

ГОДИШНИК

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА
И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTÉ DE FORMATION
D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

София • 2011 • Sofia

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Томислав Дяков* (отговорен редактор), проф. д-р *Стефан Алтъков*,
доц. д-р *Елена Русинова*, доц. д-р *Татяна Борисова*, доц. д-р *Катерина Караджова*

Редактор *Люба Коспартова*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика
2011
ISSN 0861-8216

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Радослав Пенев, Весела Гюрова, Любослава Пенева, Лора Спиридонова, Ирина Колева, Галина Георгиева, Милена Илиева, Магдалена Стоянова, Наталия Александрова</i> – Вербалната агресия в предучилищна възраст: количествени и качествени характеристики и специфики	5
<i>Цецка Коларова, Виолета Борисова, Виктория Запрева</i> – Компетенции за социални услуги – част от университетската подготовка на специалност „Социална педагогика“	43
<i>Цецка Коларова</i> – Актуални изменения в социално-правната основа на личните отношения между родители и деца	87
<i>Милен Замфиров</i> – Прилагане на компютърна програма „Играй и учи с мишка“ като средство за изграждане на математически умения при деца с интелектуална недостатъчност	99
<i>Пенка Шапкова-Танева</i> – Схващания за синдрома на Даун в един динамичен контекст	115
<i>Людмила Зафирова</i> – Анализ на резултатите от външното оценяване по „Човекът и природата“ за 4. клас. Особености в постиженията на учениците според пола и най-често говорения в семейството език	135

CONTENTS

<i>Radoslav Penev, Vesela Gurova, Luboslava Peneva, Lora Spiridonova, Irina Koleva, Galina Georgieva, Milena Ilieva, Magdalena Stojanova, Natalia Aleksandrova. Verbal aggression in pre-school age: quantitative and qualitative characteristics and specificities</i>	5
<i>Tsetska Kolarova, Violeta Borissova, Viktoria Zapreva. Competencies for social services – a part of university preparation for speciality „Social education“</i>	43
<i>Tzetzka Kolarova. Actual transformations in social-law foundation of personal relationships between parents and children</i>	87
<i>Milen Zamfirov. Application of „Play and learn with a mouse“ computer programme as means of building mathematical skills in children with mental health problems</i>	99
<i>Penka Shapkova-Tanev. Perceptions of Down syndrome in a dynamic context</i>	115
<i>Ljudmila Zafirova. Analysis of external assessment in grade 4 „Man and nature“ subject, held in 2009.</i>	135

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

ВЕРБАЛНАТА АГРЕСИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ: КОЛИЧЕСТВЕНИ И КАЧЕСТВЕНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СПЕЦИФИКИ

РАДОСЛАВ ПЕНЕВ, ВЕСЕЛА ГЮРОВА, ЛЮБОСЛАВА ПЕНЕВА,
ЛОРА СПИРИДОНОВА

ФНПП, Катедра „Предучилищна педагогика“

ИРИНА КОЛЕВА, ГАЛИНА ГЕОРГИЕВА, МИЛЕНА ИЛИЕВА,
МАГДАЛЕНА СТОЯНОВА

ДИУУ, Катедра „Предучилищно и начално образование“

НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВА

ФФ, Катедра „Социална, трудова и педагогическа психология“

Радослав Пенев, Весела Гурова, Любослава Пенева, Лора Спиридонова, Ирина Колева, Галина Георгиева, Милена Илиева, Магдалена Стоянова, Наталия Александрова. ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ В ДОШКОЛНОМ ВОЗРАСТЕ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СПЕЦИФИКИ

В студии представлени резултати изследовани количественни и качественни параметри вербални агресии в дошколни възраст: проявени, причини и адресати; интензивност, хронология; гендерна и възрастна динамика; фактори, провоцируещи вербално агресивно поведение. Предлагаются игрови форми за преодоление агресии.

Radoslav Penev, Vesela Gurova, Luboslava Peneva, Lora Spiridonova, Irina Koleva, Galina Georgieva, Milena Ilieva, Magdalena Stojanova, Natalia Aleksandrova. VERBAL AGGRESSION IN PRE-SCHOOL AGE: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE CHARACTERISTICS AND SPECIFICITIES.

In the studios are presented results of the research of quantitative and qualitative parameters of verbal aggression in pre-school age: demonstrations, reasons and addressees; intensity, frequency and chronology; sex and age dynamics; factors, that provoke verbal aggression behavior. They are play interactions to reassessment the verbal aggression.

УВОД

Представените резултати, анализът на получените данни и направените изводи в студията са част от изследване на агресивните прояви в детските градини и отношението на семейството към феномена „агресия“.

Проведеното изследване се реализира чрез проекта „Социокултурни характеристики на педагогическата среда“, договор за научни изследвания №199/15.05.2009, в рамките на научноизследователската дейност на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ за календарната 2009 година.

Научният колектив с ръководител доц. д-р Радослав Пенев включва преподаватели и докторанти от ФНПП, ФФ, ДИУУ, автори на настоящата студия.

Глобалният **целев аспект на изследването** визира проучването на феномена „агресия“ в предучилищна възраст и влиянието на факторите от социално-педагогическата система.

Параметрите на експеримента са свързани с две основни диагностични проекции:

- Характеристика на агресията в предучилищното детство – анализ на прояви, адресати, причини и фактори като възрастова и полова диференциация;
- Характеристика на житейско-възпитателните ориентации на съвременното българско семейство към процеса на развитие в предучилищна възраст и ролята на семейната констелация, детската градина и средствата за масова комуникация за продуциране и/или превенция на агресивните прояви.

Основните формиращи акценти в проекта са насочени към следните **целеве групи**:

- Учителите в детските градини придобиват компетенции за реализация на диагностичния инструментариум;
- Родителите с деца от предучилищна възраст повишават своята житейско-педагогическа култура чрез участието си в изследването;
- Децата от предучилищна възраст усвояват в този период на развитието различни социални умения, които полагат основата на взаимоотношенията им с другите. От огромно значение за адекватността на поведението им са наблюдаваните образци в семейната среда и отношението на родителите към другите хора;
- Асистентите и докторантите от ФНПП и ДИУУ усвояват изследователски и аналитични компетенции по темата на проекта;
- Студентите от специалностите на ФНПП и ФФ, учителите и директорите на детски градини, обучавани в програмите на ФНПП и ДИУУ, придобиват компетенции за взаимодействие със семействата чрез запознаване с резултатите от изследването в контекста на процеса „педагогическо образование на родителите“.

Очакваните резултати от реализацията на проекта и изследването са свързани със следните акценти:

– Очертаване на възрастовата и половата динамика в предучилищното детство относно моделите на просоциално, апетентно, аверсивно, конфликтно и агресивно поведение във взаимоотношенията с възрастните и връстниците;

– Характеристика на позитивните и негативни специфики на фамилната констелация, оказващи влияние върху развитието на детето от предучилищна възраст;

– Извеждане на образователни ориентири и технология за педагогическо образование на родителите, туширащи агресията и провокиращи просоциално поведение;

– Апробиране на игрови технологии като тренинг за преодоляването на афективните реакции, изразени агресивно във вербален план.

ПРОГРАМНА ОРИЕНТАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Методология

В конкретиката на темата на студията са диференцирани следните **експериментални компоненти**:

Цел на изследване: Проучване на количествените и качествените параметри на вербалната агресия в предучилищна възраст;

Обект на изследване: Прояви на конфликтност и вербална агресивност в детските градини;

Предмет на изследване: Специфика, динамика и закономерности на вербалната агресия в предучилищното детство;

Работна хипотеза: Предполагаме, че проучването на количествените и качествените параметри на вербалната агресия в предучилищна възраст ще изведе актуални ориентири за оптимизация влиянието на педагозите и родителите в превенция на агресивните прояви;

Основни задачи:

– Регистрация и класификация на прояви на вербално агресивно поведение в предучилищна възраст във взаимоотношенията с връстниците и възрастните;

– Анализ на количествените и качествени специфики на вербалната агресия;

– Проучване представите на родители относно проявите на вербална агресия на собствените деца и факторите, които ги предизвикват;

– Сравнителен анализ на получените резултати и разкриване на закономерности в релацията „прояви на вербална агресия – влияние на родителите“ и „превенция на вербалната агресия – игрово-технологична организация на педагогическия процес“.

Инструментарии

1. Експертна оценка от учители на прояви, причини и фактори за вербална агресия при децата от предучилищна възраст.

Реализацията на този метод се осъществи чрез отразяване на резултатите в индивидуален протокол за оценка параметрите на видовете агресия. Изследването на количествените и качествени параметри на вербалната агресия на децата от предучилищна възраст е свързано с част от следните показатели:

- Информация за детето и семейството: пол и възраст на детето; вид на детската градина (общинска, частна);

- Сумарен профил на агресията в предучилищна възраст: възрастова и полова диференциация;

- Количествени характеристики на вербалната агресия в предучилищна възраст (сумарни оценки): наличие (отсъствие); полова и възрастова диференциация;

- Качествени характеристики на вербалната агресия в предучилищна възраст:

- Конкретика на проявите: пряка вербална агресия – прояви, насочени към оскърбяване и унижаване на другите; косвена вербална агресия – прояви, насочени към обвиняване, сплашване и разрушаване имиджа на другите;

- Степен (интензитет), честота (количествени параметри) и хронология (времеви интервал) в проявите на вербална агресия;

- Адресати – насоченост на проявите на вербална агресия към субекти и обекти;

- Параметри на вербалната агресия: Поведенчески характеристики на децата – преднамерена (умишлена), непреднамерена (неумишлена), ответна (предизвикана);

- Мотивация – причини за вербалната агресия на детето;

- Фактори, провокиращи вербалното агресивно поведение.

2. Анкета с родители. Съставянето на анкетата и диференциацията на въпросите в нея включи и показатели, част от които са свързани с конкретиката на представеното в студията изследване и се отнасят до ориентацията на родителите към агресивните (включително вербалните) прояви на собствено дете и факторите, които ги предизвикват.

3. Игров тренинг за преодоляване на агресивните прояви. В този план беше проведен формиращ експеримент в рамките на интегрирания технологичен модел на единна социално-педагогическа система „детска градина-начално училище“ в ЧОУРЧО „Българско школо“, ул. „Е. Ненчева“ № 1, община Витоша, София, в продължение на естествения преход на децата от подготвителен клас в първи и втори клас. Престоят на учениците в частното училище е при целодневна организация, а следобед до 17 часа беше възможно да се реализира игрово взаимодействие.

Организация

• Изследването се осъществи в 6 детски градини в столицата – ОДЗ №8 «Таврия», ОДЗ №7 «Детелина», ОДЗ №29 «Слънце», ОДЗ №93 «Чуден свят», ЧДГ «Ерих Кестнер» и ЧДГ «Слънчево зайче», както и в първи, и във втори клас в периода 09.2009 – 11.2009.

• В изследването участваха общо 1071 деца от посочените детски градини, от които 596 момчета и 475 момичета, във формиращ план – 84 ученици в първи и във втори клас.

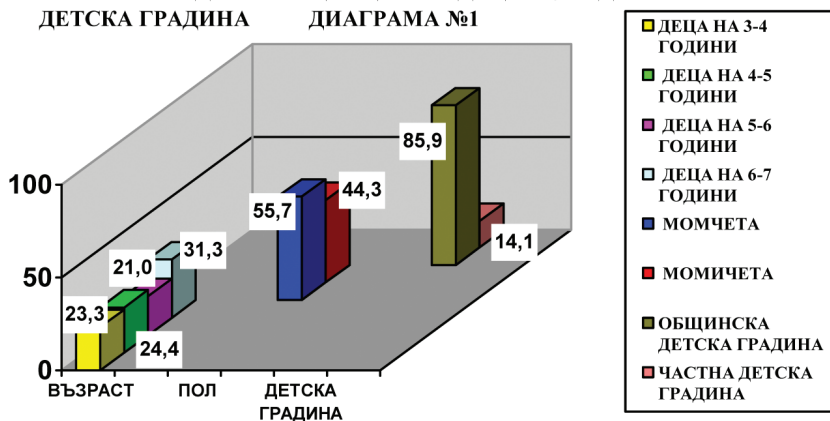
• Анкетното проучване се извърши с 1551 родители, от които 892 жени и 659 мъже. Методът „експертна оценка“ се реализира от 62 учители.

ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Социологически профил: Информация за децата

Информацията за пола и възрастта на децата, както и вида на посещаваната от тях детска градина, е отразена в диаграма №1.

**ВЪЗРАСТОВА И ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ДЕЦАТА, ВИД
ДЕТСКА ГРАДИНА** ДИАГРАМА №1

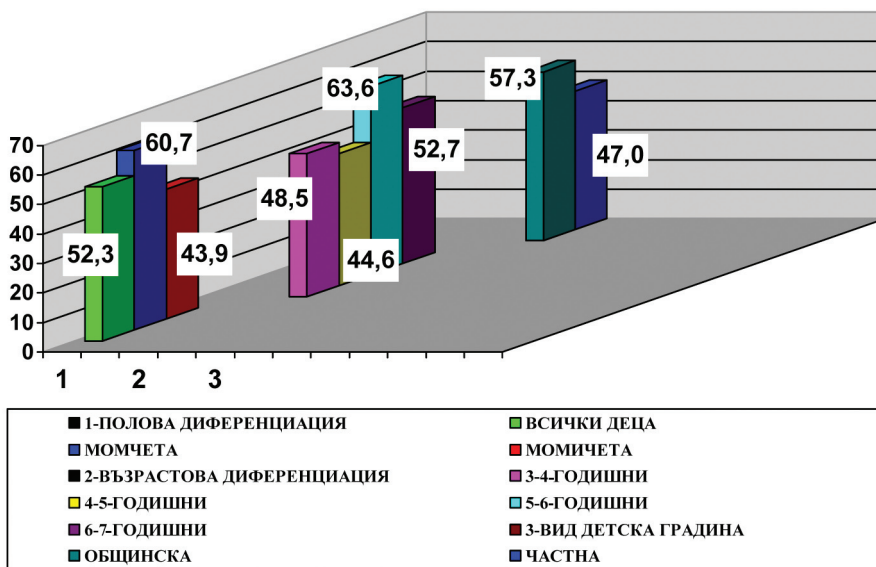


• Социологическият профил на изследваните деца от предучилищна възраст показва, че 55,7% от тях са момчета, а 44,3% – момичета. Възrastовата диференциация се изразява в следната динамика; 3–4 годишни деца – 23,3%; 4–5 годишни деца – 24,4%; 5–6 годишни деца – 21,0%; 6–7 годишни деца – 31,3 %. 85,9% от децата посещават общински детски градини, а 14,1% – частни предучилищни заведения.

Сумарен профил на агресията в предучилищна възраст

Характеристиката на сексуалните и възрастовите параметри на агресивните прояви в предучилищна възраст, както и спецификата им в зависимост от вида на детската градина, са отразени в диаграма №2.

ДИНАМИКА В НАЛИЧИЕТО НА АГРЕСИЯ: ВЪЗРАСТОВА И ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №2



- Резултатите от диаграма №2 сочат наличието на агресивни прояви при 52,3% от изследваните деца в предучилищна възраст. Като полова диференциация агресивните прояви са по-характерни за момчетата – 60,7% срещу 43,9% при момичетата.

- Възрастовата диференциация на агресията в предучилищна възраст се характеризира със следната динамика: 3–4 годишни деца – 48,5%; 4–5-годишни деца – 44,6%; 5–6-годишни деца – 63,6%; 6–7-годишни деца – 52,7%.

- Носители на агресивни прояви в общинските детски градини са 57,3% от децата, а в частните детски градини – 47,0%. Вероятни причини за разликата в оценките на учителите относно степента на агресивност в двата типа предучилищни заведения могат да бъдат по-малкият брой на децата и наличието на повече педагози в групите на частните детски градини, а по-малко вероятни – контролът на директора върху учителите с цел поддържане на реномето им, по-високото заплащане в тях, стремеж за „издигане“ имиджа на този тип градини с цел прием на още деца.

Количествени характеристики на вербалната агресия в предучилищна възраст

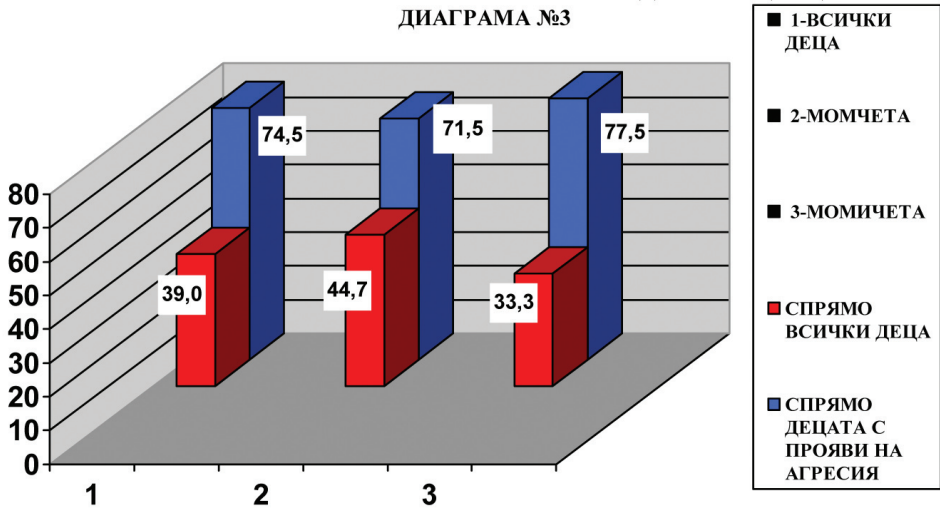
Резултатите от протоколите за количествените параметри на вербалната агресия в предучилищна възраст са отразени в таблици №1 и диаграми №3, №4.

Вербална агресия: Възрастова и полова диференциация

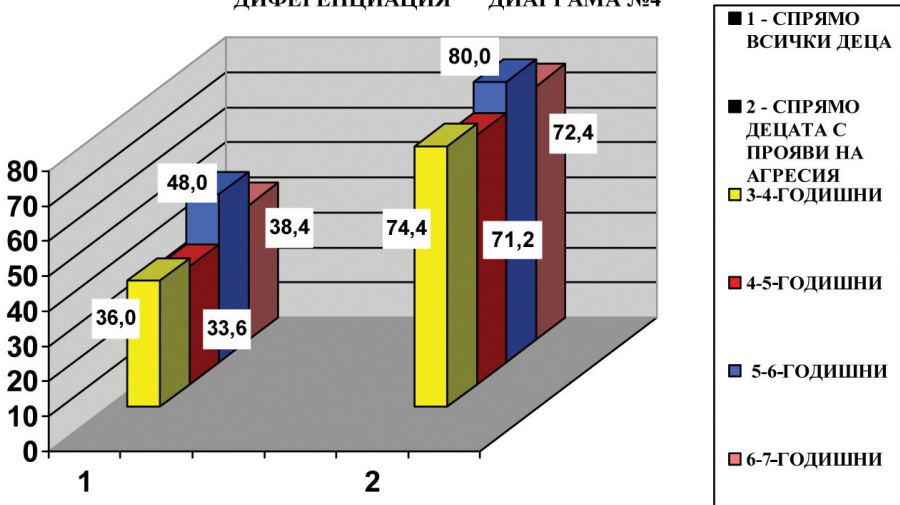
Таблица №1

ПОКАЗАТЕЛИ	РЕЗУЛТАТИ – %			
	1	2	3	4
Деца с прояви на агресия – 52,3% (спрямо всички деца). Момчета – 60,7% (спрямо всички момчета). Момичета – 43,9% (спрямо всички момичета).				
Наличие на вербална агресия 1. Спрямо всички деца. 2. Спрямо децата с прояви на агресия (сумарна оценка на единичните прояви и проявите в комбинация с физическа и невербална агресия).	39,0	74,5		
Полова диференциация в проявите на вербална агресия 1. Момчета (спрямо всички момчета). 2. Момчета (спрямо всички момчета с прояви на агресия). 3. Момичета (спрямо всички момичета). 4. Момичета (спрямо всички момичета с прояви на агресия).	44,7	71,5	33,3	77,5
Възрастова диференциация в проявите на вербална агресия: 3–4 годишни деца 1. Спрямо всички 3–4-годишни деца. 2. Спрямо 3–4-годишните деца с прояви на агресия.	36,0	74,4		
Възрастова диференциация в проявите на вербална агресия 1. Спрямо всички 4–5-годишни деца; 2. Спрямо 4–5-годишните деца с прояви на агресия.	33,6	71,2		
Възрастова диференциация в проявите на вербална агресия 1. Спрямо всички 5–6-годишни деца. 2. Спрямо 5–6-годишните деца с прояви на агресия.	48,0	80,0		
Възрастова диференциация в проявите на вербална агресия 1. Спрямо всички 6–7-годишни деца. 2. Спрямо 6–7-годишните деца с прояви на агресия.	38,4	72,4		
Прояви на вербална агресия в зависимост от типа детска градина 1. Общинска – спрямо всички деца от тези градини; 2. Общинска – спрямо децата с прояви на агресия в тези градини; 3. Частна – спрямо всички деца от тези градини; 4. Частна – спрямо децата с прояви на агресия в тези градини.	43,8	75,0	34,2	74,0

НАЛИЧИЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ
 ДИАГРАМА №3



НАЛИЧИЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №4



• Изнесените резултати представят сумарните количествени стойности на вербалната агресия в предучилищна възраст като общи оценки на единичните прояви на този вид агресия и проявите в комбинация с физическа и паралингвистична агресия.

– Прояви на вербална агресия са налице при 39,0% от всички изследвани деца, като те са по-характерни за момчетата (44,7% от всички момчета срещу 33,3% от всички момичета), което е обяснимо, имайки предвид по-високите общи стойности на тяхната агресивност (60,7%/) от момчетата и 43,9% (от момичетата). Прави впечатление, обаче, по-високата вербална агресивност на момичетата с прояви на агресия (77,7% срещу 71,5% при момчетата при средна стойност спрямо децата с прояви на агресия 74,5%), като обяснението на тази констатация предполага характеристика на видовете вербална агресия и конкретните прояви, свързани с тях, от гледна точка на тяхната сексуална диференциация.

– Във възрастов план е налице тенденция, характерна за общия профил на агресивните деца в предучилищна възраст: нарастване на проявите на вербална агресия в комбинация с такива на физическа и невербална при 5–6-годишните (80,0%) в сравнение с тези при 3–4-годишните (74,4%) и 4–5-годишните (71,2%); спад на вербалната агресия при 6–7-годишните (72,4%). Тази констатация се потвърждава и от резултатите, свързани с отнасянето на проявите на вербална агресия спрямо всички изследвани деца – 36% (3–4-годишни) → 33,6% (4–5-годишни) → (48,0%) 5–6-годишни) → (38,4%) 6–7-годишни).

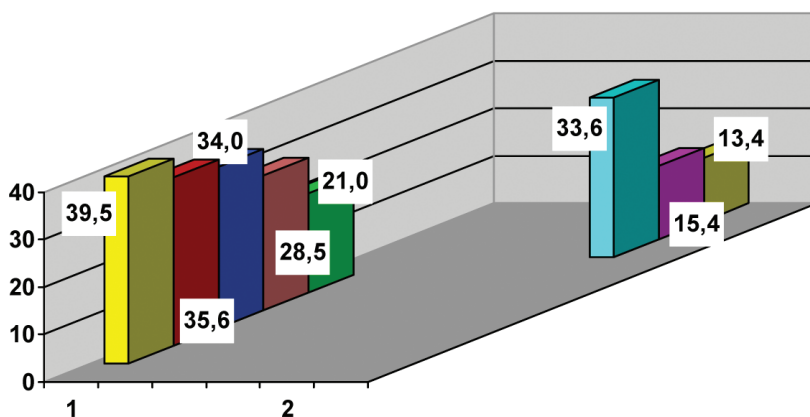
• Прояви на вербална агресия са характерни за 43,8% от децата в общинските детски градини и за 34,2% от тези в частните, при равни количествени параметри като отношение към всички деца с прояви на различни видове агресия.

Качествени характеристики на вербалната агресия в предучилищна възраст

Резултатите, свързани с видовете и конкретните прояви на вербална агресия в предучилищна възраст, както и поведенческите характеристики на децата (степен на преднамереност и реактивност) са отразени в таблица №2 и диаграми №5, №6, №7, №8.

ПОКАЗАТЕЛИ	РЕЗУЛТАТИ – % (деца с прояви на вербална агресия – 74,5%)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<p>Пряка вербална агресия: Оскърбяване и унижаване на другите</p> <p>1. Обидни квалификации, прякори, оскърбления.</p> <p>2. Нецензурни думи и изрази.</p> <p>3. Викове, крясъци. 4. Избухливост, гневни изблици.</p> <p>5. Хленчене. 6. Лъжи. 7. Други.</p> <p>В – всички деца; М – момчета; Ж – момичета</p> <p><i>Сборът на % е повече от 100, защото учителите са дали повече от един отговор.</i></p>	В 34,0	В 7,5	В 39,5	В 21,0	В 35,6	В 28,5	В 2,5	Без вербална агресия. В 25,5 М 28,5
	М 36,0	М 13,0	М 50,9	М 26,4	М 41,1	М 22,6		
	Ж 32,0	Ж 2,0	Ж 28,1	Ж 15,6	Ж 30,1	Ж 34,4		
<p>Косвена вербална агресия: Обвиняване, сплашване и разрушаване имиджа на другите</p> <p>1. Обвинения, заплахи и закани към връстниците с цел отстраняване на друго дете или завоюване на играчка, предмет.</p> <p>2. Заплахи към друго дете чрез агресивни фантазии</p> <p>3. Злословене, обвиняване и заплашване пред връстниците и учителя в отсъствието на другото дете.</p> <p>4. Подигравателна имитация на особености в говора, физиката и поведението на друго дете.</p> <p>5. Подигравателна имитация на особености в говора, физиката и поведението на учителя, възпитателя.</p> <p>6. Други.</p> <p>В – всички деца; М – момчета; Ж – момичета</p> <p><i>Сборът на % е повече от 100, защото учителите са дали повече от един отговор.</i></p>	В 33,6	В 13,4	В 15,4	В 9,8	В 3,2	В 1,9		Ж 22,5
	М 23,6	М 17,1	М 10,4	М 6,0	М 4,5			
	Ж 43,5	Ж 9,7	Ж 20,4	Ж 13,6	Ж 1,9			
<p>Параметри на вербалната агресия: Поведенчески характеристики на децата</p> <p>1. Преднамерена (умишлена).</p> <p>2. Непреднамерена (неумишлена).</p> <p>3. Ответна (предизвикана/).</p> <p>В – всички деца; М – момчета; Ж – момичета</p> <p><i>Сборът на % е повече от 100, защото учителите са дали повече от един отговор.</i></p>	В 36,0	В 54,4	В 26,6					
	М 32,0	М 55,7	М 30,6					
	Ж 40,0	Ж 30,6	Ж 22,6					

**ПРОЯВИ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
ДИАГРАМА №5**



■	1-ПРОЯВИ НА ПРЯКА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ОСКЪРБЯВАНЕ И УНИЖАВАНЕ
■	ВИКОВЕ, КРЯСЪЦИ
■	ХЛЕНЧЕНЕ
■	ОБИДИ, ПРЯКОРИ, ПРИСМЕХ
■	ЛЪЖИ
■	ИЗБУХЛИВОСТ
■	2-ПРОЯВИ НА КОСВЕНА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ОБВИНЯВАНЕ И СПЛАШВАНЕ
■	ОБВИНЕНИЯ И ЗАПЛАХИ
■	ЗЛОСЛОВЕНЕ И ЗАПЛАХИ В ОТСЪСТВИЕТО НА ДРУГО ДЕТЕ
■	ЗАПЛАХИ ЧРЕЗ АГРЕСИВНИ ФАНТАЗИИ

● Диаграма №5 представя сумарния профил на най-разпространените прояви на вербална агресия в предучилищна възраст.

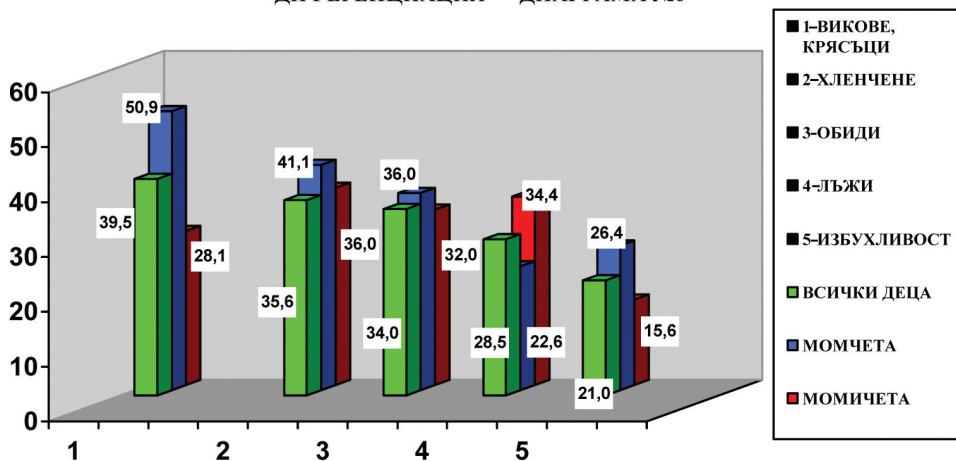
● Пряка вербална агресия (прояви, насочени към оскърбяване и унижаване на другите): викове, крясъци – 39,5%; хленчене – 35,6%; обиди, прякори, оскърбления, присмех – 34,0%; лъжи – 28,5%; избухливост, гневни изблици – 21,0%.

– Най-разпространените обидни квалификации (тази характеристика на пряка вербална агресия се посочва от 34,0% от учителите) и нецензурни думи (тази характеристика на пряка вербална агресия се посочва от 7,5% от учителите) в речника на децата от предучилищна възраст са „глупак/чка/“, „тъпак/чка/“, „тъпанар“, „лош/а/“, „свиня“, „крава“, „грозник“, „грозна“, „лигла“, „скапан“, „идиот“, „кретен“, „селянин“, „копеле“, „луд“, „задник“, „бебе“, „л_но“, „ц_ц“, „Ти си грозна и глупава! Аз съм по-хубава от теб!“, „Ти си глупав и лош! Ти си муха!“.

● Косвена вербална агресия (прояви, насочени към обвиняване, сплашване и разрушаване имиджа на другите): обвинения, заплахи и закани към

връстниците с цел отстраняване на друго дете от игра или завоюване на играчка, предмет – 33,6%; злословене и заплахи в отсъствието на друго дете – 15,4%; заплахи към друго дете чрез «агресивни фантазии» (ще се обадя в полицията, ще те затворя, ще извикам татко (батко) да те набие, – 13,4%; подигравателна имитация на особености в говора, физиката и поведението на друго дете – 9,8%; подигравателна имитация на особености в говора, физиката и поведението на учителя – 3,2%.

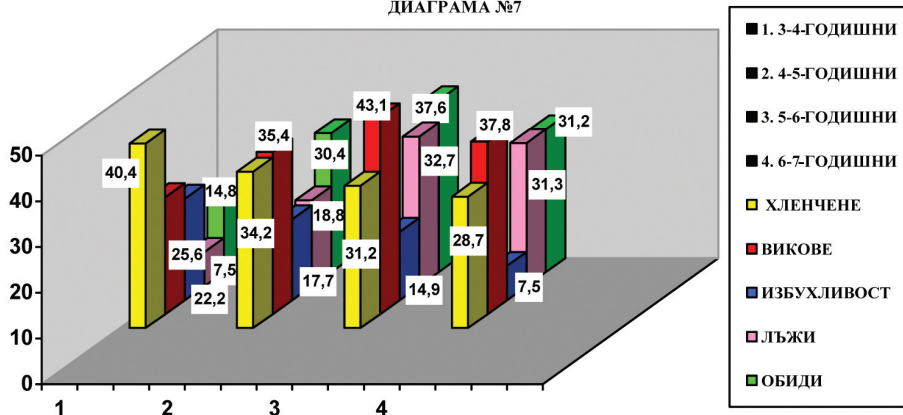
ПРОЯВИ НА ПРЯКА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №6



- Резултатите от Диаграма №6 показват, че е налице специфика в маскулинните и феминни параметри на пряката вербална агресия. Характерни агресивни прояви на момчетата са виковете и крясъците (50,9% срещу 28,1% при момичетата), избухливостта (26,4% срещу 15,6%), както и хленченето (41,1% срещу 36,0%), докато за момичетата това са лъжите (34,4% срещу 28,5% при момчетата). Обидите към връстниците нямат ярко изразена полова диференциация (36,0% при момчетата и 32,0 % при момичетата).

- Проявите на косвена вербална агресия (въпреки че са по-малко в сравнение с тези на пряка вербална агресия) имат ярко изразена феминна ориентация, особено обвиненията и заплахите с цел завоюване на територии и/или играчки (43,5% при момичетата и 23,6% при момчетата), както и злословенето, и заканите в отсъствието на другото дете (20,4% при момичетата и 10,4% при момчетата).

ПРОЯВИ НА ПРЯКА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИЯ
 ДИАГРАМА №7



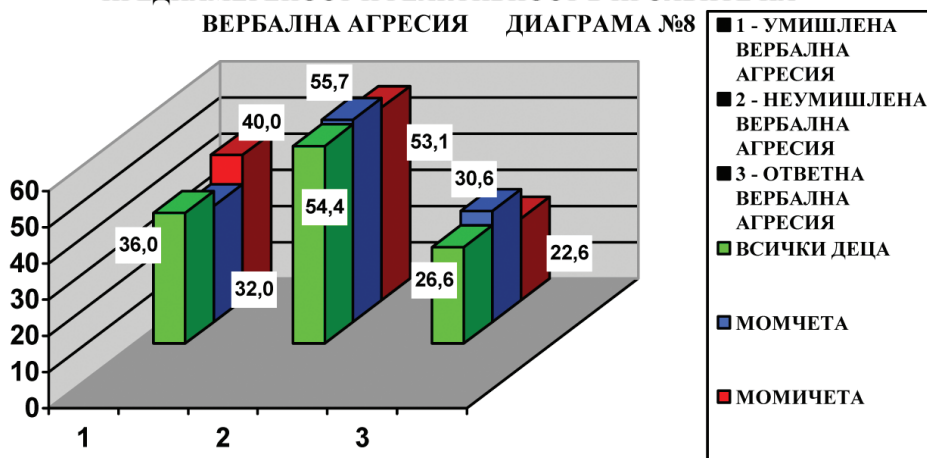
• Възрастовата динамика в проявите на пряка вербална агресия е свързана със следните тенденции (диаграма №7):

– Увеличаване на виковете и крясъците (25,6% при 3–4-годишните деца и 43,1% при 5–6-годишните), обидите (14,8% при 3–4-годишните деца и 37,6% при 5–6-годишните и лъжите, (7,5% при 3–4-годишните деца и 32,7% при 5–6-годишните);

– Намаляване на избухливостта (22,2% при 3–4-годишните деца и 7,5% при 6–7-годишните) и хленченето (40,4% при 3–4-годишните деца и 28,7% при 6–7-годишните);

– Намаляване в сумарен план на проявите на пряка вербална агресия в края на предучилищна възраст.

ПРЕДНАМЕРЕНОСТ И РЕАКТИВНОСТ В ПРОЯВИТЕ НА
 ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ ДИАГРАМА №8



• Резултатите на диаграма №8 представят степента на /не/преднамереност и реактивност в проявите на вербална агресия. Умишлената е характерна за 36,0% от децата, като това се отнася повече за момчетата, и то за проявите им на косвена вербална агресия, които по принцип са преднамерени. Неумишлената вербална агресия е водеща в предучилищна възраст (54,4%), без съществени различия като полова и възрастова диференциация. Ответна (предизвикана) агресия проявяват 26,6% от децата, като тази констатация е характерна повече за момчетата.

Резултатите, свързани с интензитета, честотата, хронологията и адресатите на проявите на вербална агресия в предучилищна възраст са отразени в таблица №3 и диаграми №9, №10, №11, №12, №13, №14, №15, №16, №17.

Степен, честота, хронология, адресати

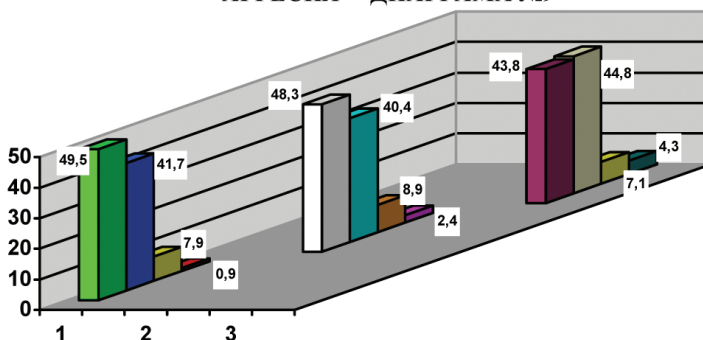
Таблица №3

ПОКАЗАТЕЛИ	РЕЗУЛТАТИ – %/деца с прояви на вербална агресия – 72%/
Степен (интензитет) в проявите на вербална агресия: Полова диференциация	1. Ниска: Всички деца – 49,5; Момчета – 44,6; Момичета – 54,4 2. Средна: Всички деца – 41,7; Момчета – 49,2; Момичета – 34,2 3. Висока: Всички деца – 7,9; Момчета – 5,2; Момичета – 10,6 4. Неконтролируема: Всички деца – 0,9; Момчета – 1,0; Момичета – 0,8
Степен (интензитет) в проявите на вербална агресия: Възрастова диференциация	1 Ниска: Всички деца – 49,5 3–4-годишни – 57,7; 4–5-годишни – 58,9; 5–6-годишни – 30,0; 6–7-годишни – 51,6 2 Средна: Всички деца – 41,7 3–4-годишни – 38,5; 4–5-годишни – 40,9; 5–6-годишни – 48,6; 6–7-годишни – 25,8 3 Висока: Всички деца – 7,9 3–4-годишни – 3,8; 4–5-годишни – 2,2; 5–6-годишни – 19,0; 6–7-годишни – 6,5 4. Неконтролируема: Всички деца – 3,3 3–4-годишни – 0; 4–5-годишни – 0; 5–6-годишни – 2,4; 6–7-годишни – 0
Честота в проявите на вербална агресия: Полова диференциация	1. 1 път на ден: Всички деца – 48,3; Момчета – 43,5; Момичета – 53,1 2. 2–3 пъти : Всички деца – 40,4; Момчета – 44,0; Момичета – 36,8 3. 4–5 пъти : Всички деца – 8,9; Момчета – 10,9; Момичета – 6,9 4. 6 и повече пъти : Всички деца – 2,4; Момчета – 1,6; Момичета – 3,2

<p>Честота в проявите на вербална агресия: Възрастова диференциация</p>	<p>1. 1 път на ден: Всички деца – 48,3 3–4-годишни – 55,6; 4–5-годишни – 44,5; 5–6-годишни – 42,9; 6–7-годишни – 50,1</p> <p>2. 2–3 пъти : Всички деца – 40,4 3–4-годишни – 40,7; 4–5-годишни – 40,3; 5–6-годишни – 35,7; 6–7-годишни – 44,8</p> <p>3. 4–5 пъти : Всички деца – 8,9 3–4-годишни – 3,7; 4–5-годишни – 11,2; 5–6-годишни – 17,7; 6–7-годишни – 3,0</p> <p>4. 6 и повече пъти : Всички деца – 2,4 3–4-годишни – 0; 4–5-годишни – 4,0; 5–6-годишни – 3,7; 6–7-годишни – 2,1</p>														
<p>Хронология (времеви интервал) в проявите на вербална агресия: Полова диференциация</p>	<table border="0"> <tr> <td>1. До 30 секунди: Всички деца – 43,8;</td> <td>Момчета – 40,8; Момичета – 46,8</td> </tr> <tr> <td>2. От 30 сек. до 1 мин.: Всички деца – 44,8;</td> <td>Момчета – 46,6; Момичета – 43,0</td> </tr> <tr> <td>3. От 1 до 3 минути: Всички деца – 7,1;</td> <td>Момчета – 8,0; Момичета – 6,2</td> </tr> <tr> <td>4. 4 и повече минути: Всички деца – 4,3;</td> <td>Момчета – 4,6; Момичета – 4,0</td> </tr> </table>	1. До 30 секунди: Всички деца – 43,8;	Момчета – 40,8; Момичета – 46,8	2. От 30 сек. до 1 мин.: Всички деца – 44,8;	Момчета – 46,6; Момичета – 43,0	3. От 1 до 3 минути: Всички деца – 7,1;	Момчета – 8,0; Момичета – 6,2	4. 4 и повече минути: Всички деца – 4,3;	Момчета – 4,6; Момичета – 4,0						
1. До 30 секунди: Всички деца – 43,8;	Момчета – 40,8; Момичета – 46,8														
2. От 30 сек. до 1 мин.: Всички деца – 44,8;	Момчета – 46,6; Момичета – 43,0														
3. От 1 до 3 минути: Всички деца – 7,1;	Момчета – 8,0; Момичета – 6,2														
4. 4 и повече минути: Всички деца – 4,3;	Момчета – 4,6; Момичета – 4,0														
<p>Хронология (времеви интервал) в проявите на вербална агресия: Възрастова диференциация</p>	<p>1. До 30 секунди: Всички деца – 43,8 3–4-годишни – 43,7; 4–5-годишни – 35,7; 5–6-годишни – 35,7; 6–7-годишни – 54,8</p> <p>2 От 30 сек. до 1 мин.: Всички деца – 44,8 3–4-годишни – 48,3; 4–5-годишни – 53,1; 5–6-годишни – 39,0; 6–7-годишни – 38,7</p> <p>3 От 1 до 3 минути: Всички деца – 7,1 3–4-годишни – 4,4; 4–5-годишни – 5,6; 5–6-годишни – 18,5; 6–7-годишни – 0</p> <p>4. 4 и повече минути: Всички деца – 4,3 3–4-годишни – 0; 4–5-годишни – 5,6; 5–6-годишни – 6,3; 6–7-годишни – 6,5</p>														
<p>Адресати: Насоченост на проявите – Полова диференциация</p> <p><i>Сборът на % е повече от 100, защото учителите са дали повече от един отговор.</i></p>	<table border="0"> <tr> <td>1. Деца от собствения пол: Всички деца – 90,8;</td> <td>Момчета – 91,4; Момичета – 90,1</td> </tr> <tr> <td>2 Деца от другия пол: Всички деца – 65,8;</td> <td>Момчета – 53,5; Момичета – 78,0</td> </tr> <tr> <td>3. Учител, помощник възпитател: Всички деца – 9,4;</td> <td>Момчета – 12,1; Момичета – 7,3</td> </tr> <tr> <td>4. Родителите (М – майка; Б – баща) Всички деца – 23,4;</td> <td>Момчета – 20,6; Момичета – 26,8</td> </tr> <tr> <td>Към майката: Всички деца – 17,1%;</td> <td>Момчета – 17,2%; Момичета – 17,0%</td> </tr> <tr> <td>Към бащата: Всички деца – 6,6%;</td> <td>Момчета – 3,4%; Момичета – 9,8%</td> </tr> <tr> <td>5. Играчки, предмети, вещи, образователни материали, дрехи. Всички деца – 8,0;</td> <td>Момчета – 13,7; Момичета – 2,4</td> </tr> </table>	1. Деца от собствения пол: Всички деца – 90,8;	Момчета – 91,4; Момичета – 90,1	2 Деца от другия пол: Всички деца – 65,8;	Момчета – 53,5; Момичета – 78,0	3. Учител, помощник възпитател: Всички деца – 9,4;	Момчета – 12,1; Момичета – 7,3	4. Родителите (М – майка; Б – баща) Всички деца – 23,4;	Момчета – 20,6; Момичета – 26,8	Към майката: Всички деца – 17,1%;	Момчета – 17,2%; Момичета – 17,0%	Към бащата: Всички деца – 6,6%;	Момчета – 3,4%; Момичета – 9,8%	5. Играчки, предмети, вещи, образователни материали, дрехи. Всички деца – 8,0;	Момчета – 13,7; Момичета – 2,4
1. Деца от собствения пол: Всички деца – 90,8;	Момчета – 91,4; Момичета – 90,1														
2 Деца от другия пол: Всички деца – 65,8;	Момчета – 53,5; Момичета – 78,0														
3. Учител, помощник възпитател: Всички деца – 9,4;	Момчета – 12,1; Момичета – 7,3														
4. Родителите (М – майка; Б – баща) Всички деца – 23,4;	Момчета – 20,6; Момичета – 26,8														
Към майката: Всички деца – 17,1%;	Момчета – 17,2%; Момичета – 17,0%														
Към бащата: Всички деца – 6,6%;	Момчета – 3,4%; Момичета – 9,8%														
5. Играчки, предмети, вещи, образователни материали, дрехи. Всички деца – 8,0;	Момчета – 13,7; Момичета – 2,4														

<p>Адресати: Насоченост на проявите – Полова диференциация</p> <p><i>Сборът на % е повече от 100, защото учителите са дали повече от един отговор.</i></p>	<p>1. Деца от собствения пол.</p> <p>3–4-годишни – 82,2; 4–5-годишни – 90,0; 5–6-годишни – 94,7; 6–7-годишни – 94,7</p>
	<p>2 Деца от другия пол.</p> <p>3–4-годишни – 55,8; 4–5-годишни – 63,0; 5–6-годишни – 68,0; 6–7-годишни – 74,8</p>
	<p>3. Учител, помощник възпитател.</p> <p>3–4-годишни – 0; 4–5-годишни – 10,0; 5–6-годишни – 12,1; 6–7-годишни – 14,5</p>
	<p>4. Родителите (М – майка; Б – баща).</p> <p>3–4-годишни – 34,1; 4–5-годишни – 32,5; 5–6-годишни – 20,8; 6–7-годишни – 22,3-</p>
	<p>5. Играчки, предмети, вещи, образователни материали, дрехи.</p> <p>3–4-годишни – 3,5; 4–5-годишни – 5,5; 5–6-годишни – 10,2; 6–7-годишни – 12,8</p>

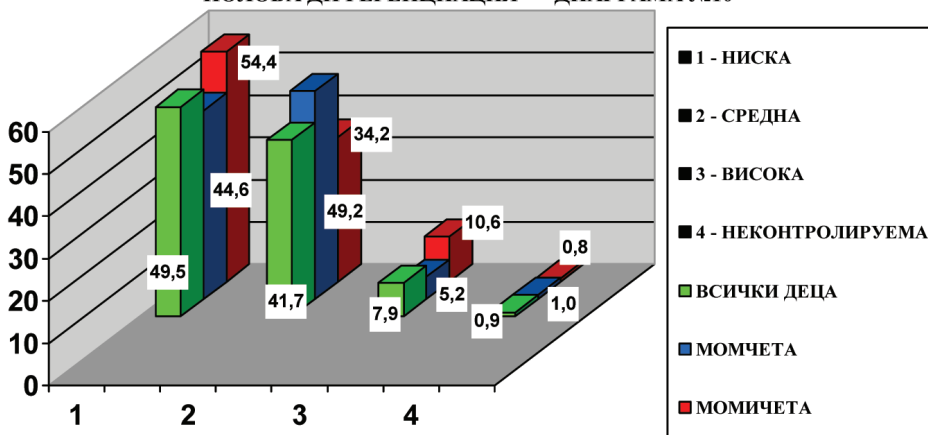
СТЕПЕН, ЧЕСТОТА И ХРОНОЛОГИЯ В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ ДИАГРАМА №9



■ 1 - СТЕПЕН (ИНТЕНЗИТЕТ)	■ НИСКА	■ СРЕДНА
■ ВИСОКА	■ НЕКОНТРОЛИРУЕМА	■ 2 - ЧЕСТОТА
■ 1 ПЪТ НА ДЕН	■ 2-3 ПЪТИ НА ДЕН	■ 4-5 ПЪТИ НА ДЕН
■ 6 И ПОВЕЧЕ ПЪТИ НА ДЕН	■ 3 - ХРОНОЛОГИЯ	■ ДО 30 СЕКУНДИ
■ 30 СЕК. - 1 МИН.	■ 1 - 3 МИНУТИ	■ 4 И ПОВЕЧЕ МИНУТИ

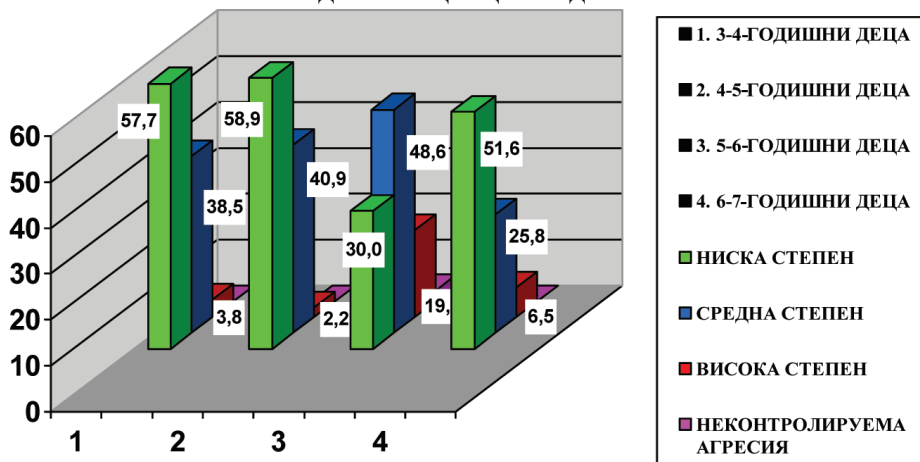
• Резултатите от таблица №3 и диаграма №9 показват, че учителите класифицират интензивността на агресивното поведение в предучилищна възраст чрез степените ниска (49,5%) и средна (41,7%). Броят на ежедневните агресивни прояви в детските градини е от един (48,3%) до три пъти на ден/40,4%, а като времетраене те се вменват в рамките на 30 секунди (43,8%) и от 30 секунди до 1 минута (44,8%).

