кино (26 %), театър (12 %), танци (8 %), рисуване (5 %), посещение на музеи (2 %). Музика, кино, театър са сред най-предпочитаните занимания с изкуства в свободното време на студентите. Близо една четвърт (23 %) споделят и за свои самостоятелни творчески занимания – писане на стихове, изработка на картички, декорация, направа на аксесоари за коса и дрехи, рисуване на маникюр, рисуване на татуировки, фотография и други. През свободното си време те се занимават с дейности свързани с различни изкуства, които ги разтоварват и развиват въображението им. Творческите занимания с изкуство имат социално-терапевтична и индивидуално–развиваща функция. Игри, забавление в клуб или дискотека, различни хобита са друга част от разтоварващите рекреационни дейности в свободното време на студентите.

Резултатите от направеното проучване показват, че дейностите в свободното време на студентите по социална педагогика са разнообразни и включ-

ват както свързани с отдых и забавление, така също и с образование, семейни и обществени дейности, творчески и културни дейности. Те споделят, че „чрез подобни занимания развиват полезни и ценни за съществуването си качества, обогатяват своите преживявания“.

Сферата на свободното време предоставя повече свобода на действие. А поради това че не всеки от студентите е работещ, се наблюдава разнообразие в дейностите, с които се ангажират – внимание към семейството, участие в различни сдружения, доброволчески дейности, отделя се време за допълнително образование и самообразование извън университета, за творческа и любителска дейност (спорт, изкуства, творчески занимания).

Студентите се изявяват по-свободно и развиват своите качества и като бъдещи специалисти чрез многобройните форми на ползотворно използване на свободното си време. Дейната натура на развиващия се човек има необходимостта да се ангажира с полезни и изграждащи личността му дейности. Такъв се очертава и профилът на студентите социални педагози, които ангажират вниманието си с полезни не само за себе си, но и за другите дейности, развиват непрекъснато своите умения, способности и дарби, за да са им от помощ както в личния живот, така и в работата им в бъдеще.

Друг метод на проучване, чрез който се установява какво е отношението на студентите към времето, с което разполагат и как го разпределят в своето ежедневие, е *Тестът на Рубинщайн*. Той изисква водене на 20-дневно наблюдение и регистриране на времето и дейностите в денонощието:

- сън;
- продължителност на работния/учебния ден;
- пътуване от и до работното място/университета;
- хранене без приготвяне на храна;
- грижа за външния вид (разкрасяване);
- покупки на необходими за бита предмети;
- самообслужване (приготвяне на храна, чистене);
- грижа за другите (деца, родители, домашен любимец);
- общуване с близки и приятели;
- допълнително (доброволно) образование;
- културни дейности/четене;
- посещение на театър, кино, изложба;
- слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет;
- разходки;
- спорт;
- игри и забавления;
- отдых.

След описание на времето за тези дейности през изминалите 20 дни се осредняват изразходваните часове за всяка от тях. По този начин участниците по-ясно разбират колко време действително им отнема всяка от тези дейнос-

ти. Следващ етап е описание на времето, което те биха желали да отделят за провеждането им. Това предоставя възможност на студентите да направят равностметка как разпределят бюджета на своето време: с какво време разполагат в своето ежедневие, дали са доволни от начина, по който го използват и как биха го оползотворили по най-целесъобразен начин.

В проучването чрез *Тест на Рубинщайн* участват 19 студенти (16 жени и 3 мъже) от специалност „Социална педагогика“ (3-ти курс редовна форма на обучение). Анализът показва, че всеки отделя за дейностите различно количество време.

Табл. 2. Средна стойност на дейностите бюджета на времето

Дейности	Физиологични потребности (сън, хранене)	Продължителност на учебния/работния ден, пътуване до работното/учебното място	Грижа за себе си, грижа за дома, грижа за другите	Дейности през свободното време
Средна стойност часове	8,8	4,7	2,9	8,6

Средното количество, отделено от бюджета на времето, показва, че те средно отделят по 8,8 часа на ден за сън; 7,6 часа за други дейности, сред които учебен труд/работа (3,2 ч. и 1,5 ч. за пътуване до университета); 2,9 ч. грижа за други (1,5 ч.), самообслужване (0,5 ч.), грижа за външността си (0,7 ч.), хранене (0,9 ч.) и покупки (0,2 ч.). Останалите 8,6 часа са свободно им време.

