

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

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

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

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational studies

СОФИЯ 2024



SOFIA 2024

ТОМ/VOLUME 117

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

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

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

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

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational Studies

Том/Volume 117

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117>

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

СОФИЯ • 2024 • SOFIA

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2024

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

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

Членове

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редактори

Маргарита Крумова

Мартин Ненов

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

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

Members

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editors

Margarita Krumova

Martin Nenov

СЪДЪРЖАНИЕ

НАУЧНИ СТУДИИ

Мелинда Пиърсън – СОЦИАЛНИТЕ ИСТОРИИ И ВИДЕО МОДЕЛИРАНЕТО – ЕФЕКТИВНИ СТРАТЕГИИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ ПРИ УЧЕНИЦИ С ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ / 9

Анна Трошева-Асенова, Снежина Михайлова – ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО И ОЦЕНКА НА УМЕНИЯТА ПРИ ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ / 24

Калоян Дамянов – ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРНА ИДЕНТИЧНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ РОМСКИ ПРОИЗХОД В УЧИЛИЩНА СРЕДА / 65

Славина Лозанова – СПЕЦИФИКИ И АДАПТИРАНЕ НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ГЛУХИ УЧЕНИЦИ В КОНТЕКСТА НА БИЛИНГВИСТИЧНИЯ ПОДХОД НА ОБРАЗОВАНИЕ / 90

Любка Алексиева, Вероника Рачева – СТАТУТ НА ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПОДХОДИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕТО ИМ В ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В БЪЛГАРИЯ / 114

Анна Георгиева – БЪЛГАРСКИЯТ ФОЛКЛОР В ЧИТАНКИТЕ ЗА ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС / 178

Диана Андонова – МОДЕЛ ЗА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ В ЯСЛЕНА ГРУПА / 211

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ

Марина Пиронкова – БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕВРАТНО ВРЕМЕ / 241

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

Melinda Pierson – SOCIAL SKILLS INSTRUCTION FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES: THE EFFECTIVENESS OF TEACHING SOCIAL STORIES AND VIDEO MODELING / 9

Anna Trosheva-Assenova, Snezhina Mihaylova – DEVELOPMENTAL FEATURES AND ASSESSMENT OF SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY / 24

Kaloyan Damyanov – INCLUSIVE EDUCATION AND CULTURAL IDENTITY AMONG ROMA STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT / 65

Slavina Lozanova – TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO DEAF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION – SPECIFICS AND ADAPTATION / 90

Lyubka Aleksieva, Veronika Racheva – STATUS OF DIGITAL COMPETENCES AND APPROACHES TO THEIR DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL IN BULGARIA / 114

Anna Georgieva – BULGARIAN FOLKLORE IN READING BOOKS FOR THIRD AND FOURTH GRADES / 178

Diana Andonova – ADAPTATION MODEL WITH THE PRESENCE OF A PARENT, UPON ADMISSION TO A NURSERY GROUP / 211

BOOK REVIEWS

Marina Pironkova – BULGARIAN EDUCATION IN TIMES OF TURBULENCE / 241

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

Том 117

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

Volume 117

НАУЧНИ СТУДИИ

SCIENTIFIC STUDIES

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

Том 117

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

Volume 117

SOCIAL SKILLS INSTRUCTION FOR STUDENTS
WITH LEARNING DISABILITIES:
THE EFFECTIVENESS OF TEACHING SOCIAL STORIES
AND VIDEO MODELING

MELINDA PIERSON

*College of Education
California State University, Fullerton, USA*

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.9-23>

Abstract. This study focused on the use of social stories combined with video modeling to teach appropriate social skills to students with learning disabilities. After surveying parents, 15 students with learning disabilities were given individualized social stories with accompanying videos to target specific social skill deficits. Over a six-week instructional period, students reviewed the social story each morning and watched a correlating video model with an adult teacher or paraprofessional. Twice a week students interacted with typical peers in a structured play setting where the researcher recorded how many interactions took place and how long each interaction lasted. After six-weeks of social skills interventions, students with learning disabilities improved in the number of social interactions with typical peers as well as the length of the interactions. This study reinforces the effectiveness of social stories combined with video modeling for increasing social skills interactions for students with learning disabilities.

Keywords: learning disabilities, social skills instruction, social stories, video modeling

INTRODUCTION

Appropriate social skills are a crucial facet of successful school and community inclusion. It is common that people with learning disabilities may have difficulty

understanding social cues, body language, or facial expressions. Maladaptive social skills can put a student at a disadvantage socially, but can significantly affect academics as well (Amin & Oweini, 2013; Connor, 2020). This is due to the fact that social skills are crucial when working in collaborative discussion groups, in labs, or completing class projects.

Social skills training can be taught in many forms such as social stories, video modeling, peer modeling, and direct instruction (Knight, 2019). This study will focus on the combination of social stories and video modeling due to the fact that this strategy has become widely used in social skills instruction. Together, they have been gaining popularity for the past 15 years especially for students with autism (Bozkurt & Vuran, 2014); however, research has been mixed so the need to further examine these strategies is imperative in determining best practices for social skills instruction of students with learning disabilities. Appropriate social skills and communication training can support people with mild disabilities be more successful in the community by increasing friendship opportunities, supporting positive relationships at school and work, and improving self-esteem by having a more robust social life.

Definitions

Social stories: Short stories to help model how students should manifest appropriate social skills, they have been studied most often with students diagnosed as having autism

Direct instruction: Teaching a subject explicitly with a systematic, scripted curriculum, this is in contrast to inquiry-based learning

Inclusive classroom: Students with disabilities are included in a classroom with their same age peers

Peer modeling: Peers without disabilities demonstrate appropriate behavior which can be emulated by students with social skills deficits

Video modeling: Videos demonstrate appropriate skills for all students

ABA: Applied behavior analysis

LITERATURE REVIEW

Overview

Students with social skills deficits need to be taught missing or inappropriate skills in a systematic, consistent way that will support their eventual acquisition of the needed skills to be successfully included in their communities (Ferreira et al., 2020; Lawson, 2018). Extensive research has been conducted on supporting students with disabilities in improving their social skills so that they can have more success in the classroom and in social situations (Lane, Givner, & Pierson, 2003;

Lane, Givner, & Pierson, 2004; Lane, Pierson, & Givner, 2004). Studies have detailed numerous social skills instructional strategies and research can be mixed on these different strategies (Milne et al., 2020). Technology can significantly impact and support the learning of social skills in a classroom setting (Mena & Pierson, 2015). However, the research behind social stories and video modeling has been mostly positive for improving social skill deficits among students with different types of disabilities. Because social skills deficits can be comorbid with learning disabilities, it is important that students with academic and social skill deficits focus on both areas for remediation.

Social Stories

Social stories present typical social situations that a student can identify with and breaks down the components for students to easily understand and follow. For example, the story might include a description of behavioral, environmental, and emotional cues and how the student can/should respond to these cues plus it may include a social model to follow. For instance, one study by Moore (2004) focused on decreasing a sleep problem by using social stories with a boy with a learning disability. The parents reported a positive outcome for this child because he was able to see normal, acceptance patterns of the abnormal sleeping behavior. Besides the content of the social stories, the teaching methods employed are important as well. Social stories are taught using specific scaffolding including repetition, priming, opportunities to practice, and corrective feedback (Bozkurt & Vuran, 2014) which allows students with disabilities opportunities to improve and make gains with that specific social skill.

Based on the articles and studies reviewed (Xin & Sutman, 2011; White, et al., 2018; Bozkurt & Vuran, 2014; O'Connor, 2009; Moore, 2004; Adams et al. 2004; Karayazi, 2014; Swaggart & And, 1995), social stories should continue to be researched to determine best practices because in numerous studies, successful outcomes have been reported. Social stories can also be used as an effective tool with people with different types of disabilities other than autism or autism spectrum disorder. Currently, the use of social stories for children with autism primarily focuses on the reduction of inappropriate behavior, encouragement of play initiation with typical peers, and increased social interaction with all people, but social stories can be expanded to include additional individual social skills as needed.

Research has shown that children learn best through physical activity and play such as cooperative games and this can lead to the acquisition of appropriate social skills (Garwood & Van Loan, 2017; White et al., 2018). A study reviewed by Aljadeff-Abergel, et al. (2012) was conducted with third grade students in a physical education setting. This study focused on several students with behavioral and social skills problems and they were given scripts or social stories for how to play

games in the physical education class appropriately. The students practiced daily to earn mastery which further support and assessments confirmed. Behaviors that were targeted in this study included humming, noise-making, and appropriate hand raising. It is common that some skills respond quicker to social stories while others take more prompting and time to decrease in significance (Xin & Sutman, 2011).

Other research on students with intellectual disabilities evaluated the effectiveness of self-management strategies for social skills training programs (Avcioglu, 2012; O'Connor, 2009; Garwood & Van Loan, 2017). Strategies specifically focused on self-control and calming techniques for people with intellectual disabilities. Students with learning and intellectual disabilities frequently struggle with resolving social conflicts or disagreements and need to learn how to resolve these situations in school and the community without angry outbursts or physical aggression (Avcioglu, 2012). When students are given social stories for each targeted skill, such as picture cards of appropriate and inappropriate reactions, as well as a self-management contract and self-evaluations, improvements can occur (Garwood & Van Loan, 2017). Students need instruction on how to react appropriately and be given time to reflect to confirm if they were on the right track or not with their behavioral choices. With some research (Avcioglu, 2012; Mena & Pierson, 2015), intervention data revealed that students' correct responses to unfavorable situations increased from 25% to 100% accuracy and this level was reached by the sixth session of intervention. This demonstrates an incredible level of success after a relatively short time of intervention work. With this specific case, social stories and self-management were a good combination for increasing appropriate social responses for students with intellectual disabilities.

Video Modeling

Video modeling is an evidence-based, non-punitive practice that incorporates videos into social skills instruction to demonstrate appropriate social behavior and role-playing through visual stimuli. It has been proven effective for multiple groups of students with different types of disabilities (Clinton, 2016). Ogilvie (2011) and McCoy et al. (2016) both created a descriptive review and step-by-step instructions for using video modeling and peer mentoring to help students with disabilities learn social cues and better understand social situations. Peer mentoring can go hand in hand with video modeling as it is the practice of involving typical peers in the process of helping students with disabilities both academically and socially. Thus, students with disabilities can learn concurrently from a model peer mentor and from consistently watching positive behaviors and social skills demonstrated on specific videos.

Video models are created and used to fit the unique need of each child, both in learning style and particular interests. Video modeling and peer mentoring promote

self-awareness in children with disabilities as well as help ensure generalization of new skills across a variety of settings. In addition, video modeling can teach life skills to students with and without disabilities (Park et al., 2018). The skill should be presented and discussed with the student and questions about where this skill might be appropriate to use should be analyzed and implemented into daily classroom and community use. After the introduction of the skill, the teacher should review each step of the correct way to use the skill and allow the student repeat back the steps of using that specific skill appropriately. The child will then consistently view the video model and practice with the peer mentor. It is necessary for the teacher to then collect data and assess the student's level of growth throughout the intervention phase. Teachers should monitor the following probes to consider when assessing the students' skill level: (1) Did the student demonstrate the skill? (2) Was it generalized to a variety of settings? (3) What was most effective with the video model? (4) What was not so effective? (Ogilvie, 2011).

Data taken from the multiple baseline assessments frequently indicates that the target students using video modeling with the support of peer mentors had huge and positive changes in behavior and use of specific appropriate social skills. The students, amazingly enough, are usually able to generalize the skills learned in outside settings into the classroom setting as well. Data frequently demonstrates a significant increase in leadership and appropriate conflict resolution in the target students, as well as a decrease in off task behavior in and outside the classroom (Aljadeff-Abergel, et al., 2012).

Moderate to large gains for students with learning disabilities have also been recorded in the specific subject areas of reading, math, and science when video models are used (Boon et al. 2020). Social behavior is a key area of social skills research for students with learning disabilities because deficits in this area can affect so many other aspects in life; thus, studying social stories and video modeling to teach appropriate social behavior in students with learning disabilities is imperative.

With continued and regular use of social stories and self-monitoring strategies in the classroom setting, students will be able to increase appropriate social skills necessary for success in all settings. Teaching social stories through technology such as a smart board, DVDs, Chromebooks, or iPads seem to be motivating for students because many students identify with technology and are motivated to learn from it. "Social stories create situations and provide information regarding social needs for children with ASD to learn social skills and increase communication within their environments" (Xin & Sutman, 2011) (O'Connor, 2009; Fenstermacher, 2006). A crucial aspect of implementing social stories is making sure the story is created at the developmental level of the student so he/she is able to understand it and use the self-modeling skills which will help understanding and generalization across settings (Xin & Sutman, 2011).

Social Stories and Video Modeling

Few studies exist on the benefits of the combination of social stories and video modeling to increase positive social skills for students with disabilities. Both Scattone (2008) and Gul (2016) conducted research on the benefits of these two interventions and each reported significant successes. Additional research should seek to combine social stories and video modeling for various types of students with disabilities to determine the overall effectiveness of these interventions together.

Scattone (2008) focused on improving conversation skills for students with autism. The results confirmed that social stories and video modeling training were effective in increasing conversation and social skills – specifically eye contact, smiling, and play initiations. Although smiling and play initiations had smaller gains, they still improved which would matter in classroom and social situations for students with disabilities. Students with learning disabilities would then be more apt to be included in all settings.

Using the two interventions for students with intellectual disabilities was the focus of Gul's 2016 research. All students who participated reached 100% accuracy with the social skill that they were targeting. They were able to maintain successful social skills consistently over a lengthy period of time as well as were able to generalize their learnings to other settings, conditions, and with additional people. Gul's research was robust and several assessment probes were used to confirm these findings.

This current study will support Scattone (2008) and Gul (2016)'s focus on the use of social stories and video modeling to increase social skills interactions of students with disabilities.

METHODS

Determining the effectiveness of social stories and video modeling for improving appropriate social skills of students with learning disabilities was the goal of this study. The development of appropriate social skills through the use of interventions such as social stories and video modeling have proven effective throughout the last decade (Bozkurt & Vuran, 2014). One reason may be that social stories and video modeling break down the complex components of social skills into personalized step-by-step instruction which is helpful for students with learning disabilities.

Participants and Procedure

15 students identified as having a learning disability, 10 male and 5 female, ranging in age from 9–12 years old participated in this study. Over a period of six weeks, students were given a social story to read and practice each morning in the classroom with an adult (either a teacher or a paraprofessional) for at least 15 min-

utes. After the stories were reviewed, students were given laptops with a video of a social situation that correlated with their social story. Students also practiced their specified social skill for 20 minutes twice a week with an adult. They were then observed during structured playtime with typical peers twice a week for 20-minute intervals.

Student #1	Male	9 years old
Student #2	Male	9 years old
Student #3	Female	9 years old
Student #4	Male	10 years old
Student #5	Male	10 years old
Student #6	Male	10 years old
Student #7	Female	10 years old
Student #8	Female	10 years old
Student #9	Male	11 years old
Student #10	Male	11 years old
Student #11	Male	11 years old
Student #12	Female	11 years old
Student #13	Male	12 years old
Student #14	Male	12 years old
Student #15	Female	12 years old

The parent survey was divided into two portions of six questions (three quantitative questions and three qualitative questions) as well as present levels of social skills functioning and parent desired level of social skills functioning.

My child initiates _____ appropriate social interactions with familiar people per day

- a. 0–3*
- b. 3–6*
- c. 6–9*
- d. 9 or more*

My child initiates _____ appropriate social interactions with unfamiliar people per day

- e. 0–3*
- f. 3–6*
- g. 6–9*
- h. 9 or more*

My child independently initiates social greetings with familiar people _____
times per day

i. 0–3

j. 3–6

k. 6–9

l. 9 or more

The next three questions focused specifically on what social interactions were like with familiar and unfamiliar people as well as which social skill was the most important for the student to learn in the parent's opinion.

Please elaborate and list ways in which your child verbally communicates and socializes with familiar people in the home setting.

Please elaborate and list ways in which your child verbally communicates and socializes with unfamiliar people in the home setting.

Describe the most important social skill you would like to see from your child after the conclusion of this study.

The following was examined: 1) How effective are social stories combined with video modeling in improving the number of social interactions between a student identified as having a learning disability and a typical peer? 2) How effective is the combination of social stories and video modeling in increasing the number of social interactions between a student with a learning disability and a typical peer? In addition, the researcher utilized parent survey responses and structured play observations to identify the progression of social skills improvement throughout the study.

RESULTS

Parent Survey Responses

Questions on the survey focused on how often the child with learning disabilities independently greeted familiar and unfamiliar people per day. With people the students were familiar with, 99% of responses indicated that children made between three and nine independent social greetings per day. With unfamiliar people, 46% of responses indicated that their children made between zero and three independent social greetings, and 54% reported the children made between four and six independent social greetings. Question three asked about the number of daily independent social initiations with familiar people. 92% of responses indicated that the participants made between three and nine initiations. Question four focused on the same question, but with unfamiliar people. 61% said that their children made between zero and three social greetings, and 38% reported that their children made between four and six social initiations with unfamiliar people. Questions five and six asked approximately how many minutes per day their children spent engaged in conversation with familiar and unfamiliar people. With familiar people, 48%

reported that their children engaged in between zero and three minutes of conversation per interaction. 52% reported their children engaged in between three and six minutes of conversation per interaction with a familiar person. When asked the average number of minutes per interaction with unfamiliar people, 84% of parents reported that their children engaged in between zero and three minutes of conversation with unfamiliar people. 16% indicated their children engaged in between three and six minutes of conversation with unfamiliar people.

The survey also included three open-ended questions focused on specific ways that the child with a learning disability communicates and socializes with familiar and unfamiliar people. In addition, parents were asked which social skill was the most important for their child to learn. Clearly, this question would vary based on parental culture, experiences, and expectations for their children.

Number of Social Interactions with Typical Peers

During the first week of data collection, 59% of observed students engaged in zero to three social interactions, 38% of students engaged in four to six social interactions, and 3% engaged in seven to nine social interactions with typical peers. In the third week of data collection, 55% of observed students engaged in zero and three social interactions, 1% engaged in four and six social interactions, and 44% engaged in seven and nine social interactions with typical peers. By the final week of the study, 18% of observed students engaged in zero and three social interactions, 80% engaged in four and six social interactions, and 3% engaged in seven and nine social interactions.

Week One	59%	0–3 social interactions
	38%	4–6 social interactions
	3%	7–9 social interactions
Week Three	55%	0–3 social interactions
	1%	4–6 social interactions
	44%	7–9 social interactions
Week Six	18%	0–3 social interactions
	80%	4–6 social interactions
	3%	7–9 social interactions

Number of Interactive Minutes with Typical Peers

During the first week of data collection, 94% of observed students engaged in zero to three interactive minutes, 5% of students engaged in three to six social interactive minutes, 0% engaged in six to nine interactive minutes, and 1% engaged

in nine or more interactive minutes with a typical peer. In the third week of data collection, 89% of observed students engaged in zero to three interactive minutes, 9% of students engaged in three to six social interactive minutes, 1% engaged in six to nine interactive minutes, and 1% engaged in nine or more interactive minutes with a typical peer. In the final week of data collection, 82% of observed students engaged in zero to three interactive minutes, 15% of students engaged in three to six social interactive minutes, 14% engaged in six to nine interactive minutes, and 1% engaged in nine or more interactive minutes with a typical peer.

Week One	94%	0–3 social interactions
	5%	4–6 social interactions
	0%	7–9 social interactions
Week Three	89%	0–3 social interactions
	9%	4–6 social interactions
	1%	7–9 social interactions
Week Six	82%	0–3 social interactions
	15%	4–6 social interactions
	14%	7–9 social interactions

DISCUSSION

The purpose of this study was to analyze the use of the combination of social stories and video modeling to determine if there was improvement of social skills for students with learning disabilities. Were these interventions an effective means of teaching social skills? This was an important study to support the findings of White et al. (2018) and Bozkurt and Vuran, (2014)? The study especially examined the initiating of conversation with familiar and unfamiliar people. Interactions of 15 students were analyzed by the researcher and data was also collected from the parents. Baseline data was taken from parent input and used to create individualized social stories for students based on specific areas of social need. Individual social stories were created to match unique needs which was suggested in the 2008 research by Terpstra & Tamura. Components of successful social skills training can include social stories, video modeling, and practice in an inclusive play environment. The consistent use of social stories as a part of classroom instruction in social skills training confirmed that students with learning disabilities would be able to increase and generalize their conversation initiation with familiar and unfamiliar people. Video modeling as a reinforcer for the social story was proven to help ensure generalization of these new skills in classroom settings which confirmed numerous other studies previously described that supported the use of technology in the classroom for social skills instruction.

Because students with learning disabilities from this group of participants had deficits in the area of appropriate and lasting interactions with familiar and unfamiliar peers, studying their play conversations throughout the intervention period demonstrated that social stories and video modeling were effective in increasing their conversations with peers. This was shown in the frequency data which indicated that many students were able to improve in six weeks with the number of interactive social skills and length of interaction. Thus, it is logical to conclude that interventions which include social stories and video modeling with peer support lasting for fewer weeks than six could also be effective if they were used consistently and multiple times per week.

During the first week of the study, the majority of students (94%) made many interaction attempts (up to seven) that lasted only seconds. It was noted that most students enjoyed greeting the typical peers even though most interactions were short and ended after an initial greeting. This is still a significant gain for students with severe social skill deficits and helpful to their inclusion in different settings in classrooms or the community. However, the majority of the students studied did not understand how to appropriately leave a conversation, so after the greeting/interaction they just turned and walked away without continuing the play or conversation. Thus, after the first week of the study, a focus on maintaining conversations beginning with week two became a priority.

After focusing on how to maintain conversation through social stories and video modeling, a slight improvement of the duration of conversations in all students was evident starting with week two. By week three, the number of students making only zero – three minute interactions decreased from 94% to 89%. As an example, one student was able to improve the length of his conversations from an average of two minutes to around four minutes. Another student had a similar experience and was able to engage in conversation with three different typical peers. During the third week of observation, he was able to increase to over three and a half minutes when two boys approached him to ask about his favorite movie and he briefly spoke about Star Wars.

This study reinforced the fact that students with disabilities should be taught social skills in inclusive settings which is a typical expectation in employment and the general community. The goal was to increase the number of interaction minutes between students with learning disabilities and their typical peers as well as increase the number of conversational exchanges with typical peers. During the first week of the study, a large number of interactions with little to no appropriate back and forth conversations between the observed students and typical peers occurred. Students with learning disabilities began to utilize conversation skills and examples taught through both the social stories and video modeling. Many of the students actively answered personal questions and spoke about things they enjoyed doing. They improved either by increasing the number of interactions or sustaining longer

appropriate conversations, but consistent social skills intervention is still required. The importance of sustained and generalizable social skills instruction is key to supporting students with learning disabilities as they navigate social relationships in and out of the classroom setting. Meaningful peer relationships will also increase academic engagement and outcomes which will increase purpose and mental health for students with learning disabilities as they will feel like they fit into the classroom more.

IMPLICATIONS

This study reinforced the importance of students with learning disabilities learning specific social skills through the combined instruction of social stories and video modeling with the support of typical peers. This method of social skills instruction is successful with consistency and targeted focus on a specific social skill that needs improvement for each student. Students with specific learning disabilities can struggle with the acquisition of appropriate social skills, but given the necessary tools which include social stories, video models, and a structured play setting with typical peers, these students can learn and generalize information across settings. Teachers of students with learning disabilities who have social skills deficits can benefit by adding social stories in combination with video modeling to their classroom curriculum. These two interventions will strengthen their personal satisfaction as they will know how to make and keep meaningful friendships.

REFERENCES

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with a spectrum disorder. *Focus on autism and other developmental disabilities, 19*(2), 87–94.
- Aljadeff-Abergel, E., Ayzazo, S., & Eldar, E. (2012). Social skills training in natural play settings: Educating through the physical theory to practice. *Intervention in school and clinic, 48*(2), 76–86.
- Amin, N. A., & Oweini, A. (2013). Social competence intervention in autistic spectrum disorders (ASDs) – A case study. *International journal of special education, 28*(3), 104–120.
- Avcioglu, H. (2012). The effectiveness of instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Educational sciences: theory and practice, 12*(1), 345–351.
- Boon, R.T., Urton, K., Grunke, M., & Ko, E.H. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1), 49–69.
- Bozkurt, S., & Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational sciences: Theory and practice, 14*(5), 1875–1892.
- Clinton, E. (2016). A meta-analysis of video modeling interventions for children and

- adolescents with emotional/behavioral disorders. *Educational Research Quarterly*, 40(2), 67–86.
- Connor, A., Sung, C., Strain, A., Zeng, S., & Fabrizi, S. (2020). Building skills, confidence, and wellness: Psychosocial effects of soft skills training for young adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 50, 2064–2076.
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talic, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods, and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36.
- Fenstermacher, K., Olympia, D., & Sheridan, S.M. (2006). Effectiveness of a computer-facilitated, interactive social skills training program for boys with attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology quarterly*, 21(2), 197–224.
- Garwood, J.D., & Van Loan, C.L. (2017). Using social stories with students with social, emotional, and behavioral disabilities: The promise and the perils. *Exceptionality*, 27(2), 133–148.
- Gul, S.O. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 83–107.
- Karayazi, S., Kohler Evans, P., & Filer, J. (2014). The effects of a social story [TM] intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International journal of special education*, 29(3), 126–133.
- Knight, V.F., Huber, H.B., & Juarez, A.P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3–14.
- Lane, K.L., Givner, C.C., & Pierson, M.R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38, 104–110.
- Lane, K.L., Pierson, M.R., & Givner, C.C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174–186.
- Lane, K.L., Pierson, M.R., & Givner, C.C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 26, 413–430.
- Lawson, G.M., McKenzie, M.E., Becker, K.D., Selby, L., & Hoover, S.A. (2018). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457–467.
- McCoy, A., Holloway, J., Healy, O., Rispoli, M., & Neely, L. (2016). A systematic review and evaluation of video modeling, role-play and computer-based instruction as social skills interventions for children and adolescents with high-functioning autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 48–67.
- Mena, D., & Pierson, M.R. (2015). The effectiveness of Social Stories implemented through technology: Is there a difference in outcomes between males and females? *Journal of Gender and Power*, 4(2), 59–66.
- Milne, C.M., Leaf, J.B., Cihon, J.H., Ferguson, J.L., McEachin, J., & Leaf, R. (2020). What is the proof now? An updated methodological review of research on social

- stories. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(3), 264–276.
- Moore, P.S. (2004). The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: A case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 133–138.
- O'Connor, E. (2009). The use of social story DVDs to reduce anxiety levels: A case study of a child with autism and learning disabilities. *Support for Learning*, 24(3), 133–136.
- Ogilvie, C. R. (2011). Step by step: social skills instruction for students with autism spectrum disorder using video models and peer mentors. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 20–26.
- Park, J., Bouck, E., & Duenas, A. (2018). The effect of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Special Education Technology*, 34(1).
- Scattone, D. (2008). „Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger’s disorder through social stories [TM] and video modeling. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(2), 395–400.
- Swaggart, B. L., & And, O. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on autistic behavior*, 10(1), 1–16.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood education journal*, 35(5), 405–411.
- White, J., Caniglia, C., McLaughlin, T.F., & Bianco, L. (2018). The effects of social stories and a token economy on decreasing inappropriate peer interactions with a middle school student. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 75–86.
- Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching exceptional children*, 43(4), 18–24.

Appendix A: Sample Social Story Instructions

1. Generate the students’ favorite topics and interests such as a super hero, favorite activity, or favorite toy.
2. Pair up the students.
3. Ask one student to begin talking about their favorite topic that they just identified.
4. Students are given conversation reminders such as:
 - a. Only use sentences related to the topic.
 - b. Ask questions of the person speaking about their topic.
 - c. If one can’t think of anything to say, ask a Who, What, Why, Where question.
 - d. If one wants to change the subject, be sure to wait for a break in the conversation and say something like, „This reminds me of. . .“
5. Be sure to set a timer for 5–10 minutes to give the students a goal for their conversation.

ABOUT THE AUTHOR

Prof. dr. Melinda R. Pierson served as Chair of the Department of Special Education at California State University, Fullerton for 15 years and has been a professor in the department since 2002. She holds a Ph.D. in special education with a focus on methodology and cross-cultural education with over 100 published peer-reviewed journal articles and book chapters in the areas of teacher training, affective characteristics for students with disabilities, and literacy.

Contact: College of Education
California State University, Fullerton, USA
P.O. Box 6868
Fullerton, CA 92834-6868
E-mail: mpierson@fullerton.edu

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

Том 117

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

Volume 117

DEVELOPMENTAL FEATURES AND ASSESSMENT OF SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

ANNA TROSHEVA-ASSENOVA

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

SNEZHINA MIHAYLOVA

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

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.24-64>

Abstract. The current study is a theoretical and experimental overview with the main purpose of researching the specifics of the development and assessment of preschool age children with cerebral palsy. Theoretical statements are presented in relation to the nature of the different forms of cerebral palsy (CP), and in the field of motor and mental development of children with CP. A comparative presentation of applicable screening and diagnostic methods has been made. And an experimental study was conducted on 12 children with different forms of CP between the ages of 4 and 5. An assessment using Development Profile 3 and Miller Function & Participation scales (M-FUN), and the case study method was applied. The results show lower than average values of the studied group of children in terms of motor, cognitive, communicative and social-emotional development. The differences in the individual performance of children with CP are large, compared to both children without motor development disorders and within the limits of the diagnosis of CP, even when compared to children with the same diagnosis. A trend of a leading influence of cognitive development on coping in other areas of development stands out. When comparing the age

indicators rate of the two diagnostic tools, large differences in the values are evident. In M-FUN, children's lag in fine and gross motor skills is much greater than the same in the Physical Development and Adaptive Behavior DP-3 scales. It is necessary to conclude that specialized tools for the assessment of children with movement disorders, such as M-FUN, are needed for more precise diagnosis and therapeutic-educational planning for children with CP.

Keywords: cerebral palsy, development, assessment, fine motor, gross motor, visuomotor coordination, preschool age

ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО И ОЦЕНКА НА УМЕНИЯТА ПРИ ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

АННА ТРОШЕВА-АСЕНОВА

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

СНЕЖИНА МИХАЙЛОВА

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

Резюме. Настоящата студия представя теоретично и експериментално изследване с основна цел проучване на спецификата в развитието и оценката на уменията при деца с церебрална парализа от предучилищна възраст. Анализирани са теоретични постановки, свързани със същността и спецификата на различните форми на детската церебрална парализа (ДЦП), особености в двигателното и психичното развитие на децата. Направено е сравнително представяне на приложими скринингови и диагностични методи. Проведено е експериментално изследване на 12 деца с различни форми на ДЦП на възраст между 4 и 5 г. Приложена е оценка с Development Profile 3 и Miller Function & Participation scales (M-FUN). Използван е методът „изследване на отделен случай“ („case study“). Резултатите показват занижени средни стойности на изследваната група деца по отношение на двигателно, когнитивно, комуникативно и социално-емоционално развитие. Различията в индивидуалното представяне на децата с ЦП са големи – от една страна, в сравнение с децата без нарушения в двигателното развитие, а от друга, в границите на диагнозата ЦП, дори и сравнени с деца със същата ѝ форма. Откроява се тенденция за водещото влияние на когнитивното функциониране върху справянето в останалите области на развитие. При сравнение на постиженията на децата с възрастовите показатели за норма на двата диагностични инструмента се открояват големи различия в стойностите. По M-FUN изоставането на изследваната група във фината и грубата моторика е много по-голямо, отколкото същото по скалите „Физическо развитие“ и „Адаптивно поведение“ на DP-3. Налага

се изводът за необходимостта от прилагане на специализирани инструменти за оценка на деца с двигателни нарушения, както е M-FUN, с цел по-прецизна диагностика и терапевтично-образователно планиране при деца с ЦП.

Ключови думи: церебрална парализа, развитие, оценка, фина моторика, груба моторика, зрително-моторна координация, предучилищна възраст

УВОД

Детската церебрална парализа (ДЦП) е състояние, което оказва влияние върху мускулния контрол и движенията и може да възникне преди, по време или непосредствено след раждането. Децата с ДЦП имат обективни затруднения в контрола на движенията си. Педагозите, в частност специалните педагози, се включват в процеса на рехабилитация от самото ѝ начало като част от екипа за ранна интервенция (Grayson, 2016). В ранните етапи на развитие от значение са промените в нервната система, процесите на регулация и подобряването на координацията във всички двигателни аспекти (Pirgova, 2008), а церебралното нарушение ги повлиява негативно и може значително да промени общия профил на възможностите в следващите етапи от развитието на детето (Agarwal & Verma, 2012). Затрудненията в психологическата, образователната, здравната и социалната сфера са разнообразни и имат редица специфики. Периодът на предучилищната възраст е време, в което се демонстрират големи индивидуални различия в развитието на децата, усъвършенстват се процесите на двигателната и психичните функции, както и на социалното взаимодействие (Pirgova, 2008). Тези процеси в комбинация с ДЦП могат да подчертаят значимите дефицити в двигателната сфера и глобалната зависимост на детето от околните, както и да повлияят върху процеса на обучение и достъп до средата, оставяйки траен отпечатък върху целия живот на засегнатите лица (Grayson, 2016). Оценката на индивидуалните потребности в контекста на осигуряването на подкрепа за личностно развитие е част от процеса на осъществяване на ранно и целенасочено въздействие (Ignatova, 2023). Навременната диагностика е в основата на адекватната терапия, която да подобри прогнозата за развитие (Terzieva, 2015). Управлението на състоянието и активната рехабилитация поддържат в максимално добро равнище физическата способност спрямо индивидуалните потребности на детето и го доближават до възрастовата норма, доколкото това е възможно (Grayson, 2016).

СЪЩНОСТ И КЛАСИФИКАЦИЯ НА ДЕТСКАТА ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА

За детската церебрална парализа дълго време не съществува единно наименование. Причината за това е, че терминът е „сборно понятие, което включ-

ва разнообразни по етиология, локализация и обширност увреждания на мозъчните структури“ (Mavlov, 1999: 8).

Първоначално е наричана болест на Литъл, на името на британския хирург Уилям Джон Литъл, който в литературата описва връзката между спастичната хемиплегия и спастичната диплегия с тежко и усложнено раждане. Между оформените по-късно в терминологията англосаксонско течение (Cerebral Palsy) и френско течение (Encéphalopathies infantiles), както и руския му еквивалент („детский энцефалит“), в световен план надделява английското название церебрална парализа (ЦП).

В литературните източници (Levchenko & Prihodko, 2002; Mavlov, 1999; Samardzhiev, 1972; Lesny et al., 1989) се срещат различни определения на ДЦП, при които има съвпадения по няколко опорни точки:

1. Заболяването е непрогресивно;
2. Мозъкът се засяга в период на незрялост;
3. ДЦП възниква в пре-, пери- или постнаталния период (от 1 месец до 2 години след раждането);
4. Водещо е двигателното нарушение;
5. Чести са придружаващите нарушения – сензорни, на психичното развитие, емоционални и личностови, епилепсия.

Определението на ДЦП в Националния консенсус от 2019 г. е следното: „Терминът *Церебрална парализа (ЦП)* обединява група непрогресиращи остатъчни синдроми с двигателни прояви (парези, нарушения на мускулния тонус, координацията, промени в позата и неволеви движения), често съчетавани с умствен дефицит, говорни увреждания, увреждания на сетивността, познавателните способности, комуникацията, перцепцията и/или поведението и симптоматична епилепсия поради неразвитие или увреждане на мозъка в пренаталния, перинаталния и постнаталния период“ (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019: 7)

Социалната значимост на проблема е извънредно голяма, тъй като става дума за много често срещана патология от 2,1–2,5 на 1000 новородени деца (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019). В нашата страна това са между 17 и 18 000 човека (Mavlov, 1999).

Минималната възраст за поставяне на диагнозата в България е 18 месеца, като има и изключения. Рискът от развитие на ЦП, изявен в по-ранна възраст и изискващ стимулация и лечение, се обозначава от медицинските специалисти с преходната диагноза „специфично разстройство в развитието на двигателните функции“ (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019).

Класификацията на церебралната парализа според МКБ-11 е на спастична, дискинетична и атаксична форма, както и синдром на Worster-Drought и други специфични и неспецифични церебрални парализи.

В научната литература може да се срещнат класификации, оформени по различни показатели:

– Според етиологията – пренатални, перинатални, постнатални (Mezhenina, 1966);

– Според клиничната картина – спастична, дискинетична (атетозна), атаксична/хипотонична и смесена (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019);

– Според топографията – квадриплегия (със синоними тетраплегия и двойна хемиплегия (засегнати са четирите крайника)), диплегия (краката са по-тежко увредени от ръцете), хемиплегия или хемипареза (с увреждане на лявата или дясната половина на тялото) (Chavdarov, 2014b; МКБ-10).

В последните години придобива разпространение класификацията на N. Paneth et al. (2005), която дава по-цялостен поглед върху церебралната парализа, като акцентира освен върху класическите показатели и върху функционалните възможности и невроизобразяващи белези, както и дава възможност за планиране на рехабилитационна програма (Chavdarov, 2014b; Petrova et al., 2015; Bozhinova, 2019; Paneth, 2005). Според тази класификация се определят четири основни групи критерии:

1. Моторни отклонения – типологични (спастичност, дистония или атетоза, атаксия, смесени) и функционални възможности (GMFCS – Класификационна система на грубите моторни функции; MACS – Класификационна система на мануалните умения; CFCS – Класификационна система за комуникационни функции; EDACS – Класификационна система за умения при хранене и пиене);

2. Анатомични и невроизобразяващи белези – анатомични форми (едностранна/унилатерална и двустранна/билателарна), невроизобразяващи форми (разширени вентрикули, загуба на бяло мозъчно вещество, мозъчни малформации);

3. Причина и време на поява;

4. Свързани увреждания (епилепсия, слухови и зрителни проблеми, дефицит на мисленето и вниманието, емоционални и поведенчески отклонения).

СИМПТОМАТИКА НА ДЕТСКАТА ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА

Bozhinova, Chavdarov, & Milanov (2019) определят следните общи белези на всички форми на ЦП:

– Двигателно изоставане;

– Персистиране на примитивни рефлексии и механизми, блокиращи или деформиращи позиционно-балансните механизми на новороденото;

– Увредена моторна координация, сръчност и обратна връзка;

– Слабост на аксиалната мускулатура, комбинирана с тонусови отклонения (хипертония, хипотония, дистония) и слабост в крайниците;

– Неадекватни позиции на тялото и свързани с тях положения;

- Изразена рефлексна възбудимост;
- Мускулна биомеханична трансформация;
- Костни и ставни деформации при израстване на детето.

За различните форми на ЦП са характерни специфични прояви, които са сходни при различни автори (Belopitova, 1999; Klenkova, 2000; Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019).

- За *спастичната ЦП* е характерен повишен мускулен тонус, който може да се засили при напрежение и определени позиции на тялото. Целенасочените движения са бавни и неточни, както и има затруднения с фината моторика. При *спастичната диплегия* краката са по-тежко увредени от ръцете, наблюдават се пареза и контрактури на ахилесовите сухожилия, коленните и тазобедрените стави. Налични са двустранни патологични рефлексни на Бабински. За облекчаващ фактор се приема по-рядкото наличие на епилепсия (16–27% по Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019). При *спастичната хемиплегия* е засегната лявата или дясната половина на тялото, като мускулният тонус също е повишен във флексорите на ръката и екстензорите на краката. Често има хипотрофия на мускулите от засегнатата страна. Отново се наблюдават патологични рефлексни на Бабински и Росолимо, контактури, клонуси на стъпалото, възможни са атетозни хиперкинезии в засегнатата ръка. Прохождането е с походка тип Вернике–Ман, обикновено със закъснение. При над половината от хората с тази форма на ЦП има епилептични припадъци. Наблюдават се нарушения на висшите психични функции и говора. Тежка форма с чести епилептични пристъпи е и *спастичната квадриплегия*, при която е засегнато цялото тяло, налични са контрактури, живи сухожилни рефлексни с разширени рефлексогенни зони, патологични рефлексни на Бабински и Росолимо, хиперкинези или дистонии, атрофия на зрителните нерви и затруднения в движенията на очите.

- *Дискинетичната (атетозна) церебрална парализа* се характеризира с мускулна хипотония в ранните житейски години, късно прохождане, хиперкинези, предизвикани от вълнение и сетивни стимули, говорни нарушения, понякога съпътстваща глухота.

- *Атаксичната (хипотонична) церебрална парализа* стартира с мускулна хипотония, която преминава в атаксия. Наблюдават се патологични рефлексни, хиперрефлексия на сухожилията, говорни нарушения (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019).

- *Смесена/друга форма*, често описвана като есктрапирамидно-дистонно-хиперкинетичен синдром, значително по-рядко срещан. Наблюдават се повишен мускулен тонус, патологични рефлексни, атетозни хиперкинезии и/или атаксия и тремор (Raichev et al., 2006).

ОСОБЕНОСТИ В ДВИГАТЕЛНОТО РАЗВИТИЕ ПРИ ДЦП В РАННА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Моторното/двигателното развитие се дефинира като овладяване на умения за преодоляване на силата на гравитацията, за планиране, координиране, изпълнение и оценяване на действията (Tetzchner, 2022). В голяма степен то зависи от координацията на движенията и възприятията, тъй като това, което виждаме, чуваме, усещаме чрез тактилната, кинестетичната и вестибуларната ни система, предизвиква, планира или коригира нашите движения (Adolph, Robinson, 2015).

Успешното развитие на движенията в ранна детска възраст води до самостоятелност, достигане до все повече и по-далечни материални обекти, които детето опознава, както и до социални партньори, с които детето изгражда емоционална връзка. Можем да кажем, че способността за движение и овладяването на моторни умения са в основата на всички останали области на развитие у детето. Усвояването от него на умения за самостоятелно придвижване му дава свобода, но и налага ограничения с цел безопасност от страна на възрастните, които се грижат за него, като провокира социални взаимодействия (Tetzchner, 2022).

Една от първите прояви на двигателното развитие е наличието на примитивни рефлексии, които се появяват още втреутробно, имат своята важна функция в периода на раждането и в първите месеци след него. Мозъчните структури на новороденото са все още незрели и в този момент примитивните рефлексии са важни за оцеляването на индивида. Примери за такива рефлексии са рефлексът на Моро, рефлексът на търсене, хватателният рефлекс, рефлексът на Ландау и др. Зададените от рефлексите двигателни модели постепенно се осъзнават и овладяват от малкото дете и се заменят с целенасочени движения. Това развитие на уменията води до отпадане на примитивните рефлексии (Volemanova, 2020). Ако тези рефлексии се запазят, то това се свързва с непреодолими органични проблеми като детската церебрална парализа (Bobath, 1988).

Невропластичността на мозъка се изразява в изграждане на нови синапси и невронни връзки, което при типично развитие се извършва по природно заложена програма под въздействието на средата, стимулацията и взаимодействието на детето с предметите и други хора. При децата с нарушения на централната нервна система, каквато е ДЦП, тези програми обикновено са нарушени. Доказано е, че възстановяването може да се осъществи под въздействие на специални упражнения за стимулация и трениране на мозъка, придружено от лечение и помощ от специалисти (Horvat, 2017). Това знание е база за медицинската и педагогическата рехабилитация при ДЦП.