**СТЕПЕН(ИНТЕНЗИТЕТ) В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ:
ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №10**



• Като полова диференциация (диаграма №10) ниската степен в интензитета на проявите на вербална агресия в предучилищна възраст, (49,5%) е характерна повече за момичетата (54,4% срещу 44,6% при момчетата), а при средната степен е налице противоположната тенденция (49,2% при момчетата и 34,2% при момичетата).

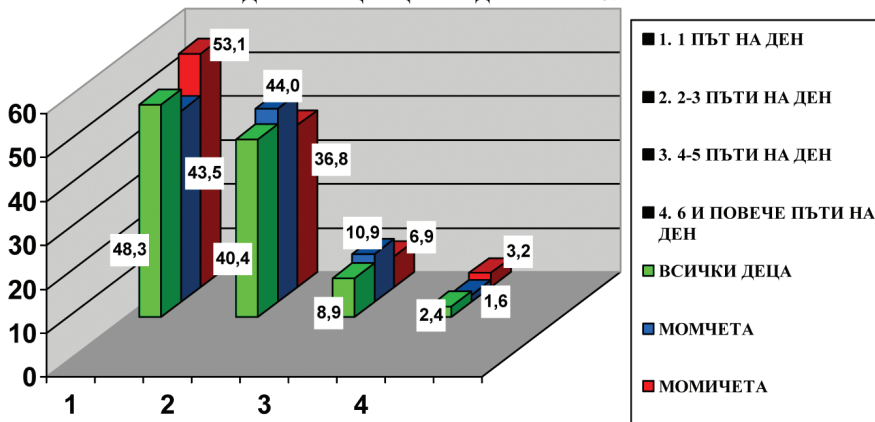
**СТЕПЕН(ИНТЕНЗИТЕТ) В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ:
ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №11**



• Възрастовата диференциация в интензитета на проявите на вербална агресия в предучилищна възраст разкрива следните характеристики и тенденции (диаграма №11): спад в ниската степен на агресивността във възрастта 3–6 години/57,7% при 3–4-годишните → 58,9% при 4–5-годишните → 30,0%

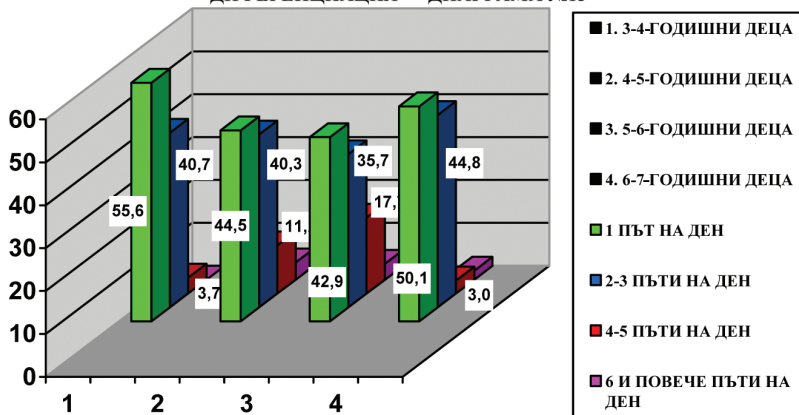
при 5–6-годишните), за сметка на увеличаване на интензитета ѝ като средна степен на изява в този възрастов диапазон (38,5% при 3–4-годишните → 40,9% при 4–5-годишните → 48,6% при 5–6-годишните, като в диапазона между петата и шестата година 19% от децата са с висока степен на вербална агресивност); намаляване на интензитета на вербалната агресивност при 6–7-годишните деца (51,6% от проявите са с нисък, а 25,8% със среден интензитет).

ЧЕСТОТА В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №12



• Резултатите на диаграма №12 показват, че 48,3% от децата с агресивност в предучилищна възраст проявяват вербална агресия по един път на ден, като това е присъщо повече на момичетата (53,1% срещу 43,5% при момчетата), а 40,4% – по два и три пъти на ден, от които повечето са момчета (44,0% срещу 36,8% при момичетата). Четири и повече пъти на ден проявяват вербална агресия общо 11,3% от децата.

ЧЕСТОТА В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №13

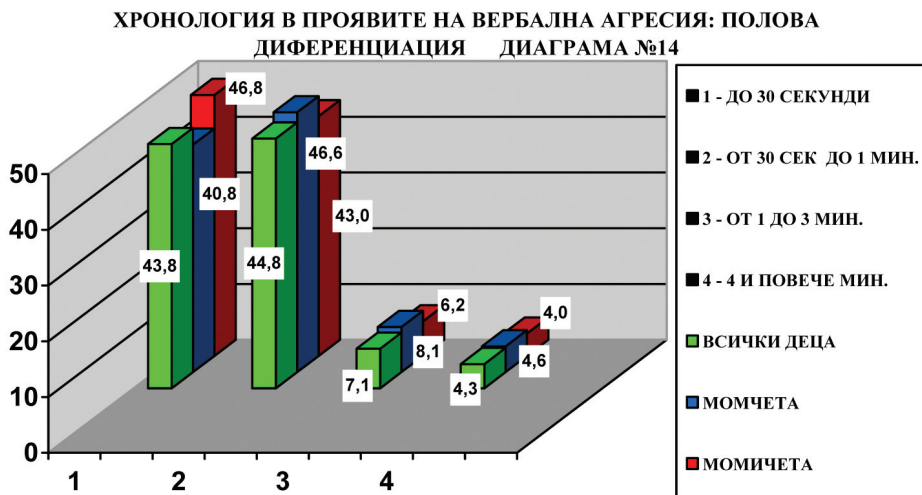


- Диаграма №13 представя характеристиките и тенденциите във възрастовите диапазони относно честотата на вербалните агресивни прояви в предучилищния период:

- Намаляване количеството на агресивните прояви във възрастта от 3 до 6 години като една, две или три на ден (един път на ден: 55,6% при 3–4-годишните → 44,5% при 4–5-годишните → 42,9% при 5–6-годишните; два-три пъти на ден: 40,7% при 3–4-годишните → 40,3% при 4–5-годишните → 35,7% при 5–6-годишните);

- Тази тенденция е относителна, защото същевременно е налице увеличаване процента на децата с четири и повече вербални агресивни прояви на ден (0% при 3–4-годишните → 11,2% при 4–5-годишните → 17,7% при 5–6-годишните);

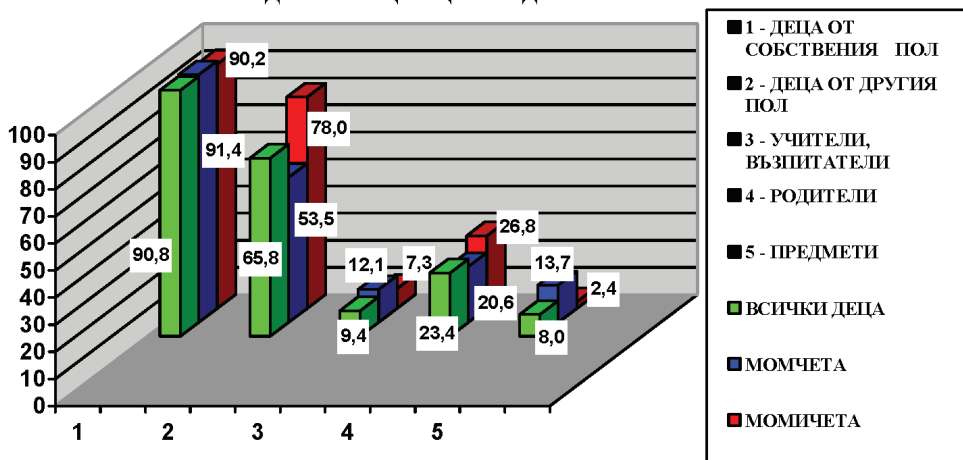
- Увеличаване на единичните прояви на вербална агресия във възрастта 6–7 години и същевременно намаляване на честотата ѝ като поредица от такива прояви.



- Най-разпространените времеви интервали на вербалната агресия в предучилищна възраст са до 30 секунди (43,8% от децата) и от 30 секунди до 1 минута (44,8% от децата). При 7,1% от децата тези прояви продължават от 1 до 3 минути, а при 4,3% – 4 и повече минути. Продължителността на проявите е по-висока при момчетата, за които е по-характерен времеви интервал от 30 секунди до 1 минута, докато за момичетата той по-скоро се ограничава на границата на 30-те секунди, като разликите не са твърде съществени.

• Възрастовата диференциация във времевите интервали на вербалната агресия в периода от 3 до 6 години извежда тенденцията за увеличаването им, защото докато при 3–4 и 4–5-годишните тя е в рамките на 30 секунди (съответно 43,6% и 35,7%) и от 30 секунди до 1 минута (съответно 48,3% 53,1%/, при 5–6 годишните тези интервали се увеличават над 1 минута) до 30 секунди – 35,7% от децата; до 1 минута – 39,0%; до 3 минути – 18,5%). При децата на 6–7 години е налице „завръщане“ на вербалната агресия в интервалите до 30 секунди (54,8%) и до 1 минута (38,7%).

НАСОЧЕНОСТ В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ: ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №16

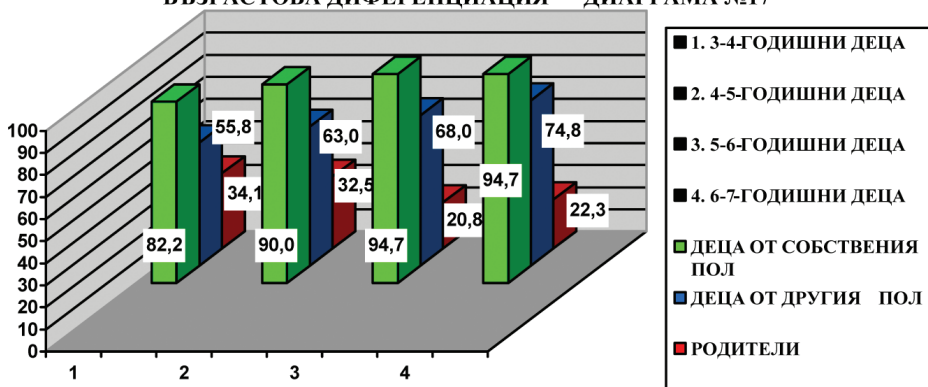


• „Адресатите“ на вербална агресия при децата от предучилищна възраст (диаграма №16) са най-вече връстници от собствения (90,8%) и противоположния пол (65,8%). Обект на агресивни прояви са и родителите при предаване и приемане на децата от детската градина (23,4%), учителите и възпитателите (9,4%), играчки, предмети, вещи, дрехи, образователни материали и инвентар на групата (8,0%).

– Няма съществени разлики като полова диференциация във вербалната агресия към представители на собствения пол, но това, което прави впечатление, е, че момчетата са по-толерантни към момичетата, тъй като агресивните прояви към другия пол при тях са по-малко (53,5 % срещу 78,0% при момичетата). Момичетата са по-агресивни и към родителите си (26,8% срещу 20,6%), а като цяло децата проявяват по-голяма вербална агресия към майките (17,1%), отколкото към бащите (6,6%), като тя може да се обясни с факта, че наблюденията на учителите за взаимоотношенията между майките и децата им са значително по-пълни, защото обикновено те ги взимат от детската градина и контактуват повече със самите учители.

За сметка на това момчетата са по-агресивни към предмети (13,7% срещу 2,4% при момичетата) и към учителите и помощник-възпитателите (12,1% срещу 7,3%).

**НАСОЧЕНОСТ В ПРОЯВИТЕ НА ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ:
ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА №17**



• Налице са и възрастови специфики и тенденции в насочеността на вербалната агресия към субекти и обекти.

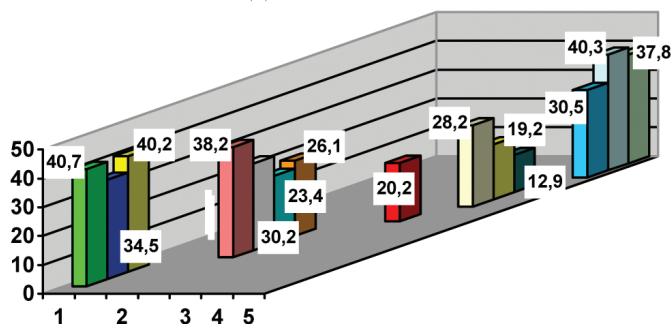
– С нарастване на възрастта се увеличават агресивните прояви към връстниците от собствения пол (82,2% при 3–4-годишните деца и съответно, 94,7% при 5–7-годишните), към представителите на другия пол (55,8% при 3–4-годишните и 74,8% при 6–7-годишните) и до известна степен към педагозите (0% при 3–4-годишните и 14,5% при 6–7-годишните) и предметите, образователните материали и инвентара на групата (3,5% при 3–4-годишните и 12,8% при 6–7-годишните), което означава, че потребността от себедоказване и самоутвърждаване в групата, съчетана със субективния личен опит, провокира увеличаването на вербалната агресия.

– Същевременно децата стават по-въздържани, по-малко капризни и агресивни (34,1% при 3–4-годишните деца и 22,3% при 6–7-годишните) във взаимоотношенията с родителите си.

Причините за вербалната агресия на децата са разнообразни и могат да се систематизират в няколко основни групи (таблица №4, диаграми №18; 19).

ПРИЧИНИ ЗА ВЕРБАЛНАТА АГРЕСИЯ /деца с прояви на вербална агресия – 72%/	РЕЗУЛТАТИ – %			
	1	2	3	4
Стремеж към самоутвърждаване и лидерство 1. Себедоказване пред връстници. 2. Противопоставяне, превъзходство и доминиране над връстници. 3. Желание да получи чужда играчка. М – момчета; Ж – момичета	40,7 М-37,6 Ж-43,9	34,5 М-25,1 Ж-43,9	40,2 М-40,9 Ж-39,5	
Потребност от внимание и социални контакти 1. От вниманието на връстници. 2. От вниманието на възрастни. 3. От уважение, одобрение, постижения, престиж. 4. Неумение за общуване с връстници. М – момчета; Ж – момичета	38,2 М-26,8 Ж-49,6	30,2 М-29,0 Ж-32,6	23,4 М-25,2 Ж-21,6	26,1 М-28,8 Ж-23,8
Подражание на агресивни модели на поведение 1. На друго дете, негативен лидер. М – момчета; Ж – момичета	20,2 М-22,2 Ж-17,1			
Демонстрация на познания, качества, умения и отношения 1. Любознателност. 2. На физическо превъзходство над връстници. 3. Надценяване на способностите, завишена самооценка. М – момчета; Ж – момичета	28,2 М-27,0 Ж-29,3	19,2 М-28,6 Ж-9,8	12,9 М-15,9 Ж-9,8	
Стремеж към негативни социални прояви 1. Не се съобразява с връстници. 2. Сърди се неоснователно на връстници. 3. Неподчинение на изискванията на учители. М – момчета; Ж – момичета	30,5 М-31,7 Ж-29,3	40,3 М-31,7 Ж-48,8	37,8 М-39,0 Ж-36,5	
Защита и помощ на субекти и обекти 1. Защита на друго дете. 2. Помага на учителя. 3. Помага на друго дете. М – момчета; Ж – момичета	37,8 М-36,5 Ж-39,0	24,3 М-9,5 Ж-39,0	21,0 М-12,7 Ж-29,3	
Самозащита на личността и собствеността 1. Защита на собствените интереси. 2. Защита на собствените играчки. М – момчета; Ж – момичета	49,1 М-39,7 Ж-58,5	50,0 М-54,0 Ж-46,0		
Негативни емоционални състояния, предизвикани от възрастните 1. Забрана за игра от учителя. М – момчета; Ж – момичета	30,2 М-28,6 Ж-31,7			
Специфични характеристики на семейството 1. Дете на разведени родители. М – момчета; Ж – момичета	13,4 М-4,8 Ж-21,9			
Трудности в образователния процес и изпълнение на изискванията в детската градина 1 Слаба концентрация на вниманието. 2. Не предвижда резултата от действията си. 3. Повишена двигателна активност. М – момчета; Ж – момичета	25,0 М-30,1 Ж-20,0	12,5 М-15,9 Ж-9,1	24,0 М-27,0 Ж-21,0	
Хиперактивност 1 Повишена двигателна активност. М – момчета; Ж – момичета	24,0 М-27,0 Ж-21,0			

ПРИЧИНИ ЗА ВЕРБАЛНАТА АГРЕСИЯ(МОТИВАЦИЯ) НА ДЕЦАТА
 ДИАГРАМА №18



- 1 - САМОУТВЪРЖДАВАНЕ И ЛИДЕРСТВО
- СЕБЕДОКАЗВАНЕ ПРЕД ВЪРСТНИЦИ
- ПРОТИВОПОСТАВЯНЕ НА ВЪРСТНИЦИ
- ЖЕЛАНИЕ ЗА ЧУЖДА ИГРАЧКА
- 2 - ПОТРЕБНОСТ ОТ ВНИМАНИЕ
- НА ВЪРСТНИЦИ
- НА ВЪЗРАСТНИ
- ОТ ОДОБРЕНИЕ
- НЕУМЕНИЕ ЗА ОБЩУВАНЕ С ВЪРСТНИЦИ
- 3 - ПОДРАЖАНИЕ НА АГРЕСИВНИ МОДЕЛИ
- НА ДРУГО ДЕТЕ, НЕГАТИВЕН ЛИДЕР
- 4 - ДЕМОНСТРАЦИЯ НА КАЧЕСТВА
- ЛЮБОЗНАТЕЛНОСТ
- ФИЗИЧЕСКО ПРЕВЪЗХОДСТВО НАД ВЪРСТНИЦИ
- ЗАВИШЕНА САМООЦЕНКА
- 5 - СТРЕМЕЖ КЪМ НЕГАТИВНИ ПРОЯВИ
- НЕ СЕ СЪОБРАЗЯВА С ВЪРСТНИЦИ
- СЪРДИ СЕ НА ВЪРСТНИЦИ
- НЕ СЕ ПОДЧИНЯВА НА УЧИТЕЛИ

• Данните от диаграма №18 извеждат следните групи и конкретни причини като мотивация на децата за прояви на вербалната агресия в предучилищна възраст:

– *Стремеж към самоутвърждаване и лидерство*

Основни акценти в тази група от причини са стремежът за себедоказване пред връстници (40,7% от децата), стремежът за противопоставяне, превъзходство и доминиране над връстници (34,5%) и желанието за получаване на чужда играчка/40,2%/. В контекста на половата диференциация момчетата демонстрират значително по-ясно изразен стремеж за себедоказване (43,9% срещу 37,6% при момчетата), противопоставяне и доминиране над връстници (43,9% срещу 25,1%), а в контекста на възрастовата динамика мотивацията за получаване на чужди играчки, предизвикваща вербални агресивни прояви, спада в края на предучилищната възраст (от 47,6% при 3–4-годишните до 30,8% при 6–7-годишните деца).

– *Потребност от внимание и социални контакти*

Конкретни причини за вербалната агресия на децата са потребностите от вниманието на връстници (38,2%), вниманието на възрастни (30,2%), уважение, одобрение, постижения, престиж (23,4%), както и неумението за общу-

ване с връстници (26,1%), което не означава, че децата изпитват усещане за изолация от връстници и възрастни или че имат ниско самочувствие. Прави впечатление, че момчетата изпитват значително повече потребност от вниманието на връстниците (49,6% срещу 26,8% при момчетата), а момчетата в по-голяма степен не умеят да общуват с тях (28,8% срещу 23,8%). И двете групи деца в еднаква степен изпитват потребности от одобрение и постижения, и от вниманието на възрастните, които се засилват с увеличаването на възрастта (23,8% при 3–4-годишните и 31,6% при 5–7-годишните деца).

– *Подражание на агресивни модели на поведение*

С най-висок процент в този общ вариант на причини за вербална агресия е стремежът за подражание на друго дете, негативен лидер в групата от връстници (20,2%), като това е характерно повече за момчетата (22,2% срещу 17,1% при момчетата). Маловажни избори на учителите са подражанието на виртуални и въображаеми герои, родители, учители и други възрастни.

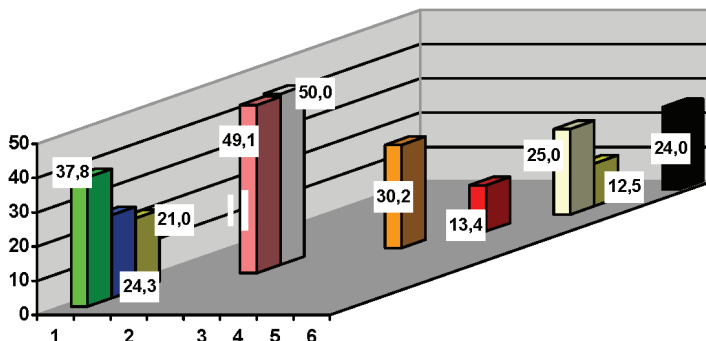
– *Демонстрация на познания, качества, умения и отношения*

Изборите на причините за вербална агресия в тази група са свързани с любознателността (28,2%), демонстрацията на физическо превъзходство над връстници (19,2%) и завишената самооценка (12,9%). Докато при любознателността като причина за вербални агресивни прояви няма съществени полови и възрастови специфики, то демонстрацията на физическото превъзходство (28,6% срещу 9,8% при момчетата) и завишената самооценка (15,9% срещу 9,8%) са по-характерни за момчетата и бележат спад с увеличаване на възрастта на децата (31,9% при 3–4-годишните и 7,9% при 6–7-годишните деца). Несъществени причини за вербална агресия са демонстрацията на материални възможности, на «медийни познания» и на познания и умения, свързани с образователния процес в предучилищна възраст.

– *Стремеж към негативни социални прояви*

Основни причини за вербална агресия в тази група са несъобразяване с връстниците (30,5%), неоснователно сърдене и претенции към връстниците (40,3%) и стремеж към неподчинение на изискванията на учителите (37,8%), но не и техните още по-негативни варианти – мнителност и враждебност към връстници, учители и родители, усещане за ненаказаност от учители и родители, и стремеж към отмъщение на връстници, учители и родители. Докато при несъобразяването с връстниците е налице липса на полови и възрастови специфики, то момчетата в по-голяма степен предявяват претенции към тях (48,8% срещу 31,7%), а момчетата в по-малка степен се подчиняват на изискванията на своите учители (36,5% при момчетата и 39,0% при момчетата), като при последната причина е налице тенденция за спад с увеличаване на възрастта (/42,1% при 3–4-годишните и 19,2% при 6–7-годишните деца).

ПРИЧИНИ ЗА ВЕРБАЛНАТА АГРЕСИЯ(МОТИВАЦИЯ) НА ДЕЦАТА
ДИАГРАМА №18



■ 1 - ЗАЩИТА И ПОМОЩ
■ ЗАЩИТАВА ДЕТЕ
■ ПОМАГА НА УЧИТЕЛЯ
■ ПОМАГА НА ДЕТЕ
■ 2 - САМОЗАЩИТА НА ЛИЧНОСТТА И СОБСТВЕНОСТТА
■ НА СОБСТВЕНИТЕ ИНТЕРЕСИ
■ НА ИГРАЧКИТЕ СИ
■ 3 - НЕГАТИВНИ ЕМОЦИОНАЛНИ СЪСТОЯНИЯ, ПРЕДИЗВИКАНИ ОТ ВЪЗРАСТНИ
■ ЗАБРАНА ЗА ИГРА ОТ УЧИТЕЛЯ
■ 4 - ХАРАКТЕРИСТИКИ НА СЕМЕЙСТВОТО
■ РАЗВЕДЕНИ РОДИТЕЛИ
■ 5 - ТРУДНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС
■ СЛАБА КОНЦЕНТРАЦИЯ НА ВНИМАНИЕТО
■ НЕ ПРЕДВИЖДА РЕЗУЛТАТА ОТ ДЕЙСТВИЯТА СИ
■ 6 - ХИПЕРАКТИВНОСТ
■ ПОВИШЕНА ДВИГАТЕЛНА АКТИВНОСТ

• Данните от диаграма №19 разкриват още групи и причини за прояви на вербална агресия в предучилищна възраст:

– *Защита и помощ на субекти и обекти*

Значими причини от тази група са защитата на други деца (37,8%), помощта на други деца (21,0%) и помощта на учителите (24,3%). И трите посочени причини имат изцяло феминен приоритет: защита на други деца (39,0% при момичетата и 36,5% при момчетата); помага на други деца (39,0% при момичетата и 9,5% при момчетата); помага на учителя (29,3% при момичетата и 12,7% при момчетата).

– *Самозащита на личността и собствеността*

С най-висок процент в тази група са причините «защита на собствените интереси» (49,1%) и «защита на собствените играчки» (50,0%). Докато защитата на интересите е повече приоритет на момичетата (58,5% срещу 39,7% при момчетата), то защитата на играчките е по-характерна за момчетата (54,0% срещу 46,0% при момичетата), като с възрастта децата започват да споделят все повече играчките си със своите връстници (61,9% при 3–4-годишните и 38,5% при 6–7-годишните).

– Негативни емоционални състояния, предизвикани от възрастните

В тази група водещата причина за вербална агресия е забраната за игра от учителите (30,2%). Имайки предвид, че играта е основната дейност на децата от предучилищна възраст, че тя е формата за творческо присъствие, изпробване и претворяване на социалните отношения, за коопериране и избягване на изолация, за изразяване на позиции, претенции и емоции, за демонстриране на игрово-социален опит и игрова култура, е напълно нормално забраните за игра в «името на образователния процес» да предизвикват прояви на вербална агресия без възрастови и полови различия.

Несъществени причини за вербална агресия в предучилищна възраст са «тревожност и страх в резултат на напрежение и конфликти между учителя и помощник-възпитателя», «конфликти между родителите», «застрашаващи реакции и наказания от учителите и родителите».

– Специфични характеристики на семейството

13,4% от агресивните деца в предучилищна възраст са на разведени родители и за всички тях са характерни прояви на вербална агресия.

– Трудности в образователния процес и изпълнение на изискванията в детската градина

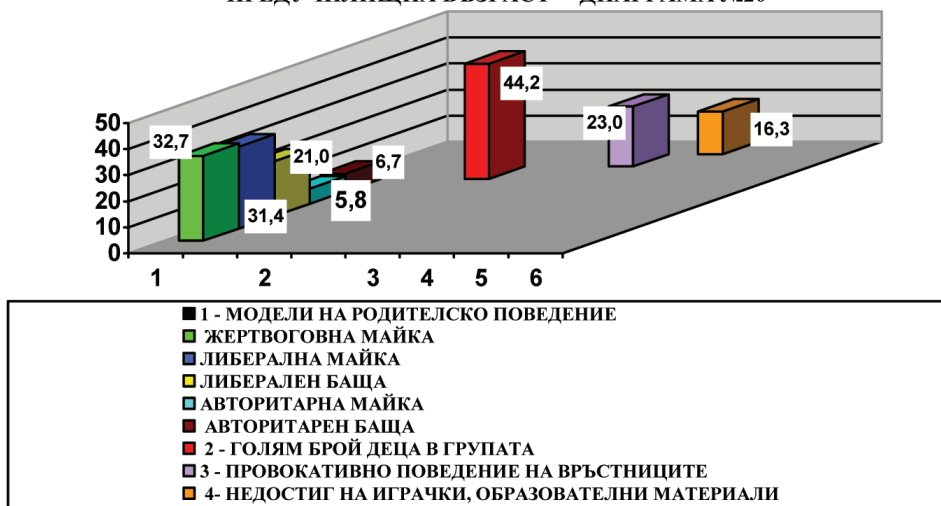
Основни причини за вербална агресия в тази група са слабата концентрация на вниманието (30,1% от децата), проблемите с адаптацията в групата и при нови ситуации (16,3%), ограничените познания и ниските образователни постижения (15,2%) и неподвижването на резултата от действията (при 12,5% от децата). Като полова диференциация всички тези причини са маскулинен приоритет, особено слабата концентрация на вниманието (30,1% при момчетата и 20,0% при момичетата) и ниските образователни постижения (20,3% при момчетата и 10,1% при момичетата), а като възрастова динамика е налице тенденция за спад в процентите на посочените причини с нарастването на възрастта, което е нормално, защото е свързано с цялостното развитие на детето от предучилищна възраст/слаба концентрация на вниманието – 52,3% при 3–4-годишните и 23,0% при 6–7-годишните деца).

– Хиперактивност

Повишената двигателна активност като причина за прояви на вербална агресия е характерна за 24,0% от децата, повече при момчетата (27,0% срещу 21,0%) и спада с увеличаване на възрастта (28,6% при 3–4-годишните и 15,4% при 6–7-годишните деца).

Разпределението на факторите, провокиращи прояви на вербална агресия в предучилищна възраст е представено на диаграма №20.

**ФАКТОРИ, ПРОВОКИРАЩИ ВЕРБАЛНА АГРЕСИЯ В
ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ДИАГРАМА №20**



- Основни фактори, провокиращи прояви на вербална агресия в предучилищна възраст, според мнението на учителите, са големият брой деца в групите на столичните детски градини (44,2% от отговорите), провокативното поведение на връстниците (23,0%), отговор, който е свързан и произтича от предходния и моделите на родителско поведение.

- Според учителите, децата не са обект на насилие в семейството, но това е констатация, която трудно подлежи на верификация, защото предполага детето или родителят да са споделили това, или учителите да са станали свидетели на подобни прояви на родителите, като и двата варианта са трудно доказуеми и приемливи. Това, което е реалистично като констатация, е, че значителна част от родителите обичат, не отхвърлят и се интересуват от децата си.

- Други маловажни избори показват, че електронните медии и разликите в материалния и социалния статус на децата не са фактори за провокиране на вербална агресия в детската градина, защото е налице контрол в хронологията и съдържанието на виртуалните послания, в контекста на организацията на образователния процес и наличието на дисциплина в групите (отговор, който получава много малък процент). Авторитаризмът или либерализмът на учителите също не са провокатори на прояви на вербална агресия в предучилищна възраст.

В сравнителен план е налице разминаване в ориентацията на учители и родители относно факторите, провокиращи прояви на вербална агресия в предучилищна възраст.

- Конкретните представи на родителите за вербални прояви на непослушание, гняв, инат и стремеж към налагане на децата и факторите, които ги провокират, са свързани със следните значими избори:

- Хленчи и се оплаква; Фактори на влияние – семейство, връстници.

- Използва нецензурни думи и изрази; Фактори на влияние – връстници, електронни медии.

- Обвинява, заплашва и се заканва; Фактори на влияние – връстници, електронни медии.

- Лъже; Фактори на влияние – връстници.

Влияние на игровото взаимодействие при адаптирането към училищния живот за преодоляването на вербалните агресивни прояви

Игровото пространство като вариант на педагогизирана институционална в условията на детската градина и училището среда е онова място, където субектите осъзнават посланията и знаците един към друг в общуването и комуникацията на средата за превръщането им в истински личности.

Много от практиките в началното училище са дистанцирани при определянето на функциите на играенето в първи и втори клас, особено при завишаването на броя на учениците в първи клас и нееднаквата им степен на подготовка за училище. Но за да се промени насочеността на детето от една към друга привлекателна сфера на дейност, поведение и общуване, не е достатъчно да се осигуряват съдържателно-дидактични аспекти в учебните часове и техните самостоятелни форми на извънучебна организация на малките ученици (самостоятелната им работа или домашни работи). Въпреки все по-актуалните изисквания за осигуряването на „отворени, съпътстващи уроците форми“, особено при целодневна организация на престой в училището, наличието на педагози в образователните институции, които да реализират игрово взаимодействие (не само свободна двигателна дейност на учениците в двора) в условията на занималнята почти не се наблюдава в масовото училище. Реализират се главно игрови методи по отделните учебни предмети в рамките на учебните тетрадки и работа в ателиета, които не са същинска игра.

В този план беше проведен формиращ експеримент в рамките на интегрирания технологичен модел на единна социално-педагогическа система „детска градина-начално училище“ в ЧОУРЧО „Българско школо“, ул. „Е. Ненчева“ № 1, община Витоша, София в продължение на естествения преход на децата от подготвителен клас в първи и втори клас. Престоят на учениците в частното училище е при целодневна организация, а следобед до 17 часа беше възможно след приключването на втория цикъл от следобедни занимания да се реализира игрово взаимодействие по предложените технологични модели.

Модели на технологията на игрово взаимодействие	Когнитивно-информативен	Емоционално-филтриращ	Социално-обвързващ	Функционално-делови
Първи клас	Кооперативни игри за ориентирани в частите на дървета, храсти, тревисти растения. Конкурентни игри за здравословно хранене и дневен режим на ученика	Игри-инсценировки – „Моето училище“ Артистични упражнения – „Какво готвим вкъщи?“	Делови игри – „Ние сме в първи клас“ Схематично моделиране в игрови диади – „Аз и ти растем“	Изобразителни игри за довършване на замисъл – „Моята идея – твоята рисунка“
Втори клас	Кооперативни игри: с „Живите неща около мен“, „Цветовете – знаци“, „Цветове и реклами“, „Климат и време“, „Портретисти“	Игри-експерименти: „Вода и ръжда“, „Малки и големи острови“ (игри с пясък и вода), „Цветя от царевични обвивки“	Игри за сериация и класификация – „Малки и големи в естествената природна среда“, „Малки и големи в света, създаден от човека“, „Високи животни и дървета“	Маршрутна игра по схема – „Торба с отпадъци“, „Географски опит“, „Зърнени мозайки“ и др.

Примерни игрови теми за реализирането на моделите на игрово взаимодействие в първи и втори клас на началното училище

Експерименталните групи от 84 ученика в първи и във втори клас обхващат наблюдения на децата в игровото взаимодействие, отнесени до следните **параметри**:

- Прояви на предоставяне на съвети, напътствия, уточнения за улесняване на съигрва (показване на място, на начина на действие, вербално уточнение и др.);
- Практическа помощ (прегъване, подостряне на молив, услуга с лист и др.);
- Информирани за намерения при обединяване на усилията за решаването на игровата задача (споделяне на мнение, даване на информация, демонстриране на подкрепа);
- Подпомагане на партньора при затруднения (подказване, защитаване от нападки и присмех на други играещи и пр.);
- Споделяне на положителни емоции с партньора;
- Респект от участието на партньора – изчакване на поредност, припомняне на правила и критичност при нарушаването им.

При представянето им се има предвид, че тези прояви се срещат и извън играта по посока на ежедневните контакти на учениците, и извън игровото взаимодействие. Избраните прояви обаче трудно се регистрират в методически разработваните урочни форми на сътрудничество. Проявлението им в свободен план в минутите на междучасието и най-вече в игровото включване в игротеката на занималнята е известно абстрахиране от учебните предмети, от учебните часове и задължителното им представяне. Тук по-скоро става дума за придобиването на система от регистрирани норми, типични за интеракцията, основана на самодейността и свободната воля.

По този начин и за двата класа се придобива еднозначна информация от гледна точка на вариантното преобразуване на когнитивен опит в моделните игрови форми. Така например се наблюдава групирането на учениците по маси (екипи или диади), по отношение на равнина, върху която се конструират изобразителните, емоционално-насочените или експериментално преживените игрови действия – индивидуално или в групов план. Особено значение имаха кооперативните или некооперативните игрови форми, готовността за сътрудничество, за откриването на подходящ съиграч и изразяването на убедителни доводи за привличането му. Така се осъществява огледално регистриране на всички прояви на учениците, сред които по-късно се търсят поставените унифицирани параметри, изнесени по-горе. Така се регистрират впечатления от 15 до 35 минути като пределна продължителност. В резултат на сравняването на общия им брой в продължение на едно полугодие се регистрират общо за първи и втори клас 3183 аналогични по смисъл на дейности (за 84 ученика в две последователни години – четири паралелки по около средно 21 ученика), поведение и общуване в експерименталните класове, докато в контролните класове – 1432 (за четири паралелки по 31 среден брой в клас). Трябва да се поясни, че решението на игровото пространство в сравнителен план не беше еднозначно. Това е една от причините за почти двойното по-голямо регистриране на наблюдавани прояви, а не толкова броят на учениците в класовете. Поставянето на чинове и столове в редици в класната стая не е най-целесъобразното стимулиране на положителни взаимоотношения, особено при невъзможността за невербална комуникация, толкова ценна за играенето делова предпоставка за партниране и неформално общуване. Използването на конвенционални типови решения на средата за играенето не е благоприятно за постигането на моделните технологии във формиращия експеримент. От друга страна, големият брой на учениците, който също е неподходящ за вербална и невербална свободна комуникация, типична за играенето, често среща от практиците учители като реакция – забраната и регламент на споделянето на опит.

Лица, участващи в експеримента	Експериментални групи № 84 <i>ЕЗ гр.</i>		Контролни групи № 124 <i>КЗ гр.</i>	
	Начало	Край	Начало	Край
Брой на проявите	3183		1432	
1. Приятелски настроени към съученици – % от всички наблюдавани прояви	12,3	14,94	3,81	4,9
2. Дистанцирани от съучениците – % от всички наблюдавани прояви	2,10	1,46	2,53	3,09
Социално приемливи прояви спрямо всички поведенчески регистрирани прояви към съученици – %	14,33	16,40	6,34	7,99
1. Средноаритметична стойност	3,74	4,53	0,94	1,18
2.	0,64	0,47	0,59	0,73
1. Стандартно отклонение – <i>s</i>	1,22	0,85	0,5	0,37
2.	0,13	0,11	0,29	0,44
1. Коефициент на вариация – <i>V</i>	32,78	18,72	54,34	30,25
2.	20,64	25,00	45,90	58,68

Стандартното отклонение s се пресмята чрез честотата на активностите в смисъл на отразени категории, които един ученик показва. Коефициентът на вариация V представя в проценти средната аритметична стойност. Тук интерес представляват тенденции, които се открояват в началото и в края на изследването в началното училище (при започването на полугодieto и при приключването му в различните класове – първи и втори клас).