В това време на първо място те общуват с близки и приятели (2,4 ч.), слушат музика, гледат телевизия и ползват интернет (1,9 ч.). Това отнема половината от обема на свободното им време. В останалата половина те отделят по-малко от час за следните дейности: игри и забавления (0,9 ч.), самообразование (0,9 ч.), културни дейности: четене (0,8 ч.), посещение на театър, кино, изложби (0,3 ч.), отдих (0,5 ч.), разходки (0,6 ч.) и спорт (0,2 ч.).

Табл. 3. Средна стойност на дейностите в бюджета на времето – 24 часа

Дейности	Средна стойност часове
Сън	7,9
Продължителност на работния/учебния ден	3,1
Общуват с близки и приятели	2,4
Слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет	1,9
Пътуване от и до работното място/университет	1,5

Грижа да другите (деца, родители, домашен любимец)	1,5
Хранене без приготвяне на храна	0,9
Игри и забавления	0,9
Допълнително доброволно образование	0,9
Културни дейности/ четене	0,8
Грижа за външността (разкрасяване)	0,7
Разходки	0,6
Отдых	0,5
Самообслужване, приготвяне на храна, чистене	0,5
Посещение на театър, кино, изложба	0,3
Спорт	0,2
Покупки на необходими за бита предмети	0,2

Анализът показва, че студентите отделят най-много часове за сън и свободно време. Продължителност на работния/учебния ден е по-малко от пет часа. Общуване с близки и приятели, пътуване, слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет са типични дейности, предпочитани от тази възрастова категория. По това те не се различават съществено от гимназистите и образованието във висшето училище не ги е пренасочило към по-интелектуални занимания.

Най-малко време от своето ежедневие студентите отделят за покупки на необходими за бита предмети, вероятно поради това че не е приоритет или за това се грижат близките им. Същото се отнася и за грижите за външния вид и разкрасяване, което показва, че в тази възраст не е необходимо да се отдели твърде много време и тези процедури все още не са проблем. Културното участие като посещения на театър, кино, изложба, разходките спорт и културни дейности също са сведени до минимум. Тази характеристика показва, че не са типични за профила на част от изследваните социални педагози.

Има студенти, в чието ежедневие изобщо липсват дейности като: грижа да другите (деца, родители, домашен любимец); посещение на театър, кино, изложби; допълнително доброволно образование; спорт; отдых, игри и забавления; покупки на необходими за бита предмети; самообслужване (приготвяне на храна, чистене); културни дейности/четене.

Въпреки това като цяло студентите са доволни от дейностите, които присъстват в тяхното ежедневие, и показва неосъзнаване за дефицитите от „по-възвишени“ дейности в свободното време. Оказва се, че бъдещите социални педагози добре си почиват, отделяйки достатъчно време и не се лишават от сън, активно общуват с приятели, забавляват се в интернет, пасивни консуматори са на телевизия, имат ниско активно културно потребление и спортни

занимания. В резултат на обсъжданията на резултатите те декларират желание да редуцират времето за някои пасивни дейности и да го „насочат“, вложат в други, на които в момента отделят по-малко време. При всеки от тях това желание е различно.

Студентите, в чието ежедневие липсва дейността „грижа да другите (деца, родители, домашен любимец)“, споделят, че причините за това са, че живеят сами извън семействата си, все още са несемейни, нямат домашни любимци или са ги оставили в родния град. Време обаче за общуване с близки, приятели и семейство те отделят достатъчно в своето ежедневие.