- Развитие на общата (грубата) моторика

Грубата, или общата моторика е свързана с движенията на големите мускулни групи и цялото тяло. Асоциира се с движения като сядане, пълзене, ходене, стоеж, бягане, игра, които при децата с ЦП не се утвърждават напълно на 5 г., както и на по-голяма възраст (Bozhinova, Chavdarov & Milanov, 2019). Добива се впечатление за достигане на максимум в развитието на тези умения на възраст около 7 години. Изследванията показват бърза прогресия в развитието на грубата моторика в първите години от живота на детето и забавяне или разпад в развитието им след 5-ата година, като скоростта и степента на развитие на уменията, както и влошаването им зависят от равнището, в което попада детето според GMFCS (пак там).

Двигателните умения на децата с ЦП са в широк диапазон, някои деца имат слабо изразени дефицити, а други срещат сериозни затруднения по отношение на придвижване и независимост. Уменията, свързани с грубата и фината моторика, имат и най-значимо влияние върху обучението и независимия им живот (Grayson, 2016).

- Развитие на фината моторика

Фините двигателни умения на ръката, свързани с хващане и манипулация с предмети, започват своето развитие още втотреутробно и се усъвършенстват в първите години от живота на детето. Тези фини моторни умения са много важни през целия човешки живот за изпълнение на множество дейности (Morris & Whishaw, 2015). Първоначално кърмачетата хващат предметите, за да експериментират с тях и да ги изучават, а по-късно в предучилищна и училищна възраст тези умения се свързват с когнитивни умения като игра и писане. При почти 50% от децата с ЦП се среща дисфункция на ръката (Fedrizzi et al., 2003; Arnould, Penta, & Thonnard, 2007). Корелацията между грубите и фините моторни умения при децата с ЦП е положителна, но зависи от много фактори като формата на увреждането и когнитивното равнище. Най-силна е тази връзка при децата със спастична квадрипареза и дискинетична форма и най-слаба при едностранно увреждане (спастична хемиплегия) (Oskoui et al., 2013).

Децата, които имат едностранни увреждания рядко използват спонтанно паретичната ръка в дейностите от ежедневието (Fedrizzi, 2003; Arnould, Penta, & Thonnard, 2007). Срещат се различни патологични положения на горните крайници. Най-често се наблюдава привеждане на раменете към трупа, съгнатото положение на ръцете в лакътната става, китките и пръстите поради спастичност. Затруднени са хватателната, опорната, указателната и отгласкващата функция на ръката и пръстите, които са в основата на манипулативните и графичните дейности (Semenova & Savchenko, 1986). Изостава формирането на волевото хващане. Наблюдават се малка подвижност и засилено напреже-

ние в пръстите, понякога и голяма слабост. Нарушени са точността, съразмерността, диференциацията, координацията на мануалните движения (Trosheva, 2004).

Корелацията между уврежданията на ръцете при ЦП и ръчните/мануалните способности е доказана само в 58% от случаите (Arnould, Penta, & Thonnard, 2007). Международната класификация на функционирането, уврежданията и здравето (ICF) също представя уврежданията на ръцете и ръчните способности като различни измерения на функционирането. Тяхната връзка не се приема за категорична. Това означава, че лечението на ръцете не може да гарантира подобряване на ръчните умения. Фините моторни умения на ръката не се подобряват с възрастта, ако не са подложени на целенасочено обучение и рехабилитация (Trosheva, 2004). Необходимо е децата да се включат в обучение за извършване на ежедневни дейности, в които изпитват несръчност или са недостъпни за тях за момента. Обучителят е необходимо да оптимизира използването на съществуващите функции на ръцете, както и да учи детето на адаптирани стратегии за справяне (Arnould, Penta, & Thonnard, 2007).

ОСОБЕНОСТИ В ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ ПРИ ДЦП В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Въпреки че водещо при ДЦП е нарушението в двигателното развитие, ограниченията в моториката от най-ранна детска възраст, както и засягането на мозъчните структури могат да причинят редица първични, вторични и третични отклонения в психичното развитие. Lesny & Spitz (1989) наричат симптомите извън двигателните нарушения при ДЦП „придружаващи“, но в същото време изтъкват, че това не е правилно, тъй като те са не по-малко характерни за ДЦП от двигателните нарушения (по Trosheva, 2004).

В предучилищна възраст, както и в ранна детска възраст, връзката между тялото и психиката е най-силно изразена (Banova, 2000). Такава връзка между нарушено двигателно развитие и цялостно когнитивно изоставане в развитието или само на някои психични процеси се наблюдава и при децата с ЦП в предучилищна възраст. Изследване на Invencao et al. (2023) показва, че фината моторика и когнитивните функции се развиват едновременно при деца с ЦП, както и че дефицитите в мануалните умения могат да провокират когнитивни проблеми.

Детето с ДЦП е ограничено в двигателната си активност от ранното детство и това стеснява възможностите му за придобиване на индивидуален опит. Детето се затруднява да достигне привличащи вниманието му предмети от околната среда, да ги хване в ръце, да ги изучи сетивно, да манипулира с тях, да ги използва по функционален или по символно-игрови начин. Количеството на представите, които то получава не е достатъчна основа за

последващо обучение и не е равностойно на представите на връстниците му с типично развитие (Trosheva-Asenova, 2023). По-конкретно, по-ниската ръчна способност (по-високо ниво на MACS) съответства на по-ниска когнитивна производителност (Invencao et al., 2023).

Налице са забавеност на психичното развитие (брадифрения), бърза и лесна уморяемост, главоболие, плач и отказ от дейности при умора и напрежение (Boyadzhieva-Deleva, 2021). Често се споменават нарушения на паметта и вниманието (Ipolitova, 2011; Petrov, 1990; Simonova, 1988 и др.)

Нарушенията на психичните процеси могат да бъдат глобални за когнитивната дейност и интелекта или специфични, когато се отнасят само до някои от тях (Stadskleiv, 2020; Luzanova, 2008). Във втория случай можем да кажем, че има дисхармоничност в психичното развитие. Въпреки че съществува корелация между тежестта на двигателната патология и съществуването на интелектуални нарушения, съответствието не е абсолютно и е невъзможно да се правят заключения за когнитивното функциониране в други области (Stadskleiv, 2020; Kuneva, 1985).

Съществува голямо разнообразие в оценките на децата с ЦП според коефициента им на интелигентност. В западните страни с национални регистри се отчитат около 30 до 40% с интелектуална недостатъчност. Липсата на оценка при деца с по-тежки двигателни нарушения (поради невъзможност да се комуникира с тях и да се направи подробна оценка, вследствие на което се прави заключение за умствена изостаналост) може да доведе до надценяване на разпространението на интелектуалните нарушения. По-сериозни нарушения се отчитат при спастична квадриплегия, ЦП с епилепсия, тежки двигателни нарушения и мозъчни малформации (Stadskleiv, 2020).

Повечето от децата със спастична хемипареза имат интелект в норма, независимо дали парезата е ляво- или десностранна. За една трета от децата с тази форма на ЦП има данни за специфични нарушения на ученето, включително на зрително-пространствената ориентация, зрителното възприятие и изпълнителните функции (пак там). Тъй като мозъкът е в развитие, при десностранните лезии се наблюдават по-сериозни отклонения в езиковото развитие, докато при възрастни пациенти липсват такива разлики между ляво и дясно (пак там).

В повечето изследвания се съобщава, че при 67–78% от децата със спастична диплегия IQ е в норма. Божинова, Чавдаров и Миланов (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019) посочват, че формата е по-благоприятна, тъй като рядко има дефицит в интелекта. Негативно влияние върху тези резултати оказват случаите на преждевременно раждане. На фона на нормално вербално разбиране и памет се наблюдават нарушения в зрително-пространствената ориентация и невербалната интелигентност, на вниманието и изпълнителските функции. В предучилищна възраст тези различия не са толкова явни, но се засилват към края на периода (Stadskleiv, 2020).

При спастична квадриплегия има данни за най-голям процент умствена изостаналост – 90–100%. (Stadskleiv, 2020; Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019). Въпреки това редица автори изказват съмнения относно коректността на диагностиката при тежки двигателни нарушения, каквато е квадриплегията, и възможността за изкуствено повишаване на този процент поради невъзможност или неумение за адаптиране на диагностичните процедури (Stadskleiv, 2020; Sigurdardottir et al., 2008).

При голяма част от децата с дискинезия (50–60%) се наблюдава IQ под нормата. Въпреки това зрителното възприятие, езиковите и паметовите функции, както и ексекутивните функции често са според очакваното за възрастта (Stadskleiv, 2020). Противоположни са заключенията в Националния консенсус за ДЦП (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019), където се посочва, че при дискинетичната атетозна форма интелектът е в норма, но непрекъснатите хиперкинези, нарушената артикулация и честата глухота затрудняват академичните умения.

Съобщава се за нарушения на интелекта при 42–67% от децата с атаксия (Stadskleiv, 2020). В Националния консенсус за тази форма са посочени 50% с интелектуален дефицит (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019).

Развитието на когнитивния профил на децата с ЦП в предучилищна възраст има отношение към степента на двигателните и говорните им нарушения. При едностранни и по-леки увреждания когнитивното и говорното развитие е значително и при някои деца достига нормите в по-късна възраст, докато при двустранни и квадрипаретични нарушения то е слабо (Stadskleiv, 2020). Други изследвания посочват, че определящи за развитието на езиковите и когнитивните умения са най-вече интелектуалните и сензорните дефицити, а не толкова двигателните (Boyadzhieva-Deleva, 2021).

Зависимостта от възрастните в ежедневието възпрепятства развитието на самостоятелност и независимост, на емоционално и социално съзряване. Много често е налична свръхопека от страна на родителите, която затруднява социално-емоционалното развитие и е причина за психичен инфантилизъм (Petrov & Trosheva, 1993). Привързаността към майката може да има твърде ярък характер или обратното, тя да е слаба. Ограниченият в подвижността начин на живот води до стеснен кръг на контактите и затруднено общуване. Споменават се черти на характера като негативизъм, егоизъм (Kuneva, 1985), както и различни невротични и неврозоподобни разстройства като страхова или натраплива невроза, разстройства на съня (при 25% според Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019) и апетита, енуреза, невротични тикове и др. (Moskovkina & Mastukova, 2002), както и поведенчески отклонения при 25% (Bozhinova, Chavdarov, & Milanov, 2019)

ОСОБЕНОСТИ В ОЦЕНКАТА НА УМЕНИЯТА ПРИ ДЦП В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Оценката на индивидуалните функционални умения на децата с ЦП може да послужи пряко както за целите на диагностиката, така и при определяне на цели и задачи на обучението и терапията им. Формирането за обобщен профил е насочено към кратко индивидуално, личностно центрирано резюме на способностите, което да служи на специалистите за формиране на краткосрочни и дългосрочни цели в индивидуалната програма на децата с ЦП (Grayson, 2016). Наличните инструменти, позволяващи създаване на такъв тип профили, дават възможност за ранно приложение в практиката и структуриране на индивидуализирани програми за развитие на конкретни умения при децата с нарушения на двигателното развитие (Mihaylova, 2022).

Когато говорим за диагностика на деца с ЦП, особено внимание отделяме на оценката на двигателните умения и е важно да подбирате инструменти, които съдържат такава оценка. В свое проучване Михайлова (пак там) прави сравнителен анализ на популярни в практиката стандартизирани методи за оценка на фината моторика. Общият извод е, че популярните и стандартизирани скринингови методики и тестови батерии, използвани за общата популация, създават моментна картина на способностите, дават ориентир по отношение на нивото на функция и планиране на терапията, но по същество само малка част от тях позволяват детайлен развитиен профил на децата с ЦП. В изследването на Михайлова се разглеждат стандартизирани методики за България, които включват и оценка на фината моторика като *Developmental Profile 3 (DP-3)*, *Denver-2* и Тест за училищна готовност на Бижков и Стоянова (Bizhkov & Stoyanova, 2004). И трите методики са скринингови, с основни компоненти общо развитие и когнитивната функция. По своята същност те насочват към потенциален риск от изоставане. Създадени са за общата популация и е естествено резултатите в двигателната сфера, които децата с ЦП показват, да са ниски и в същото време недостатъчно подробни, за да се планира терапевтичният процес. Тестът за училищна готовност на Бижков и Стоянова (пак там), макар и включващ задълбочена оценка на фините моторни умения и зрително-моторната координация, остава с ограничен възрастов диапазон на приложение (5–7-годишна възраст), т.е. поради естеството си не обхваща ранната възраст и целия предучилищен период.

Инструментът *DP-3* измерва силни и слаби страни още от ранните етапи на детското развитие (1 м. – 12 г. 11 м.) и е широко прилаган в практиката като скрининг за откриване на изоставане в развитието. При стандартизацията на този инструмент за българската популация е установена статистически значима разлика в представянето на момичетата и момчетата, поради което при обработката на резултатите се взема предвид и половата определеност (Mihaylova, 2022). Оценката от него се формира на базата на пет субтеста:

- *Скала за физическо развитие* – измерва развитието на двигателните умения на големите и малките групи мускули, силата и издръжливостта (OS Bulgaria, 2013);

- *Скала за адаптивното поведение* – отнася се до компетентността на детето за справяне с дейности, свързани със самообслужване, хранене, обличане;

- *Социално-емоционална скала* – отнася се до уменията за създаване на взаимоотношения, функционирането в социални ситуации, себeregулацията и създаването на взаимоотношения;

- *Когнитивна скала* – измерва познавателните умения индиректно, успехите на академично ниво;

- *Скала за комуникация* – насочена към вербалното и невербалното общуване, като това включва и писменото чрез неговите ниско- и високотехнологични варианти. Измерва рецептивната и експресивната комуникация (Alpern, 2007).

Третият инструмент, Denver-2 (0–6-годишна възраст), също предоставя информация за риск от изоставане в личностно-социалната сфера, език и комуникация, фина моторика, адаптивност и груба моторика (Mihaylova, 2022), като изоставането в последните две сфери се предполага при ЦП, но изисква по-прецизен допълнителен анализ.

Оценката на потребностите, както и на индивидуалните способности чрез подобни скринингови инструменти, може да срещне редица затруднения, които са обусловени от обективните задръжки в двигателното, когнитивното, познавателното и езиковото развитие на децата с ЦП. Stadskleiv (2020) посочва, че дори леки увреждания на фината моторика могат да повлияят на представянето, да дадат отрицателни резултати и да доведат до подценяване на интелектуалните възможности на децата с ЦП. Времето за отговор на дадена задача и разбирането на условието, цялостният процес на оценка трябва да премине през нестандартен подход. Например когнитивните умения могат да бъдат оценени с помощта на тестове с формат на избираеми отговори, като се позволи и друг начин на избор освен посочването с пръст. Установено е, че алтернативният начин на реакция като сканиране и контрол с поглед, реакция, подпомогната от партньор, използване на рамки за комуникация и др. не влияе върху резултатите от тестовете (Stadskleiv, 2020). Въпреки това продължава да е много разпространена практиката децата с тежки двигателни нарушения да се описват като неподлежащи на оценка (пак там). Съществен елемент от специалнопедагогическата практика е подборът на ефективни инструменти, които да създават възможно най-точна представа за нивото на мануалните способности, както и обективни граници на корекционно-развиващите възможности, които могат да се заложат в индивидуалния план за подкрепа.

Функционалната диагностика в контекста на медицинската практика, рехабилитацията и кинезитерапията често служи като основа на терапевтичните подходи в работата с деца с ЦП и се прилага като начална, текуща/контролна и крайна оценка (Mihaylova & Vacheva, 2021). Функционалната оценка преобладава класифицирането на детето със специални потребности в дадена обща категория, пренебрегвайки различията във функционирането при различните деца от съответната категория (Damyanov, 2020). В този смисъл и приложението на тестови методики в процеса на специалнопедагогическата терапията и обучението на децата с двигателни нарушения подкрепя идеята за установяване на моментното състояние, включително всички настоящи функционални отклонения, подпомага процеса на поставяне на корекционно развиващи задачи, проследява динамиката на развитие и терапия, както и отчита степента на възстановяване и подобрене.

В изследването на Михайлова (Mihaylova, 2022) се сравняват и стандартизирани методики, които са специализирани за оценка на двигателното развитие, като: Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency/ second edition (BOT-2) за деца от 4-годишна възраст до възрастни (21 г. 11 м.), Peabody Developmental Motor Scales/ second edition (PDMS-2) за възрастта от 0–5 г. и Miller Function and Participation Scales (M-FUN). Докато първите два инструмента са насочени към общата популация, макар и с приложение при двигателни нарушения, то третият инструмент е специализиран за деца със занижени моторни показатели. Докато при BOT-2 могат да се установят само слаби и умерени дефицити в моторното развитие, то при M-FUN могат да се оценят всички равнища на двигателното развитие, включително и тежките (Miller, 2006).

Най-актуалната система за класификация на децата със специални потребности в България, която обединява медицински, образователни и социални фактори, е Международната класификация за функционирането на човека, уврежданията и здравето на деца и юноши (ICF-CY) (Damyanov, 2023). Скалата на Милър за функционалност и участие M-FUN (Miller, 2006) е разработена в синхрон с тази класификация. Приложима е към деца с леки към тежки нарушения на двигателната функция на възраст от 2 г. 6 м. до 7 г. и 11 м. Получените резултати могат да се използват за измерване на прогреса, оценка на активното участие, оценка на способностите на ръцете, графомоториката и предписмените умения и на немоторната зрителна компетентност, която е в основата за формирането и развитието на зрително-моторната координация (Mihaylova, 2022). При оценката на функционалните умения чрез този инструмент се формира профил с обобщени резултати от всички проведени проби, като кривата на развитието съдържа: зрително-моторни умения, груба моторика, фина моторика. В допълнение се оценява и участието чрез чеклистове (табл. 1). Не са открити данни за приложението му досега в Бълга-

рия. Характеристиките и описанието му предполагат възможност за детайлна оценка на уменията на деца с ЦП в предучилищна възраст.

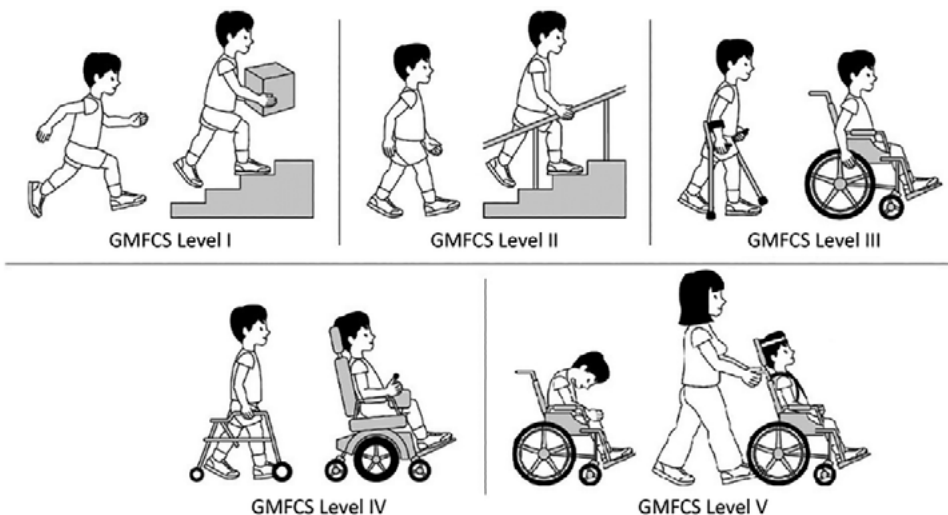
Таблица 1. Организация на M-FUN (Miller, 2006)

Оценка на постиженията (резултати, съобразени с нормата)	Оценка на участието (резултати, съобразени с критерии)
Зрително-моторни игри	Чеклист за наблюдение у дома
Игри за фина моторика	Чеклист за наблюдение в учебна среда
Игри за обща моторика	Чеклист-тест за наблюдение

При оценката на коментирания група деца е необходимо да се познават и да се имат предвид и специализирани оценъчни скали на двигателните умения, които се прилагат при ЦП от специалистите в световен план, както и в практиката у нас за различен възрастов диапазон. Те са следните:

- Оценка по Войта за спастичността (MAS – Modified Ashworth Scale). Скалата работи с 5 нива, като 0 отбелязва липса на спастичност, 1 – леко повишен мускулен тонус, 2 – повишен мускулен тонус, 3 – значително повишен мускулен тонус, 4 – крайникът е спастичен и неподвижен (Mihaylova & Vacheva, 2021). MAS е един от най-универсалните и популярни инструменти в практиката, макар и неговата точност да е спорна. Дискусията по отношение на валидност и надеждност изхожда от субективността при представянето на изследваните лица, фактори като умора, моментно емоционално състояние са пренебрегнати в процеса на диагностичното изследване и се счита, че резултатът може да служи за ориентир за състоянието и нивото на спастичност на мускулите (Harb & Kishner, 2023).

- При оценката на грубите моторни умения се прилага пълната версия на Системата за класификация на грубите моторни функции (GMFCS). По своята същност скалата дава нивата на функционална независимост в средата по отношение на придвижване в пространството и независимост, както и възможност за поставяне на краткосрочни цели в терапията и ежедневието живот извън подготвената среда (Palisano, Rosenbaum, & Walter, 2008). На фиг. 1 са изобразени функционалните равнища според скалата GMFCS. Те намират пряко приложение в терапевтичната работа и са част от мениджмънта на ЦП, а също и в проследяването на ефекта от терапиите, насочени към подобряване на грубия моторен капацитет. Тези равнища са част и от критериите в клиничната картина и прогнозирането на потенциалите на моторното развитие (Chavdarov, 2014a).



Фиг. 1. Онагледяване на равнищата според Системата за класификация на групите моторни функции GMFCS (Bayón, 2018)

Според GMFCS могат да се дефинират 5 равнища на двигателната функция (фиг. 1):

Първо равнище – характеризира се с най-високо ниво на независимост. Децата могат да се придвижват свободно и самостоятелно, изкачват стълби, тичат и скачат. Затруднения срещат по отношение на скорост, баланс и координация.

Второ равнище – придвижват се свободно в повечето пространства, но при изкачване на стълби се нуждаят от перила или опора, затрудняват се при продължителни преходи, тесни и пренаселени пространства. Някои от тях имат нужда от физическа подкрепа като водене за ръка или от специализирани помощни средства. Дейности като скачане и тичане са ограничени.

Трето равнище – децата използват управлявани с ръце (механични) помощни средства в закрити пространства. Те могат да изкачват на кратки разстояния стълби с помощта на перила и с подкрепа. Обикновено за дълги разстояния използват за придвижване количка, а на кратки – проходилка или уолкър. Могат да бъдат относително независими в придвижването си.

Четвърто равнище – използват начини на придвижване с по-голяма физическа подкрепа. Помощните средства при тях са с повече допълнителни опори и изискват отлично позициониране. Могат да се придвижват на кратки разстояния (обикновено в дома си) с подкрепа. Някои могат да използват и уолкъри или ръчно управлявани колички. На големи разстояния или в училищна среда използват автоматизирани колички и специализирани устройства за придвижване.

Пето равнище – децата са зависими от средата и околните. Придвижват се със специализирани помощни средства, които подкрепят главата, тялото и крайниците им (Palisano et al., 1997).

Tsitlakidis et al. (2022) проучват възможностите за детайлна функционална оценка на двигателните умения на децата и в частност за движенията на ставите. Разглежданите в проучването случаи демонстрират специфична двигателна патология и характерна билатерална проява на силно изразена функционална асиметрия. Наблюденията сочат, че значими разлики има още от второ равнище по GMFCS. Кинематичните характеристики на движението и пространственото позициониране на торса и пелвиса имат пряка корелация с нивото по GMFCS и може да имат отношение към терапевтичните насоки и потребности на всяко дете, а също и пряка връзка с нивото на участието на детето в мануални дейности (Tsitlakidis et al., 2022).

- Оценката на мануалните способности по Класификационната система за мануални способности при деца с ЦП – MACS (Manual Ability Classification System) е преведена и стандартизирана от екипа на Специализирана болница за рехабилитация на ДЦП „Св. София“ (2024). Фокусът в тази оценъчна скала е способността на детето да борави с предмети от ежедневието и нуждата от тяхното подпомагане и адаптиране. Авторите свързват компонентите на когнитивните способности на детето с мануалните му такива и дават възможност да се обхванат всички функционални нива – от незначителни отклонения до най-сериозни прояви. Тази скала отчита действията на двете ръце и реалното представяне на детето както в дома, така и в терапевтична среда, през призмата и на възрастовите специфики (Eliasson et al., 2006). Дефинирани са отново 5 равнища:

Първо равнище – децата си служат с предметите лесно и успешно, но качеството и скоростта са влошени, най-вече при задачи, които изискват бързина и оперативност.

Второ равнище – децата боравят добре с повечето предмети, но с влошено качество и скорост. Тук отличаващ момент е, че децата избягват някои дейности или ги извършват затруднено, без това да влияе на тяхната самостоятелност.

Трето равнище – децата работят трудно с предмети и имат ниска успеваемост по отношение на качество и количество. Важно е да отбележим, че тук децата също могат да бъдат самостоятелни, но дейностите трябва да бъдат адаптирани предварително.

Четвърто равнище – децата боравят с ограничен брой предмети и само в лесни за изпълнение действия. Извършваните дейности се реализират само частично и с голяма степен на външна подкрепа.

Пето равнище – децата не могат да боравят с предмети, техните способности са ограничени и изискват пълна подкрепа. При тези деца липсва или е налице ниско ниво на самостоятелност и независимост.

- Част от използвания инструментариум при ЦП е Класификационната скала на зрителното проследяване (Eye-Pointing Classification Scale – Eye-Point), която цели да подкрепи специалистите, работещи с деца с ЦП, в оценката на зрителното проследяване и описването на зрителните поведения. Томова (Tomova, 2023) дефинира основните зрителни умения и подчертава възможността стимулирането и развитието на тези умения да послужат за подобряване или избягване на редица затруднения, най-вече на такива, свързани с обучението. Уменията за проследяване, откриване и изместване на зоната на ясно зрение, както и проследяване на подвижна цел, са изключително важни в терапевтичния контекст и при изпълнението на ежедневните задачи (пак там). Скалата Eye-Point дава насоки и за включването на допълнителна и алтернативна комуникация при деца със значително затруднена двигателна функция и отчита способността им да забелязват и проследяват обект, както и да превключват от дейност, изискваща зрително внимание, към внимание в комуникативен контекст (напр. дейност в работната тетрадка и слушане на инструкция от учител или терапевт). Тези аспекти на зрително поведение могат да се обвържат пряко с комуникацията и зрителния контрол, както и с адаптивното поведение, способността на децата да поддържат позиция в пространството и да участват в динамични активности и дейности от ежедневието (Clarke et al., 2020). Скалата Eye-Point определя също пет равнища на зрително поведение:

Първо равнище – децата са в състояние да фиксират поглед върху определена цел, да го насочат към партньор в комуникацията и да върнат поглед към първоначалната цел. Те демонстрират устойчивост в това умение.

Второ равнище – децата успяват да превключат от обект към партньор или от един към друг обект, но не успяват да го направят със същата интензивност и постоянство в сравнение с първо ниво.

Трето равнище – децата могат да се вгледат в предметен обект и да превключат към друг, но са затруднени, ако трябва да се обърнат към партньор в комуникацията.

Четвърто равнище – децата са способни да проследят и фиксират поглед. Те трябва да задържат погледа си към обекта или партньора, но често не успяват да прехвърлят или фиксират поглед или това изисква усилие.

Пето равнище – децата не демонстрират устойчивост на погледа, както и не са успешни във фиксирането на погледа към предмет или човек. Изследваният трудно определя със сигурност зрителното им поведение, тъй като децата рядко демонстрират зрително внимание (пак там).

ПРЕДСТАВЯНЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ ОБЩОТО И ДВИГАТЕЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА С ДЦП ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Цел на изследването е да се установят спецификите в развитието на децата с ЦП в предучилищна възраст, както и особеностите в подбора и приложението на инструменти за оценка на развитието на тази група деца.

Задачи на изследването:

1. Установяване на равнището на развитие на децата с ЦП от предучилищна възраст чрез използване на инструменти за скрининг на детското развитие
2. Установяване на равнището на двигателно развитие на децата с ЦП от предучилищна възраст чрез използване на специализирани инструменти за оценка на развитието при двигателни нарушения
3. Сравняване на резултатите, получени при прилагане на различни инструменти за оценка
4. Анализ и дискусия по резултатите от изследването.

Контингент на изследването са 12 деца с ЦП на възраст между 4 и 5 г. (средна възраст 4 г. и 6 м.): 7 от децата са между 4 и 4,5 г., а 5 – на възраст 4, 5 – 5 г.

Таблица 2. Разпределение на контингента по пол

Момчета	Момичета
10	2

Таблица 3. Разпределение на контингента по вид на ЦП (диагноза от медицинската документация)

Диплегия	Хемипареза	Квадрипареза	ДЦП – друго (белези за дискинетична форма)
3	3	3	3

Таблица 4. Разпределение на контингента по наличие на придружаващи заболявания

Епилепсия	Зрителни нарушения
2 – термогърчове 2 – епилепсия 4 – медикаментозно лечение	6 – страбизъм
8	6

Всички деца посещават детска градина, пет са приобщени в общински детски заведения, две са в Монтесори детска градина и пет са в специализирани групи за работа с деца със СОП. Всички посещават и допълнителна терапия в

столичен медицински център, където имат създадена индивидуална програма с интензивна кинезитерапия, ерготерапия, логопедична и специалнопедагогическа работа. Интензивността им на посещения е различна, като минималното е веднъж седмично с комбиниране на двигателна и когнитивна терапия, а максималната интензивност е с посещения пет пъти седмично и включване на специален педагог в индивидуални и групови сесии в допълнение към двигателната програма.

В процеса на предварителен подбор в проучването взехме предвид данните от представянето им и нивото на умения спрямо:

- Оценка по Войта за спасителността (MAS – Modified Ashworth Scale),
- Тест за измерване на груби моторни умения (GMFCS),
- Класификационната система за работа с ръце при деца с ЦП (MACS – manual ability classification system),
- Класификационната скала на зрителното проследяване (Eye-Pointing Classification Scale – Eye-Point).

Първата проведена диагностика при постъпването на разглежданите случаи е Оценка по Войта за спасителността (MAS). В проучването са включени деца с резултати от всички равнища по MAS.

При оценката на грубите моторни умения е приложена пълната версия на GMFCS. Предварителният подбор на участниците в проучването включи деца, които отговарят на всички равнища по GMFCS.

В проучването са включени случаите от първо до четвърто равнище на MACS, като всички избрани деца могат да боравят самостоятелно с ръцете си в една или друга степен. Децата от пето равнище не са включени, тъй като не биха могли да изпълнят самостоятелно, дори частично, дейностите в оценката.

В настоящото изследване бяха включени деца от първо и второ ниво на Eye-Point. Те демонстрират устойчиво зрително поведение, адекватно прехвърлят зрителното си внимание от обект към терапевт и обратно.

В изследването се включиха 12 родители на децата, 6 учители и 6 специалисти от терапевтичната практика.

Методи на изследването:

1. Наблюдение

Проведено беше наблюдение в структурирана терапевтична среда като елемент на оценката по DP-3. То имаше начален, текущ и обобщаващ момент. Изследващите наблюдаваха децата в различни терапевтични контексти (в процеса на ерготерапия, кинезитерапия, логопедична и специалнопедагогическа терапия).

2. Интервю

Интервюто е проведено като елемент на оценката по DP-3. В него са включени родителите и активно грижещите се за децата възрастни, а там, където

беше възможно, получихме и неформална обратна връзка и от екипа на детската градина или институцията, която посещават.

3. Изследване на отделен случай (Case study)

Хетерогенността на групата на децата с ЦП налага индивидуално внимание към всеки конкретен случай. Чрез анализ по метода на изследване на отделните случаи (Case study) получихме детайлен поглед върху специфични особености на децата с ЦП. Фокусът на анализа е върху първичното двигателно изоставане и връзката му с останалите аспекти на развитието.

4. Констатиращ експеримент

Изборът на различни инструменти в процеса на оценка и комбинирането им при деца и ученици с ЦП подпомагат формирането на цялостна и задълбочена картина по отношение на техните способности и потребности. Комбинацията от стандартизирани скрининг инструменти и детайлни оценъчни процедури дава възможност за формиране на пълноценен и приобщаващ профил на потребностите и възможностите на децата с ЦП (Mihaylova, 2022). Ето защо за основни инструменти на изследването избрахме Скалата на Милър за функционалност и участие (M-FUN) и рейтинговата скала за детско развитие DP-3.

В процеса на оценката са използвани заложените в инструкциите за приложение на съответните скали стимулни материали, обяснение и демонстрация. Извършени са подготвителни упражнения в съответствие с началната инструкция и е спазена процедурата по провеждане на всички субтестове. Емпиричните данни са структурирани в съответствие с изискванията на скалите и са сравнени за целите на изследването както в обобщен план за групата, така и индивидуално за всяко дете.

5. Количествена обработка на резултатите

Резултатите на децата в различните области на развитие са обработени спрямо скалите за оценка в използваните инструменти M-FUN и DP-3. Обобщените резултати са представени чрез средни стойности за групата.

6. Процедура на изследването

След първоначалния подбор на групата деца – контингент на изследването, беше проведено интервю с техните родители по рейтинг-скалата DP-3, която цитира 180 твърдения. Родителите ги потвърждават или отхвърлят, вследствие на което се изчислява резултат, чийто числов еквивалент се използва за формиране на профил на детското развитие. Интервютата са проведени в границите на терапевтичното пространство, в предварително планирана сесия. На родителите е предоставена възможност за допълнително време, за да обмислят своите отговори.

В период от 2 до 4 седмици след интервюто е проведена и процедурата по оценка на функционалните уменията и активност по M-FUN. Този инструмент е разделен на подтестове, съдържа чеклист за представяне в училищна

среда и в домашни условия (попълван от специалиста, провеждащ оценката), а в основната си част се провежда като тестова процедура с изпълнение на конкретни задачи от децата, при лимитирано време за всеки субтест и стимулиран материал. Поради спецификите на тестовата форма изследването бе проведено като част от терапията на специалния педагог. Чеклистове за дома и училищната среда бяха попълнени след интервю с родителите и учителите в отделни, подготвителни сесии. В настоящия текст разглеждаме данните от теста, които са част от общия профил, насочен към функция и участие, разделен на сегменти, измерващи зрителна, фина и груба моторика.

ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Описание на индивидуалните резултати от изследването на отделните случаи (Case Study)

Дете 1

Дете 1 е момче с десностранна хемипареза, на 4 г. и 4 м. Той посещава четири пъти седмично кинезитерапия и два пъти седмично специален педагог и ерготерапевт, приобщен е в детска градина и там получава подкрепа от специален педагог. Самостоятелен е в позната среда, общува с връстниците си, затруднява се по отношение на емоционалната си регулация, трудно превключва от една дейност в друга, като това води до епизоди на фрустрация, демотивираща се лесно и е склонен да се отказва, когато се затрудни.

Данните от DP-3 показват най-добро представяне в областта на скала Комуникация от 105 т., като точките в тази област са в средната норма за възрастта. Скалите за физическо развитие – 98,08 т., когнитивната – 98,88 т., и тази за адаптивно поведение – 97,52 т., също са в средна норма. Най-нисък е резултатът в скала Социално-емоционално развитие – 90,68 т., *но не излиза от нормата за възрастта.*

Резултатите от M-FUN показват най-ниски стойности в област Зрителна моторика с възрастов еквивалент, равен (ВЕ) на 3 г. и 11 м. Резултатите от фина и груба моторика са близки, но отново са под нормата и са в границите на същия ВЕ. При изчисление на обобщен резултат във всяка една от скалите виждаме *изоставане от повече от шест месеца.*

Дете 2

Дете 2 е момче на 4 г. и 3 м., с левостранна хемипареза. Той посещава два пъти седмично кинезитерапия и в програмата му се редува ерготерапия и занимания със специален педагог, посещава детска градина и е приобщен без допълнителна подкрепа. Той е относително пасивен при активности с груби моторни дейности. Показва позитивизъм и активност в динамични и забавни активности.

Данните от интервюто по DP-3 поставят детето *в границите на възрастовата норма*. Най-ниски са стойностите на физическото развитие – 91,31 т., които се доближават до долната граница на нормата. Когнитивната и комуникативната скала са с най-висок резултат от 110,38 т. за двете, като те са в границите на средната норма. Адаптивното поведение – 98,82 т., и социално-емоционалната скала – 102,18 т., също не са под възрастовата норма.

Резултатите от M-FUN, от друга страна, са *под възрастовата норма*: най-ниски са по отношение на зрително-моторната координация и фината моторика – 3 г. 11 м. ВЕ. Грубата моторика също е под нормата и отговаря на 4 г. ВЕ.

Дете 3

Дете 3 е момче на 4 г. и 5 м., с десностранна хемипареза. Следва интензивна двигателна програма с ежедневни дейности, свързани с грубата и фината моторика, сензорната интеграция, комуникацията и когнитивното развитие. Посещава детска градина, като там получава допълнителна подкрепа от специален педагог.

Резултатите от DP-3 показват представяне *в границите на нормата* на развитие по отношение на социално-емоционалната – 106,26 т., и комуникативната – 106,28 т., скала. Данните от когнитивната скала – 103,21 т., и физическото развитие – 98,38 т., бележат резултати също в границите на нормата. Адаптивното поведение – 91,03 т., е с най-ниски резултати, които са в долната граница на нормата.

Данните от M-FUN показват най-ниски резултати по отношение на грубата моторика 3 г. 0 м. ВЕ, най-вече в компонентите по отношение на баланс и координация. Зрително-моторните компоненти са с ниски резултати – 3 г. и 8 м. ВЕ, фината моторика е с най-добро представяне от 3 г. и 11 м. ВЕ.

Дете 4

Дете 4 е момче на 4 г. и 10 м., с дискинетична форма на ЦП. Състоянието се демонстрира с хипотоничност, в комбинация с активна епилепсия. Посещава интензивна ежедневна терапия, както и група за деца със СОП в частна институция. Той изпитва сериозни затруднения в редица аспекти на живота си, демонстрира високо ниво на тревожност, често е дезориентиран и неспокоен.

Профилът от DP-3 е *под нормата за възрастта*, като резултатът по отношение на физическото развитие – 46,43 т., е значително по-нисък от останалите компоненти на развитието: когнитивната сфера е с резултат от 75,31 т., комуникативната – от 79,49 т., и социално-емоционалната – 79,03 т. Адаптивното поведение е с резултат от 73,09 т. Близки като числов еквивалент, но под нормата, са останалите компоненти на развитийния профил, като така оформят профил с *общо изоставане*.

М-FUN също показва резултати, *значително под нормата*, като значимо ниски са тези от пробите, свързани с фина моторика – 2 г. 6 м. ВЕ, зрителна моторика – 2 г. 11 м. ВЕ, и груба моторика – 3 г. 1 м. ВЕ.

Дете 5

Дете 5 е момиче на 4 г. и 10 м., със смесена форма на ЦП, хипотоничност, придружаващо състояние – умствено изоставане в умерена степен, проблеми в баланса и координацията. Тя е тревожна, неспокойна и пасивна, невербална, общува, като вокализира и реагира на познати стимули, демонстрира разбиране основно в предметно-битовата сфера и ограничен кръг думи от прякото ѝ обкръжение. Програмата ѝ е интензивна, с фокус към двигателното развитие, посещава група за деца със СОП.

DP-3 показва резултати *под нормата* за развитие, като значително е изоставането по отношение на комуникацията – 38,8 т., и социално-емоционалната регулация – 56,65 т. Подчертано *ниски са резултатите във всички сфери*, като потвърждават демонстрираното поведение на тревожност и затруднена регулация на процесите, свързани с превключване между отделните дейности и силната зависимост от възрастните в обкръжението. Физическото развитие – 69,85 т., адаптивното поведение – 68,2 т., и когнитивната скала – 69,01 т., са също под нормата за възрастта.

М-FUN показва ниски резултати по отношение на грубата (2 г. 6 м. ВЕ) и фината моторика (2 г. и 6 м. ВЕ), като това са най-ниските резултати, които скалата позволява да се регистрират. Зрително-моторната координация също значително изостава – 2 г. и 8 м. ВЕ, като детето се затруднява при изпълнението на инструкциите и се нуждае от допълнителна демонстрация, за да инициира въобще участие. *Изоставането е от повече от две години.*

Дете 6

Дете 6 е момче на 4 г. и 6 м., смесена форма на ЦП, спастична проява и умствено изоставане в умерена степен. Той е пасивен, интересът му е предимно към сензорни стимули. Не е вербален, разбирането и вниманието му са неустойчиви, разпознава ограничен кръг предмети и ситуации, често предпочита да играе със собствените си ръце и не търси партньорство. Посещава два пъти седмично ерготерапия, част е от група за деца със СОП.

DP-3 показва резултати *под нормата* за възрастта, видима е разликата между скалата за физическо развитие – 69,85 т., и тази за комуникация – 38,8 т. Този резултат потвърждава пасивното му поведение и неговата склонност да избягва и да не се включва в различни дейности, независимо от техния характер. Скалата за адаптивно поведение е с резултат от 68,2 т., социално-емоционалната – 56,65 т., и когнитивната – 69,1 т.

М-FUN показва *значително изоставане във всички компоненти*. Резултатите, които дава, не могат да бъдат приложени във възрастов еквивалент,

тъй като точките им са под наличните в скалите на теста. Това означава, че *разликата спрямо възрастовия еквивалент е значителна и надвишава две години.*

Дете 7

Дете 7 е момче на 4 г. и 4 м., със спастична квадрипареза. Неговата терапия се провежда с висока интензивност от мултидисциплинарен екип за периоди от два месеца. След това семейството следва програма за дома за период от два месеца. Семейството създава подкрепяща и стимулираща среда, като се стреми да се концентрира върху интересите и потребностите на детето. Момчето посещава Монтесори детска градина.

Резултатът DP-3 показва *общо развитие в долна граница на нормата*, най-ниски са резултатите по отношение на физическото развитие – 70,33 т., и адаптивното поведение – 76,26 т. Комуникацията – 99,39 т., е с най-висок резултат, следвана от когнитивната – 94,54 т., и социално-емоционалната сфера – 82,95 т., също в границите на нормата. Резултатите показват значителна разлика в представянето между когнитивното и двигателното справяне.

Данните от M-FUN сочат *значително изоставане* по отношение на грубата моторика – резултатите, които дава, не могат да бъдат приложени във възрастов еквивалент, тъй като точките им са под наличните в скалите на теста. Резултатите за зрителната – 2 г. и 11 м. ВЕ, и фината моторика – 2 г. и 8 м. ВЕ, са също под нормата за възрастта.

Дете 8

Дете 8 е момче на 4 г. и 4 м., с дипареза. Момчето е активно и лесно се включва в широк кръг от дейности, предпочита да налага своите решения и трудно следва установен алгоритъм и насоки. Неговата терапия се провежда с висока интензивност от мултидисциплинарен екип за периоди от два месеца, след това семейството следва програма за дома за период от два месеца. Развитие му търпи бързи скокове и двигателните дефицити са с дискретна проява. Той е общителен и позитивен, посещава Монтесори детска градина.