Сравняване на честотата на поведенческите прояви в експерименталната и контролната група: процентният дял на социално приемливите поведенчески прояви спрямо всички регистрирани прояви е приблизително двойно по-висок, отколкото в конвенционално организираните следобедни занимания на контролната група (без игрови анимиращи моделни форми), както в началото, така и в края на проучването.

Сравняване на средноаритметичните величини в експерименталните и контролни групи: показателно е, че в експерименталните групи, където уче-

ниците са участвали в технологичния модел в ЧОУРЧО „Българско школо“ и в рамките на подготвителна група, стойностите са особено по-високи още в началото на първи клас в сравнение с контролните групи. Те показват, че още преди постъпването в първи клас децата притежават култура да се сдружават с партньори в игрови обединения и екипи, и да съгласуват уменията си при преследването на игрово-познавателна задача в игри-експерименти, изобразителни игри и проектни симулативни игри в условията на празнична атмосфера – костюмиране и презентация. Те проявяват готовност да се консолидират в екипа или в групата, да съгласуват информация за представянето, да помагат, да предоставят идеи и предложения.

В сравнение с това учениците в контролните групи, идващи от конвенционални групи, които работят по програмната система „Ръка за ръка“, но при които липсват единните дименсии при реализирането на технологичния модел за игрово взаимодействие, са наполовина готови да проявяват партньорство (спрямо постиженията в експерименталните групи). Проявите на приятелско настроено поведение обхваща едва 1/3 от стойността на резултатите в експерименталните групи. В същото време проявите на дистанциране от съучениците в началото на годината в контролните групи са по-чести, отколкото в експерименталните.

Сравняване на релацията „прояви на приятелство – прояви на дистанциране“ в експерименталните и контролни групи: в класовете с реализиран технологичен модел на игрово взаимодействие позитивно ориентирани поведенчески прояви са почти шест пъти по-чести, докато в класовете без влияние от формиращи ефекти честотата е 1,5.

Следователно учениците в експерименталните групи демонстрират позитивни за принадлежността си към играещата общност прояви, докато децата в контролните групи се отнасят амбивалентно към своята нова социална среда. Това показва, че комуникативно ориентираното моделно игрово взаимодействие повлиява върху отношението на учениците към новия им приятелски кръг.

В края на експерименталното проучване се проследява отново честотата на социалните прояви на поведение в играенето в експерименталните и контролни групи. Наблюдава се познатата от началото на полугодията картина на преобладаване на честотата на социални контакти в експерименталните класове.

По отношение на сравняването на средните стойности в експерименталните и контролните групи и техните релации: картината за релациите между позитивните и индиферентни прояви в групите е същата като в началото на полугодията.

Ако се разгледат данните за стойностите на насочените към играещата общност и субектите в нея приятелски прояви в експерименталните и контролни групи, ще се установи, че те преобладават в първите, участващи в

технологичния модел ученици. Индиферентните прояви при тях намаляват, докато в контролните групи се повишават. Голям принос за подобренията в това отношение има технологичният модел на игрово взаимодействие, иницираща флексибилност, толерантност, контактност, и сдружаване.

За горното доказателство съдейства анализът на резултатите в контролните групи **КЗ гр.** по отношение на все пак проявено увеличаване на позитивно ориентираните прояви към съучениците, но за съжаление придружено и от повишаване и на отрицателно демонстрираните отношения към съученици. В **ЕЗ гр.** е налице увеличаване на първите с позитивен ефект, но и много по-важно – намаляване на тези с отрицателен ефект спрямо съучениците. В подложените на формиращите проекции на технологичния модел на игрово взаимодействие в продължение на едно полугодие се установява по-ясно изразено насочване към играещата общност.

Въпреки че честотата на тези прояви определя убедително ясно определените по-горе тенденции, сравняването на резултатите в **ЕЗ гр.** в началото и в края на проучването не се характеризира с много висока стойност.

Сравняването на отклоненията чрез коефициентите за вариации оформя следната картина:

- Промяната на приятелски насоченото към общността поведение в **ЕЗ гр.** по време на първото полугодие: покачването на средноаритметичната величина се съчетава с намаляването на стандартното отклонение. Това може да се интерпретира така: повече от учениците се влияят в по-голяма степен от стимулиране на общностно позитивните към играещите ефекти от технологичния модел. Това може да се определи като позитивно развитие на социабилните контакти в смисъл на приобщеност към играещата общност.

- Промяната на приятелски насоченото към общността поведение в **КЗ гр.** по време на първото полугодие: тук се очертава същата тенденция, но началното ниво на тези прояви е сравнително много по-ниско, отколкото в **ЕЗ гр.** При това покачването на стойността на средноаритметичната величина и намаляването на стандартното отклонение е много по-слабо изразено от това в експерименталните групи.

- Промяната на индиферентните към съиграчите промени в **ЕЗ гр.** през първото полугодие: при средно за групата намаляване на броя на тези прояви намалява и отклонението, т.е. от една страна, отрицателно насочените към общността прояви намаляват, а от друга, е налице равномерно разпределение на тези поведенчески прояви.

- Промяната на индиферентните към съиграчите промени в **КЗ гр.** през първото полугодие: покачва се средната стойност и на отклонението – следователно липсата на приобщеност към съиграчите и общността е в по-голяма степен разпространено в тези класове.

ИЗВОДИ

- Обект на изследване са проявите на конфликтност и агресивност на деца от предучилищна възраст в столицата, сравнително равномерно представени като полова и възрастова диференциация, и като вид детска градина.

- Сумарният профил на агресивните прояви показва наличието им при малко повече от половината изследвани деца. Като полова диференциация агресивните прояви имат по-ярко изразен маскулинен характер, а като възрастова диференциация е налице динамика на нарастване на агресивните прояви във възрастта 3–6 години и спад на агресията в края на предучилищния период. Децата от общинските детски градини са с по-висок „агресивен рейтинг“ в сравнение с тези от частните детски градини.

- Проявите на вербална агресия са характерни за 39% от контингента изследвани деца, а около 2/3 от децата с агресия в предучилищна възраст проявяват вербална агресия, и то в комбинация с физическа и невербална агресия.

- Вербалната агресивност е по-разпространена маскулинна ориентация като съотношение с всички изследвани деца, но същевременно притежава по-ярко изразена феминна обусловеност като съотношение с момчетата с прояви на агресия.

- Проявите на вербална агресия нарастват във възрастовия диапазон 3–6 години, а в края на предучилищна възраст е налице спад на вербалната агресия.

- Направената констатация за по-високата степен на агресивност в общинските детски градини, в сравнение с частните, важи и за проявите на вербална агресия.

- Пряката вербална агресия е по-често срещан феномен в предучилищна възраст, отколкото косвената вербална агресия.

- Основни характеристики на пряката вербална агресия са виковете и крясъците, хленченето, обидните квалификации и оскърбленията (включително нецензурните думи), лъжите и избухливостта.

- Проявите на косвената вербална агресия се изразяват в директни обвинения, заплахи и закани към връстниците с цел отстраняване на друго дете в игрова и реална ситуация или завоюване на предмет, играчка и индиректни такива в отсъствието на друго дете.

- Параметрите на пряката вербална агресия имат по-ярко изразен маскулинен характер, докато тези на косвената вербална агресия значителна феминна ориентация. В конкретен план, за момчетата са характерни виковете, крясъците, обидите, хленченето и избухливостта, докато за момчетата това са лъжите, обидите, обвиненията и заплахите с цел завоюване на територии и/или играчки, злословенето и заканите в отсъствието на друго дете.

- Като възрастова динамика, конкретиката на пряката вербална агресия е свързана с увеличаване на обидите и лъжите, и намаляване на избухливостта и хленченето, а в края на възрастта е налице спад на вербалните агресивни прояви.

● Гамата от обидни квалификации е характерна и за двата пола, докато неприличните думи имат приоритетна маскулинна ориентация. Своеобразната възрастова и полова динамика в употребата им се изразява в няколко направления:

– Като „обогатяване“ на речника с нарастване на възрастовите диапазони: при 3–4-годишните деца – „глупак/чка/“ и „тъпак/чка/“; при 4–5-годишните освен посочените думи се прибавят и „тъпанар“, „лош/а/“, „свиня“, „крава“; при 5–6-годишните деца се появяват и думите „грозник“, „грозна“, „лигла“, „скапан“, „гаден“; при децата на 6–7-години всички посочени дотук квалификации се допълват с нови думи – „идиот“, „кретен“, „селянин“, „копеле“, „луд“, „задник“, „бебе“, „л_но“, „ц_ц“.

– Като възрастови семантични конструкции: докато 3–5-годишните деца характеризират връстниците си с една дума, то при 5–7-годишните смисълът на обидите се предава и чрез прости изречения в контекстна реч – „Ти си грозна и глупава! Аз съм по-хубава от теб!“, „Ти си глупав и лош! Ти си муха!“.

– Като сексуална специфика в използваните думи и изрази, освен общите за двата пола „глупак/чка/“ и „тъпак/чка/“, и производните им:

→ При момичетата тя се изразява в насоченост към конкретни физически особености и поведенчески характеристики на другото дете – „свиня“, „крава“, „лигла“, „бебе“, „грозен“, „грозна“;

→ Момчетата акцентират по-скоро върху интегралните оценки на личността – „скапан“, „гаден“, „селянин“, „тъп“, „луд“, „задник“, „копеле“ – и са носители на „мръсните“ думи.

– Като хипотетична диференциация (условна класификация) на думите и изразите спрямо факторите, под чието влияние са усвоени, при наличието и на общи такива:

→ Думи и изрази, усвоени под влиянието на електронните медии – „глупак“, „скапан“, „гаден“, „задник“, „копеле“, „идиот“, „кретен“, „лош“, „луд“, „лигла“, „Ти си грозна и глупава! Аз съм по-хубава от теб!“, „Ти си глупав и лош! Ти си муха!“;

→ Думи, усвоени под влиянието на семейството – „глупак“, „тъпанар“, „гаден“, „скапаняк“, „селянин“, „кретен“, „идиот“, „лош“, „луд“, „бебе“, „л_но“, „ц_ц“.

● Поведението на децата от предучилищна възраст в конфликтните ситуации с връстниците и свързаните с тях прояви на вербална агресия се характеризира по-скоро с непреднамереност и импулсивност, отколкото с проактивност и умишлена целенасоченост към причиняване на вреда. Преднамерената вербална агресия е характерна повече за момичетата и е свързана с конкретиката на косвената вербална агресия, а ответната вербална агресия има позитивна маскулинна ориентация.

– Тези данни показват, че децата от предучилищна възраст проявяват стремеж към комуникация с връстниците, споделяне на потребностите, де-

монстриране на възможностите, себедоказване и себеутвърждаване, но същевременно не владеят в адекватна степен приемливи начини за изразяване и общуване. Това е основната причина за конфликтите, неумишлената вербална агресия и условията на последваща вербална реактивност, която на този етап все още се контролира от груповите норми на поведение и авторитета на учителите. Независимо от това, тревожна е констатацията, че 1/3 от децата в предучилищна възраст проявяват умишлена и ответна вербална агресия.

– В контекста на половата диференциация момчетата демонстрират висока адаптивност към правилата на поведение в детската градина и същевременно подмолност, изобретателност и индиректност в проявите на вербална агресия, докато тези прояви при момчетата са по-открити, видими и предсказуеми и като активност, и като реактивност.

– В контекста на възрастовата диференциация е налице тенденцията за съответствие на проявите на вербална агресия с динамиката на развитието в конкретните диапазони на предучилищната възраст – от общо и неконтролирано изразяване на потребностите, претенциите и емоциите (избухливост, хленчене) при 3–5-годишните деца, към по-пряко и конкретно адресиране на вербалната агресия (обиди, обвинения, заплахи и лъжи) при 5–7-годишните.

- Интензивността на вербалната агресия в предучилищна възраст е в степените ниска и средна, броят на ежедневните агресивни прояви при децата е от един до три пъти на ден, а като времетраене те се вмести в рамките на 1 минута.

- „Адресати“ на агресивните прояви на децата са най-често връстници от собствения пол и в по-редки случаи – от противоположния пол. Обект на агресивни прояви при част от децата са и родителите, а значително по-рядко – учители и възпитатели, играчки, предмети и вещи.

– Във възрастта 3–6 години се увеличават най-значимо агресивните прояви към връстниците, което означава, че потребността от себедоказване и самоутвърждаване в групата провокира увеличаването на агресията.

– Същевременно намаляват агресивните прояви към родителите, което означава че когато са обект на наблюдение от по-широкото социално обкръжение, децата стават по-въздържани и по-малко капризни и агресивни, защото започват да оценяват поведението си от гледна точка както на собствената си персонализация в очите на другите, така и като имидж на семейството.

- Основни причини, мотивиращи децата към вербални агресивни прояви, са потребността от социални контакти, внимание и одобрение от връстници и възрастни, стремежът към самоутвърждаване и лидерство сред връстниците, желанието за получаване на чужда играчка, стремежът за подражание на друго дете, негативен лидер в групата, любознателността, неоснователното сърдене и претенции към връстниците, стремежът към неподчинение на изискванията на учителите.

- Налице е дистанцираност на семейството от ролята му на фактор, провокиращ конфликтно и агресивно поведение у децата от предучилищна въз-

раст и прехвърляне на отговорността върху влиянието на връстниците и електронните медии.

– Според учителите проявите на вербална агресия в предучилищна възраст са предизвикани от големия брой деца в групите на столичните детски градини и провокативното поведение на връстниците, но като основен фактор те посочват моделите на родителско поведение – прекалена жертвост на майките, либерализъм или авторитаризъм и на майките, и на бащите.

– Родителите обаче свързват проявите на вербална агресивност на собствените си деца с негативното влияние на връстниците и електронните медии, и то с прояви на пряка вербална агресия, които са реално негативни за личностното развитие на децата – обвинява и заплашва, обижда, лъже. На семейството те отреждат ролята на «провокатор на конфликтност и вербална агресивност» по отношение на прояви, които са значително по-нормални за децата – хленчи и се оплаква.

Това означава, че актуалните позитивни проекции за превенция на агресивните прояви в детството са заложили в особеностите на емоционално-личностния климат на семейната констелация и подлежат на оптимизация чрез процеса на педагогическо образование на родителите.

● В етапния формиращ игрови тренинг от изследването резултати потвърждават тенденции, доказващи, че използването на технологичния модел за игрово взаимодействие от педагозите променя картината за социалната способност за контакти както в подготвителна, така и в началната училищна възраст.

– Стимулира се ясно изразена принадлежност към играещата общност, ограничават се проявите на дистанция и изолация от групата на връстниците.

– Управлението на игровото взаимодействие предполага ситуативно организиране на интерактивни форми за игра, за познание и за общуване в тяхната взаимовръзка, които съдействат за комуникативна наситеност на контактите и за индиректно партниране на възрастния с учениците. Въпреки че в началното училище една от важните цели в образованието, очертана и от националната стратегия, е насочването към социално ориентирано поведение, много повече практиците се насочват към съдържанието на учебните предмети. Липсата на възможности за целодневна организация на училищния живот елиминира играенето в началното училище като позитивна интерактивна форма за промяна на директно насочената връзка „педагог-обучение-ученици“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контекста на ролята на семейната констелация за превенция на агресивните прояви в детството актуалните позитивни проекции са заложили в особеностите на нейния емоционално-личностен климат и подлежат на оптимизация чрез процеса на педагогическо образование на родителите.

В контекста на влиянието на технологичния модел на игрово взаимодействие може да се твърди, че той има положителен ефект за развитието на социалната способност за контакти, а това е достатъчно основание за преодоляването на вербалните прояви на агресия. Съществено за това е социално-интегрираната позиция на педагозите в модела – демонстриране на позитивно отношение към игровите интерактивни форми.

С това се подкрепя и хипотезата, че освен родителя, от значение като еталонен модел е и ролята на педагога, променящ игрово-образователното пространство и мотивиращ взаимодействие, заинтригуван от инициране на игрово партньорство от позицията на съмишленик.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н., П. Митева.* Гняв и агресивно поведение при децата. С., М-8-М, 2008.
- Гюрова, В.,* Педагогически технологии на игровото взаимодействие. С., Веда Словена-ЖГ, 2009.
- Колева И., Р. Пенев, В. Гюрова, Д. Гюров.* Модели на педагогическо взаимодействие „семейство-детска градина“. С., Просвета, 2008.
- Колосова, С.* Детская агрессия. М., Питер, 2004.
- Крайг, Г.* Психология развития. Санкт Петербург, Питер, 2001.
- Нелсън, Дж., Ч. Бруин, Р. Дафи.* Позитивно възпитание за децата в предучилищна възраст. С., ИК Инфо Дар, 2001.
- Николов П., Н. Александрова, Л. Кръстев.* Педагогическа психология. Благоевград, 2008.
- Пенев, Р.* Систематика и типология на семейното възпитание в детството. С., Веда Словена – ЖГ, 2006.
- Пенев, Р.* Проучване проявите и причините на агресия в предучилищна възраст и влиянието на семейството. Аналитичен доклад по проект «Социокултурни характеристики на педагогическата среда» към СУ „Св. Кл. Охридски“. С., 2009.
- Превенция на агресията сред децата. Сборник с научни доклади. С., ИК Комливес – ЛМ, 2004.
- Попов, Хр.* Човешката агресия. С., Информа Интелект, 2002.
- Стаматов, Р.* Детската агресия. Пловдив, Хермес, 2008.
- Стоянова, М.,* Противоречивите ситуации за възпитаване на адаптивност, Ловеч, Първа национална конференция, 2008.
- Шишков, А.* Фрустрация, депресия и агресивност в детско-юношеска възраст. С., Колор студио, 2000.
- Шнейдер, Л.* Психология семейных отношений. М., Эксмо-Пресс, 2000.

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

КОМПЕТЕНЦИИ ЗА СОЦИАЛНИ УСЛУГИ – ЧАСТ ОТ УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПОДГОТОВКА НА СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

ЦЕЦКА КОЛАРОВА, ВИОЛЕТА БОРИСОВА, ВИКТОРИЯ ЗАПРЕВА

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Цецка Коларова, Виолета Борисова, Виктория Запрева. КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ СОЦИАЛНИХ УСЛУГ – ЧАСТ ОТ УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПОДГОТОВКА НА СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

В этой студии рассказывается о проекте и об исследовании в нем, финансируемые через средствами, отпущенными из государственного бюджета для Софийского университета „Св. Кл. Охридски“ для научных исследований в 2009-ом году. Настоящая разработка рассматривает сущность социальных услуг в нашей стране и подготовку студентов и социальных рабочих в этой области. Настоящий материал написан в двух частях. Первая есть теоретическую представительную природу социальных услуг в Болгарии. Акцент второй части насочен к дизайну эмпирических исследований проекта с 3 различными группами и к полученным результатам. Результаты показывают, что надо есть учебная дисциплина „Социальные услуги“ в учебных планах специальности „Социальной педагогики“.

Tsetska Kolarova, Violeta Borissova, Viktoria Zapreva. COMPETENCIES FOR SOCIAL SERVICES – A PART OF UNIVERSITY PREPARATION FOR SPECIALITY „SOCIAL EDUCATION“

This paper represents a project and a study, which has been financed by the resources, assigned by the state budget to Sofia University „St. Kliment Ohridski“ for science researches during 2009. The present essay examines the problem of the essence of social services in our country and the preparation of students and social workers in this area. The paper has respectively two main parts. The first one has theoretical representative nature of social services in Bulgaria. The accent of the second part is on the design and on the results of the empirical studies in the project with 3 different groups. Results show that there have to be a special subject for competencies for social services in the curricula for specialty „Social Education“.

УВОД

*Изследването е финансирано със средства,
отпуснати целево от държавния бюджет на
СУ „Св. Климент Охридски“
за научни изследвания през 2009 г.*

В развитието на всяка демократична страна социалните услуги са от особена значимост за гражданското общество, чрез тях се осъществяват едни от най-необходимите негови грижи за най-нуждаещите се хора. Всяка правова и социална държава притежава добре развита система от социални услуги, които са предназначени да бъдат от полза за личността, семейството, общността. В добре развитите демокрации социални работници подробно изучават в теоретичен и практически аспект тяхната структура, предназначение, нормативна регламентация, типология, като целенасочено се формират умения за тяхното предлагане на обществото.

През предходната 2008/2009 учебна година на нашия екип беше предоставена покана за съвместната работа с неправителствения сектор в страната в областта на социалните услуги, за което благодарим на колегите от Националния център за социална рехабилитация. Общата работа даде поглед върху реалното потребление на социални услуги в няколко общини в столицата. Непознаването на съществуващата социално-правна, социално-педагогическа, психологическа и икономическа същност на социалните услуги от страна на практикуващите социални работници предостави опит и ориентири на нашия скромнен екип за иновативни търсения по посока на базисната университетска подготовка в тази област.

От друга страна, подчертано динамичната природа на развитие на социалните услуги в страната дава основание за прилагане на гъвкав подход при подготовката на студентите за социалната сфера, който предлага нови дидактически решения и отговаря на актуалните обществени потребности.

Решен да направи необходимите усилия за иновиране на университетската подготовка на социалните педагози, в началото на миналата календарна година (м. март 2009 г.) екипът кандидатства и спечели конкурс към Фонд „Научни изследвания“ на Софийския университет за финансиране на проект в тази посока.

Нашите усилия в изследването, заложено в проекта, са насочени към проверка на вече изградени на основата на личен опит хипотези на изследването, а именно:

1. Подготовката в сферата на социалните услуги на социалните работници в общините не е достатъчна и на необходимото съвременно равнище;
2. Учебният план на специалност „Социална педагогика“ трябва да бъде иновиран по посока на придобиване на компетенции за социални услуги;

3. Очакваме повишаване на компетенциите за социални услуги в резултат на обучение по нова учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“ за студентите от специалност „Социална педагогика“.

Проектът се състои от 6 етапа, всеки от които съдържа определени основни дейности, извършени в лимитиран срок. Първият етап включва разработване на концепцията, оформяне на литературния обзор на материята и разработването на емпиричния инструментариум. До средата на м. май 2009 г. се разработи теоретичният фундамент на проекта и на емпиричното изследване. Направена е спецификация на три анкети с корелиращи показатели (за бакалаври, магистри и вече работещи специалисти в общността), съдържащи единна скала за самооценка.

Вторият етап провежда Теренното проучване сред студентите и в общините, предхождано от предварителна апробация на инструментариума. По-голямата част от общата база данни се събира в този период. Емпиричното изследване включва обработка на получените данни и първоначален статистически анализ. Екипът извърши качествен съдържателен анализ на получените резултати. Дейността е по-продължителна от предвиденото и е преценено, че на този етап няма смисъл да се правят частични публикации под формата на малки съобщения и статии за получените резултати.

Практически е изчерпано и предвиденото време за третия етап до края на м. юни 2009 г. Това налага единствената промяна в предвидената работна програма на проекта, свързана с третия етап. Той се превръща в последен етап. По решение на целия екип е намерено за по-адекватно в процеса на работа да се подготви цялостно представяне на проекта чрез настоящата студия в Годишника на СУ „Св. Климент Охридски“ за 2010 г. Получените резултати от първоначалния статистически анализ обаче се превърнаха в допълнителни стимули и мотиви на екипа за създаването и осъществяването на учебна програма за социалните услуги в университетската подготовка на бакалаврите от специалност „Социална педагогика“ – дейности, предвидени за следващите етапи на проекта.

Четвъртият етап започва от втората половина на лятото на 2009 г., през което време се подготви и се разработи нова учебна програма, съответстваща на потребностите, очертани от емпиричното изследване и теоретичния анализ. За целта се извършва теоретичен синтез на нов учебен материал, основан на резултатите от получените данни. През м. септември на заседание на Катедрен съвет с предложената нова учебна програма е прието въвеждане на нова учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“, с което се иновира учебният план на специалността за учебната 2009/2010 година.

Петият етап всъщност е периодът на зимния семестър. В самото начало се предоставя възможност да вземат задължително избираема дисциплина на завършващите студенти-бакалаври от последния 4 курс на редовно обучение. Целият курс избира предложената дисциплина „Компетенции за социални ус-

луги“. Реалният учебен процес през зимния семестър на настоящата учебна година се осъществява с презентации на мултимедиа на базата на компютърната програма Power Point. Всеки един от лекционните часове се придружаваше минимум от 15 слайда.

Шестият етап на проекта започва с началото на сесията от края на м. януари 2010 г. След направена редакция на началния инструментариум с кореспондиращи критерии и показатели се организира ново анкетно допитване за обратна връзка от студентите, обучавани по новата учебна дисциплина. За самия изпит е разработена нова тестова батерия с 20 айтъма.

Непосредствено след изпита на обучаваните студенти екипът прави анализ на получените данни за успеваемостта и за удовлетвореността на обучаваните студенти от новата учебна дисциплина. После се сравняват данните от първото емпирично изследване и от последното проучване и се извършва качествен анализ на целия проект. Обобщенията от анализа формират и теоретико-практическите заключения, както и приложимостта на получените резултати.

След почти целогодишна по проекта, екипът решава да представи извършеното чрез настоящата обобщаваща публикация в Годишника на СУ „Св. Климент Охридски“.

Тази студия се състои от няколко части, които са написани, както следва: Виктория Запрева: Част I, т. 1.1 и т.1.3; Виолета Борисова: Част I, 1.9, 1.10 и 1.12; Цецка Коларова Увод и Част I, т. 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8 и 1.11, Част II; Заключение – съвместно от целия екип.

ЧАСТ I

СЪЩНОСТ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ В НАШАТА СТРАНА

Теоретическото и фактическото изясняване на социалните услуги в нашата страна включва набор от различните страни на тяхната същност и организация като подходи при предоставянето на социалните услуги, международни стандарти и приоритети в политиката за тях в ЕС; нормативна уредба на вътрешното законодателство, основни правни понятия и термини, субекти и групи, видове и подвидове социални услуги, техните стандарти и критерии, управление и видове контрол на социалните услуги в съвременна България. Всеки един от тези компоненти се разглежда накратко в самостоятелно обособена точка в Част I на настоящата разработка.

1.1. Подходи при предоставянето на социални услуги

Извървеният от другите народи път на обществено развитие в търсене на правилни решения за областта на социалните услуги показва, че към тяхното предоставяне може да има два различни подхода.

Първият е известен като „Медицински подход“. В основата му стои убеждението, че ценността на човека се определя от степента на неговата полезност за обществото. Главна задача при предоставянето на услуги е да се помогне на индивида да се приспособи към обществото на „здравите“, като преминава през медицинска рехабилитация. Всеки проблем се разглежда като следствие на заболяване или възрастови изменения на индивида. Самият човек се възприема като неспособен за самостоятелен и пълноценен живот (без помощ от вън). Последница от това разбиране е създаването на специални институции, които да се „грижат“ за хората с увреждания и старите хора, т.нар. социални домове.

Вторият подход към предоставянето на социални услуги е популярен като „Социален подход“. В неговия фокус е заложено признаването на човека като ценност сам по себе си. Същността на проблема при инвалидността и старостта е в това, че индивидът има неравни възможности при провъзгласени равни права. При хората с ограничени възможности равновесието между тях и социалната среда се нарушава. Загрудненията, които изпитва човек, който не е получил подкрепа, водят до дезадаптация и дисхармония с обкръжаващия свят. При предлагането на услуги се изхожда от потребностите и ресурсите на индивида.

1.2. Принципи при предоставянето на социални услуги

През последните двадесет години европейският дух на управление все повече утвърждава разбирането за социален характер на държавността и на цялата европейска общност. В този контекст се оформя набор от общи принципи, които са залегнали в различни документи на ООН и Съвета на Европа. Казано най-широко, принципите за предоставянето на социални услуги съгласно международните европейски стандарти са:

- **Независимост** – означава наличие на съвкупност от определени условия, необходими за самостоятелния живот на потребителя: достъп до продоволствия, вода, жилище, дрехи и медицинско обслужване чрез осигуряване на доходи, поддръжка от страна на семейството, общината и самопомощ; достъп до заетост или друг вид дейност, носещ доходи; безопасност и сигурност в собствения дом и живот в него, докато това е възможно.

- **Участие** – вижда хората в неравностойно положение като активно включени в живота на обществото, в това число и при развиване на самата социална политика за тях.

- **Грижа** – определя съществуване на съвкупност от следните условия:

- *обезпечаване на грижа и защита от страна на семейството и обществото, позволяващи да се поддържа или възстанови оптималното ниво на физическо, психическо и емоционално благополучие;
- *достъп до социални и правни услуги;
- *възможност да се ползват услугите на институции, обезпечавачи защита и рехабилитация при хуманни и безопасни условия;

- *възможност да се ползват правата на човека и основните свободи, включително пълно зачитане на достойнството, убежденията, нуждите и личния живот;
- *право да взимат решения относно грижите за тях и относно качеството на живот.

- Реализиране на вътрешния потенциал – търси възможности за реализация на потенциала на личността, достъп до ресурсите на обществото в областта на образованието, културата, духовния живот и свободното време.

- Достойнство – изисква да се води достоен и безопасен живот, защитен от експлоатация и физическо или емоционално насилие и предоставя право на справедливо отношение независимо от възрастта, пола, расовата или етническа принадлежност, социален или здравен статус, от икономическия принос.

1.3. Актуални приоритети в политиката на социалните услуги в ЕС

Актуалните приоритети в политиката на социалните услуги в ЕС могат да се намерят в: 1. гарантиране на равни възможности, предотвратяване и премахване на дискриминацията по пол, възраст, увреждане, етническа принадлежност, др.; 2. Провеждане на активна политика за повишаване квалификацията и насърчаване на заетостта за хората в неравностойно положение на пазара на труда; 3. Гарантиране социалната защита и интеграцията на уязвимите групи от населението; 4. Акцент се поставя върху предоставянето на социални услуги, насочени към преодоляване на социалната изолация.

1.4. Международни стандарти на социалните услуги

Международните стандарти на социалните услуги са препоръките на Съвета на Европа, добрите практики на държавите-членки на ЕС, Международният пакт за граждански и политически права и Международният пакт за икономически, социални и културни права (1966–1970).

Други документи, които може да се определят като международни стандарти за социалните услуги в ЕС, са и:

- принципите в Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания (2007),

- Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни възможности за хората с увреждания (1993),

- Конвенцията на ООН за правата на детето (1989),

- Европейската конвенция за защита на правата на човека и основните свободи (1992) и първият допълнителен протокол към нея;

- Конвенция за защита правата на хората с увреждания (приета на 13.12.2006 от ОС на ООН);

- Европейската социална харта (1961 г., ревидирана 1996 г.).

Европейска социална харта е ратифицирана в България от XXXVIII Народно събрание на 29 март 2000 г. Наред с всички социални права, тя поставя

акцент и върху правата на възрастните хора и хората с увреждания и мерките, необходими за тяхната защита в член 15 (Право на инвалидите на независим живот, социално интегриране и участие в живота на общността) и в член 23 (Право на възрастните на социална закрила).

С цел да се осигури ефективното упражняване на правото на възрастните хора на социална закрила, договарящите се страни се задължават да приемат или насърчават, пряко или в сътрудничество с обществени или частни организации, подходящи мерки, предназначени в частност:

– да дадат на възрастните хора възможността колкото може по-дълго да останат пълноценни членове на обществото;

– да дадат на възрастните хора възможността свободно да избират своя начин на живот и да водят независимо съществуване в обичайната им среда, докато искат и могат.

В обсега на Международните стандарти на социалните услуги влизат и постановките на Виенски план за действие по проблемите на стареенето. Той е одобрен от Генералната асамблея на ООН през 1982 г. В него са изведени основните принципи за отношение към старите хора и конкретни препоръки към държавите. Препоръките в този документ са в следните области: * здравеопазване и хранене, *защита на старите хора като потребители, *жилище и обкръжаваща среда, *семейство, *социално осигуряване, *обезпечаване на доходи, заетост и образование.

Документът се основава на разбирането, че „уважението към старите хора и грижата за тях, което винаги и навсякъде се явява един от малкото неизменни фактори на човешката цивилизация, обуславя оцеляването и прогреса на човечеството“.

1.5. Нормативна уредба на социалното обслужване в България

Законовата уредба на социалните услуги в съвременните условия на развитие на нашата страна включва следните нормативни документи: Административнопроцесуален кодекс, Закон за социално подпомагане, Закон за интеграция на хората с увреждания, Закон за насърчаване на заетостта, Закон за закрила на детето, Закон за юридическите лица с нестопанска цел и прилежащите им правилници за прилагане.

В страната бяха приети няколко национални стратегии и национални програми, които предвиждат предлагане на социални услуги на хората, които се нуждаят. Без да се поставя амбициозната задача да се навлиза дори бегло в съдържанието на тези документи, тук те са само изброени: Национална стратегия за равни възможности за хората с увреждания 2008–2015; Национални програми за заетост към Агенция по заетостта в подкрепа на хората с увреждания; Национална програма „асистенти на хора с увреждания“ (НПАХУ); Национална програма за заетост и професионално обучение на хора с трайни увреждания; Национална програма за хората с увреждания; Програма „учите-

ли за деца с увреждания“ (Програма „заетост на учители в обучение на деца с увреждания“); Национална стратегия за детето 2008–2018 г.

1.6. Основни социално-правни понятия, свързани със социалните услуги

Определянето на понятийния апарат е основополагаща част на всеки сериозен подход към определено занимание. Спрямо социалните услуги този основен начин на работа може да се приложи по два начина: или с класическата селекция на теоретичните определения на водещите понятия в сферата, или с основните законови дефиниции за тях. В течение на работата се предпочеете вторият подход заради неговата прагматична преференциалност.

Дефинирането на понятието „социални услуги“ като „дейности, които подпомагат и разширяват възможностите на лицата да водят самостоятелен начин на живот и се извършват в специализирани институции и в общността“ е съгласно Правилника за прилагане на Закона за социално подпомагане. Предоставянето на социалните услуги е в подкрепа на нуждаещите се лица за водене на пълноценно съществуване и за социално включване в обществото. От друга страна, социалната интеграция на лицата се явява съществен елемент на понятието „социална услуга“, която следва да бъде социално-нормативно разработена и предоставена по начин, гарантиращ на лицето водене на самостоятелен начин на живот, а не поставяне на лицето в зависимост от услугата, съответно от институцията.

Базисно понятие, от което се тръгва към социалните услуги, е най-широкото понятие „социална работа“. Съгласно ППЗСП тя представлява „професионална дейност за подобряване взаимната адаптация на подпомаганите лица, семействата, групите и средата, в която те живеят. Тя е комплекс от подпомагащи дейности, насочени към постигане на по-добро качество на живот, достойнство и отговорност у хората на основата на индивидуалните им способности, междуличностните отношения и ресурсите на общността“.

Съвсем ясна е законната дефиниция на друго базисно понятие – „социално подпомагане“ като „предоставяне на социални помощи и социални услуги“ съгласно ППЗСП.

Според ППЗИХУ определението на термина „социално включване“ е „създаването на условия и възможности в най-висока степен за участие на подпомаганите лица в обществения живот“.

„Социална анкета“ е „дейност по установяване наличието на условията за упражняване на правото на социално подпомагане, извършена от социални работници в Дирекция „Социално подпомагане“, която се изразява в проверки на място, в проучване на документация и събиране на информация“.

Във връзка със социалните услуги е от съществено значение да се определи представята за дискриминация в нейните два вида на проявление: 1. „Пряка дискриминация“ е „поставяне на лице на основата на увреждане в по-неблагоприятно положение в сравнение с друго лице, което е било, е или

би могло да бъде поставено в сравними сходни обстоятелства“; 2. „Непряка дискриминация“ е „поставяне на лице на основата на увреждане в по-неблагоприятно положение в сравнение с други лица чрез привидно неутрална разпоредба, критерий или практика, освен ако тази разпоредба, критерий или практика е обективно оправдан/а с оглед на законова цел, несвързана с увреждането, и средствата за постигане на целта са подходящи и не надхвърлят необходимото за постигането ѝ“.

В ЗИХУ и ППЗИХУ се определят няколко други основни понятия: 1. „Рехабилитация“ е „последователен и непрекъснат възстановителен процес, който подпомага човека с увреждане да достигне оптимално физическо, интелектуално, психическо и социално равнище на дейност, като му се осигуряват възможности за промяна на живота към по-висока степен на независимост“. 2. „Профилактика“ са действията, предприети за предотвратяване на физически, интелектуални, психически или сензорни увреждания или за предотвратяване на увреждания вследствие на продължителна дисфункция или увреждане, както и адаптиране на средата. 3. „Интегрирана работна среда“ е работна среда, осигуряваща възможност да работят съвместно хора с увреждания и хора без увреждания.

1.7. Субекти на социалните услуги

Субектите на социалните услуги могат да се разделят на две големи групи:

а) „доставчици на социални услуги“, в групата на които от своя страна можем да разграничим:

– държавата и общините,

– физически лица, вписани в регистъра на Агенцията за социално подпомагане и регистрирани по Търговския закон,

– и юридически лица.

б) „потребители на социални услуги“ са „лицата и семействата, които ползват социални услуги в общността и в специализирани институции“.

1.8. Групи и видове социални услуги

Съществуват три големи групи социални услуги, сформирани според различен класификационен критерий – начина, времетраенето и мястото на предоставяне.

А. Първата голяма група разграничава социалните услуги според начина на предоставяне. В нея могат да се определят три вида: 1) Битови услуги – доставяне и/или приготвяне на храна, пазаруване, почистване и други; 2) Административни услуги – извършване на плащания, посредничество при контактите с различни институции и др.; 3) Социално-комуникативни услуги – придружаване извън дома, помощ в общуването и поддържането на социални контакти, др.

Б. Втората голяма група разграничава социалните услуги според времетраенето. В нея социалните услуги могат да се разглеждат като два вида: 1) Дългосрочни услуги, когато са предоставяни за срок над 3 месеца, и 2) Крат-

косрочни услуги, когато са предоставяни за срок до 3 месеца. Това е законово разделение съгласно ППЗСП.

В. Законова съгласно ППЗСП е класификацията и на третата голяма група социални услуги, която ги обособява според МЯСТОТО на предоставяне. В тази група съществуват два вида: 1) Социални услуги, предоставени в общността, разбирани като „услуги, предоставени в семейна среда или в близка до семейната среда“; и 2) Социални услуги, предоставени от специализирани институции.

От своя страна тези два вида се делят на подвидове, които тук се разглеждат изброително-дефинитивно, без да има стремеж за анализиране на съдържанието им:

Към вида социални услуги, предоставени в общността, се отнасят: личен асистент; социален асистент; домашен помощник; домашен социален патронаж; дневен център; център за социална рехабилитация и интеграция; център за временно настаняване; приемна грижа; кризисен център; център за настаняване от семеен тип; защитени жилища; обществени трапезарии; приюти; звено „Майка и бебе“; център за обществена подкрепа; център за работа с деца на улицата.

Съгласно Наредба за предоставяне на социална услуга „Асистент за независим живот“, (приета с Решение № 747 по Протокол № 116 от 26.07.2007 г. от Столичния общински съвет, изменена и допълнена с Решение № 42 по Протокол № 5 от 17.01.2008 г.), са дадени нормативни дефиниции на всяка от изброените социални услуги по следния начин:

- „Личен асистент“ е лице, полагащо постоянни грижи за дете или възрастен с трайно увреждане, или за тежко болен, за задоволяване на ежедневните му потребности.

- „Асистент за независим живот“ е физическо лице, избрано и наето от човек с трайни увреждания, за да го подпомага при поддържане на лична хигиена и хигиена на обитаваното жилище, пазаруване, приготвяне на храна, пране, други комунално-битови дейности, както и дейности извън дома, в това число и на работното място. „Ползвател на асистент за независим живот“ е лице с трайни увреждания и затруднения в ежедневното обслужване, което ползва услугата „Асистент за независим живот“ с цел съдействие при осъществяване на желаните от него ежедневни дейности, които той/тя не може да извърши сам.

- „Социален асистент“ е лице, предоставящо комплекс от услуги, насочени към социална работа и консултации на потребителите и свързани със задоволяване на потребностите от организация на свободното време и осъществяване на контакти.

- „Домашен помощник“ е лице, предоставящо услуги в домашни условия, насочени към поддържане на хигиената на обитаваното жилище, пазаруване и приготвяне на храна, пране и други комунално-битови дейности.

- „Домашен социален патронаж“ е комплекс от социални услуги, предоставяни по домовете, свързани с доставка на храна; поддържане на личната хигиена и хигиената на жилищните помещения, обитавани от ползвателя; съ-

действие за снабдяване с необходимите технически помощни средства при ползватели с увреждане; битови услуги и др.

- „Дневен център“ е комплекс от социални услуги, които създават условия за цялостно обслужване на потребителите през деня или седмично, свързани с предоставяне на храна, задоволяване на ежедневните, здравните, образователните и рехабилитационните потребности, както и на потребностите от организация на свободното време и личните контакти. В случаите, когато предоставянето на услугите е седмично, обслужването на потребителите е от понеделник до петък.

- „Център за социална рехабилитация и интеграция“ е комплекс от социални услуги, свързани с извършване на рехабилитация, социално-правни консултации, образователно и професионално обучение и ориентиране, изготвяне и осъществяване на индивидуални програми за социално включване.

- „Център за временно настаняване“ е комплекс от социални услуги, предоставяни на бездомни лица, насочени към задоволяване на ежедневните им потребности за срок не повече от 3 месеца в рамките на календарната година.

- „Кризисен център“ е комплекс от социални услуги, предоставяни на лица, пострадали от насилие или жертви на трафик, и насочени към задоволяване на ежедневните им потребности и изготвяне на индивидуални програми за социална интеграция.

- „Център за настаняване от семеен тип“ е комплекс от социални услуги, които се предоставят в среда, близка до семейната, за ограничен брой деца – не повече от 15.

- „Защитени жилища“ са форми на социални услуги, в които хората водят независим начин на живот, подпомогнати от професионалисти.

- „Обществени трапезарии“ са социални услуги, насочени към задоволяване на потребностите от храна за хора, които не могат да си я осигуряват сами.

- „Приемна грижа“ е отглеждане и възпитание в семейна среда на дете, което е настанено в семейство на роднини или близки или в приемно семейство.

- „Център за обществена подкрепа“ е комплекс от социални услуги, свързани с превенция на изоставянето, превенция на насилието и отпадане от училище, деинституционализация и реинтеграция на деца, обучение в умения на самостоятелен живот и социална интеграция на деца от институции, консултиране и подкрепа на семейства в риск, оценяване и обучение на бъдещи приемни родители и осиновители, консултиране и подкрепа на деца с противообществени прояви.

- Звено „Майка и бебе“ предоставя временно настаняване до 6 месеца на бременни жени и майки в риск да изоставят децата си, насърчава родителската привързаност, подпомага младите майки чрез социално, психологическо и юридическо консултиране и подкрепа.

- „Център за работа с деца на улицата“ е комплекс от социални услуги, свързани с превенция на попадането на деца на улицата и отпадане от училище, социална рехабилитация и интеграция на деца, живеещи трайно или частично на улицата, чрез индивидуална работа с детето и неговото семей-

ство, семейно консултиране и подкрепа, медицински и санитарно-хигиенни услуги, ограмотяване на децата, обучение в родителски умения.

- „Преходни жилища“ са форми на социални услуги, в които хората водят независим начин на живот, подпомогнати от професионалисти, с цел подготовка за извеждането им от специализирана институция.

- „Наблюдавани жилища“ са форми на социални услуги за оказване на подкрепа и консултиране на лица, навършили 18 години, които напускат специализирана институция, преходно жилище или защитено жилище и им предстои да водят независим начин на живот, както и с цел превенция на настаняването им в специализирана институция.

По смисъла на ППЗСП към вида социални услуги, предоставени в специализирани институции, се отнасят:

1. домове за деца:

а) дом за деца, лишени от родителска грижа, който е „специализирана институция, която предоставя социални услуги по отглеждане и възпитание на деца от 3 до 18 години или до завършване на средно образование, но не повече от 20 години“ (ППЗСП);

б) дом за деца с физически увреждания, който е „специализирана институция, предоставяща комплекс от социални услуги на деца с физически увреждания, установени с експертно решение на ТЕЛК/НЕЛК“ (ППЗСП);

в) дом за деца с умствена изостаналост.