Повечето от тях забелязват, че отделят малко време или почти не отделят време за културни дейности (посещения на театър, концерти, кино, четене на книги), а имат желание да променят това. Според тях тези дейности биха развили личностните им качества и биха обогатили общата им култура. Времето за спорт, отдих, забавления и игри, както споделят, е твърде малко и биха искали тези дейности да присъстват повече в ежедневието им.

Положителният ефект от провеждането на теста се проявява в равносметка на студентите за дейностите, с които се занимават. Това довежда до мисли относно професионалната им ориентация и реализация. Те разсъждават по въпроси като: дали настоящата им работа е подходяща за тях; дали инвестираното в нея време си заслужава; дали имат развитие на тази работна позиция и пр. Редуцирайки времето, което отделят за работа, те планират да го инвестират в допълнително образование. Студентите осъзнават, че са отговорни за промяната в живота им и имат желание да я постигнат, но често не знаят как и осъзнават, че се нуждаят от съветване и насочване за това.

Повечето анкетирани желаят да направят промяна в разпределението на времето си в посока по-доброто му и ползотворно използване за дейности, които развиват личностните им качества. Те споделят, че тестът е помогнал да направят равносметка на бюджета на своето време и имат желание да го променят в по-добра за тях посока. Както казват, „помага им да разберат какви малки, но важни промени в ежедневието си“ могат да направят и по този начин да достигнат до по-пълноценно използване на личното време и съответно по-добър начин на живот.

Сред студентите се очертават следните типове личностни профили: *социален комуникатор*, *хармоничен рационалист* и *пасивен потребител*. Студентите *социални комуникатори* сами определят себе си като такива, тъй като обичат да прекарват голяма част от ежедневието си в общуване – с приятели, близки, членове на семейството им. Освен за общуване те оползотворяват своето време в грижа за другите – приятели, членове на семейството или непознати хора. И те подобно на *хармоничните рационалисти* биха искали да намалят времето, използвано за сън, гледане на телевизия, интернет, време за пътуване до работното/учебното място, покупки.

Студентите *хармонични рационалисти* успяват да отделят време за всяка от дейностите в своето ежедневие. В тяхното ежедневие фигурират най-много рязнообразни дейности. Те споделят, че биха искали да отделят по-малко време за сън, гледане на телевизия, интернет, време за пътуване до работното/учебното място, покупки. Спечеленото от тези дейности време биха вложили в срещи с приятели и близки хора, семейството, допълнително образование, културни дейности, четене.

Студентите, определящи се като *пасивни потребители*, са най-скромни в описание на дейностите в своето ежедневие. От всички изследвани само двама се открояват в тази група. При тях липсват дейности или присъстват много слабо като самообслужване и приготвяне на храна, спорт, пазаруване на покупки за бита, грижа за другите, културни дейности, четене, отдих. Продължителността на работния/учебния ден е кратка. В същото време разполагат с достатъчно часове свободно време.

Относно ценностното отношение към свободното време студентите споделят:

„През свободното време човек може да се самоусъвършенства, самоутвърждава, да се развива в насоки, различни от основната му дейност, да се самоактуализира – чрез спорт, изкуства, допълнителна квалификация, четене на книги и т.н.“

„За мен свободното време има много лица, защото го свързвам с радост, спокойствие, любов, пълноценност и значимост.“

„Девизът ми за свободното време е „Съчетай полезното с приятното“ – не просто да се забавляваме, а да сме полезни на природата, хората и на нас самите. През свободното време трябва да вършим ценни и приятни неща, които да са ни от полза, за да се развиваме като личности, като граждани, като хора.“

„Човек може да бъде опознат чрез свободното му време – то е прозорец към личността му. Чрез свободното време човек изразява себе си.“

„Докато бях в гимназията, посещавах много и различни обучения, включвах се в кампании с различни каузи, стараях се да запълвам свободното си време с полезна дейност. Мога да призная, че животът ми изобщо не е скучен и йравене на нищо“не съществува в ежедневието ми. ...За мен свободното време е това, по време на което мога да се занимавам с нещата, които обичам.“

„Човек с колкото повече разнообразни дейности се занимава, толкова повече разширява мирогледа си, обогатява културата си, среща се с нови и интересни хора.“

„Да се научим да организираме свободното си време, може да се окаже една отворена врата към бъдещето.“

Положителното, което се наблюдава, е разнообразието от дейности, с които се занимават. Все още обаче е по-малък интересът към творчески дейнос-

ти или такива, свързани с духовното им развитие. Пролитчава обаче тяхното желание за промяна в тази насока и за отделяне на повече време, развивайки личностните си качества чрез средствата на изкуствата.