Данните, получени от DP-3, показват *развитие в границите на средната норма* за възрастта, като резултатите в различните сфери са близки: физическо развитие – 98,85 т., адаптивно поведение – 101,32 т., социално-емоционално развитие – 102,58 т., когнитивно развитие – 102,43 т., и комуникация – 104,43 т. Понижен брой точки има само по отношение на *физическото развитие, като те не са под нормата за възрастта.*

M-FUN показва хомогенни резултати по отношение на фината – 4 г. и 2 м. ВЕ, и грубата моторика – 4 г. и 2 м. ВЕ, като, сравнени с възрастовия еквивалент, се отбелязва минимално изоставане спрямо възрастта. Значителна е разликата по отношение на зрителната моторика, където се проявява най-значително изоставане – 4 г. 0 м. ВЕ.

Дете 9

Дете 9 е момче на 4 г. и 2 м., с дипареза. Той посещава терапия веднъж седмично – кинезитерапия, и специален педагог, има създадена програма за семейството с дейности по отношение на двигателното и когнитивното му развитие. Избягва динамични двигателни активности като игри на гоненица или топка, задържа успешно вниманието си в сюжетно-ролеви игри и дейности, свързани с фината моторика, затруднява се в графо-моторни дейности. Момчето посещава детска градина.

DP-3 показва *резултати в границите на нормата*, като най-ниски са в областта на социално-емоционалното – 98,59 т., и физическото развитие – 100,48 т. Комуникацията – 103,82 т., и когнитивното развитие – 103,21 т., са с най-близки резултати, а адаптивното поведение – 105,43 т., – с най-високи.

Резултатът от M-FUN показва най-високи резултати по отношение на фината моторика – 3 г. и 1 м. ВЕ, и грубата моторика – 3 г. и 6 м. ВЕ, а зрителната моторика е с ниско представяне – 2 г. и 11 м. ВЕ. *Изоставането е между 1 г. и 5 м. и 1 г. и 9 м.*

Дете 10

Дете 10 е момче на 4 г. и 6 м., с дипареза. Момчето посещава терапия три пъти седмично с фокус двигателно развитие и независимост, а ерготерапевтичният комплекс е насочен към сензорна преработка, баланс и координация. Той е активен и проявява любопитство в нови дейности, лесно създава взаимоотношения и задържа вниманието си активно в игрова и образователна ситуация. Посещава детска градина, като там е постоянно с асистент.

DP-3 показва резултати *в границите на нормата* за възрастта, като най-високо е представянето по отношение на социално-емоционалното – 117,18 т., и физическото развитие – 113,06 т. Комуникацията – 109,24 т., и когнитивната сфера – 102,82 т., са с близко представяне, а адаптивното поведение – 97,98 т., е с най-нисък резултат.

Данните от M-FUN показват резултати в долната граница на нормата за възрастта по отношение на фината и грубата моторика и представяне от 4 г. и 4 м. ВЕ и най-слабо представяне при зрително-моторната координация – 3 г. и 11 м. ВЕ.

Дете 11

Дете 11 е момче на 4 г. и 2 м., с квадрипареза, не може да се придвижва самостоятелно. Използва специализиран стол, крайниците му са спастични и се затруднява при изпълнението на всички моторни дейности, скоростта и ловкостта са значително нарушени. Терапевтичният му комплекс включва три пъти седмично кинезитерапия, два пъти седмично логопед и веднъж седмично специален педагог. Момчето демонстрира добро разбиране и има богат пасивен речник, но се затруднява, когато трябва да говори. Темпът, плавността и

тембърът при говора му са нарушени, като към момента го разбират хората от близкия му кръг. Той посещава специализирана група за деца със СОП

Резултатът от DP-3 показва *общо развитие под нормата*. Най-ниски са резултатите по отношение на социално-емоционалната сфера – 59,05 т., физическото развитие – 62,8 т., и адаптивното поведение – 64,3 т. Комуникацията – 73,3 т., когнитивната скала – 75,7 т., също са под границите на нормата. Резултатите показват значителна разлика в представянето между когнитивното и двигателното развитие.

Данните от M-FUN сочат *значително изоставане* по отношение на грубата моторика – резултатите, които дава, не могат да бъдат приложени във възрастов еквивалент, тъй като точките им са под наличните в скалите на теста. Същото се отнася и за зрителната и фината моторика.

Дете 12

Дете 12 е момиче на 4 г. и 2 м., с атаксична форма на квадрипареза и не може да се придвижва самостоятелно. Посещава ерготерапевт и кинезитерапевт пет пъти седмично, а специален педагог – по два пъти на седмица. Използва специализиран стол и помощ от възрастен, няма добър контрол на главата и движенията на ръцете ѝ са некоординирани, затруднява се при изпълнението на всички моторни дейности. Зависима е по отношение на придвижването и самообслужването си. Тя е невербална, като показва ограничен кръг от своите желания, а познанията ѝ са от битов характер. Бързо и лесно се изморява, пасивна е и предпочита да не се включва или работи много бавно. Тя посещава специализирана група за деца със СОП

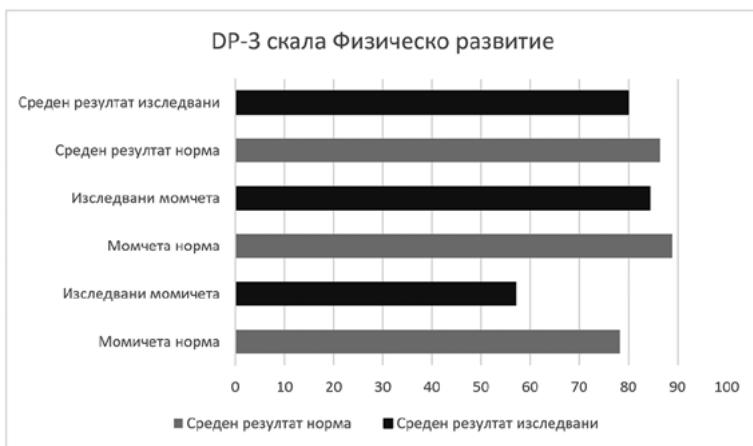
Резултатът от DP-3 показва общо развитие под нормата, най-ниски са резултатите по отношение на комуникацията – 34 т., социално-емоционалната сфера – 39,85 т., адаптивното поведение – 46,9 т., и физическото развитие – 44,35 т., *изостават значително*. Когнитивната скала – 58,75 т., е с най-висок резултат, но също е под границите на нормата. Резултатите показват разлика в представянето между когнитивното и двигателното развитие.

Данните от M-FUN сочат *значително изоставане* по отношение на грубата моторика – резултатите, които дава, не могат да бъдат приложени във възрастов еквивалент, тъй като точките им са под наличните в скалите на теста. Същото се отнася и за зрителната и фината моторика.

2. Обобщение на резултатите на децата по DP-3 по скали

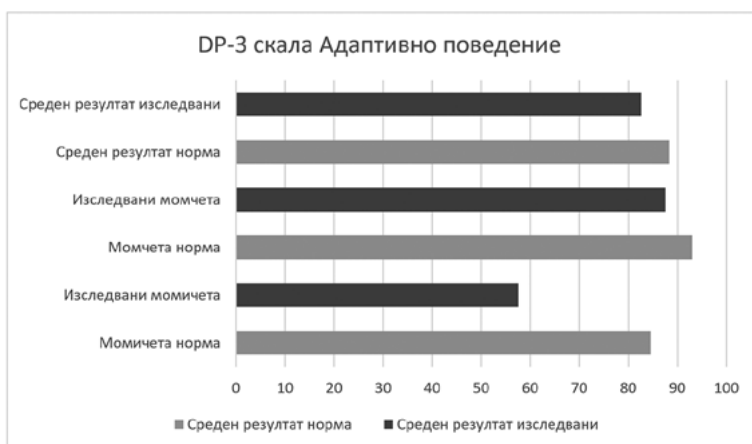
Сравнението на точките, получени от DP-3, по отношение на физическо развитие показват представяне под нормата за част от разглежданите случаи (фиг. 2), като най-слабо е представянето на момичетата от изследваната група. Те са с комбинирани нарушения и е видима разликата на средния резултат спрямо осреднена стойност на нормата от теста за лица от женски пол. Сред-

ното представяне на изследваните момчета е в границите на нормата за възрастовата група, но е с около 10 пункта под средната ѝ стойност. В обобщен вариант по отношение на физическото развитие децата, влизащи в проучването, показват резултати в ниските нива на нормата, като само тези от четвърто равнище по GMFCS показват слабо представяне в тази скала. Тук тенденцията показва, че моториката изостава, но не успяваме да разграничим грубите от фините умения.



Фиг. 2. Резултатите на децата, сравнени с норма по скала „Физическо развитие“ по DP-3

Адаптивното поведение показва видимо различие в представянето по пол, като момчетата показват по-високи стойности (фиг. 3). Значително ниски са резултатите на изследваните момичета, като те са под нормата и за тяхната група. Изследваните момчета имат представяне, близко до средната норма за възрастовата група. Децата със смесена форма на ДЦП и на тези с квадрипареза при разглеждане на индивидуалните резултати показват затруднения и слабо представяне в тази област, но именно тези представители от разглежданите случаи са най-зависими от околните по отношение на самообслужване и дейности, свързани с независим живот и взаимодействие със средата. В този сегмент обобщените резултати за по-голямата част от изследваните деца са в границите на възрастовата норма; при разглеждането на индивидуалните отговори затрудненията, които децата срещат, са в области, които не са им познати и не е предложена възможност да развият умения. В някои от случаите се отбелязват затруднения в скоростта, ловкостта и издръжливостта при изпълнението на задачите от този субтест.



Фиг. 3. Резултатите на децата, сравнени с норма по скала „Адаптивно поведение“ по DP-3

Данните от социално-емоционалната скала остават с относително висок общ резултат и са в границите на нормата, но отново показват най-ниски резултати при изследваните момичета (фиг. 4). Разглежданото индивидуално представяне сочи различия във възможностите на всяко от децата по отношение на процесите на регулация. Тези данни могат да служат на специалистите, тъй като тази скала е една от значимите в процеса на диференциалната диагностика по отношение на детското развитие. В скала „Социално-емоционално развитие“ децата с най-значителни двигателни затруднения показват добро представяне, като обобщеният резултат на общото представяне е само с 6 пункта разлика от средното представяне за децата в норма.



Фиг. 4. Резултатите на децата, сравнени с норма по скала „Социално-емоционално развитие“ по DP-3

Когнитивната скала показва относително хомогенни резултати, като ниски стойности имат децата с установена в психологическо изследване умствена изостаналост (фиг. 5). Общият резултат на всички участници в изследването е най-висок в тази сфера от разглежданите в DP-3. Децата с високо общо представяне не показват значителни затруднения и резултатите им са в средната норма на стандартизираната батерия. При разглеждането на индивидуалното им представяне се наблюдават относително близки резултати в скалите „Комуникация“ и „Социално-емоционално развитие“. В обобщение е видно близкото представяне в границите на нормата за цялата група изследвани лица. Ниските стойности остават значими за децата с комбинирани нарушения.



Фиг. 5. Резултатите на децата, сравнени с норма по скала „Когнитивно развитие“ по DP-3

Скала „Комуникация“ е с най-нисък обобщен резултат на участниците (фиг. 6), но общото представяне остава в долната граница на нормата. Момчетата имат обобщено добро представяне в тази област. Данните остават в долната граница на нормата. Значително ниско остава представянето на момичетата поради обективните специфики на състоянието и на двата разглеждани случая. Значителното и глобално по своя характер изоставане в тази област може да се приеме и за най-забележимо от околните. Проявява се във възможността на децата да изразяват себе си и своите мисли и желания, също така се отнася и до способността им да общуват с други деца. Значителните затруднения в тази област може да отнесем и към резултатите в социално-емоционалната сфера, способността за саморегулация, за назоваване на усещания и потребности, като всички тези прояви могат да се обяснят и с наличната степен на умствена изостаналост.

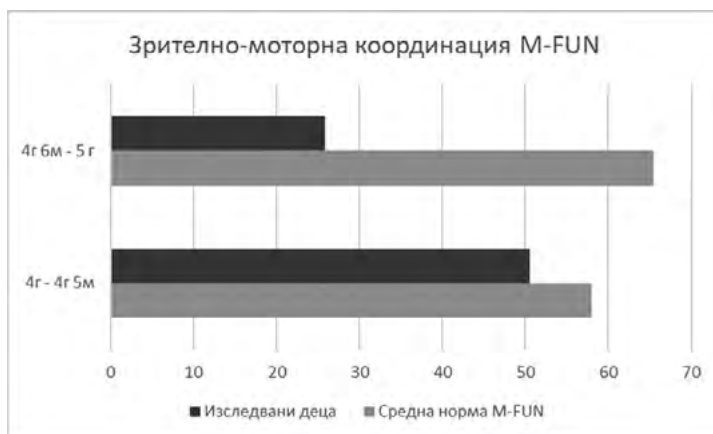


Фиг. 6. Резултатите на децата, сравнени с норма по скала „Комуникация“ по DP-3

3. Обобщение на резултатите на децата по M-FUN

Зрително-моторни умения

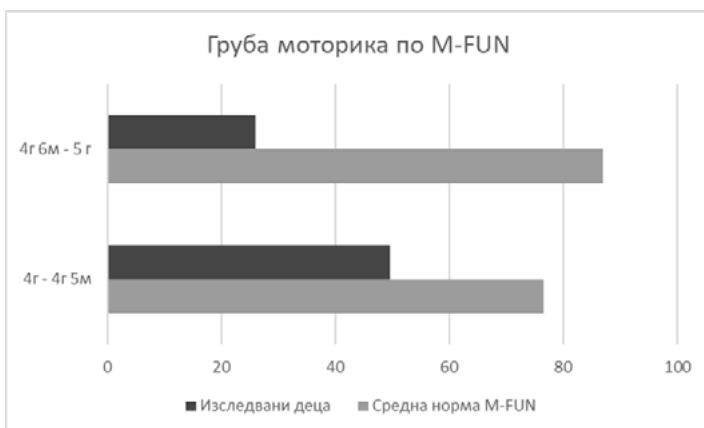
В този сегмент демонстрираната зрителна компетентност е с ниски резултати, като подробното разглеждане по субтестове/тестови стимули показва затруднения по отношение на зрително-моторна интеграция, елементите, свързани с откриване на скрити картинки и зрително внимание (фиг. 7). Резултатите при всички тествани деца са *под границата на възрастовата норма* и са близки или по-ниски от представянето в графите на грубата и фината моторика. Значително занижено е представянето на детето с квадрипареза и децата с дискинетична форма на ЦП. При индивидуалната оценка част от стимулните материали са на практика неприложими. Възрастовият еквивалент е в рамките на значително изоставане, с близо шест месеца от нормата за възрастта. Видима е тенденцията немоторните зрителни умения да са с по-нисък резултат от останалите представяния на изследваните деца и това може да ни насочи към необходимостта от задълбочено проучване на елементите от изследването и включването на корекционно развиващи тренинги, които да подпомогнат това умение. Част от резултатите, които са разгледани и в индивидуалното представяне, са с нисък брой сурови точки и не са приложими към предложените възможности в M-FUN за възрастов еквивалент.



Фиг. 7. Резултати на изследваните, сравнени с норма по скала „Зрително-моторна координация“ по M_FUN

Груба моторика

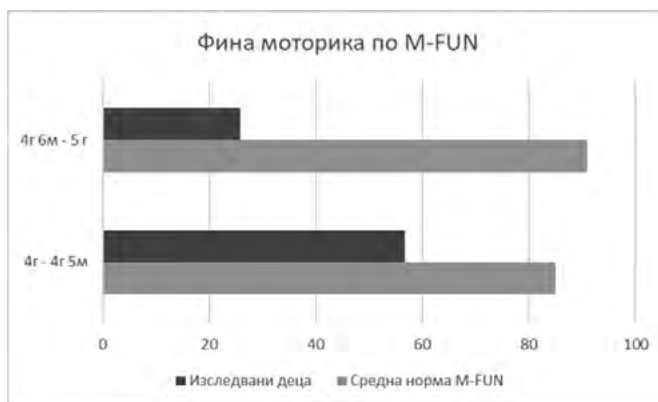
Поради значимостта на церебралната увреда по отношение на двигателното развитие и в частност грубата моторика очакването към резултатите на обследваните деца е да са под границите на тестовата норма. Макар и с ниски стойности, те са в долната граница на тестовата норма и при формирането на възрастов еквивалент представянето е с *изоставане* от две години. Фигура 8 представя суровите точки на участниците, сравнени със суровите точки прямо скалата за нормата за съответната възраст. Значимо нисък е резултатът на децата с квадрипареза, подобна е тенденцията и при децата със смесена форма на ЦП и придружаващи увреждания. Ниските стойности, преработени във възрастов еквивалент, дават профил на *значително двигателно изоставане*. При децата с най-ниски стойности при обследването резултатите не могат да бъдат приложени към скалата за възрастов еквивалент и в индивидуалния им профил двигателното изоставане става значително, като поставя тези деца много под възрастовата норма. Резултатите от клиничните наблюдения потвърждават и тестовите такива.



Фиг. 8. Резултати на изследваните, сравнени с норма по скала „Груба моторика“ по M-FUN

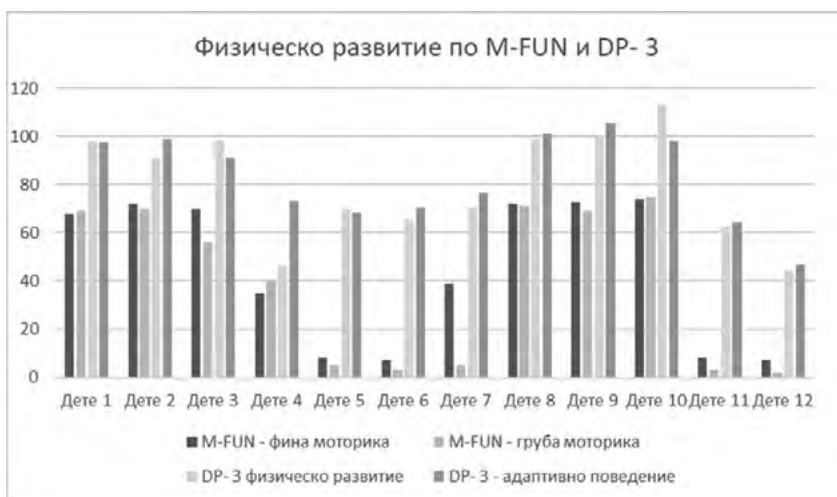
Фина моторика

Представянето по отношение на фините моторни умения е с най-ниски резултати, но децата с диплегия и хемипареза, със слабо изразена спастичност имат най-високи резултати при индивидуалното представяне (фиг. 9). Симптоматичните прояви на състоянието им се виждат в значителните разлики в представянето на различните случаи. Тези от тях, които имат придружаващи нарушения, се затрудняват значително в изпълнението на всички дейности от теста и получават минимални резултати, формирани само поради инициативата за активност. Сравнението на резултатите в сурови точки спрямо възрастовата норма показва отново значително *изоставане*, функционалните умения на изследваните деца са ниски за възрастта, като разликата е повече от две години. Понякога, за да може обективно да се направи оценката, се използва стимулен материал за по-ниска възрастова група.



Фиг. 9. Резултати на изследваните, сравнени с норма по скала „Фина моторика“ по M-FUN

Сравнението на резултатите по двете методики в областта на физическото развитие ни показва значителни разлики в представянето на децата според M-FUN и DP-3 (фиг. 10). Профилите на фина и груба моторика по M-FUN дава близки резултати в двете скали при индивидуалното представяне на всяко дете. Тоест не се отчитат значими различия между коефициентите на представяне в скалите за всяко изследвано дете. Значителни разлики обаче се наблюдават в представянето при сравнение между DP-3 и M-FUN. В сравнение разглеждаме близки по своето съдържание скали, които съдържат основни аспекти на развитието, а именно физическо развитие по DP-3 (съответстващо на груба моторика по M-FUN) и адаптивно поведение по DP-3 (съответстващо на фина моторика по M-FUN). Наблюдава се значителна разлика при сравнението на представянето между двата теста. DP-3 показва резултати под нормата за децата с най-усложнени прояви на ДЦП – тези с квадрипареза и смесена форма, която е в комбинация с еписимптоматика (деца 4, 5, 11 и 12). Това е очакван резултат с оглед на комплексните обективни затруднения в тези случаи, но всички останалите осем изследвани деца показват резултати в границата на нормата. Суровите точки и възрастовият еквивалент според M-FUN показват значително ниско представяне в разглежданите области. Резултатите на всички деца са под нормата. Разликите в индивидуалното представяне при деца 4, 5, 6, 7, 11 и 12 показват значимо изоставане, което отговаря на реалните функционални и двигателни умения на децата и може да бъде обяснено с когнитивните им дефицити. При Дете 7 има значителна разлика в представянето в тези две области и неговите фини моторни умения изпреварват грубите такива. В конкретно разглежданите случаи не се засича разлика между данните, снети от родителите, получената информация от наблюдението и коментара на специалистите, работещи с децата.



Фиг. 10. Сравнение на резултатите между M-FUN и DP-3

Обобщените резултати на всички изследвани деца могат да ни насочат към извеждането на тенденция в представянето им. Преработени във възрастов еквивалент, спрямо алгоритъма на M-FUN те ни показват, че децата манифестират изоставане близо една година спрямо нормата във всички изследвани компоненти. Значителните затруднения са най-явни в случаите с изразена спастичност и при засегнати четири крайника. Зрително-моторната координация също показва ниски резултати при всички разглеждани случаи.

ИЗВОДИ

В резултат на проведеното изследване можем да формулираме следните изводи:

Изводи, свързани с развитието на децата с ЦП от предучилищна възраст:

1. Всички средни резултати на изследваната група деца с ЦП от предучилищна възраст са по-ниски от посочените в скалите средни стойности за норма за възрастта. Децата с ЦП от предучилищна възраст показват изоставане в двигателното, когнитивното и социално-емоционалното развитие.
2. Изоставането в развитието в предучилищна възраст е по-голямо при момчетата с ЦП, отколкото при момчетата.
3. Немоторната зрителна компетентност изостава значително спрямо възрастовата норма при всички форми на ДЦП.
4. Децата със значително изоставане в когнитивната функция демонстрират нехомогенност на профилите си и големи разлики в представянето си в различните области.

Изводи, свързани с оценката на развитието и уменията на децата с ЦП от предучилищна възраст:

1. Необходима е качествена оценка на възможностите на децата с церебрална парализа.
2. Информацията от профилите на развитие, формирани на базата на скрининговите методи, е необходимо да бъде допълвана чрез методи за оценка, които са специализирани за деца с церебрална парализа.
3. Тестовете, които не са насочени към деца с двигателни дефицити, могат да дадат подвеждащи резултати по отношение на справянето на изследваните лица.
4. Децата с тежко двигателно изоставане не могат да бъдат обхванати от процеса на диагностика чрез M-FUN, въпреки неговата насоченост към деца с нарушения на двигателната функция.

В заключение може да кажем, че провеждането на наблюдението и приложението на оценката чрез DP-3 и M-FUN установи настоящото равнище на умения на обследваните деца. Констатира се ниво на двигателна функция по отношение на фина моторика, груба моторика и зрително-моторна коорди-

нация, както и равнището на ниво на адаптивно поведение, комуникативна и когнитивна функция. Сравнението между резултатите от двата теста установи разлики в представянето: равнищата по DP-3 показаха резултати в нормата на развитие или много близо до нормата спрямо изискванията на теста, а резултатите от M-FUN установиха сериозно изоставане във всяка една от областите на развитие. Функционалните умения по отношение на груба и фина моторика имат значително изоставане, зрително-моторната координация също. Сравнението на областите, тествани чрез тези инструменти, отваря възможност за допълнителна дискусия най-вече по отношение на потребността от детайлна оценка на функционалните умения на децата с ЦП, както и възможностите за измерване и проследяване на реалните им възможности. Скрининговите инструменти като DP-3 предлагат моментна оценка и недостатъчно задълбочен образ на потребностите и възможностите на децата с двигателни нарушения (Mihaylova, 2022). Значителните разлики в представянето в различните области ни насочват и към някои проблеми на стандартизираните инструменти по отношение на децата с установени двигателни дефицити. Създаването на профил с поглед върху двигателните умения, немоторните зрителни компетенции и фините моторни умения може да служи на практическо ниво в процеса на създаване на индивидуална програма и терапевтична концепция. Необходимо е да се стандартизират и прилагат методи за оценка, насочени към деца с нарушение на двигателната функция, и да се добавят в практиката тестове с множество и различни модули, които да се прилагат за всички аспекти на всекидневното на детето като учебна, домашна и терапевтична среда. Създаването на профил, който разделя фините от грубите моторни умения по модела на M-FUN, ни дава възможност да изградим програма, концентрирана върху всички потребности на децата с ЦП. Такъв подход може да ни насочи към силните страни на детето и да даде възможност да открием конкретни потребности, а по този начин и да подобри рехабилитационния процес.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Agarwal, A., & Verma, I. (2012). Cerebral palsy in children: An overview. *J Clin Orthop Trauma*. Dec; 3(2): 77–81. doi: 10.1016/j.jcot.2012.09.001. Epub, Sep PMID: 26403442; PMID: PMC3872805.
- Alpern, G. D. (2007) *Developmental Profile 3. Western Psychological Services, USA.*
- Bulgarian adaptation Eubova, S., Kalibaceva, Z. (2013). GIUNTI psychometrics. [Алпърн, Дж. Рейтинг скала за оценка на детското развитие. Българска адаптация С. Еюбова, З. Калибацева.]
- Arnould, C., Penta, M., & Thonnard, J. L. (2007). Hand impairments and their relationship with manual ability in children with cerebral palsy. *J Rehabil Med* 39: 708–14 10.2340/16501977-0111.
- Banova, V. (2000). Deteto ot 3 do 6 godini. In: *Rucovodstvo za izsledvane na deteto*. Ed. B. Minchev. [Банова, В. 2000. Детето от 3 до 6 години. В: Ръководство за изследване на детето, част 1, под ред. на Б. Минчев.]. Sofia: Veda Slovena (pp. 5–12).

- Bayón, C. (2018). *Design, Development and Evaluation of a Robotic Platform for Gait Rehabilitation and Training in Patients with Cerebral Palsy*. PhD Thesis.
- Bizhkov, G., & Stoyanova, F. (2004). *Test za diagnostika na gotovnostta na decata za uchilishite. Kniga za uchitelq.* [Бижков, Г. & Стоянова, Ф. (2004). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Книга за учителя.]. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2021). *Govorno, ezikovo i kognitivno razvitiе pri deca s cerebralna paraliza.* [Бояджиева-Делева, Е. (2021). Говорно, езиково и когнитивно развитие при деца с церебрална парализа.]. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, ISBN 978-954-07-5237-2.
- Bozhinova, B., Chavdarov, Iv., & Milanov, Iv. (2019). *Nacionalen konsensus za diagnostika, rehabilitacia, lechenie i administrirane na deca s cerebralna paraliza.* [Божинова, В., Чавдаров, Ив., & Миланов, Ив. (ред.) (2019). Национален консенсус за диагностика, рехабилитация, лечение и администриране на деца с церебрална парализа.]. Retrieved at http://www.nevrologiabg.com/wp-content/uploads/2015/06/consensusDCP2019_deca-s-cerebralna-paraliza_bg.pdf.
- Chavdarov, Iv. (2014a). *Klinichni kriterii za dostigane na samostoqtelno hodene i prognoziranje na motorno razvitiе pri CP.* [Чавдаров, Ив. (2014). Клинични критерии за достигане на самостоятелно ходене и прогнозиране на моторното развитие при ЦП.]. In: I. Chavdarov (Red.). *Academia po cerebralna paraliza*. Stara Zagora: Dzhemi stratus OOD, 159–167 ISBN 978-954-8137-13-3.
- Chavdarov, Iv. (2014b). *Savremenno opredelenie i klasifikacia na CP, ranna diagnostika i rehabilitacionen ekip.* [Чавдаров, И. (2014). Съвременно определение и класификация на ЦП, ранна диагностика и рехабилитационен екип.]. In: Iv. Chavdarov (Red.). *Akademiya po cerebralna paraliza*. Stara Zagora: Dzhemi stratus OOD, 56-66. ISBN 978-954-8137-13-3.
- Clarke, M.T., Sargent, J., Cooper, R., Aberbach, G., McLaughlin, L., Panesar, P., & Swettenham, J. (2020). *Development and Testing of the Eye-pointing Classification Scale for Children with Cerebral Palsy.* *Disability and Rehabilitation*, 1–6, retrieved at 20.02.2024 https://www.ucl.ac.uk/gaze/sites/gaze/files/eye-pointing_classification_scale_2020_final.pdf.
- Damyanov, K. (2020). *Funkcionalno ocenavane v priobshtavashoto obrazovanie.* [Дамянов, К. (2020) Функционално оценяване в приобщаващото образование.]. Sofia: Fabrika za knigi. ISBN 978-619-230-124-8.
- Damyanov, K. et.al. (2023). *Nasoki za prilagane na Kartata za funkcionalna ocenka na individualnite potrebnosti na decata i uchenicite sus specialni obrazovatelni potrebnosti i s hronichni zabolqvaniq vav vrazka s prilaganeto na Mejdunarodnata klasifikacia za funkcionirane to na choveka, uvrejdaniqta i zdraveto na deca i unoshi (ICF-CY).* [Дамянов, К. и кол. (2023). Насоки за прилагане на Картата за функционална оценка на индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности и с хронични заболявания във връзка с прилагането на Международната класификация за функционирането на човека, уврежданията и здравето на деца и юноши (ICF-CY).]. Sofia: RCPPO, ISBN 978-619-7743-00-5
- Eliasson, A.C., Krumlinde, S. L., Rösblad, B., Beckung, E., Arner, M., & Öhrvall, R. P. (2006). *The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral*

- palsy: scale development and evidence of validity and reliability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48, 549–554.
- Fedrizzi, E., Pagliano, E., Andreucci, E., & Oleari, G. (2003). Hand function in children with hemiplegic cerebral palsy: prospective follow-up and functional outcome in adolescence. *Dev Med Child Neurol* (2003), 45, 85–91 10.1111/j.1469-8749.2003.tb00910.x.
- Grayson, R. J. W. (2016). *Supporting Children With Cerebral Palsy*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315643168>.
- Harb, A., & Kishner, S. (2023). *Modified Ashworth Scale*. [Updated 2023 May 1]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554572/>.
- Horvat, E. A. (2017). *Tehnologii konduktivnoto razvitiia I abilitacii detei imeushih povrezhdenie centralnoi nervoi sistemu*. [Хорват, Е.А. (2017). Технологии кондуктивного развития и абилитации детей, имеющих повреждение центральной нервной системы], Perm: retrieved at 22.02.2024 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewi42_Oy2Y6EAxWjR_EDHdiJBQgQFnoEC A4QAQ&url=https%3A%2F%2Fvkr.pspu.ru%2Fuploads%2F7628%2FHrvat_vkr.pdf&usq=AOvVaw22FLRpx3lqnaWILJnCYjfx&opi=89978449.
- Ignatova, D. (2023). Ocenka na individualnite potrebnosti na deteto/uchenika za osiguravane na podkrepa za lichnostno razvitiie. [Игнатова, Д. (2023). Оценка на индивидуалните потребности на детето/ученика за осигуряване на подкрепа за личносно развитие.]. In: *Priobshstavasho obrazovanie*, ed. M. Zamfirov (pp. 99–114). Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-5856-5.
- Invencao, C. T., Pan, X., Tripathi, T., Ma, J., & Heathcock, J.C. (2023). Manual Abilities and Cognition in Children with Cerebral Palsy: Do Fine Motor Skills Impact Cognition as Measured by the Bayley Scales of Infant Development? *Behavioral Sciences*.13(7), 542. <https://doi.org/10.3390/bs13070542>.
- Ipolitova, M. V. (2011). K voprosu o prostranstvenih narusheniia u detei s cerebralnimi paralichami. [Ипполитова, М.В. (2011). К вопросу о пространственных нарушениях у детей с церебральными параличами.]. In: R. I. Lalaeva, & S. N. Shaovskaia. *Logopathopsychologia*. Moskva: Valdos (pp. 344–345). ISBN 978-5-691-01726-1.
- Kuneva, S. (1985). *Pedagogicheska rehabilitacia na deca s cerebralna paraliza*. [Кънева, С. (1985). Педагогическа рехабилитация на деца с церебрална парализа.]. Sofia: Narodna prosveta.
- Lesny, I., & Spitz, J., (1989). *Neurologie a psychiatrie pro specialni pedagogy*. Praha: SPN.
- Levchenko, I. U., & Prihodko, O. G. (2002). *Tehnologii obucheniia i vospitaniia detei s naryshenyami oporno-dvigatelnova aparata*. [Левченко, И. Ю., & Приходько, О.Г. (2002). Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.]. Moskva.
- Luzanova, S. V. (2008). Istoria izycheniia detskova cerebralnova paralicha. [Лузанова, С.В. (2008). История изучения детского церебрального паралича.]. *Logopedia sevodnja*, 2 (20), 26-33.
- MACS – manual ability classification system. (2024). [Специализирана болница за рехабилитация на ДЦП „Света София“ (2024). Класификационната система за работа с ръце, при деца с ЦП (MACS – manual ability classification system).]. https://www.cpcentresof-bg.com/files/custom/pdf/MACS_Bulgarian_2024.pdf?fbclid=IwAR3WPI5ff7tEwS6HPKkrfQM5K9il31jHSnAlhigDTMMds2dniZHLsvgBc.

- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Poulin, C., & Rosenbaum, P. (2010). Level of motivation in mastering challenging tasks in children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol.*, 2010; 52: 1120–6.
- Mavlov, L. (1999). Detska cerebralna paraliza – znachimost, razprostranenie, chestota i problemi. [Мавлов, Л. (1999) Детска церебрална парализа – значимост, разпространение, честота и проблеми.]. In: *Decata s cerebralna paraliza*. Sbornik dokladi (pp. 8–11). Sofia: CLRDCP.
- Mihaylova, N., & Vacheva, D. (2021). *Osnovi na funkcionalnata ocenka v medicinskata rehabilitacij i ergoterapiq*. [Михайлова, Н., & Въчева, Д. (2021). Основи на функционалната оценка в медицинската рехабилитация и ерготерапия.]. Pleven: Izdatelski centur na MU – Pleven.
- Mihaylova, Sn. (2022). Metodi za ocenka na finata motorika pri deca i uchenici sas SOP. [Михайлова, Сн. (2022). Методи за оценка на фината моторика при деца и ученици със СОП.]. In: *Sbornik s dokladi ot Tretata Nauchno-prakticheska konferencia „Obrazovanie i izkystva: Tradicii i perspektivi“*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“ (pp. 182-195).
- Miller, L. J. (2006). *Miller Function & Participation scales. Examiner's manual*. NCS: Pearson, Inc.
- Morris, R., & Wishaw, I. Q. (2015). Arm and Hand Movement: Current Knowledge and Future Perspective. *Frontiers in neurology*, vol. 6 (19).
- Moskivkina, A. G., & Mastucova, E.M. (2002). Nevrozui u detei s cerebralnoi paralichom. [Московкина, А.Г., & Мاستюкова, Е.М. (2002). Неврозы у детей с церебральным параличом.]. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 60–63.
- OS Bulgaria (2013). Retrieved on 10.02.2024 from <https://www.giuntipsy.bg/bg/prod-16-reiting-skala-za-ocenka-na-detskoto-razvitie.htm>
- Oskoui, M., Majnemer, A., Dagenais, L., & Shevell, M. I. (2013). The Relationship Between Gross Motor Function and Manual Ability in Cerebral Palsy. *Journal of Child Neurology*. 2013; 28(12), 1646–1652. doi:10.1177/0883073812463608.
- Palisano R., Rosenbaum, P., & Walter, St. (2008). Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Volume 39, Issue 4, 214–223 <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1997.tb07414.x>
- Palisano, R., Rosenbaum, P., Walter, S., Russell, D., Wood, E., & Galuppi, B. (1997). Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*, Apr; 39(4), 214–23. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07414.x. PMID: 9183258.
- Paneth, N., Damiano, D., Rosenbaum, P. et al. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, *Dev. Med. Child Neurol.*, 47, 8, 571–576.
- Petrov, Iv., & Trosheva, A. (1993). Osobenosti na semeinoto vuzpitanie na deca s nevrozomatichni zabolqvania. [Петров, Ив., & Трошева, А. (1993). Особености на семейното възпитание на деца с неврозоматични заболявания.]. *Pedagogika*, vol. 11, 61–66.
- Petrov, Iv. (1990) *Kratkotrainata pamet na decata s cerebralna paraliza*. [Петров, Ив. (1990). Краткотрайната памет на деца с церебрална парализа.]. In: Iv. Petrov et al. *Psihologo-pedagogicheski I mediko-pedagogicheski problem na ozdravitelnite, sanitorialnite I bolnichnite uchilishta*. Sofia (pp. 55–77).
- Petrova, N., Pavlova, Iv., Vasileva, D., & Tconcova, E. (2015). Detska Cerebralna Paraliza –

- klinichni proqvi, rehabilitacia I lechenie. [Петрова, Н., Павлова, Ив., Василева, Д., & Цонкова, Е. (2015). Детска церебрална парализа – клинични прояви, рехабилитация и лечение.]. In: *Nauchni trudove na Rusenski universitet*, tom 54, seria 8.1, 122–126.
- Piruyova, V. (2008). *NevroBiologichni osnovi na detskoto razvitie*. [Пирьова, Б. (2008). Невробиологични основи на детското развитие.]. Sofia: NBU.
- Raichev, R., Raichev I., Krusteva, N., & Gozmanova, G. (2006). *Nevrologia*. [Райчев, Р., Райчев, И., Кръстева, Н., & Гозманова, Г. (2006). Неврология.]. Sofia: Artic 2001, ISBN 10: 954-9365-13-1.
- Samardzhiev, A. N., Nikolov, B., & G. Pavlov (1982). *Detski cerebralni paralizi*. [Самарджиев, А. Н., Николов, Б., & Г. Павлов (1982). Детски церебрални парализи.]. Sofia.
- Semenova, A. I., & Savchenko, M. A. (1986). О своеобразии письменной речи учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. [Семенова, А. И., & Савченко, М.А. (1986). О своеобразии письменной речи учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.]. *Defectologia*, vol. 3, 10–15.
- Sigurdardottir, S., Eiriksdottir, A., Gunnarsdottir, E., Meintema, M., Arnadottir, U., & Vik, T. (2008). Cognitive profile in young Icelandic children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*, 50, 357–62.
- Simonova, N. V. (1988). Formirovanie poznavatelnoi aktivnosti i samostoiatelnosti u detei s cerebralnoi paralichom. [Симонова, Н. В. (1988). Формирование познавательной активности и самостоятельности у детей с церебральным параличом.]. *Defectologia*, vol. 4, 75–78.
- Stadskleiv, K. (2020). Cognitive functioning in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62(3), 283–289.
- Terzieva, A. (2015). *Grizhi za deca s cerebralna paraliza* [Терзиева, А. (2015). Грижи за деца с церебрална парализа.]. Sofia: Med. University.
- Tetzchner, St. (2022). *Typical and Atypical Child Development*. London, Routledge, ISBN 9781003292463.
- Tomova, M. (2023). *Ocenka na funkcionalното zrenie, prakticheski zadachi*. [Томова, М. (2023). Оценка на функционалното зрение, практически задачи за неговото развитие.]. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridki“.
- Trosheva-Asenova, A. (2023). Clasifikacia na detsa I uchenici s nevrosomatichni narushenia. Obshta charakteristika na detsata s chronichni zaboliavania I detsata s dvigatelni uvrejdania. [Трошева-Асенова, А. (2023). Класификация на деца и ученици с невросоматични нарушения. Обща характеристика на децата с хронични заболявания и децата с двигателни увреждания.]. In: M. Zamfirov, *Specialna pedagogika*. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, pp.169–179. ISBN 978-954-07-5733-9.
- Trosheva-Asenova, A. (2008). Diagnostika I obrazovatenlo planirane na razvitiето na grafichnite umenia za pisane pri uchenici s detska cerebralna paraliza. [Трошева-Асенова, А. (2008). Диагностика и образователно планиране на развитието на графичните умения за писане при ученици с детска церебрална парализа.]. In: *Osobenosti na integriranoto obuchenie*, ed. E. Evgenieva. (pp. 123–139). Sofia. ISBN: 978-954-316-041-9.
- Trosheva, A. (2004). *Formirane na grafichni umenia za pisane pri deca I uchenici s deca cerebralna paraliza*. PhD Thesis [Трошева, А. (2004). Формиране на графични умения за писане при ученици с детска церебрална парализа, Докторска дисертация.]. Sofia.

- Tsitlakidis, S., Beckmann, N.A., Wolf, S.I., Hagmann, S., Renkawitz, T., & Götze, M. (2022). GMFCS Level-Specific Differences in Kinematics and Joint Moments of the Involved Side in Unilateral Cerebral Palsy. *J Clin Med.*; 11(9): 2556. doi: 10.3390/jcm11092556. PMID: 35566682; PMCID: PMC9100606.
- Volemanova, M. (2020). Zapaznite primitivni refleksi. [Волеманова, М. (2020). Запазените примитивни рефлексии.]. Sofia: Kibea.
- World Health Organization. (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*. Geneva: WHO.

Линкове:

- <https://cerebralpalsy.org.au/cerebral-palsy/gross-motor-function-classification-system/> retrieved at 23.02.2024
- <https://i0.wp.com/about-wheelchair.com/wp-content/uploads/2019/08/levels-of-gross-motor-function-classification-system-gmfcs.png?ssl=1> retrieved at 23.02.2024
- <https://www.mlsp.government.bg/uploads/1/mkfuz.pdf> retrieved at 23.02.2024

ЗА АВТОРИТЕ

Доц. д-р Анна Трошева-Асенова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

Научни интереси в областта на обучението и рехабилитацията на деца с физически увреждания, хронични заболявания, нарушен слух, аутизъм, проблемите на алтернативната и допълваща комуникация, сензорната интеграция, играта на деца със СОП. Публикации: 63.

E-mail: trosheva@uni-sofia.bg

Ас. Снежина Михайлова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

Научни интереси в областта на обучението и терапията на деца с двигателни нарушения, аутистичен спектър и множество увреждания, арт терапевтична практика, психомоторни практики, ранна интервенция и терапия. Публикации: 4.

E-mail: smmihaleva@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHORS

Assoc. Prof. Anna Trosheva-Asenova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria, Faculty of Educational Studies and the Arts

Scientific interests in the field of training and rehabilitation of children with physical disabilities, chronic diseases, hearing impairment, autism, alternative and complementary communication, sensory integration, and play of children with SEN. Publications: 63.

E-mail: trosheva@uni-sofia.bg

Snezhina Mihaylova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria, Faculty of Educational Studies and the Arts

Scientific interest in the field of education and therapy for children with movement disorders and cerebral palsy, autism spectrum and multiple disabilities, art therapy, psychomotor practices, and early intervention and therapy. Publications: 4

E-mail: smmihaleva@uni-sofia.bg

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

Том 117

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

Volume 117

INCLUSIVE EDUCATION AND CULTURAL IDENTITY AMONG ROMA STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

KALOYAN DAMYANOV

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

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.65-89>

Abstract. This study analyzes parents’ attitudes towards the educational integration of children of Roma and non-Roma origin, focusing on socio-economic factors, cultural differences, and interpersonal relationships. Applying a qualitative methodological approach, including interviews and analysis through Atlas.ti, the study identifies key areas for improvement in the educational system. The results emphasize the need for enhanced cultural sensitivity, teacher training in cultural competence, and the promotion of inclusion. Based on the data, the research proposes developing strategies to support cultural diversity and intercultural dialogue to ensure better educational integration and respect for all students.