2. домове за възрастни хора с увреждания:

а) дом за възрастни хора с умствена изостаналост;

б) дом за възрастни хора с психични разстройства;

в) дом за възрастни хора с физически увреждания;

г) дом за възрастни хора със сетивни нарушения;

д) дом за възрастни хора с деменция.

3. домове за стари хора, които са специализирани институции, предоставящи „комплекс от социални услуги на лица, навършили възрастта за придобиване право на пенсия за осигурителен стаж и възраст съгласно Кодекса за социално осигуряване, включително на онези от тях, които имат процент намалена работоспособност, установен с експертно решение на ТЕЛК/НЕЛК“ (ППЗСП).

1.9. Стандарти и критерии за социалните услуги, предоставяни в специализираните институции

Изключително внимание се отделя на детайлната подзаконова детерминираност на стандартите и критериите за социалните услуги, предоставяни в специализираните институции, основно поради процеса на деинституционализация. От друга страна, критериите и стандартите за изброените социални услуги следва да бъдат в синхрон с критериите и стандартите за социалните услуги за деца, предоставяни в общността, заради правилата по закрилата на детето. Тази обща политика се осъществява чрез разпоредбите на 2 документа – Наредбата за критериите и

стандартите за социални услуги за деца (в общността) и Правилника за прилагане на Закона за социално подпомагане. Вторият нормативен акт регламентира подробно стандартите и критериите в специализираните институции относно:

- местоположение и материална база,
- критерии за хранене,
- за здравни грижи,
- за образователни услуги и информация,
- организация на свободно време и лични контакти и
- обслужващ персонал, на който трябва да отговарят предоставяните социални услуги в специализираните институции и в общността.

Настоящото изложение няма за задача да излага детайлите на нормативните разпоредби за стандартите на всеки отделен критерий.

1.10. Управление на социалните услуги

Изпълнителният директор на Агенцията за социално подпомагане разрешава: 1) откриване, промяна на вида специализирана институция или социална услуга в общността; 2) капацитета и/или числеността на персонала или 3) закриване на специализирани институции за предоставяне на социални услуги и на социални услуги в общността, когато са делегирани от държавата дейности и отговарят на стандартите и критериите за социални услуги, по предложение на директора на регионалната дирекция за социално подпомагане.

Кметът на общината може да възлага управлението на специализираните институции и предоставянето на социални услуги в общността след провеждане на конкурс.

Доставчиците на социални услуги в специализирани институции и доставчиците на дългосрочно предоставяни социални услуги в общността изготвят индивидуален план след оценка на нуждите на всеки потребител и формулиране на целите, които трябва да бъдат постигнати. Доставчикът на социални услуги води отделен регистър на потребителите.

Оценката на потребностите от социални услуги, наричана за по-кратко още „Оценка на потребностите“, е дейност, която извършва самият потребител (напр. човек с увреждане) с цел определяне на необходимия брой часове на месец от съответната социална услуга (напр. асистент за независим живот).

В случай, че потребителят на услугата е дете, тази дейност се извършва от детето самостоятелно или с помощта на законния представител. За точната оценка на дейностите и времето, което изисква тяхното изпълнение, в продължение на две седмици потребителят извършва самонаблюдение над своите ежедневни занимания.

В оценката влизат задължително:

- Лична хигиена – Включени в таблицата за оценка на потребностите, която обхваща всички лични нужди на човека с увреждане, включващи: обличане, къпане, тоалет и др.

- Домашни нужди – Включени в таблицата за оценка на потребностите, която обхваща всички дейности по грижата за дома и храната на човека с увреждане, включващи: оправяне на леглото, миене на съдове, пране, пазаруване, приготвяне и сервиране на храна, почистване на дома и др.

- Социало-комуникативни нужди – Включени в таблицата за оценка на потребностите, който обхваща дейности, свързани със социалната активност на човека с увреждане, включващи: помощ при слизване и качване по стълби, съдействие на работното място, съдействие на учебното място, административна помощ (при заплащане на сметки, данъци и др.), ходене на кино и театър и др.

В Агенцията за социално подпомагане се води регистър на физическите лица, регистрирани по Търговския закон, и на юридическите лица, които могат да предоставят социални услуги. Лицата подават до изпълнителния директор на Агенцията за социално подпомагане заявление по образец за вписване в регистъра. Изпълнителният директор на Агенцията за социално подпомагане (или упълномощен служител) в 7-дневен срок от датата на подаване на заявлението издава удостоверение за регистрация или прави отказ, който винаги следва да е мотивиран.

1.11. Видове контрол на социалните услуги

В националната система за предоставяне на социални услуги се извършва два вида контрол – цялостен и специализиран.

Цялостният контрол по спазването на Закона за социално подпомагане и нормативните актове в областта на социалното подпомагане се упражнява от министъра на труда и социалната политика.

Специализираният контрол по законосъобразното прилагане на нормативните актове се осъществява от Инспектората към Изпълнителния директор на АСП. Този вид контрол се отнася до: 1) териториалните поделения на АСП; 2) специализираните институции за социални услуги; 3) социалните услуги, предоставяни в общността; 4) спазване на критериите и стандартите за извършване на социални услуги.

Когато става дума за извършване на специализиран контрол над социални услуги, предоставяни на деца (независимо дали в общността, или в институции), правомощия има и председателят на Държавната агенция за закрила на детето по смисъла на Закона за закрила на детето и правилника за прилагането му.

1.12. Обществен контрол на системата за социално подпомагане

Освен цялостен и специализиран контрол съществува и обществен контрол над социалните услуги. За неговата реализация с решение на общинския съвет се създава обществен (граждански) съвет със следните функции: 1. съдейства за провеждане на политиката по социално подпомагане в общината; 2. обсъжда регионални стратегии, програми и проекти, свързани със социалното подпомагане; 3. съдейства за координиране на дейността по предоста-

вяне на социални услуги на физическите лица, регистрирани по Търговския закон, и на юридическите лица; 4. осъществява контрол върху качеството на социалните услуги в съответствие с утвърдените критерии и стандарти; 5. дава становища за откриване и закриване на специализирани институции за социални услуги на територията на общината.

При установяване на пропуски и при сигнали за нарушения при осъществяване на дейностите по социалното подпомагане обществените съвети уведомяват писмено председателя на общинския съвет и инспектората към изпълнителния директор на Агенцията за социално подпомагане.

С цел защита на интересите на потребителите на социални услуги и упражняване на обществен контрол могат да се създават съвети на потребителите на социални услуги, на техните настойници или попечители.

ЧАСТ II

ДИЗАЙН И РЕЗУЛТАТИ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Проведеният през изминалата година проект има научно-приложен характер, заложен във възприетата концепция. В нея се изхожда от разбирането, че поради липса на обучение за компетенции за социални услуги в предходните и в настоящите учебни планове, се очертава сериозен систематичен пропуск в университетската подготовка както на вече работещите служители, така и на студентите от специалност „Социална педагогика“.

2.1. Цели на изследването

Главната цел на проекта е да проучи самооценката на подготовката за предоставяне на социални услуги при завършващите студенти и при щатните социални работници и да коригира съществуващия недостатък на университетските учебни планове чрез разработване на нова учебна дисциплина.

За нейното операционализиране са предвидени съставни цели, които са постигнати в рамките на предвидените срокове за съответните етапи от работната програма.

С оглед на концепцията за научно-приложен характер на проекта, са осъществени следните съставни изследователски цели:

Цел 1: да се проучи актуалното състояние на компетенциите за предоставяне на социални услуги както сред студентите от горните курсове на бакалавърска и магистърска степен на специалност „Социална педагогика“, така и сред завършилите специалисти, вече работещи в социалната сфера в общността;

Цел 2: да се детерминират затрудненията при овладяването и източниците за придобиване на компетенции за социални услуги, тяхното качество и съдържание;

Цел 3: да се направи анализ на получените емпирични данни;

Цел 4: да се формулира потребност от промяна на учебния план;

Цел 5: да се разработи, подготви, обсъди и одобри учебна програма за нова учебна дисциплина „Социални услуги“;

Цел 6: новата дисциплина да се въведе в университетската подготовка на специалност „Социална педагогика“;

Цел 7: да се осъществи учебен процес по нея;

Цел 8: да се изследва отзивът на студентите за новата учебна дисциплина;

Цел 9: да се направят необходимите обобщения за приноса на целия проект.

2.2. Етапи на провеждане на проекта

Гореизложените цели са съответно осъществени в следните етапи на провеждане на проекта:

Етап 1 (служи за подготовка на Цел 1 и Цел 2 и) включва:

1.1. Разработка на концепция;

1.2. Литературен и теоретичен анализ;

1.3. Разработване на емпиричен инструментариум.

Етап 2 (служи за постигане на Цел 1, Цел 2 и Цел 3 и) включва:

2.1. Аprobация на емпиричния инструментариум;

2.2. Емпирично изследване;

2.3. Обработка на получените емпирични данни;

2.4. Качествен анализ на резултатите от емпиричното изследване.

Етап 4 (служи за постигане на Цел 4, Цел 5 и Цел 6 и) включва:

4.1. Подготовка и разработване на нова учебна програма, съответстваща на потребностите, очертани от емпиричното изследване и теоретичния анализ;

4.2. Обсъждане на Катедрен съвет предложената нова учебна програма „Социални услуги“

4.3. Въвеждане на нова учебна дисциплина „Социални услуги“.

Етап 5 (изпълнява Цел 7 и) включва:

5.1. Провеждане на учебната дисциплина през зимния семестър на 2009/2010 учебна година със студенти, 4 курс, редовно обучение на специалност „Социална педагогика“.

Етап 6 (изпълнява Цел 8 и) включва:

6.1. Дискусионно допитване за обратна връзка от студентите, обучавани по новата учебна дисциплина;

6.2. Анализ на получените данни за удовлетвореността на обучаваните студенти от новата учебна дисциплина;

6.3. Сравнение на данните от първото емпирично изследване и от последното проучване;

6.4. Анализ и обобщения за целия проект.

Изключение прави първоначално предвиденият като *Етап 3*, който включва:

3.1. Представяне на резултатите на научни форуми;

3.2. Научни публикации за получените емпирични данни и направените изводи от тях.

Този етап от трети е превърнат в последен етап. В процеса на работа се реши вместо частични съобщения да се подготви цялостно представяне на проекта чрез настоящата студия в Годишника на СУ „Св. Климент Охридски“ за 2010 г.

2.3. Методи на изследването

Изследването позволява употреба както на методи за абстрактно-теоретични проучвания и обобщения, така и методи за емпирични изследвания. Вече избраните методи за целия проект могат да се обособят в две големи групи:

Към първата група се отнасят използваните в проекта методи: съдържателен анализ, теоретичен синтез, системен анализ, качествен анализ, теоретико-практическо обобщение.

Към втората група на използваните емпирични методи в проекта се включват: анкети с корелиращи показатели (за бакалаври, магистри и вече работещи специалисти в общността), статистически анализ на емпирични данни, заключителна, финална анкета и финален тест с кореспондиращи критерии и показатели на инструментариума на началното емпирично изследване.

Конкретният инструментариум се изгражда по следния начин: като водещи се възприемат 6 основни критерия за самооценка и за всеки от тях се сформират съответно по няколко анкетни въпроса. Основните критерии на анкетните проучвания са следните:

Критерий 1: демографски въпроси, чрез които се оформя профила на всяка извадка;

Критерий 2: тестови въпроси, чрез които да се илюстрира реалното знание за социалните услуги на елементарно, но основополагащо равнище;

Критерий 3: самооценка на степента на знанията за социалните услуги;

Критерий 4: самооценка на познаването на учебния план на специалността;

Критерий 5: самооценка на компетентността за социални услуги;

Критерий 6: самооценка на личната перспектива и на желанието за бъдеща реализация в областта на социалните услуги.

Всеки критерий оформя своя група от около 10 въпроса, означена респективно в 6-те раздела на анкетната карта.

За всяка изследвана група (за бакалаври, магистри и вече работещи специалисти в общността) въпросите са верифицирани с цел в смислово отношение да не се променя съдържанието, но да звучат адекватно и актуално към предварително детерминирани общи характеристики на извадката. За постигането на тази цел са добавени/отнети и няколко допълнителни въпроса за всяка извадка.

За Критерий 1 са зададени въпроси, разграничаващи респондентите по следните показатели: пол, възраст, семейно положение, имат ли близък, който ползва социални услуги, желаят ли да работят в сферата на социалните услуги, място на живеене, работят/работили ли (са) по време на следването, в кой

курс са/преди колко години са завършили, каква магистратура са завършили (само за социалните работници) (Раздел VI от Анкетната карта).

За Критерий 2 са предназначени въпросите от Раздел I от Анкетната карта; за Критерий 3 са предназначени въпросите от Раздел II от Анкетната карта; за Критерий 4 – въпросите от Раздел III от Анкетната карта; за Критерий 5 – въпросите от Раздел IV; за Критерий 6 – въпросите от Раздел V.

Финалната анкета значително е намалена като обем въпроси за сметка на разширяването на Раздел I във финален тест от 20 тестови айтъма. Замисълът е насочен не толкова към самооценката, а към оценката, получена чрез възможно най-обективния диагностичен инструмент – тестова батерия.

За реализацията на емпириката на проекта бяха разработени три анкети с корелиращи показатели, включващи единна скала за самооценка. Респонденти на анкетите са:

- 137 завършващи бакалаври (поради малките обеми на изследваните, бяха обхванати практически всички завършващи бакалаври от специалност „Социална педагогика“ в рамките на почти една календарна година);

- 69 магистри (завършващи и обучаващи се);

- 51 работещи специалисти в 3 общини към Столична голяма община – София (практически целият щатен състав на Дирекциите „Социално подпомагане“).

В рамките на проекта бяха разработени и 2 серии от тестови въпроси (кратка и голяма версия), които изследваха знания на входно и на изходно равнище спрямо проведената дисциплина „Компетенции за социални услуги“ на студентите в 4 курс, редовно обучение. Проектът няма за цел апробация и стнадартизация на тест, а само кратко контролно емпирично проучване за обратна връзка по посока анализ и обобщения за приноса на извършеното. Изследваната група е от 30 студенти за двете съпоставими проучвания – на входа и на изхода от обучението по социални услуги. Резултатите от входното им ниво са включени в обема на извадката за бакалаври, върху която се правят обобщените изводи. От друга страна, резултати на тази група от 30 души на входно ниво са съпоставени с техните резултати на изходно ниво, за да се очертае ефектът от обучението по новата дисциплина.

Относно получените резултати от тестовите въпроси на входно и на изходно ниво може да се направи следният обобщен извод: учебната дисциплина е полезна, теоретично и практически необходима както за университетското обучение на студентите, така и за евентуална квалификация на вече работещите служители в общините, за което като препоръка може да се вземе управленско решение за подобна оферта.

2.4. Обобщен анализ на получените резултати от емпиричните изследвания

Получените резултати от емпиричните изследвания потвърждават очакваната хипотеза, че липсва достатъчна необходима подготвеност за сферата

на социалните услуги и респективно на нея – самооценката на изследваните лица е ниска.

Чрез статистически методи и анализ бяха изследвани честотните разпределения на всички въпроси във всички извадки. Поради огромното количество получени резултати и обективната невъзможност да бъдат представени в тяхната цялост в рамките на обема, който една студия позволява, екипът на проекта взе решение да се издаде учебно помагало за социалните услуги за целите на социалната защита в рамките на учебния процес за специалността. Респективно се реши, в настоящата студия да се изложат обобщени анализи за различните извадки в сравнителен аспект, което да илюстрира само най-значимите крайни резултати в най-обобщен вид.

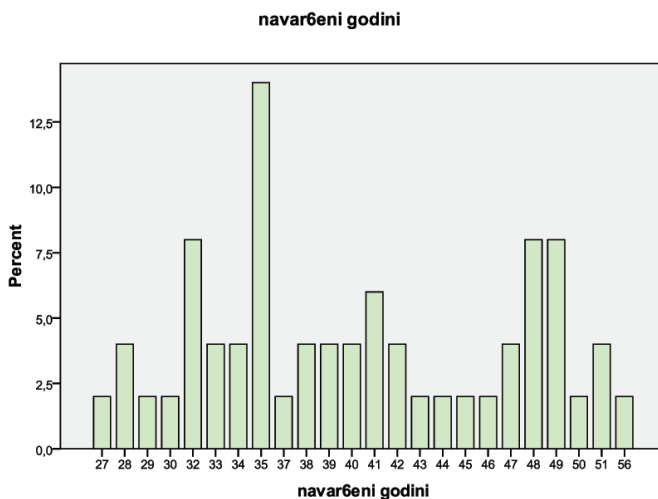
Профилът на извадките разграничава социалните работници (SW), магистрите (MAG) и бакалаврите (BAC) най-напред по пол. Социалните работници в по-голямата си част, около 69% , са жени; мъжете са 31% (Таблица 1).

Разграничение по пол

Таблица 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	female	35	68,6	68,6	68,6
	male	16	31,4	31,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

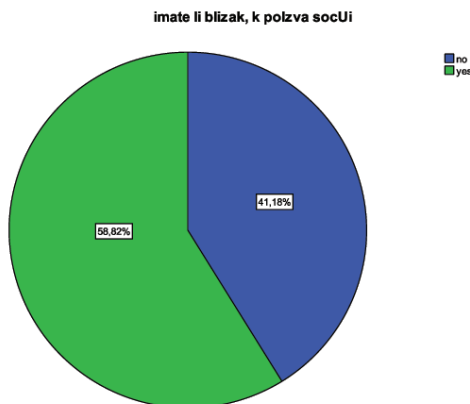
Възрастта на изследваните социални работници е в широк диапазон – те са от 27 до 56-годишни. Поради това и стандартното отклонение на възрастовата характеристика е голямо – над 7 години. При тях най-често срещана е 35-годишната възраст, но преобладават хората над тази възраст, т.е. около 60% от изследваните са над 35 години. Тези характеристики се илюстрират на хистограма №1.



Интересно впечатление в общия профил на извадката прави фактът, че около 59% от специалистите в столичните дирекции „Социално подпомагане“ казват, че имат близък родственик, който ползва социални услуги.

Причините за това би могло да са различни, някои от които могат да се превърнат в предмет на самостоятелно изследване (Графика 2).

Графика 2



От съществено значение за профила на извадката на социалните работници може да се определи фактът, че преобладават с 58,8% респондентите, които са завършили висшето си образование преди повече от 10 години, което корелира с възрастовата характеристика на изследваните и с пълнотата на тяхното образование. Още по-аргументирано се налага изводът да се вземе управленско решение, с което да се сключат договори между университетите и общините за подобряване квалификацията на назначените вече социални работници (Таблица 2).

Преди колко време завършихте висшето си образование?

Таблица 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,0	2,0	2,0
2	1	2,0	2,0	3,9
3	3	5,9	5,9	9,8
4	4	7,8	7,8	17,6
5–10 години	12	23,5	23,5	41,2
Преди повече от 10 години	30	58,8	58,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Особен интерес представлява анализът на въпроса каква е най-високата образователна степен, която притежават изследваните социални работници. В цялата извадка има само 1 специалист с докторска степен (2%), но затова пък бакалаврите са 51%, а магистрите – почти 30%, каквото е и презумптивното очакване – да са с висше образование. Притеснение буди обаче обстоятелството, че сред тези служители работят на щатна длъжност хора, които нямат висше образование и това са почти 10% (9,8%) от цялата извадка. Към тях могат да се добавят в стойностите на отговорилите „друго“ и на неотговорилите (9,8% + 5,9% + 2,0% = 17,7%). На фона на академичните квалификации спрямо обучаваните в момента, фактът, че работните им места се заемат от хора със средно или „друго“ (но не висше!) образование, определя този процент като висок (Таблица 3).

Каква най-висока образователна степен имате?

Таблица 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Доктор	1	2,0	2,0	2,0
Магистър	15	29,4	29,4	31,4
Бакалавър	26	51,0	51,0	82,4
Средно образован	5	9,8	9,8	92,2
Друго	3	5,9	5,9	98,0
Не е отговорено	1	2,0	2,0	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Като допълнение – това обстоятелство има и изключително демотивираща функция както за обучаваните в университетите, така и за вече назначените социални работници относно положените усилия, изхарчените финансови и времеви личностни и фамилни ресурси. Дори и относно най-широкото разбиране на обществената справедливост, 17,7% от действащите социални работници в 3 столични общини да са без висше образование – това е много висок процент. Необходим е не просто граждански протест, а институционална намеса за ревизиране на квалификационните характеристики на работещите в социалната сфера служители, което да доведе по-нататък и до повишаване на техните заплати, и до повишаване на интереса към подготовката на кадри на академично ниво – всички тези компоненти на развитието на обществото са взаимносвързани и взаимнодопълващи се.

През призмата на собствената им подготвеност, особено интересни са данните, получени в отговор на въпроса за завършената от тях бакалавърска степен (Таблица 4). Оказва се, че тук картината е възможно най-пъстра: 23,5 % са завършили *Социална педагогика*; 23,5 % са завършили *Социални дейности*; 11,8 % са завършили друга хуманитарна специалност; 5,9 % – природо-математическа; 27,5 % са посочили друг вид специалност; цели 7,8 % не са отговорили на този въпрос.

Каква бакалавърска степен сте завършили?

Таблица 4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Соц. педагогика	12	23,5	23,5	23,5
Соц. дейности	12	23,5	23,5	47,1
Др. хуманитарна	6	11,8	11,8	58,8
Природо-мат.	3	5,9	5,9	64,7
Друга	14	27,5	27,5	92,2
Не е отговорено	4	7,8	7,8	100,0
Total	51	100,0	100,0	

Всякакъв коментар може да се направи тук, но най-общият и груб извод е – само 47% са завършили *Социална педагогика и Социални дейности*, но общо – малко повече от половината (58,8%) имат поне хуманитарна специалност. Няма как да има ефективност на една сфера, ако тя не работи (41,2%) с квалифицирани хора (Таблица 4).

От всички – само 35,3% са магистри, както беше казано.

Каква магистратура сте завършили?

Таблица 5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Детско-юношеска педагогика	1	2,0	5,6	5,6
Детско-юношеска психиатрия	1	2,0	5,6	11,1
+Дом. патронаж	1	2,0	5,6	16,7
Икономика	2	3,9	11,1	27,8
Икономика на труда	2	3,9	11,1	38,9
Мениджм. на соц. дейности	2	3,9	11,1	50,0
Психология	2	3,9	11,1	77,8
Соц. педагогика и социално подпомагане	1	2,0	5,6	83,3
+Специалност Дом. патронаж	1	2,0	5,6	88,9
+Специализация Дом. патрон.	1	2,0	5,6	94,4
Соц-пед.помощ за семейств.	1	2,0	5,6	100,0
Total	18	35,3	100,0	
Missing 7	33	64,7		
Total	51	100,0		

Добре е, че от тези 30% почти всички имат завършена магистърска степен не в друга, а именно в социалната сфера: Детско-юношеска педагогика (2%), Детско-юношеска психиатрия (2%), Домашен патронаж (общо 6%), Икономика на труда (3,9%), Мениджмънт на социалните дейности (3,9%), Социална педагогика и социално подпомагане (2%), Социално-педагогическа помощ за семейството (2%) – (Таблица 5).

Всеки отговор от другите раздели на цялото изследване е анализиран статистически, което в рамките на една студия няма обемна възможност да се коментира, а се предвижда да бъде направено в бъдещо учебно пособие. Изключително интересен е обаче съпоставителният анализ на отговорите на различните извадки от изследвани лица. За намаляване на общия обем на студията и за най-ясно илюстриране на това сравнение се селектира по един представителен въпрос от заложените параметри на анкетата с цел от всеки раздел да се изберат най-демонстрационните резултати, които очертават тенденция в получените отговори за всички въпроси от една и съща група. Така, от Раздел I, който представя въпроси за знания, е избран Въпрос 1: „Какво разбирате под понятието „социална услуга?“; от Раздел III (въпроси за познаване на учебния план и правене на препоръки за него) – Въпрос 15: „Смятате ли, че социалните услуги трябва да са част от учебния план?“ и Въпрос 16: „Какъв вид дисциплина ще препоръчате да е материята за соц. услуги?“; от Раздел IV (въпроси за самооценка на компетентността за социални услуги) – Въпрос 26: „Нуждая ли се от добро познаване на соц. услуги заради своето бъдеще като професионалист?“; от Раздел V (въпроси за бъдеща реализация в сферата на социалните услуги) – Въпрос 43: „Ще работя ли по специалността след завършване на висше образование?“.

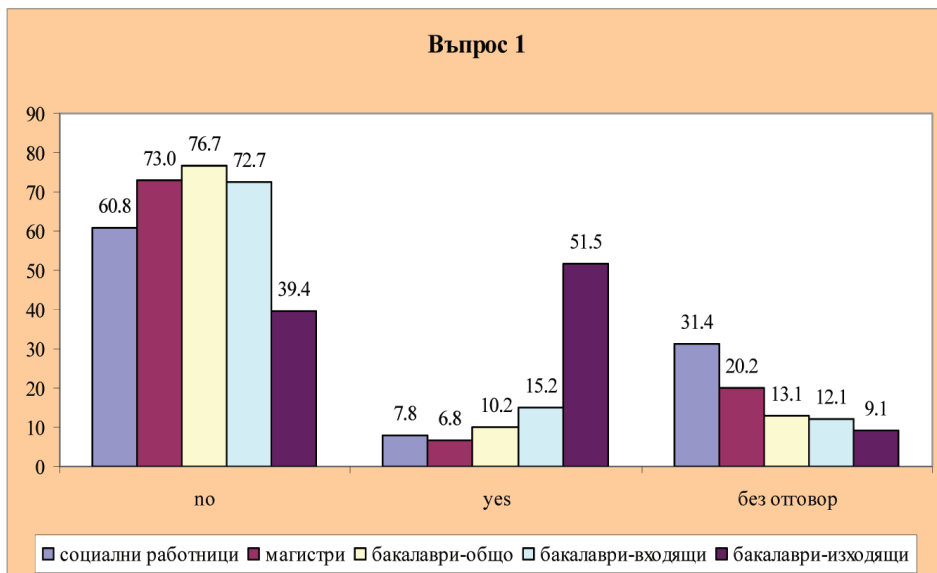
Получените данни на представителните въпроси впечатляват с категоричността си:

За Въпрос 1: „Какво разбирате под понятието „социална услуга?““ отговорите са качествено оценени като: 1. „no“ – не е даден правилен отговор; и 2. „yes“ – даден е правилен смислов отговор, без да се изисква строга дефиниция (Таблица 6 и Хистограма 2).

Какво разбирате под понятието „социална услуга“?

Таблица 6

	<i>no</i>	<i>yes</i>	<i>без отговор</i>
социални работници	60.8	7.8	31.4
магистри	73.0	6.8	20.2
бакалаври-общо	76.7	10.2	13.1
бакалаври-входящи	72.7	15.2	12.1
бакалаври-изходящи	39.4	51.5	9.1



Направеният анализ показва, че от изследваните групи само обучаваните с избираемата дисциплина (бакалаври-изходящи) могат да дадат смислово вярно определение на основно понятие в социалната сфера като „социални услуги“. Никак не е оптимистично, че нито завършващи бакалаври (10,2%), нито магистри (6,8%), нито действащи социални работници (7,8%) не могат да дефинират базисен термин. Не е добра характеристика на обучението по социална педагогика и обстоятелството, че магистрите (6,8%) имат по-лоши резултати за знания от бакалаврите (10,2%). Високият обем на неотговорилите респонденти (Таблица 6), качествата на обучавания курс, както и други изводи от получените сравнителни данни ще бъдат направени по-подробно в планираното учебно помагало поради изтъкнатите причини за ограниченията в обема на студията.

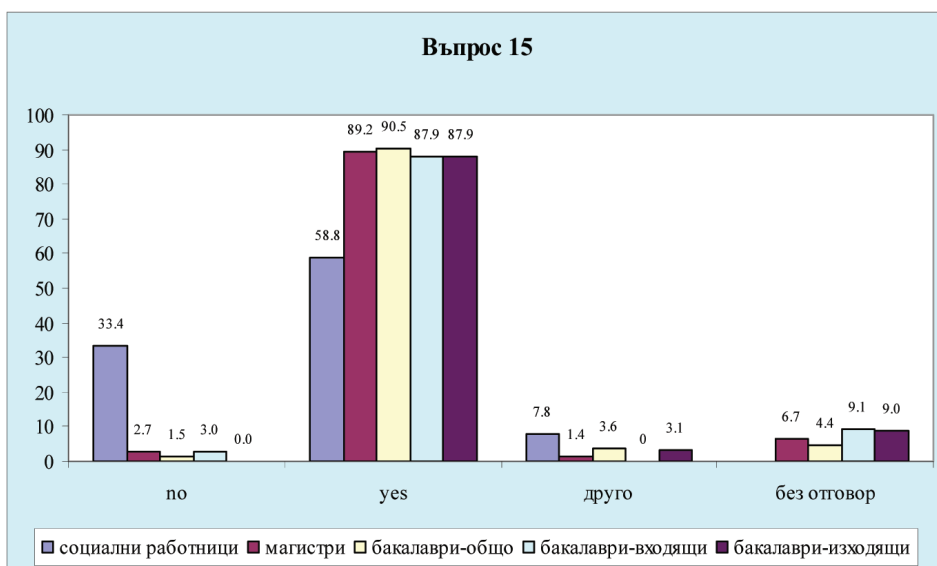
На Въпрос 15: „Смятате ли, че социалните услуги трябва да са част от учебния план?“ абсолютно всички изследвани лица, независимо към коя извадка принадлежат, отговарят категорично, че учебният план следва да се ревизира и да се предоставят систематизирани в самостоятелна учебна дисциплина знания за социалните услуги (Таблица 7 и Хистограма 3). Групите на учащите се са по-крайни, а групата на действащите по общините социални работници е с по-дисперсия в отговорите си и това е разбираемо – тази група не е толкова хомогенна по състав, каквито са всички останали изследвани групи, респективно – различията на мненията са малко по-големи. Но в крайна сметка и техният отговор с 58,8% е пределно ясен.

Въпрос 15: Смятате ли, че социалните услуги трябва да са част от учебния план?

Таблица 7

	<i>no</i>	<i>yes</i>	<i>друго</i>	<i>без отговор</i>
социални работници	33.4	58.8	7.8	0.0
магистри	2.7	89.2	1.4	6.7
бакалаври-общо	1.5	90.5	3.6	4.4
бакалаври-входящи	3.0	87.9	0.0	9.1
бакалаври-изходящи	0.0	87.9	3.1	9.0

Хистограма 3



В същия раздел, посветен на оценката на учебния план, беше избран още един въпрос – Въпрос 16: „Какъв вид дисциплина ще препоръчате да е материята за соц. услуги?“ (Таблица 8 и Хистограма 4). С аналогични аргументи на предходния въпрос и тук магат да се обяснят получените отговори, които отново по категоричен начин представят мнението на респондентите от всички изследвани групи.

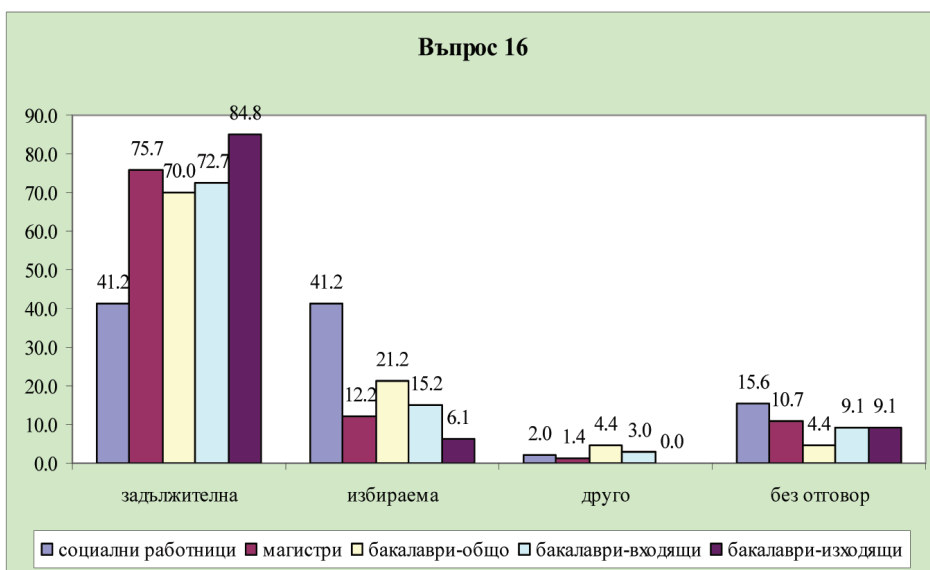
Въпрос 16: Какъв вид дисциплина ще препоръчате да е материята за соц. услуги?

Таблица 8

	задължителна	избираема	друго	без отговор
социални работници	41.2	41.2	2.0	15.6
магистри	75.7	12.2	1.4	10.7
бакалаври-общо	70.0	21.2	4.4	4.4
бакалаври-входящи	72.7	15.2	3.0	9.1
бакалаври-изходящи	84.8	6.1	0.0	9.1

Визуализацията на тези отговори е по-демонстрираща на съответстващата хистограма.

Хистограма 4



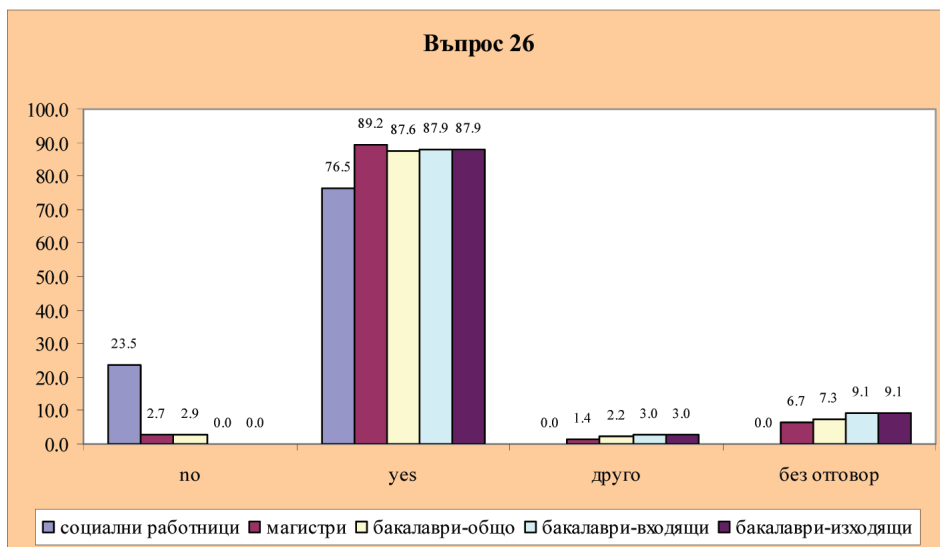
В раздела на самооценката за компетентност в сферата на социалните услуги като най-илюстрационен беше избран Въпрос 26: „Нуждая ли се от по-добро познаване на соц. услуги заради своето бъдеще като професионалист?“ (Таблица 9 и Хистограма 5). В отговорите на респондентите отново има единомислие, въпреки разнообразието на извадките.

Въпрос 26: Нуждая ли се от по-добро познаване на соц. услуги заради своето бъдеще като професионалист?

Таблица 9

	<i>no</i>	<i>yes</i>	<i>друго</i>	<i>без отговор</i>
социални работници	23.5	76.5	0.0	0.0
магистри	2.7	89.2	1.4	6.7
бакалаври-общо	2.9	87.6	2.2	7.3
бакалаври-входящи	0.0	87.9	3.0	9.1
бакалаври-изходящи	0.0	87.9	3.0	9.1

Хистограма 5



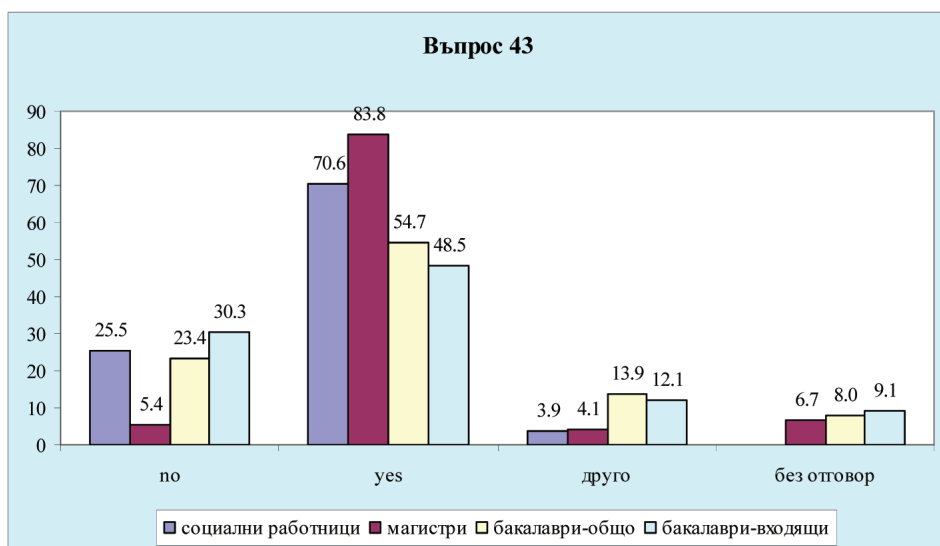
В последния раздел относно намеренията за бъдеща реализация беше избран най-общият Въпрос 43: „Ще работя ли по специалността след завършване на висше образование?“. С висок процент респондентите от всички изследвани групи потвърждават желанието си за работа в социалната сфера в нейното най-широко многообразие, част от което са и социалните услуги (Таблица 10 и Хистограма 6).

Въпрос 43: Ще работя ли по специалността след завършване на висше образование?

Таблица 10

	<i>no</i>	<i>yes</i>	<i>друго</i>	<i>без отговор</i>
социални работници	25.5	70.6	3.9	
магистри	5.4	83.8	4.1	6.7
бакалаври-общо	23.4	54.7	13.9	8.0
бакалаври-входящи	30.3	48.5	12.1	9.1

Хистограма 6



От направения статистически анализ се установи категоричност на изследваните лица относно значението на тяхната компетентност за социалните услуги в личен, в учебен и в обществен план. Тази категоричност потвърди основните хипотези на емпиричното изследване – подготовката в сферата на социалните услуги на социалните работници в общините не е достатъчна и на необходимото съвременно равнище; учебният план на специалност „Социална педагогика“ беше иновирани по посока на придобиване на компетенции за социални услуги; станаха по-високи компетенциите за социални услуги в резултат на обучение по нова учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“ за студентите от специалност „Социална педагогика“.

Извършените дейности, емпиричните изследвания и последващият статистически анализ доведоха до постигане на главната цел на проекта – да проучи самооценката на подготовката за предоставяне на социални услуги при завършващите студенти и при щатните социални работници и да коригира съществуващия недостатък на учебния план за специалност „Социална педагогика“ чрез разработване на нова учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“.

2.5. Учебната дисциплина „Компетенции за социални услуги“

Курсът по задължително избираемата дисциплина „Компетенции за социални услуги“ е предназначен за студенти по „Социална педагогика“ в 4 курс, редовна форма на обучение. Съществува разлика между редовния и задочния курс в съответствие с разликата в хорариума, която се изразява в редуция на обема на информацията, но не и в неговата систематика.

За успешна подготовка студентите следва да имат необходимото социално-правно образование, предвидено в предходните курсове на учебната програма за специалността „Социална педагогика“, като успешно са положили изпитите по следните задължителни учебни дисциплини от блока „Социално-правно образование“: „Гражданско образование“, „Правна защита на детето и личността“ и „Социално законодателство и социална защита“. Настоящият курс има надстроен характер над усвоените вече социално-правни знания.

Предвид съвременната тенденция на демографски срив, застаряване на населението и неговата пауперизация, се очертава все по-голяма обществена необходимост академично да се подготвят специалистите за предоставяне на социални услуги. Поради това предлаганият курс е актуален, социално необходим, общественополезен и рефлексивен.

Предлага се система от социално-правни знания в сферата на правния фундамент на социално-педагогическата дейност при предоставяне на социални услуги. Прави се систематика на действащата социална и нормативна уредба на тази част от социалната грижа. Усвояват се знания и умения да се ползва нормативната документация, като се правят и анализи на типични казуси. На тази база се очертават съществуващите нерешени проблеми в системата, маркира се тяхното социално отражение, разглеждат се възможни опции и се очертават очакваните социални тенденции.

Специално място се отделя на съществуващата процедура, на правните изисквания към организацията на дейността и на изискванията за работа в системата. Посочва се социално-правното съдържание на повишаването на професионалната квалификация и правоспособност на педагогическите кадри в работещата система при предоставяне на социални услуги. Очертава се общественият смисъл на социалните услуги.

Курсът предоставя по-широка социално-правна образованост, готовност и култура на социалния педагог, независимо от неговия бъдещ избор за професионална реализация. Задълбоченото познание на тази по-специфична

материя повишава компетентността на бъдещите специалисти по социална педагогика и специфицира тяхната подготовка за работа при предоставяне на социални услуги.

Курсът цели предоставяне на социално-правни знания при подготовката на специалисти по социална педагогика. Курсът е насочен към усвояване и придобиване на знания и умения за правилно ползване на нормативните документи, за анализане на типични казуси и на социални тенденции, свързани със социално-ефективната работа при предоставяне на социални услуги. Това ще съдейства за повишаване на компетентността на социалния педагог и работник, както и за повишаване на неговата обща социално-правна култура.

Предварителни изисквания за провеждане на обучението са насочени към това студентите трябва да са преминали успешно базисните за социално-правното образование задължителни курсове по Социално-правно образование, което включва: 1. „Гражданско образование“, 2. „Правна защита на детето и личността“ и 3. „Социално законодателство и социална защита“.

Предвид получените резултати, от емпиричните изследвания след обучението по пилотния ЗИД, могат да се направят следните заключения:

1. Знанията са повишени – този факт е очевиден. На първите 5 въпроса за знания на входно ниво средно отговарят едва 14,3%, като от общия обем на неверните отговори е значителен процентът (37,4%) на неотговорилите въобще, които просто оставят празно място. На същите тези 5 въпроса в края на обучението отговарят всички, а верните отговори са 70,1%.

2. Знанията са оценени на основата на значително по-голяма по обем тестова серия от въпроси – на входно ниво има 5 въпроса, а на изходно – серия от 20 тестови въпроса.

3. Всички студенти (98%) оценяват дисциплината като изключително полезна, някои от тях споделят, че едва сега са разбрали и други аспекти на вече положени изпити по различните учебни дисциплини.

4. По-голямата част от студентите (68%) препоръчат дисциплината да се изучава в бакалавърска степен задължително; някои (29%) смятат, че тя трябва да е задължителна дисциплина в учебния план на магистърските програми.

5. Всички (98%) са изключително удовлетворени от организацията на учебния процес през семестъра.

6. Всички изследвани (98%) са изключително удовлетворени от преподавателския стил на провеждане на учебния процес през семестъра.

2.6. Приложение на постигнатите резултати

А. Най-значимият продукт на проекта е създаването на нова учебна програма за нова учебна дисциплина „Социални услуги“, предназначена за обучението на студентите от специалност „Социална педагогика“, която да послужи за целите на бъдеща качествена подготовка на специалистите от социалния сектор в страната.

В. Направена беше промяна на учебния план на специалност „Социална педагогика“ с въвеждане на нова избираема дисциплина за социалните услуги в България.

С. Данните от емпиричните изследвания бяха статистически обработени с инструментариума на SPSS. Количественият и съдържателният анализ на получените резултати послужиха за мотивировка на създаването на новата учебна дисциплина, както и за осветляване на определени закономерности в учебния процес на специалността с оглед бъдещото ѝ развитие.