Профилът на студентите от специалност „Социална педагогика“ чрез тяхното свободно време показва, че въпреки някои очергани дефицити, те успяват да отделят време за разнообразни дейности съвкупно. В беседите с тях се изтъква, че изучаваната дисциплина Педагогика на свободното време им помага да разберат по-задълбочено смисъла на тази част от времето на своето ежедневие. Написаното от тях в есетата и анализът на *Тест на Рубинщайн* показва, че до голяма степен те ефективно планират и използват своето свободно време, за да развият личностните си и професионалните си качества. Така може да се очертае тенденция да се типологизират като хармонични рационалисти и социални комуникатори, които като цяло са богати на свободно време и са сравнително доволни от разпределянето му, но биха желали да го управляват още по-ефективно, като съчетават различни видове дейности. За това те декларират желание за консултиране и съветване по тези въпроси.

ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА „МОЯТ ПЕРФЕКТЕН ДЕН”

Съчинения на тема „Моят перфектен ден“ са написали 22 студенти. Контент-анализът потвърждава, че те желаят перфектния им ден да е изпълнен с разнообразни дейности. Сред тях са: време с любимия човек, със семейството, с приятели и близки; оползотворяване на времето с полезни дейности, да научат нещо ново; да помагат на нуждаещи се; да се забавляват, да се смеят; да се занимават с творчески дейности като писане, фотографиране; да слушат музика, танцуват; да четат; да гледат филм; да прекарват време сред природата, да се разхождат, да пътуват; да са сами; желание за бързо преминаване на работния ден, за да се отдадат на любимите си занимания.

Табл. 4. Дейности в представите за перфектния ден на студентите

Дейности	%
С приятели	64 %
С любимия човек	64 %
С близките, семейството	50 %
Слънчев, топъл, спокоен и усмихнат ден	45 %
Сред природата	41 %
Чета книга	36 %
Разходка/пикник	36 %
Кино, филм	36 %

Полезно за себе си/ оползотворяване на времето, да научат нещо ново	32 %
Музика	32 %
На саме със себе си, да си почивам,	27 %
Да се забавлявам, да се смея	23 %
Да помагам на нуждаещи се, да си полезен на някого	23 %
Да пътувам	18 %
Фотографиране	14 %
Спорт	14 %
С усмивки и моменти на щастие	14 %
Да творя	9 %
Спокоен работен ден/ работата ме удовлетворява	9 %
Готвене като хоби	9 %
Бързо преминаване на работния ден	9 %
С домашни любимци	5 %
Игри	5 %
Да танцувам	5 %
Да се чувствам добре, да създадем незабравими моменти	5 %
да ремонтирам нещо по колата	5 %
Вкъщи	5 %

В есетата – творчески продукти за описание на перфектния ден, се наблюдава художественост в изказа. Някои студенти проявяват своята креативност в описанието на своя перфектен ден. Всеки втори от студентите (45 %) свързва перфектния ден с топлината и слънцето, което е човешката топлина и ласка: „Слънцето е всичко – живот, топлина, светлина, ласка.“ Най-предпочитаната дейност за техния перфектен ден е времето прекарано с любимия човек (64 %), с приятели (64 %), със семейството (50 %). Разходки сред природата, пътуване, посещаването на нови места е любима дейност за студентите, която биха искали да присъства в техния перфектен ден. Различни творчески и разтоварващи ги дейности също заемат значителна част от тяхното време.

Впечатление прави, че студентите ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните способности. Те са доволни, когато денят им преминава ползотворно, ценят личното си време и предпочитат да се занимават с неща, които ги обогатяват и им носят чувство на удовлетворение и значимост.