Keywords: Inclusive Education, Cultural Identity, Roma Origin

ПРИБИЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРНА ИДЕНТИЧНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ РОМСКИ ПРОИЗХОД В УЧИЛИЩНА СРЕДА

КАЛОЯН ДАМЯНОВ

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

Резюме. Изследването анализира атитюдите на родителите към образователната интеграция на деца от ромски и не-ромски произход, акцентирайки върху социално-икономически фактори, културни различия и междуличностни отношения. Прилагайки качествен методологичен подход, включващ интервюта и анализ чрез Atlas.ti, студията идентифицира ключови области за подобрене в образователната система. Резултатите подчертават нуждата от засилена културна сензитивност, обучение на учителите за културна компетентност и насърчаване на приобщаването. На основата на данните изследването предлага разработването на стратегии за подкрепа на културното многообразие и междукултурния диалог, за да се гарантира по-добра образователна интеграция и уважение към всички ученици.

Ключови думи: приобщаващо образование, културна идентичност, ромски произход

ВЪВЕДЕНИЕ

Предметът на настоящото научно изследване е задълбоченото разглеждане на многостранните предизвикателства пред образователната система в Република България в контекста на интеграцията на ученици от ромски произход. Обучаващите се от тази етническа група се сблъскват с комплексен ареал от препятствия, които затрудняват тяхното ефективно включване и успех в образователния процес. Тези предизвикателства не се ограничават единствено до социално-икономически фактори и културни диспаритети, но също така включват структурната институционална сегрегация. Това именно налага образователната интеграция като изключително сложен и многоаспектен процес. Целта на изследването е да осветли и анализира основните детерминанти, влияещи на образователната интеграция и академичния успех на ромските ученици в българските учебни заведения, и да идентифицира ефикасни стратегии и интервенции за подобряване на тяхното образователно включване.

Специфичните задачи на изследването включват:

– Подробен анализ на социално-икономическите детерминанти и тяхното въздействие върху достъпа до качествено образование и академичната реализация на учениците от ромски произход. Анализът разкрива механизмите, по които икономическите ограничения, жилищните условия и подкрепата от семейството формират образователния статус на тези ученици.

– Изследване на влиянието на културната идентичност върху процеса на образователната интеграция въз основа на анализа на това как езикът, традициите и семейните очаквания взаимодействат с образователните стратегии.

– Оценка на съществуващите подходи към приобщаващото образование, като се анализира тяхната ефикасност и адаптивност към нуждите на ромската общност и се идентифицират сферите, изискващи допълнителни усилия или новаторски подходи.

Изследването цели чрез мултидисциплинарна методология да допринесе за научната база от знания относно сложността на образователната интеграция на деца от ромски произход и да артикулира научнообосновани предложения за създаването на по-приобщаваща и справедлива образователна среда в България. Повишаването на образователния потенциал за ромските деца и ученици не само ще способства за тяхното личностно развитие и социалната им интеграция, но и ще подкрепи реализацията на обществените цели за равенство и социална справедливост.

ТЕОРЕТИЧНА РАМКА

Изследването се основава на различни теоретични подходи и концепции, свързани с приобщаващото образование и културната идентичност. Важно е да се разбере как тези концепции се прилагат и интерпретират в контекста на българското образование и спецификите на ромската култура.

Ромската общност в България се разглежда като етническо малцинство, което се характеризира със значителни културни различия от останалата част на българското общество. Тези различия обхващат обичаи, традиции, ежедневни практики и език, които отличават ромите като уникална етническа група. Въпреки това спецификата на ромската идентичност често се възприема преимуществено по негативен начин, което допринася за стигматизацията и социалната изолация на ромите (Grekova, 2001). Подобно негативно възприемане води до тяхното отделяне от останалата част на обществото, което продължава да се поддържа въпреки усилията за социална интеграция.

В контекста на настоящото изследване приобщаващото образование и културната идентичност на учениците от ромски произход се разглеждат предвид класификацията на ромските общности в България, разработена от Елена Марушиакова и Веселин Попов. Тази класификация предлага три основни подразделения, които илюстрират етнокултурното многообразие сред ромската общност: уседнали роми (йерлии), калдараши (кардараши) и рудари (лудари, копанари), като всяко от тези подразделения се характеризира с уникални езици, културни и социално-икономически особености (Marushiakova & Popov, 2007). Теренното изследване, проведено в рамките на проучването, акцентира върху общностите от уседнали роми, включително и хорахане и дасикане

рома, които живеят в общностите в гр. София и по-специално в районите на Обеля и Христо Ботев. Там са локализиран и трите образователни институции, в които е проведено емпиричното изследване. Разбирането на тази класификация и етнокултурните различия между групите е от ключово значение за разработването на ефективни образователни стратегии, които да отразяват и уважават културното многообразие на ромските ученици. Прилагането на такива стратегии е съществено за постигането на приобщаващо образование, което насърчава културната интеграция, социалното приобщаване и уважението към всички ученици, независимо от техния етнически произход.

Съществен аспект от изследването подчертава, че докато се говори за необходимостта от социална интеграция на ромите в българското общество, реалната практика показва устойчивост на пространствената и социалната изолация. Това води до разрива между декларираните цели за интеграция и реалното положение, което изисква задълбочен анализ и разработване на ефективни стратегии за преодоляване на предизвикателствата.

От призмата на приобщаващото образование е важно да се наблегне върху значението на разработването на образователни стратегии, които да насърчават културната сензитивност и уважението към културната идентичност на учениците от ромски произход. Това включва интегрирането на ромската култура и история в учебната програма, обучението на учителите за работа в мултикултурна среда и създаването на училищна среда, която насърчава взаимното уважение и разбиране между учениците от различни етнически групи.

Теориите за социалното приобщаване, културния релативизъм и критичната педагогика предоставят сериозна теоретична рамка за разбиране и адресиране на предизвикателствата, пред които са изправени децата от ромски произход в образователната система.

В българските общообразователни училища изучаването на културните различия между учениците придобива особена значимост. Тъкмо тези различия се явяват тъждествени на културните особености, които се проявяват чрез несъответствия или разлики при сравнението на две или повече култури. Такива сравнения могат да включват аспекти като майчин език, вероизповедание, етнос, раса, цвят на кожата, територия или произход, кухня, облекло, традиции, обичаи, музика, манталитет и др. Във връзка с културните различия, базирани на етнос, вероизповедание, произход и други критерии, по които индивидите могат да се самоопределят – право, признато като човешко, се акцентира и на важноста от културна равнопоставеност. Този аспект е от ключово значение за разработването на образователни стратегии и практики, които насърчават приобщаващото образование и уважението към културната идентичност в училищната среда, особено сред учениците от ромски произход.

Социалното приобщаване е процесът, чрез който се стремим към осигуряването на равни възможности за всички ученици, независимо от техния етни-

чески произход, за участие в образователни и социални дейности. Съществен компонент от това разбиране е акцентирането върху важността на създаването на условия, които да позволяват на всеки индивид да развива своите потенциали и да участва пълноценно в обществения живот. (Sen, 1999). Прилагането на тази теория в контекста на учениците от ромски произход в България изисква активни усилия за преодоляването на социалните и икономическите бариери, които ограничават тяхното образователно участие и успех. Социалното приобщаване се определя като процес на подобряване на условията за участие на индивиди и групи в обществото, както и на увеличаване на способността, възможността и достойнството на хората, които са в неблагоприятно положение на базата на тяхната идентичност, да участват в обществото (World Bank, 2013). Социалното приобщаване представлява комплексен и многоаспектен процес, който цели подобряване на условията за участие на всички индивиди и групи в обществения живот. Този процес е особено значим за лицата и групите, които се намират в неблагоприятно положение на базата на своята идентичност – етническа принадлежност, социално-икономически статус, пол, възраст, здравословно състояние или други фактори, които могат да водят до социално изключване или маргинализация. Тази концепция придобива все по-голямо значение на фона на глобализацията, технологичния напредък и социоикономическите промени, които характеризират XXI век.

Научните изследвания в последните години продължават да очертават измеренията на социалното приобщаване, фокусирайки се върху образованието, заетостта и достъпа до социални услуги като ключови пътища за интегриране на уязвимите групи в обществото. Образованието е подчертано като основен инструмент за преодоляване на неравенствата, осигуряващ знанията и уменията, които са необходими за икономическо и социално участие (European Commission, 2020). Заетостта, отвъд генерирането на доходи, играе съществена роля в социалната интеграция и личностното развитие. Развиващото се поле на цифровото приобщаване също подчертава значението на технологиите за улесняване на достъпа до информация, услуги и възможности, допринасяйки така за по-широката програма за социално приобщаване (Smith & Rehm, 2021). Освен това мултидисциплинарното социално приобщаване изучава как различните форми на идентичност и неравностойност се пресичат и това е фокус на академични проучвания, разкривайки сложните реалности, пред които са изправени маргинализираните общности (Johnson & Shields, 2019).

Независимо от усилията на националните и международните организации за насърчаване на социалното приобщаване, предизвикателствата продължават, особено на фона на растящите социоикономически различия и политическа поляризация. Пандемията от COVID-19 допълнително влоши тези предизвикателства, разкривайки и задълбочавайки съществуващите неравен-

ства (Davies & Brember, 2021). Въпреки това кризата също така катализира иновативни подходи към социалното приобщаване, включително ускореното приемане на цифрови технологии за образование и работа, подчертавайки както потенциала, така и капаните на стратегиите за цифрово приобщаване.

В контекста на темата за приобщаващото образование и културната идентичност на учениците от ромски произход акцентът върху цифровата компетентност и образование също заема съществено място. Това подчертава потребността от интегриране на цифровите умения в образователните стратегии за всички ученици, включително тези от етническите малцинства, за да се гарантира тяхното пълноценно включване в бързо променящия се цифров свят и да се осигури равен достъп до възможностите, които се предлагат. Изисква се все по-настойчиво адаптирането към учебните програми и методи на преподаване, за да се отговори на нарастващите изисквания за цифрови умения и компетенции, критично мислене и адаптивност, които са основополагащи за успеха в съвременната икономика и общество (Dimitrova, 2023). В съвременните образователни системи културният релативизъм продължава да предлага ценна рамка за разбирането и признаването на културната уникалност и различията, особено когато става въпрос за образованието на децата от ромски произход. Откакто С. Kluckhohn (1955) подчертава значението на еднаквото уважение към всички култури и нуждата да бъдат разбирани в рамките на своя контекст, теорията за културния релативизъм се разви допълнително от по-нови изследвания, които разкриват динамичното взаимодействие между култура и образование.

Според Schultz и Lavenda (2009) културният релативизъм е способността да разбираме нечия друга култура в нейните собствени условия и да не си позволяваме оценки, използвайки стандартите на собствената ни култура. Целта на това е да се насърчава разбирането на културни практики, които обикновено не са част от собствената ни култура. Използването на перспективата на културния релативизъм води до виждането, че нито една култура не превъзхожда друга култура.

Съвременните изследвания в областта на образованието подчертават значението на културно-сензитивните подходи, които признават и уважават културните различия на учениците. Такива подходи са особено релевантни за образованието на децата от ромски произход, които често се сблъскват с предизвикателства, свързани със социалната изолация и дискриминацията в образователната система. В този контекст културният релативизъм служи като основа за разработването на образователни програми и стратегии, които са съобразени с културните идентичности на ромските деца, насърчавайки тяхното активно участие и интеграция в училищната среда.

Примери за такива стратегии включват ромската история и култура в учебната програма, обучение на учители за културна компетентност и чувствител-

ност, както и създаването на приобщаваща училищна среда, която отразява и цени многообразието на всички ученици. Такива подходи не само насърчават културната идентичност и самочувствието на ромските деца, но и допринасят за по-широката цел за социално приобщаване и равенство в образованието. В рамките на актуализацията на образователните стандарти и съдържание в България през последните години бяха идентифицирани теми, които трансцендират специфичните учебни предмети. Сред тях интеркултурната компетентност се откроява като особено значима. Това развитие е резултат не само от вътрешнодържавните динамики, които отразяват етнокултурното многообразие на нацията, но и от външни причинители, включително миграционните потоци, преминаващи през България, стимулирани от глобални кризи и военни конфликти. Този аспект подчертава нарастващата необходимост от интегриране на интеркултурното образование като ключов елемент в учебните програми с цел подготовка на учениците за ефективно взаимодействие във все по-глобализирания и културно разнообразен свят (Baeva, 2010).

Собственият анализ показва, че прилагането на културния релативизъм в образователния контекст изисква активни и целенасочени усилия от страна на образователните институции, политиците и общностите. Тук се включва разработването на политики и практики, които активно противодействат на стереотипите и предразсъдъците и насърчават взаимното уважение и разбирателство между различните културни групи. В дългосрочен план такива усилия могат да доведат до по-справедлива и приобщаваща образователна система, която е в състояние да отговори на нуждите и очакванията на всички ученици, включително и на тези от ромски произход.

Есенциално е да се акцентира върху факта, че предложената аналитична рамка очертава обща концепция относно културния релативизъм и образователния процес на деца от ромски произход, докато специфичните стратегии и интервенции изискват детайлно адаптиране към уникалните контексти и потребности на разнообразните общности и образователни системи. Особено значим аспект в този контекст е езиковата компетентност на учениците от ромски произход. В дискурса, посветен на приобщаващото образование и културната идентичност на тези ученици, проблемите, свързани с овладяването на българския език и произтичащите трудности в учебния процес, заемат ключово място. Тази езикова и образователна пречка провокира у учениците чувство на дискомфорт, изолация и непълноценност, което потенциално води до прекъсване на образователния път (Piieva, 2022). Необходимо е да се подчертае, че възприятията за неуспех и неспособност за справяне, особено през училищните години, не само изолират учениците от техните съученици, но и демотивират техния стремеж към образование. А това от своя страна довежда до увеличаване на отсъствията и като крайна последица – до отпадането им от училище. Формирането на позитивно отношение към учебния процес и

изпитването на удовлетворение от пребиваването в училище се явяват сред основните детерминанти за задържането на ромските деца в образователната система (Gerganov & Kyuchukov, 1999).

Конструирането на среда, която стимулира дружелюбна конкуренция и взаимопомощ, се проявява като ефикасен механизъм за увеличаване на академичния интерес и посещаемост. Приятелската среда в училище може да функционира като значим мотивационен фактор, едновременно фасилитиращ интеграцията на ученици от разнороден културен произход. Съществено е обаче да се осъзнае, че тази мрежа може да предизвика негативни асоциации, ако не се управлява адекватно, като по този начин отблъсне учениците дори от ограниченото им желание за участие в образователния процес. Разглеждайки учениците от ромски произход в контекста на училищната среда, по един естествен път достигахме до концепцията за критичната педагогика, въведена от Paulo Freire (1970). Тази педагогика продължава да се развива и обогатява през годините, като намира своето приложение в различен образователен контекст, включително в обучението на деца от ромски произход. Съвременните изследвания в областта на образованието подчертават значението на прилагането на принципите на критичната педагогика за създаването на приобщаваща и справедлива образователна среда, която насърчава критичното мислене, социалната справедливост и активното участие в обществото.

Автори като Kevin Kumashiro (2009), който в своето произведение „Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice“ разглежда предизвикателствата пред съвременното образование и насърчава подходи, насочени към разбиването на стереотипите и предразсъдъците, както и Gloria Ladson-Billings (2009) с нейната работа „The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children“, която изследва ефективни стратегии за образование на маргинализирани ученици, допринасят за разширяването и задълбочаването на дискурса около критичната педагогика.

Критичната педагогика представлява основополагащ подход за разработването на приобщаващо образование, което отговаря на специфичните нужди на ромските деца в училищната среда. Тази теория, която набляга на демократичното образование, критичното мислене и социалната справедливост, предлага ценен инструментариум за преодоляването на структурните бариери и дискриминацията, с която се сблъскват ромските деца. Тя се фокусира и върху поведението на децата, което не възниква във вакуум, а е продукт на взаимодействието между децата/учениците и тяхната среда (Angelova, 2022).

Във връзка с това научните изследвания и разработки, проведени от нови автори като Caraballo и Martinez (2020), подчертават значимостта на критичната педагогика за разработването на образователни стратегии, които са приобщаващи и отговарят на културните и образователните потребности на децата в училище. Тези автори изтъкват необходимостта от създаването на

образователна среда, която уважава културната уникалност на учениците и насърчава тяхното активно участие в учебния процес.

Анализът на взаимовръзката между критичната педагогика и приобщаващото образование на ромските деца разкрива, че ефективното прилагане на този подход изисква промени не само в учебните програми, но и в обучението на учителите, както и в цялостната училищна култура. Това включва обучение за културна чувствителност и компетентност, което помага на учителите да разбират и уважават културните различия и да разработват стратегии за ефективно включване на ромските деца в учебния процес.

ПРИБОЩАВАЩО И ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Приобщаващото и интеркултурното образование са две ключови концепции в съвременната образователна теория и практика, които се допълват взаимно за създаване на образователна среда, отговаряща на нуждите и потенциала на всички ученици. Те представляват отговор на мултикултурната реалност на съвременното общество и нарастващата нужда от развитие на умения за межкултурна комуникация и взаимно уважение.

Приобщаващото образование се фокусира върху премахването на бариерите за участие и успех в образованието за всички ученици, независимо от техните физически, интелектуални, социални, емоционални, езикови или други различия. Ainscow et al. (2006) подчертават, че приобщаващото образование не е процес, ограничен до деца със специални образователни потребности; то се отнася до всички ученици и има за цел да преобрази училищата в среда, където всеки може да учи и да участва пълноценно.

Интеркултурното образование от своя страна се занимава с признаването и цененето на културното многообразие, както и с развитието на умения за межкултурно взаимодействие. Базирано на идеите на автори като Nieto (2004), то акцентира върху разбирането и уважението между различните културни групи в образователната система и обществото като цяло. Интеркултурното образование насърчава към критично мислене и рефлексия върху културните предразсъдъци и стереотипи, стремейки се да изгради отворен и изпълнен с уважение диалог между културите.

Свързването на приобщаващото и интеркултурното образование в теоретичен план подчертава важността на създаването на образователна среда, която е не само достъпна и приобщаваща за всички, но и чувствителна и отзивчива към културното многообразие на ученическата популация. Banks (2004) и Gay (2002) изтъкват, че успешното прилагане на такъв интегриран подход изисква преосмисляне на учебните програми, методите на преподаване и оценяване, както и училищната култура и политики, за да отразяват и ценят многообразието и да насърчават равенството и социалната справедливост. В съвременната

образователна парадигма интеграцията на интеркултурните аспекти в приобщаващото образование е от критично значение за развитието на компетенциите на учителите и способността им да създават гостоприемна и подкрепяща среда за всички ученици. Тази интеграция подчертава необходимостта от преподаватели, които са подготвени да разпознават, ценят и взаимодействат с културното многообразие в класната стая и които могат да използват това многообразие като ресурс за обогатяване на образователния процес.

Разработването на компетенции за интеркултурно приобщаващо образование включва разбирането и прилагането на стратегии за межкултурно обучение, които спомагат за премахването на културните и езиковите бариери и насърчават взаимното уважение и разбирателство. Gay (2002) подчертава значението на културно отзивчивото преподаване, което включва учителска практика, базирана на висока степен на осведоменост за културните различия между учениците и стратегии за включване на тези различия в учебния процес. Banks (2004) разширява този подход, представяйки концепцията за мултикултурно образование, която подчертава нуждата от преобразуване на образователната система, така че да отразява и служи на многообразието на съвременното общество. Това включва разработването на учебни програми, които са релевантни за всички ученици, независимо от техния културен или етнически произход. Създаването на гостоприемна и приобщаваща среда изисква от учителите не само да разпознават и уважават културното многообразие, но и активно да насърчават участието на всички ученици в учебния процес.

Според Cummins (2001) това включва създаването на учебна среда, която насърчава учениците да изразяват своята идентичност и да участват активно в обучението, като същевременно развива техните езикови и културни умения. Интеграцията на интеркултурните аспекти в приобщаващото образование е съществена за подготовката на учителите да създават гостоприемна образователна среда, която отговаря на потребностите на всички ученици. Развитието на културно отзивчиви преподавателски практики и мултикултурни учебни програми е ключово за постигането на тази цел. Всичко това, разбира се, е възможно само след наличие на адекватна политическа рамка в тази област и това се обективизира в българската политика чрез *Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства за периода 2015–2020 г.*

Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства за периода 2015–2020 г. представлява еволюция на документа, одобрен от министъра на образованието и науката през 2004 г. и последващо актуализиран през 2010 г. Този секторен документ залага основите за развитието на българското образование в контекста на интеграцията на ученици от етническите малцинства. Въпреки наблюдаваните промени в образователни-

те практики след приемането на стратегията, значителна част от нейния потенциал за образователно-интеграционни и социализиращи инициативи остава нереализирана. Съществените трансформации в българското общество и структурните недостатъци на текущата стратегия налагат нейното обновление и адаптиране към съвременните изисквания и международни стандарти.

Разработването на актуализиран план за действие улеснява Министерството на образованието и науката в оптимизирането на координацията между различните заинтересовани страни, включително общини, университети, обучаващи педагози, и гражданското общество, активно ангажирано с въпросите на образователната интеграция (Damyanov, 2022). Така стратегията се стреми да адресира сложни проблеми като сегрегацията в училищата в ромските квартали и създаването на условия за ефективна десегрегация, като се вземат предвид местните специфики и се търсят съгласувани решения с участието на всички отговорни институции и организации.

Основните направления на стратегията за образователна интеграция включват осигуряване на равен достъп до качествено образование за всички деца, утвърждаване на интеркултурното образование като ключов елемент в модернизацията на образователната система, създаване на условия за успешна социализация на децата от етническите малцинства, както и поддържане и развитие на тяхната културна идентичност. Стратегията подчертава също значението на взаимното уважение и сътрудничество между децата от различни етнически групи като основа за постигане на интеграция и социално сближаване.

В най-съвременната ***Националната стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021–2030)*** се акцентира на усилията за подобряване на достъпа до качествено и приобщаващо образование. Министерството на образованието и науката (МОН) прилага целенасочени действия за интеграция на ромските ученици в образователната система, съсредоточавайки се върху приобщаващото образование и образователната интеграция като ключови фактори за социално включване. Тези инициативи са подкрепени от Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), Наредбата за приобщаващо образование и Програмата за дейността на Центъра за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (ЦОИДУЕМ).

Основният акцент на тези политики е насочен към създаването на подходящи условия за всички ученици, включително тези от уязвими групи и ромски произход, за да се гарантира тяхното успешно включване и завършване на образователния процес. Прилагат се диференцирани и индивидуализирани методи, които адресират конкретните потребности на учениците, компенсират затрудненията в усвояването на учебния материал и преодоляването на езикови бариери.

Стратегията подчертава значението на работата с родителите от уязвими групи за подобряване на образователните резултати на техните деца. Оперативните цели на стратегията обхващат създаването на условия за качествено приобщаващо и интеркултурно образование, преодоляването на сегрегацията в образователната система, съхранението и развитието на културната идентичност на децата и учениците, както и укрепването на взаимодействието между образователните институции и семействата.

Така стратегията за равенство, приобщаване и участие на ромите залага основите за интегриран подход към образованието, който не само адресира академичните нужди на учениците от ромски произход, но и подкрепя тяхното социално включване и културна интеграция, насърчавайки уважението към разнообразието и мултикултурните ценности в българското общество.

По този начин стратегията за образователна интеграция става важен инструмент за преодоляване на предизвикателствата, свързани с интеграцията на ученици от етнически малцинства, и служи като основа за изграждане на по-справедлива и приобщаваща образователна система в България.

МЕТОДОЛОГИЯ

Изследването на предизвикателствата и факторите, които влияят върху образователното приобщаване на ромските деца в България, изисква комплексен и многостранен методологичен подход. За целите на това изследване бяха избрани следните методи за събиране на данни: качествени интервюта, наблюдение и анкети. Тези методи позволяват да се осъществи дълбочинен анализ на перспективите, опитите и предизвикателствата, пред които са изправени ромските деца, техните родители и учителите им в контекста на образователната система. С цел да се разбере по-дълбоко взаимодействието между културната идентичност на ромските деца и процесите на приобщаващо образование методологията на изследването включва разширен анализ на културните аспекти и тяхното значение за образователната интеграция. Комплексният подход допълва използваните методи за събиране на данни с цел постигане на цялостно разбиране на динамиката в образователния процес и разработването на ефективни стратегии за приобщаващо образование.

Методите, които са използвани за настоящето изследване, са: качествени интервюта с учители, ромски ученици и техните родители, както и такива с техни съученици и техните родители. Проведени са полуструктурирани качествени интервюта с учители, ромски деца и техните родители. Интервютата се фокусират както върху личните опити и възприятия относно образователната интеграция, така и върху предизвикателствата и възможностите в училищната среда. Извършено е наблюдение в училищна среда в три училища в гр. София, в които се обучават голям брой ученици от ромски произход и не

само, за да се получи по-добро разбиране за динамиката в класната стая, взаимодействието между учениците и методите на преподаване, които учителите прилагат в мултикултурен контекст.

Разработени са анкети за учители и родители с цел събиране на количествени данни относно възприятията им за ефективността на съществуващите образователни стратегии и програми за приобщаващо образование.

Важно място заема анализът на културните особености на ромската общност и тяхното отражение в образователната система. Той включва изучаване на културните норми, ценности и традиции, които могат да повлияят на образователната мотивация и ангажираност на ромските деца.

Участници

Изследването включва:

– *Учители*. Избрани са 22 учители от две основни училища (124 ОУ „Васил Левски“, гр. София, и 106 ОУ „Григорий Цамблак“, гр. София), както и едно средно училище (140 СУ „Иван Богоров“, гр. София), които имат опит в работата с ромски деца. Те предоставят ценна информация относно образователните практики, методите за преподаване и предизвикателствата в класната стая.

– *Ромски деца*. Включени са 40 ученици с ромски произход от различни възрастови групи в трите училища, посочени по-горе, за да се разберат техните възприятия, опити и предложения за подобряване на образователния процес.

– *Съученици на ромските ученици*. Включени са 20 техни съученици с преобладаващ български произход, за да се установят техните нагласи в мултикултурен контекст на класната стая.

– *Родители на ромски деца*. Те са важен източник на информация относно подкрепата, която те предоставят на своите деца, както и за техните възгледи за образователната система и нейната отзивчивост към нуждите на ромската общност. Включени са 15 родители от ромски произход.

– *Родители на съучениците на ромските деца*. Представяват основен източник за климата и средата, която се осигурява в един мултикултурен контекст в общообразователните училища. Включени са 15 родители на съученици на ромските деца.

Процедура

Процедурата на провеждане на изследването включва следните стъпки:

– Подготовка и разработване на инструментариум за интервюта и анкети, включително разработване на въпросници и наръчници за наблюдение.

– Провеждане на интервюта и анкети, както и наблюдение в училищна среда, за да се събере информация от различни перспективи.

– Данните от качествените интервюта и наблюденията се изследват чрез тематичен анализ, докато количествените данни от анкетите се обработват статистически.

– На базата на анализа се формулират заключенията относно ключовите фактори, които влияят на образователната интеграция на ромските деца, и се предлагат препоръки за подобряване на образователната практика и политика.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

Анализът на събраните данни от качествените интервюта, наблюденията и анкетите разкрива няколко ключови тенденции, които оказват влияние върху образователната интеграция на ромските деца в българските училища. За целите на настоящето изследване сме използвали SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) версия 16.0.1. Диспозиционирали сме няколко ключови тенденции, които ще представим по-долу на база на комплексен анализ от изследването.

Социално-икономически фактори. Голяма част от ромските семейства се сблъскват със значителни социално-икономически затруднения, които ограничават възможностите за образование на техните деца. Липсата на финансови ресурси за образователни материали, учебни помагала и допълнителни занимания е идентифицирана като значително препятствие.

Таблица 1. Комплексен анализ на социално-икономическите фактори

Показател	Ромски ученици	Не-ромски ученици	t-стойност	p-стойност
Достъп до учебни материали	M = 2,5; SD = 1,2	M = 4,3; SD = 0,8	-9,56	<0,001
Участие в извънкласни дейности	M = 2,8; SD = 1,3	M = 4,1; SD = 0,9	-7,42	<0,001
Редовност на посещенията в училище	M = 3,4; SD = 1,1	M = 4,6; SD = 0,7	-8,33	<0,001

Таблицата представя описателна статистика и резултати от t-тест за независими извадки, като сравнява социално-икономическите фактори между две групи ученици – ромски и не-ромски. Елементите от таблицата се декриптират, както следва:

Показател. Това е категорията или видът социално-икономически фактор, който се анализира (например „Достъп до учебни материали“, „Участие в извънкласни дейности“, „Редовност на посещенията в училище“).

Ромски ученици/Не-ромски ученици. Тези колони показват средните стойности (M) и стандартните отклонения (SD) за всяка група ученици по дадения показател. Средната стойност (M) представлява средния резултат за групата

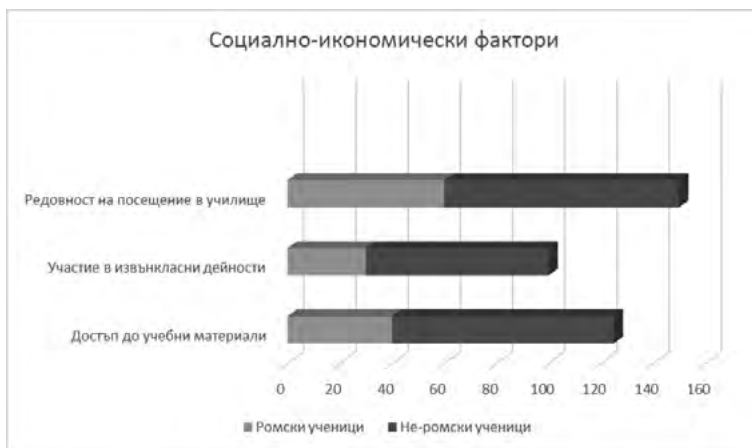
по съответния показател, докато стандартното отклонение (SD) показва разпространението на резултатите около средната стойност, което ни дава представа за вариабилността в данните.

t-стойност. Това е статистическата стойност, получена от проведения t-тест за независими извадки, която показва разликата в средните стойности между двете групи. Отрицателната стойност указва посоката на разликата.

p-стойност. Показва вероятността разликата между две групи да е случайна (т.е. не е статистически значима). Стойност под 0,001 означава, че разликата в средните стойности между ромски и не-ромски ученици е статистически значима и много вероятно не е случайна.

За всички изследвани социално-икономически фактори (достъп до учебни материали, участие в извънкласни дейности, редовност на посещенията в училище) средните стойности за ромските ученици са значително по-ниски в сравнение с не-ромските ученици. Това показва, че ромските ученици изпитват по-големи затруднения в тези области.

Ниските p-стойности (<0.001) за всички показатели подчертават, че разликите между двете групи са статистически значими и не могат да бъдат приписани на случайност.



Фиг. 1. Социално-икономически фактори

Тези резултати подчертават необходимостта от адресиране на социално-икономическите неравенства и подобряване на условията за образование за ромските ученици, за да се насърчи тяхното успешно приобщаване и участие в училищната среда.

Културни различия и идентичност. Културната идентичност на ромските деца често се разглежда като бариера за тяхната интеграция в училищната система. Въпреки това резултатите от наблюденията и интервютата показват,

че уважението към културната уникалност и включването на културните аспекти на ромската общност в учебния процес могат значително да подобрят ангажираността и мотивацията на учениците.

Таблица 2. Статистически анализ на възприятията за културни различия и идентичност

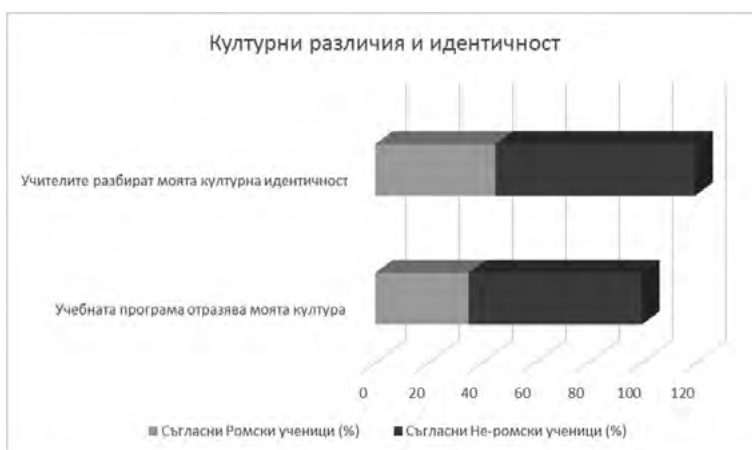
Твърдение	Съгласни, ромски ученици	Съгласни, не-ромски ученици	χ^2 (Chi-square)	p-стойност
Учебната програма отразява моята култура	35	59	13,74	<0,001
Учителите разбират моята културна идентичност	45	62	18,22	<0,001

Таблицата представя резултати от анализ на данните за културни различия и идентичност, като сравнява отговорите на ромски и не-ромски ученици чрез χ^2 (Chi-square) тест. Този тест се използва, за да се установи дали има статистически значима разлика между очакваните и наблюдаваните честоти в една или повече категории на крос-таблица. Елементите от таблицата се декриптират, както следва: Всяко от изброените твърдения представлява конкретен аспект от образователния процес, който се изследва в контекста на културните различия и идентичност – дали учебната програма отразява културата на учениците и дали учителите разбират тяхната културна идентичност.

Съгласни, ромски ученици/Съгласни, не-ромски ученици – процентът на съгласие с всяко твърдение сред ромските и не-ромските ученици. Тези стойности показват как учениците от двете групи възприемат отразяването на тяхната култура в учебната програма и разбирането на тяхната културна идентичност от страна на учителите.

χ^2 (Chi-square). Това е статистическата стойност, получена от χ^2 теста, която показва дали разликите между групите са статистически значими. По-високите стойности на χ^2 показват по-голяма разлика между очакваните и наблюдаваните честоти, което може да ситуира значимо въздействие на културните различия в образователния процес.

p-стойност. Това е вероятността разликите, наблюдавани в данните, да са случайни. Стойността <0,001 показва, че разликите във възприятията между ромски и не-ромски ученици са статистически значими и с голяма вероятност не са резултат от случайност. По-специфично стойности под 0.05 обикновено се приемат като индикация за статистическа значимост.



Фиг. 2. Твърдения за културни различия и идентичност

Резултатите от χ^2 тестовете показват статистически значими разлики във възприятията на ромски и не-ромски ученици по отношение на това дали учебната програма отразява тяхната култура и дали учителите разбират тяхната културна идентичност. Стойностите на χ^2 (13,74 и 18,22 съответно) и много ниските р-стойности ($<0,001$) подчертават значимостта на тези разлики. Това подкрепя идеята, че културните различия и идентичност играят важна роля в образователния процес и възприятията на учениците за своето образование. Така се подчертава необходимостта от разработването на образователни стратегии и програми, които са чувствителни към културните нужди и идентичности на всички ученици, за да се насърчи по-голямо приобщаване и равенство в образователната система.

Отношения между учениците. Наблюденията в училищната среда разкриват, че въпреки наличието на положителни взаимоотношения между ромски и не-ромски ученици, все още съществуват случаи на изолация и дискриминация. Това подчертава необходимостта от програми за повишаване на осведомеността и межкултурната компетентност сред всички ученици.

Таблица 3. Приемане в класната стая

Твърдение	Съгласни ромски ученици (%)	Съгласни не-ромски ученици (%)	χ^2 (Chi-square)	р-стойност
Чувствам се приет/а от другите ученици	55	85	21,56	$<0,001$
Имам приятели от други етнически групи	60	90	24,88	$<0,001$

Таблицата предоставя резултати от анализ на възприятията за отношенията между учениците, разделяйки отговорите на ромски и не-ромски ученици и използвайки χ^2 (Chi-square) тест, за да определи статистическата значимост на наблюдаваните разлики. Елементите от таблицата се декриптират, както следва:

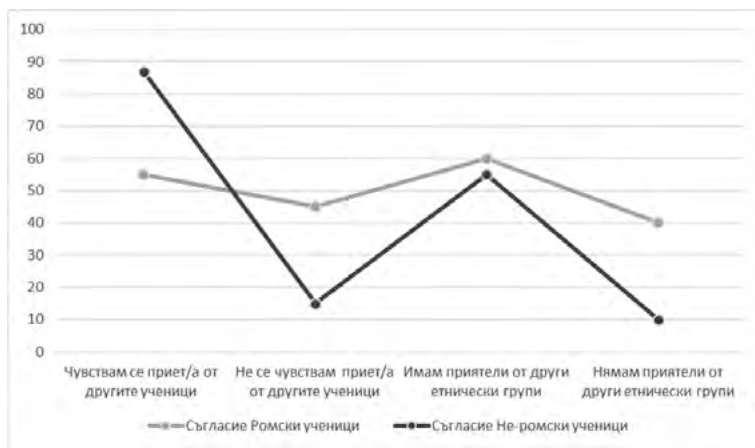
Твърдение. Това са конкретните афирмации или изявления, по които учениците са попитани да изразят своето съгласие или несъгласие. В този случай твърденията са: „Чувствам се приет/а от другите ученици“ и „Имам приятели от други етнически групи“.

Съгласни ромски ученици (%) – процентът на ромски ученици, които са се съгласили с всяко от посочените твърдения.

Съгласни не-ромски ученици (%) – процентът на не-ромски ученици, които са се съгласили с всяко от посочените твърдения.

χ^2 (Chi-square) – стойността на χ^2 теста, която показва степента на разлика между наблюдаваните и очакваните честоти на съгласие между двете групи ученици. По-високата стойност указва по-голяма разлика между групите.

p-стойност – показва вероятността разликите, наблюдавани в данните, да са случайни. Стойността $<0,001$ означава, че вероятността тези разлики да са резултат от случайност е изключително малка, което подчертава, че наблюдаваните разлики са статистически значими.



Фиг. 3. Релация на отношенията между учениците

Фигура 3 показва, че има значителни разлики във възприятията между ромски и не-ромски ученици относно това дали се чувстват приети от другите ученици и дали имат приятели от другите етнически групи. По-ниските проценти на съгласие сред ромските ученици (55% и 60% съответно) в сравнение с не-ромските ученици (85% и 90% съответно) и статистическата значимост, показана от χ^2 теста и *p*-стойностите, подчертават наличието на бариери за

социалната интеграция и междуличностните отношения в училищната среда. Тези наблюдения подчертават необходимостта от разработването и прилагането на стратегии и програми, които насърчават межкултурното разбирателство, приемането и социалната интеграция на учениците от различни етнически групи, за да се създаде по-гостоприемна и подкрепяща образователна среда за всички.

Атитюди на родителите към приобщаващото образование

Интерпретация на атитюдите на родителите е от съществено значение по множество причини, особено в контекста на приобщаващото образование. Това проучване може да предложи както ценни възможности за разбиране и подобрене на образователната среда, така и да допринесе за по-ефективната социална и културна интеграция на децата. Родителите играят критична роля в образователния процес на децата си. Техните възприятия и нагласи могат да влияят върху подкрепата, която предоставят у дома, както и върху тяхната ангажираност с училищните дейности. Разбирането на тези нагласи помага на образователните институции да създадат по-подкрепяща и включваща среда. По време на изследването, подобно на по-горе описаното, фокусирано върху интервюта с родители на деца от ромски произход и родители на техните съученици, следвахме структуриран подход, като разработихме и анализирахме данни от проведените интервюта. Този процес включваше разработване на въпросник, извършване на интервютата, събиране на данни и техния анализ. За обработка на резултатите от интервютата е използван специализиран софтуер Atlas.ti

Създаден е списък с кодове в Atlas.ti за анализ на нагласите на родителите на основата на транскрибираните интервюта и идентифициране на повтарящи се теми и мотиви. По-долу е представен списък с кодове, който е използван за кодиране на нагласите на родителите по отношение на различни аспекти на образованието и приобщаващото образование:

Културна сензитивност

- Липса на културна сензитивност в учебната програма;
- Необходимост от културно разнообразие в материалите;
- Учителите и разбирането на културната идентичност.

Приобщаващо образование

- Възприятия за приобщаващото образование;
- Предизвикателства, свързани с приобщаването;
- Ползи от приобщаващото образование.

Межкултурни отношения

Межкултурни взаимоотношения между учениците;
Ролята на училището в насърчаването на межкултурен диалог;
Примери за межкултурно неразбирателство или конфликт.

Образователна подкрепа и ресурси

Достъп до допълнителни образователни ресурси;
Училищна подкрепа за домашни задачи и учене;
Необходимост от финансова и материална подкрепа.

Комуникация и сътрудничество

Комуникация между училище и родители;
Родителско участие в училищния живот;
Възможности за сътрудничество между родители и учители.

Предложения за подобрения

Идеи за подобряване на културната сензитивност;
Предложения за укрепване на приобщаващото образование;
Мерки за подобряване на межкултурните отношения.

Лични преживявания и истории

Позитивни примери от образователния процес;
Преживявания на дискриминация или изключване;
Успешни истории на интеграция и участие.

На базата на анализ на най-често използваните кодове в Atlas.ti в транскрибираните интервюта може да представим в табличен вид най-честите споменавания в проведените интервюта на родителите на децата от ромски произход:

Таблица 4. Отношение на родителите на деца от ромски произход

Код/Тема	Брой споменавания	Процент съгласие	Процент несъгласие
Положителни възприятия	12	80%	20%
Предложения за подобрения	20	95%	5%
Липса на ресурси	10	30%	70%
Недостатъчна културна сензитивност	12	40%	60%
Нужда от подобрена комуникация	18	85%	15%
Важността на межкултурното обучение	22	90%	10%



Фиг. 4. Отношение на родителите от ромски произход по Atlas.ti

Резултати от проведени интервюта с родителите на съучениците на децата от ромски произход

Проведените интервюта с родителската общност се осъществиха в трите целеви училища на територията на гр. София в периода октомври – декември 2023 г. Полуструктурираните качествени интервюта целяха проучване на нагласите на родителите на останалите ученици.

За да представя данните от интервюта с родителите на деца, които не са от ромски произход и са съученици на тези от ромски произход, в табличен вид е създадена таблица, която обобщава основните теми и броя на споменаванията им. Тази таблица служи за илюстрация на това как може да се структурират и анализират качествените данни.

Таблица 5. Отношение на родителите на съучениците на децата от ромски произход

Тема	Брой споменавания	Част от отговорите на родителите
Позитивно възприемане на многообразието	5	„Мария има приятели от различни произходи...“
Нужда от повече културно приобщаване	3	„Според мен училището би могло да прави повече за представянето на културното многообразие...“
Необходимост от допълнителна квалификация на учителите	2	„Мисля, че е важно учителите да са подготвени да се справят с такива ситуации по конструктивен начин...“
Насърчаване на културното разбиране	3	„Моят син се чувства комфортно... не мисля, че етническият произход трябва да бъде проблем...“
Необходимост от финансиране на проекти за училището	1	„Това беше голямо разочарование за него и пропуснатата възможност за училището да покаже своята подкрепа за културното разнообразие...“

Таблицата представя ясна картина на общите теми, които се идентифицираха от интервютата с родителите. Наблюдава се силна подкрепа за многообразието и призив за по-голямо културно приобщаване в училищната среда. Също така се подчертава нуждата от специализирано обучение за учителите, за да могат те по-ефективно да насърчават процеса на приобщаване и да управляват межкултурните взаимодействия. Отделно се изтъква значението на финансирането на проекти, които подкрепят културното разбиране и участието. Тези резултати могат да послужат като основа за предложения за подобрения в образователната система, насочени към постигане на по-голямо приобщаване и уважение към многообразието.