Д. Осъществен беше реален учебен процес през зимния семестър на 2009/2010 учебна година.

Е. Осъществяването на дискусия по изследвания проблем в катедрата е немаловажен резултат от проекта.

Ф. Създаване на студия за Годишника на СУ за 2010 г. с цялостно презентирание на направеното по проекта, включително получените резултати от проведените емпирични изследвания. Предстои нейното публикуване.

Г. Предстои включване на резултатите в учебно пособие към апробиращия лекционен курс.

Н. Установяване на сътрудничество с колеги от другите университети в страната с очаквано разпространение на опита на нашата катедра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Студията представя един проект, извършен от нейните автори, относно съдържанието на социалните услуги в страната и подготовеността за предоставяне им от страна на завършващите студенти (бакалаври и магистри) и на част от работещите в столичните дирекции „Социално подпомагане“. На тази база се отчитат емпирични резултати, които посочват, че е необходимо повишаване на университетската подготовка на встъпващите в сферата специалисти. Съществуващите днес проблеми относно различните аспекти на същността на интерпретираната част от социалната система включват и университетската подготовка за нея. Настоящата разработка презентира учебна дисциплина за повишаване на компетенциите в сферата на социалните услуги на бакалаврите, като апробира на изходното ниво на обучението набор от тестови задачи. Усилията са насочени към повдигане на дискусия относно квалификацията на хората, обучавани за и работещи в социалната сфера, защото и от подготовеността им зависи качеството на предлаганите социални услуги в страната. Погледнато през една такава призма, направеното изложение би могло да бъде обществено полезно. Макар че разглежданите проблеми са една относително тясна част от съвременните обществени дискусии, не може да не се отчете, че те са от изключително значение за развитие на правовата държава и като социална. В тези усилия на цялото общество е достойно мястото и на университетската дейност в частност.

ЛИТЕРАТУРА

А. НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

1. Административно-процесуален кодекс;
2. Закон за социално подпомагане;
3. Закон за интеграция на хората с увреждания;
4. Закон за насърчване на заетостта;
5. Закон за закрила на детето;
6. Закон за юридическите лица с нестопанска цел.
7. Правилник за прилагане на ЗСП;
8. Правилник за прилагане на ЗИХУ;
9. Правилник за прилагане на ЗНЗ;
10. Правилник за прилагане на ЗЗакрД;

Б. ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

11. **Димитрова, М.** Договаряне на социални услуги между държавата и НПО. Каунтърпарт Интернешънъл-България, С., 2004., 68 с.
12. **Димитрова, М.** Правен режим на социалните услуги в България. Бълг. център за нестоп. право, София 2004., 131 с.
13. **Иванов, А.** Европейският социален модел в България след 2007. МТСП, 2006.
14. **Костакиев, К.** Придобивки и социални услуги за хора с увреждания. Център за независим живот, С., 2003., 52 с.
15. **Кривирадева, Б.** Социални услуги за деца (учебно помагало). ЕКС-ПРЕС, Габрово, 2009., 196 с.
16. **Павленок, П и др.** Основы социальной работы. М., 2004.
17. **Христова, Хр.** Социално подпомагане и социални услуги. ИК „Труд и право“, С., 2005.
18. Каталог на социалните услуги в област Варна. Данграфик, Варна, 2002.
19. Наръчник за приемни родители на деца с увреждания. С., 2003., 96 с.
20. Социална закрила и социални услуги. Нормативни актове. Сб., ИК „Труд и право“, С., 2007.
21. Система за контрол на социалните услуги. Бълг. център за нестоп. право, С., 2006., 74 с.
22. Социално подпомагане и социална интеграция. Сборник нормативни актове. Сиби, София, 2009., 216 с.
23. Социално подпомагане и социални услуги. ИК Труд и право, С., 2005. 416 с.
24. Социални услуги в общността. Беллопринт, Пазарджик, 2006., 139 с.
25. Development of entrepreneurial skills of women in the field of social services – social entrepreneurship for women. Ikopis, 2006., 254 p.
26. www.humanconsultancy.com
27. www.migpolgroup.com
28. www.ismo-online.org
29. www.coe.int
30. www.ifsw.org
31. www.ilo.org

В. ПРОУЧЕНА ЛИТЕРАТУРА ПО ТЕМАТА

32. **Василев, Г.** Актуални проблеми на социалната работа. Изд. БОНПРИНТ, Благоевград, 2000.
33. **Георгиева, Б.** Мониторинг на социалната работа в България. С., 2006.
34. **Георгиева, Б.** Институционализация на социалната работа в България. С., 2003.
35. **Дерижан, И.** Технология на социалната работа с деца. Унив. изд. „Неофит Рилски“, Благоевград, 2001.
36. **Димитрова, М. и др.** Договаряне на социалните услуги между държавата и НПО: Англия, Германия, Полша, Унгария, Чехия и практиката в България: Сравнителен анализ. С., 2004.

37. **Димитрова, С.** (състав.) Стандарти и критерии на социалните услуги в България. Фонд. „Очи на четири лапи“ София 2004., 68 с.
38. **Димова, Д.** Социална политика и социално осигуряване. Изд. къща „Люрен“, С., 1993.
39. **Димова, Д. и др.** Социална политика. Тракия, С., 2000.
40. **Димова, Д.** Социална политика. Унив. изд. „Стопанство“, С., 1997.
41. **Димова, Д.** Осигурителни и социално-защитни стратегии. Изд. Тракия-М, С. 1999.
42. **Димова, Д. и Ив. Попова.** Наръчник за социална работа с деца и младежи на улицата. Ст. Загора, 2004.
43. **Дюркем, Е.** За разделението на обществения труд. Изд. СОНМ, С., 2003.
44. **Житарова, Б.** Ръководство супервизия. Издателско ателие Аб, С., 2006., 130 с.
45. **Житарова, Б.** От несигурност към благополучие. Хасково, Шанс и закрила, 2006., 74 с.
46. **Кирчев, П.** Антидискриминационното законодателство в България – история и развитие. С., 2006.
47. **Колев, К.** Социалните услуги в РБългария. Свищов, 2001.
48. Наръчник по социално подпомагане. Сб., 1 и 2 част, Изд. „В– 907“, С., 1992.
49. **Нунев, С.** Основи на социалната работа. Шумен, 2001.
50. **Петрова, Н.** Основи и методи на социалната работа. С., 2001.
51. Равнопоставеност чрез достъп до социални услуги. Сб., Център за независим живот, С., 2004., 96с.
52. **Сотирова, В.** Социална закрила и подкрепа в работата с безработни лица. Унив. изд. „Неофит Рилски“, Благоевград, 2008.
53. Социално и здравно осигуряване. Изд. „Икономика прес“, С., 2008.
54. **Спасов, К.** Социален мениджмънт. С., 2001.
55. **Спасов, К.** Социалната сфера. Авангард Прима, С., 2006.
56. Теоретични основи на социалната работа. Сб., Унив. изд. „Епископ Константин Преславски“, Шумен, 2008.
57. **Тепавичаров, И.** Измерване и оценяване в дейността на социалния работник. ЕТА, С., 1999.
58. Университетската специалност „Социални дейности“ – състояние, проблеми, перспективи. Сб., С., 2002.
59. **Фотев, Г.** Извори на социологията. Изд. „Идея“, с. 131–158, Ст. Загора, 1998.
60. **Холостов, Е. и др.** Технологии социальной работы. М., 2004.
61. **Христов, Х.** Социална политика и администрация. Унив. изд. „Стопанство“, С., 2005.
62. **Шнапер, Д.** Общността на гражданите. Изд. ЕОН, С., 2000.
63. **Agten, J.** SW Education in a European context. Brussell, 2005.
64. **Harris, R. etc.** International Handbook on SW. Greenwood Press, 1997.
65. **Watkins, Julia.** Council on Social Work Education. Educational policy and Accreditation Standarts. Alexandria, Virginia, 2007.

ПРИЛОЖЕНИЯ

– **Приложение №1** – Лекционен курс с темите от Учебната програма по дисциплината „Компетенции за социални услуги“ – ЗИД, специалност „Социална педагогика“, образователно-квалификационна степен „бакалавър“, редовно обучение, 4 курс.

– **Приложение №2** – Анкета за обучаваните студенти (за двете основни извадки: завършващи бакалаври и магистри), която може да се нарече *основна*, защото съдържанието ѝ е идентично с това на анкетата за социалните работници (третата основна извадка). Финалната анкета също кореспондира с основната, но е намален броят на въпросите за самооценка.

– **Приложение №3** – Финален тест (при завършване на обучението по дисциплината за социални услуги на групата от 30 студенти, която е 4 курс бакалаври, редовно обучение).

Приложение №1*

* Учебната програма по дисциплината „Компетенции за социални услуги“ – ЗИД на специалност „Социална педагогика“ в образователно-квалификационна степен „Бакалавър“, редовно обучение, 4 курс, може да бъде видяна в пълен обем в документацията на Катедра „Социална педагогика“, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“. Тук се прилагат само темите от лекционния курс.

ЛЕКЦИОНЕН КУРС

1. Компетенции – същност и разграничения от сродни понятия. Компетенции за социални услуги – дефиниране, обем, нормативна база.
2. Международни стандарти за социални услуги. Степен на хармонизиране с българското законодателство.
3. Основни понятия при социалните услуги.
4. Детерминанти на социалната услуга.
5. Основни функции и задачи на социалните услуги.
6. Доставчици на социални услуги.
7. Екипната работа в социалните услуги
8. Видове социални услуги.
9. Социални услуги в общността.
10. Социални услуги в институции.
11. Държавни стандарти за качеството на социалните услуги.
12. Посредничество. Длъжностни характеристики на предоставящите социални услуги.
13. Контрол върху предоставяните социални услуги.
14. Документация, отношения с работодателя, предоставяне на подкрепа и професионално съхранение, организационни въпроси.
15. Специфични проблеми и възможни решения – анализ на типични казуси.

Приложение №2**

*** Приложената анкета може да се разбира като основна за изследването на входящо ниво, тъй като е валидна за бакалаври и за магистри. В другата анкета, предназначена за социалните работници в общините, е направена редакция само в логически и граматически смисъл, но не и в съдържателно отношение.*

СУ „Св. Климент Охридски“
ФНПП
Катедра „Социална педагогика и социално дело“

А Н К Е Т А
за студенти от специалност „Социална педагогика“

Колеги,

Тази анкета цели да разбере студентското мнение за вашата университетска подготовка за работа в сферата на социалните услуги – като познаване на същността на социалните услуги, като начин на добиване на знания за тях, като резултат от самия учебен план, като самооценка на тези знания, като евентуален избор за бъдеща работа. Някои от въпросите имат няколко възможни предложения за отговор. Оградете с кръгче само едно от тях, което е валидно за вас.

Ако решите да промените отговора си, напишете срещу невалидния отговор „ГРЕШКА“ и очертайте новия отговор, който ще остане валиден.

Анкетата е анонимна и конфиденциална, а резултатите ще бъдат представени като обобщени статистически величини. Ще ви бъдем благодарни, ако отговаряте искрено, без притеснение и прецизно. Предварително ви благодарим за отзивчивостта!

РАЗДЕЛ I.

1. Какво разбирате под понятието „социална услуга“? (опитайте да дефинирате)
.....
2. Какви видове социални услуги познавате?
.....
3. Моля, избройте 5 социални услуги в общността:
А.....
Б.....
В.....
Г.....
Д.....
4. Доставчици на социални услуги за деца са
.....
5. Каква е нормативната база на социалните услуги?
.....

РАЗДЕЛ II.

6. Когато започнахте да следвате „Социална педагогика“, какво знаехте за социалните услуги?
А. Нищо
Б. Бях чувал/а/ за тях, но не знаех какво представляват
В. Имах пълна яснота какво представляват
Г. Друго (моля, посочете).....
 7. Откъде придобихте същински знания за социалните услуги?
А. От университетското си обучение
Б. От медиите, обществените дискусии и др. под.
В. От собствения си житейски опит
Г. Друго (моля, посочете).....
8. Намирате ли придобитите вече знания за социални услуги за достатъчни, за да се увствате с тях компетентни като специалисти?
А. Да
Б. Не
В. Друго (моля, посочете).....
9. Очаквате ли, че до края на Вашето обучение ще задълбочите знанията си за социални услуги?
А. Да
Б. Не
В. Друго (моля, посочете).....
10. АКО „ДА“, кое в най-голяма степен ще помогне да задълбочите знанията си за социални услуги?
А. Университетското ми обучение
Б. Медиите, обществените дискусии и др. под.
В. Собствения ми житейски опит

- Г. Професионалната ми заинтересованост и личните ми усилия да попълня липсващото
 Д. Друго (моля, посочете).....
11. Във Вашия личен опит включва ли се участие в предоставяне на някаква социална услуга (като доброволец, в някаква кампания, в научно изследване или по друг начин)
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
12. Обикновено като клише ли употребявате словосъчетанието „социална услуга“, без да го изпълвате с конкретно съдържание?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....

РАЗДЕЛ III.

13. Познавате ли учебния план на специалността?
 А. Да, смятам, че го познавам добре.
 Б. Честно казано, не го познавам.
 В. Научавам учебните дисциплини във всеки семестър.
 Г. Друго (моля, посочете).....
14. Знаете ли дали знанията за социалните услуги са част от учебния план на специалността?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
15. Смятате ли, че социалните услуги трябва да са част от учебния план на специалността?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
16. АКО „Да“, какъв вид дисциплина ще препоръчате да е материята за социалните услуги?
 А. Задължителна
 Б. Избираема
 В. Друго (моля, посочете).....
17. В момента съществуват ли други учебни дисциплини, които дават систематизирани знания за социалните услуги?
 А. Да (моля, посочете кои уч. дисциплини).....
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
18. Намирате ли съществуващия учебен план за достатъчно обхванен и пълен, за да може да ви подготви като добри специалисти за работа в сферата на социалните услуги?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
19. Намирате ли съществуващия учебен план за достатъчно обхванен и пълен, за да може да ви подготви като добри специалисти за социална работа?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
20. Колко често в досегашното обучение Вашите преподаватели споменават понятието „социални услуги“?

- А. Никога
 - Б. Веднъж месечно
 - В. Веднъж седмично
 - Г. Почти всеки ден
 - Д. Друго (моля, посочете).....
21. Колко често в досегашното обучение Вашите преподаватели Ви карат да се замислите за социалните услуги?
- А. Никога
 - Б. Веднъж месечно
 - В. Веднъж седмично
 - Г. Почти всеки ден
 - Д. Друго (моля, посочете).....

РАЗДЕЛ IV.

22. Аз познавам теоретично и практически социалните услуги в такава степен, в каквата ги познават и моите колеги.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
23. Усвояването на социалните услуги е лесна работа.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
24. Целият курс, както и аз, познаваме социалните услуги в много ниска степен.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
25. Социалните услуги са досадна работа.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
26. Нуждая се от по-добро познаване на социалните услуги заради своето бъдещо развитие като професионалист.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
27. Много бих се зарадвал/а/, ако имам възможност да изслушам отделен лекционен курс за социални услуги.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
28. Не ми е интересно да се занимавам със социални услуги.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
29. Компетенциите за социални услуги са важна част от моята подготовка като специалист.
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....

30. Аз като студент съм удовлетворен/а/ от подготовката си в областта на социалните услуги.
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
31. Дори и да не получа добра университетска подготовка в областта на социалните услуги, в бъдещите ми професионални отговорности ще се наложи самостоятелно да компенсирам чрез самоподготовка.
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
32. В бъдещата ми професионална дейност бих се занимавал/а/ със социални услуги, само ако ми се наложи в краен случай.
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
33. Нашата страна се нуждае от по-добро познаване и популяризиране на възможностите на социалните услуги.
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
34. Има ли връзка между доброто познаване на социалните услуги и по-добрия начин на живот на хората?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
35. Каква е ползата за другите хора от социалните услуги?

36. За Вас има ли значение дали социалните услуги са полезни за другите хора?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
37. Смятате ли, че в нашето общество всеки при необходимост може да ползва социални услуги?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
38. АКО „НЕ“, това разколебава ли ви да учите за социалните услуги?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
39. Ще бъдат ли достатъчни съществуващите в момента знания за социални услуги за практическата Ви работа в бъдеще?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....
40. Ще се чувствате ли компетентен специалист, ако започнете работа със знанията за социални услуги, които притежавате в момента?
 А. Да
 Б. Не
 В. Друго (моля, посочете).....

41. Ако най-близкият Ви човек поиска от Вас професионален съвет за социална/и/ услуга/ и/, какво ще му кажете:
- А. Можеш да ми вярваш напълно, аз съм човекът, който ще ти даде истинският отговор.
 - Б. Мисля, че беше (...), но не съм сигурен/сигурна в себе си.
 - В. Обърни се към по-компетентен човек.
 - Г. Това, за което ме питаш, аз го чувам за първи път от теб – нищо не знам.
 - Д. Друго (моля, посочете).....
42. Как чистосърдечно преценявате собствените си знания за социални услуги, които при- тежавате в момента?
- А. Напълно достатъчни и задълбочени
 - Б. Добри
 - В. Задоволителни
 - Г. Определено не са дори задоволителни
 - Д. Друго (моля, посочете).....

РАЗДЕЛ V

43. Искате ли след завършване на висшето си образование да работите по специалността?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
44. Замисляли ли сте се в коя област на социалната сфера искате да работите в бъдеще?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
45. Намирате ли областта на социалните услуги привлекателна за Вас като бъдеща профе- сионална работа?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
46. Намирате ли областта на социалните услуги перспективна за Вас като бъдеща профе- сионална работа?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
47. Оценявате ли Вашата компетентността по социални услуги като солидна база за бърз професионален напредък?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....
48. Ако се замислите по-сериозно, бихте ли искали да работите в областта на социалните услуги през една значима част от бъдещия Ви професионален път?
- А. Да
 - Б. Не
 - В. Друго (моля, посочете).....

РАЗДЕЛ VI.

49. Какъв е Вашият пол?
А. Жена
Б. Мъж
50. На колко навършени години сте?(напишете с цифри).....
51. Какво е семейното Ви положение?
А. Неомъжена/неоженен
Б. Омъжена/оженен
В. Живея на съвместни начала с приятеля/приятелката/ си
Г. Разведен/а/
Д. Вдовица/вдовец
Г. Друго (моля, посочете).....
52. Имате ли близък, роднина, приятел, познат, който ползва социални услуги?
А. Да
Б. Не
В. Друго (моля, посочете).....
53. Искате ли в бъдещата си професионална дейност да се занимавате с работа, свързана със социалните услуги?
А. Да
Б. Не
В. Друго (моля, посочете).....
54. В България ли сте родени?
А. Да
Б. Не
В. Друго (моля, посочете).....
55. В момента къде живеете?
56. А. Вкъщи, при моите родители
Б. Вкъщи, в мое самостоятелно жилище
В. Под наем, на квартира
Г. В студентско общежитие
Д. Друго (моля, посочете).....
57. Работите ли (паралелно със следването)?
А. Не. Смятам, че студентът трябва преди всичко да учи, за да е готов да работи компетентно след завършването на висшето си образование.
Б. Само по 2-3 часа на ден
В. На половин работен ден
Г. Обикновено – нощна смяна (през деня ходя на лекции, ...)
Д. Друго (моля, посочете).....
58. В кой курс сте?
А. I
Б. II
В. III
Г. IV
Д. V
Е. В Магистърска програма съм.

БЛАГОДАРЯ ВИ ЗА ПОПЪЛВАНЕТО НА АНКЕТНАТА КАРТА!

Приложение №3***

*** Тук е приложен само финалният тест (набор от тестови въпроси), понеже финалната анкета е кореспондираща с анкетата от входящо ниво, но е намалена по обем. С този пакет от инструменти е изследван само обучавания курс. Указанието е запазено в оригинален вид.

СУ „Св. Климент Охридски“
ФНПП
Катедра „Социална педагогика и социално дело“

ФИНАЛЕН ТЕСТ И ФИНАЛНА АНКЕТА

за студенти от специалност „Социална педагогика“

Скъпи колеги,

Благодаря ви за положеното старание при съвместната ни работа през семестъра!

Днес предложените материали се състоят от 2 части: „Финален тест“ и „Финална анкета“.

Финалният тест **цели** да провери основни знания за сферата на социалните услуги, а финалната анкета – да проучи студентското мнение за проведената през семестъра избираема учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“.

И при финалния тест, и при финалната анкета **се работи** по еднакъв начин:

– Някои от въпросите имат няколко възможни предложения за отговор, от които вие огледете с кръгче само едно от тях, което е валидно за вас. Ако решите да промените отговора си, напишете срещу невалидния отговор „ГРЕШКА“ и очертайте новия отговор, който ще остане валиден.

– Съществуват и *друг тип въпроси*, на които вие отговорете свободно по ваша преценка, но в рамките на посочения с празни редове обем.

Тестът **ще послужи** като основа за формиране на крайна оценка по избираемата учебна дисциплина „Компетенции за социални услуги“. Пожелавам успешна работа по теста!

Анкетата е анонимна и конфиденциална, а резултатите от нея ще бъдат представени като обобщени статистически величини. Затова моля да отговаряте искрено и без притеснение. Очаквам откровеност във вашите отговори на анкетните въпроси!

Желая приятна работа!

Доц. Коларова

ФИНАЛЕН ТЕСТ

1. Какво разбирате под понятието „социални услуги“? (опитайте да дефинирате)
.....
2. Какви видове социални услуги познавате?
.....
3. Моля, избройте 5 социални услуги в общността:
А.....
Б.....
В.....
Г.....
Д.....
4. Доставчици на социални услуги са
.....
5. Каква е нормативната база на социалните услуги?
А.....
Б.....
В.....
Г.....
Д.....
6. Какво разбирам под понятието „социално подпомагане“?
.....
7. Кой международен документ е основен европейски стандарт и за социалните услуги?
.....
8. Какви видове контрол над социалните услуги знаете?
.....
9. „Запазване достойнството на потребителя“ е основен принцип съгласно международните стандарти за предоставяне на социални услуги?
А. Да
Б. Не
10. Възникналият при предоставяне на социални услуги конфликт има ли положителни функции?
А. Да
Б. Не
11. При възникнал конфликт конфронтацията правилна поведенческа стратегия ли е за предоставящия социални услуги?
А. Да
Б. Не
12. Съществуват ли специфични техники за активно слушане, които предоставящият социални услуги трябва да владее?
А. Да
Б. Не
13. В разговор с потребителя на социални услуги препоръчително ли е да се употребяват следните фрази „Горе главата!“ и „Всичко ще се оправя!“?
А. Да
Б. Не
14. *Дистанцираност от детето, Отказ от контрол и Завишен контрол* ли са най-често срещаните грешки в комуникативните умения при предоставяне на социални услуги на деца с увреждания

- А. Да
Б. Не
15. Коя от следните дейности е сред най-често срещаните грешки в общуването при предоставяне на социални услуги?
А. Разказване на вицове.
Б. Привличане на вниманието върху себе си.
В. Четене на вестник.
16. В кой нормативен документ са посочени стандартите и критериите за социалните услуги за специализираните институции?
.....
17. Обяснете/дефинирайте социалната услуга „личен асистент“
.....
18. При предоставяне на социални услуги на стари хора могат да се очакват 3 вида възприемане на старостта от тях самите. Избройте тези
3 вида:
А.....
Б.....
В.....
19. С няколко думи до 1 изречение опишете фазата „Меден месец“ от цикъла на насилието, чието познаване е необходимо при предоставяне на социални услуги на лица, претърпели насилие:
.....
20. Избройте три от основните прояви на Синдрома на емоционалното прегаряне за социалния работник:
А.....
Б.....
В.....

(Край на теста)

Студията е предадена за печат
през м. март 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

АКТУАЛНИ ИЗМЕНЕНИЯ В СОЦИАЛНО-ПРАВНАТА ОСНОВА НА ЛИЧНИТЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛИ И ДЕЦА

ЦЕЦКА КОЛАРОВА

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Цецка Коларова. АКТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ОСНОВЕ ЛИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЯМИ

Новый Семейный кодекс был принят в 2009-ом году и он является актуальным и необходимым для современного болгарского общества. Проблемами социально-правового фундамента отношений между родителями и детьми как один из специфических компонентов педагогической теории в контексте болгарской социальной действительности занимается студия.

Разработка представляет основные характеристики родительских прав и обязанностей в контексте социално-правного образования.

Tzetzka Kolarova. ACTUAL TRANSFORMATIONS IN SOCIAL-LAW FOUNDATION OF PERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN PARENTS AND CHILDREN

The new Family Code has been accepted by our parliament in 2009. Nowadays it is actual and necessary for the Bulgarian society. The paper deals with the problems of social-law foundation of personal relationship between parents and children as a special element of pedagogical theory in the context of Bulgarian social reality.

The study presents the main characteristics of the main parents' rights and obligations in the context of social-law-related education.

УВОД

Още с раждането си детето има статут на правен субект, а между него и родителите му веднага възникват определени социални и правни отношения. Социално-правният фундамент на личните отношения между родители и деца е проблем, който не се разглежда в педагогическата теория от гледна точка на правната култура и като последица от това знанията и компетент-

ността на широк кръг специалисти, занимаващи се с деца, се явяват непълни, частични или формирани на емпиричен житейски опит. Повишаването на правната култура на педагога е необходимост и предизвикателство пред съвременната българска педагогическа теория, защото само по този начин ще отговори на перманентната потребност на обществото за преодоляване на актуалните в последните години трудности при формирането и израстването на най-младото поколение български граждани.

На 12.06.2009 г., в края на последната сесия на 40-ото Народно събрание, беше приет нов Семейен кодекс (СК). Той е обнародван в „Държавен вестник“, бр. 47 от 23.06.2009 г. По този начин се обнови българското семейно право и една продължителна и много дискутирана законодателна дейност в областта на частното право намери своите решения, които имат силна рефлексия върху цялото общество.

В тази студия е изведен като основна цел стремежът да се направи анализ на иновационния социално-правен фундамент на личните отношения между родители и деца съобразно регламентираните по нов начин семейни отношения.

Целта на разработката произтича от убеждението, че социално-правното образование може да даде редица отговори на много въпроси, между които и тези за отношенията между родители и деца, свързани с възпитанието в семейството, с обема на родителските права и задължения, с отговорността на родителите пред обществото, както и на обществото пред родителите и децата.

НАКРАТКО ЗА ОБЩОТО ИНОВИРАНЕ НА РЕГЛАМЕНТАЦИЯТА В НОВИЯ СЕМЕЕН КОДЕКС (СК)

В съвременните условия на коренна промяна на традиционните отношения действащият от 1985 г. вече стар Семейен кодекс е отменен. Новият Семейен кодекс влиза в сила от 01.10.2009 г. Съгласно кодекса статутът на двойките, които живеят без брак, не се променя, тъй като при гласуването парламентът отхвърли предложението да се регламентира фактическото съжителство и то да има правно значение.

Като отговор на изискванията за подобряване, допълване и усъвършенстване на правната регламентация при условия, свършено различни от тези, при които е създаден СК от 1985 г., се уреждат новите правоотношения. Принципите, които се следват, са международно и конституционно провъзгласени и са възприети трайно от българското законодателство. Те изрично са закрепени в чл. 2 на новия СК. В чл. 3 СК се признава правото на брак и на семейство на всяко лице. Осигурена е и приемственост в правните разрешения, налице е и връзка с нравствените и други регулатори на семейните отношения в обществото, решени са някои практически проблеми.

Обновената уредба на действащия в момента СК регламентира отношенията, основани на брак, родство и осиновяване, както и на настойничеството и попе-

чителството. Оформени са 11 глави, а в последната дванадесета глава са включени административнонаказателни разпоредби за нарушения на длъжностни лица, осъществяващи дейност по пълно осиновяване (чл. 175–176 Нов СК).

Иновативна е систематиката на новия СК за разлика от стария – съгласно житейската логика, първо са уредени отношенията по сключването на брака, съдържанието на брачното правоотношение и прекратяването на брака, а едва след това – материята на отношенията родители и деца: произход и осиновяване и правата и задълженията по тези правоотношения [По 2]. Режимът на издръжките е обособен в самостоятелна глава – както и в стария СК.

Свършено новото, непознатото досега на българското семейно право е установяването на нов, диспозитивен имуществено-брачен режим и въвеждането на брачния договор. Обсъждан в продължение на повече от 10 години, този режим вече е факт на семейното право. На съпрузите е дадена възможност за избор. Това е в съгласие с цялостно провежданата линия на зачитане на волята на семейноправните субекти при уреждане на всички семейноправни отношения. Член 18 от новия СК установява три режима на имуществените отношения между съпрузите: законов режим на общност на придобитото през време на брака; законов режим на разделност на притежанието на всеки съпруг; договорен режим.

Изборът на режим е по общо съгласие на встъпващите в брак. Такъв избор могат да направят и съпрузите през време на брака. Това право е предоставено и на съпрузите по заварените бракове. Когато няма избор, прилага се режимът на законовата съпругеска имуществена общност, който в основните си положения следва сегашната правна уредба, но е със стеснено приложно поле – от общността отпадат паричните влогове. Те са лично притежание на съпруга – титуляр на влога. Съпругеската имуществена общност обхваща само вещните права. Определено е, че вещните права, придобити от съпруга-едноличен търговец за упражняване на търговската му дейност и включени в търговското му предприятие, са негово лично притежание (чл. 22, ал. 3 Нов СК).

Изборът на имуществено-брачен режим се вписва в акта за сключване на граждански брак (чл. 10, ал. 2 Нов СК) и в регистър, който е публичен (чл. 19, ал. 4 Нов СК). Така се дават гаранции и защита на интереса на съпрузите и на третите лица. Избор не могат да правят непълнолетните и ограничено запретените.

Режимът на законовата имуществена разделност се установява с обща декларация с нотариална заверка на подписите на встъпващите в брак, депозирана пред длъжностното лице по гражданското състояние при сключването на брака (чл. 9, ал. 2 и чл. 10, ал. 2 Нов СК). Декларацията се отбелязва в акта за сключване на брак и когато изборът на режима на разделност се прави през време на брака (чл. 18, ал. 4 Нов СК).

Въвеждането на брачния договор е съществена част на реформата в правната уредба на съпругеските отношения. Институтът отговаря на разнообразна

зието и динамиката на живота. Брачен договор може да се сключи при встъпването в брак, както и от съпрузи през време на брака (чл. 37, ал. 3 Нов СК), независимо от това какъв законов режим се прилага до сключването му. Сключеният брачен договор може да бъде променян, както и да бъде прекратен през време на брака по взаимно съгласие или по исков ред при съществена промяна на обстоятелствата (чл. 42, ал. 1, т. 1 и 2 Нов СК).

Кодексът съдържа правила относно всички основни положения на договора – допустимост, сключване, форма, съдържание, действие, изменение, прекратяване и дори недействителност. Брачният договор може да бъде съчетан с прилагане на законовите режими на общност или на разделност [По 2]. За неуредените отношения се прилага законовият режим на общност.

В защита на интересите на третите добросъвестни лица, освен вписване на брачния договор (и на промените в него) в регистъра към Агенцията за вписване (чл. 19 Нов СК), в чл. 40 е посочено, че с договора не могат да се засягат правата, придобити от трети лица преди неговото сключване, респективно промяна.

Разводът също е иновативно уреден. Запазени са двете форми на развод – по взаимно съгласие и развод по исков път на основание дълбоко и непоправимо разстройство на брака. Но и в двете уредби има важни нови положения. Взети са предвид и промените, извършени с Гражданския процесуален кодекс (ДВ, бр. 59 от 2007 г.), на производството по брачни дела. Сред новите моменти се откриват: премахване на тригодишния срок за допустимост на развода по взаимно съгласие; премахване на помирителното производство; опростено и по-динамично исково производство за развод, като вината губи значението си на елемент от фактическия състав на развода [По 2]. Съдът се произнася по вината, само ако някоя от страните е поискала това. Отпада отдавна отреченото положение съдът да откаже развода, когато виновен е само ищецът, а ответникът настоява за запазването на брака. Отдава се по-голямо значение на съгласието на съпрузите за прекратяване на брака им и за уреждане на последиците от развода. Допуска се споразумяване между съпрузите при всяко положение на делото [По 2].

Като се държи сметка за уговореното в брачния договор, ако съпрузите са сключили такъв, последиците от прекратяването на брака са уредени по-пълно, по-прецизно и с редица нови елементи. Уговореното в брачния договор за последиците на развода е с осигурен приоритет (чл. 58 във връзка с чл. 38, ал. 1, т. 5 Нов СК). Допълнени и уточнени са разпоредбите относно ползването на семейното жилище след развода. Установено е изискване съпругът, който претендира ползването, да има жилищна нужда. По силата на съдебното решение, с което се предоставя ползването на семейното жилище на съпруга-несобственик, възниква наемно отношение (чл. 57 Нов СК). По нов начин е уреден въпросът за отмяната на даренията, направени на съпруг по повод и през време на брака (чл. 55 Нов СК).

ОСНОВНИ ИНОВАЦИИ НА СОЦИАЛНО-ПРАВНИЯ ФУНДАМЕНТ НА РОДИТЕЛСКИТЕ ПРАВА

Отношенията между родители и деца не са просто „отношения на добра воля“, не са просто „традиционна българска черта за хипертрофия на грижата за децата“, а са правни отношения. Значението на този факт се състои в начина на разглеждането на визираните отношения: съдържанието на всяко правоотношение се изпълва от правата и задълженията на неговите страни. Естествено обаче юридическите формулировки са родени от трайни социални ценности, които от своя страна формират социалната етика. Поради това е вярно да се каже, че отношенията между родители и деца са отношения на границата между морал и право.

Детайлно и единствено в интерес на децата е уредено упражняването на родителските права след развода. Акцентът е поставен върху общото съгласие на съпрузите, като съдът определя мерките по упражняването на правата и личните отношения само ако не е постигнато споразумение между тях. Осигурено е изслушването на децата и гарантирано изпълнението на решението на съда относно родителските права (чл. 59 Нов СК).

Проблемите на произхода имат много важни нови положения, които осигуряват реално равенството на децата и правото на детето да има установен произход, както изискват текстовете на Конвенцията за правата на детето. Роденото в брака дете има възможност да оспорва презумпцията за бащинство (чл. 62, ал. 4 Нов СК). Иновативно са уредени въпросите на майчинството и на бащинството, когато детето е родено при асистирана репродукция. Има нови правни разрешения в материята на припознаването на детето.

В основно реструктурираната глава осма на кодекса институтът на осиновяването в е с нова, подробна и всестранно усъвършенствана правна уредба, която обхваща както вътрешното, така и международното осиновяване, както пълното, така и непълното осиновяване [По 2]. Новата социална политика на държавата при изменените обществени условия на живот, новата концепция за грижа за децата се отразява в новата регламентация и е свързана непосредствено с приемането на Закона за закрила на детето (ДВ, бр. 48 от 2000 г.), както и с реформата на института относно осиновяването, извършена през 2003 г. Голямата цел е бързо да се извеждат децата от социалните институции и да се поверяват на техните осиновители. Административните процедури, предхождащи съдебното осиновително производство, са иновативно разработени. Нови правила са установени и за разглеждане и решаване на гражданските дела за осиновяване. Новите положения се отнасят преди всичко до пълното осиновяване, но съществено засягат и непълното осиновяване. Грижата и всестранната защита на най-добрия интерес на всяко осиновявано дете са водещи съображения в регламентацията на изискванията за допустимост на осиновяването, както и на организацията

на неговото извършване. Само ако е в интерес на осиновявания, се допуска осиновяването (чл. 97, ал. 2 Нов СК).

Новите положения в тази област кратко могат да се очертаят в следните посоки:

1. Регистрите на подлежащите на пълно осиновяване деца и национален регистър на лицата, желаещи да станат осиновители, са разработени основно. Съдебното производство за включване на детето в регистъра е премахнато. Срокът от 6 месеца за включване на детето в регистъра и за допускане на осиновяването без съгласието на родителите започва да тече от настаняването на детето по административен ред в специализираната институция (чл. 93, ал. 2, чл. 84, ал. 2 Нов СК).

2. Даден е приоритет на вътрешното осиновяване и прецизиране на критериите за определяне на подходящ осиновяващ за всяко дете.

3. Уредбата на унищожаемостта на осиновяването, включително и на международното осиновяване, е подобрена и допълнена.

4. Уредбата на институциите по осиновяването е прецизирана и подобрена – на Съвета по осиновяване при регионалните дирекции „Социално подпомагане“ (чл. 94 и 95 Нов СК) и на Съвета по международни осиновявания в Министерството на правосъдието (чл. 114 и 115 Нов СК).

5. Посредничеството при международното осиновяване е уредено, както и положението на акредитираните организации за международни осиновявания [По 2].

Запазен е охранителният характер на съдебното производство за осиновяване (както пълно, така и непълно), но в него са внесени важни изменения, приложими и при международните осиновявания (чл. 117 Нов СК).

Като прецизира и допълва правната уредба, новият СК запазва прекратяемостта на осиновяването. Посочени са и нови основания за унищожаемост, свързани с процедурите по включване на децата в регистрите за пълно осиновяване [По 2].

Осиновяване без съгласие на родителя се допуска и когато родителят в срок до 6 месеца от датата на настаняването на детето в специализирана институция без основателна причина не е поискал прекратяване на настаняването.

В процедура по осиновяване по отношение на кандидатите да осиновят дете фундаментални новости няма, променени са определени срокове в рамките на самата процедура. Въведен е нов единен регистър на лицата, кандидати да осиновят дете.

Новостите следва да търсим в процедурите, уреждащи вписването на деца в регистрите за осиновяване, както и в съдебната процедура по допускане на осиновяването. Въведен е режим на „Осиновяване без съгласието на родител“.

Според разпоредбата на чл. 93, ал. 2 от Семейния кодекс, осиновяване без съгласие на родителя ще се допуска, когато детето е настанено в специализирана институция и родителят в срок шест месеца от датата на настаняването

без основателна причина не е поискал прекратяване на настаняването. В този случай родителят няма да бъде призован в съда. Няма да може и да обжалва решението по осиновяване – чл. 98, ал. 2.

Разпоредбата е драстична, недомислена и категорично противоречи на чл.8 от Европейската Конвенция за Правата на Човека, в който се защитава правото на личен и семеен живот, дом и кореспонденция от неправомерната намеса на държавните органи.

Няма никакво съмнение, че съществуващата уредба, която позволяваше безкраен престой на децата в институциите без надежда да бъдат осиновени, следваше да се промени. Но новият Семеен кодекс предлага недопустимо разрешение – на практика ще се отнемат родителски права без преценка от страна на съда, а това няма да може да бъде обжалвано от родителите.

Свършено нова уредба получава и правото на информация на осиновените деца за биологичния им произход.

Темата за достъпа на осиновените деца до информация за биологичния им произход у нас вече е предмет на дебат. В новия Семеен кодекс текстът претърпя изменения и в крайна сметка се прие, че: „Осиновителите имат право да получат информация за произхода на детето от дирекция „Социално подпомагане“, ако важни причини налагат това. При наличие на важни причини това право има и навършилият шестнадесет години (Чл. 105 от СК).

Текстът поставя следните въпроси:

1. У нас, в зависимост от пълнолетието, са установени степени на дееспособността, или граждански казано – възрастта, на която лицата могат да вземат правно валидни решения. В гражданското право от раждането до 14 години лицата са малолетни и напълно недееспособни. Лицата от 14 до 18 години са непълнолетни и притежават ограничена дееспособност. С навършването на 18 години лицата стават пълнолетни и придобиват пълна дееспособност. Предполага се, че едва на тази възраст човек е достатъчно зрял и психически устойчив, за да може адекватно и отговорно да ръководи постъпките си. Възможността да научиш за биологичния си произход несъмнено следва да бъде гарантирана, но още по-несъмнено следва да бъде преценена възрастта, на която това е подходящо да се случи. Посочената в новия СК възраст – 16 години, едва ли е най-удачната, с оглед на психическото развитие на децата и характерната чувствителност и силна емоционалност точно в този период. В други страни, в които този въпрос е уреден (Великобритания, Норвегия, Германия, Белгия, Дания), право на достъп до информация, свързана с произхода им, се дава на осиновени лица, навършили 18 години.

2. Липсва яснота относно съдържанието на понятието „информация за произхода“. Трябва да бъде разграничена информацията, съдържаща се в социалното досие, от личните данни на биологичните родители (вж. Практика на ЕСПЧ). Необходимо е българският закон да направи такова изрично разграничение, както и да реши въпроса – достъп до кои данни ще бъде предоставен.

3. Липсва ясна процедура или препращане към такава, която да описва начина, по който ще бъде предоставена информацията. Достъпът е поставен в зависимост от доказването на т.нар „важни причини“, което не е напълно ясно понятие.

Проблемът за търсене и установяване на биологичния произход и свързаният с тях достъп до лични данни е сериозен, многопластов и не би могъл да бъде решен по неясния начин, който предлага новият СК. Това законодателно решение следва да бъде съобразено и със съществуващата практика на ЕСПЧ.

ИНОВАЦИИ В ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ РОДИТЕЛИТЕ И НЕНАВЪРШИЛИТЕ ПЪЛНОЛЕТНИЕ ДЕЦА

Уредбата на отношенията между родителите и ненавършилите пълнолетие деца има много нови положения, като е съобразена с развитието на социалното законодателство и новите социални форми на грижи за децата. В основата на правните решения са положени закрилата на децата и защитата на техния интерес и пълното съобразяване с изискванията на международните документи. По-голяма взискателност и отговорност на родителите е установена за изпълнение на родителските задължения.

Изрично са записани основните права на детето в семейството. Съгласно чл. 124, ал.1 детето има право да бъде отглеждано и възпитавано по начин, който да осигурява неговото нормално физическо, умствено, нравствено и социално развитие. Детето има право на лични отношения с родителите си, освен ако съд е постановил друго (чл.124, ал. 2).

Съгласно ал. 3 на чл.124 при разногласие между родител и дете, то може лично да се обърне към дирекция „Социално подпомагане“ за съдействие. Ако детето е навършило четиринадесет години и разногласието е по съществени въпроси, то може да се обърне чрез дирекцията за решаване на спора пред районния съд по настоящия му адрес.

В задълженията на децата влизат изискванията да уважават своите родители, баба и дядо и да им помагат. Същото задължение имат децата към другите членове на семейството, както и към съпруга на родителя си (чл.124, ал.4). Също така пълнолетните деца пък са длъжни да се грижат за своите възрастни или болни родители (чл. 124, ал.5).

Съгласно чл. 126, ал. 1 и родителите, и децата имат правото и задължението за съвместно живеене, като родителите и ненавършилите пълнолетие деца живеят заедно, освен ако важни причини налагат да живеят отделно. Когато детето се отклони или бъде отклонено от местоживеенето си, районният съд по настоящия адрес на родителя по негово искане постановява връщане на детето, след като го изслуша. Определението на съда може да се обжалва пред окръжния съд, но обжалването не спира изпълнението. Връщането на детето се осъществява по административен ред. Ако съдът установи наличието на

важни причини за отклонението на детето от съвместното местоживеене с родителите, той отказва връщането на детето при родителя и уведомява дирекция „Социално подпомагане“ по настоящия адрес на детето, която приема незабавно мерки за закрила.

Неотклонно се следва правилото за изслушване на децата според степента на тяхното развитие, след информиране и консултиране по реда, установен в Закона за закрила на детето. Разширена е възможността непълнолетното дете да действа самостоятелно или чрез дирекция „Социално подпомагане“.

Родителските права и задължения са на двамата родители, ако произходът от двамата родители е установен. Те трябва да ги упражняват в интерес на децата. Еднаква родителска отговорност носят и майката, и бащата. По общо съгласие на двамата родители следва да се решават всички въпроси относно живота на детето. Посочена е ролята на органите по закрила на детето и е установен правен механизъм за преодоляване на разногласията между родителите за постигане на споразумение. Придадена е изпълнителна сила на утвърденото от съда споразумение между родителите [По 2].