За едни перфектният ден е изпълнен с моменти, прекарани с детето, за други това са мечтани дни на екзотичен остров, за трети това е ежедневните грижи и ангажименти да преминават с лекота. Други намират смисъл в ползотворното оползотворяване на своето свободно време. Перфектен е денят на

раждане на тяхното дете. Според тях всеки ден може да е перфектен, но зависи как го преживееш. Перфектността на деня зависи от самите тях.

- *„Перфектният ден е изпълнен със спокойствие, вътрешен мир, чувство за необходимост. Перфектен ден е този, в който си бил полезен на някого, бил си негова опора, рамо и ангел, изпратен сякаш от небето.“*
- *„Всеки ден, в който се събудя здрава, знаейки че семейството и приятелите ми са добре. Денят, в който се събудя и си кажа: Аз съм тук с цел, чувствам се добре в тялото си, здрава съм, всички, които обичам са здрави. Имам всичко, което искам – човек до мен, на който мога да разчитам за всичко. Благодарна съм за това, което съм и ми се случва, разбирам се, приемам се и се стремя да се развивам към по-добро, да правя добро, да се уча, да помагам.“* е идеален сам по себе си.
- *„Перфектният ден е съчетаването и организирането на моите качества с възможностите, които ми се предоставят. Това е търпение, воля, план с ясна цел и справяне с препятствията в ежедневието. Това е пълноценно използване на времето, най-общо казано.“*
- *„Всеки един ден, независимо кой по ред от седмицата е, независимо какво е времето, независимо дали по някакъв начин е специален или не, може да бъде перфектен ден. Единственото, което трябва да вземеш със себе си, е позитивизмът и доброто си настроение.“*
- *„За мен всеки ден сам по себе си е перфектен. Старая се да се радвам на обикновените дни и да ги оценявам такива, каквито са. Перфектното се крие в малките недооценени неща в живота, в които трябва да се вгледаме по-дълбоко, за да имаме повече перфектни дни.“*

ОБЩИ ИЗВОДИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Изследваните студенти разполагат с твърде много свободно време в сравнение с други социално-възрастови групи и не са твърде натоварени с учебни занимания и дейности. В този смисъл те могат да използват свободно време за всички желани от тях дейности.

2. Според други изследвания две трети от студентите работят и съвместяват ученето в университета с професионална дейност, но това по-често е за сметка на посещението на лекции и в по-малка степен се отразява върху заниманията в свободното им време.

3. Студентите ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните способности, но по-често се отдават на социални контакти, гледане на телевизия, слушане на музика и сърфиране

в интернет. Самообразованието, културните и обществените доброволчески дейности не са често срещани сред любимите им занимания.

4. Профилът им по отношение на реалните занимания в свободното време може да се определи като „социални комуникатори“, а желанието им е да бъдат „хармонични рационалисти“. Представите за перфектния ден са свързани с общуването с приятели и любими.

СЪВЕТВАНЕТО В ПЕДАГОГИКАТА НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Възпитателното взаимодействие, консултирането, съветването и насоките към студентите са свързани с отношението им към времето като ценност, свободното време и собствената активност и участие и самоорганизирането му.

Въпроси за обсъждане в подготовката и съветването по въпросите на свободното време:

1. Какво е Вашето собствено отношение към времето, включително към свободното време?

2. Направете самооценка за мястото, което заема то в ценностната Ви система.

3. Доколко сте активни в управлението на вашето свободно време?

4. Удовлетворени ли сте от дейностите, които извършвате в него?

5. Какви са личните Ви цели и очаквания по отношение на свободното време?

6. Опитайте се да определите към кой от следните типове принадлежите по отношение на свободното ви време – „социален комуникатор“, хармоничен рационалист“, страстен ентузиаст“, „работохолик“, „пасивен потребител“, „авантюрист“.

7. По какъв начин се възстановявате от напрежението и умората?

8. За какво най-често използвате свободното си време?