ИЗВОДИ

На базата на проведените интервюта с всички родители можем да направим следните изводи:

– Родителската общност изразява загриженост относно липсата на културна сензитивност в образователната система. Тази общност подчертава необходимостта от включване на културните традиции и празници на ромите в учебната програма.

– Родителите вярват, че училищата трябва активно да насърчават межкултурния диалог и разбирането между учениците от различен произход, за да се създаде по-приобщаваща и уважаваща среда.

– Има силно изразена необходимост от обучение на учителите по отношение на културната компетентност и работата в мултикултурна среда, както е споменато от повечето родители.

– Родителите изтъкват значението на финансирането на проекти, които позволяват на децата да изразят и споделят своето културно наследство, което се възприема като важен фактор за тяхната социална интеграция и самоизразяване.

Въз основа на анализа на интервютата е ясно, че родителите на деца от ромски произход имат силни и ясни възгледи относно това как образователната система може и трябва да се подобри, за да отговори на нуждите на техните деца и да насърчи към по-голяма културна интеграция и равенство.

Данните от цялостното изследване показват, че културните различия имат влияние върху възприемането на учебната програма и взаимоотношенията с учителите. Различията във възприятията между ромски и не-ромски ученици по отношение на отразяването на културата в образователния процес подчертават нуждата от по-голяма степен на културно приобщаване и разбиране.

Настоящото научно изследване подчертава значението на разработването и прилагането на стратегии за подобряване на социалната интеграция, културното приобщаване и образователния достъп за всички ученици, независимо от техния етнически произход. Това включва комплексен ареал от дейности –

подкрепа за учители и училища в разработването на културно чувствителни учебни програми, насърчаване на политики за равен достъп до образователни и извънкласни ресурси, както и създаване на среда, която насърчава разбирателството и уважението между различните културни групи.

БИБЛИОГРАФИЯ

Източници (нормативни документи, архивни единици и т.н.)

European Commission (2020). Стратегии за социално приобщаване и сближаване в Европа след 2020 г. [Strategies for Social Inclusion and Cohesion in Europe Post – 2020.]

Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етнически малцинства за периода 2015–2020 г. [Strategia za obrazovatelna integracia na deca i uchenici ot etnicheskite malcinstva za perioda 2015–2020.]

Национална стратегия на Република България за равенство, приобщаване и участие на ромите (2021-2030). [Nacionalna strategia na Republika Bulgaria za ravenstvo, priobshtave i uchashtie na romite 2021–2030.]

Източници (научна литература)

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308.

Angelova, Ts. (2022). Priobshtavashto obrazovanie za detsa i uchenitsi s emotsionalni i povedencheski razstroystva. [Ангелова, Ц. (2022). Приобщаващо образование за деца и ученици с емоционални и поведенчески разстройства.]. In: *Razvitie na Priobshtavashtoto obrazovanie v Balgariya – 15 godini po-kasno* (pp. 140–146). Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Banks, J. A. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baeva, M. (2010) Za integriraneto, za vkluchvaneto, za dobrite praktiki, za zhelanite postijenia. [Баева, М. (2010). За интегрирането, за включването, за добрите практики, за желаните постижения.]. *Preduchilistno vaspitanie*, № 6, 15–21.

Caraballo, L., & Martinez, D. (2020). Culturally Sustaining Pedagogies in the Current Moment: A Conversation with Django Paris and H. Samy Alim. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 63(6), 697–701.

Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 656–675.

Damyanov, K. (2022). Sotsialno-pedagogicheska podkrepa i preventsiya na otpadaneto ot uchilishchno obrazovanie. [Дамянов, К. (2022). Социално-педагогическа подкрепа и превенция на отпадането от училищно образование.]. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Davies, R., & Brember, I. (2021). The Impact of COVID-19 on Social Inequality and Inclusion: An Analysis of Recent Trends. *Journal of Social Policy*, 50(4), 780–798.

Dimitrova, A. (2023). Educational perspectives of Higher education in Bulgaria as a member of the EU within the Global Changes 2030. *Philosophy*, Vol. 32, Az-buki.

- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gerganov, E., & Kyuchukov, H. (1999). *Образователни нагласи на ромите в България*. [Герганов, Е., & Ключуков, Х. (1999). *Образователни нагласи на ромите в България*.] Sofia: Izd. Tilia.
- Grekkova, M. (2001). *Maltsinstvo: sotsialno konstruirane i prezhivyavane*. [Грекова, М. (2001). *Малцинство: социално конструиране и преживяване*.] Sofia: Kritika I humanizam.
- Ilieva, M. (2022). *Predizvikelstva i resheniya na razlichiyata v multikulturnata klasna staya*. [Илиева, М. (2022). *Предизвикателства и решения на различията в мултикултурната класна стая*.] In: *Razvitie na priobstavastoto obrazovanie v Bulgaria – 15 godini pokasno* (pp. 56–63). Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Johnson, M., & Shields, L. (2019). Intersectionality and Social Inclusion: Navigating Complexities in Policy and Practice. *Social Inclusion*, 7(1), 1–5.
- Kluckhohn, C. (1955). Ethical Relativity: Sic et Non. *Journal of Philosophy*, 52, 663.
- Kumashiro, K. (2009). *Against Common Sense: Teaching and Learning Toward Social Justice*. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marushiakova, E., & Popov, V. (2007). *Подобряване на образованието на ромите в България*. [Марушиакова, Е., & Попов, В. (2007). *Подобряване на образованието на ромите в България. Оценка на положението в страната и стратегическите насоки на Ромския образователен фонд*.] Budapest: Roma Education Fund.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Pearson Education.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Schultz, Emily A., & Lavenda, Robert H. (2009). *Cultural Anthropology: A Perspective on the Human Condition*. New York: Oxford University Press, 332–333.
- Smith, J., & Rehm, M. (2021). Digital Inclusion and Social Inclusion: A Global Perspective. *Information, Communication & Society*, 24(6), 809–825.
- World Bank (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. Washington.

ЗА АВТОРА

Калоян Дамянов е главен асистент в катедра „Специална педагогика“ на Факултета по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Той е национален координатор на Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование за България.

Научните му интереси са свързани с приобщаващото образование, мултикултурната среда и социалната работа. Има над 30 научни публикации в тези области и 3 самостоятелни монографии.

Контакт: Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ул. „Шипченски проход“ 69а, стая 209.

E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg

ORCID ID:0000-0002-7005-5811

ABOUT THE AUTHOR

Kaloyan Damyanov is a Chief Assist. Professor at the Department of Special Education, Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria. He serves as the National Coordinator for Bulgaria at the European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

His research interests focus on inclusive education, multicultural environments, and social work. He has published over 30 publications in these areas and has authored three monographs independently.

Contact: Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, 69a Shipchenski Prohod Blvd., room 209, Bulgaria

E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg

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

Том 117

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

Volume 117

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TO DEAF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION –
SPECIFICS AND ADAPTATION

SLAVINA LOZANOVA

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

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.90-113>

Abstract. This article introduces a framework for teaching foreign languages in English, specifically designed for young deaf learners according to the sign bilingual approach to education. The framework is based on the cognitive and linguistic abilities of these learners and emphasizes the need to adapt, modify, and restructure educational content to meet their communicative abilities and cultural identity. The article includes guidelines and techniques for teaching English using Bulgarian Sign Language, Bulgarian fingerspelling, and International fingerspelling, as well as suggestions for using video recordings to make the content accessible to deaf learners.

Keywords: foreign language teaching, Bulgarian Sign Language, deaf learners, bilingual approach, Bulgarian fingerspelling, International fingerspelling

СПЕЦИФИКИ И АДАПТИРАНЕ НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ГЛУХИ УЧЕНИЦИ В КОНТЕКСТА НА БИЛИНГВИСТИЧНИЯ ПОДХОД НА ОБРАЗОВАНИЕ

СЛАВИНА ЛОЗАНОВА

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

Резюме. Настоящата студия представя концептуална съдържателна рамка за чуждоезиково обучение по английски език, разработена съобразно спецификите на когнитивното и езиковото функциониране на ученици с увреден слух и теоретичните постановки на билингвистичния подход на образование. Направеният обзорен анализ на литературата обосновава необходимостта от адаптиране, модифициране и реструктуриране на учебното съдържание така, че да отразява билингвистичната природа и социокултурна идентичност на обучаемите. Представени са методически насоки и техники за използване на българския жестов език и мануално кодирани системи като средства за преподаване на английски език, както и стратегия за видеопредставяне на жестовия език с цел достъп до учебното съдържание и учене.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, български жестов език, глухи ученици, билингвистичен подход, българска дактилна азбука, „международна“ дактилна азбука

ВЪВЕДЕНИЕ

Езиковото обучение на учениците със слухови нарушения е основна цел на педагогическото и терапевтично взаимодействие и предизвикателството, което отразява в най-голяма степен спецификите на функциониране на членовете на тази група хора с нетипично развитие (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016; Rajamoni et al., 2022).

Проговарянето на първия за детето език (Е1) се осъществява при осигуряване на условия за разгръщане на способността на детето да открива и разграничава значими модели за подражание, за извличане на входни езикови данни и под въздействието на паралелната информация, съпътстваща социалната употреба на езика в различни комуникативни ситуации на пряк контакт с детето (Stoyanova, 2014; Knoors, 2016). Овлабяването на Е1 се случва непринудено и естествено, за разлика от научаването на чужд език, където принципите на организация на учебния процес предопределят резултатите от ученето, протичащо в условия на целенасочени дейности по овладяване на отделните речеви умения (Shopov, 1998; Daskalova, 2003; Stefanova, 2007). Георгиева коректно отбелязва, че „бързината, ефективността и трайността на овладяване на втория език...“ зависят от редица фактори, един от които е „...близост или голямо различие между родния и новия език“ (Georgieva, 2013: 22).

Към въпроса за обучението по чужд език на ученици със слухови нарушения се проявява последователен в годините научен интерес дотолкова, доколкото езиковото обучение с цел развитие на словесната компетентност в условия на глухота притежава сходни параметри с методологията на второ/чуждоезиково обучение (Howerton-Fox & Falk, 2019; Lozanova, 2024).

Настоящата студия представя спецификите в обучението по английски език за глухи билингви¹, ползващи български словесен и български жестов език, и формулира насоки за адаптиране на съдържание в чуждоезиковото обучение на ученици с увреден слух.

Изведените съждения и практически насоки за работа в чуждоезикова среда са резултат от обзорен анализ на литературата в областта и личния професионален опит на автора. В резултат на обучение по английски език, проведено с 20 глухи обучаеми, във възрастта от 16 до 25 години, за период от 3 месеца беше разработена съдържателна концепция за чуждоезиково обучение по английски език и бяха създадени учебни материали за подпомагане на процеса на учене – методическо помагало и видеозаписи на български жестов език, които отговарят на спецификите в когнитивното и езиковото функциониране на глухите учащи². Това означава, че подборът на езиковите средства на преподаване е съобразен с лингвистичния профил и комуникативни способности на обучаемите, а дизайнът на програмата застъпва теоретично-практическите положения на бимодалния билингвистичен подход. Представената тук концепция е в своя демовариант и предстои да бъде доразвита, за да докаже своята дидактическа функционалност в цялост. Практическото ѝ приложение, изискващо свободно владение на български жестов език от учителите по английски език, увереност в употребата на мануална комуникация и трансезикова способност за превключване между различни езикови средства, би могло да се тълкува като ограничение за въвеждането ѝ в широки граници в чуждоезиковото обучение. Съдържателното представяне на методическото помагало не е обект на настоящата разработка – темата ще бъде разгледана допълнително.

Изложението, в което се представят натрупаният опит и концептуална рамка на обучението, е структурирано в няколко етапа:

¹ Тук се използва утвърдената в социокултурната парадигма терминология, според която „глух“ обозначава всички случаи на слухова загуба, независимо от степента на нарушението, а изписаното с главни букви „Глух“ реферира към социокултурните измерения на функциониране на Глухите хора като членове на общностите, обединени от жестови езици (Pudans-Smith et al., 2019). В текста също се прилага този подход, като термините „слухова увреда“, „слухово нарушение“, „слухова загуба“ и др. се използват синонимно, б.а.

² Концептуалната идея е разработена в съавторство с Десислава Зарева, НБУ, и апробирана в рамките на проект „Създаване на обществен център за придобиване на ключови компетентности за младежи с увреден слух чрез обучение по английски език“, Сдружение „Гишина“, Програма „Европа“ на Столична община, 2017 (Lozanova, 2018).

- дефиниране на особеностите в личностното функциониране на глухите ученици в контекста на чуждоезиковото обучение;
- анализ на съществуващите практики за чуждоезиково обучение на глухи хора;
- описание на съществуващите учебни материали за преподаване на английски език за чуващи според нивото на компетентност, които да се адаптират към нуждите на целевата група от глухи учащи;
- представяне на концепция за обучителна програма, която да отразява особеностите на личностно и културно функциониране на глухите съобразно принципните положения на бимодалния билингвистичен подход на образование.

Темата за чуждоезиковото обучение на глухи ученици не е нова в световната литература, особено в страни, където активно се прилага бимодалният билингвистичен подход. В сравнителен план с развитието на чуждоезиковата методология на обучението при чуващи обаче не само практиката, но и теорията е оскъдна. Въпросът за обучението по чужд език, респ. английски език, изисква уточнението, че обучението на глухи ученици, включително в специалните образователни институции, отговаря на образователните стандарти в общообразователното училище, а учебният процес се разгръща преобладаващо чрез адаптация на стратегиите за преподаване в работата с учениците – към техния стил на учене, методи на комуникация, но не и по отношение на съдържанието на обучението.

ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ В УСЛОВИЯ НА ГЛУХОТА И ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Различната степен на нарушение на слуховата перцепция, невъзможността за използване на акустичния канал за възприемане на информация и овладяване на първи език в естествените условия на общуване по един непосредствен начин предпоставят необходимостта от структуриране и опосредстване на средата чрез ранно въвеждане на нарочни езикови модели и целенасочено управление на интеракциите. Така уменията за разбиране на устна реч се реализират с помощта на алтернативни средства и на мултисензорна основа чрез използване на съхранената сетивност – зрително, тактилно, кинестетично, двигателно; уменията за артикулация и звукопроизношение и изграждането на разбираема устна реч – подпомогнато с прецизно планиране и контрол върху езиковия материал.

Доколко и дали късното изучаване на словесния език като Е1 при глухите деца отговаря на условията, в които протича научаването на Е2 при чуващите, е отдавна идентифициран изследователски въпрос. Маубергу (1993) уточнява, че между двата процеса има съществена разлика. Късното диагностицира-

не на слуховото нарушение или negliжирането на проблема води до езикова депривация, в резултат на която учениците с дълбока слухова загуба влизат в период на оgramотвяване без налични или с непълноценно развити езикови умения. С други думи, глухите деца изучават езика в структурирана среда, като уменията за използване на устната и писмената реч се развиват, първо, без наличието на езиков опит, второ – в паралел. Заслужава си да се отчете и друго обстоятелство, валидно за обучението по чужд език – „*В България писмената реч се представя чрез кирилица, а в английския се използва латинската азбука*“ (Saeva, 2010: 73). Описаната специфика води до извода, че едно дете със слухово нарушение, което не владее свободно Е1, научава чужд език с посредничеството на повече от една езикова система – българска писмена реч, чужда писмена реч, дактилна реч, чуждоезикова дактилна реч, система за транскрипция на чуждоезиковата фонемна система на изучавания език и други системи за визуализиране на недостъпната информация.

Привържениците на социокултурния модел защитават тезата, че жестовият език, като обединяващ елемент на националните общности на глухите и предопределящ културната им идентичност, е достатъчно средство/инструмент за подsigуряване на тяхното пълноценно образователно, личностно и социално развитие (Erting, 1985; Reagan, 1995). Съществуват достатъчно доказателства, че ако от най-ранна възраст на глухите деца се осигури подходяща езикова среда, то те се развиват като билингви, говорещи един словесен език (най-малко в неговата писмена форма) и един жестов език (Humphries et al., 2014). Бимодалният билингвизъм (Swanwick, 2016) се утвърждава като присъща характеристика на всички глухи индивиди, които ползват жестов език, независимо от степента на слуховата им загуба. Доказано е, че както чуващите, така и глухите билингви функционират на различно ниво на речева изява, като изборът на език или езиков вариант зависи от комуникативната цел, социалния контекст, условията на средата и комуникаторите. Различието на билингвистичното поведение при глухите се свежда до изключителната възможност за паралелна вербално-жестова продукция, невъзможността да избират водещия си език поради биологичната непълноценност, възпрепятстваща пълноценното овладяването на едно от уменията, и условията на „отнемащ“ билингвизъм, в които те функционират (Grosjean, 1982; Lozanova, 2023).

Не се оспорва твърдението, че развитието на глухото дете се определя от комплекс от фактори, обвързани със степента на слуховата увреда, времето на настъпване на нарушението, средата към езика/езиците, които се говорят, образователната програма, интелектуалния потенциал и др. Резултатите от обучението и постиженията в социален план се определят от сложната конфигурация и взаимозависимост между всички тези фактори. Проучванията обаче показват, че слабите резултати в ученето, дори отпадането от образователната система, се дължат на други фактори – социална класа, етнос, от-

ношението и социално-икономическия статус на семейството. Наред с това мотивацията, поведението и уменията за учене са също толкова важни, колкото и личностните, емоционалните и социалните качества на глухите младежи (Albertini, Kelly, & Matchett, 2012). Други изследвания разкриват, че ранното въвеждане на жестов език дава възможност за осъзнати комуникативни интеракции и развитие на базисна комуникативна способност за трансфер на знанията от жестов език на словесен език (Freel et al., 2011). Слабите училищни постижения на глухите ученици се обясняват с високия процент глухи деца, родени в чуващи семейства, и късното въвеждане на визуалния език (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Съева разработва концепция и програма за чуждоезиково обучение, която не предлага адаптиране на обучението, а създава авторско съдържание с отчитане на особеностите в езиковата практика на глухи ученици, емпирично изведени в процес на взаимодействие с тях (Saeva, 2010). Разработената „*Интерактивна програма за обучение по английски език на ученици със слухови нарушения – Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)*“ (Saeva & Zamfirov, 2010) представя съдържанието, организирано на тематичен принцип и съобразено с образователни изисквания за обучение по английски език, което е адаптирано за глухи ученици. Лексиката се подава мултисензорно, включително с помощта на жестове.

В обучението по английски език на глухи ученици, което се провежда по програми, методи, съдържание и материали, предвидени за чуващи ученици, рядко се отчитат характерните поведенчески и културологични аспекти на личностно функциониране в условия на глухота.

Според Ewa Domagała-Zyśk и Edit H. Kontra предизвикателствата пред учителя по чужд език се свеждат до разнообразието сред глухите ученици, в допълнение към различната сетивност на възприемане на информацията – слухово-вербално, слухово-орално, визуално и др., и малкия брой на учащите в общообразователни структури, които са част от смесени и нееднородни групи (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016).

Така учениците с увреден слух, изучаващи английски език, попадат в две ситуации, обусловени от детерминантите на личностно и училищно функциониране.

Учениците, които разполагат с език, разчитат на слуха чрез някаква форма на слухопротезиране или подпомагаща аудиосистема, разгръщат чуждоезиковата си компетентност в ситуации на частично участие в дейности за слушане. Дейностите за развитие на уменията говорене са приложими в различна степен. Дали в ученето ще се изисква устна реч, зависи от отношението на учителя, педагогическия му подход и умелост, а от страна на изучаващите целевия език – личната мотивация и желание за включване в процеса. С други думи, формирането на правилно произношение рядко се откроява като воде-

ща задача в чуждоезиковото обучение с тези ученици. Разпространена практика е писмената реч и четенето да са единствените речеви дейности, които преподавателите използват, за да формират чуждоезикова компетентност.

Втората ситуация се отнася до обучаемите, които не разчитат на слуховата си функция, имат слабо развити говорни умения, късно придобиват първоезиковата си компетентност и реално не разполагат с пълноценен език, чрез който да се осъществи трансферът от родноезиковите към чуждоезиковите познания и умения (Shorov, 1998). Нерядко именно тази група ученици разчитат на комуникация в жестов код и жестов език. В часовете по чужд език учениците се изключват от дейности за развитие на умения за слушане, говорене – монологична и диалогична реч, и четене. Обучението се провежда на основата на писмената реч на родния и целевия език за запознаване с езиковия материал, за развитие на достъпните умения, за придобиване на лингвокултурологичен опит. На писмена основа се оценяват придобитите знания и умения, „администрирането“ на учебния процес и ученето.

Ewa Domagała-Zyśk и Edit H. Kontra посочват и второто предизвикателство, свързано с учебното съдържание и учебни материали, които не са съобразени с особеностите на когнитивна преработка, билингвистичната природа на глухите ученици, многообразието от изразни средства в говорния репертоар на всеки отделен ученик, още по-малко с неговата идентичност и културна принадлежност в опозицията „културно глух“ – „културно чуващ“ (Popzlateva, 2010). Учителите са поставени в ситуация да адаптират материалите в чуждоезиковото обучение едновременно като обем, заложили езикови умения и съдържание (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016).

АНАЛИЗ НА УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА КОНЦЕПТУАЛНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК

За целите на обучението по английски език са анализирани учебни серии за преподаване на английски език за възрастни. Опитът на преподавателите с учебните серии е водещ критерий при подбора, заради което в обучението се използват New English File, Oxford University и New Inside Out Elementary, Macmillan Education (ниво A1). Освен това учебното съдържание в тях е добре визуализирано и ясно структурирано.

New English File Beginner е подходящ за начинаещи. Учебният материал е разпределен в 9 теми, като всяка от тях е разделена на 4 части с фокус върху разнообразни граматични и лексикални структури, които целят развитие на основни умения за справяне в ежедневни ситуации като разбиране и използване на познати и всекидневни фрази, умения за лично представяне и за представяне на другите, задаване и отговаряне на лични въпроси и др. В края на темите има: секция за практически английски, в която се набляга на слушането и на

упражнения, представящи разговорни и жаргонни фрази; насоки и примери за създаване на писмени текстове; както и преговорен раздел за затвърдяване на придобитите в урока знания и умения. Към учебника има и учебна тетрадка, плюс диск с интерактивни упражнения, които улесняват усвояването на преподадения материал и дават възможност за самостоятелна подготовка.

Втората анализирана учебна серия, *New Inside Out Elementary*, предлага съдържание, разпределено в 16 теми, всяка от които включва лексика и граматика, организирани в единна рамка за развитие на уменията – говорене и писане; четене и слушане; граматика, речник и произношение. Заложените лексикални теми припокриват необходимия речников фонд за употреба на езика съобразно дескрипторите за A1 (по Единната европейска езикова рамка).

Анализът на подбраните учебни серии по английски език показва, че учебното съдържание, заложено в тях под формата на текстове, упражнения, задачи за самостоятелна работа, допълнителни дейности и др., трудно могат да бъдат използвани в обучението на глухи в оригиналния си вид поради няколко причини:

1. Разчитат на пълноценно сформирана компетентност на роден език. Глухите ученици, които притежават жестова компетентност, владеят език в различна модалност, с различни механизми и принципи на означаване на действителността, граматични правила и изразни средства.

2. Не отразяват личностното и социално функциониране на глухите обучаеми като представители на езиково малцинство с различна културна идентичност. Текстовете в тези серии включват истории за популярни чуващи певци, музиканти и актьори, слабо разпознаваеми сред глухите хора. Част от съдържанието би могло да включва и представители на глухите общности от различни области на познанието – изкуства, включително музика, театър и поезия, финанси, политика, науки и др. Запознаването с техните лични истории, творчество, постижения, житейски и професионални предизвикателства ще провокира интерес към ученето и ще мотивира учащите, осигурявайки им добри модели за подражание.

3. Не се отчитат някои когнитивни особености, предопределящи възприемането и преработката на информацията, ученето и научаването, характерни за глухите хора. По-голяма част от тях доминиращо използват зрителния канал за възприемане на информация и учене, изискват мултисензорен метод на учене, с контролирано и систематизирано използване на слуховата функция на основата на индивидуалния подход. Необходимо е адаптиране на писмените текстове, така че те да отговарят на ограниченията в четивната грамотност на словесен език.

4. Упражненията за слушане с разбиране и фокусът върху правилното произношение не изискват само модифициране, но и съдържателно реструктуриране.

5. Възможността за възприемане и разбиране на акустични сигнали и реч е строго индивидуална и зависи от степента и времето на настъпване на слуховата загуба и предприетите мерки по компенсирането ѝ чрез вида и времето на слухопротезиране. Съвременните технологии предлагат различни мерки за компенсиране на слуховата загуба и оптимизиране на средата за достъп до акустична информация. От значение е не само дали учениците използват слухови апарати, но и доколко те могат да разчитат на тях за провеждане на слухови упражнения. Младежите, които имат нарушение във високите честоти на възприемане на акустични сигнали в говорния диапазон, имат проблеми с английските говорни звуковете [s], [ʃ], [z], [ʒ], [tʃ], [θ] и [ð]. Така например невъзможността за детекция на тези звукове (по слухов път) води до трудно овладяване на множествено число на съществителните имена и тяхното разпознаване в устната реч на английския език. В някои случаи обучението може да включва и слухови диктовки, подкрепени или не акустично или на зрителна основа чрез подчертано изговаряне на проблемните звукове, думи или чрез включване на подпомагаща система от символи като дактилно изписване на недостъпните езикови елементи, отделни жестови знаци и други техники.

6. Текстове и упражнения за развитие на комуникативната компетентност чрез свободна дискусия върху популярни теми от ежедневието на чуващите хора предполагат стабилна езикова база и богат познавателен опит, което, ако не се отчете от учителя, води до неустойчиви и фрагментарни познания.

7. В учебниците отсъстват упражнения за „отчитане по устните на говорещия“, и макар някои учители да препоръчват трансформиране на упражненията за слушане в упражнения за отчитане, това трябва да се случва чрез специална организация на материала предвид зрителния образ на езиковите единици и подобие то между тях. Голяма част от информацията, която се подава за отчитане, е невидима и трудна за зрително декодиране. Проучванията върху този процес на възприемане на устната реч показват, че едва 30–35% от английската реч е „видима“. Например групата на преградните звукове е достъпна за визуално възприемане, но отделните звукове в тази група трудно могат да бъдат диференцирани на зрителна основа, защото се артикулират по идентичен начин – (m), (p) и (b). Така *meat – meet – beans – peas* изглеждат по един и същи начин и могат да бъдат разбрани единствено в контекста на тяхната употреба. Налага се изводът, че упражненията за отчитане по устните трябва да следват принципа на артикулационно диференциране на учебния материал.

Резултатите от анализа на учебниците по английски език водят към извода за необходимостта от разработване на учебна програма с адаптирано съдържание, съобразено с изложените особености на развитие и учене при учащи с увреден слух. Програма, която може да осигури възможност за педагогичес-

ко взаимодействие по пътя на зачитане на културните особености на хората с увреден слух, като членове на езикова общност, обединени от българския жестов език.

УТВЪРДЕНИ ПРАКТИКИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА УЧЕНИЦИ И УЧАЩИ СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ

Анализът на споделения опит в чуждоезиковата и българската литература по въпроса и дългогодишните наблюдения на автора обособяват три варианта на реализиране на учебния процес по чужд език с глухи и слабо чуващи ученици.

Първият вариант се отнася до ситуациите на преподаване на английски език без адаптиране на обучението към потребностите на учащите с увреден слух. Те се обучават съвместно с чуващи в интегрирана среда. Успеваемостта на глухия ученик зависи от уменията му за справяне с учебния материал, въпреки слуховата загуба, уменията за самостоятелно учене и отчитане по устните на говорещия. Учебното съдържание се редуцира по отношение на дейностите за слушане на английски език и изграждането на произносителни навици, като транскрипцията се преподава на ученика, но не се изисква изговаряне. Оценяването на езиковите умения не включва слушане с разбиране на английския език. Постиженията на учащите в тази среда зависят до голяма степен от нагласата на учителя да организира средата, неговия опит с ученици със специални образователни потребности, респективно глухи.

Във втория вариант преподаването на английски език се реализира чрез адаптиране на обучението. Използват се различни форми и методи на преподаване, които да отговорят на индивидуалните потребности на учащите. Акомодацията се разглежда като форма на адаптация и се разбира като промени, приспособяване към начина, по който се представя информацията, но не с промяна в самата нея (El-Nahass, 2021). Съобразно дейностите в рамките на допълнителната подкрепа за личностно развитие чуждоезиковото обучение може да се реализира чрез изготвяне на индивидуална образователна програма на ученика със слухово нарушение. Залагат се конкретни цели, дейности с цел осигуряване на неговото активно участие в процеса на чуждоезиково обучение. Прилагат се специфични форми на работа, средства и методи на обучение и педагогически стратегии за приобщаване на ученика според функционалните му способности и индивидуални потребности.

Неопровержимо е твърдението, че ученето, научаването, преподаването и оценяването в условия на слухова непълноценност трябва да се случват на визуална основа. В този смисъл оптимизирането на учебния процес по чуждоезиково обучение се отнася до:

1. *Употреба на технологии за подпомагане на комуникацията и преподаването* – използване на видео устройства за визуално представяне на информацията, записващи устройства, говор към текст устройства, програми и приложения за автоматично субтитриране (включване и на специализирани субтитри за глухи), използване на говорен или текстов софтуер, социалните мрежи и различни образователни платформи.

2. *Форми на адаптация, свързани с комуникацията и осигуряването на пълноценна образователна среда предвид ограниченията в слуховото възприятие*

- местоположение на ученика – учениците сядат в полукръг за зрителен контрол върху говорещите, учителя и мултимедията;

- привличане вниманието на ученика преди заговаряне – въвеждане на символ за начало на дискусия;

- редуциране на страничния шум и визуалното разсейване;

- осигуряване на допълнително време за ученика със слухово нарушение да локализира говорещите при работа в групи – възможно е и въвеждане на символ за изчакване;

- добра осветеност на помещенията за осигуряване на добри условия за четене по устните;

- осигуряване на информация в проста и достъпна форма, в логическа последователност;

- отчетливо говорене, с открити уста;

- допълнително време за преработка и разбиране на информацията, за извършване на учебните упражнения;

- перифразиране на информацията вместо многократни повторения на една и съща фраза;

- чести проверки на разбирането;

- осигуряване на междуезиков превод (жестов език, жестова система, орално подпомагане) чрез жестов преводач или орален транслитератор;

- преподаване на визуална основа;

- допълнителни услуги за изясняване на упражнения и учебни дейности;

- използване на директен метод на преподаване.

3. *Модифициране на учебното съдържание*

- модифицирани задачи за четене (по-кратки текстове, адаптирани текстове);

- модифицирани задачи за писане (по-кратки текстове, лингвистична замяна на сложни конструкции с по-прости и др.);

- допълнителни учебни дейности за затвърждаване на усвоения материал за сметка на други недостъпни дейности за ученика;

- изготвяне на индивидуална програма спрямо потребностите на ученика;

- стратегии за адаптиране на учебна програма, която да подпомага слуховото развитие – включване на упражнения за отчитане по устните, модифициране на упражненията за слушане и др.).

4. *Оценяване*

- редуциране броя на тестовете за оценка на учебните постижения;
- алтернативни форми за оценяване – комуникация в жестов код, жестов език, организатори на графична информация и др.;
- допълнително време на тестове и задания за оценяване;
- редуциране на вербалните елементи във вербални тестове (Downs, Owen, & Vammen, 2000; Kolchakova et al., 2020)

Практиката на чуждоезиково обучение в третия вариант се отнася за глухите билингви, които разполагат с първи жестов език (националния жестов език за страната) и овладяват втори език, в различна модалност (словесния за страната). Комуникативният подход и директният метод са най-често използвани за обучение на тези ученици. Преподаването протича в условия на често превключване на кода – естествен жестов език, жестов превод на устната реч, дактилна азбука, мануално кодирани системи, съставени от жестове, заети от естествения жестов език на глухите и допълнени с маркери за компенсиране на различията между изучаваните езици. Такива маркери се използват за обозначаване времето на глагола, за принадлежност, за регистриране на частици и служебни думи, спомагателен глагол „съм“, които липсват в системата на жестовите езици и др. В по-голяма част от специализираните институции за ученици с увреден слух се прилага подобна концепция за обучение по английски език, най-много в билингвистични-бикултурни програми за глухи.

Добрите практики в (чуждо)езиковото преподаване показват, че учителите трябва не само да адаптират стила на преподаване, учебните цели и задачи, методите и стратегиите на работа, нивото на подкрепа на ученика, методите на изпитване и оценяване, пространството в класната стая (Kolchakova et al., 2020: 20), но и да модифицират учебното съдържание (El-Nahass, 2021).

КОНЦЕПЦИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ГЛУХИ ОБУЧАЕМИ С БЪЛГАРСКИ ЖЕСТОВ ЕЗИК

Активната употреба на жестов език може да повлияе благоприятно процеса на учене на словесен език, независимо дали езикът е първи или допълнителен за ученика. Разполагаме с достатъчно аргументи в подкрепа на това, че жестовите езици са самостоятелни езикови системи, обекти на изследване от различни области на науката (Lucas & Valli, 1992; Marschark, 1993; Sallandre & Cuxac, 2007; Lozanova & Stoyanova, 2015; Tisheva et al., 2017). Както други жестови езици, и българският жестов език е езикова система с многопластова

структура от равнища, съставена от единици в определени отношения помежду си. Съчетаването между елементите на всички равнища от езиковата система следва правила, чрез които жестовата реч функционира като средство за означаване и комуникация (Lozanova, 2023).

Дидактико-методическите аспекти на концептуалното разбиране за преподаване на английски език като чужд признава значението на българския жестов език като едно от потенциалните средства за преподаване, педагогическо взаимодействие, учене и научаване. Препоръчително е добро познаване на системата на българския жестов език и неговото използване в учебни дейности по четене с разбиране с оглед на доминиращото визуално опосредстване на процеса. Въвеждането в темата на текста, работата върху новата лексика и граматика, инструкциите, проверката на разбирането е добре да се случват на жестовия език на участниците.

Предизвикателствата с активното използване на жестовите езици в обучението по чужд език, на първо място, произлизат от факта, че те не са универсални. Второ, езикът не е предпочитано средство за комуникация от всички глухи хора, равнището на владеенето му е различно и се определя от комплекс от фактори с личностни и социални измерения. Организирането на учебния процес налага регистриране на някои особености на жестовите езици. Повечето автори подкрепят идеята, че жестовите езици трябва да се изучават като чужди езици (Battison & Carter, 1981; Rosen, 2008). БЖЕ все още не фигурира като учебен предмет за изучаване в България. Въвеждането му в системата на предучилищното и училищното образование е регламентирано със закон и влиза в сила от 15.09.2026 г. (Закон за българския жестов език, 2021, чл. 10, ал. 2). Следователно с голяма доза увереност може да се каже, че овладяването му се случва неформално в прекия контакт на носителите на езика, а употребата му е социално обусловена.

Проведеното обучение в рамките на проекта има за цел да формира основно ниво на владеене на английски език според единните европейски критерии за владеене на езици (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe, 2020). Учебното съдържание отчита концепцията за (само)оценка на езиковите компетенции по английски език, разписана във връзка с разработването на Европейско езиково портфолио за глухи и слабочуващи, и конкретно допускане на отклонения в произношението при оценка на уменията за говорене в монологична и диалогична форма, активно използване на уменията за разбиране по устните на говорещите, които заменят уменията за слушане (проект DeafPort, програма Леонардо да Винчи, 2003).

Програмата е съобразена с резултатите от проведен тест за регистриране на входно ниво по английски език с обучаемите и отговаря на потребностите им за овладяване на компетенции по английски език, които да осигурят ос-

новно ниво на владеене на езика в неговите пет умения (A1, Обща европейска референтна рамка за езиците). За целите на обучението е избрана учебната серия New English File Beginner (2004).

Съдържанието от учебника е модифицирано за преподаване на целевия език на глухите обучаеми по следния начин:

- Включване на допълнителни дейности за развитие на уменията за зрително възприемане и разбиране на устната реч по устните на говорещия. Материалът, подаден за отчитане, е съобразен с лексикалната банка, заложена в оригиналните уроци, от една страна, и от друга, със спецификата в артикулационния образ на фонемите и възможността за тяхното визуално възприемане.

- Допълнителни текстове с цел развитие на четивната грамотност, което се явява основна форма за достъп до информация при слухово нарушение – по-голямата част от информацията протича в писмен вид под формата на текстове, субтитри, писмена комуникация. За овладяването на правилата на общуване се използва пряка реч и формат тип „комикс“ на изложение на информацията.

- За развитие на способността за използване на езика в межкултурна среда се включват теми от културата на глухите хора, които отразяват културната норма и правилата на общуване между глухи хора, традициите и жестовия език, популярни места с голяма концентрация на глухи хора.

- Методически обосновано и диференцирано използване на езикови средства за преподаване на жестава основа. Принципът на подбор на езикови средства отговаря на вида речева дейност, езиковата компетентност и форма на работа с учащите.

- Диференциран подход на употреба на дактилното изписване. Дактилането намира място в комуникацията на жестов език в онези моменти, когато липсва жестов знак за някое понятие или за отстраняване на многозначност. В рамките на концепцията е заложена употребата на две дактилни азбуки, едната от които представя дактилемите на кирилица, другата – на латиница. Особена трудност при изучаването на английски език изцяло на визуална основа е писмената система на езика. От една страна, обучението протича на писмена основа, от друга страна, английските ортографични правила се различават съществено от българските. Това включва правилата за писане, свързани с правописа, пунктуацията, съответствието между графема и фонема. За да се осмисли тази разлика, да не се допусне допълнително объркване, се използва следната техника: изговарянето на думите на английски език (форма на транскрибиране) се предава с помощта на българската дактилна азбука, с цялата условност на това, че акустичната характеристика на фонемите от английския език може да бъде предадена с ограничения брой дактилеми, съотносими към българските графеме. Дактилната азбука на латиница се използва за из-

писване на английските думи като алтернатива на изписването им на хартия. С огромна изненада стана ясно, че опитът на учениците с дактилирането на български език е достатъчен, за да овладеят латинската дактилна азбука още в първия час и да започнат активно да я използват в процеса на комуникация помежду си, за спелуване, за проверка на написаното, за обратна връзка и коригиране. От методическа гледна точка се спазва следната последователност при запознаване с новата дума:

- Първоначално дактилно изписване на думата с латинската азбука, което представя нейния графеман образ на английски език, напр.: G-A-M-E (дактилно изписване с букви на латиница, „международна“ дактилна азбука);
- Транскрипция на думата с помощта на едноръчната българска дактилна азбука – Г-Е-Й-М (дактилно изписване на кирилица).

Тази техника позволява да се избегне погрешният прочит на думата по примера по-горе: като [гаме], което често се среща в речта на глухи ученици, четящи на английски. Изследване на Съева доказва, че глухите хора погрешно мислят, че пишат на английски език, когато изписват български думи с латински букви (Saeva, 2010).

Конкретни предложения за адаптиране на съдържанието по английски език в използваната учебна серия:

1. Прилагане на принципите на межкултурния подход в чуждоезиковото обучение чрез включване на лексика, отразяваща социокултурни аспекти на междуличностното общуване сред глухите хора

Така например при запознаване ползващите жестов език задължително уточняват слуховия си статус, като задават въпроса „Ти глух/слабо чуващ/чуващ ли си?“ – основание за въвеждане на думите „глух,“, „слабо чуващ“, „чуващ“ – *deaf, hard of hearing, hearing*, още в първия урок по английски език.

2. Представяне на основните граматически правила във видеоформат на български жестов език

В съдържанието на методическото помагало видеата са достъпни чрез QR код, който отвежда учащите директно към платформата. За целите на методическото помагало са заснети 12 видеа³. Видеата имат за цел да представят по достъпен начин важните граматически правила и особености на изучавания език. Първото видео уточнява същността на българския и английския език с фокус върху разликите между езиците. Второто и третото видео са посветени на звуковата система на английския език и начините на произнасяне на отделните букви самостоятелно и в състава на думите. В обясненията се използва българският жестов език, българската дактилна азбука и „международната“ дактилна азбука. Четвъртото обучително видео е на тема лични местоимения, спомагателен глагол „съм“, които в жестовите езици се изразяват по разли-

³ Видеата са достъпни тук – <https://shorturl.at/cFGT5>

чен начин. Поредните три видеа обясняват глаголното време „сегашно просто време“ (Present Simple Tense). Осмото видео дава информация за съществителните имена и начините за образуване на множествено число на съществителните имена, а последното – обяснение на тема изразяване на притежание.

3. Използване на диференциран подход за обучение по писане с помощта на две дактилни азбуки:

– дактилна азбука за изписване на латински букви, позната като „международна“, дактилна азбука – система от символи, изобразяваща изписването на буквите на английски език, за спелуване на думите;

– българската дактилна азбука за представяне на приблизителния изговор на думата.

4. Прилагане на лингвокултурологичен подход (Dilkova, 2022: 2) чрез интегриране в учебното съдържание на културно познание за историята, жестовия език и културата на глухите хора с цел осъзнаване на разликите между родната и чуждата култура, но и за припознаване и осмисляне на културата на глухите. Подходящи текстове са кратки биографични истории за известни глухи личности, например Marlee Matlin, Nyle DiMarco, Helen Keller, Thomas Edison, Thomas Hopkins Gallaudet, Troy Kotsur и др. Истории, свързани с развитието на глухите общества, техния език, известни събития, популярни организации, легенди и митове, включително забавни истории и анекдоти за предимствата на глухотата пред чуването (Padden & Humphries, 2005).

Разпределението на съдържанието по теми следва разпределението на съдържанието в учебника. Добавените дейности са маркирани в *курсив*. Целта е ясно да се открият модифицираните части и дейности, заложили в програмата, които целят осигуряване на условия за разгръщане на адекватно речево поведение по отношение на продуктивните и рецептивните речеви дейности, които глухите учащи трябва да владеят, за да могат концептуално да общуват на английски език.

Тук представяме варианти на адаптиране на съдържанието към избрани теми от учебника по английски език.

UNIT 1:

Употреба на езика: Кой съм аз? (Who am I?).

Граматика: Английска азбука, „Международна“ дактилна азбука (The English Alphabet; *International Fingerspelling*).

Лексика (Речников материал за отчитане): лични местоимения, *глух, слабо-чуващ, чуващ* (personal pronouns, *deaf, hard of hearing, hearing*).

Материали: Специално разработени допълнителни листове с „международната“ дактилна азбука; видео на жестов език – целят уточняване същността на английския език – “What is English?” (*Sign language Video на тема “What is English?”*).

Допълнителни упражнения (Extra exercises):

Упражнения „Буква към дактилема“, „Прочети думата на дактил“, „Диференциране на букви от българската и „международната“ дактилна азбука“ (English fingerspelling practice; Bulgarian fingerspelling practice).