Иновативни решения съществуват и при уреждане на представителството на родителите, действията по управление и разпореждане с имуществото на детето. На лицата, които по надлежния ред са натоварени да осъществяват заместваща грижа, са предоставени представителни правомощия, за да може бързо и точно да се отговори на потребностите на детето (чл. 137 Нов СК).

Класическият институт на ограничаване и лишаване от родителски права има адекватна за съвременните условия уредба [По 2].

В института на издръжката съществуват също нови положения. Правните редове на лицата, дължащи издръжка, и на лицата, които имат право на издръжка, са запазени, но е променена поредността на търсене и получаване на издръжка от бившия невиновен за развода съпруг. В чл. 142, ал. 2 от новия СК е установен минимален размер на издръжката на дете – 1/4 от минималната работна заплата. Предвидена е и възможност за добавка към определената издръжка при изключителни нужди на детето. По подобен начин е уредено изплащането на издръжка от държавата (чл. 152 Нов СК).

Новият Семейен кодекс внася съществени нови положения и в института на настойничеството и попечителството. Подобрява се взаимодействието между органите, ангажирани с дейност по закрила на ненавършилите пълнолетие и запретените лица. Нови прецизирани разпоредби уреждат правомощията на настойниците и попечителите, за да се осигури надлежната грижа за личните и имуществени интереси на децата и на запретените. Предвидено е създаването на регистър на назначените настойници, членове на настойническия съвет и попечители и заместник-попечители. Регистърът ще се води по постоянния адрес на поставеното под настойничество или попечителство лице. В него се вписват и настойниците, и попечителите по право, ако те са поискали това [2].

ЛИЧНИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ВНУЦИ И ДЯДО И БАБА

В нормативната уредба на Семейния кодекс са включени текстове за отношения между внуци и дядо и баба, непосредствено към отношенията между родители и деца, поради житейската близост между тези сродници. Юридически погледнато, това са самостоятелни отношения, в родствена близост от втора степен по права линия. Тази родствена връзка е скрепена от законите с многобройни правни последици, но по отношение и на личните отношения в нея има изрични разпоредби.

Децата са длъжни да уважават както своите родители, така и баба и дядо, и да им помагат. Същото задължение имат децата към другите членове на семейството, както и към съпруга на родителя си (чл.124, ал.4). Тези задължения са сходни със задълженията към родителите и имат нравствен характер. Обличането на нравствен дълг в законова форма на задължение е предвидено от законодателя като насочващо и предимно възпитателно по значение. Отнасят се до ненавършилите пълнолетие деца и е в съответствие с тяхното развитие и детски възможности. Предвидената в закона норма изисква уважение, внимание, съчувствие, учтивост, съпричастност и в този случай се възприема като критерий за добро, позитивно отношение на внуци към дядо или баба. Съответно, неуважението, грубостта, липсата на внимание се възприема като критерий за лошо, негативно отношение на внуците. При тежки нарушения на предвиденото длъжимо по закон поведение, то може да породи тежки правни последици за внуците, като например недостойнство за наследяване, загуба на право на издръжка от дядото и бабата и др.

Дядото и бабата имат право на лични отношения с децата, които не са навършили пълнолетие. В случаите, когато се пречи на установяването и поддържането на такива отношения, съдът може да определи мерки за тях, ако това е в интерес на детето (чл. 128., ал. 1). Това право е признато по принцип, без да са посочени мерките, които налага съдът. Ако контактът с бабата и дядото пречат на интересите на детето, раздвояват го, правят го психически тревожно и неустойчиво, създават нагласи срещу родителя и т. н., то тогава съдът може да отхвърли подобни иски и в практиката има такива случаи.

Ако родителят, на когото съдът е определил режим на лични отношения с детето, временно не е в състояние да го упражнява поради отсъствие или заболяване, този режим може да се осъществява от бабата и дядото на детето (чл. 128., ал.3).

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИЕТО НА НОРМАТИВНАТА БАЗА НА ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ РОДИТЕЛИ И ДЕЦА

Тенденциите в развитието на нормативната база на отношенията между родители и деца в перспектива могат да се очертаят в следните посоки:

Съвременните условия изискват Семейният кодекс да създаде и гарантира юридическа рамка за защита на правата и интересите на детето, съобразена с европейското и световно законодателство и практика, с международните документи, допълващи националните законодателства. Законодателят не предприема все още процедури по ратифициране на Конвенцията за упражняване правата на детето, по ратифициране на Конвенцията за лични отношения с детето, по подписването на двустранни споразумения със страните от Хагската конвенция.

Общо изискване към всички разпоредби на новия Семейен кодекс трябва да бъде необходимостта от избягване задълбочаването на конфликтите между родителите по отношение прилагането и съобразяването с правата и интересите на детето, максимално бързо съдебно производство и облекчаване на процедурите чрез решаването на голям кръг от въпроси чрез извънсъдебни споразумения, широко и в определени случаи – задължително използване на медиацията и на семейната консултация.

Основа на законодателните изисквания към Семейния кодекс по отношение на детето трябва да е философията, че:

– Детето има нужда от двамата родители при неговото отглеждане, възпитание и образование, независимо дали неговите родители съжителстват съвместно, са сключили граждански брак, са разделени или разведени;

– Право на детето, което е отделено от единия или от двамата си родители, е да поддържа лични отношения и пряк контакт с двамата си родители редовно, освен ако това противоречи на висшите интереси на детето.

– При съобразяване с висшите интереси на детето могат да бъдат постановени лични отношения между него и лица, различни от неговите родители, имащи семейни връзки с детето. Необходимо е да има възможност въпросът да се разглежда от съда заедно с решението за лични отношения с родителите.

Семейният кодекс следва да постави в центъра на своята философия и разпореждания първостепенната роля на родителската отговорност към детето, като се насърчава съвместното упражняване на родителски права и задължения след раздяла или развод.

Презумпцията за съвместно упражняване на родителски права и задължения да се прилага във всички случаи, освен в тези, при които единият от родителите е неспособен или не притежава по доказан начин капацитет да е носител на тези права и задължения след раздяла или развод, като не се допуска неравнопоставеност на родителите на основата на пол при изготвянето и одобряването на родителски споразумения или при постановяването на съдебни решения.

Законодателството да стимулира родителските споразумения, в това число и чрез използване на медиация, семейна консултация и др. Родителите сами да уреждат режима на лични отношения. Съдът да действа само при невъзможност за споразумяване.

За да създаде ясна, открита, надеждна и създаваща доверие в правораздавателната система основа, Семейният кодекс трябва да включи ясни, под-

робни и осъвременени критерии за интересите на детето, с които съдът да се съобразява при:

- изготвянето и одобряването на споразумения относно родителските права и задължения и на режима на лични отношения;
- постановяването на съдебни решения относно родителските права и задължения и на режима на лични отношения.

Препоръчително е Министерството на правосъдието, съвместно с Държавната агенция за закрила на детето, да изработи и предостави на съдебните органи и родителите, които сключват споразумения или търсят съдебно решение при раздяла или развод, на примерни споразумения, в които се отчитат в най-пълна степен изискванията за защита на интересите на детето и общи принципи, на които съдебните споразумения трябва да отговарят, като се предвиждат и варианти, съобразно някои специфични условия, при които ще се изпълнява споразумението.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Правната намеса трябва да е ефективна, оправдана и целесъобразна поради деликатният характер на личните и семейните отношения. Паралелно с желанието на нашето общество да се усъвършенстват правните механизми, е необходимо да се апробират и утвърждават механизми, средства и услуги, които да осъществяват консултиране, посредничество, социално-правна и психологическа помощ както за деца, така и за родители. По такъв път могат да се решат предизвикателства, които са гранични между правна материя, социална политика и жизнен стандарт на децата, а и на всички хора в обществото. Разбирането на законотвореца за личните отношения между родители и деца е обект предимно и основно на семейното право. То оставя недостатъчно място за включване на помагачи институции и специалисти, които очевидно могат да допринесат за постигането на по-голям социален ефект. Интересите и правата на децата могат да бъдат по-широко и несъдебно застъпени в социалното ни пространство чрез социално-педагогическа работа, както и чрез познаване на нормативната уредба и практика в подготовката на специалисти в тази социална сфера, които да разбират адекватно и задълбочено социално-правния фундамент на отношенията между родители и деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семейен кодекс. В сила от 01.10.2009 г. Обн. ДВ. бр. 47 от 23 юни 2009 г., изм. ДВ. бр. 74 от 15 септември 2009 г., изм. ДВ. бр. 82 от 16 октомври 2009 г.
2. Цанкова, Ц., М. Марков, А. Станева, В. Тодорова. Коментар на новия Семейен кодекс. ИК „Труд и право“, С., 2009.

Студията е предадена за включване в Годишника на СУ през м. март 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

ПРИЛАГАНЕ НА КОМПЮТЪРНА ПРОГРАМА „ИГРАЙ И УЧИ С МИШКА” КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ

МИЛЕН ЗАМФИРОВ

Катедра „Специална педагогика“

Милен Замфиров. ПРИМЕНЕНИЕ „ИГРАЙ И УЧИ С ПОМОЩЬЮ МЫШИ“ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Настоящая статья рассматривает новый софтуер, связанный с обучением математике учеников с интеллектуальной недостаточностью. Приложение разработано средствами программы Adobe Flash, которая доказала свои незаменимые преимущества при создании впечатляющих интерактивных мультимедийных Web или Stand Alone продуктов.

Програма состоит из восьми модулей обучения, направленных на знакомство и освоение базовых математических знаний – сложение и вычитание чисел до 10, начальные геометрические знания, сравнение чисел.

Milen Zamfirov. APPLICATION OF “PLAY AND LEARN WITH A MOUSE” COMPUTER PROGRAMME AS MEANS OF BUILDING MATHEMATICAL SKILLS IN CHILDREN WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS.

This article presents a new software dedicated to mathematics teaching of students with mental health problems. The application works with Adobe Flash, which proved its irreplaceable advantages in building impressive interactive, multimedia, web and Stand Alone based products.

The software is divided into eight teaching modules aiming at developing basic mathematical skills – addition, subtraction, comparing of numbers from 0 to 10, introduction to basic geometrical figures and colours.

УВОД

Обучението по математика в първи клас на ученици с интелектуална недостатъчност се явява нелека задача, решението на която не може да стане чрез използването само на традиционните методи и средства, прилагани както в помощните, така и в общообразователните училища, в които са интегрирани децата с интелектуална недостатъчност.

С изискването учебните програми в помощните училища да са същите като тези в общообразователните възниква нов проблем пред учителите, занимаващи се с обучението на учениците с интелектуална недостатъчност. Това от своя страна провокира увеличено търсене на иновативни и нетрадиционни методи и средства, които могат да улеснят и усъвършенстват процеса на обучение, касаещ в частност обучението по математика в първи клас.

Такава възможност дават информационните технологии. През последните години в образователната ни система се въведе този предмет, което бе съпроводено и с редица проблеми – слаба или никаква квалификация на преподавателите, липса или хаотичност при издаването на специализирани и систематични учебници и помагала, недостатъчно добре разработени подходящи, адаптирани компютърни програми и пр.

А в същото време конвергенцията между двата предмета – математика и информационни технологии – дори и чисто исторически е изключително силна. Това само по себе си е предпоставка за реализирането на успешни софтуерни продукти, насочени към практически всяка област на обучението, в случая математика, на ученици с интелектуална недостатъчност посредством използването на компютър.

От една страна, математиката като наука се занимава с изследване на количествените свойства на обектите и явленията от реалния свят. Тя предоставя адекватни логически модели за решаване на задачите, свързани с тези квантитативни атрибути посредством добре специфицирани процедури (алгоритми). Натрупванията на такива характеристики (информация) са толкова големи, че съхраняването им във формализиран вид (данни) и използването им е невъзможно без помощта на изключително мощни технически средства (компютърни системи). Процедурите за обработка на данни са толкова сложни и тежки, че прилагането им е възможно само с помощта на компютърни програми (Caron and Perron, 1993).

От друга страна, обект на информатиката са методите и средствата за натрупване, съхраняване, обработка, пренасяне, преобразуване и извеждане на данни. Тя се занимава с алгоритмичните процедури за решаване на задачи, тяхното специфициране с помощта на формални езици за програмиране, както и с принципите на построяване и функциониране на компютъра и системното програмно осигуряване (Caron and Perron, 1993).

В този смисъл съществува пряка връзка и зависимост между математиката и информационните технологии. Математиката е наука за количествените отношения и пространствените форми на реалния свят. Изучаването на основните ѝ области: аритметика, алгебра, геометрия, логика, вероятности и статистика, анализ, позволява на учениците да развият умения да мислят и подреждат правилно мислите си, да използват логическа аргументация и да правят верни изводи. Математическите знания и умения са важни за всички други предмети, изучавани в училище, помагат на учениците по-добре да разбират съвременното информационно общество и да се адаптират към него.

Чрез информационните технологии се създават достъпни за масово използване методи и средства за представяне, анализ, интерпретиране и пренасяне на данни, които отлично се вписват в обучителния процес (Съева, 2006).

АНАЛИЗ НА УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Обучението по математика в първи клас играе основна роля за цялостното развитие на ученика. То съдейства за развитие на наблюдателността, концентрацията, познавателната активност и мисловните операции като анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение, сравнение, а освен това стимулира въображението и развива творческите способности на децата.

Целите и очакваните резултати са обобщени в четири ядра – „Числа“, „Равнинни фигури“, „Измерване“ и „Моделиране“, като целите са систематизирани по следния начин (Манова и Рангелова, 2006):

- Усвояване на числата от 0 до 20;
- Усвояване на действията събиране и изваждане на числата до 20;
- Разпознаване на геометричните фигури: квадрат, кръг, триъгълник, правоъгълник, отсечка;
- Формиране на начални умения за чертане;
- Формиране на начални умения за измерване;
- Формиране на умения за описване на ситуации от реалния свят с математически модел (текстови задачи с едно пресмятане);
- Формиране на умения за моделиране с числови изрази на ситуации, описани с отношенията с „повече“ и с „по-малко“;
- Създаване на интерес и мотивация за изучаване на математика.

Всичко това би трябвало да допринесе за формирането на самостоятелност, инициативност, воля, самоконтрол и самооценка у учениците, както и да съдейства за развитие устната и писмената реч, за прецизност на изразните средства.

Очакваните резултати са (по теми):

Тема 1. Числата от 0 до 10 (събиране и изваждане на числата от 0 до 10).

Тема 2. Числата от 11 до 20.

Тема 3. Събиране и изваждане на числата до 20.

Знанията по математика, придобити в първи клас, са предпоставка за успешното усвояване на другите учебни дисциплини. Междупредметните връзки, залегнали в програмата, позволяват да се създаде единна основа на обучението и в психологически, и в дидактически план. Особено устойчиви междупредметни връзки могат да се търсят и създадат именно в културно-образователната област математика и информационни технологии.

Различните помагала и учебници по математика, използвани както в българските училища (Русев и др. 1990), така и в чуждестранните (Rucker et al., 1985), показват, че тези цели и очаквани резултати са почти идентични и се различават твърде малко (Abbott et al., 1985). Същевременно обаче механичното пренасяне на учебните програми от общообразователните училища в помощните и специализирани училища не носи очакваните резултати. Поради различните обучителни затруднения на учениците, посещаващи помощните и специализирани училища, ефектът невинаги се постига напълно, най-вече поради липса на адекватни помощни обучителни средства. Често в специализираните училища се прибегва до използването на стари учебници, които обаче в по-голяма степен са съобразени с възможностите на учениците с интелектуална недостатъчност. Например в учебника за първи клас за помощните училища материалът приключва със събиране и изваждане на числата до 10 без преминаване на десетицата (Русев и др. 1990). В учебниците за 1 клас на общообразователните училища (по които трябва да се обучават и децата с интелектуална недостатъчност в помощните) материалът достига до събиране и изваждане на числата до 20 с преминаване на десетицата (Манова и Рангелова, 2004).

В този смисъл материалът от старите учебници по математика за помощните училища (Русев и др. 1990) покриват държавните образователни изисквания само до Тема 1. Числата от 0 до 10 (събиране и изваждане на числата от 0 до 10).

Разбира се, проблемът не се състои само в това, че не са оценени последствията от подобни програмни преноси. Основният проблем е липсата на подходящи, помощни, учебни средства, които да подпомагат ефективно процеса на обучение по математика на децата с интелектуална недостатъчност. Затова каквито и нормативни промени да се правят, ако те не целят промяна в насока на изработване на помощни обучителни средства, резултатите ще бъдат само поредната ведомствена формалност.

Една обещаваща възможност, насочена към преодоляване поне частично на горепосочените пролеми, е разработената от автора програма „Играй и учи с мишка“ за обучение на ученици с интелектуална недостатъчност по математика в първи клас.

ОПИСАНИЕ НА ПРОГРАМАТА „ИГРАЙ И УЧИ С МИШКА”

Програмата е разработена със средствата на Adobe Flash, доказала незаменимите си предимства при изграждането на впечатляващи интерактивни, мултимедийни web или Stand Alone базирани продукти. По своята същност Flash представлява забележително сполучлива симбиоза между програма за векторна графика и среда за програмиране. Тя притежава мощни инструменти за рисуване и импортиране на растерни изображения, както и отличната интеграция с всепризнати програми за дизайн като Photoshop и Illustrator. Едно от най-големите и достойнства обаче, с които превъзхожда традиционните векторни приложения, е възможността ѝ да създава анимация и интерактивност. Всичко това позволи създаването на подходящ и адекватен за целевата аудиторията графичен облик на играта.

Освен това за програмната реализация на продукта Flash предоставя възможностите на обектно ориентирания език Action Script 2. Той представлява ECMAScript базиран програмен код, използван за писане на Adobe Flash филмчета и приложения (Франклин и Макап, 2004). Отдавна доказал предимствата си при създаване на игрови приложения, той се оказва изключително подходящ за постигането на поставените цели. Забележителната му пластичност и възможности за работа с класове обекти позволиха създаването на гъвкави функции за обработка на данни, използването на потребителски курсори, вграждане на външно модулно съдържание, работа с класове за математика и цветовете и създаване на случайно генерирано съдържание и условия на задачите.

Последната версия на езика Action Script е 3. Той предлага редица иновации в областта на изграждането на мултимедийни приложения за възпроизвеждане на поточно аудио или видео, за онлайн комуникации като чат програми, застъпва се в по широка степен употребата на потребителски дефинирани класове обекти, а също така и изчиства редица анахронизми в синтаксиса, наследени още от най-старите версии на езика (Лот и Патерсън, 2009). Всички тези нови възможности, предоставени от него обаче не дават значителни фундаментални предимства при програмното разработване на играта. Ето защо не се наложи неговата употреба. Погледнато строго формално далеч по-съществена е разликата между Action Script 2 и 1 или 1.5. При по-старите версии на езика се наблюдава чувствително забавяне по време на изпълнението на кода. Задачи, които се изпълняват за милисекунди в Action Script 2, при тях отнемат повече от секунда. Подобна решаваща разлика в скоростта не се наблюдава между Action Script 2 и 3.

За финалното оформление на продукта са използвани възможностите на софтуера MDM Zinc, който разширява функционалността на Flash при създаване на Desktop приложения. Това става посредством вторична компилация и вграждане на допълнителни класове обекти, много от които могат да кореспондират директно с операционната система на потребителя. Казано по-просто, Zinc превръща swf-файловете, създадени от Flash, в самостоятелни приложения, за които не е необходима инсталация на допълнителен софтуер

– в случая Flash Player. Единственото необходимо за работа с продукта е той да бъде стартиран. Друга нова забележителна възможност на Zinc е компилирането на изпълними файлове за Linux и MacOS, а подобна платформена независимост е безспорно предимство за всяка една програма.

ОПИСАНИЕ НА МОДУЛИТЕ В ПРОГРАМАТА

Всяка една от игрите е своеобразен модул, представен от външен swf актив. Едно от предимствата на тази структура е лесната преработка, редакция и добавяне на нови задачи в приложението

Модул 1. Оцвети момиченцето

Първият модул е виртуална книжка за оцветяване. В тази задача не се търси конкретно точно решение на задача, а е по-скоро запознаване с интерфейса за рисуване, което цели основно стимулиране на въображението на ученика. Добре известно е, че книжките за оцветяване са изключително популярни и обичани сред децата в ранна възраст. За разлика от хартиения си аналог, този модул има две нови предимства – може да се използва многократно и може да заменя един цвят с друг при вече оцветен детайл от картинката.

Скриншот 1

Модул Оцвети момиченцето



Модул 2. Оцвети ябълките

Тук вече имаме изискване за избор на определен цвят, за разлика от първия модул, в който може да се избират произволни цветове от ученика. Поставеното условие е „*Оцветете голямата ябълка в кафяво, а малката в жълто*“.

Скриншот 2

Модул Оцвети ябълките



Цветовете, изисквани от задачата, се генерират случайно (в рамките на основните цветове) всеки път. Това означава, че при всяко едно ново стартиране на програмата изискванията за оцветяването на ябълките ще са различни.

Тук за първи път се използва чудесният метод за случайния избор на условия, използван при конструирането на почти всички модули в играта, който отук нататък ще наричаме за краткост и удобство *методът random* в рамките на статията. Чрез него се постига уникалност на всяка потребителска сесия с приложението. В програмно отношение това е реализирано посредством сложни функционални конструкции, използващи метода `gandom()` на вградения във Flash клас за математическа обработка.

Модул 3. Уцелете балончетата

В този модул се акцентира предимно върху фината моторика – работа с мишката – и върху вниманието – броенето на уцелените балончета. Инструкцията е: „**Уцелете балончетата! Пребройте колко балончета сте уцелили и напишете резултата**“. Ученикът трябва да уцелва балончетата, като едновременно с това да отчита броя уцелени. В края на модула трябва да напише колко са уцелените. При три неправилни отговора се появява подсказка с вярното число. След като бъде написано, се преминава в следващия модул.

В този модул не се използва методът random.

Скриншот 3

Модул Уцелете балончетата



Модул 4. Уцелете фигурите

Поставя се условието: „*Целете се по триъгълниците! Пребройте и напишете колко триъгълници сте уцелили.*“

Скриншот 4

Модул Уцелете фигурите



Тук отново се използва методът *gandom*, което означава, че изборът на фигурата цел е случайна – при едно стартиране на играта ще е квадрат, при следващата кръг, после триъгълник и пр., като ученикът ще трябва да уцели правилната фигура сред множество различни, т. е. трябва да се фокусира. По този начин в игрова обстановка се работи върху запознаването на основните геометрични фигури и се надгражда предходното упражнение (Модул 3. Уцелете балончетата), а разпределяемостта на вниманието се повишава.

Модул 5. Уцелете точните фигури

Този модул се явява надстройка на предишния. Инструкцията е: „**Целете се по сините кръгове! Пребройте и напишете колко сте уцелили.**“

Тук се избира случайно фигурата и цвета ѝ.

Скриншот 5

Модул Уцелете точните фигури



Модул 6. Решете пъзела

Това е своеобразен логически пъзел. Изискването е: „**Маркирайте еднаквите цифри**“. При правилното маркиране на две еднакви цифри те се скриват, като под тях се показва постепенно, с напредване на решаването на модула анимирана картинка на стилизирано животно.

Скриншот 6

Модул Решете пъзела



Тези картинки се генерират случайно при всяка сесия и при рестартиране. Цифрите също се нареждат различно всеки път. При грешка – маркиране на различни цифри – пъзелът се рестартира и пренарежда отново.

Модул 7. Хайде да събираме

В този модул числата са случайни. Инструкцията е: „**Съберете числата и напишете техния сбор!**“

Скриншот 7

Модул Хайде да събираме



В този модул се извършва повторение на събирането на различни числа с цел затвърждаване на аритметичната операция. При три грешно написани отговора се появява подсказка с верния отговор.

Същевременно над цифрите за по-голяма нагледност винаги се изобразява даден плод, който отговаря количествено на цифрите, с които трябва да бъде извършено събирането.

Определени условни конструкции в кода следят числата да са в рамките на сбор до 10. За да не се получава нежелано преминаване на десетицата, програмата използва следната проста математическа логика:

```
var digit01:Number = random(9) + 1;
```

```
var digit02:Number = random(9-digit01) + 1;
```

Първият ред създава числова променлива, която да е равна на число от диапазона от 0 до 8 + 1, а вторият ред създава втора числова променлива в динамичен диапазон от 0 до (8-първата числова променлива) + 1. Така общият сбор никога не може да прескочи 10.

Модул 8. Хайде да изваждаме

В този модул инструкцията е: „*Извадете числата и напишете тяхната разлика!*“

Скриншот 8

Модул Хайде да изваждаме

The screenshot shows a window titled "Игри за деца" (Games for children). The main area contains a subtraction problem: four pears are shown above a minus sign, and three pears are shown below it. Below this, the equation $4 - 3 = \square$ is displayed. To the right, a box labeled "ВЪПРОС?" (QUESTION?) contains the instruction: "Извадете числата и напишете тяхната разлика!" (Subtract the numbers and write their difference!). Below the instruction is a cartoon cat character holding a book. At the bottom right, a button labeled "ГОТОВО" (DONE) is visible. The copyright notice "© Милен Замфиров" is at the bottom center.

Тук се генерират две числа в диапазона до десет, после се сравняват и се обръщат така, че винаги от по-голямото се вади по-малкото.

След преминаване на всички модули се отваря прозорец, който дава възможност на преподавателя да избере на кой модул отново, ако е необходимо, да акцентира.

Възможност за избор на модули



Например, ако ученикът не се е справил достатъчно добре на модул, свързан с геометрични представи (Модули 4 и 5), то може да бъде избран такъв, без да е необходимо да се стартира отначало програмата.

ИЗВОДИ

Програмата е създадена да покрива част от целите и очакваните резултати по математика за първи клас.

Например модули 7 и 10 – „Хайде да събираме“ и „Хайде да изваждаме“, се отнасят към първото ядро на учебното съдържание по математика „Числа“. Чрез тези два модула учениците биха усвоили количественото значение на числата до 10 и получили основа за разбиране на числата. Учениците биха усвоили начални знания за десетична бройна система, както и разбиране смисъла на действията събиране и изваждане, автоматизиране извършването на действията събиране и изваждане на числата до 10, събиране на едноцифрени числа и съответните случаи от изваждане.

Модулите 4. и 5. „Уцелете фигурите“ и „Уцелете точните фигури“ се отнасят до ядрото „Равнинни фигури“. Модулите позволяват на учениците да различават по форма геометричните фигури квадрат, кръг, триъгълник, правоъгълник. С цел да се открият съществените признаци на геометричните фигури в тези модули се варира с несъществен признак: цвят.

Абстрактният характер на геометричните знания изисква широко да се използва нагледността, затова компютъризираното представяне чрез игра е чудесна алтернатива на традиционните средства за обучение, които включват модели на фигури и чертежи. Програмата елиминира възможността учениците да са само пасивни наблюдатели и слушатели на обясненията на учителя. Но вместо да изрязват, лепят, оцветяват, чертаят, моделират с пръчици, пластелин или хартия (което само по себе си е много важно и препоръчително в обучението по математика на ученици с интелектуална недостатъчност), на учениците се предоставя компютърна програма, която поради високото ниво на престиж на компютъра пред децата, мобилизира тяхното внимание.

Модулите 2. и 6. „Оцвети ябълките“ „Решете пъзела“ се отнасят към ядрото „Моделиране“. В тях учениците се учат да моделират с несъществени признаци като цвят ситуации, описани с отношенията: „по-голямо“ и „по-малко“ (Модул 2. „Оцвети ябълките“).

С цел осмисляне на число, по-голямо или по-малко с няколко единици от дадено число, се разглеждат и сравняват цифрите по двойки (Модул 6. „Решете пъзела“).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предоставяне на адекватни и адаптирани модерни средства за обучение на учениците с интелектуална недостатъчност е един от основните проблеми, които съпътстват българското образование.

Изработването на различни помагала (компютъризирани и книжни) ще подпомогне както учителите и родителите, така и най-вече учениците с интелектуална недостатъчност, които биват обучавани в помощните, специалните и общообразователни училища.

ЛИТЕРАТУРА

- Лот, Дж., Д. Патерсън.* ActionScript 3 с шаблони за дизайн. СофтПрес, 2009.
- Манова, А., Р. Рангелова.* Математика за първи клас. Просвета, 2004.
- Манова, А., Р. Рангелова.* Книга за учителя по математика за 1 клас. Просвета, 2006.
- Русев, Р., Н. Лазарова, Н. Трендафилова.* Математика за 1 клас на помощните училища (учебник). Народна просвета, 1990.
- Русев, Р., Н. Лазарова, Н. Трендафилова.* Математика за 1 клас на помощните училища (учебна тетрадка) – 1. Народна просвета, 1990.
- Русев, Р., Н. Лазарова, Н. Трендафилова.* Математика за 1 клас на помощните училища (учебна тетрадка) – 2. Народна просвета, 1990.
- Съева, Св.* Използване на мултимедийна стратегия за обучение по английски език на ученици с увреден слух в условията на специалното училище. Сп. Специална педагогика, бр. 3, 2006.
- Франклин, Д., Дж. Макал.* Flash MX 2004 ActionScript Официален учебен курс, Софтпрес, 2004.
- Abbott, J. et all.* Mathematics Today. Orlando, 1985.
- Carpon, H., J. Perron.* Computers and Information systems. Tools for an information age. California, 1993.
- Rucker, W., Dilley, D., and D. Lowry.* Health Mathematics. Basic Worksheets. Lexington, 1985.

Студията е предадена за включване в Годишника
през м. март 2010

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

СХВАЩАНИЯ ЗА СИНДРОМА НА ДАУН В ЕДИН ДИНАМИЧЕН КОНТЕКСТ

ПЕНКА ШАПКОВА-ТАНЕВА

Катедра „Специална педагогика“

Пенка Шапкова-Танева. ВОСПРИЯТИЕ СИНДРОМОМ ДАУНА В ДИНАМИЧНОМ КОНТЕКСТЕ.

Исследование, посвящено чрезвычайно актуальным вопросам в сфере специального образования. Она анализирует восприятие различными авторами для синдрома Дауна. На основе личного опыта и наблюдений выявить специфические особенности личности и психического развития детей с синдромом Дауна. Опрос проведенный специалистами, которые имеют отношение к проблемам детей с этой синдрома и работать с ними, позволяет получить дополнительную информацию о некоторых из своих взглядов на этому виду хромосомные расстройства, ассоциированный с умственной отсталостью. Это качественный и количественный анализ данных. Аутентичные приложений роль предложить новые идеи в полное понимание с синдромом Дауна.

Penka Shapkova-Tanev. PERCEPTIONS OF DOWN SYNDROME IN A DYNAMIC CONTEXT

The study is dedicated to the extremely topical issue in Special Education. It analyzes perceptions of different writers for Down syndrome. Based on personal experience and observations reveal specific characteristics in personality and mental development of children with Down syndrome. Survey conducted by specialists that are relevant to the problems of children with this syndrome and work with them makes it possible to obtain further information on some of their views on this type of chromosomal disorder, associating with mental retardation. It is a qualitative and quantitative analysis of the data. Authentic applications have a role to suggest new ideas in a comprehensive understanding of Down syndrome.

Повод за разсъжденията по настоящата тема ми дадох писма на родители на деца със синдром на Даун, публикувани в книгата „Децата със синдром на Даун – ръководство за специалисти и родители“, на която аз имам честта да съм един от авторите.

Искрено споделени истории или вълнуващи човешки съдби. Много чувства и емоции „заливат“ читателя на тези писма. Те ни карат да си зададем въпроса: **Предизвикателство и геройство ли е днес да отгледаш дете със синдром на Даун ?**

Това, което обединява родителите на тези деца, са скритите послания в написаните от тях думи. Посланията, които разбрах за себе си, са:

„Децата със синдром на Даун са като всички останали деца“;

„Децата със синдром на Даун са специални, защото тяхното присъствие ни променя и ни прави по-добри.“

Ето какво казва майката на Е.: *„С раждането на Е. двамата с мъжа ми се сблъскахме с един свят, за който си няхмахме и най-малка представа. Бях чела за синдрома на Даун, но въпреки всичко не бях подготвена за това, което ми се случи. Казват, че няма лесно щастие, и при нас стана точно така.“* (Св. Христова и др., 2008, с.187)[7]

Майката на А. споделя: *„Лекарите често повтаряха, че той има слаби мускули. Това ме амбицира и аз го записах на фитнес, където с помощта на треньор А. разви много добре своята мускулатура и оформи тялото си. Всичко това ми вдъхна увереност. Изминахме труден път и се сблъскахме с много негативизъм, но продължихме напред. Той постигна забележителни успехи на световните олимпиади за хора с увреждания, и то в различни спортове – лека атлетика, спортна гимнастика.“* (Св. Христова и др., 2008, с. 187)[7]

Не по-малко вълнуващи са думите на майката на Г., която казва:

„Всички вкъщи много го обичаме и му се радваме. Той дари семейството с голяма сплотеност и пълнота. Всяка негова крачка напред е малка победа и радост за всички нас.“ (Св. Христова, Ем. Цокова, П. Шапкова-Танева, 2008, с. 195) [7]

Друга майка споделя: *„Изплаках си сърцето от мъка, тъй като имах остаряла представа и невярна информация, че тези деца не подлежат на работа и развитие. Нищо подобно. Няма особена разлика между това състояние и останалите деца. Освен, че с всяка изминала секунда не усещаш как ставаши все по-влюбен и привързан към това сладко подаръче.“* (Св. Христова и др. 2008, с. 202) [7]

Майката на В. пише: *„Няха никаква информация, а единственият съвет, който получих в родилния дом, беше да я оставя. Много се радвам, че не го направих, защото тя е едно прекрасно, слънчево и усмихнато дете. Когато шокът и гневът утихнаха, знаех, че можем да се справим с всичко.“* (Св. Христова и др. 2008, с. 201) [7]

Също толкова емоционално звучат и думите на бразилския футболист Ромарио, който има дъщеря със синдром на Даун. Той казва в едно интервю: **„Тя е ангел, направи ме по-добър човек“.** [24]

Днес по света, независимо от възможностите на пренаталната диагностика, много майки не прекъсват бремеността си и раждат своите деца със

синдром на Даун. Нараства и броят на родителите у нас, направили своя достоен избор, а именно да отглеждат и да се грижат за своите деца със синдром на Даун. С голяма любов те разказват за своите деца, като показват едно ново разбиране за синдрома на Даун, свързано с безусловната любов и вярата в човешките възможности. Това разбиране определено се противопоставя на онези, които оспорват статуса на човешки същества на хората със синдром на Даун и смятат, че те трябва да бъдат убивани, защото са „безполезни“ и „безперспективни“. Врагове на хората със синдром на Даун са преди всичко невежеството, страхът, неразбирането и безразличието.

Тежки етични проблеми поставя възможността да избираме децата си.

Американският педиатър и учен Зигфрид Пушел пише: *„Моят син Крис, роден със синдром на Даун, ме научи да ценя необикновените деца по техните способности, а не по ограниченията, наложени им от болестта. Крис ми даде да разбера, че оценката на коефициента на интелектуално развитие е унизителен подход за установяване на човешките способности. Благодарение на него аз видях, че хората с отклонения в развитието имат вътрешни човешки ценности. В тях има доброта, човечност, очарование, които трябва да се съхранят.“* [25]

По данни на Пэттерсон (1987) [5] синдромът на Даун съвсем не е ново заболяване. Според Stratford (1988) в исторически план явлението синдром на Даун е старо, колкото и самото човечество.[6]

Сред доказателствата, че това нарушение е съществувало и в древни времена, може да се отбележи намереният в Саксония череп, датиращ от IX век.: неговите пропорции са точно такива, каквито са типичните за съвременния човек със синдрома на Даун.(Пэттерсон ,1987)[5]

Интересът към синдрома на Даун намира различни импликации в изкуството. Съществуват ранни исторически сведения, че в **Олмекската култура** на древно Мексико, 1500 години преди новата ера, са наблюдавани хора със синдрома на Даун, смятани за особени. Сред произведенията на изкуството на **Олмеките**, археолозите откриват голям брой фигури (*статуи*) на деца, близо до олмекски храм, чиито особености във външния вид (кръгло лице, дръпнати очи, епикантус, широк нос, наднормено тегло и затлъстяване), кореспондират със синдрома на Даун (**вж. прил. 1, фиг. 1**) (P. Rogers, M. Coleman, 1992; S. Pueschel, 1998). [20];[19]

В книгата си *„Синдромът на Даун: виденията на 21-ви век“* Уилям Коен описва, че според вярванията на Олмеките тези деца били смятани за *полубожества*, тъй като били резултат от „съвокуплението на божеството Jaguar, което те почитали, и високопоставени жени в племето. (Cohen, W., L. Nadel, M. Madnick, 2002) [11]

Средновековният италиански живописец Мантеня избрал дете със синдрома на Даун и неговата майка като натурален модел за една от картините си. Психиатърът A Levitas и генетикът Sh.Reid правят интересно откритие (A

Levitas, Sh. Reid, 2003) [15]. Те идентифицират в една картина „Рождество Христово“ от неизвестен художник от XVI век във фламандската живопис една фигура на *ангел* (до Мария), която изглежда различна от другите лица и евентуално още една фигура на *овчар* в центъра, които свързват със синдрома на Даун.

(*вж. прил. 1, фиг. 2*) Тяхната предполагаема диагноза се основава на някои физически белези, които се асоциират с този синдром. По техните думи, ако това е вярна диагноза, синдромът на Даун не е „*модерна болест*“.

Хора със синдрома на Даун са се раждали преди, раждат се и днес.

От разбирането на древните философи, през античността, за *различието* сред хората, според които трябва „*да се отдели негодното от здравето*“ (по Зл. Добрев, 1998, с. 24) [4] и на привържениците на философската система *евгеника* през Втората световна война, която предлага механизми за ограничаване раждаемостта на „*наследствено малоцените индивиди*“, на тези, които са физически и умствено недоразвити и която намира най-страшното си отражение в безумните действия и геноцида над хиляди хора на *Третия райх*, са изминали години, но като че ли предрасъдъчното мислене и негативното отношение на много съвременни хора към това *различие* не са се променили.

Това налага търсенето и предлагането на нови идеи и концепции за нарушенията в човешкото развитие, както и на по-хуманно отношение към хората с увреждания и зачитане на техните права.

Ето какво пише писателката Емили Пърл Кингсли, която има дете със синдром на Даун, в своята книга „Добре дошли в Холандия“, издадена през 1987 година: „*Често ме карат да опиша опита си, отглеждайки дете със специални потребности – да се опитам да помогна на хората, които не са споделили този уникален опит, да го разберат, да си представят какво би било. То е нещо подобно... Когато очаквате бебе, това е като да планирате невероятното пътуване през отпуската си – до Италия. Купувате си куп пътеводители и правите чудесните си планове. Колизеумът. Давид на Микеланджело. Гондолите във Венеция. Можете да научите и няколко полезни израза на италиански език. Всичко е много вълнуващо. След месеци на нетърпеливо очакване, денят най-накрая настъпва. Опаковате багажа си и тръгвате. Няколко часа по-късно самолетът каца. Стюардесата пристига и казва „Добре дошли в Холандия.“ „Холандия?!?“ казвате. „Какво имате предвид под Холандия? Аз се записах за Италия. Аз трябва да съм в Италия. През целия си живот мечтаех да отида в Италия. „Но е имало промяна в плана на полета. Самолетът се приземил в Холандия и вие трябва да останете там. Важното нещо е, че те не са ви завели на едно ужасно, гадно, мръсно място, пълно с болести, глад и страдания. Това е просто едно различно място. „Затова вие трябва да излезете и да си купите нови пътеводители. И трябва да научите един изцяло нов език. И ще срещнете съвършено непознати хора, които никога не бихте срещнали. Това е просто*

едно различно място. То е на по-бавна скорост от Италия, по-малко светло от Италия. Но след като сте били там за известно време и затаявате дъх, оглеждате се... и започвате да забелязвате, че Холандия има вятърни мелници... и Холандия има лалета. Холандия има дори Рембранд. Но всеки, когото познавате, е зает да идва и отива в Италия... и те всички се хвалят за това колко чудесно са си прекарвали там. И през останалата част от вашия живот ще казвате „Да, там очаквах да отида. Това бях планирала. И болката от това никога, никога, никога, никога няма да си отиде... защото загубата на тази мечта е много, много значима. Но... ако прекарате живота си в оплакване на факта, че така и не сте стигнали до Италия, може би никога няма да бъдете свободни да се насладите на много специалните, много прекрасните неща... за Холандия.“ [26]

Според чл. 3 от хартата за правата на човека : „**Всеки има право на живот, свобода и лична сигурност**“.[27] Член първи от декларацията на ООН за правата на лицата с умствена изостаналост гласи: „**Лицата с умствена изостаналост във възможно най-голяма степен имат същите основни права като останалите човешки същества**“.(Зл. Добрев, 1998, с. 179)[4]

Необходим е нов поглед и ново разбиране за синдрома на Даун, нов поглед към *човека*, а не на неговата диагноза.

Съвременните изследвания относно дефинирането и характеристиката на различните типове умствена изостаналост все повече се свързват с разкриването на нейните социални детерминанти. Без да се игнорират медико-биологическите и клинично-генетическите фактори, обуславящи етиопатогенезата на умственото недоразвитие, приоритетна роля се отрежда на възможностите за социално функциониране и адаптация на тези личности. (Зл. Добрев, 1998)[4]

Според Виготски дете, чието развитие е усложнено от дефект, не е по-малко развито от своите връстници, а е развито по друг начин. Виготски смята, че преди медицината и биологията да победят слепотата, глухотата и умствената изостаналост, те ще бъдат победени в социален и педагогически план. (Л. С. Выготский, 1983)[2]

Синдромът на Даун не е болест. Всъщност той не е толкова „безнадежден“ и може би хромозомите нямат последната дума.

Синдром на Даун, днес, е в центъра на много научни изследвания, които изучават този феномен в един променящ се контекст. Целта е да се изяснят важни медицински, психолого-педагогически и социални аспекти.

Медицинските проучвания се стремят към търсенето на нови методи и средства за подобряване на здравословното състояние на хората със синдром на Даун.[20] В наши дни те живеят много по-дълго, отколкото преди. Развитието на цялостни медицински услуги е от съществено значение за осигуряване на по-добро качество на живот за тези хора.(Smith, 2001) [21]

Фокус на много психолого-педагогически изследвания са особеностите

на когнитивното и лингвистичното развитие на децата със синдром на Даун, както и особеностите на тяхното възпитание и обучение. В социален аспект се проучват възможностите на ранната интервенция при тези деца, а също и специфичните подходи за формиране и развитие на социалните умения при индивидите с този синдром.

Различни автори насочват усилията си в търсене на доказателства за това, че децата със синдром на Даун имат потенциални възможности за развитие и че качеството на здравните грижи, образованието и подкрепата от страна на общността прави реална промяна в развитието им през целия живот. (S. Pueshel, P. Gallagher, A. Zartler & J. Pezzullo, 1987 г.; S. Buckley, 2000 г.; R. Newton, 2004 г. и др.) [18]; [9]; [16]

В редица изследвания, отнасящи се до децата със синдром на Даун, се установяват индивидуални различия в езиковата, познавателната и социалната област. (P. Oelwein, 1995.; D. Devenny, 1992 и др.) [17];[12]

В действителност всички деца със синдром на Даун имат някои общи характеристики – физически (външен вид), здравословни, когнитивни, личностни, но не при всички са ясно изразени.

Диагнозата – синдром на Даун, не определя траекторията на развитие и не поставя неизбежни ограничения.Ето защо не е редно да се правят прогнози, изхождайки от медицинската диагноза, а по-скоро е необходимо да се оценяват потребностите на децата индивидуално.

Съществува виждане, че има определен „таван“, равнище, до които могат да достигнат в развитието си децата със синдром на Даун.