9. Къде най-често и с кого предпочитате да прекарвате времето си?

10. Кое е най-важно за вас – университетската общност, приятелите, семейството или Вашите лични интереси и желания?

11. Какво бихте желали да промените или наваксате в свободното си време?

12. Коя от следващите поговорки можете да отнесете към Вашето разбиране за времето: „Времето е пари“ или „Времето е без пари“ , „Дръж времето за перчема“, „Отлагането е кражба на време“ или „На всяко нещо – неговото време“ и др.

13. Каква част от времето прекарвате със семейството и роднини?

14. Каква част от времето прекарвате с приятели или извън университета?

15. Какъв е режимът Ви на труд и почивка и живеете ли здравословно ?

16. Смятате ли, че сте прекалено претоварен с ангажименти?
17. Прекарвате ли свободното си време така както желаете?
18. С кого най-често прекарвате свободното си време?
19. По какъв начин се забавлявате в свободното си време?
20. Посещавате ли организирани форми за занимания в свободното време?
21. Занимавате ли си с творческа дейност в своето свободно време?

НАСОКИ ЗА ПЕДАГОГИКАТА НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Педагогиката на свободното време се отнася за всички възрасти и категории, но подрастващите – деца, юноши и младежи, са приоритет, защото от тях зависи изграждането на новата цивилизация на свободното време. За да се поставят основите за изграждането ѝ, се очертават следните условия, които се отнасят до работата със студентите:

1. Интегриране на грижата за свободното време в специфична образователна и възпитателна политика на университета, държавните, общинските структури, частния и неправителствения сектор. Дейностите по отношение на възпитанието за свободното време са основно средство за интензивно личностно развитие и за превенция на отклонения в поведението на младите хора.
2. Социалната и педагогическата работа на публичната сфера и автономното университетско управление изискват инициране на кампании за подобряване на представите на подрастващото поколение за възможностите на свободното време като безценен ресурс за развитие, саморазвитие и самоактуализация.
3. Социално-възпитателната дейност се отнася до всички етапи на образование в училище и в университета чрез управление на цялостния процес на подготовка, подпомагане и стимулиране на студентското самоуправление и самодейност.
4. Различни форми за неформално възпитание и образование се осъществяват в и за свободното време чрез клубове, ателиета, кръжоци, курсове, семинари и други форми в университета и извън него с конкретни дейности и занимания.
5. Осъществяване на цялостни представителни проучвания за проследяване на отношението, ценностните ориентации, интересите, потребностите и дейностите в свободното време на студентите и влиянието им върху начина на живот, самовъзпитанието, развитието и бъдещата им реализация.
6. Синхронизиране на инициативите за организацията на свободното време на подрастващите и младежите от различни етнокултурни групи, населени места, образователни и културни институции, центрове

- и заведения за отдих, забавление, рекреация и др. в цялостната система от нормативни, организационни и социално-педагогически мерки.
7. Разгръщане на студентското консултиране и съветване включително по въпросите на свободното време в университета, координиране на дейности и подпомагане на самоуправлението.
 8. Младите хора във висшето училище се нуждаят от ориентация за подготовка не само за професията, но за семейството и родителството, а социалните педагози са и бъдещи възпитатели и организатори в сферата на свободното време, социо-културната анимация и управлението на социалните дейности.
 9. Университетското управление предполага и подкрепя за студентското самоуправление и работата на културни, спортни, рехабилитационни и други комплекси и центрове за организация на свободното време на национално и регионално равнище.
 10. Популяризиране на постиженията и добрите практики, на водещ опит от управлението на свободното време, развиване на модерни форми, методи и средства, съобразени с университетската традиция и специфичния облик на студентите съобразно с моделите на европейския и световния опит.
 11. Специализирана подготовка и квалификация на преподавателите в областта на педагогика на свободното време и ползване на международните форми на обмен.
 12. Подпомагане на анимацията на свободното време на студентите и на техните общности като приоритетна задача на социалната, културната и образователната политика и сфера за приложение за социално-педагогическата практика.
 13. Приоритетно извеждане сред основните задачи в подготовката на студентите в помагащите професии и по-специално за социалните педагози, свързани с повишаването на културата на заниманията в свободното време, помощ за осъзнаване на неговата ценност и ефективното му управление като необходим личностен и професионален ресурс за развитие, реализация и самоактуализация.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н.* Педагогика на свободното време, В: Академични полета на социалната педагогика, Съст. Кл. Сапунджиева, УИ „Св. Кл. Охридски“, С., 2014, 327–363.
- Бояджиева, Н.* Педагогическа ентелехия, Съст.и науч. ред., С., 2011.
- Бояджиева, Н.* Психопедагогика на свободното време в средната и горната училищна възраст, В – Психологията в образователното дело, Ш., 2009.
- Гласер, У.* Теория на избора. Нова психология на личната свобода. С., 2001.