....

UNIT 3:

Употреба на езика: Предоставяне на лична информация; Попълване на формуляри: *Хора, които познавам* (Giving out personal information; Filling in forms: *People I know*)

Четене: текст за семейството (Text about family).

Писане: създаване на профил в социалните мрежи (Creating a Social Network profile).

Граматика: Съществителни имена: a/an; Притежателни местоимения: 's; Глагол „знам“ (Nouns: a/an; Possessive pronouns: 's; A verb “I know”).

Задаване на въпрос – *Коя е тя? Кой са те?* (Question – *Who is he/she? + Who are they?*).

Лексика (Речников материал за отчитане): Членове на семейството, цветове (Family members; Colours).

Материали: Учебник NEW ENGLISH FILE beginner, Урок 2 (Unit 2).

Работа в интернет: Stop & check Unit 2; End-of-unit test 2.

Допълнителни упражнения (Extra exercises):

Четене – Кой е Nyle diMarco (“Who is Nyle diMarco”).

Писане – Кой са те? Известни глухи хора (Who are they? – Famous Deaf people). Комуникация – Кой съм аз?, Коя е тя? Тя глуха ли е?, Ти глух ли си? (Who am I? Who is she? Are you deaf? Is he deaf?)

Към първия урок са добавени важни от лингвокултурна гледна точка понятия, свързани със слуховия статус на изучаващите езика. Личното представяне на глухите хора в комуникацията на жестов език, за разлика от чуващите, общуващи вербално, включва въпроси, засягащи социокултурната им идентичност. Такива въпроси са „Ти чуващ ли си?“ или „Ти глух ли си?“, „Къде си учил?“ (специално или общообразователно училище), „Кои са твоите приятели?“, „Ти познаваш ли...?“.

Съдържанието в първия урок е модифицирано и за развитие на уменията за слушане с разбиране посредством дейности за формиране на умения за зрительно „прочитане“ на устната реч. За целта новите думи се подават в структури, изведени от изучаваните текстове. Основен принцип в работата по отчитане е първоначално да се съпоставят думи с напълно различен визуален образ. Започва се с упражнения за зрительно диференциране на „глух“ – „слабочуващ“ (“deaf” и “hard of hearing”) в конструкции за разбиране в контекст.

На по-късен етап двете думи могат да се подадат изолирано за диференциране. В етапа на затвърждаване на уменията се преминава към разграничаване на „глух“ – „чуващ“ (“deaf” от “hearing”). Необходимо е да се уточни, че работата по отчитане не трябва да е самоцелна, а обвързана с другите дейности от обучението по чужд език.

При използване на жестов език изискването за говорене на езика-цел е по-скоро изключение. Говоренето се заменя с авокално артикулиране и изразяване на жестов език. Активно се използва и писането. Този процес е изключително комплексен, слабо изследван и предполага задълбочена изследователска работа за изясняване механизмите на възприемане, преработка и генериране на съобщение в условия на бимодална и трансезикова комуникация.

В представените по-горе уроци се използват видео материали съобразно поставените цели, теми и съдържание, за представяне на нова информация, за затвърждаване на писмена или устно представена информация, за проверка на знанията, за подпомагане на разбирането върху прочетен текст, за оценка на наученото и др. Използването на видеоресурси на жестов език за образователни цели е тема, която предстои да бъде проучена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното обучение доказва значението и ролята на жестовия език за мотивацията, качеството на комуникацията и разгръщането на пълноценно педагогическо общуване, валидно и за научаването на чужд език. В обучението се прилага фундаменталният принцип на бимодалния билингвистичен подход за диференцирано преподаване чрез вокален и жестов език и със съвместното участие на двама учители, всеки от които е практически ползвател на съответния език. Първият използва само английски език, вторият – български жестов език, мануално кодирани системи и писмен английски, без да допуска смесване на кода. Изведените чрез анализ и наблюдения, основани на опита, практически насоки за адаптиране и/или разработване на учебно съдържание за преподаване на чужд език на глухи учаци продължават да са актуални, въпреки че обучението е проведено преди повече от 5 години.

Могат да се направят следните изводи.

Уменията за слушане са достъпни за една част от обучаемите благодарение на остатъчния слух, но разбирането на устната реч зависи и от уменията за възприемане на информацията по устните на говорещите (т.нар. отчитане). Следователно включването на интегрирани дейности и упражнения за придобиване на тези умения в процеса на обучение е препоръчително. В дейностите по отчитане се включват: просто диференциране на чуждите думи според техния визуален образ, но и „слушане“ с разбиране. Подборът на текстовете, включени в съдържанието на програмата, отговарят на интересите на обу-

чаемите и засягат теми от света на глухите хора. Така се осигурява възможност за по-добро разбиране на информацията, независимо дали е подадена за визуално или двигателно (жестово) декодиране. Обучението очерта и друг интересен факт – ползата от използване на видеофилми на чужд жестов език за развитие на социокултурната компетентност и металингвистична способност. Филмите и материалите в комиксов формат се използват за осмисляне на пряката реч в рамките на текста и много ясно дефинират отношенията и правилата на общуването.

Важна задача пред учителите е да могат да управляват темпа на представяне с оглед на това, че някои ученици четат по-бавно и по-трудно осмислят информация в писмен вид. В хода на обучителния курс се потвърди, че учениците с увреден слух са с ограничен познавателен и четивен опит, прилагат директни стратегии за разбиране на текст и често механично прилагат правилата, без да ги осмислят (Malec, 2016). Затова е препоръчително включване на изучаваните думи в ситуации за осмисляне на тяхното значение в действителен план – лесно постижимо с помощта на жестовия език. Асиметрията между отделните езици често провокира дискусия относно липсата на жестове за някои английски и български думи и обратно – многообразие от жестови варианти за една дума в българския или английския език. Резултат от ученето по чужд език потвърждава хипотезата, че изучаването на втори език повишава компетентността и на родния език.

Представената концепция за обучение по английски език за глухи ученици е изцяло съобразена с изложените особености на развитие и учене в бимодална и билингвистична среда. Теоретичната рамка отразява фундаменталното разбиране за билингвистична природа на глухите хора като личности с различна социокултурна идентичност, резултат от слуховото нарушение и живот в общността. Разработените учебни материали включват съдържание и средства за достъп до съдържанието на основата на утвърдените принципи и правила на комуникация в общността на Глухите. Изложените практически насоки за адаптиране на съдържание не са изчерпателни, нито крайни, и позволяват вариативност на приложение в педагогическата практика. Могат да послужат не само на специални учители, но и на учители по чужд език в общообразователна среда с глухи ученици, ползващи жестов език. Материалите са подходящи при модифициращи дейността практики в рамките на формалното образование, за неформални форми на чуждоезиково обучение и за самостоятелна работа.

Концептуалната идея е разработена в съавторство с Десислава Зарева, НБУ, и апробирана в рамките на проект „Създаване на обществен център за придобиване на ключови компетентности за младежи с увреден слух чрез обучение по английски език“, Сдружение „Тишина,, Програма „Европа“ на Столична община, 2017 (Lozanova, 2018).

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи

Закон за българския жестов език. Обн. ДВ, бр. 9 от 02.02.2021 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 31.01.2023 г. [Bulgarian Sign language Act, Promulgated, State Gazette № 9/02.02.2021]. Retrieved 28.02.2024, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137209455>

Източници

- Albertini, John A., Kelly, Ronald R., & Matchett, M. K. (2012). Personal Factors That Influence Deaf College Students' Academic Success, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 17, Issue 1, Winter 2012, 85–101, <https://doi.org/10.1093/deafed/enr016>.
- Balkanska, N., Lozanova, Sl., & Dionisieva, K. (2020). *Metodichesko rakovodstvo za obuchenie po balgarski zhestov ezik v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast*. [Балканска, Н., Лозанова, Сл., & Дионисиева, К. (2020). Методическо ръководство за обучение по български жестов език в предучилищна и начална училищна възраст]. Sofia: MON.
- Battison, R., & Carter, S. M. (1981). The academic status of sign language. In: F. Caccamise, M. Garretson, U. Bellugi (Eds.). *Teaching American Sign Language as a second/foreign language*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Ceri Jones, Tania Bastow, Amanda Jeffries: Philip Kerr.
- Daskalova, F. (2003). *Psikholingvistika. Lektsionen kurs za studenti po psikhologiya*. [Даскалова, Ф. (2003). Психолингвистика. Лекционен курс за студенти по психология]. Sofia: Daniela Ubenova.
- Dilkova, Ts. (2022). *Lingvokulturologichen podhod v chuzhdoezikovoto obuchenie*. [Дилкова, Ц. (2022). Лингвокултурологичен подход в чуждоезиковото обучение]. *Prodalzhavasto obrazovanie*, Vol. 17, 2022, 6–6.
- Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2013). *Mnogoezichie i razvivane na generichni umeniya za usvoyavane na chuzhd ezik*. [Димитрова-Гюзелева, С. (2013). Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език]. In: *Yubileen sbornik, posveten na prof. Pavlina Stefanova*. http://eprints.nbu.bg/1312/1/Statia_SvetlaDimitrova_sbornik_PavlinaStefanova.pdf.
- Domagała-Zyśk, Ewa, & Kontra, E. (2016). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Downs, Sh., Owen, Ch., & Vammen, A. (2000). *Make a Difference. Tips for teaching students who are deaf or hard of hearing – handbook*. <https://www.umaryland.edu/media/umb/0aa/campus-life/disability-services/documents/Tips-for-Teaching-Students-Who-Are-Deaf-or-Hard-of-Hearing.pdf>
- El-Nahass, D. N. M. (2021). *Special Needs Curricula between Accommodation and Modification “Suggested Model for decision – making”*. Curricula and Methods of Teaching Department at the Faculty of Graduate Studies – Cairo University.

- Erting, C. (1985). Sociocultural Dimensions of Deaf Education: Belief Systems & Communicative Interaction. *Sign Language Studies*, 47, 111–126. <http://www.jstor.org/stable/26203668>.
- Freel, B., Clark, M., Anderson, M., Gilbert, G., Musyoka, M. & Hauser, P. (2011). Deaf Individuals' Bilingual Abilities: American Sign Language Proficiency, Reading Skills, and Family Characteristics. *Psychology*, 2, 18–23. doi: 10.4236/psych.2011.21003.
- Georgieva, A. (2013). *Podgotovka po balgarski ezik na uchenitsi migranti (metodicheski aspekti)*. [Георгиева, А. (2013). Подготовка по български език на ученици мигранти (методически аспекти)]. V. Tarnovo: Faber.
- Grosjean, Fr. (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a Second Language. *Via Print: The Task for Deaf Children*. *Cognition* 132, 2, 229–42. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2700648.2811343> – references. https://www.academia.edu/27450318/American_Sign_Language_as_a_Foreign_Language_in_U_S_High_Schools_State_of_the_Art?email_work_card=thumbnail.
- Howerton-Fox, A., Falk, J.L. (2019). Deaf Children as ‘English Learners’: The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. *Educ. Sci.*, 9, 133. <https://doi.org/10.3390/educsci9020133>
- Humphries, T. et al. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What Linguists Can Do. *Language*, 90, 2, 31–52.
- Knoors, H. (2016). Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices. In: M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 19–31). Oxford University Press.
- Kolchakova et al. (2020). *Metodicheskoto rukovodstvo za adaptirane na uchebnoto sadarzhanie za nachalnia etap za uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti, koito se obuchavat po individualni uchebni programi v uchilishta v sistemata na uchilishtnoto obrazovanie* [Колчакова и екип (2020). *Методическо ръководство за адаптиране на учебното съдържание за началния етап за ученици със специални образователни потребности, които се обучават по индивидуални учебни програми в училища в системата на училищното образование*]. Sofia: Natsionalno izdatelstvo za obrazovanie i nauka „Az-buki“.
- Lozanova, Sl. (2018). *Kontseptsia za obuchenie po angliyski ezik na gluhi mladezhi – metodologia i obrazovatelna tehnologia*, Presentatsia na XIV Nauchno-prakticheska konferentsia s mezhdunarodno uchastie za rehabilitatsia na detsa s uvreden sluh „Ti chuvash“ [Лозанова, Сл. (2018). *Концепция за обучение по английски език на глухи младежи – методология и образователна технология*, Презентация на XIV Научно-практическа конференция с международно участие за рехабилитация на деца с увреден слух „Ти чуваш“]. Sofia, 27.04.2018.
- Lozanova, Sl. (2023). *Semiotichni aspekti na bimodalnia bilingvizam. Analiz na balgarskia zhestov ezik*. [Лозанова, Сл. (2023). *Семиотични аспекти на бимодалния билингвизъм. Анализ на българския жестов език*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Lozanova, Sl. (2024). *Zhestoviyat ezik v bilingvistichnoto i interkulturnoto obrazovanie*. [Лозанова, Сл. (2024). *Жестовият език в билингвистичното и интеркултурното*

- образование]. In: *Priobshchavashto obrazovanie*. Redaktor: M. Zamfirov. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ (pp. 423–439).
- Lozanova, Sl., & Stoyanova, Iv. (2015). Interkulturni i sotsiolingvisticni osobenosti na zhestovia ezik v Bulgaria. [Лозанова, Сл., & Стоянова, Ив. (2015). Интеркултурни и социолингвистични особености на жестовия език в България]. In: *Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“*, *Nauchni trudove*, Vol. 53, 1, 290–302.
- Lucas, C., & C. Valli (1992). *Language Contact in the American Deaf Community*. San Diego: Academic press.
- Malec, M. (2016). Lesson Content Modifications: How to Adapt ESL Teaching Strategies to the Special Needs of Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk, & E. Kontra. (2016). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing (pp. 183–198).
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford University Press.
- Marschark, Marc, & Spencer, P. E. (eds.) (2015). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Oxford Library of Psychology, Online edition, Oxford Academic, 11 Feb. 2016), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190241414.001.0001>, accessed 20 Feb. 2024.
- Mayberry, R. (1993). *First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language*. *J Speech Hear Res.* 36, 6, 1258–70.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz83v3>
- Popzlateva, Ts. (2010). Choveshkata glukhota – sotsio-kulturna identichnost i profili na lichnostta. [Попзлатева, Ц. (2010). Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността]. Sofia: ES Print.
- Pudans-Smith, Kim, Cue, Katrina, Wolsey, Ju-Lee, & Clark, M. (2019). To Deaf or not to deaf: That is the Question. *Psychology*. 10. 2091–2114. 10.4236/psych.2019.1015135.
- Rajamoni, R.N., Kumar, R.M.S.S., & Leela, B.C. (2022). Factors affecting the academic performance of students with hearing impairment. In: *Revue d'Intelligence Artificielle*, Vol. 36, No. 4, 569–574. <https://doi.org/10.18280/ria.360408>.
- Reagan, T. (1995). A sociocultural understanding of deafness: American sign language and the culture of deaf people. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (2), 239–251.
- Rosen, R.S. (2008). American Sign Language as a Foreign Language in U.S. High Schools: State of the Art. In: *The Modern Language Journal*, 92, 10–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00684.x>.
- Saeva, S. (2010). *Glukhota i bilingvizam*. [Съева, С. (2010). Глухота и билингвизъм]. Aeropres BG.
- Saeva, S., & Zamfirov, M. (2010). Interaktivna programa za obuchenie po angliyski ezik na uchenitsi sas sluhovi narushenia – „Angliyski ezik za hora s uvreden sluh (nachinaeshti). [Съева, С., & Замфиоров, М. (2010). Интерактивна програма за обучение по английски език на ученици със слухови нарушения – „Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)]. *Sp. za elektronno obuchenie, SU „Sv. Kliment Ohridski“*.
- Sallandre, M., & Cuxac, Ch. (2007). *Iconicity and Arbitrariness in French Sign language: Higly Iconic Structures, Degenerated Iconicity, and Diagrammatic Iconicity*,

- In: E. Pizzuto, P. Pietrandrea, R. Simone, Eds., *Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Walter de Gruyter,
- Shopov, T. (1998). *Vtoriyat ezik (aspekti na teoriyata i praktikata na obuchenieto po angliyski ezik)*. [Шопов, Т. (1998). *Вторият език (аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език)*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Stefanova, P. (2007). *Chuzhdoezikovoto obuchenie. Uchene, преподаване, otsenyavane*. [Стефанова П. (2007). *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*]. Sofia: Siela.
- Stoyanova, Yu. (2014). *Ovladyavane na vtori ezik: problemi na teoriyata i praktikata*. (Littera et Lingua Series Dissertationes 6) [Стоянова, Ю. (2014). *Овладяване на втори език: проблеми на теорията и практиката*. (Littera et Lingua Series Dissertationes 6)]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children’s bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49, pp. 1–34 doi:10.1017/S0261444815000348
- Tisheva, Y. et al. (2017). Teoretichno opisane na gramatikata na balgarskia zhestov ezik. [Тишева и кол. (2017). *Теоретично описание на граматиката на българския жестов език*]. Sofia: Obrazovanie I nauka.
- Uчебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE BEGINNER*. (2004). [Учебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE BEGINNER (2004)]. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson, Jane Hudson, Oxford University Press.
- Uчебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY*. (2004). [Учебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY (2004)]. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson, Jane Hudson, Oxford University Press.
- Uчебна серия по английски език NEW INSIDE OUT ELEMENTARY*. (2007). [Учебна серия по английски език NEW INSIDE OUT ELEMENTARY (2007)]. Sue Kay, Vaughan Jones.

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р *Славина Лозанова* е преподавател в катедра „Специална педагогика“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ), СУ „Св. Климент Охридски“. Автор е на монографията „*Семиотични аспекти на бимодалния билингвизъм. Анализ на българския жестов език*“ (2023), както и на множество научно-методически наръчници, студии и публикации, разработени в международни и национални проекти.

Действащ преводач от и на български жестов език.

Научните ѝ интереси са в областта на жестовите езици и разработването на образователни материали на български жестов език за глухи деца и ученици. Автор на над 20 публикации.

Слухово-речеви рехабилитатор, част от екипа за кохлеарна имплантация към Военно-медицинска академия (ВМА), София.

E-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Chief Asst. Prof. Slavina Lozanova, Ph.D., is a full-time lecturer at the Department of Special Pedagogy, FESA, SU “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

Her scientific interests are in sign languages and developing educational materials in Bulgarian sign language for deaf children and students. There are over 20 publications and studies. In 2023, the book “*Semiotic Aspects of Bimodal Bilingualism Analysis of Bulgarian Sign Language*” was published.

Chief Asst. Prof. Slavina Lozanova, Ph.D., is a sign language interpreter with over ten years of experience.

She is an auditory-speech therapist, part of the cochlear implantation team at the Military Medical Academy, Sofia.

E-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg

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

Том 117

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

Volume 117

STATUS OF DIGITAL COMPETENCES AND APPROACHES TO THEIR DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL IN BULGARIA

LYUBKA ALEKSIEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty for Educational Studies and the Arts
Department “Primary School Education”*

VERONIKA RACHEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Education
Department “Didactics”*

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.114-177>

Abstract. In the era of digitalisation, the development of digital competencies is fundamental for preparing future active citizens, and these competencies should be developed through targeted pedagogical work from the beginning of school education. In this context, the current study aims to investigate the status of digital competencies in primary school education in Bulgaria by examining the scientific literature and educational documentation in the field. Within the framework of theoretical analysis, the digital competencies of primary school students have been defined, and the approaches used in teaching, learning, and assessing digital competencies in primary education at both international and national levels have been analysed. In the context of the European Framework for Digital Competence of Citizens (DigComp), the place and approaches for the development of digital competencies in the Bulgarian curricula have been studied, both for the specialised subject “Computer Modelling” and for all other subjects in primary school where this competence is integrated as transversal. In accordance with the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), the necessary competencies of primary school teachers for the

development of students' digital competencies are indicated. The research methods used in the study are theoretical analysis, curriculum mapping (a total of 35), content analysis, and comparative analysis of educational documentation. To further clarify the status of digital competencies, over 90 textbooks and workbooks, as well as their corresponding methodological guides for primary school teachers, have been reviewed. The results of the study demonstrate a lack of consistency and balance between the curricula regarding the development of digital competence. It appears that there is a lack of a shared vision for the digital competencies that students should acquire in primary school, and their formation within a separate subject (Computer Modelling) is not aligned with their development in other subjects. There is a need to conceptualise the integration of digital competencies as transversal in the curricula, in accordance with a suitable reference to the European Framework for Digital Competence for Citizens. There is also a necessity for specific instructions for teachers on integrating digital competencies into the teaching of different subjects.

Keywords: digital competencies, primary school education, computer modelling, Dig-Comp, DigCompEdu

СТАТУТ НА ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПОДХОДИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕТО ИМ В ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В БЪЛГАРИЯ

ЛЮБКА АЛЕКСИЕВА

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

ВЕРОНИКА РАЧЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
Катедра „Дидактика“*

Резюме. В ерата на цифровизацията развитието на дигиталните компетентности е фундаментално за подготовката на бъдещите активни граждани и следва тези компетентности да се развиват чрез целенасочена педагогическа работа от началото на училищното образование. В тази посока настоящата студия си поставя за цел да проучи статута на дигиталните компетентности в обучението в началните класове в България, като изследва научната литература и учебната документация в областта. В рамките на теоретичен анализ са дефинирани дигиталните компетентности на учениците в начална училищна възраст, анализирани са подходите, използвани в преподаването, ученето и оценяването на дигиталните компетентности в началното образование в международен и национален план. В контекста на Европейската рамка за дигитални компетентности на гражданите (DigComp) са проучени мястото и подходите за развитие на дигиталните компетентности в българските учебни програми както по

специализирания предмет компютърно моделиране, така и по всички останали предмети в началното училище, където тази компетентност е интегрирана като трансверсална. Съобразно Европейската рамка за дигитални компетентности на учителите (DigCompEdu) са посочени необходимите компетенции на началните учители за дигитално развитие на учениците. Изследователските методи, използвани в студията са теоретичен анализ, картографиране на учебни програми (общо 35), контент-анализ и сравнителен анализ на учебна документация. За допълнително изясняване на статута на дигитални компетентности са разгледани над 90 учебника и учебни помагала, както и съответстващите им методически ръководства за начални учители. Резултатите от проучването демонстрират липса на консистентност и баланс между учебните програми по отношение на развитието на дигитална компетентност. Изглежда, липсва споделена визия за дигиталните компетентности, които учениците трябва да придобият в началните класове, и формирането им в рамките на отделен учебен предмет (компютърно моделиране) не е съобразено с изграждането им по останалите учебни предмети. Откроява се необходимостта от концептуализиране на интегрирането на дигиталните компетентности като трансверсални в учебните програми съобразно подходящо позоваване на Европейската рамка за дигитални компетентности за гражданите. Налице е и нуждата от разработване на конкретни инструкции за учителите относно интегрирането на дигиталните компетентности в преподаването на съответните учебни предмети.

Ключови думи: дигитални компетентности, обучение в началните класове, компютърно моделиране, DigComp, DigCompEdu

ВЪВЕДЕНИЕ

Дигиталната компетентност е една от ключовите компетентности за учене през целия живот, която представлява „увереното, критично и отговорно използване и ангажираност с цифровите технологии за учене, на работа и за участие в обществото“ (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 22 May 2018, ST 9009 2018 INIT, цит. по Vourikari et al., 2022). В съдържанието на компетентността се включват „грамотност за ползване на информация и данни, комуникация и сътрудничество, медийна грамотност, създаване на дигитално съдържание (включително програмиране), безопасност (включително дигитално благосъстояние и компетентности, свързани с киберсигурност), въпроси, свързани с интелектуалната собственост, решаване на проблеми и критично мислене“ (пак там). В научната литература най-общо дигиталните компетентности се разбират като съвкупност от умения, знания и отношения, необходими в XXI век (Pérez-Escoda & Rodríguez-Conde, 2015). Също така включват учебни процеси като творчество, иновации, решаване на проблеми и критично мислене в цифров контекст, както и технически и приложни умения (Aesaert et al., 2015). Дигиталните компетентности се определят и като „грамотност за ползване на информация и данни“, „комуникация, сътрудничество“ и „създаване на дигитално съдържание“ (Godaert, 2022).

Безопасното и отговорно използване на дигиталните технологии и уменията за решаване на проблеми се вземат под внимание в по-ниска степен (пак там). Важността и обхватът на дигиталните компетентности се подчертават от тяхното определяне като необходим компонент от учебните програми в началното образование, а това поставя основите за тяхното по-нататъшно развитие в следващите етапи на образованието (Räty-Záborszky, 2020). В допълнение, терминът се отнася до набор от различни компетенции – комуникативни; за сътрудничество; споделяне на информация и данни; работа със съдържание; справяне с етични въпроси; прилагане на технически, преподавателски и учебни знания и умения (Mattar & Santos, 2023; Korukluoglu & Alci, 2023; Tsvetkova et al., 2022).

В ерата на цифровизацията развитието на дигиталните компетентности е фундаментално за подготовката на бъдещите активни граждани, което подчертава значимостта на темата за педагогическата наука и практика. Дигиталните компетентности следва да се развиват от ранна възраст чрез целенасочена педагогическа работа. Това твърдение намира своето отражение в учебната документация за началните класове във всички европейски държави. Липсва обаче яснота относно мястото и статута на дигиталните компетентности в научната литература и в учебната документация в България. Целта на настоящото изследване е да проучи именно тях, като се фокусира върху съдържанието, подходите за преподаването и оценяването им.

ФОРМИРАНЕ НА ДИГИТАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

За подпомагане на развитието на дигиталните компетентности на учениците съществуват различни инструменти и педагогически практики. В литературата се срещат разнообразни такива, но основен фокус се поставя върху програмирането (Panskyi et al., 2019; Garay & Quintana, 2018; Hijo-Neira et al., 2017), роботиката (Bat'ko, 2017; Hubalovska, 2017; Fernandez & Bicego, 2017; Scaradozzi et al., 2016), приложенията, базирани на игри (Zammit et al., 2021; Videnovik, 2018; Bokolas et al., 2015), добавената реалност (Nikou et al., 2023; Severini & Lehotayova, 2020; Csandova et al., 2020; Pellas et al., 2019; Hsu et al., 2019) и дигиталното разказване на истории (storytelling) (Hwang et al., 2023; Ferdiansyah, 2023; Schlauch, 2022; Qumillaila et al., 2022; Pagani & Falcone, 2019; Del-Moral-Perez & Villalustre-Martinez, 2019; Del-Moral et al., 2016; Sun & Jiang, 2015; Terton & Greenaway, 2015). В допълнение дигиталните компетенции на учениците се развиват до голяма степен и чрез геймификация, която има потенциала да подобри ангажираността, мотивацията и сътрудничеството между учениците (Liu et al., 2023; Borotic & Jagust, 2022; Laakso et al., 2021; Vidgor, 2021; Li & Chu, 2021). Това разнообразие демонстрира

и важното значение на създаването на подходящи програми и методики за интегриране на дигиталните технологии в учебния процес. Трябва да се има предвид, че тенденциите в използването на дигиталните технологии в началното образование се променят в съответствие с напредъка и технологиите по принцип. Освен това в посочените проучвания се подчертава значението на обогатяването на традиционното преподаване чрез целенасочена интеграция на дигитални технологии. Този подход полага солидна основа за насърчаване на продължаващия растеж на дигиталната компетентност сред учениците от началното училище чрез целенасоченото интегриране на дигитални инструменти в традиционното преподаване.

Ключов елемент за развитието на дигиталните компетентности на учениците е компетентността на учителите (Tzafilkou et al., 2023). В редица изследвания се подчертава недостатъчното развитие на дигиталните компетентности на учителите, особено в контекста на провеждането на обучение и оказването на подкрепата на учениците (Tzafilkou et al., 2023; Yang et al., 2022; González-Rodríguez et al., 2022; Pérez-Escoda et al., 2016). Добрите дигитални педагогически компетентности на учителите са от ключово значение за ефективното прилагане на технологии в образованието (Cirrus & Simonova, 2021). В редица изследвания се установява пряка връзка между подобряването на дигиталната компетентност на учителите и техните педагогически умения (Stockless et al., 2022; Ferrer, 2022; Sumardi & Rohman, 2020), което означава, че трябва да се работи целенасочено и върху развитието на дигиталните педагогически компетентности на учителите, тъй като то е ключов фактор за развитието на дигиталните компетентности на учениците.

Оценяването на дигиталните компетентности е друг основен аспект, който е от съществено значение за тяхното интегриране в учебната програма. Само ако тези компетенции се оценяват, те могат да бъдат признати и след това да бъдат интегрирани в учебната програма (Pérez-Escoda & Rodríguez-Conde, 2015). Извънредното дистанционно обучение по време на COVID-19 пандемията разкри, че дигиталните компетентности за учене не са на очакваното ниво, което подчертава необходимостта от тяхното оценяване за определянето на това ниво (Pedaste et al., 2023). Към момента обаче няма много диагностични инструменти или проучвания за оценяването на дигиталните компетентности на учениците от началното училище. Опитите да се създаде всеобхватен тест за дигитални компетентности досега не са били успешни, най-вероятно защото са се използвали тестове с твърде общ фокус (пак там).

Възможен подход за повишаване на ефективността на текущите рамки, очертаващи дигиталните компетентности, включва сегментирането им въз основа на различните участници в учебния процес (ученици, учители и администратори), заедно с категоризиране, съответстващо на различни образователни етапи, допълнени от съответните оценъчни инструменти (Mattar & Santos,

2023; Gouseti et al., 2023; Matos, 2018). Допълнително може да се направи клъстеризиране на учениците за по-добри резултати. Това би помогнало на учителите да проектират по-ефективно своето обучение, както и на изследователите при провеждане на емпирични изследвания (Kallas & Pedaste, 2022).

Българските научни публикации по темата са в унисон със световните проучвания, като акцентират върху значимостта на дигиталната компетентност и медийното образование в рамките на европейските образователни политики. Подчертава се необходимостта от въвеждането на тези компетентности на ниво начално образование за ефективното им развитие (Parijkova, 2019a; Terzieva et al., 2018). Според посочените проучвания възрастта, на която децата започват активно да използват цифрови технологии, все повече намалява. Това означава, че при влизането си в началното училище учениците вече са активни потребители, често пъти с тенденция към прекомерна употреба на цифровите технологии и с положително отношение към тяхното интегриране в учебния процес. Въпреки това се наблюдава учениците в тази възраст да демонстрират ограничени дигитални умения, особено по отношение на безопасното използване на интернет и употребата на ИКТ за образователни цели извън класната стая (Dimitrova, K., 2019). Важна в това отношение се оказва ролята на учителите и родителите като модели за подражание и източници на подкрепа (Parijkova, 2019b; Dimitrova, K., 2019; Papancheva, 2017). Основните изводи и предложения за подобряване на формирането на дигитални компетентности у учениците включват необходимостта от по-добра професионална подготовка на учителите, разработване на ефективни педагогически практики и стратегии за интегриране на дигиталните технологии в учебния процес и въвеждане на подходящи оценъчни методи за дигиталната компетентност (Dimitrova, K., 2019; Dishkova, 2019; Parijkova, 2019a; Dimitrova, Z., 2019; Koleva, 2019).

В научната литература се подчертава, че дигиталните компетентности са ключов елемент в началното образование, но същевременно се наблюдава липса на последователно разбиране относно специфичните измерения на отделните умения на това ниво. Тази ситуация подчертава необходимостта от детайлен анализ на практиките в различните учебни предмети и създаването на единна педагогическа рамка. Такава рамка трябва да бъде адаптирана към спецификите на началното образование и да включва конкретни показатели за развитието на дигиталните компетентности сред заинтересованите страни в образователния процес. В този контекст Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите DigComp (Vuorikari et al., 2022) предлага ценна основа, предоставяйки детайлно описание на съдържанието и структурата на дигиталната компетентност. Взета като отправна точка, DigComp може да послужи за разработването на учебни програми, които не само отговарят на текущите изисквания за дигитални умения, но и подпомагат адаптацията към бързо променящите се технологични и обществени условия. Освен това

Планът за действие за дигитално образование (2021–2027) на Европейската комисия (ЕК, 2020) подкрепя и насърчава целенасоченото използване на дигитални и иновативни образователни практики, което допълнително подчертава важността на интеграцията на DigComp в образователните стратегии и програми. Така, чрез взаимното допълване на научните изследвания, европейските инициативи и практическите нужди на образователната система, може да се постигне значителен напредък в развитието и прилагането на дигиталните компетентности в началното образование, като се осигури подходяща подготовка на учениците за бъдещите предизвикателства.

Подходите на формиране на дигитални компетентности у обучаемите и учителите в европейските училища, заедно със стратегиите и политиките в тази област, са представени в доклада „Цифровото образование в европейските училища“ на мрежата „Евридика“ към Европейската комисия (ЕК/ИАОАК/Евридика, 2019). Там са изследвани в сравнителен план учебните програми, дигиталните компетентности на учителите и оценяването на дигиталната компетентност в различните европейски страни, включително България. В доклада се подчертават двете различни, но взаимно допълващи се перспективи, приоритети в плана за действие – развитието на дигиталните компетентности на учащите се и учителите, от една страна, и педагогическото използване на дигиталните технологии за подпомагане, подобряване и трансформиране на ученето и преподаването, от друга. развитието на дигиталните умения на учащите е част от всички учебни програми за начално образование на европейските образователни системи по два начина – като основна и/или като трансверсална ключова компетентност. Според горепосочения доклад интеграцията на дигиталната компетентност в учебната документация в началните класове се реализира чрез три основни подхода:

1. **Като междупредметна тема:** дигиталните компетентности се разбират като междупредметни и следователно се преподават по всички предмети в учебната програма. Всички учители споделят отговорността за развитието на дигиталните компетентности.

2. **Като отделен предмет:** дигиталните компетентности се преподават като отделна предметна област, подобна на други традиционни компетенции, базирани на предмети.

3. **Интегрирани в други предмети:** дигиталните компетентности се включват в учебната програма на други предмети или учебни области.

ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В БЪЛГАРСКАТА УЧЕБНА ДОКУМЕНТАЦИЯ

Докладът на мрежата „Евридика“ посочва, че в обучението в началните класове в България се откроява вторият подход – дигиталните компетент-

ности да се включат в отделен учебен предмет. Факт е, че дигиталните компетентности у нас се преподават като отделна предметна област, подобна на други традиционни компетенции, базирани на предмети (предметът компютърно моделиране, изучаван в 3. и 4. клас от 2019 г. насам). Въпреки това подходът, който се прилага в България, е смесен и включва елементи и от другите подходи. Като част от образователната реформа в България от 2015 г., за разработването на новите учебни програми по всички предмети се използва компетентностният подход, в който една от предвидените за овладяване осем ключови компетентности е именно дигиталната компетентност. В резултат в учебните програми по всички учебни предмети дигиталните компетентности са представени като ключова компетентност и са заложили съответните дейности за развитието им. Така се очертават и двата основни аспекта на изследване на визията за дигитални компетентности на учениците от началните класове в България в учебната документация – в учебния предмет компютърно моделиране и в обучението по всички останали предмети.

Концепцията за ключовите компетентности (една от които е дигиталната), част от Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР) (ЕК, 2008), е залегнала в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) и съответно е застъпена в подзаконовата нормативна уредба. Държавният образователен стандарт (ДОС) определя очакваните резултати от обучението, изразени като компетентности, сред които основно място намират осемте ключови компетентности (МОН, 2019а§б). ДОС „стандартизира“ необходимите за българските ученици знания, умения и нагласи чрез определяне на компетентностите за всеки предмет и етап на образование, които са „декомпозирани“ в учебните програми по класове. В ДОС всеки очакван резултат е отнесен към област на компетентност, специфична за учебния предмет, и конкретно се свързва с една или с повече ключови компетентности, като връзката е посочена ясно в таблиците в приложенията към стандарта.

В учебните програми по всички учебни предмети в началните класове в България са предложени дейности за придобиване на дигитални компетентности, но използването на дигиталните технологии за подпомагане на преподаването, ученето и оценяването не е ясно регламентирано в съществуващата учебна документация и липсват ясни указания за преподаването на дигитални компетентности. Същото важи и за оценяването – с Наредбата за изменение и допълнение на Наредба № 8 от 2016 г. за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование (ДВ, бр. 66 от 2016 г.) от 2022 г. се въвежда Национална електронна информационна система за предучилищно и училищно образование (НЕИСПУО) и се дава възможност оценяването да се извършва само в електронен дневник, но никъде не се споменават електронно оценяване и използване на дигитални технологии за целите на оценяването (извън чисто административния аспект). В практиката

си доста учители използват е-ресурси за текущо оценяване или бърза обратна връзка в рамките на един урок по различни учебни предмети, но това нито е регламентирано, нито е проследимо в документите, и за проучването на тези практики са необходими теренни изследвания. Оценяване на дигиталните компетентности на учениците и учителите също не се предвижда в нормативната и учебната документация.

От друга страна, в Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „Учител“ (приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г., обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 декември 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г.) са фиксирани няколко компетентности, свързани с дигиталните технологии, необходими за придобиване на професионална квалификация „Начален учител“. Това са:

- Компетентности, свързани с преподаването – началният учител трябва да познава възможностите за прилагане на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в процеса на обучение в електронна среда, за развитие на дигитални медийни компетентности; да използва ИКТ в процеса на обучение в електронна среда чрез развити дигитални медийни компетентности; да има готовност за използване на ИКТ, включително в процеса на обучение от разстояние в електронна среда, чрез развити дигитални медийни компетентности. Началният учител следва да познава и възможностите за осъществяване на обучение в електронна среда; да може реално да го осъществява и да има готовност за участие в него. Сред необходимите компетентности е и използването на ИКТ за подпомагане на учениците в условията на електронно или смесено обучение, с активна готовност за тяхното прилагане; познаването на възможностите за активизиране на самостоятелната и групова работа на учениците чрез ИКТ и развиване на дигиталните им медийни компетентности; осъществяване на взаимодействие с учениците с цел оценка и подпомагане на техните умения; прилагане на възпитателни техники за стимулиране на активната ангажираност с ученето както в електронна среда, така и в комбинирана форма.

- Компетентности, свързани с взаимоотношенията с учениците – началният учител трябва „да спазва етичните и правните норми във взаимоотношенията с учениците както в пряко, така и в опосредствано междуличностно взаимоотношение (при използване на различни технически средства на комуникация, в т.ч. при синхронно обучение в електронна среда); да има готовност за ефективно и основано на етични норми общуване с учениците в началния етап на основното образование и по време на обучение в присъствен формат и при синхронно обучение в електронна среда от разстояние“ (Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка).

Видна е връзката между заложеното в Наредбата и предвиденото в DigCompEdu, част 3. Преподаване и учене. Затова и в същата Наредба, освен

задължителната в университетската подготовка на всички бъдещи начални учители дисциплина „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда“, се предвиждат и две учебни дисциплини за развитие на дигиталните компетентности, които да бъдат предложени на бъдещите начални учители като избираеми по време на обучението им – „Дигитална компетентност и дигитална креативност“ и „Разработване на уроци за обучение в електронна среда“. Тук веднага възниква въпросът как студентите-педагози, които не са избрали тези дисциплини, формират дигиталните си компетентности и дали съдържанието на дисциплината „Информационни и комуникационни технологии в образованието и работа в дигитална среда“ има потенциал да ги формира, особено в педагогически план. Важно допълнение, свързано с учителската практика, е дали в методическите ръководства за начални учители по различните учебни предмети се откриват ясни методически насоки и подкрепа за използването на дигиталните технологии в преподаването, ученето и оценяването.

Настоящата студия се фокусира в проучването на приоритетното в Плана за действие за дигитално образование развитие на дигиталните компетентности на учащите се и учителите, като разглежда статута на дигиталните компетентности в съществуващата учебна документация за началното образование в България.

За отправна точка при изследването на учебната документация се използват Европейската рамка за дигитални компетентности на гражданите DigComp 2.2. (Vuorikari et al., 2022) и Европейската рамка за дигитални компетентности на преподавателите DigCompEdu (Punie, 2017). Тези рамки описват дигиталните знания, умения и нагласи, от които се нуждаят всички граждани/преподаватели в различни области в бързо развиващото се дигитално общество. В рамката за гражданите дигиталните компетентности са разпределени в следните пет области: 1) Грамотност за работа с информация и данни; 2) Комуникация и сътрудничество; 3) Създаване на дигитално съдържание; 4) Безопасност; 5) Решаване на проблеми. Що се отнася до педагогическото използване на дигиталните технологии, основният фактор е компетентността на учителите, като за тяхната конкретика в преподаването в начален етап са разгледани заложените в DigCompEdu области и нива на компетентност, а именно: 1) Професионална ангажираност; 2) Дигитални ресурси; 3) Преподаване и учене; 4) Оценяване; 5) Овластяване на обучаемите; 6) Подпомагане на дигиталната компетентност на учащите. Както се отбелязва и в доклада на „Евристика“, освен компетентността на учителите да използват дигитални технологии, централно място заема педагогиката и дори се смята, че не е задължително учителят да е напълно запознат с технологиите, за да ги използва по начин, който подобрява преподаването и ученето. По-скоро учителите трябва да са отворени към иновативни педагогически методи и да разбират ползата, която

тези технологии могат да донесат в работата им. Рамката за компетентност на учителите включва компетенции, свързани с педагогическото използване на технологиите, което най-общо се определя като способност да се използват дигитални информационни и комуникационни технологии, мултимедия, инструменти, материали и съоръжения по функционален, критичен и творчески начин на преподаване.

Какви компетентности са предвидени за овладяване от учениците в начален етап в България и какви компетентности е необходимо да имат учителите, за да развият дигитална компетентност у учениците, са важни въпроси, чийто отговор следва да бъде потърсен както в учебната документация, така и в класните стаи. В тази връзка **изследователските въпроси**, които си поставя настоящото изследване, са следните:

1. Какъв е статутът на дигиталните компетентности в учебната документация в България?

2. Какви са подходите за изграждане на дигиталните компетентности на учениците от началните класове според българската учебната документация?

3. Какви компетентности трябва да притежават началните учители, за да развият дигиталните компетентности на учениците?

Отговорите на тези въпроси ще бъдат потърсени в следващите параграфи.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основни **методи** в изследването са теоретичният анализ, контент-анализът и сравнителният анализ на учебна документация, както и картографирането на учебни програми (*curriculum mapping*). Изследвана е нормативна и учебна документация (държавен образователен стандарт и учебни програми), както и учебници и методически ръководства за учителите за началните класове. За целите на проучването в контекста на дигиталните компетентности е анализиран Държавният образователен стандарт за начален етап на образованието (Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка), разгледани са общо 35 учебни програми по всички учебни предмети, изучавани в началните класове. Тяхното съдържание е съпоставено с двете компетентностни рамки – за граждани и за преподаватели (DigComp 2.2. и DigCompEdu). По-задълбочено са разгледани двете учебни програми по компютърно моделиране за 3. и 4. клас, съдържанието на които е съпоставено с двете компетентностни рамки – за граждани и за преподаватели (DigComp 2.2. и DigCompEdu). В съпоставителен план са разгледани програмите по компютърно моделиране, в сила от 2018 г., спрямо новата им версия от януари 2024 г., за да се очертаят промените и тенденцията по посока развитие на дигиталните компетентности в тях.

На табл. 1 са представени учебните предмети по класове, чиито учебни програми са част от анализа и в които е включена дигиталната компетентност като трансверсална (общо 35 учебни програми).