Степента на умствена изостаналост при тези деца варира от лека към умерена и от умерена към тежка.Това означава, че те имат своите силни и слаби страни или определен когнитивен профил, специфични индивидуални възможности за обучение и развитие.

Според Buckley, S. and G.Bird [22] децата със синдром на Даун учат по-различен начин и напредват индивидуално в процеса на обучение, като в едни области срещат трудности, но в други се изявяват много добре. Има деца, които в определени сфери се развиват с такава скорост, както и обикновените здрави деца, а други значително изостават във всички области. Някои срещат трудности в овладяването на социални умения и умения за общуване, а други деца се справят чудесно.

Какво прави хората различни? Много често се казва, че хората са различни, защото се раждат такива и различието им се предава от техните родители. Когато се каже така, възникват множество въпроси – какво психично приемат от своите родители и какво не приемат.

Например, ако родителите имат знания в дадена област, знаят език, занимават се с физика и биология, ще онаследят ли децата техните знания, тяхната религия, еднакво отношение ли ще имат към политическите субекти, едни и същи убеждения за морал, справедливост и сексуалност ли ще

имат?

Има и друг въпрос – за различие между хората в онаследени неща и за различия между хората в придобити по време на индивидуалния живот психични новообразувания.

Frames of mind е произведение, представящо „**теорията за множеството интелигентности**“ (Theory of multiple intelligences) на американския учен Х. Гарднър, който е един от най-убедените застъпници на когнитивната парадигма в психологическата наука, смятащ себе си за наследник на Ж. Пиаже и Н. Чомски. Гарднър не говори за една интелигентност, изградена от множество човешки способности, а за множество от самостоятелни интелигентности, които си взаимодействат. (Gardner, H.,1983) [13]

Авторът подчертава, че разбира интелигентността като потенциал, т. е. пред човека, притежаващ определен тип интелигентност няма никакви пречки да използва своята интелигентност. Дали обаче той ще я ползва или не (и за какви цели ще я използва) зависи само от самия него. (П. Александров, 1990)[1]

Гарднър дефинира седем „интелигентности“ и загатва за други, които имат значение в живота. Така очертава по-широк кръг на човешкия потенциал. Според него „класическите тестове за оценка на интелектуалното развитие не дават ясна представа за способностите на индивида.“ (Х. Гарднър, 2004) [3]

- Лингвистична интелигентност (linguistic intelligence);
- Логико-математическа интелигентност (logical-mathematical intelligence);
- Музикална интелигентност (musical intelligence);
- Пространствена интелигентност (spatial intelligence);
- Телесно-кинестетична интелигентност (bodily-kinesthetic intelligence);
- Личностни интелигентности (personal intelligences). В тази категория

Гарднър разграничава две форми – **интраличностна и интерличностна интелигентност** (междulichностна; социална интелигентност), които съвпадат с концепцията на D. Goleman за „**емоционалната интелигентност**“. [14]

В много училища и в цялата образователна система изобщо продължава да съществува становището, че едно дете е „интелигентно“, което означава, че е „добро“ или пък е „глупаво“, което значи, че се възприема като „лошо“. Много по-сериозно стоят нещата, когато на децата се прикачват етикети, като „умствено изостанало“ и „необучаемо“.

Концепцията на Х. Гарднър дава повод за размисъл за това, че човешкият интелект е набор от компетенции. [1] При едни хора могат да се развият едни компетенции, които да са силните им страни, а при други хора да са налице съвсем различни способности. Така че да очертава един специфичен личностен профил с характерни силни и слаби страни. Това виждане на Гарднър определено има отношение към обучението и образованието, където учителите биха могли да вземат под внимание различните „интелигентности“ и вместо по един, да се опитат да преподават по седем начина, които да стимули-

лират развитието на „седемте компонента на интелекта“.

В контекста на разбирането за синдрома на Даун „*теорията за множеството интелигентности*“ на Х. Гарднър намира своето място. Децата със синдром на Даун имат голям потенциал за развитие в различни области и могат да компенсират изоставането си с добре развити адаптивни и социални умения, а изоставането в умственото развитие с развитието на емоционалния и социалния интелект. Не трябва да се игнорира фактът, че освен типичните черти за синдрома, всяко дете притежава свои индивидуални възможности, както и генетично наследени от родителите способности и дарби. Това определя разнообразието сред тях, а обратимите процеси към повишаване на интелектуалните възможности и социалните умения стават реалност при много деца със този синдром. (С. Христова и др., 2008)[7]

При децата със синдром на Даун музикалната интелигентност например може да се развива още в ранните години чрез възпитаване на ритмично чувство, слушане на различен вид музика, запознаване с различни музикални инструменти. Пеенето и музиката са особено важни за тяхното обучение, тъй като чрез тях се развиват слуховото внимание и памет, мисленето и въображението, стимулира се развитието на речта и говора. Също така децата със синдром на Даун имат развито чувство за ритъм, с желание участват в различни театрални постановки. В Холандия и Русия съществуват театри, където всички актьори са със синдром на Даун. Чрез драматичните роли те развиват комуникативните си умения, творческите си възможности и уменията за социална адаптация.

Майкъл Джонсън е със синдром на Даун, но и с удивителни способности. Той е художник по професия и освен това има много добри компютърни умения. В семейството му има художници, музиканти и инженери.[28]

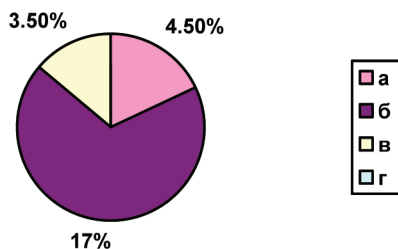
Децата със синдром на Даун, които са се включили заедно със своите родители в програми за ранно въздействие и подпомагане, получават по-добри шансове за компенсация на нарушенията в своето развитие, както и по-добри възможности за училищна интеграция и социална адаптация.

За да установим, какво е разбирането на различни специалисти за синдрома на Даун, проведехме анкетно проучване (*вж. прил. 2*).

Анкетата е анонимна и съдържа 11 въпроса. В проучването взеха участие 50 специалисти с различни квалификации (специални педагози, ресурсни учители, лекари, логопеди, психолози, кинезитерапевти и рехабилитатори) от няколко града в страната – София, Пловдив, Перник и Пазарджик.

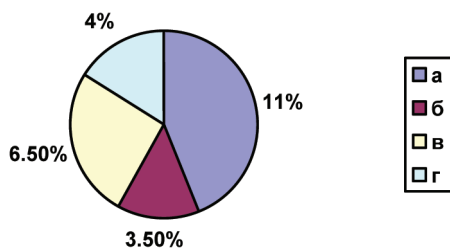
На въпрос №1 от анкетата: **Каква е степеня на интелектуална недостатъчност на децата със синдром на Даун?** 34 (17%) от участниците посочват отговор „б“, 9 (4,5%) посочват отговор „а“, а останалите 7 (3,5%) са избрали отговор „в“. Количествените данни са представени на **диаграма 1**.

Диаграма 1



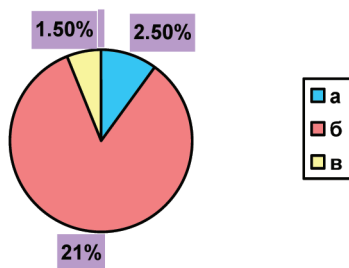
На въпрос №2: *В кои области на развитието децата със синдром на Даун срещат най-големи трудности?* 22 (11%) от анкетираните посочват отговор „а“, 13 (6,5%) от тях са избрали отговор „в“, 7 (3,5%) посочват отговор „б“, а 8 (4%) от участниците са посочили отговор „г“. На **диаграма 2** тези резултати са представени количествено.

Диаграма 2



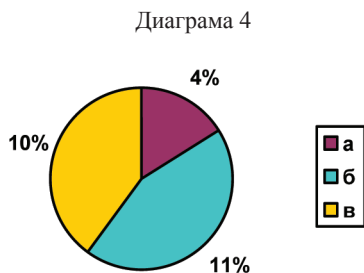
На въпрос №3: *Какви според вас са познавателните възможности на децата със синдром на Даун?* 42 (21%) от анкетираните посочват отговор „б“, 5 (2,5%) от тях са посочили отговор „а“, а 3 (1,5%) са дали други мнения и са посочили отговор „в“. Количествените данни са представени на **диаграма 3**.

Диаграма 3

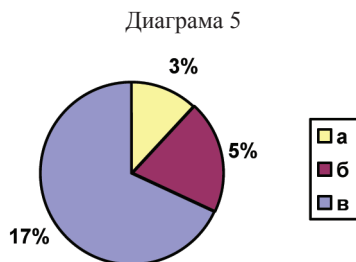


На въпрос № 4: *Кои са познавателните умения, които децата със синдром на Даун овладяват най-добре в процеса на обучение?* 20 (10%) от анкетираните са посочили отговор „в“, 22 (11%) от тях са избрали отговор „б“ и 8 (4%) от участниците са посочили отговор „а“.

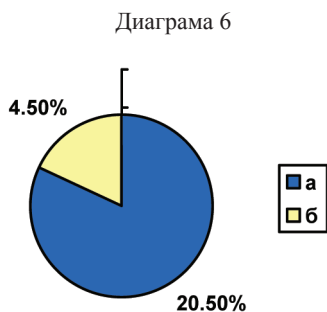
Получените данни са представени количествено на **диаграма 4**.



На въпрос №5: *При организирането на какви дейности децата със синдром на Даун усвояват най-добре полезни умения и навици?* 34 (17%) от анкетираните са избрали отговор „в“, 10 (5%) посочват отговор „б“ и 6 (3%) посочват отговор „а“. На **диаграма 5** са представени количествените данни.

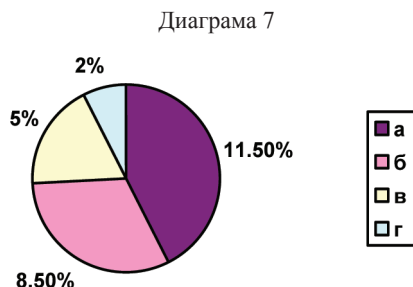


На въпрос №6 *Какво затруднява формирането на познавателни умения и умения за учене при децата със синдром на Даун?* 41 (20,5%) от участниците са посочили отговор „а“, а 9 (3%) от тях са посочили отговор „б“. Количествените данни са представени на **диаграма 6**.

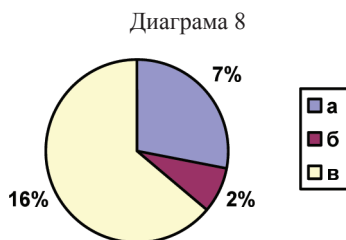


На въпрос №7: *Кои са любимите занимания на децата със синдром на Даун в свободното им време?* 17 (8,5%) от анкетираните посочват отговор „б“, 23 (11,5%) са избрали отговор „а“, 6 (5%) са посочили отговор „в“ и 4 (2%) са посочили отговор „г“, като са дали други мнения.

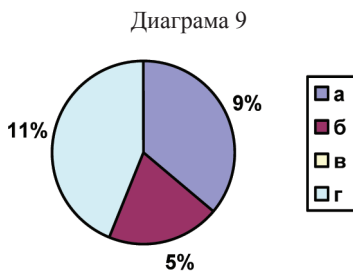
Количествените резултати са представени на **диаграма 7**.



На въпрос № 8: *Какво е отношението на родителите на децата със синдром на Даун към функционирането на собствените им деца?* 32 (16%) от анкетираните са посочили отговор „в“, 14 (7%)от тях са посочили отговор „а“ и 4 (2%)са посочили отговор „б“. Тези данни са предзставени количествено на **диаграма 8**.

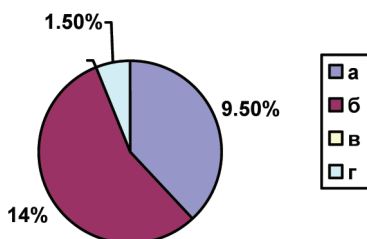


На въпрос №9: *Какво мислите за реконструктивната пластика, която се прилага през последните десет години при деца със синдром на Даун с цел да се заличат някои външни белези (характерни черти) при тях?* 22 (11%) от участниците в анкетата са избрали отговор „г“, 18 (9%) са посочили отговор „а“, а останалите 10 (5%) са посочили отговор „б“. Данните са количествено представени на **диаграма 9**.



На въпрос № 10: *Какви са възможностите за социална адаптация и интеграция на децата със синдром на Даун?* 28 (14%) от анкетираните са посочили отговор „б“, 19 (9,5%) от тях са посочили отговор „а“, 3 (1,5%) са посочили отговор „г“, като са дали други мнения. Диаграма 10 представя количествено тези данни.

Диаграма 10



На последния 11 въпрос от анкетата: *Ако можете да опишете с пет думи децата със синдром на Даун, кои ще бъдат те?*, анкетираните са дали интересни отговори.

Количествените данни от това анкетно проучване дават възможност да се направи качествен анализ.

По отношение на първия въпрос по-голям процент от анкетираните специалисти посочват, че децата със синдром на Даун са с умерена степен на УИ, 4,5% от тях считат, че при тези деца е налице лека степен на УИ, а 3,5% са на мнение, че степента на интелектуална недостатъчност при тях е тежка. Тези резултати потвърждават факта, че при децата със синдром на Даун степента на умствена изостаналост варира от лека към умерена до тежка степен. В научната литература се среща становището на някои автори, според които тежката степен на ИН се среща по-често при представителите от мъжки пол и при при транслокационната форма на синдрома на Даун.

Получените резултати от отговорите на въпрос №2 показват, че по-голяма част от изследваните лица са на мнение, че децата със синдром на Даун срещат най-големи трудности в двигателната сфера, 6,5% от тях считат, че най-големи са трудностите при тези деца в познавателната сфера, 3,5% посочват, че това е езиковата сфера и 4% от анкетираните не могат да преценят в кои области от своето развитие децата със синдром на Даун срещат най-големи трудности. Като цяло тези деца изостават в двигателното си развитие по отношение сроковете на сядене, изправяне и прохождение, в сравнение с нормално развиващите се деца. Но опитът на много родители и специалисти по света показва, че когато децата със синдром на Даун се включат в програми за ранна помощ и въздействие, те могат да постигнат много повече от това, което се е очаквало някога от тях. Изоставането в психомоторното развитие на децата със синдром на Даун в ранното детство повлиява цялостното им когнитивно функциониране по-късно.

Изоставане с две, три години при тези деца, се наблюдава и в лингвистичната сфера. Много от децата със синдром на Даун поради различни причини остават задълго време мутични и не развиват говора си. За съжаление у нас често се пропускат сензитивните периоди за развитие на езиковите и говорните умения при тези деца. По-късно в училищна възраст те срещат сериозни трудности при писане и четене.

Също много често срещано явление у нас е да се поставят децата със синдром на Даун под един знаменател, без да се отчетат индивидуалните различия между тях. Поради тази причина много специалисти не търсят и не прилагат в работата си съвременни алтернативни подходи за развитие на речта и комуникативните умения при децата със синдром на Даун и така често се пропускат сензитивните периоди.

Получените резултати от въпрос №3 дават информация, че повечето от анкетираните специалисти не познават специфичните особености на когнитивното развитие на децата със синдром на Даун и считат, че познавателните възможности на тези деца са слаби. Това може би се обяснява с факта, че тези деца са оценявани предимно с класически тестове за измерване на IQ, като в повечето случаи липсва динамично оценяване и отчитане на „**зоната на блиско развитие**“ при тях. Част от участниците в направеното проучване са лекари. Може да се предположи, че те също са посочили, че децата със синдром на Даун са със слаби и ограничени познавателни възможности. Факт, че повечето медици познават добре клиничната картина и етиопатогенезата на този синдром, както и някои медицинските аспекти на това нарушение, но не познават психолого-педагогическия и социален аспект на това явление. За много от лекарите „умствена изостаналост“ и „познавателни възможности“ са напълно несъпоставими понятия. Децата със синдром на Даун, включени в програми за ранно подпомагане и корекционно-терапевтично въздействие, имат възможност да компенсират нарушенията в развитието си и да функционират по-пълноценно в бъдеще. Ранните програми за развитие, на деца със СОП, и в частност на деца със синдром на Даун, все по-успешно се прилагат в САЩ и много европейски страни. Те включват: хранителна терапия, ранна двигателна терапия, сензорна стимулация, работа за развитие на фините моторни умения, говорна терапия, терапевтични подходи за развитието на умения за самообслужване и др. Някои от анкетираните, изразили друго мнение, считат, че е необходимо децата със синдром на Даун да попаднат в подходяща среда, за да могат да развият своите възможности; друг от запитаните смята, че с много нагледни средства тези деца могат да натрупат знания и да се развиват познавателно; един от анкетираните смята, че „**Семейството има решаваща роля за познавателното развитие на децата**“.

Във връзка с четвърти въпрос от анкетата 11% от анкетираните са на мнение, че децата със синдром на Даун най-добре овладяват умения за писане в процеса на обучение, 10% смятат, че това са уменията за смятане, а 4%

посочват, че тези деца най-добре овладяват умения за четене. Факт е обаче, че повечето деца със синдром на Даун не са посещавали детска градина преди тръгването си на училище поради различни причини, където трудностите им при писане, четене и смятане са най-ясно изразени. Независимо от това именно в процеса на обучение тези деца се научават да пишат, четат, да смятат и да постигат успехи. В институциите у нас, където се обучават деца със синдром на Даун, не се прилагат специални програми за развитие на уменията им за писане, четене и смятане, поради което и представата за техните познавателни възможности е неясна и често неправилна.

На въпрос №5 17% от анкетираните отговарят, че децата със синдром на Даун усвояват надобре полезни умения и навици при специално организирани условия, 5% са на мнение, че това се случва по време на игра, а 3% считат, че такива умения се усвояват от тези деца по време на урок. В действителност децата със синдром на Даун овладяват най-добре умения за самообслужване при специално организирани условия и среда.

На въпрос № 6 20,5% от анкетираните лица отговарят, че допълнителните нарушения в развитието на децата със синдром на Даун са причина те да срещат трудности в процеса на учене и затрудняват формирането на познавателни умения при тях. Като причина за трудностите в ученето 4,5% от анкетираните посочват, че това е изоставането в езиковото развитие. Всъщност при децата със синдром на Даун се срещат допълнителни нарушения в развитието, но не при всички деца те са ясно проявени. Например децата със синдром на Даун, които са институционализирани, боледуват по-често, тъй като грижите за тях в повечето случаи не са на добро ниво. При някои от тях са налице множество увреждания, което определено затруднява процесите на обучение и социална адаптация. Липсата на семейна среда е фактор, който има тежки последици върху цялостното познавателно и личностно развитие при тези деца.

На седми въпрос 11,5% от запитаните са отговорили, че най-любимото занимание в свободното време на децата със синдром на Даун е да слушат музика и да танцуват, 8,5% са на мнение, че тези деца обичат най-много в свободното си време да играят на двора, 5% от анкетираните са на мнение, че децата със синдром на Даун обичат най-много да гледат телевизия, а 2% от запитаните са дали друго мнение, като смятат, че любими занимания за тези деца са рисуването, работата с пластелин и реденето на пъзели.

Получените данни от отговорите на осми въпрос дават представа за отношението на родителите на деца със синдром на Даун към цялостното развитие на техните деца. От запитаните 16% са на мнение, че родителите са реалисти за възможностите на техните деца, 7% считат, че родителите подценяват децата си, а 2% смятат, че родителите надценяват възможностите на децата си. Резултатите, получени от отговорите на специалистите на въпрос № 9 показват, че повечето от тях не са запознати с понятието „реконструк-

тивна пластика“, 9% са на мнение, че тя е напълно ненужна, а 5% смятат, че чрез нея може да се подобри социалната адаптация на децата със синдром на Даун.

По мнение на Br. Stratford (1988) [4] много по-страшни са стигмите на обществената нетърпимост, отколкото стигмите на детето със синдром на Даун.

На 10-и въпрос повечето от анкетиранияте са отговорили, че възможностите за социална адаптация и интеграция на децата със синдром на Даун са слаби и ограничени, 9,5% са на мнение, че тези възможности са добри, а останалата част от запитаните са споделили други мнения, като например, че децата със синдром на Даун с лека степен на интелектуална недостатъчност по-лесно се интегрират; други смятат, че процесите на социалната адаптация и интеграция при тези деца зависят от това дали те са в семейна среда или от институция. Тези деца, които се отглеждат в семейна среда, се интегрират по-добре в масовото училище и имат по-добри възможности за общуване. Един от анкетиранияте е на мнение, че децата със синдром на Даун трудно се вграждат в масовото училище, защото там другите деца им се подиграват и ги травмират допълнително. Друг участник в проучването споделя: „*Имаме случаи на деца, които стоят един учебен срок в масовото училище и после отново се връщат в помощното*“.

Получените данни от отговорите на изследваните лица на последния въпрос от анкетата дават представа за разбирането на специалистите за децата със синдром на Даун и отношението им към тези деца.

Мненията са обобщени и показват, че повечето от анкетиранияте възприемат децата със синдром на Даун като любвеобвилни, мили, красиви, изпълнителни, старателни, когато ги поощряват, дават всичко от себе си, проявяват привързаност и стереотипно поведение, трудно подвижни, неловки, емоционално отзивчиви, музикални, емпатийни, добри, трудно общуват, не се подават на педагогическо въздействие, всички в класа ги обичат, добронамерени, сладки и чаровни, с ограничени възможности за социална адаптация, имат потенциални възможности за развитие и обучение. Тези мнения описват всъщност **характерния фенотип** и особеностите на личността на децата със синдром на Даун.

Децата със синдром на Даун не са по-различни от останалите деца. Те също имат своите интереси, мечти и желаниа, своите силни и слаби страни. Ако ние като специалисти опознаем по-добре тези деца и техните особености, можем да им помогнем и да променим тяхното бъдеще към по-добро.

Необходимо е днес да **имаме нов поглед** и **ново разбиране** за синдрома на Даун, защото техните родители очакват това и защото това е важно за самите деца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, П. Интеллект и обучение. С., 1990.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений, т. 5. М., 1983.
3. Гарднър, Х. Нова теория за интелигентността. Множествените интелигентности на 21 век. С., 2004.
4. Добрев, Зл. Особенности в развитието на умствено изостаналите деца. С., 1998.
5. Пэттерсон, Д. Причины синдрома Дауна, сп. В мире науки, №10, 1987.
6. Стретфорд, Б. Современны взгляд на болезнь Дауна, СБ. Учителей и умствено отсталые лица, Прага, 1988.
7. Христова, С., Ем. Цокова, П. Шапкива-Танева. Децата със синдром на Даун-Ръководство за специалисти и родители. С., 2008.
9. Buckley, S.J. (2000). Living with Down syndrome. Down syndrome Issues and Information.
10. Buckley, S. & Bird, G (2001). Удовлетворение образовательных потребностей детей с синдромом Дауна.
11. Cohen, W., L. Nadel, M. Madnick .(2002). Down syndrome: Visions for the 21st century, NewYork.
12. Devenny, D. Люди с синдром Дауна, Down syndrome today spring, 1992.
13. Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.
14. D. Goleman. (1995). Emotional Intelligence. New Work.
15. Levitas, A., Sh. Reid. (2003). An angel with Down syndrome in sixteenth century Flemish Nativity painting, American journal of medical genetics.
16. Newton, Dr. R. (2004). Down's Syndrome Handbook.
17. Oelwein, P. L. (1995). Teaching reading to children with Down syndrome.
18. Pueshel, S. R., P. Gallagher, A. Zartler & J. Pezzullo. (1987). Cognitive and learning profiles children with Down syndrome. Research in developmental disabilities, 8.
19. Pueschel, S. (1998). Do Olmec figurines resemble children with specific dysmorphology syndromes. Journal of the history of Medicine and Allied sciences.
20. Rogers, P, M. Coleman. (1992). Medical care in Down syndrome.
21. Smith, DS. (2001). Health care management of adults with Down syndrome. American Family Physician, 15 (6)
22. www.downsideup.org
23. www.downs-syndrome.org.uk
24. www.7sport.net
25. www.narodnapravda.com)
26. www.ndscenter.org
27. www.un.org
28. www.users.psln.com



Фиг. 1. Скулптура на дете със синдром на Даун



Фиг. 2. „Рождество Христово“

Анкета

Уважаеми колеги, настоящата анкета е анонимна и се провежда във връзка с проучване на нагласите и разбирането за синдрома на Даун. Моля да отразите вашето компетентно мнение! Благодаря за съдействието!

1. Каква е степента на интелектуална недостатъчност при децата със синдром на Даун?

- а) лека степен на ИН;
- б) умерена степен на ИН;
- в) тежка степен на ИН;
- г) дълбока степен на ИН.

2. В кои области от развитието си децата със синдром на Даун срещат най-големи трудности според Вас?

- а) двигателната сфера;
- б) езика;
- в) познавателните процеси;
- г) самообслужването;
- д) общуването;
- е) не мога да преценя.

3. Какви според Вас са познавателните възможности на децата със синдром на Даун?

- а) добри;
- б) слаби/ ограничени;
- в) други мнения.

4. Кои са познавателните умения, които децата със синдром на Даун в процеса на обучение овладяват най-добре?

- а) умения за четене;
- б) умения за писане;
- в) умения за смятане;
- г) други.

5. При организирането на какви дейности децата със синдром на Даун усвояват най-добре полезни умения и навици?

- а) по време на урок/занятие;
- б) по време на игра;
- в) при специално организирани условия;
- г) други мнения.

6. Какво затруднява формирането на познавателни умения и умения за учене при децата със синдром на Даун?

- а) допълнителни нарушения в развитието;
- б) изоставане в езиковото развитие;
- в) липсата на мотивация;
- г) други мнения.

7. Кои са любимите занимания на децата със синдром на Даун в свободното им време?

- а) да слушат музика и да танцуват;
- б) да играят на двора;
- в) да гледат телевизия;
- г) други мнения.

8. Какво е отношението на родителите на деца със синдром на Даун към функционирането на собствените им деца?

- а) подценяват възможностите на децата;
- б) надценяват възможностите на децата;
- г) реалисти са за възможностите на децата.

9. Какво мислите за реконструктивната пластика, която се прилага през последните десет години при деца със синдром на Даун с цел да се заличат някои външни белези (характерни черти)?

- а) напълно ненужна;
- б) може да улесни социалната адаптация на децата със синдром на Даун;
- в) може да подобри познавателните възможности на тези деца;
- г) Не съм запознат.

10. Какви са възможностите за социална адаптация и интеграция на децата със синдром на Даун?

- а) слаби;
- б) добри;
- в) нямат такива възможности;
- г) други мнения.

11. Ако можете да опишете с пет думи децата със синдром на Даун, кои ще бъдат те?

.....

.....

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 103

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ВЪНШНОТО ОЦЕНЯВАНЕ
ПО „ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДА“ ЗА 4. КЛАС
ОСОБЕНОСТИ В ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ
СПОРЕД ПОЛА И НАЙ-ЧЕСТО ГОВОРЕНИЯ
В СЕМЕЙСТВОТО ЕЗИК

ЛЮДМИЛА ЗАФИРОВА

Катедра „Начална училищна педагогика“

Людмила Зафирова. *АНАЛИЗ РЕЗУЛТАТОВ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ ПО ПРЕДМЕТУ „ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА“ В 4 КЛАССЕ, ПРОВЕДЕННЫЙ В 2009Г.*

В настоящей студии представлен психометрический анализ результатов внешней оценки по предмету «Человек и природа» в 4 классе, проведенный в мае 2009 года с 57 812 учениками в 1 949 школах в 28 регионах на территории Болгарии, а также в 3 школах за границей (в Братиславе, Бухаресте и Праге). В исследовании учитывается влияние пола, а также доминирующего языка в семье на образовательные достижения учеников 4-ого класса. Автор сравнивает средние тестовые результаты детей по регионам и называет носителей передовой педагогической практики в преподавании предмета в мультиязычной среде.

Ljudmila Zafirova. *ANALYSIS OF EXTERNAL ASSESSMENT IN GRADE 4 „MAN AND NATURE“ SUBJECT, HELD IN 2009*

This paper presents a psychometric analysis of the external assessment in Grade 4 „Man and Nature“ subject, held in May 2009 with 57 812 students from 1 949 schools in all 28 regions of Republic of Bulgaria and 3 Bulgarian schools abroad – one in Bratislava, Bucharest, and Prague.

Gender differences as well as the most common language spoken in the family are taken into consideration when discussing the educational attainment in fourth grade students. Mean test scores are compared by geographical regions and the best examples of good pedagogical practices in multilingual classroom environment are listed.

УВОД

Външното оценяване в България се появява в отговор на тенденциите в Европа за равен достъп до качествено образование. С неговото въвеждане страната прави решителна крачка напред в развитието на своята образователна система, като се включва в общоевропейските процеси, насочени към подобряване качеството и ефективността на образованието.

У нас външното оценяване стартира през учебната 2006/2007 г. с провеждането на националните стандартизирани изпити след 4. клас по предметите: български език и литература, математика, човек и природа и човек и общество. То е стъпка в изграждането на система за ефективно, независимо и обективно оценяване. С него се предоставя възможност да се проследи развитието на постиженията на учениците, като се осигурява база за съпоставка на резултатите на ниво група (образувана по пол или най-често говорен език в семейството), училище, регион.

В студията са представени резултатите от външното оценяване по Човекът и природата за 4. клас, проведено през учебната 2008/2009 г.¹ Анализираните данни могат да бъдат полезни на **учителите** за диагностика на пропуските в знанията на отделните ученици и за набелязване на мерки за преодоляването им; на **директорите и експертите в Регионалните инспекторати в страната** за съпоставка на постиженията между отделните паралелки и училища; на **Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН)** за установяване на постижимостта на държавните образователни изисквания за учебно съдържание по предмет.

В резултат на тази изследователска работа са открити слабостите на използвания инструмент и са формулирани препоръки за повишаване качествата и измерителните му характеристики. Маркирани са особеностите в постиженията на всяка от шестте подгрупи в извадката (пол и говорим език). Отчетени са специфичните трудности и са посочени начини за тяхното преодоляване. Съпоставени са резултатите на четвъртокласниците по региони и са потърсени данни за добри педагогически практики в мултиезична среда.

1. Цели на изследването:

Изследването е насочено към реализирането на няколко основни цели:

- да се анализират резултатите от външното оценяване по Човекът и природата в 4. клас (2009);
- да се разграничат лесни от трудни въпроси;
- да се съпоставят постиженията на учениците според пола и най-често говорения език в семейството и да се потърсят културологични особености;
- да се открият носителите на добри педагогически практики при преподаването на „Човекът и природата“ в 4. клас в мултиезична среда;

¹ Резултатите от проведеното през 2008/2009 г. външно оценяване след 4 клас по Човекът и природата бяха обработени в Центъра за контрол и оценка качеството на образованието (ЦКОКО) към МОМН.

– да се потърси информация за наличие на ограничаващи фактори за приложението на тези добри практики.

2. Обща характеристика на изследването

В настоящото изследване² са представени резултатите от външното оценяване по „Човекът и природата“ в четвърти клас, проведено през месец май, 2009 г. с изчерпателна извадка (всички явили се на съответната дата). Броят на участвалите във външното оценяване по „Човекът и природата“ четвъртокласници е 57 812 от 1949 училища в 28-те региона на територията на страната и 3 училища зад граница (по едно в Братислава, Букурещ и Прага).

Материалът включва:

- анализ на психометричните характеристики на теста;
- анализ на психометричните характеристики на въпросите в него;
- анализ на психометричните характеристики на теста и на въпросите в него според пола и най-често говорения език в семейството.

Общата оценка по предмета „Човекът и природата“ се формира от сумирането на точките от целия тест, състоящ се от 20 въпроса с избираем отговор от три възможности.

Прието е модерното схващане, че добрите оценки са оценките, които констатираят напредък спрямо предишните резултати. В този смисъл резултатите от външното оценяване са по своята същност базови. Получените разлики по региони, общини, пол и най-често говорим език в семейството имат констативен характер. Следващите изпити (в 5., 6. и 7. клас) ще покажат дали има подобрене на качеството – намаляване на разликите по пол, региони, и т.н. Засега ще определим само базовите показатели:

1. Среден резултат по „Човекът и природата“ за страната – критерий за подреждане на регионите на този етап.

2. Среден резултат по „Човекът и природата“ за региона – критерий за подреждане на общините.

3. Среден резултат по „Човекът и природата“ за групата, говореща най-често на определен език в семейството – ориентир за търсенето на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда.

За сравняване на средните резултати е важно те да бъдат получени от някакъв минимален брой наблюдения. По статистически съображения се спряхме на числото 20 за анализа на ниво регион и населено място с повече от 1 училище и 10 ученици за анализ на ниво училище и/или населено място с 1 училище.

Липсата на достатъчен брой наблюдения (под 20 човека за дадения срез или аспект на данните) ще бъде отбелязвана в таблиците със съкращението „НБН“ (недостатъчен брой наблюдения); с нулата (0) ще бъде отбелязвано, че даден признак „не е посочен“ (например „най-често говореният език в семейството“).

² Изследването е направено по поръчка на ЦКОКО към МОМН, като е следван моделът за анализ на резултатите, приложен в изследванията от предходните две години (2007 и 2008 г.).

За по-бърза оценка групираме точковите резултати до 3 групи.

След подреждането на резултатите по големина ги разделяме на 3 равни части според това дали се падат в първата, втората или третата част на разпределението.

Първата третина са 33,33% от най-ниските резултати и ще бъде наричана „под средното“. От тази група училища и класове очакваме наличие на информация относно границите на приложение (ограничаващите фактори за прилагането) на „добри практики“ при обучаването по „Човекът и природата“.

Втората третина са следващите, по-високи резултати. Нарекохме я „средни резултати“. Тази група използва ефективно добри практики, но рядко в тях има елемент на новост.

Третата част са последните 33,33% от резултатите или резултати в горната третина на разпределението на точките. Нарекохме я „резултати над средното“. От тази група училища и/или класове очакваме наличие на добри педагогически практики при преподаването на „Човекът и природата“, поне част от които притежават елемент на новост. Наличието на добри практики в даден регион се определя и от това, дали високите резултати при една от групите ученици не са придружени с ниски резултати на някоя от другите групи, тъй като добрите практики предпоставят добри резултати за всички участници.

В таблиците това се отразява с цветен код. Със светлосиво са отбелязани резултатите в третата третина на разпределението (високи резултати), а с тъмносиво – резултатите в първата третина на разпределението (резултати под средното).

В студията, освен познатите психометрични термини средни резултати, минимум, максимум, стандартно отклонение (групираност на резултатите около средната стойност) и стандартната грешка на измерването, са използвани и следните психометрични показатели:

Трудност на въпросите – показва процента хора, решили вярно дадена тестова задача (айтем). Горната граница е 80% (или дял 0,80) – прието е това да обозначава лесен въпрос. Долната граница е 20% (или дял 0,20) – прието е това да обозначава труден въпрос. Стойностите между 30 и 20 % се определят като гранични.

Корелационните коефициенти, измерващи надеждността и диагностичната сила на въпросите, варират в максималните си граници само при условие, че трудността на въпросите е от 20 до 80 %. При трудност над 80 или под 20 % се получава подценяване на надеждността и диагностичната сила на въпросите.

Данните само по този психометричен показател обаче не са достатъчни за изваждането на даден въпрос от тестовия масив. За това е необходимо поне още едно потвърждение за ниски психометрични качества и по друг показател.

Дискриминативна сила – показва доколко въпрос е в състояние да разграничи представителите на „силната“ група от представителите на „слабата“. Според този показател отговорите в теста би трябвало да имат следните стойности:

- над 0,30 за верните отговори (много добра стойност за практически цели) и

- по-малко от минус (-) 0,20 за дистракторите.

Задачи с дискриминативна сила между 0,15 – 0,29 имат допустима стойност и биха могли да се използват в бъдещи изследвания само след преработка.

Коефициент на надеждност (АЛФА на Кронбах) – При средно 40 въпроса (толкова е стандартната дължина на тестовете за постижения според статистиците), ако коефициентът алфа е между 0,60-0,69 (средно 0,65), е прието да се смята, че тестът има добра за практически цели надеждност. Много добра надеждност имаме при коефициент алфа по-голям от 0,80. Отлична надеждност имаме при алфа равна или по-голяма от 0,85.

3. Анализ на психометричните характеристики на теста

Психометричните показатели на теста са посочени в таблица 1.

Табл. 1

Брой хора	57812	Брой въпроси	20
Минимален тестов бал	0	Максимален тестов бал	20
Среден тестов бал	16,52	Стандартно отклонение	3,39
Средна трудност	82,62	Стандартна грешка на измерването	1,5
Надеждност Алфа	0,8	Стандартна грешка на Алфа	0

Резултатите показват много добра надеждност (Алфа) за практически цели на теста като цяло. Средната трудност е 83%, т.е. можем да кажем, че тестът е „лесен над средното“ за всички участници в изследването. Този факт е доказателство, че е налице известно подценяване на възможностите на четвъртокласниците.

За да се преодолее този недостатък, в бъдеще би следвало да се работи към оптимизиране трудността на тестовете по всички учебни предмети около 70-те %. Така ще се повиши още повече значимостта на получените резултати.

Средният тестов бал, получен от теста, е 16,52. При максимален резултат – 20 точки, постигането на бал 17 е отличен показател. Този резултат е доказателство за успешното покриване на общообразователния минимум по предмета.

Потвърждение на това твърдение са и данните, поместени в таблица 2.

Табл. 2

Общ брой	Макс. бал	Мин. бал	Среден бал	75-ти проц.	Медиана (50-ти проц.)	25-ти проц.	Станд. откл.
57 812	20	0	16,52	19	18	15	3,39

Тези обобщени данни ясно и категорично показват, че по-голямата част от учениците са се справили успешно с решаването на теста. Като се има предвид, че изпитният вариант позволява да се прецени в каква степен е усвоен образователният минимум, то може да се твърди, че за по-голямата част

от учениците този минимум е овладян в много висока степен. Това твърдение се потвърждава и от факта, че 90,11% от четвъртокласниците са попълнили вярно 60% от теста и повече (резултатите им са съответно между 12 и 20 т.). Бихме могли да смятаме, че останалите 9,87% от учениците се справят сравнително успешно с учебното съдържание. Те са покрили по-голямата част от изискуемия образователен минимум, а именно: овладели са основните понятия от учебната програма и са се научили да класифицират обектите по определени признаци. Трудностите, които най-често срещат тези ученици, са свързани главно с описанието на процеси и явления, на видове движения на телата и/или на силите, които влияят върху тези движения. Това обаче е напълно закономерно предвид по-високата сложност на посочения материал и прекалената му абстрактност за децата от тази възрастова група – 1.–4. клас.

4. Анализ на основните психометрични характеристики на въпросите в теста

Основните психометрични характеристики, от които зависи качеството на въпросите в теста според Ф. Стоянова (1), са трудност, надеждност и дискриминативна сила. Техните стойности са представени в таблица 3.

Табл. 3. Психометрични характеристики на въпросите в теста

Въпрос	Ключ	Неотгов.%	Трудност	$D=R_{bis}$	α_{19}	Дистр. А	Дистр. Б	Дистр. В
answer 14	В	1	79	0,44	0,79	-0,29	-0,27	*
answer 18	Б	1	78	0,44	0,79	-0,25	*	-0,31
answer 06	В	0	84	0,43	0,79	-0,30	-0,28	*
answer 12	В	0	84	0,42	0,79	-0,29	-0,25	*
answer 05	В	0	94	0,41	0,80	-0,26	-0,29	*
answer 09	В	0	85	0,41	0,79	-0,27	-0,26	*
answer 16	Б	0	85	0,41	0,79	-0,29	*	-0,25
answer 04	В	0	92	0,40	0,80	-0,25	-0,28	*
answer 19	А	0	90	0,40	0,79	*	-0,27	-0,26
answer 20	А	1	72	0,39	0,79	*	-0,21	-0,27
answer 07	А	0	90	0,38	0,80	*	-0,27	-0,25
answer 17	В	0	87	0,37	0,80	-0,25	-0,25	*
answer 10	Б	0	76	0,36	0,80	-0,22	*	-0,24
answer 15	А	1	68	0,36	0,80	*	-0,20	-0,24
answer 08	В	1	67	0,36	0,80	-0,25	-0,19	*
answer 03	А	0	90	0,34	0,80	*	-0,19	-0,28
answer 02	В	0	85	0,34	0,80	-0,19	-0,26	*
answer 11	Б	0	85	0,30	0,80	-0,16	*	-0,25
answer 13	В	1	65	0,30	0,80	-0,31	-0,15	*
answer 01	Б	0	98	0,26	0,80	-0,19	*	-0,16

ЛЕГЕНДА: Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на дискриминативната сила на въпроса (точковата бисериална корелация със сумарния бал точки от теста Колонка $D = R_{bis}$).

С тъмносиво са отбелязани въпросите с допустима надеждност.

Със светлосиво са отбелязани дистракторите с ниска дискриминативна сила, които би следвало да бъдат променени.

Поради това, че работим с изчерпателна извадка от над 50 000 човека, всички коефициенти са статистически значими.

- Въпрос № 1 показва допустими стойности на дискриминативна сила (над 0,15), но под граничната стойност за „много добра за практически цели“ $R=0,30$. Двата дистрактора на въпроса също показват стойности под граничните за дистрактори (-)0,20. Следователно това са неработещи („кухи“) дистрактори, които се нуждаят от редакция преди да бъдат използвани отново.

- Въпроси № 2, 3, 8, 11 и 13 имат по един дистрактор със стойност под граничната, който също се нуждае от преформулиране или промяна, за да се повишат измерителните качества на въпроса като цяло.

- Въпроси № 4 и 5 имат понижена трудност – решили са ги вярно над 90% от учениците. Излизането извън препоръчаните рамки само по този показател обаче не предполага необходимостта от изваждането на тези въпроси от теста.

Може да обобщим:

- Тестът като цяло показва много добра надеждност (Алфа) за практически цели (0,8).

- Деветнадесет от двадесетте въпроса имат добра и много добра за практически цели дискриминативна сила, а един (въпрос № 1) – допустима. Той се нуждае от корекция и на двата си дистрактора. За други пет (№ 2, 3, 8, 11 и 13) редакцията е необходима само за единия от двата дистрактора.

5. Анализ на психометричните характеристики на теста и на въпросите в него според пола и най-често говорения език в семейството

5. 1. Влияние на пола върху психометричните характеристики на теста

Психометричните показатели на теста според пола са посочени в таблица 4.

Табл. 4. Психометрични характеристики на теста според пола

Група	Брой лица	Среден тестов резултат	Средна трудност	Коефициент Alpha	Ст. грешка
Общо	57812	16,52 т.	82,62 %	0,80	1,50
Момчета	29557	16,42 т.	82,08 %	0,80	1,52
Момичета	28202	16,66 т.	83,29 %	0,80	1,48

Резултатите от таблицата показват, че средната разлика в постиженията между момчетата и момичетата е по-малко от половин точка. Това е и причината за абсолютно еднаквата степен на надеждност при учениците от двата пола. Трудността на теста при момчетата е малко по-близо до препоръчваната граница от 80%, отколкото тази при момичетата. Въпреки това разликата е изключително минимална (около 1%), за да се формулират каквито и да било значими изводи относно различия в знанията на четвъртокласниците, основани на полов признак.

5. 2. Влияние на най-често говорения език в семейството върху психометричните характеристики на теста

Психометричните показатели на теста според най-често говорения език в семейството са посочени в таблица 5.

Табл. 5. Психометрични характеристики на теста според най-често говорения език в семейството

Група	Брой лица	Среден тестов резултат	Средна трудност	Коефициент Alpha	Ст. грешка
Общо	57812	16,52 т.	82,62 %	0,80	1,50
Български език	44857	17,34 т.	86,72 %	0,74	1,37
Турски език	6763	14,22 т.	71,08 %	0,78	1,82
Ромски език	5779	13,04 т.	65,20 %	0,75	1,92
Друг език	360	15,31 т.	76,56 %	0,78	1,69

От таблицата се вижда, че тестът е лесен за общата група и групата, говореща български език – средната трудност е над 80%.