- Грудева, М. Извънучилищната дейност и процесът на духовно развитие на децата и младежта, В- Общество на знанието и образование за всички. Сб., С., 2003, 246–250.
- Десев, Л. Речник по психология, С., 2010.
- Дойнов, Ст. Младежта и нейното свободно време. – В: Социологията пред проблемите на младежта, С., 1975.
- Дьомазьодие, Ж. Свободното време. – В: Полетата на френската социология, Съст. А. Мандрас, М. Вере. С, 1993, 164–175.
- Енциклопедия по психология. Под ред. на Дж. Корсини. С., 1998.
- Желязков, Сл. Младежта, свободното време и отдихът, Социологически ескизи, С., 1975.
- Мерджанова, Я. От динамичен профил към холограмен модел на интересите, С., 2008.
- Митев П. Е., *Ат. Матев*, Младежта и свободното време, В-Новите млади. Социологически ракурси. Съст. П. Е. Митев, Институт за социални ценности и структури „Ив.Хаджийски“, С., 2005, 117–118.
- Михайлова, Л. И. Социология культуры. М., 1999.
- Николов, Ж. Младежта, свободното време и отдихът, В-Социологически ескизи, ЦНИМ, 1975.
- Новите млади. *Българската младеж и европейската перспектива*. Съст. П.-Е. Митев, Институт за социални дейности и структури „Иван Хаджийски“, С., 2005.
- Опашовски, Х. Педагогика на свободното време. – В: Антология по теория на възпитанието. Съст. Л. Димитров. С., 1997, 320–329.
- Попов, Л. Обща характеристика на бюджета на времето и на свободното време като явления, С., 2009.
- Пътева, Св. Младежта и свободното време. С., 1979.
- Пътева, Св. Свободното време на учащата се младеж. Изв. на НИИМ, т.1, 1982.
- Радев, Н. Бюджет на времето, С., 2007.
- Рашева-Мерджанова, Я. Възрастови тенденции и социално-педагогически интерпретации на структурата на свободното време на съвременното дете, *Педагогика*, 2007, Год. XVII, кн. 7, 67–75.
- Стайков, З. Изследвания на бюджета на времето, С., 1989
- Стайков, З. Свободно време и жизнено равнище. С., 1973.
- Томан, И. Как да се самоусъвършенстваме. С., 1984.
- Хьойзинха, Й. НОМО LUDENS. Изследване на игровия елемент на културата С., 1982.
- Христова, Е. Извънкласната дейност като форма на възпитание, *Образование*, 2003, № 6, 26–35.
- Чонова, Р., В. Ганева. Интереси и свободно време на учениците от община Свищов, сп. Диалог, 2006, кн.1.
- Яковлев, В.П. Социальное время, Р/нД, 1980.
- Orachowski, H.W. Animation (er)leben lernen. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1982.
- Orachowski, H.W. Freizeitpadagogik in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977.
- Orachowski, H.W. Methoden der Animation: Praxispiele. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1981.
- Ruediger, K. Freizeitpaedagogik- Anspruch, Probleme und Kritik, n: Schmitz – Scherzer, R. (Hg): Freizeit Frankfurt/M. 1973.