Таблица 1. Учебни предмети, в чиито програми са предвидени дейности за развитие на дигиталните компетентности и са обект на анализ

1. клас	2. клас	3. клас	4. клас
<ul style="list-style-type: none"> • Български език и литература (БЕЛ) • Математика • Околен свят/ Родинознание за I клас (в сила от учебната 2021–2022 г.) • Музика • Изобразително изкуство (ИИ) • Технологии и предприемачество (ТП) • Физическо възпитание и спорт (ФВС) 	<ul style="list-style-type: none"> • Български език и литература • Чужд език¹ • Математика • Околен свят/ Родинознание за II клас (в сила от учебната от учебната 2022–2023 г.) • Музика • Изобразително изкуство • Технологии и предприемачество • Физическо възпитание и спорт 	<ul style="list-style-type: none"> • Български език и литература • Чужд език • Математика • Компютърно моделиране (КМ)² • Човекът и обществото (ЧО) • Човекът и природата (ЧП) • Музика • Изобразително изкуство • Технологии и предприемачество • Физическо възпитание и спорт 	<ul style="list-style-type: none"> • Български език и литература • Чужд език • Математика • Компютърно моделиране • Човекът и обществото • Човекът и природата • Музика • Изобразително изкуство • Технологии и предприемачество • Физическо възпитание и спорт

За да бъде по-ясна картината на учебната документация за развитието на дигиталните компетентности на обучаемите и интегрирането им в преподаването, ученето и оценяването, както и за установяване на наличната методическа подкрепа за учителите, освен учебните програми са проучени и разгледани допълнително над 90 електронни учебника и книги за учителя по учебните предмети за различните класове. В това число са анализирани в сравнителен план общо дванайсетте действащи учебни комплекта по предмета компютърно моделиране (шест за 3. и шест за 4. клас), както и методическите ръководства за учителя към всеки от тях, т.е. общо 34 учебници и помагала (12 учебника, 10 учебни тетрадки, 12 книги за учителя). Резултатите от проучването са представени в следващите параграфи.

¹ Разгледани са програмите по английски език като най-разпространен език за изучаване в началните класове.

² КМ е отделен предмет, чийто фокус са дигиталните компетентности, но в програмата си включва и усвояването им като трансверсални.

ИНТЕГРАЦИЯ НА ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАТО ОТДЕЛЕН УЧЕБЕН ПРЕДМЕТ КОМПЮТЪРНО МОДЕЛИРАНЕ

В България през 2018/2019 г. като част от реформата на учебните програми, свързана с дигиталните компетентности, в началното образование се въвежда предметът компютърно моделиране (КМ). Обучението по КМ е в рамките на 32 учебни часа в 3. клас и 34 учебни часа в 4. клас (по 1 час седмично). Според учебните програми то е насочено към овладяване на начални знания, умения и отношения, свързани с изграждане на дигиталната грамотност на учениците чрез създаване на компютърни модели на познати обекти, процеси и явления и експериментиране с тях. В държавния образователен стандарт (ДОС) по компютърно моделиране (Приложение № 4 към чл. 6, ал. 1, т. 4 към Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка) в края на 4. клас са представени заедно със съответните очаквани резултати общо четирите области на компетентност по предмета: 1) Дигитални устройства; 2) Дигитална идентичност; 3) Информация; 4) Алгоритми. Акцентите в обучението са свързани с усвояването на знания и умения за работа с дигитални устройства, създаване на анимирани проекти с използване на алгоритми с условия и повторения чрез визуална среда за блоково програмиране.

Програмирането, изискващо алгоритмично мислене, е важна част от дигиталните компетентности, необходими на гражданите на съвременното общество (Koleva, 2019). Явно неслучайно около 65–70% от учебното съдържание по КМ се заема от теми, свързани с програмиране, каквито са и тенденциите в международен план (Hijon-Neira et al., 2017; Garay & Quintana, 2018; Panskyi et al., 2019). В обучението по КМ учениците използват програмна среда, чрез която създават свои интерактивни истории и анимации (3. клас); тестове, пъзели, игри и управляват роботизирани устройства (4. клас). Според съдържанието на действащите учебници по КМ основната среда, която се използва за визуално-блоково програмиране, е Scratch. Тази среда е един от най-популярните инструменти за развитието на дигиталните компетентности специално в областта на програмирането (Panskyi et al., 2019; Garay & Quintana, 2018; Hijon-Neira et al., 2017; Bustillo & Garaizar, 2015).

През 2024 г. със Заповед № РД09-102/16.01.2024 г. на министъра на образованието и науката бяха обновените учебни програми по КМ и в този вид те започват да се прилагат поетапно от учебната 2024/2025 г. за учениците, които постъпват в III клас. Основните промени са предимно структурни и не толкова съдържателни, но още на пръв поглед е видно по-доброто съответствие с рамката за дигитална компетентност за граждани (DigComp 2.2). Всяка от областите на компетентност от DigComp 2.2 и нейното място в учебните програми по КМ е представена по-долу, като е направена съпоставка спрямо предходните и обновените варианти на учебните програми,

за да се очертае тенденцията. При необходимост от изясняване за ориентир са разглеждани и учебниците по КМ (действащи през учебната 2023/2024 г.). След представянето на отделните области са представени и компетентностите, които учителите трябва да развият, за да преподават по съответната тема, според DigCompEdu. Всяка област на компетентност според DigComp 2.2, която трябва да се развие у учениците на базово ниво (Foundation), следва учителите да са развили поне на напреднало ниво (Advanced). Извън това те трябва да притежават и педагогическите компетентности, необходими за формиране на дигитални компетентности у учениците, описани в DigCompEdu.

Област на компетентност 1. Грамотност за работа с информация и данни

В различна степен са покрити трите отделни части на тази дигитална компетентност в учебните програми, като до преди промяната през 2024 г. те се намираха в област на компетентност от учебната програма „Информация“ само в 4. клас, а от 2024 г. такава област, свързана с информацията, е включена и в 3. клас. Може да се каже, че тази промяна е стъпка в правилната посока предвид неограничената информация и лесния достъп до нея, с които учениците разполагат. Темите и очакваните резултати на ниво учебна програма (в стария и новия вариант от 2024 г.), чрез които се предвижда реализирането на тази подобласт от DigComp, са представени в Приложение 1. Заложените очаквани резултати, свързани с подобласт 1.1 (преглеждането, търсенето и филтрирането на данни, информация и дигитално съдържание), се отнасят основно до видовете и начините за получаване на информация, но според предложеното в действащите учебници не може да се каже, че се реализират съвсем адекватно на посоченото в DigComp 2.2 – учениците само повърхностно се запознават с понятия като търсене на информация и съответните специфики на търсенето ѝ в околната и дигиталната среда. Не може да се каже, че се работи целенасочено за артикулирането на информационните нужди, а навигирането в различни дигитални среди е ограничено предвид възрастта на учениците. Стратегии за търсене не се въвеждат експлицитно. Все пак прави впечатление, че в програмите от 2018 г. се очакваше ученикът да *познава* начините за обработка на информация, докато в новите програми от 2024 г. той вече следва да *посочи* и *изброи* конкретни такива. Това предполага едно малко по-задълбочено разбиране на тази област на компетентност.

В работата по подобласт 1.2 (оценяване на данни, информация и дигитално съдържание) спрямо предходния вариант на програмата се залага върху очаквани резултати, които демонстрират по-висока степен на възприемане на темите от учебното съдържание – например в предходните програми се оч-

акваше ученикът да *разбира*, че дигиталните ресурси може да не са свободни за използване и че не всяка информация е достоверна, докато в новите той се очаква да *осъзнава* това. Макар и предвидена за работа само в 2 учебни часа в 4. клас (според действащите годишни разпределения), темата е представена значително по-задълбочено спрямо предходната в действащите учебници и включва повечето от компетентностите, заложиени в рамката, макар и на основно ниво. Подобласт 1.3 (управление на данни, информация и дигитално съдържание) е сравнително пълноценно представена в учебните програми и реализирана в учебниците, доколкото е възможно с учениците от тази възрастова група. За целта се използва основно приложението Scratch (в онлайн и офлайн формат).

Компетентности на учителите за преподаване на КМ в областта

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да развият на ниво В1 (Интегратор) компетентност за **Подпомагане на обучаемите** в частта **Информационна и медийна грамотност**. На това ниво се очаква учителите да провеждат дейности за насърчаване на информационната и медийната грамотност на учащите. Те трябва да могат да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за извличане на информация, и да учат обучаемите как да намират информация, как да оценяват нейната надеждност, как да сравняват и комбинират информация от различни източници.

Област на компетентност 2. Комуникация и сътрудничество

В учебните програми по КМ се открива наличие на теми, свързани само с две от общо шестте подобласти на тази компетентност – 2.2. Споделяне чрез дигитални технологии и 2.6. Управление на дигитална идентичност. Не се откриват предвидени дейности по темите: 2.1. Взаимодействие чрез дигитални технологии; 2.3. Участие в гражданските процеси чрез дигитални технологии; 2.4. Сътрудничество чрез дигитални технологии; 2.5. Онлайн етикет, макар че в отделни учебници и методически ръководства са налични инструкции и дейности, свързани с онлайн етикета (Netiquette). Темите и очакваните резултати на ниво учебна програма, чрез които се предвижда реализирането на подобласт 2 от DigComp, са представени в Приложение 1.

Област 2.2 (споделяне чрез дигитални технологии) е слабо застъпена вероятно поради това, че споделянето на информация във виртуална среда за ученици, в случая под 14 г., изисква съгласие на родител. Споделянето на данни и информация се реализира само в сигурната учебна среда (Scratch, Code и др.) след направена регистрация със съгласието на родител. Предвидените по нея дейности са свързани със споделянето и представянето на готов проект (реализиран от ученика в Scratch и др.) в онлайн средата за визуално блоково

програмиране, в реална и виртуална среда. Независимо че акцент в проектното обучение е колаборативната работа, прави впечатление, че проектите, които се възлагат на учениците, са предимно индивидуални (според насоките в учебниците и методическите помагала).

Дигиталната идентичност като термин се въвежда още в 3. клас, като учениците се учат да я разграничават от физическата идентичност. В учебните програми темата за управлението на дигиталната идентичност е добре представена, особено във вариантите от 2018 г. (в новите варианти очакваните резултати по темата са по-малко). В голяма степен тази тема се застъпва и с областта, свързана с безопасността (подобласт 4 от DigComp 2.2) – това личи и в учебните програми, в които тя е включена в темата „Условия за безопасност в дигитална среда,,.

Компетентности на учителите за преподаване на КМ в тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да развият на ниво Интегратор (B1) следните компетентности:

- **Създаване на дигитално съдържание**

Интегратор (B1) – Реализиране на дейности за насърчаване на създаването на дигитално съдържание от обучаемите. Учителят трябва да може да провежда учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за производство на дигитално съдържание, напр. под формата на текст, снимки, други изображения, видеоклипове и др.; да насърчава обучаемите да публикуват и споделят своите дигитални продукции.

- **Отговорно използване**

Интегратор (B1) – Прилагане на мерки за осигуряване на благосъстояние на учащите. Учителят трябва да умее да дава практически и базирани на опит съвети как да защитим поверителността и данните, напр. използване на пароли, коригиране на настройките на социалните медии; да помага на учащите да защитят своята дигитална идентичност и да управляват дигиталния си отпечатък; да съветва обучаемите относно ефективни мерки за ограничаване или противодействие на въздействието на неподходящото поведение (на тяхното собствено или на техните връстници).

- **Дигитална комуникация и колаборация**

Интегратор (B1) – Реализиране на дейности за насърчаване на дигиталната комуникация и сътрудничество. Учителите следва да умеят да изпълняват учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за комуникация; насочват обучаемите към спазване на нормите на поведение, подходящ избор на комуникационни стратегии и канали, както и познаване на културното и социално разнообразие в цифрови среди.

Област на компетентност 3. Създаване на дигитално съдържание

Тази област от рамката за дигитални компетентности DigComp е най-добре развита в учебните програми. Основният акцент в нея е свързан с програмирането, което заема и по-голямата част от учебното съдържание по предмета. В различна степен в програмата са заложи очаквани резултати по всички подобласти, свързани със създаването на дигитално съдържание, както е видно от Приложения 1 и 2 към студията.

Описаните очаквани резултати показват, че разработването на дигитално съдържание (3.1) е реализирано в програмата с фокус върху блоковото програмиране и изработването на проекти във виртуалната среда, а не толкова върху „създаване и редактиране на просто съдържание в прости формати“, което е описано в рамката за основно ниво. Интегрирането и преработването на дигитално съдържание (3.2) надграждат работата по 3.1 и 3.4 и са свързани основно с работата по проекти в средата за блоково програмиране. Авторското право и лицензите са важна част от темата за информация, която се изучава в 4. клас, но за тях е отделена твърде малка част от учебното съдържание и се разглеждат отделни елементи от подобластта. Не може да се каже, че се работи целенасочено по темата.

Програмирането е най-широко застъпената компетентност от всички в програмата. Това ясно личи от Приложение 2, където са изнесени очакваните резултати по нея поради големия им обем. Тя е свързана с разнообразни дейности в областта на блоковото програмиране и заема около 65–70% от уроците по предмета в настоящите учебници. Прави впечатление, че има значително намаляване и обобщаване на очакваните резултати в областта на програмирането (3.4) в новите учебни програми за 4. клас. В учебните програми от 2018 г. те надвишават 40. В обновените програми, които започват да действат от 2024/2025 учебна година, посочените резултати в областта намаляват на малко над 15. В 3. клас няма толкова съществена промяна – очакваните резултати са около 20 и в двата варианта на програмите. Всъщност промяната е свързана по-скоро с оптимизиране на съдържанието и обобщаване на очакваните резултати – в старите програми те са декомпозирани на по-малки елементи. Все пак намаляването на очакваните резултати може да се отчете като добра тенденция предвид балансирането на учебната програма.

Въпреки това е очевидно, че акцент в обучението по КМ, както и самото му име подсказва, е поставен върху програмирането и работата по третата област на дигиталната компетентност. Вероятно мотивацията зад това решение е придобиването на умения за програмиране от най-ранна възраст с оглед обучаването на поколение, подготвено за професиите на бъдещето и все по-нарастващите нужди от програмисти, както се подчертава в научната литература (Vučković et al., 2018; Bustillo & Garaizar, 2015). Все пак отворен остава въпросът доколко развитието на тази област от дигиталните компетентности

е за сметка на останалите такива и дали не е необходимо балансиране. Още повече че в други държави, например в британските училища, учебното съдържание в областта, което учениците у нас изучават за една година в 3. клас, се изучава за три години (Koleva, 2019). Тенденцията, която се очертава в обновените учебни програми, демонстрира, че има поглед в тази посока – не само са намалени очакваните резултати в тази област на компетентност, но са и разширени очакваните резултати и работата по други важни области на компетентност, като например безопасността (област 4 от DigComp 2.2).

Компетентности на учителите за преподаване на КМ в тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да развият на ниво Интегратор (B1) компетентностите за **Подпомагане на обучаемите:**

- **Информационна и медийна грамотност**

Интегратор (B1) – Изпълнение на дейности за насърчаване на информационната и медийната грамотност на учащите. Учителите трябва да умеят да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за извличане на информация; да учат обучаемите как да намират информация, как да оценяват нейната надеждност, как да се сравнява и комбинира информация от различни източници.

- **Създаване на дигитално съдържание**

Интегратор (B1) – Реализиране на дейности за насърчаване на обучаемите за създаване на дигитално съдържание. Учителите трябва да умеят да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за създаване на дигитално съдържание, напр. под формата на текст, снимки, други изображения, видеоклипове и др.; да насърчават обучаемите да публикуват и споделят своите дигитални материали и продукции.

- **Дигитално решаване на проблеми**

Интегратор (B1) – Изпълнение на дейности, насърчаващи решаването на дигитални проблеми от учащите. Учителите трябва да умеят да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват творчески дигиталните технологии, разширявайки своя технически репертоар; да насърчават обучаемите да си помагат взаимно в развиването на дигиталната си компетентност.

Област на компетентност 4. Безопасност

Цялата област на компетентност от рамката, свързана с безопасността, е силно застъпена в учебното съдържание по КМ, особено в 3. клас. Според ДОС в област на компетентност „Дигитални устройства“ се очаква ученикът в края на началния етап да „познава основните здравни, екологични и етични норми при работа с дигитални устройства“. Темите и очакваните резултати на

ниво учебна програма, чрез които се предвижда реализирането на подобласт 4 от DigComp, са представени в Приложение 1. От таблицата там се вижда, че работата, свързана с безопасността, е заложена пълноценно в учебните програми, като се има предвид фактът, че тя е от изключителна важност за учениците в началните класове. Четирите подобласти, свързани с безопасността (защита на устройствата; защита на личните данни; защита на здравето и благосъстоянието и опазване на околната среда), са взаимно свързани и върху тях се предвижда активна работа. В учебниците и помагалата са включени подходящи дейности, чрез които учениците да овладеят основните правила и подходи, като в различните комплекти се предлагат и набори от правила за безопасна работа с дигитални устройства и в дигитални среди. Прави впечатление, че в новите програми за 3. клас в област 4.2 се изисква учениците не само да *познават* основните заплахи в дигитална среда и да *знаят*, че не трябва да предоставят лична информация, както беше в старите програми, но и да *изброяват* и да *разбират* заплахите от предоставяне на лична информация във виртуална среда. Също така в 4. клас учениците следва да *оценяват* последиците от предоставяне на лични данни в дигитална среда и да *обясняват* как да получат помощ при заплахи, както и да *изброяват* етичните норми при работа онлайн (за разлика от предходните варианти, в които те само ги *познават* и *знаят*). В области 4.1 и 4.3 също се наблюдава подмяна на глаголите към тези от по-високите нива от таксономията на Блум. Видна е тенденцията за поставяне на цели именно от тези нива в новите програми, което предполага и по-задълбоченото усвояване на знанията в областта. Това може да се определи като добър подход и промяна в правилната посока, но всичко зависи от начина, по който ще бъдат отразени тези промени в учебниците и най-вече в преподаването на КМ от учителите.

Компетентности на учителите за преподаване на КМ в тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да развият на ниво Интегратор (B1) следните компетентности:

- **Отговорно използване**

Интегратор (B1) – Прилагане на мерки за осигуряване на благосъстоянието на учащите.

Учителите трябва да могат да дават практически и базирани на опит съвети как да се защитят поверителността и данните, напр. използване на пароли, коригиране на настройките на социалните медии (не е приложимо за ученици от началните класове); да помагат на учащите да защитят своята дигитална идентичност и да управляват дигиталния си отпечатък; да съветват обучаемите относно ефективните мерки за ограничаване или противодействие на въз-

действието на неподходящото поведение (на тяхното собствено или на техните връстници).

- **Дигитална комуникация и сътрудничество**

Интегратор (B1) – Изпълнение на дейности, насърчаващи дигиталното развитие на учащите, като комуникация и сътрудничество. Учителите следва да умеят да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за комуникация; насочват обучаемите към спазване на нормите на поведение, подходящ избор на комуникационни стратегии и канали, както и познаване на културното и социалното разнообразие в дигиталните среди.

Област на компетентност 5. Решаване на проблеми

Тази област на компетентност е засегната частично в учебната документация, като се реализира предимно чрез дейности в областта на блоковото програмиране. Най-общо се разглежда идентифицирането на нуждите и технологични отговори, което е свързано с различни настройки във визуалната среда за програмиране, и повече се акцентира върху креативното използване на дигиталните технологии. Двете подтеми са представени заедно в таблицата в Приложение 1. От нея става ясно, че са предвидени достатъчно теми и очаквани резултати в областта на решаването на проблеми, като тенденцията спрямо предходните версии на програмите е нарастване на броя им. В новите програми се залага в по-висока степен на креативното използване на дигиталните технологии, друг е въпросът доколко планираните дейности се представят по начин, който да изисква учениците наистина да решават проблем и да подхождат творчески или да следват заучени алгоритми. За това водеща роля има учителят, който би трябвало да прилага подходящи подходи като например проблемно базирано обучение и да умее да провокира креативността на учениците.

В интегрирането на компетентността за решаване на проблеми в учебните програми липсват следните подобласти: 5.1. Решаване на технически проблеми и 5.4. Идентифициране на пропуски в дигиталната компетентност. Предвид факта, че в първата тема се изисква идентифицирането на технически проблеми и решаването им, логично е тя да е избегната поради възрастовите особености на учениците. Все пак би могло да се помисли за теми от учебното съдържание, които да включват идентифицирането на елементарни технически проблеми и възможните им решения. Идентифицирането на собствените пропуски в дигиталната компетентност е трудна задача, която едва ли може да се развие на ниво учебна програма. Такава дейност може да се включи чрез подходящи методи като рефлексия и саморефлексия, които учителите да прилагат в клас. За тази цел обаче учителите следва да имат съответните компетентности, както и подходящи насоки.

Компетентности на учителите за преподаване на КМ в тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да развият на ниво Интегратор (B1) компетентностите за **Подпомагане на обучаемите:**

- **Създаване на дигитално съдържание**

Интегратор (B1) – Реализиране на дейности за насърчаване на обучаемите за създаване на дигитално съдържание. Учителите трябва да умеят да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват дигитални технологии за създаване на дигитално съдържание, напр. под формата на текст, снимки, други изображения, видеоклипове и др.; да насърчават обучаемите да публикуват и споделят своите дигитални материали продукции.

- **Дигитално решаване на проблеми**

Интегратор (B1) – Изпълнение на дейности, насърчаващи решаването на дигитални проблеми от учащите. Учителите трябва да могат да провеждат учебни дейности, в които обучаемите използват творчески дигиталните технологии, разширявайки своя технически репертоар, и да насърчават обучаемите да си помагат взаимно в развиването на дигиталната си компетентност.

В обобщение, след направения съпоставителен анализ на учебните програми спрямо рамката за дигитални компетентности DigComp 2.2 беше установено, че областите на дигитална компетентност, които се очаква да се реализират по учебния предмет компютърно моделиране, покриват всички области на компетентност, предвидени в европейската рамка, но в различна степен. На базово ниво (с подкрепа или самостоятелно) в програмите по КМ са заложили дейности за развитието на всички компоненти от областите: „1. Грамотност за работа с информация и данни,, „4. Безопасност“ и „3. Създаване на дигитално съдържание“. В следващата таблица е онагледено кои от посочените в рамката компетентности се очаква да се развият чрез обучението по КМ, както и в кой клас е предвидено това, съобразно новите програми от 2024 г. Разликите спрямо програмите от 2018 г. се откриват само в първата област на рамката, свързана с грамотността за работа с информация и данни, която досега не беше предвидена в 3. клас. Важно е да се уточни, че всички области на компетентност се очаква да се развият на основно ниво (Foundation), т.е. на базово ниво с насоки, или автономно чрез подходящи насоки, където е необходимо (табл. 2).

Таблица 2. Съпоставка между учебното съдържание по КМ и дигиталните компетентности, които следва да се формират според DigComp 2.2

На основно ниво с подкрепа		Граматност за работа с информация и данни			Комуникация и сътрудничество						Създаване на дигитално съдържание				Безопасност				Решаване на проблеми			
Учебен предмет	Клас	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.1	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	5.4
Компютърно моделиране	3	X		X		X				X	X	X	X		X		X	X			X	X
	4	X	X	X		X					X	X	X	X		X					X	X

Фокусът в обучението по компютърно моделиране е поставен върху програмирането и създаването на дигитални артефакти чрез стимулиране на креативност. Тоест акцентира се върху създаването на дигитално съдържание като област на дигитална компетентност на DigComp 2.2 и в известна степен в решаването на проблеми (включени са само дейности за идентифицирането на нуждите и технологичните отговори, както и креативното използване на дигиталните технологии). Вероятно идеята е развитие на алгоритмичното мислене у учениците и подготовката им за професии на бъдещето, свързани с програмиране, каквито са световните тенденции (Vučković et al., 2018; Bustillo & Garaizar, 2015), макар че официално такава обосновка в програмите не е дадена. Там е описано, че обучението е насочено към „изграждане на дигиталната грамотност на учениците чрез създаване на компютърни модели на познати обекти, процеси и явления и експериментиране с тях“, а чрез темите в програмата се цели „запознаване с дигиталната идентичност и с основните правила за работа в дигитална среда, както и развитие на комуникационни умения, логическо мислене и творчество“, както и развитие на аналитичното мислене (МОН, 2024).

Във висока степен в програмите е застъпена и областта „Безопасност“, което е добър подход – темата е изключително важна при работата в дигитална среда, особено предвид възрастта на учениците. Очертава се тенденция към задълбочаване на работата по темата в новите програми, което предстои да се види по-ясно в обновените учебници. Най-слабо в програмите е представена област 2 от рамката – „Комуникация и сътрудничество“, въпреки че в тях изрично е записано, че чрез обучението по предмета се развиват комуникационните умения на учениците. Тази област на компетентност е представена само чрез споделянето чрез дигитални технологии и управлението на дигиталната идентичност. Това вероятно е свързано с възрастта на учениците, която ограничава възможностите за комуникация без родителско разреше-

ние, включително използването на различните инструменти за комуникация. Въпреки това подобласт „Сътрудничество чрез дигиталните технологии“ би следвало да се включи по-активно в учебните програми по подходящ за учениците начин.

Компетентностите, които не са застъпени (или поне не са представени експлицитно) в учебната програма, са от област на компетентност 2. Комуникация и сътрудничество (2.1. Взаимодействие чрез дигитални технологии; 2.3. Включване в гражданство чрез дигитални технологии; 2.4. Сътрудничество чрез дигитални технологии; 2.5. Онлайн етикет) и от област 5. Решаване на проблеми (5.1. Решаване на технически проблеми; 5.4. Идентифициране на пропуски в дигиталните компетенции). Това автоматично повдига въпроса дали тези компетентности са предвидени за развиване като трансверсални компетентности по останалите учебни предмети. Отговор на този въпрос ще бъде потърсен в следваща част на студията.

За да могат да преподават адекватно всички области на компетентност от DigComp 2.2, които трябва да се развият у учениците на базово ниво (Foundation), учителите следва да притежават най-напред същите компетентности на напреднало ниво (Advanced). Извън това те трябва да са развили и педагогическите си компетентности на ниво поне B1 (Интегратор), което е необходимо за формиране на дигитални компетентности у учениците, описани в DigCompEdu в частта „Подпомагане на дигиталната компетентност на обучаемите“. Обобщено тези компетентности са представени в следващата таблица.

Таблица 3. Компетентности на учителите за формиране на дигитална компетентност в обучението по КМ

Компетентности на учителите за формиране на дигитална компетентност у учениците в обучението по КМ	Област от DigCompEdu 6. Подпомагане на дигиталната компетентност на обучаемите				
	6.1. Информационна и медийна грамотност	6.2. Дигитална комуникация и колаборация	6.3 Създаване на дигитално съдържание	6.4. Отговорно използване	6.5. Решаване на проблеми
Ниво					
Интегратор B1	X	X	X	X	X

В допълнение, за обучението по КМ от учителя се изискват и умения за блоково програмиране и работа с разнообразни среди за визуално програмиране. Затова и според Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професио-

налното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн. ДВ, бр. 61 от 2 август 2019 г., изм. и доп. ДВ, бр. 52 от 5 юли 2022 г.), в Приложение 1 към чл. 10 се посочва, че учител в началния етап на основното образование по КМ трябва да е завършил специалност в професионално направление „Информатика и компютърни науки,“ или „Педагогика на обучението по ...“ всички специалности, включващи информатика, с придобита квалификация „учител по информатика и информационни технологии“. Към момента практиката е преподаващите КМ да са начални учители, придобили следдипломна квалификация или друга форма на професионална квалификация за преподаване на компютърно моделиране, което от своя страна поставя под въпрос качеството и резултатите от преподаването на учебния предмет от стартирането му през 2019 г. до момента.

ИНТЕГРАЦИЯ НА ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО ТРАНСВЕРСАЛНА КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНОСТ ВЪВ ВСИЧКИ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ

Дигиталната компетентност е една от осемте ключовите компетентности, които се очаква учениците да придобият и като трансверсална по всеки учебен предмет в края на различните етапи на образователните степени, включително началния. В учебната програма на всеки учебен предмет от задължителната подготовка в началните класове дигиталните компетентности са включени, като са разписани съответните дейности, които допринасят за тяхното формиране. Предвидените към програмите дейности за реализирането на дигиталната ключова компетентност са разгледани и анализирани по-долу в съпоставителен план с рамката за дигитални компетентности на гражданите DigComp 2.2. Тук следва да се обърне внимание на факта, че в учебната програма по компютърно моделиране също фигурират описани дейности за развитие на дигиталната компетентност. В програмата за трети клас те повтарят темите от рамката за дигитални компетентности (Обработка на информация; Използване на дигитална идентичност; Прилагане правила за безопасна работа в дигитална среда; Създаване на дигитално съдържание; Решаване на проблеми с използване на дигитални технологии), а в новите програми за 4. клас са посочени по-обобщено някои от предвидените в основната програма дейности (Използване на възможностите на дигиталните технологии за подпомагане на аналитичното мислене и креативността; Избор на подходящи приложения /визуална среда, режим на работа на графичен редактор/ за създаване и представяне на идеи, чувства и мисли). Този подход не е съвсем обоснован, тъй като дигиталната компетентност е фокус на обучението по КМ и не е ясно как би се реализирала като трансверсална в него.

Всяка от областите на компетентност от DigComp 2.2 и нейното място в учебните програми по различните учебни предмети е представена по-долу. За допълнително ориентиране са разглеждани и учебниците по съответния предмет и са описани някои примери. След тези описания са представени и компетентностите според DigCompEdu, които учителите трябва да са развили, за да преподават по съответната тема. И тук, както при обучението по КМ, следва да се уточни, че всяка област на компетентност според DigComp 2.2, която трябва да се развие у учениците на основно ниво (Foundation), е необходимо учителите да са развили поне на напреднало ниво (Advanced). Също така те следва да притежават и определени педагогически компетентности, необходими за формиране на дигитални компетентности у учениците, описани в DigCompEdu.

Област на компетентност 1. Грамотност за данни и информация

1.1. Сърфиране, търсене и филтриране на данни, информация и дигитално съдържание (да изразява информационните си нужди, да търси данни, информация и съдържание в дигитални среди, като си осигурява достъп до тях и навигира между тях; да създава и усъвършенства стратегиите си за търсене). На основно ниво, самостоятелно и с подходящи насоки, когато е необходимо, ученикът:

- o Идентифицира информационните си нужди, намира данни, информация и съдържание чрез просто търсене в дигитални среди;
- o Открива как да достъпи тези данни, информация и съдържание и навигира между тях;
- o Идентифицира прости стратегии за търсене.

Тази област на компетентност се среща в дейностите, предвидени за развитие на дигиталната компетентност в програмите за обучение по български език и литература (БЕЛ) (с изключение на 3. клас), чужд език, математика, човекът и природата (само в 4. клас), човекът и обществото, музика (3. и 4. клас), изобразително изкуство (без 1. клас), технологии и предприемачество (без 3. клас), физическо възпитание и спорт (ФВС) (3. и 4. клас). Дейностите, които са посочени в програмите и са свързани с тема 1.1, са следните:

Таблица 4. Дейности в учебните програми по различните учебни предмети, свързани с тема 1.1. Сърфиране, търсене и филтриране на данни, информация и дигитално съдържание

Учебен предмет	Основни дейности
БЕЛ	<ul style="list-style-type: none"> • използване на електронни източници на информация – речници и др.;
Математика	<ul style="list-style-type: none"> • използване на мултимедийни технологии за извличане, съхраняване, създаване, представяне и обмен на информация; • използване на актуална и достоверна информация от електронни средства; • търсене на информация (данни) от интернет за съставяне на математическа задача;
Чужд език (АЕ)	<ul style="list-style-type: none"> • използване на системи за електронно обучение в часовете по английски език, като учителят съдейства за безопасно използване на интернет при изпълнение на учебните задачи, връзка с всички учебни предмети;
Родинознание/ Човекът и обществото (ЧО)/ Човекът и природата (ЧП)	<ul style="list-style-type: none"> • търсене в интернет на информация за значими природни обекти, исторически събития и личности; разказване за основни държавни институции, като се използва информация от електронните медии и печата; • използване на дигитални устройства за търсене на допълнителна информация по изучаваното учебно съдържание;
Технологии и предприемачество (ТП)	<ul style="list-style-type: none"> • използване на разнообразни съвременни информационни източници за търсене на информация по тема/за проучване по технически проблеми; събиране на разнообразна информация по определена тема;
Музика	<ul style="list-style-type: none"> • използване на компютърните технологии за търсене и съхраняване на звукова информация, познаване на съвременни музикални инструменти;
Изобразително изкуство (ИИ)	<ul style="list-style-type: none"> • виртуални посещения на галерии/разглеждане на виртуални галерии; • използване на компютър за събиране, систематизиране и ползване на информация, за подпомагане на творческия процес при създаване на различни видове изображения (образи, знаци);
Физическо възпитание и спорт (ФВС) – обн. 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Използване на информационните технологии за търсене и намиране на необходимата информация, отнасяща се до спортни дейности.

В учебниците по БЕЛ например се включват задачи от типа „Провери в речник“, но невинаги се посочва ясно, че проверката може да бъде извър-

шена в онлайн речник. В електронните учебници по предмета има икона за проверка на дума в онлайн речника, но тази дейност се реализира основно в класната стая от учителя, защото учениците често нямат свободен достъп до предоставените в електронния учебник ресурси. Липсата на пряко взаимодействие на учениците с онлайн ресурсите пречи на подпомагането за формиране на компетентността за работа с тях. В учебниците не се предоставят конкретни насоки и инструкции за учителя относно работата в тази насока. Някои учебници включват задачи за проучване и търсене на информация, но липсват ясни указания за търсене в интернет и развитие на дигитални умения у учениците чрез такива задачи.

В учебниците по **математика** и методическите насоки в книгите за учителите се включват задачи, в които децата да търсят информация в интернет, най-често с цел за съставяне на задачи. В книгите за учителя не се дават конкретни насоки на учителя как да инструктира учениците, нито кои уеб сайтове са подходящи за търсене на информация.

Използването на системи за електронно обучение е заложено в учебните програми по **английски език** за всички класове, но не се откриват каквито и да било указания нито в учебниците, нито в учебните помагала. Остават неясни отговорите на въпросите какви системи за е-обучение се предвижда да се използват, в какъв контекст и с какви образователни цели.

В учебниците по **ЧО и ЧП** най-често в рамките на проекти или като задачи „Проучи,“ се срещат дейности, в които се изисква учениците да търсят информация за различни природни обекти, исторически личности и др. Когато описанието на задачата е само „Проучи“, това може да включва и проучвания извън интернет. В повечето комплекти обаче не се дават конкретни насоки или предложения за уебсайтове, в които да се извърши търсенето. Това не е подходящ вариант при работа с ученици от началните класове с оглед на безопасността им в онлайн среда. Все пак в някои учебници са зададени конкретни сайтове (например в Wikipedia), което е по-добър подход. Прави впечатление, че като дейност в програмата в областта на дигиталните компетентности е включено *разказването* за държавни институции и др., което, независимо че е на база информация от е-средства, не може да се приеме за дейност за формиране на дигитална компетентност. Необходимо е прецизиране на предложените дейности в програмите от тази област.

В учебниците по **ТП**, основно в 4. клас, са включени задачи тип проучвания или проекти, които изискват проучване на определена информация, включително свързана с дигитални устройства и работа с тях. В учебниците не е налична информация относно уебсайт, в който се очаква учениците да потърсят информация и като цяло не са дадени насоки за търсене в интернет. В методическите ресурси са дадени кратки насоки за учителите, основната от които е учениците да търсят в интернет с помощта на родителите си.

В учебниците по **музика** има задачи за проучване на обичаи, подготвяне на програма на концерт; записване на звуци и мелодии; слушане на примери от е-ресурси, като не се споменава изрично използването на дигитални технологии от учениците, но такива насоки са предложени в книгите за учителя. В 4. клас в някои учебници се откриват задачи за инсталиране на приложение за звуковъзпроизвеждане и подреждане на плейлисти, както и запознаване с дигитални устройства за възпроизвеждане на музика, запознаване със съвременните технологии в музиката плюс практическо приложение за създаване и записване на музика – с нагледни обяснения. Има и представяне на музикални проекти, създадени чрез мобилно приложение. Може да се каже, че по този учебен предмет в някои от учебниците и методическите ръководства са предвидени най-много дейности, които имат потенциал реално да развият дигиталните компетентности на учениците. Това обаче не е общовалидно за всички учебници и помагала, което демонстрира важността на авторския прочит на учебната програма и фокус върху развитието на дигиталната компетентност на учениците.

В учебниците по **ИИ** са включени задачи от типа: Потърси в интернет снимки (като са зададени определени параметри); потърси информация за (художници, божества, картини, музеи, гербове, стари градове, съкровища...); създаване на дигитална енциклопедия на класа (събиране на информация със снимки на различни паметници на културата, с указания за подреждане в папки, в книжка, която да се разпечата); разглеждане на виртуални музеи и галерии, включително онлайн игри в тях; проекти за онлайн игра. В някои учебници към апарата за ориентиране е предвидена иконка за „Проучване в интернет“. В учебниците и книгите за учителя са включени подходящи дейности, чрез които да се развиват дигитални компетентности, като са дадени някои насоки в тази област. Освен музиката, това е другият учебен предмет, в обучението по който са предвидени разнообразни дейности, които имат потенциал да формират дигитални компетентности у учениците.

Дейността, предвидена по **ФВС** за развитие на компетентност 1.1 и според предходните, и според обновените през 2024 г. учебни програми, е „Използване на информационните технологии за търсене и намиране на необходимата информация, отнасяща се до спортни дейности“. Тя звучи смислено и с практическа насоченост, но не е съвсем ясно в какъв учебен контекст следва да се реализира – дали да се провеждат в рамките на уроците, или като домашна работа и т.н. По учебния предмет няма учебници, а в методическите ръководства (книги за учителя) не е налична такава информация.

Компетентности на учителите за преподаване на тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците, учителите трябва да притежават горепосочената компетентност 1.1. на ниво Напреднал (Advanced), както и следните специфични компетентности от DigCompEdu:

От област **Подпомагане на дигиталните компетентности на учащите:**

- **Информационна и медийна грамотност** – ниво Изследовател (A2) – учителят насърчава учащите да използват дигитални технологии за извличане на информация, напр. по задания.

- **Дигитална комуникация и колаборация** – ниво Изследовател (A2) – учителят следва да насърчава учащите да използват дигитални технологии, за да взаимодействат с други обучаеми, с техните преподаватели, управленски персонал и трети страни.

- **Отговорно използване** – ниво Изследовател (A2) – учителите следва да могат да насърчават учащите да използват дигиталните технологии безопасно и отговорно; да насърчават осъзнаването на учащите за това как дигиталните технологии могат да повлияят положително и отрицателно на здравето и благосъстоянието, напр. като ги насочват да идентифицират поведение (собствено или на другите), което ги прави щастливи или тъжни; да насърчават информираността на учащите за предимствата и недостатъците на отвореността на интернет.

От област **Дигитални ресурси:**

- **Управление, защита и споделяне на дигитални ресурси** – ниво Интегратор (B1) – учителят ефективно споделя и защитава ресурсите с помощта на основни стратегии да споделя образователно съдържание във виртуални среди за обучение, като го качва, свързва или вгражда, напр. на уебсайт или блог на курс.

От област **Преподаване и учене:**

- **Саморегулирано учене** – ниво Изследовател (A2) – учителите следва да умеят да насърчават учащите да използват дигитални технологии в саморегулиращи се учебни дейности, в подкрепа на своите индивидуални учебни дейности и задания, напр. за извличане на информация или представяне на резултати.

Област на компетентност 2. Комуникация и сътрудничество

2.4. Сътрудничество чрез дигитални технологии – ученикът:

- Избира прости дигитални инструменти и технологии за процеси на сътрудничество;

2.5. Онлайн етикет – ученикът:

- Разграничава прости поведенчески норми и ноу-хау при използване на дигитални технологии и взаимодействие в дигитална среда.

Тази област на компетентност чрез посочените подобласти се открива само в обучението по БЕЛ в 4. клас. Предвидените дейности, чрез които могат да се реализират тези компетентности, са: участие в екипна дейност за изготвяне на презентации, свързани с изучавани произведения (2.4); прилагане на правилата за речева учтивост в интернет общуването (2.5). В учебниците и методическите помагала обаче не се откриват насоки за тяхната реализация, нито са предвидени конкретни задачи за формирането им. Включени са достатъчен брой дейности, свързани със сътрудничество, но не и специално чрез дигитални технологии (или поне липсват подобни насоки), както и дейности, свързани с етикета при общуване, но не и конкретно етикета в мрежата. Тоест учителят би могъл да проведе такива, но следва да му се осигурят подкрепа и насоки.

Компетентности на учителите за преподаване на тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците в съответната област на компетентност, учителите трябва да притежават гореизброената компетентност на ниво Напреднал (Advanced), както и следните специфични компетентности от DigCompEdu:

От област **Подпомагане на дигиталните компетентности на учащите:**

- **Дигитална комуникация и колаборация** – ниво Изследовател (A2) – учителят трябва да умеє да насърчава учащите се да използват дигитални технологии за комуникация и сътрудничество, за да взаимодействат с други обучаеми, с техните преподаватели, управленски персонал и трети страни.

- **Колаборативно учене** – ниво Изследовател (A2) – учителят трябва да умеє да насърчава учащите да използват дигитални технологии в своите съвместни дейности и когато провежда такива дейности или проекти, да ги насърчава да използват дигитални технологии в подкрепа на работата си, напр. за търсене в интернет или за представяне на техните резултати.

Област на компетентност: 3. Създаване на дигитално съдържание

3.1. Разработване на дигитално съдържание (да създава и редактира дигитално съдържание в различни формати, да се изразява чрез дигитални средства). На основно ниво с насоки/на основно ниво, самостоятелно и с подходящи насоки, когато е необходимо, ученикът да:

- идентифицира начини за създаване и редактиране на елементарно съдържание в прости формати;
- избира как да изрази себе си чрез различни прости изразни средства.

Тази област на компетентност се открива в дейностите, предвидени в обучението по български език и литература (БЕЛ) (с изключение на 3. клас),

математика, родинознание (без 1. клас), човекът и природата, човекът и обществото, изобразително изкуство, технологии и предприемачество (3. и 4. клас), ФВС (3. и 4. клас), компютърно моделиране. Дейностите, които са посочени в програмите и са свързани с нея, са следните:

Таблица 5. Дейности в учебните програми по различните учебни предмети, свързани с тема 3.1. Разработване на дигитално съдържание

Учебен предмет	Основни дейности
Математика	<ul style="list-style-type: none"> • използване на мултимедийни технологии за извличане, съхраняване, създаване, представяне и обмен на информация; на съвременни ИКТ за онагледяване, презентирание и решаване на задачи; на адекватен за възрастта образователен софтуер с математическа насоченост; решаване на тестове и математически задачи във виртуална среда;
БЕЛ	<ul style="list-style-type: none"> • писане на букви и думи с кирилица, създаване на текст за SMS и за поздравителни картички, писма чрез електронни средства, включително за комуникация;
Родинознание/ Човекът и обществото (ЧО)/ Човекът и природата (ЧП)	<ul style="list-style-type: none"> • представяне на проектна дейност чрез използване на дигитални средства; • изготвяне на слайд за презентация по тема; • използване на ИКТ за онагледяване на учебното съдържание; • визуализиране на обекти и явления от природната среда; • представяне в електронен вид на продукти от проектни дейности;
Технологии и предприемачество (ТП)	<ul style="list-style-type: none"> • използване на инструменти за създаване и представяне на информация за продукти, услуги, модели, технически обекти;
Изобразително изкуство (ИИ)	<ul style="list-style-type: none"> • рисуване на образи и знаци по аналогия на иконки от дигитални средства; • използване на компютър при създаване на различни видове изображения (образи, знаци); • презентирание на резултати от изобразителна дейност и проекти; • интерактивна употреба на информационно-комуникативни технически средства;
Физическо възпитание и спорт (ФВС), обн. 2024	<ul style="list-style-type: none"> • използване на ИКТ за онагледяване на учебно съдържание;
Компютърно моделиране (КМ)	<ul style="list-style-type: none"> • създаване на дигитално съдържание; • избор на подходящи приложения (визуална среда, графични редактори) за създаване и представяне на идеи, чувства и мисли.