За останалите групи тестът е в рамките на приемливото (20–80%). Ръководейки се от евристичното правило, прието във възрастовата психология, че типичното за дадена група е това, което могат или извършват 50% от нейните членове, може да направим заключението, че:

- Тестът не е прекалено труден за нито една от групите (под 20%).
- Тестът е труден под средното (над 75%) за групите, говорещи български и друг език.
- Тестът е средно труден за групите, говорещи турски и ромски език (над 50, но под 75%).

Къде обаче точно се крият трудностите за всяка една от групите, ще разберем, след като подробно анализираме данните, отразени в следващите 4 таблици (табл. 6, 7, 8 и 9). В тях ще открием и най-лесните за всяка група въпроси.

Табл. 6. Психометрични характеристики на теста за говорещите най-често български език в семейството

Въпрос	Ключ	Неотгов.%	Трудност	$D=R_{bis}$	α_{19}	Дистр А	Дистр. Б	Дистр. В
answer 01	Б	0	99	0,17	0,74	-0,12		-0,11
answer 11	Б	0	88	0,21	0,74	-0,13		-0,18
answer 03	А	0	93	0,24	0,74		-0,16	-0,20
answer 13	В	0	70	0,25	0,74	-0,24	-0,17	
answer 07	А	0	94	0,29	0,73		-0,20	-0,21
answer 19	А	0	95	0,29	0,73		-0,21	-0,19
answer 02	В	0	88	0,30	0,73	-0,15	-0,25	
answer 04	В	0	96	0,30	0,73	-0,19	-0,23	
answer 10	Б	0	81	0,30	0,73	-0,21		-0,19
answer 15	А	0	72	0,30	0,73		-0,18	-0,21
answer 17	В	0	91	0,30	0,73	-0,20	-0,23	
answer 05	В	0	97	0,33	0,73	-0,21	-0,25	
answer 09	В	0	89	0,34	0,73	-0,26	-0,20	
answer 12	В	0	88	0,34	0,73	-0,27	-0,19	
answer 16	Б	0	90	0,35	0,73	-0,27		-0,21
answer 08	В	0	71	0,36	0,73	-0,29	-0,15	
answer 06	В	0	88	0,37	0,73	-0,24	-0,28	
answer 20	А	0	76	0,38	0,73		-0,18	-0,30
answer 18	Б	0	84	0,39	0,72	-0,24		-0,28
answer 14	В	0	84	0,41	0,72	-0,31	-0,23	

От таблицата се вижда, че в групата на най-често говорещи български език в семейството 14 въпроса имат дискриминативна сила, много добра за практически цели. Останалите шест имат допустима дискриминативна сила (под 0,30, но над 0,15 за верните отговори). Това са въпроси 1, 3, 7, 11, 13 и 19. Три от тях – въпроси 3, 7 и 19, не се срещат в останалите групи, т.е. те са проблемни само за учениците от тази група.

Седем от въпросите с добра дискриминативна сила имат нужда от корекция на един от двата си дистрактора. Останалите осем въпроса нямат нужда от корекция на дистракторите си.

Общо 14 от 40-те дистрактора показват стойности под препоръчания минимум. Това означава, че вероятността за отгатване на верния отговор за част от въпросите се е увеличила спрямо планираните 33%. Това особено важи за въпроси № 1 и 11 поради това, че и двата им дистрактора „не работят“.

Трудността на въпросите варира между 70 и 99 %. Най-лесни (с трудност над 90%) са въпроси 1, 3, 4, 5, 7, 16, 17 и 19. Както се вижда, четири от тях са в групата на въпросите с дискриминативна сила под 0,30 и това не е случайно.

Когато един въпрос е решен вярно от такъв висок процент ученици, няма как той да има добра разграничителна сила. Освен това високият процент верни отговори напълно закономерно предполага и наличието на „кухи“ дистрактори. Като съдържание лесни за групата, говореща най-често български език в семейството, са въпросите, свързани с разпознаване на вещества по свойства и употреба, с класификация на живи организми и описание на техните приспособления за живот, с разпознаване на източници на енергия и видове движения, с влиянието на правилното хранене за здравето на индивида.

Интересен е фактът, че при всички т. нар. „трудни“ въпроси с резултати около 70% (8, 13 и 15) има по един неработещ дистрактор, т.е. при тях детето вместо от три алтернативи за верен отговор избира от две. Така се увеличава възможността от налущкване (от 33% при три алтернативи тя става 50% – при две) и въпреки това резултатите, получени от тези въпроси, са най-ниските в теста, т. е. тук нещо сериозно е притеснило децата. Дали това са непознати за тях растителни видове (при 8 въпрос) или липсата на схема, илюстрираща условието (при въпроси 13 и 15), предстои да бъде изяснено.

Табл. 7. Психометрични характеристики на теста за говорещите най-често турски език в семейството

Въпрос	Ключ	Неотгов.%	Трудност	$D=R_{bis}$	α_{19}	Дистр А	Дистр. Б	Дистр. В
answer 13	В	1	54	0,23	0,78	-0,28	-0,03	
answer 01	Б	0	94	0,24	0,78	-0,16		-0,16
answer 02	В	1	73	0,29	0,77	-0,18	-0,20	
answer 11	Б	1	76	0,29	0,77	-0,15		-0,21
answer 08	В	1	56	0,32	0,77	-0,15	-0,23	
answer 15	А	1	54	0,34	0,77		-0,16	-0,22
answer 17	В	1	77	0,34	0,77	-0,22	-0,21	
answer 03	А	1	81	0,35	0,77		-0,18	-0,27
answer 07	А	1	80	0,35	0,77		-0,24	-0,21
answer 10	Б	1	64	0,35	0,77	-0,20		-0,21
answer 16	Б	1	69	0,35	0,77	-0,23		-0,20
answer 05	В	1	85	0,37	0,77	-0,22	-0,25	
answer 09	В	1	73	0,37	0,77	-0,23	-0,22	
answer 14	В	1	62	0,37	0,77	-0,20	-0,22	
answer 20	А	1	60	0,37	0,77		-0,20	-0,22
answer 04	В	1	80	0,38	0,77	-0,25	-0,24	
answer 18	Б	1	62	0,38	0,77	-0,19		-0,24
answer 19	А	1	79	0,38	0,77		-0,25	-0,23
answer 06	В	1	71	0,39	0,77	-0,27	-0,22	
answer 12	В	1	71	0,39	0,77	-0,24	-0,23	

От таблицата се вижда, че в групата на най-често говорещи турски език в семейството 16 въпроса имат много добра за практически цели дискриминативна сила, а 4 – допустима (с $D=R_{bis}$ под 0,30 но над 0,15 за верните отговори), като три от тях (1, 11 и 13) се срещат и в другите групи.

Четири от въпросите с добра дискриминативна сила имат нужда от корекция и на двата си дистрактора. Останалите дванадесет въпроса нямат нужда от корекция на дистракторите си.

За тази група 10 от общо 40-те дистрактора показват стойности под препоръчания минимум. Това означава, че вероятността за отгатване на верния отговор за част от въпросите се е увеличила спрямо планираните 33%. Това особено важи за въпрос № 1 поради това, че и двата му дистрактора „не работят“.

Трудността на въпросите варира между 54 и 94%, като само един от тях (№ 1) може да бъде определен като прекалено лесен. Този въпрос се повтаря при всичките четири групи, образувани според най-често говорения език в семейството.

Трудни за групата въпроси са № 8, 13, 14, 15, 18 и 20. Три от тях (8, 13 и 15) вече коментирахме при групата, говореща най-често български език в семейството, и затова тук няма да ги коментираме отново. Останалите три са насочени към сезонните промени в природата, силите на взаимодействие при телата и основните замърсители на околната среда. Те затрудняват не само групата на говорещите турски език в семейството, но и тази на говорещите ромски език. Проблемите при решаването на тези въпроси идват, първо, от строго научната формулировка на въпросите и, второ, от сложността на самото учебното съдържание, проверявано с тях. За да се преодолеят тези проблеми, от една страна, е нужно да се работи повече за трайното овладяване и затвърждаване на посочения материал, а от друга – да се използват по-подходящи задачи при бъдещи изследвания.

Табл. 8. Психометрични характеристики на теста за говорещите най-често ромски език в семейството

Въпрос	Ключ	Неотгов.%	Трудност	$D=R_{bis}$	α_{19}	Дистр А	Дистр. Б	Дистр. В
answer 13	В	2	42	0,20	0,75	-0,24	0,02	
answer 02	В	1	71	0,24	0,75	-0,16	-0,15	
answer 01	Б	0	92	0,25	0,75	-0,19		-0,13
answer 11	Б	2	67	0,27	0,75	-0,12		-0,19
answer 10	Б	2	56	0,28	0,75	-0,14		-0,16
answer 16	Б	2	65	0,29	0,75	-0,16		-0,15
answer 18	Б	3	52	0,30	0,75	-0,13		-0,16
answer 15	А	3	49	0,31	0,74		-0,15	-0,16
answer 03	А	1	75	0,32	0,74		-0,17	-0,22

answer 08	B	2	53	0,32	0,74	-0,15	-0,20	
answer 17	B	2	72	0,32	0,74	-0,21	-0,18	
answer 14	B	2	58	0,33	0,74	-0,15	-0,21	
answer 04	B	1	77	0,34	0,74	-0,19	-0,22	
answer 07	A	1	73	0,34	0,74		-0,25	-0,17
answer 20	A	2	57	0,34	0,74		-0,17	-0,19
answer 09	B	1	65	0,36	0,74	-0,21	-0,21	
answer 12	B	2	62	0,36	0,74	-0,19	-0,20	
answer 19	A	2	73	0,37	0,74		-0,24	-0,19
answer 05	B	1	79	0,38	0,74	-0,21	-0,24	
answer 06	B	1	65	0,39	0,74	-0,26	-0,20	

От таблицата се вижда, че в групата най-често говорещи ромски език в семейството 14 въпроса имат дискриминативна сила, добра за практически цели, а 6 от въпросите – допустима (под 0,30, но над 0,15 за верните отговори). Нов само за тази група е въпрос № 16.

Три от въпросите с добра дискриминативна сила имат нужда от корекция и на двата си дистрактора, осем – само на единия от двата, и едва три (№ 5, 6 и 9) нямат нужда от корекция на дистракторите си.

Общо 25 от 40 дистрактора показват стойности под препоръчания минимум. Това означава, че вероятността за отгатване на верния отговор за голяма част от въпросите се е увеличила многократно спрямо планираните 33%. Това особено важи за въпроси № 1, 2, 10, 11, 15, 16, 18 и 20 поради това, че при тях и двата дистрактора „не работят“.

Трудността на въпросите варира между 42 и 92%.

Лесен за групата отново е въпрос № 1. Той е решен вярно от 92% от ромските деца. Трудни (трудност под 60%) са въпроси № 8, 10, 13, 14, 15, 18 и 20. От всички тях нов само за тази група ученици е въпрос № 10. Той е свързан с посочване на причината за смяна на деня с нощта, а всички специалисти знаят, че на тази възраст (9–10 г.) децата трудно се справят с изясняване на причинно-следствени връзки.

И докато трудностите на ромските деца с решаването на 10 въпрос са разбираеми и обясними, то не така стоят нещата с резултатите на групата като цяло. Притеснително е, че 25 от общо 40-те дистрактора не работят, като при цели 8 въпроса е посочван предимно верният отговор (т. е. има данни за два „кухи“ дистрактора), процентът на неотговорилите е минимален и следователно излиза, че всичко е ясно и се очакват много високи резултати, а в действителност средният успех на групата е най-нисък (13,04 т.). Този факт ни кара до голяма степен да се съмняваме в обективността, надеждността и достоверността на получените данни от изследването.

Табл. 9. Психометрични характеристики на теста за говорещите най-често „друг“ език в семейството

Въпрос	Ключ	Неотгов.%	Трудност	$D=R_{bis}$	α_{19}	Дистр А	Дистр. Б	Дистр. В
answer 08	В	1	56	0,23	0,78	-0,14	-0,12	
answer 10	Б	2	64	0,23	0,78	-0,13		-0,16
answer 01	Б	0	95	0,30	0,78	-0,23		-0,10
answer 13	В	0	56	0,30	0,78	-0,30	-0,12	
answer 03	А	0	87	0,33	0,77		-0,20	-0,23
answer 15	А	1	64	0,33	0,77		-0,15	-0,23
answer 16	Б	0	81	0,34	0,77	-0,22		-0,20
answer 17	В	0	86	0,34	0,77	-0,18	-0,24	
answer 02	В	1	76	0,35	0,77	-0,25	-0,21	
answer 11	Б	1	79	0,35	0,77	-0,21		-0,23
answer 19	А	0	86	0,35	0,77		-0,22	-0,22
answer 20	А	1	67	0,35	0,77		-0,29	-0,15
answer 14	В	1	69	0,36	0,77	-0,22	-0,20	
answer 05	В	1	90	0,38	0,77	-0,22	-0,24	
answer 06	В	0	75	0,39	0,77	-0,35	-0,16	
answer 18	Б	1	71	0,40	0,77	-0,18		-0,29
answer 07	А	1	84	0,41	0,77		-0,29	-0,23
answer 09	В	0	81	0,41	0,77	-0,26	-0,25	
answer 04	В	1	84	0,42	0,77	-0,23	-0,31	
answer 12	В	1	80	0,45	0,77	-0,29	-0,30	

От таблицата се вижда, че в групата, говорещи „друг“ език в семейството, 18 въпроса имат добра за практически цели дискриминативна сила, а останалите 2 – допустима (под 0,30 но над 0,15 за верните отговори). Това са въпроси № 8 и 10, като първият (№ 8) от тях е нов само за тази група.

При седем от въпросите с добра дискриминативна сила единият от дистракторите им има стойности под приетия минимум от - 0,20. Това са въпроси № 1, 6, 13, 15, 17, 18 и 20. Те се нуждаят от редактиране. Останалите единадесет въпроса са с добри показатели и нямат нужда от корекция на дистракторите си.

Общо 11 от 40 дистрактора показват стойности под препоръчания минимум. Това означава, че вероятността за отгатване на верния отговор за част от въпросите се е увеличила спрямо планираните 33%. Това особено важи за въпроси № 8 и 10 поради това, че и двата им дистрактора „не работят“.

Трудността на въпросите варира между 56 и 95%.

Лесен отново е въпрос № 1. Трудни (трудност под 60%) са въпроси 3 и 13. Всички те се срещат и при останалите групи, образувани според езика, и затова не се налага тук да им отделяме специално внимание.

Изводи:

1. Проверката на психометричните характеристики на теста за влияние от страна на пола или най-често говоримия език в семейството показва, че между 14 и 18 въпроса от теста показват много добра дискриминативна сила за практически цели, и от 2 до 6 въпроса – допустима, т.е. наблюдава се слабо въздействие на най-често говоримия език върху резултатите и ефективността на дистракторите.

1.1. Не бе открит въпрос с неподходящи психометрични характеристики.

2. Тестът не е прекалено труден за нито една от групите по пол и говорим език в семейството (трудност под 20%).

2.1. Тестът е труден под средното (над 75%) за групите, говорещи български и друг език.

2.2. Тестът е средно труден за групите, говорещи турски и ромски език (над 50, но под 75%).

3. Корекция на дистракторите с ниска дискриминативна сила:

3.1. Въпрос № 1 се нуждае от корекция на дистракторите и за 6-те подгрупи (пол и говорим език).

3.2. Въпроси № 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15 и 18 се нуждаят от корекция на един от дистракторите си за поне три от групите.

3.3. За групата, говореща ромски език в семейството, 3 от въпросите (№ 7, 14 и 16) имат поне един дистрактор с дискриминативна сила под препоръчания минимум. При останалите групи тези въпроси имат подходящи стойности.

3.4. За групата, говореща друг език в семейството, един (1) от въпросите (№ 6) има дистрактор с дискриминативна сила под препоръчания минимум. При останалите групи този въпрос има подходящи стойности.

Дали тези въпроси или дистракторите им са културологично зависими е въпрос, който може да бъде решен само след допълнителни интервюта с учители от класове, получили резултати от теста под и над средното за групата.

6. Сравняване на средните резултати на регионите със средното за страната – критерий за подреждане на регионите по успех

Резултатите по региони спрямо средното за страната бяха групирани до 3 групи: „средно“, „под средно“ и „над средно“. Групата „под средното“ е с най-нисък брой точки и обхваща 33,3% от най-ниските резултати. Тя е отбелязана с тъмносив цвят в таблицата. Групата „над средното“ обхваща регионите с най-висок брой точки, т. е. онези 33,3% от тях, които са в горната една трета на разпределението. Тя е отбелязана със светлосив цвят в таблицата.

Табл. 10. Средни резултати по региони сравнени със средното за страната

Регион	Среден резултат за региона	Разлика със средното за страната	Оценка разликата със средното за страната
Габрово	17,29	-0,77	над средната
София – столица	17,21	-0,69	над средната
Благоевград	17,18	-0,66	над средната
Варна	17,09	-0,57	над средната
Перник	16,97	-0,45	над средната
Ямбол	16,86	-0,34	над средната
Ловеч	16,78	-0,26	над средната
Кюстендил	16,77	-0,25	над средната
Велико Търново	16,76	-0,24	над средната
Смолян	16,73	-0,21	средна
Монтана	16,63	-0,11	средна
Хасково	16,49	0,03	средна
Русе	16,46	0,06	средна
Стара Загора	16,39	0,13	средна
Видин	16,39	0,13	средна
София област	16,36	0,16	средна
Плевен	16,31	0,21	средна
Враца	16,31	0,21	средна
Пловдив	16,30	0,22	средна
Пазарджик	16,29	0,23	под средната
Търговище	16,20	0,32	под средната
Шумен	16,18	0,34	под средната
Кърджали	16,05	0,47	под средната
Бургас	15,96	0,56	под средната
Силистра	15,80	0,72	под средната
Сливен	15,64	0,88	под средната
Добрич	15,61	0,91	под средната
Разград	15,37	1,15	под средната

ЛЕГЕНДА: Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на разликата между средната стойност за цялата страна и средния резултат за региона. Отрицателните стойности на разликата означават, че съответният регион има по-висок резултат от средния за страната.

Сред регионите в горната трета на разпределението (високи резултати) се очаква наличие на добри педагогически практики при преподаването на „Чо-

векът и природата“. Това са Габрово, София-град, Благоевград, Варна, Перник, Ямбол, Ловеч, Кюстендил и Велико Търново.

Сред регионите в долната трета на разпределението (резултати под средното) пък откриваме налична информация относно границите на приложение (ограничаващите фактори) за съответните добри практики. Това са Пазарджик, Търговище, Шумен, Кърджали, Бургас, Силистра, Сливен, Добрич и Разград.

7. Сравняване на средните резултати за съответната група език по региони – ориентир за откриване на добри практики при преподаването по „Човекът и природата“ в мултиезична среда

Както вече казахме в уводните бележки, добри са онези оценки, които констатираят напредък спрямо предишни резултати. Определянето на влиянието на най-често говоримия език в семейството позволява поставянето на реалистични цели при планиране на ръст на постижения на учениците. Част от училищата могат да започнат с:

- намаляване на разликата спрямо собствената си група (език), последвана от
- намаляване на разликата спрямо региона (обща група) и като краен етап
- намаляване на разликата спрямо средното за страната.

В регионите, където средният резултат от проверката с теста по „Човек и природа“ е по-висок от този за страната, последователността на промяната може да изглежда така:

- намаляване на разликата спрямо средното за групата;
- намаляване на разликата спрямо средното за страната; и като краен етап
- намаляване на разликата спрямо средното за региона.

При анализа на резултатите според най-често говорения език в семейството се ръководихме от три показателя – „среден резултат за региона“, „среден резултат за страната“ (независимо от езика) и „среден резултат за съответната група език“.

Разпределението на резултата на всяка от 4-те групи, говорещи различен език (в семейството), е спрямо собствените честоти (т.е. всяка група се сравнява сама със себе си). Резултатите са посочени в таблица № 13, но преди да ги анализираме би следвало да видим в кои региони има достатъчен брой наблюдения за формулиране на статистически значими изводи относно наличието на добри практики по „Човекът и природата“ в билингвална среда.

В 9 от регионите броят на участващите ученици е под приетия минимум от 20 ученици за поне 2 от езиците.

Табл. 11

Регион	Брой участвали в изследването ученици според най-често говорения език в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Друг език
Видин	629	0	103	3
Враца	1557	2	70	0
Габрово	781	73	11	9
Кърджали	432	735	19	2
Кюстендил	841	0	98	0
Монтана	1017	2	226	1
Перник	970	0	8	0
Смолян	874	31	2	0
София-област	1710	6	336	7

В 5 от споменатите региони е отчетен недостатъчен брой наблюдения (НБН) на ученици, говорещи турски и друг език в семейството, в други 3 – НБН има за говорещите ромски и друг език, а в 1 регион е налице информация само за групата, говореща български език в семейството.

Достатъчен брой данни за статистически подкрепени изводи относно 4-те групи езици има само в 4 региона: Бургас, Варна, Пловдив и София-град.

Решаващо значение за малкия брой региони в тази група има фактът, че общият брой участници от групата на говорещите друг език в семейството в общата извадка е под 1%. Разпределението на учениците по език е дадено в табл. 12.

Табл. 12

Език	Честота	Процент
български	44904	77,67
турски	6763	11,70
ромски	5779	10,00
други	366	0,63
общо	57812	100

След това уточнение да разгледаме табл. 13, илюстрираща разпределението на средните резултати от теста по „Човек и природа“ според най-често говорения език в семейството.

Табл. 13

Регион	ОБЩО	Български	Турски	Ромски	Друг
Габрово	17,29	17,71	14,22	11,64#	12,89#
София-столица	17,21	17,41	14,75	11,6	16,16
Благоевград	17,18	17,44	15,32	12,31	14,50#
Варна	17,09	17,81	13,98	14	16,08
Перник	16,97	17	0#	12,63#	0#
Ямбол	16,86	18,28	14,74	12,82	16,67#
Ловеч	16,78	17,57	14	12,27	13,06#
Кюстендил	16,77	17,11	0#	13,79	0#
Велико Търново	16,76	17,58	13,79	13,32	14,47#
Смолян	16,73	16,79	15,13	16,50#	0#
Монтана	16,63	17,18	18,50#	14,17	14,00#
Хасково	16,49	17,64	14,49	12,72	15,67#
Русе	16,46	17,3	14,33	13,62	14,89#
Стара Загора	16,39	17,47	12,85	13,25	13,88#
Видин	16,39	17	0#	12,71	14,00#
София-област	16,36	16,9	16,83#	13,55	17,86#
Плевен	16,31	16,84	13,48	12,4	12,29#
Враца	16,31	16,49	13,00#	12,36	0#
Пловдив	16,3	17,49	13,34	12,12	15,91
Пазарджик	16,29	17,23	15,48	13,93	20,00#
Търговище	16,2	17,7	14,83	13,97	15,40#
Шумен	16,18	17,45	14,89	13,71	14,31#
Кърджали	16,05	17,38	15,41	10,68#	17,00#
Бургас	15,96	17,01	13,92	12,58	15,85
Силистра	15,8	17,7	14,27	12,8	19,00#
Сливен	15,64	17,64	13,07	13,06	17,63#
Добрич	15,61	17,01	13,39	12,89	13,92#
Разград	15,37	17,37	13,98	12,73	13,15#

ЛЕГЕНДА: Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на резултатите по региони. Със знака „#“ са отбелязани резултатите, получени от недостатъчен брой наблюдения (под 20 случая). Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високите резултати). Сред тях е очаквано откриването на добри педагогически практики при преподаването на „Човекът и природата“ в начален курс.

С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното). В тези региони е налична информацията относно границите на приложение (ограничаващите фактори) на съответните добри практики.

От 9-те региона с резултати над средното по теста „Човекът и природата“ (Габрово, София-град, Благоевград, Варна, Перник, Ямбол, Ловеч, Кюстендил и Велико Търново) само във Варна и в София-град има достатъчен брой наблюдения за четириезична среда.

Високите резултати в регионите Габрово, София-град, Благоевград, Перник, Ловеч, Кюстендил са получени или са съпроводени с ниски (под средното) резултати за някоя от групите предпочитани езици в семейството.

- За Габрово, София-град, Благоевград и Ловеч това е групата, говореща ромски език;

- За Перник и Кюстендил – български език.

Тези резултати изваждат посочените 6 региона от списъка за носители на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда, защото добрите практики се характеризират с това, че дават добри резултати за всички участници.

Резултатите в региони Варна, Велико Търново и Ямбол изпълняват това условие. Там високите средни резултати за региона са придружени с високи или средни резултати и за четирите групи, образувани според езика.

Данните дотук ни дават основание за следните изводи:

- Данните за 9 от 28-те региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ или „ограничителни условия“ за тях при преподаването на „Човекът и природата“ в три и повече езична среда поради недостатъчен брой наблюдения. Регионите Кюстендил, Монтана, Видин, Враца и София-област имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и ромски. Регионите Габрово, Смолян и Кърджали само за езиците български и турски. Докато в Пернишки регион има достатъчен брой участвали ученици само за най-често говорещите български език.

- Във всички тях е възможно да се изгради вътрешно-регионална норма за „Човекът и природата“ само за групата, говореща български език в семейството.

- За групите (с недостатъчен брой наблюдения), говорещи турски, ромски или друг език е уместно да се ползват общите за страната средни резултати по съответните езици като еталон за сравнение.

- В два региона има достатъчно данни за търсене на добри практики в триезична среда. Това са регионите: Велико Търново и Ямбол.
- Само в 1 регион има достатъчно данни за търсене на добри практики в четири езична среда. Това е Варненският регион.

8. 1. Група на най-често говорещите български език в семейството

8. 1. 1. Откриване на регионите – носители на добри педагогически практики при преподаването на „Човекът и природата“, поне част от които притежават елемент на новост

Данните за групата на регионите с резултати над средните за четвъртокласниците, говорещи най-често български език в семейството, са представени в табл. 14.

Табл. 14

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Ямбол	18,28	14,74	12,82	НБН
Варна	17,81	13,98	14	16,08
Габрово	17,71	14,22	НБН	НБН
Търговище	17,7	14,83	13,97	НБН
Силистра	17,7	14,27	12,8	НБН
Хасково	17,64	14,49	12,72	НБН
Сливен	17,64	13,07	13,06	НБН
Велико Търново	17,58	13,79	13,32	НБН
Ловеч	17,57	14	12,27	НБН

От таблицата ясно се вижда, че в регионите Ямбол, Варна, Габрово, Търговище, Силистра, Хасково и Велико Търново няма резултати под средното за най-често говоримите езици (липсва тъмносив цвят). Това са евентуалните носители на добри практики. Липсата на достатъчен брой наблюдения в регион Габрово за групата, говореща ромски език, прави принадлежността му към тази група до известна степен условна.

Тези данни ни дават основание за следните изводи:

• В 7 (6+1) от 9-те региона с резултати „над средното“ има достатъчно данни за наличие на добри практики при преподаването на „Човек и природа“. Това са Ямбол, Варна, Търговище, Силистра, Хасково, Велико Търново плюс Габрово (като граничен). Регион Варна има данни и за 4-те групи езици. Региони Ямбол, Търговище, Силистра, Хасково и Велико Търново имат данни за групите, говорещи български, турски и ромски езици. Габровски регион

има данни само за двуезична среда (български и турски) и това прави включването му в групата на регионите с добри педагогически практики до голяма степен условно.

- Регионите Сливен и Ловеч показват компенсаторни резултати – наред със средните и над средните резултати за групата, говореща български език, те имат и такива под средното за някоя от другите групи езици:

- Турски език – Сливен,
- Ромски език – Ловеч.

8. 1. 2. Откриване на регионите с наличие на информация за ограничаващите фактори за прилагане на добри практики в обучението по „Човекът и природата“

Информацията за ограничаващите фактори според резултатите на външното оценяване по „Човекът и природата“ за групата на говорещите български език можем да търсим сред регионите, посочени в табл. 15.

Табл. 15. Региони с резултати под средното за групата, говореща български език

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Кюстендил	17,11	0	13,79	0
Бургас	17,01	13,92	12,58	15,85
Добрич	17,01	13,39	12,89	НБН
Перник	17	0	НБН	0
Видин	17	0	12,71	НБН
София област	16,9	НБН	13,55	НБН
Плевен	16,84	13,48	12,4	НБН
Смолян	16,79	15,13	НБН	0
Враца	16,49	НБН	12,36	0

Анализът на данните показва, че всички региони с резултати „под средното“ за групата, говореща български език в семейството, имат средни и над средните резултати за другите групи езици (светлосив код и липса на цвят за средните резултати), следователно при тях не би могло да бъде открита информация за ограничаващи фактори в три- или четириезична среда.

Тези данни ни дават основание за следния извод:

- Не съществува нито един регион, за който да има налична информация за ограничаващите фактори според резултатите на външното оценяване по „Човекът и природата“ в три- или четириезична среда.

8. 2. Група на най-често говорещите турски език в семейството

8. 2. 1. Откриване на добри педагогически практики

Очаквано наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството турски език в регионите е посочено в табл. 16.

Табл. 16. Региони с резултати над средното за групата, говореща турски език

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Пазарджик	17,23	15,48	13,93	НБН
Кърджали	17,38	15,41	НБН	НБН
Благоевград	17,44	15,32	12,31	НБН
Смолян	16,79	15,13	НБН	0
Шумен	17,45	14,89	13,71	НБН
Търговище	17,7	14,83	13,97	НБН
София – столица	17,41	14,75	11,6	16,16

От таблицата се вижда, че в регион Търговище както говорещите най-често турски език в семейството, така и говорещите ромски и български език имат резултат „над средното“. Това е и евентуалният носител на добри практики.

В 3 региона (Пазарджик, Шумен, Кърджали) резултатите „над средното“ са придружени със средни резултати за говорещите български и/или ромски език.

В останалите 3 региона (Благоевград, Смолян и София-град) резултатите „над средното“ са придружени с резултати „под средното“ за говорещите български и/или ромски език и следователно там не би могло да бъдат открити добри педагогически практики за четириезична среда.

Данните ни дават основание за следния извод:

- В 4 от 7-те региона с резултати „над средното“ за говорещите най-често турски език в семейството, има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в билингвална среда. Това са Търговище, Пазарджик, Шумен, Кърджали.

8. 2. 2. Откриване на региони с ограничаващи фактори за прилагане на добрите практики

Сред регионите с резултати „под средното“ за говорещите турски език в семейството само в Плевенски регион са налице резултати „под средното“

и за останалите групи езици (вж. табл. 17). Следователно само там могат да бъдат открити ограничаващи фактори за прилагането на добри педагогически практики при преподаването на „Човек и природа“ в мултиезична среда.

Табл. 17

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Бургас	17,01	13,92	12,58	15,85
Велико Търново	17,58	13,79	13,32	НБН
Плевен	16,84	13,48	12,4	НБН
Добрич	17,01	13,39	12,89	НБН
Пловдив	17,49	13,34	12,12	15,91
Сливен	17,64	13,07	13,06	НБН
Стара Загора	17,47	12,85	13,25	НБН

При останалите региони ниските резултати на групата, говореща турски език, са съпроводени със средни или високи резултати за другите групи езици.

Тези данни ни дават основание за следния извод:

- От 7-те региона (Бургас, Велико Търново, Плевен, Добрич, Пловдив, Сливен и Стара Загора) с резултати от външното оценяване „под средното“ за групата, говореща най-често турски език, само в Плевенския регион откриваме информация за наличие на ограничаващи фактори за прилагане на добри педагогически практики в обучението по „Човек и природа“ в мултиезична среда.

8. 3. Група на най-често говорещите ромски език в семейството

8. 3. 1. Откриване на добри педагогически практики

В 8 региона се наблюдават резултати „над средното“ за групата на говорещите в семейството ромски език (Монтана, Варна, Търговище, Пазарджик, Кюстендил, Шумен, Русе, София-област).

В регионите Кюстендил и София-област резултатът „над средното“ на говорещите най-често ромски език в семейството е придружен с резултат под средното за говорещите български език. Допълнително в региони Монтана, Кюстендил и София-област няма достатъчен брой наблюдения за групите, говорещи турски и друг език. Това ги изважда от списъка на носителите на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в триезична среда.

В регионите Варна, Търговище, Пазарджик, Шумен и Русе резултатът „над средното“ за говорещите ромски език е придружен от „среден“ и „над среден“ резултат за останалите езици. В тези региони се очаква наличие на добри педагогически практики при преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда.

Табл. 18. Региони с резултати над средното за групата, говореща ромски език

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Монтана	17,18	НБН	14,17	НБН
Варна	17,81	13,98	14	16,08
Търговище	17,7	14,83	13,97	НБН
Пазарджик	17,23	15,48	13,93	НБН
Кюстендил	17,11	0	13,79	0
Шумен	17,45	14,89	13,71	НБН
Русе	17,3	14,33	13,62	НБН
София-област	16,9	НБН	13,55	НБН

Данните в таблицата ни дават основание за следния извод:

- В 5 от 8-те региона с резултати над средното за говорещите най-често ромски език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики в преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда. Те са Варна, Търговище, Пазарджик, Шумен и Русе. Регион Варна има данни и за 4-те групи езици, а региони Търговище, Пазарджик, Шумен и Русе за 3 от тях, а именно български, турски и ромски език.

8. 3. 2. Откриване на региони с ограничаващи фактори за прилагане на добрите практики

Аналогично на „добрите практики“ и „ограничаващите условия“ трябва да важат за всички участници. В нашия случай това изважда 6 от 8-те региона (Бургас, Плевен, Благоевград, Ловеч, Пловдив и София-град) от възможните източници на информация за границите на приложение на добрите педагогически практики в мултиезична среда. Единствено във Видин и Враца ограничаващите фактори са валидни и за останалите езикови групи. Там обаче е налице друг проблем (вж. табл. 19).

Табл. 19. Региони с резултати „под средното“ за групата, говореща най-често ромски език в семейството

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
Видин	17	0	12,71	НБН
Бургас	17,01	13,92	12,58	15,85
Плевен	16,84	13,48	12,4	НБН
Враца	16,49	НБН	12,36	0
Благоевград	17,44	15,32	12,31	НБН
Ловеч	17,57	14	12,27	НБН
Пловдив	17,49	13,34	12,12	15,91
София – столица	17,41	14,75	11,6	16,16

Във Видински регион няма достатъчно изследвани ученици от групата на говорещите друг език в семейството и напълно липсват представители от групата на говорещите турски език, докато във Врачанския регион е обратното. Няма достатъчно изследвани ученици от групата на говорещите турски език в семейството и напълно липсват представители на групата, говореща друг език. Това на практика превръща регионите в двуезични и възпрепятства откриването на ограничаващи фактори за приложението на добри практики в три- и четириезична среда.

Тези данни ни дават основание за следния извод:

- Не съществува нито един регион, който да носи информация за наличието на ограничаващи фактори за прилагането на добри педагогически практики в обучението по „Човекът и природата“ в мултиезична среда.

8. 4. Група на най-често говорещите друг език в семейството

8. 4. 1. Откриване на добри педагогически практики

Очакваното наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството „друг“ език (по региони) е посочено в следващата таблица:

Табл. 20. Региони с резултати над средното за групата, говореща най-често друг език в семейството

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг
София – столица	17,41	14,75	11,6	16,16
Варна	17,81	13,98	14	16,08
Пловдив	17,49	13,34	12,12	15,91
Бургас	17,01	13,92	12,58	15,85

От таблицата ясно се вижда, че единствено Варненският регион показва средни и над средните резултати от външното оценяване по „Човекът и природата“ за всички групи езици, говорени в семейство.

Регион София-град също показва резултат над средното за тази група езици, но се характеризира с резултат под средното за групата на говорещите ромски език в семейството си и това го изважда от списъка на носителите на добри педагогически практики.

Тези данни ни дават основание за следните изводи:

- Само в 1 от 4-те региона с резултати над средното за говорещите най-често друг език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ и това е Варненският регион.

- Поради малкия брой региони (4) с достатъчен брой наблюдения и близките средни стойности, на този етап не е възможно да определим броя точки за оценката „под средното“ за тази група езици.

ИЗВОДИ:

1. Психометрични характеристики на теста по „Човекът и природата“

1.1. Средният тестов бал на 1 ученик е 16,52 точки. При максимален бал 20 това е отличен резултат. Той свидетелства, че общообразователният минимум за завършен начален етап на основната образователна степен по културно-образователното направление „Природни науки и екология“ е покрит в много висока степен

1.2. Стандартната грешка на измерването е 1,5 точки. При максимален резултат 20 т. това е доста голяма грешка. За да се увеличи надеждността на резултатите от теста, би трябвало за в бъдеще тази грешка да се сведе до минимум

1.3. Трудността на теста е 83%, което е доказателство, че тестът е „лесен над средното“ за всички четвъртокласници. За да разполагаме обаче с една наистина реална информация за постиженията на учениците, би трябвало в последващи изследвания трудността да се оптимизира около 70-те %

1.4. Надеждността на теста е много добра за практически цели (0,8), като считаме, че тя ще се увеличи още повече и ще се доближи максимално до идеалната стойност (1) с повишаване трудността на въпросите. Така резултатите, които получаваме от изследването, ще бъдат още по-точни и прецизни

1.5. Дискриминантна сила

- Деветнадесет от двадесетте въпроса в теста имат добра и много добра за практически цели дискриминантна сила. Един от въпросите (№ 1) има допустими стойности на дискриминантна сила. Други пет въпроса (№ 2, 3, 8, 11 и 13) се нуждаят от корекция на един от дистракторите си

2. Влияние на пола и най-често говорения език в семейството върху психометричните характеристики на теста

2.1. Тестът не е прекалено труден за нито една от групите по пол и говорим език в семейството (трудност под 20%)

2.2.1. Тестът е труден под средното (над 75%) за групите, говорещи български и друг език

2.2.2. Тестът е средно труден за групите, говорещи турски и ромски език (над 50, но под 75%).

3.3. Корекция на дистракторите с ниска дискриминантна сила според полов или езиков признак

3.3.1. Въпроси № 1, 8, 13 и 15 се нуждаят от корекция поне на единия от двата си дистрактора и за 6-те подгрупи (пол и говорим език)

3.3.2. Въпроси 2, 3, 10, 11, 18 и 20 се нуждаят от корекция на единия от двата си дистрактора за три от 6-те подгрупи

3.3.3. За групата говореща ромски език в семейството 3 от въпросите имат поне един дистрактор с дискриминантна сила под препоръчания минимум (№ 7, 14 и 16). При останалите групи тези въпрос имат подходящи стойности.

3.3.4. За групата, говореща друг език в семейството, въпрос № 6 се нуждае от корекция на единия от двата си дистрактора. При останалите групи този въпрос има подходящи стойности

3.3.5. Дали тези въпроси или дистракторите им са културологично зависими е въпрос, който може да бъде решен само със съдействието на съставителите на теста и допълнителни интервюта с учители от класове, получили съответно резултати под и над средното за теста

4. Сравняване на средните резултати от теста по „Човекът и природата“ според най-често говорения език в семейството – ориентир за откриване на добри практики и ограничаващи условия за прилагането на тези добри практики при преподаването на предмета в мултиезична среда

4.1. Данните за 9 от 28-те региона в страната, както и данните получени от 3-те български училища зад граница, не могат да бъдат използвани за откриването на „добри практики“ или „ограничаващи условия“ за тяхното прилагане при преподаването на „Човекът и природата“ в три- и повече езична среда поради недостатъчния си от статистическа гледна точка брой наблюдения

4.1.1. Регионите Видин, Враца, Кюстендил, Монтана и София-област имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и ромски

4.1.2. Регионите Габрово, Смолян и Кърджали имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и турски

4.1.3. Пернишки регион има достатъчен брой участвали ученици само за най-често говорещите български език

4.1.4. Докато за българските училища в чужбина няма достатъчен брой участвали ученици за нито една от групите езици, говорени най-често в семейството

4.2. В посочените 9 региона на територията на страната е възможно да се изгради вътрешнорегионална норма по „Човекът и природата“ само за група-

та, говореща български език в семейството. Докато за училищата в чужбина това не е възможно да се направи за нито една от групите езици поради непредставителността на извадката

4.2.1. За групите (с недостатъчен брой наблюдения), говорещи турски, ромски или друг език, е уместно да се ползват общите за страната средни резултати по съответните езици, като еталон за сравнение

4.2.2. Само в 1 регион има достатъчно данни за търсене на добри практики в четириезична среда. Това е Варненският регион

4.2.3. Достатъчно данни за търсене на добри практики в триезична среда са открити в региони Велико Търново и Ямбол

4.3. Група на най-често говорещи български език

4.3.1. В 7 (6+1) от 9-те региона с резултати над средното има достатъчно данни за наличие на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда. Това са Ямбол, Варна, Търговище, Силистра, Хасково, Велико Търново плюс Габрово (като граничен)

- Регион Варна има данни и за 4-те групи езици.
- Региони Ямбол, Търговище, Силистра, Хасково и Велико Търново имат данни за групите, говорещи български, турски и ромски езици.
- Габровски регион има данни само за двуезична среда (български и турски) и това прави включването му в групата на регионите с добри педагогически практики до голяма степен условно.

4.3.2. Не съществува нито един регион, за който да има налична информация за ограничаващи фактори за приложението на добрите педагогически практики.

4.4. Група на най-често говорещи турски език

4.4.1. В 4 от 7-те региона с резултати над средното за говорещите най-често турски език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда. Това са Търговище, Пазарджик, Шумен, Кърджали

4.4.2. От 7-те региона (Бургас, Велико Търново, Плевен, Добрич, Пловдив, Сливен и Стара Загора) с резултати от външното оценяване „под средното“ за групата, говореща най-често турски език, само при регион Плевен има повторение на резултатите и за останалите групи езици. Това говори за наличието на системен ефект, който влияе върху всички участници, т. е. наличие в този регион на информация за ограничаващи фактори на добрите педагогически практики

4.5. Група на най-често говорещи ромски език

4.5.1. В 5 от 8-те региона с резултати над средното за говорещите най-често ромски език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики в преподаването на „Човекът и природата“ в мултиезична среда. Те са Варна, Търговище, Пазарджик, Шумен и Русе

4.5.1.1. Регион Варна има данни и за 4-те групи езици

4.5.1.1. Региони Търговище, Пазарджик, Шумен и Русе имат данни за групите, говорещи български, турски и ромски езици

4.5.2. Сред всичките 8 региона с резултати „под средното“ (Видин, Бургас, Плевен, Враца, Благоевград, Ловеч, Пловдив и София-град) няма такъв, който да притежава ниски резултати и за останалите три езикови групи. Следователно не се очертава нито един регион в страната, който да подпомага откриването на ограничаващи фактори за прилагането на добри педагогически практики, характерни за всички езикови групи

4.6. Група на най-често говорещи „друг“ език

4.6.1. В 1 от 4-те региона с резултати над средното за говорещите най-често друг език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на „Човекът и природата“ на тази група ученици. Това е регион Варна

4.6.2. Поради малкия брой региони (4) с достатъчен брой наблюдения и близките средни стойности (по региони), на този етап не е възможно да определим броя точки за оценката „под средното“ за тази група, говореща „друг“ език.

В заключение можем да кажем, че въвеждането на националното стандартизирано външно оценяване е безспорен напредък в образователната политика на България. Чрез него се дава възможност за обективна оценка на постиженията на децата, диагностицират се пропуските в техните знания и се създават предпоставки за оптимизация на учебния процес. За да изпълнява обаче докрай своите функции, то трябва да разполага с един качествен измерителен инструмент, който да гарантира получаването на реални резултати. Ето защо главните усилия на специалистите трябва да се насочат в тази посока.

ЛИТЕРАТУРА

Стоянова, Ф. Тестология за учители. С. 1996.

Студията е предадена за включване в Годишника през м. март 2010 г.