В учебниците по **математика** и методическите насоки в книгите за учителите се залага предимно на използването на ресурсите в е-учебника за реализирането на тази компетентност (различни игри и софтуерни приложения, включително за математическо моделиране). Повечето от издателствата обаче не предлагат свободен достъп на учениците до тези ресурси, което не дава възможност за ефективното формиране на тази компетентност. Свободен достъп до тях имат учителите, които могат да ги използват в клас. Макар и да е в подкрепа на преподаването, съмнително е доколко фронталната работа в клас с образователен софтуер или демонстрациите на учителя чрез такъв и/или мултимедийни презентации подпомага развитието на дигиталната компетентност.

В учебниците по **БЕЛ**, по-специално в раздел „Развитие на речта“, се включват учебни задачи, свързани със създаването на текстове, които са предвидени за споделяне чрез електронни средства. Тези текстове обаче учениците пишат в тетрадките си и няма реално интегриране на технологиите. В Букварите на някои издателства са представени изображенията на компютърна клавиатура със символи, чрез която учениците придобиват знания за нейната подредба. Все пак трудно може да се говори за реално създаване на дигитално съдържание в традиционните уроци, макар че в рамките на онлайн обучението по време на пандемията учениците активно създаваха текстови артефакти.

В учебниците по **ЧО и ЧП** често се залага на проектно обучение и са предвидени доста проекти, които предоставят възможност на учениците да създават презентации по тема. В самите уроци от учебниците и книгите за учителя не е дадено конкретно изискване за това какви да бъдат презентациите, т.е. презентирането не е непременно обвързано с електронни средства. Не се откриват конкретни насоки за реализирането на гореописаните дейности по отношение на дигиталните технологии в методическите ръководства.

В учебниците по **ТП**, но основно в 4. клас, са включени задачи тип проекти, които изискват проучване и презентиране. И тук не се откриват конкретни насоки и изисквания към учителите и учениците за вида, формата и ресурсите, свързани с презентирането.

В учебниците по **ИИ** са предвидени задачи от типа „Направи презентация за ...“, включително в комбинация с „Потърси информация и направи презентация ...“, например за художници, обичаи, градове, занаяти, традиционни облекла...; предвидени са дейности за разпечатване на снимки на сгради, върху които да се правят колажи. Не са дадени конкретни насоки и инструкции за създаването на презентациите, нито други насоки, свързани с формирането на дигиталните компетентности чрез използването на различни технологии.

Не се откриват дейности и насоки в методическите ръководства за учителя по **ФВС**. Като цяло не е ясно какво означава използването на ИКТ за онагледяване – кой ще онагледява? Какво ще онагледява? Така формулирано, по-скоро се разбира като онагледяване от страна на учителя – дейност, която има по-ско-

ро потенциал да подпомогне работата на учителя, но е доста далече от формирането на дигитални компетентности у учениците. Прави впечатление, че няма промяна на тази дейност спрямо предходните програми по ФВС и явно овладяването на ключовите компетентности не е преосмислено в новите програми.

Компетентности на учителите за преподаване на тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците в съответната област (3.1), учителите трябва да притежават компетентност в същата област на ниво Напреднал (Advanced), както и специфични компетентности от DigCompEdu от следните области:

От област **Подпомагане на дигиталните компетентности на учащите:**

- **Създаване на дигитално съдържание** – ниво Изследовател (A2) – учителят следва да насърчава учащите да използват дигитални технологии за създаване на съдържание и да се изразяват с помощта на дигитални технологии, напр. чрез създаване на текстове, изображения, видеоклипове.

- **Дигитални ресурси** – ниво Интегратор (B1) – учителят трябва да умее ефективно да управлява, защитава и споделя дигитални ресурси, като използва основни стратегии. Той също трябва да може да споделя образователно съдържание във виртуални среди за обучение, като го качва, свързва или вгражда, напр. на уебсайт или блог на курс.

От област **Преподаване и учене:**

- **Преподаване** – ниво Изследовател (A2) – основно използване на наличните дигитални технологии за обучение. Учителят следва да може да използва налични технологии в класната стая, напр. дигитални бели дъски, проектори, компютри, и да избира дигиталните технологии според учебната цел и контекст.

Област на компетентност 4. Безопасност

4.2. Защита на личните данни и неприкосновеността на личния живот – ученикът:

- идентифицира прости начини за използване и споделяне на лична информация, като същевременно защитава себе си и другите;
- разграничава прости начини за избягване на рискове за здравето и заплахи за физическото и психическото благосъстояние при използване на дигитални технологии;
- избира прости начини да се защити от възможни опасности в дигитална среда.

Тази област на компетентност е добре застъпена и се реализира чрез включените в учебната програма на предмета компютърно моделиране за 3. клас дейности, като за развитие на ключовите компетентности е посочено

„Прилагане правила за безопасна работа в дигитална среда“. В учебниците по КМ са включени уроци за различните заплахи в интернет и правила/начини за предпазване, за спецификите на дигиталната идентичност, за безопасността при използване на дигитални устройства и правила (ергономични и др.). Те обаче са част от основните компетентности, които учениците трябва да придобият в обучението по КМ и не е ясно как се разграничават от тях.

Към област на компетентност 4. Безопасност в програмата по ЧЕ (АЕ) се намеква, че учениците използват системи за електронно обучение в часовете по английски език, като учителят *съдейства за безопасно използване на интернет при изпълнение на учебните задачи*. Описания и насоки на такива дейности обаче не се предлагат в съществуващите учебници и методически ръководства за учителя по АЕ, така че не е ясно как се планира да се реализират подобно съдействие.

Компетентности на учителите за преподаване на тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците по отношение на безопасността, учителите трябва да притежават посочената компетентност на ниво Напреднал (Advanced), както и следните специфични компетентности от DigCompEdu:

От област **Подпомагане на дигиталните компетентности на учащите:**

- **Отговорно използване** – поне ниво Изследовател (A2) – учителят умее да насърчава обучаемите да използват дигиталните технологии безопасно и отговорно; умее да насърчава осъзнаването на учащите за това как дигиталните технологии могат да повлияят положително и отрицателно на здравето и благосъстоянието, напр. като ги насърчава да идентифицират поведение (собствено или на другите), което ги прави щастливи или тъжни; умее да насърчава информираността на учащите за предимствата и недостатъците на отвореността на интернет. По-подходящо би било, ако учителят притежава компетентността на ниво Интегратор (B1) и прилага мерки за гарантиране на благополучието на обучаемите, като дава практични и базирани на опит съвети за защита на поверителността и данните, напр. използване на пароли, коригиране на настройките на социалните медии; помага на учащите да защитят своята дигитална идентичност и управление на своя дигитален отпечатък; съветва учащите за ефективни мерки за ограничаване или противодействие на въздействието на неподходящо поведение (на техните собствени или техните връстници). Тази компетентност учителят трябва да притежава, за да преподава компютърно моделиране в началните класове, а като трансверсална компетентност по останалите учебни предмети би било достатъчно и владеенето на ниво A2.

Област на компетентност 5. Решаване на проблеми

5.2. Идентифициране на нуждите и технологични отговори

- Идентифициране на нуждите и разпознаване на прости дигитални инструменти и възможните технологични отговори за удовлетворяването на тези нужди;

5.3. Креативно използване на дигитални технологии

- Демонстрира интерес индивидуално или колективно за разбирането и решаването на прости концептуални проблеми или проблемни ситуации в дигитални среди.

Областта е представена в учебните програми чрез различни дейности в обучението по музика (без 3. клас) и в обучението по КМ. Предвидената дейност, чрез която могат да се реализират тези компетентности в учебната програма по **музика**, е използване на дигитална звуковъзпроизвеждаща техника и съвременни музикални инструменти в обучението по музика (5.2.). В обучението по **КМ** такива дейности са: избор на подходящи приложения (визуална среда, режим на работа на графичен редактор) за създаване и представяне на идеи, чувства и мисли (5.2.); използване на възможностите на дигиталните технологии за подпомагане на аналитичното мислене и креативността (5.3).

В учебниците по **музика** е предвидено учениците да работят с различни приложения, в които следва да генерират плейлисти, да подбират различен тип музика, която да подреждат, като сами подбират инструментите за това. Тези дейности, както и дейностите, предвидени в другите области на компетентност в обучението по музика, поставят музиката като един от учебните предмети, които дават много добри възможности за изграждане на дигитални компетентности у учениците. В учебниците по **КМ** са включени задачи, които изискват учениците самостоятелно да подберат подходящи инструменти за създаването на проект/игра/изображение, което включва и креативното използване на дигиталните технологии самостоятелно или в екип. Друг е въпросът, че тези дейности се реализират в рамките на учебен предмет, чиято основна, а не допълваща цел е развитието на дигиталната компетентност на учениците.

Компетентности на учителите за преподаване на тази област на компетентност

За да преподават ефективно и да развият знанията, уменията и отношенията на учениците в област 5, учителите трябва да притежават компетентност на ниво Напреднал (Advanced) в нея, както и следните специфични компетентности от DigCompEdu:

От област **Дигитални ресурси**:

- **Управление, защита и споделяне на дигитални ресурси** – ниво Интегратор (B1) – учителите следва да умеят ефективно да споделят и защитават ресурсите с помощта на основни стратегии, да споделят образователно съ-

държание във виртуални среди за обучение или като го качват, свързват или вграждат, напр. на уебсайт или блог на курс.

От област **Подпомагане на дигиталната компетентност на обучаемите:**

- **Решаване на проблеми** – ниво Интегратор (B1) – учителят следва да умее да изпълнява дейности, насърчаващи решаването на дигитални проблеми на учащите; да провежда учебни дейности, в които обучаемите използват творчески дигиталните технологии, разширявайки своя технически репертоар; да насърчава обучаемите да си помагат взаимно в развиването на дигиталната си компетентност.

Прави впечатление, че в програмите са включени и дейности, които не могат да се реферират към DigComp 2.2 и не е съвсем ясно как спомагат за изграждането на дигиталната компетентност. Такива са например:

- наблюдаване на явления и процеси, представени с дигитални средства (Родинознание, 1. клас);
- четене от дисплей (единствената дейност в УП по БЕЛ, 3. клас).

И двете посочени дейности са свързани с пасивно използване на технологиите от учениците за възприемане на информация, което не означава, че такъв тип дейности не трябва да се включват в обучението, но те нямат отношение към развитието на дигиталните компетентности, а по-скоро към подпомагане на преподаването, и съответно нямат място в програмата. Описанието им поставя въпроса дали е провеждана експертна оценка на програмите по посока включването на ключови компетентности, и по-конкретно на дигиталната компетентност.

За да бъде по-ясна картината на развитието на дигиталната компетентност в началните класове като трансверсална в различните учебни предмети, в табл. 6 по-долу са представени областите на компетентност според DigComp 2.2 и наличието на дейности, свързани с тяхната реализация.

Таблица 6. Дейности за развитие на дигиталната компетентност по различните учебни предмети съобразно DigComp 2.2

На основно ниво с подкрепа		Грамотност за работа с информация и данни			Комуникация и сътрудничество						Създаване на дигитално съдържание				Безопасност				Решаване на проблеми				
Учебен предмет	Клас	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	5.4	
БЕЛ	1	X									X												
	2	X									X												
	3																						
	4	X						X	X		X												
ЧЕ (АЕ)	2	X														X	X						
	3	X														X	X						
	4	X														X	X						
Математика	1										X												
	2										X												
	3										X												
	4										X												
Родино-знание	1																						
	2										X												
ЧП	3										X												
	4	X									X												
ЧО	3	X									X												
	4	X									X												
Музика	1																					X	
	2																					X	
	3	X																					
	4	X																				X	
ИИ	1										X												
	2	X									X												
	3	X									X												
	4	X									X												
ТП	1	X																					
	2	X																					
	3										X												
	4	X									X												
ФВС	1																						
	2																						
	3	X									X												
	4	X									X												

Както се вижда от табл. 6, според учебните програми по различните учебни предмети се предвиждат основно дейности за развитие на дигиталните компетентности, които могат да се свържат със следните две области на дигитална компетентност от DigComp 2.2: 1. Грамотност за данни и информация и 3. Създаване на дигитално съдържание, и по-точно с подобласти 1.1. Сърфиране, търсене и филтриране на данни, информация и дигитално съдържание и 3.1. Разработване на дигитално съдържание. В тези области се работи на основно ниво с насоки или самостоятелно (Foundation). Спорадично, само в три учебни предмета, са фиксирани дейности за усвояване на някои подобласти от другите области на компетентност като 2. Комуникация и сътрудничество, 4. Безопасност и 5. Решаване на проблеми. Във всички области се откриват дейности от предмета КМ, посочени като такива за придобиване на ключови компетентности, за които неколккратно беше изяснено, че липсва обосновка и ясно разграничение между тях и дейностите по основните компетентности, които се развиват като основна цел на предмета.

В обобщен вид, компетентностите, които началният учител следва да има, за да интегрира дигиталната компетентност като трансверсална в обучението, са представени в табл. 7. Вижда се, че акцентът в тях е върху областите, свързани с подпомагане на дигиталната компетентност на обучаемите, както и с преподаването и ученето, което е аналогично и при нужните компетентности за преподаване на КМ. Остава отворен въпросът дали и как учителите придобиват тези компетентности.

Таблица 7. Компетентности на учителите за формиране на дигиталната компетентност като трансверсална

Област от DigComp Edu	Педагогическа ангажираност				Дигитални ресурси			Преподаване и учене				Оценяване			Овластяване на обучаемите				Подпомагане на ДК на обучаемите				
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5
Ниво A2								X			X								X	X	X	X	
В1							X																X X

Прегледът на учебната документация за началните класове сочи, че липсва консистентност между учебните програми по отношение на развитието на дигиталната компетентност. Дигиталните компетентности в програмите не са пряко съобразени с референтните рамки. В описанията им личи, че са създавани от екипи, в които не е бил включен експерт в областта на дигиталните компетентности. В наличните учебници и методическа литература липсват систематични или конкретни указания за развитие на дигиталните компетентности. Дават се някои идеи и по-скоро се разчита на креативността на учителя. По-подробно методическата подкрепа на учителите е разглеждана в следващата част. Все пак

ведещият документ за учителя е учебната програма и независимо от информацията в учебниците и книгите за учителя, учителите трябва да се ръководят от нея. При липсата на ясни насоки в методическите ръководства обаче се дава абсолютна свобода на интерпретацията на посочените дейности от учителите. Би трябвало да има единен подход при разработването на програмите и съответните указания за учителите в подходящ документ, т.е. при разработването на програмите за всяка от ключовите компетентности да се предвиждат дейности по различните учебни предмети целенасочено и взаимносвързано, така че в края на 4. клас да се постигнат конкретни заложените резултати.

МЕТОДИЧЕСКА ПОДКРЕПА НА УЧИТЕЛЯ В ИЗГРАЖДАНЕТО НА ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ

Основната роля за изграждане на дигиталните компетентности на учениците има учебният предмет компютърно моделиране. В преподаването по този предмет се открояват следните специфики, важни за изясняването на методическата подкрепа на учителите:

Учениците използват програмна среда, чрез която създават свои интерактивни истории и анимации (3. клас), тестове, пъзели и игри и управляват роботизирани устройства (4. клас). Основната среда, избрана в 5 от 6-те одобрени от МОН действащи комплекта учебници е Scratch. Тя е платформа, в която освен творчеството акцент е споделянето. Проектите могат да се качват на сайта на Scratch. Потребителите могат да свалят source-кода на всеки проект и да го използват за свои проекти.

- Обучението е с практическа насоченост и включва активна работа с преподавател и разнообразни задачи за самостоятелна и домашна работа, свързани с изучавани теми по другите учебни предмети.

- Създаването на профили за работа в дигитална среда трябва да бъде под контрола на учител или родител.

- В хода на обучението учениците се запознават с ползите и вредите от използването на дигитални устройства за околната среда. Изграждат се отговорно отношение на потребителите на дигитални технологии и етично безопасно поведение в онлайн среда (4. клас).

- Обучението е проектно базирано – за разлика от обучението по останалите предмети в началните класове, тук методът на проектите е базов.

Основен фактор за успешната работа по компютърно моделиране е професионалната компетентност на учителя. Освен педагогическата си компетентност учителят по КМ трябва да е развил добре своите дигитални компетентности. Това включва умения за блоково програмиране и работа с разнообразни среди за визуално програмиране. Наличните учебни комплекти по КМ за 3. и 4. клас, одобрени от МОН, които учителите могат да използват в работата, са

по шест за всеки клас и по-голямата част от тях включват учебник и учебна тетрадка. Комплектите са дело на следните издателства и авторски колективи:

Таблица 8. Одобрени учебни комплекти по КМ

Издателство	Авторски колектив
„Просвета – София“ АД	Даниела Дурева, Мая Касева, Георги Тупаров
„Просвета плюс“ ЕООД	Антоанета Миланова, Величка Дафчева, Вера Георгиева
„Клет България“ ООД (Булвест 2000)	Ангел Ангелов-Ачо, Елена Ковачева, Красимир Харизанов, Таня Сребрева, Теодора Момчева, Стефанка Петрова
„Клет България“ ООД (Анубис)	Иван Душков, Даниела Кожухарова, Елена Димитрова, Станислава Христова
„Клет България“ ООД (Изкуства)	Румяна Папанчева, Красимира Димитрова, Тодорка Глушкова
„Нова звезда – 2000“ ЕООД	Ивайло Иванов, Весела Илиева

Описаните учебници са предоставени и като електронно четими, с изключение на учебника на „Нова звезда – 2000“ ООД. Към всички учебници без тези за 3. клас на екипите на Иванов § Илиева и Душков и др., се включват учебни тетрадки. Учебниците съответстват на предвиденото в програмата препоръчително процентно разпределение на задължителните учебни часове по КМ за годината (общо 32 ч. в 3. клас и 34 ч. в 4. клас) според учебната програма от 2018 г., което е сходно с новото от 2024 г. То е следното:

- За нови знания и умения – до 50%
- За упражнения и работа по проект – минимум 34% в 3. клас и минимум 30% в 4. клас
- За преговор и обобщение – до 10% в 3. клас и до 14% в 4. клас
- За диагностика на входното и изходното ниво – 6%.

То е аналогично на предходното разпределение в програмата, действаща от 2018 г., като тук е дадена повече свобода – уроците са до определено количество, например до 50%, а не точно 50%, както беше в предходната версия. Все пак това разпределение не е съвсем подходящо за такъв тип практически ориентиран учебен предмет, в който би следвало да се предвиди достатъчно време за упражнения и приложение на новите знания, което е основно при проектно базираното обучение. Учебното съдържание е обемно, а се усвоява за кратък период. Реално се очаква да се поставят основите на всички области на дигитална компетентност, макар и в различна степен. Очевидно се разчита предимно на самостоятелната домашна работа по проекти.

В 3. клас диагностиката е на междинно и изходно ниво в повечето учебници, вместо на входно и изходно. Това е обяснимо дотолкова, че предметът се въвежда за пръв път. Все пак учениците вероятно имат предходен опит с дигиталните технологии, които би било разумно да се диагностицира, за да се работи диференцирано и съобразно индивидуалните особености на класа и отделните ученици. Уроците за диагностика са по два на клас в повечето комплекти и представляват тест и/или представяне на проект.

Книги за учителя

Към всеки от одобрените общо 6 учебни комплекта е налична книга или методическо ръководство за учителя с насоки за работа по отделните уроци, но не може да се каже, че са предвидени подробни указания за формирането на дигиталните компетентности. Масово липсва цялостна концепция за формирането на отделните области на компетентност, по-скоро се дават насоки „на парче“ към всеки от отделните уроци. На места са включени помощни материали под формата на видео за учителя, но те са свързани основно с формирането на технологични умения за работа с избраната среда за блоково програмиране.

Най-общо предоставената информация в книгите за учителя е както следва:

- детайлно разписани методически насоки по уроци, но без целенасочени указания за развитие на дигиталните компетентности на учениците: „Просвета – София“ АД; „Клет България“ ООД (Изкуства); „Клет България“ ООД (Анубис), включително „Начален инструктаж за учениците“ с права и задължения за безопасна работа („Клет България“ ООД (Анубис));

- описание на дигиталните компетентности, които учениците ще придобият с фокус върху програмирането. Сред ключовите препоръки са обучението да се реализира с помощта на евристични и изследователски методи, които да се съчетават с игрови подходи и проектни дейности; увлекателно и достъпно поднасяне на изучавания материал; учителят да изисква ученикът да обяснява подробно какво прави и какво е научил; повишено внимание от страна на учителя, свързано с безопасността и хигиената на работа; работа в екипи по дигитални проекти с менторска роля на учителя („Просвета плюс“ ЕООД);

- указания за оценяване в края на часа, което да е чрез самооценка и рефлексия тип рейтинг и примерна критериална матрица за оценка на проектите („Просвета плюс“ ЕООД);

- указания за предварителната подготовка на учителя и средата на работа (инсталация на е-ресурси и програми, насоки за организация на файлове, правила за безопасност; създаване на профили на учениците – „Просвета плюс“ ЕООД); изисквания към „техническата подготовка“, на учителя, която включва следните дигитални умения: „работа с мишка, клавиатура, носители на информация, файлова система, електронна платформа в интернет, основни

знания за авторско право, дигитална идентичност, безопасност в интернет“; познаване на Scratch; знания от теорията на алгоритмите („Клет България“ ООД (Булвест 2000);

- схематични план-конспекти, в които са разписани дейностите на учителя и дейностите на учениците и са посочени необходими ресурси за работа; използване на визуалната среда за програмиране Kodu Game Lab („Нова звезда – 2000“ ООД).

В доклада на мрежата „Евридика“ „Дигиталното образование в европейските училища“ се подчертава, че за ефективното дигитално обучение централно място заема педагогиката, а не технологичните умения. В книгите за учителя обаче се набляга основно върху технологичната част – дават се инструкции и насоки за работа със средата и много малко се говори за специфичните методи на преподаване. Изключение прави един от комплектите, в който е направен опит да се акцентира върху педагогиката (Миланова и др.). Инструкциите, свързани с технологичната част от работата на учителя, са безспорно важни, но не трябва да бъдат за сметка на методическите насоки. Като специфичен метод на преподаване в книгите за учителя се откроява проектният метод, но и той никъде не се разглежда задълбочено през призмата на дигиталното учене.

Същевременно на учителите се предлагат допълнителни възможности, чрез които могат да повишават своите компетентности за преподаване и по неформален път, който трудно може да бъде проследен. В едната от платформите, препоръчана за работа в някои от комплектите (Code.org), към отделните уроци са включени разработки като урочни планове, допълнителни дейности и видеа. В Scratch също са налични тюториали, ръководства, видеа и блог със статии. Отделно в YouTube се предлагат разнообразни помощни материали, особено по отношение на работата с визуалната среда за блоково програмиране. Там онлайн са достъпни и методически насоки под формата на вебинари на повечето от авторските екипи на учебниците (това беше практика на повечето издателства в рамките на кампаниите по избор на учебниците). Фокусът в повечето подобни ресурси обаче отново са предимно технологичните аспекти, а не педагогическите.

Прави впечатление, че учебното съдържание е доста съгъстено и при съпоставянето с други държави, например Великобритания, се налага да се преподава и изучава твърде интензивно, което поставя под въпрос неговото качество.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Извършените в рамките на изследването теоретичен анализ, контент-анализ и сравнителен анализ на българската учебна документация и картогра-

фирането на всички български учебни програми за началните класове дават основание да се направят ключови изводи и да се определи статутът на дигиталните компетентности в обучението в началните класове в страната. В унисон с европейските и световните тенденции в българската учебната документация за началните класове се откроява интеграцията на дигиталните компетентности като отделен учебен предмет компютърно моделиране (КМ), който се изучава в 3. и 4. клас, но те са интегрирани и като трансверсална компетентност, заложена в учебните програми на всички учебни предмети, изучавани в началните класове. Фокусът в обучението по КМ, както подсказва и името му, е върху блоковото програмиране. В учебните програми, учебниците и книгите за учителя са застъпени всички области на компетентност от DigComp 2.2 на базово ниво (с подкрепа или самостоятелно), но превес заемат темите, свързани с програмирането, включено в приблизително 70% от уроците. В работата по останалите теми липсва задълбоченост, както и достатъчно уроци за упражнение. Преобладават уроците за нови знания, което не е добър подход за такъв практически ориентиран учебен предмет. Като цяло учебното съдържание е обемно, а усвояването му интензивно. Акцентира се върху областта на компетентност, свързана със създаване на дигитално съдържание и донякъде с решаването на проблеми. Прави се опит за развитие на алгоритмичното мислене у учениците, което е свързано с придобиването на умения за програмиране от ранна възраст на учениците и вероятно цели подготовката на бъдещото поколение за все по-нарастващите нужди от програмисти. Подходящо е застъпена темата за безопасността, което е добър подход предвид възрастта на учениците и множеството опасности в мрежата. Най-слабо в учебните програми и учебниците по КМ е представена темата „Комуникация и сътрудничество“ вероятно заради спецификата на възрастта на учениците, която ограничава възможностите за комуникация в е-среда без родителско разрешение.

Отворен остава въпросът доколко ефективен за развитието на дигиталните компетентности е подходът с доминантното развитие на областта, свързана с програмирането, за сметка на останалите области на дигиталната компетентност и дали не е необходимо преосмисляне на учебната програма по предмета КМ с оглед балансирането на отделните области. Друг подход може да бъде по-ефективното развитие на останалите области чрез другите учебни предмети.

В обучението по останалите учебни предмети обаче е поставен акцент отново върху създаването на дигитално съдържание и липсват дейности в област 2. Комуникация и сътрудничество (2.1. Взаимодействие чрез дигитални технологии; 2.3. Включване в гражданство чрез дигитални технологии) и област 5. Решаване на проблеми (5.1. Решаване на технически проблеми; 5.4. Идентифициране на пропуски в дигиталните компетенции). Позитивен

е подходът за включване на подобласти 2.4. Сътрудничество чрез дигитални технологии и 2.5. Онлайн етикет (предвидени в програмите по БЕЛ). Идеята за тяхната реализация не е концептуализирана в учебниците и методическите помагала, което показва, че липсва обща визия за дигиталните компетентности, които учениците трябва да придобият в началните класове, и развитието им в отделен учебен предмет (КМ) не е съобразено с развитието им по останалите учебни предмети. В книгите за учителя/методическите ръководства липсва цялостна концепция по формирането на отделните области на дигитална компетентност – дават се насоки „на парче“ към отделни уроци. Преобладаващо методическите насоки са ориентирани към технологичните умения на учителя – рядко се откриват указания по посока на педагогическия аспект на приложението на технологиите, а там, където се откриват, липсват консистентност и концептуалност.

Предвидените дейности за овладяването на дигиталната компетентност като трансверсална не са експлицитно свързани със съществуващите европейски рамки за дигитална компетентност. Не може да се каже също, че преподаването, ученето и оценяването с помощта на технологии са регламентирани по някакъв начин в съществуващата учебна документация. В нея също не се регламентира използването на дигиталните технологии за оценяване и не се предвижда оценяване на дигиталните компетентности на учениците в края на началния етап на обучение. В допълнение учителите, както и учениците, могат да повишават своите компетентности и по неформален път, който трудно може да бъде проследен – налични са разнообразни онлайн материали, учебни ресурси, образователен софтуер, видеоуроци и много други, които те биха могли да използват в развитието на своята дигитална компетентност.

От направения анализ ясно се очертава **необходимостта от концептуализиране на интеграцията на дигиталните компетентности като трансверсални в програмите, което да се реферира адекватно към рамката за дигитална компетентност на гражданите и едва след това да се конкретизира по отделните учебни предмети. Тази концептуализация следва да предвижда балансирано учебно съдържание с оглед на фокуса в обучението по компютърно моделиране, т.е. дигиталните компетентности, които не се развиват чрез него, да бъдат включени в останалите учебни предмети като трансверсални.** Нужно е и разработването на конкретни насоки за учителите за това как да интегрират отделните ключови компетентности в обучението по съответните учебни предмети.

Основен фактор за успешната работа по развитието на дигиталните компетентности на учениците е професионалната компетентност на учителя. Тя включва на първо място развити на напреднало ниво дигитални компетентности спрямо DigComp 2.2, както и педагогически компетентности, необходими за формирането им у учениците, описани в DigCompEdu (най-вече в

областите „Преподаване и учене“ и „Подпомагане на дигиталната компетентност на обучаемите“). Област „Преподаване и учене“ е ключова за преподаването на всички учебни предмети, което показва, че овладяването ѝ трябва да бъде съществена част от университетската подготовка на учителите. За обучението по КМ се изискват и умения за блоково програмиране и работа с разнообразни среди за визуално програмиране. Затова учителят в началния етап на основното образование по КМ трябва да е завършил специалност в професионално направление „Информатика и компютърни науки“ и/или да има придобита квалификация „учител по информатика и информационни технологии“. Масовата практика в момента е преподаващите КМ да са начални учители, придобили СДК или друга форма на професионална квалификация за преподаване на компютърно моделиране, което поставя под въпрос резултатите от преподаването на учебния предмет.

За да бъдат предложени конкретни стратегии за изграждането на дигиталните компетентности на учителите, както и на учениците, е необходима обективна оценка на състоянието на техните дигиталните компетентности. Такава може да бъде направена като част от бъдещи емпирични изследвания в българските начални училища.

От тук се очертават редица изследователски въпроси за бъдеща работа: 1) Какъв педагогически релевантен подход следва да се приложи за интегрирането на дигиталните компетентности в учебните програми в началните класове? 2) Как да се осигури балансираното развитие на дигиталните компетентности от петте области на DigComp 2.2 чрез преподаването им в учебните предмети в началните класове? 3) Какво е нивото на развитие на дигиталните компетентности на учениците в края на 4. клас? 4) Имат ли необходимите компетентности началните учители за формирането на дигитални компетентности у учениците чрез интегриране по отделните учебни предмети? Отговорите на тези въпроси ще бъдат потърсени чрез допълнителни аналитични проучвания, както и емпирични изследвания с учители и ученици от началните класове.

Изследването е осъществено с подкрепата на Европейския съюз NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008.

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни и стратегически документи, учебна документация

Европейска комисия (ЕК) (2008). Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности, ISBN 978-92-79-08469-0 [European Commission (2008). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities], Retrieved 20.02.2024, from

<https://op.europa.eu/bg/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1>

- Европейска комисия (ЕК) (2020). План за действие в областта на цифровото образование (2021—2027) [European Commission, Digital Education Plan (2021-2027)], Retrieved 20.02.2024, from <https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/digital-education/action-plan>
- ЕК /ИАОАК/ Евридика (2019). Дигиталното образование в европейските училища. Доклад Евридика Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз [European Commission/EACEA/Euridyce (2019). Digital Education at School in Europe], Retrieved 20.02.2024, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8bc1dd11-e8ea-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-bg>
- Закон за предучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр.79 от 13 октомври 2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 11 от 2 февруари 2023 г. [Law on preschool and school education, Pron. SG. No. 79 of October 13, 2015, amended. and add. DV. No. 11 of February 2, 2023], Retrieved 20.02.2024, from <https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-preduchilishthnoto-i-uchilishthnoto-obrazovanie/>
- МОН (2019а). Компетентностите и референтните рамки, книжка 3 [MES, 2019а, Competences and reference frameworks, book 3], Retrieved 20.02.2024, from <https://web.mon.bg/bg/100770>
- МОН (2019б). Компетентности и образование, книжка 1 [MES, 2019б, Competence and education, book 1], Retrieved 20.02.2024, from <https://web.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf>
- МОН, Учебни програми по класове [MES, Curricula by grades], Retrieved 18.01.2024, from <https://web.mon.bg/bg/28>
- Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка [Ordinance No. 5 of November 30, 2015 on General Education – Appendix No. 4 to Article 6, Paragraph 1, Item 4], Retrieved 20.02.2024, https://www.mon.bg/nfs/2023/09/nrdb5-2015_oop_izm092023_27092023.pdf
- Наредба № 8 от 2016 г. за информацията и документите за системата на предучилищното и училищното образование (ДВ, бр. 66 от 2016 г.) [Ordinance № 8 from 2016 for information and documents in the system of preschool and school education (State Gazette, No 66/2016)], Retrieved 17.01.2024, from <https://www.mon.bg/regulation/naredba-%E2%84%96-8-ot-11-08-2016-g-za-informacziyata-i-dokumentite-za-sistemata-na-preduchilishthnoto-i-uchilishthnoto-obrazovanie/>
- Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ (приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г.) [Ordinance for state requirements for acquisition of professional qualification “Teacher” (adopted by PMS No. 289 of 07.11.2016, amended and supplemented SG No. 10 of 5 February 2021)], Retrieved 19.01.2024, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136927893>
- Учебници и учебни помагала за началните класове [Students textbooks and learning resources for primary school], Retrieved from <https://web.mon.bg/bg/100428>

Източници

- Aesaert, K., Van Braak, J., Van Nijlen, D., & Vanderlinde, R. (2015). Primary school pupils' ICT competences: Extensive model and scale development, *Computers &*

- Education*, Vol. 81, Pages 326–344, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.021>.
- Bat'ko, J. (2017). Robotics in primary school curriculum. *11th International Conference on Technology, Education and Development (INTED)*, 4785-4794.
- Bokolas, V., Amanatidis, N., & Koutromanos, G. (2015). Students as Digital Games' Evaluators: Enhancing Media Literacy and Learning Through Game Playing and Evaluation Methods. *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2015)*, 75–81.
- Borotic, G., & Jagust, T. (2022). Enhancing student engagement with personalized gamification and adaptive learning strategies. *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE, 2022-October*, DOI: 10.1109/FIE56618.2022.9962647.
- Bučková, H., Dostál, J., & Wang, X. (2018). Curricular innovations on the subject of computing in the Czech Republic in the context of global changes – Analysis of teachers' opinions. *ACM International Conference Proceeding Series*, 129–135, DOI: 10.1145/3291078.3291107.
- Bustillo, J., & Garaizar, P. (2015). Scratching the surface of digital literacy... but we need to go deeper. *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE, 2015-February (February)*, art. no. 7044224, DOI: 10.1109/FIE.2014.7044224.
- Csandova, E., Tothova, R., & Korenova, L. (2020). Uses of Augmented Reality in Primary Education. *Augmented Reality in Educational Settings*, 80–100.
- Cirus, L., & Simonova, I. (2021). Pupils' Digital Literacy Reflected in Teachers' Attitudes Towards ICT: Case Study of the Czech Republic. *SN COMPUT. SCI.* 2, 231 <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00567-y>
- Del-Moral-Perez, M., Villalustre, L., & Neira, MD. (2016). Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training. *Ocnos-Revista de Estudios Sobre la Lectura*, Vol. 15, Issue 1, 22–41.
- Del-Moral-Perez, M., Villalustre-Martinez, L., & Neira-Piñeiro, M. del R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342–365.
- Dimitrova, K. (2019). Formation of digital literacy for students from third grade – the state of the problem in pedagogical practice. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 10331–10336.
- Dimitrova, Z. (2019). Ограмотяване на ученика чрез формиране на медийна грамотност в етапа I–IV клас. [Димитрова, З. (2019). Ограмотяване на ученика чрез формиране на медийна грамотност в етапа I–IV клас.]. *Pedagogika*, 4(91), 560–569.
- Dishkova, M. P. (2019). Parents' opinion about cyber addiction of their children in primary school age. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2019)*, 6132–6143.
- Ferdiansyah, S. (2023). Collaborative genre-based digital storytelling of English as a foreign language: a case of an Indonesian primary school. *Education*, 3–13.
- Fernandez, G. G., & Bicego, G. (2017). Caromte (Coding and Robotics on Math through English): The Next Chapter on Implementing Computational Thinking into the Curriculum. An International Erasmus+Ka201 Project. *INTED2017: 11th International Technology, Education and Development Conference*, 1721-1730.

- Ferrer, J., & Martínez, P. (2022). Impact of the flipped classroom model on democratic education of student teachers in Spain. *Education citizenship and social justice*, Vol. 18, Issue 3, <https://doi.org/10.1177/17461979221084111>
- Garay, I. S., & Quintana, M. G. B. (2018). Creative Thinking in Primary Students with Scratch. Developing Skills for the 21st Century in Chile. *12th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*, 9405–9412
- Godaert, E. A. (2022). Assessment of students' digital competences in primary school: a systematic review. *Education and Information Technologies* (27), 9953–10011.
- González-Rodríguez, D., Rodríguez-Esteban, A., & González-Mayorga, H. (2022). Diferencias en la formación del profesorado en competencia digital y su aplicación en el aula. Estudio comparado por niveles educativos entre España y Francia | Differences in teachers' training in digital competence and its application in the classroom: A comparative study by educational levels between Spain and France. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 371–389. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-06>;
- Gouseti, A., Lakkala, M., (...), & Ilomaki, L. (2023). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2022.2159933
- Hijon-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., Perez-Marin, D., & Gomez-Gomez, M. (2017). An analysis of the current situation of teaching programming in Primary Education. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*.
- Hsu, H. P., Zou, W. T., & Hughes, J. E. (2019). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights from a Longitudinal Analysis of Questionnaires, Interviews, and Projects. *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 57, Issue 6, 1400–1435.
- Hubalovska, M. (2017). Construction Kits as a Tool for Development of Pupils' Technical Literacy and Technical Creativity – Case Study. *10th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2017)*, 4764–4770.
- Hwang, G. J., Zou, D., & Wu, Y. X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 71, Issue 3, 1079–1103.
- Kallas, K., & Pedaste, M. (2022). How to Cluster Students Based on Their Digital Competence for Learning?, *30th International Conference on Computers in Education Conference, ICCE 2022, Proceedings*, Vol. 1, 709–714.
- Koleva, N. (2019). Nachalnijat uchitel i kompjutarnoto modelirane. [Колева, Н. (2019.) Началният учител и компютърното моделиране]. *Pedagogika*, 91, Issue 8, 1183–1200.
- Korukluoglu, P., Alci, B., & Rubach, C. (2023). Reliability and validity of the Turkish version of the teachers basic ICT competence beliefs scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(1).
- Laakso, N. L., Korhonen, T. S., & Hakkarainen, K. P. J. (2021). Developing students' digital competences through collaborative game design. *Computers & Education*, Vol. 174.
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52 (1), 160–178, DOI: 10.1111/bjet.13057

- Liu, C. C., Wang, D., Hwang, G. J., Tu, Y. F., Li, N. Y., & Wang, Y. M. (2023). Improving information discernment skills: through a concept mapping-based information evaluating framework in a gamified learning context. *Interactive Learning Environments*, 1–23. DOI: 10.1080/10494820.2023.2205900
- Matos, J. F. (2018). Activity Theory as a Conceptual Framework for the Analysis of Technology Enhanced Learning Settings. *11th International Conference Of Education, Research And Innovation (ICERI2018)*, 6629–6636.
- Mattar, J., Santos, C., & Cuque, L. (2022). Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education. *Education Sciences*, 12(12), 1–24.
- Nikou, S. A., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Development and validation of the teachers' augmented reality competences (TARC) scale. *J. Comput. Educ.* <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00288-6>
- Pagani, V., & Falcone, C. a. (2019). The Educational and Formative Potential of Multilingual Digital Storytelling: A Study in a Culturally Diverse Primary School in Italy. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 5265–5272.
- Panskyi, T., Rowinska, Z., & Biedron, S. (2019). Out-of-school assistance in the teaching of visual creative programming in the game-based environment – Case study: Poland. *Thinking Skills And Creativity*, Vol. 34.
- Papancheva, R. D. (2017). Indicators and criteria of qualitative and quantitative measurements of digital competences at primary school age. *10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 6115–6122.
- Parijkova, L. (2019a). Bulgarian parents' viewpoints on digital devices in child of today life. Research of children's habits of digital technology usage. *11th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)*, 5450–5457.
- Parijkova, L. (2019b). A comparison of the views and the expectations of parents, students and teachers regarding digital technologies and the formation of digital literacy. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 10465–10471.
- Pedaste, M., Kallas, K., & Baucal, A. (2023). Digital competence test for learning in schools: Development of items and scales, *Computers & Education*, Vol. 203, 2023, 104830, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104830>.
- Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2019). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning, *Virtual Reality*, 23 (4), 329–346, DOI: 10.1007/s10055-018-0347-2
- Pérez-Escoda, A., & Rodríguez-Conde, M. J. (2015). Digital literacy and digital competences in the educational evaluation: USA and IEA contexts. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism (TEEM '15)*, Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 355–360. <https://doi.org/10.1145/2808580.2808633>;
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., & Sánchez-Gómez, M. C. (2016). Nurturing digital citizenship: teachers and students facing digital competences. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism (TEEM '16)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 631–636. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012585>

- Punie, Y. (ed). (2017). *DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466g
- Qumillaila, A., Lestari, P., Kuboki, Y., & Hasim, F. (2022). Developing an E-Flipbook on Environmental Education to Promote Digital Literacy among Elementary School Students and Teachers in Rural Areas in Indonesia, *International Conference on ICT for Smart Society (ICISS)*, Bandung, Indonesia, 2022, 1–6, DOI: 10.1109/ICISS55894.2022.9915108.
- Räty-Záborszky, S. P. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182–196.
- Scaradozzi, D., Screpanti, L., Cesaretti, L., Mazzieri, E., Storti, M., Brandoni, M., & Longhi, A. (2016). "Rethink Loreto: We Build Our Smart City!" A Stem Education Experience for Introducing Smart City Concept with the Educational Robotics. ICERI2016: 9th *International Conference of Education, Research and Innovation*, 750–758.
- Schlauch, M. (2022). MEKIDS Media Education with Kids through Interactive Digital Storytelling. In: *Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference (IDC '22)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 676–678. <https://doi.org/10.1145/3501712.3538832>
- Severini, E., & Lehotayova, B. (2020). Uses of Augmented Reality in Pre-Primary Education. In: *Augmented Reality in Educational Settings*, 3–23.
- Stockless, A., Villeneuve, S., (...), & Venant, F. (2022). Pre-Service Teachers' Competence and Pedagogical Use of ICT: Are They Ready to Develop Collaborative Activities with students? *Computers in the Schools*, 39(3), 203–229.
- Sumardi, L., & Rohman, A. (2020). Does the Teaching and Learning Process in Primary Schools Correspond to the Characteristics of the 21st Century Learning? *International Journal of Instruction*, 13(3), 357–370.
- Sun, Z., & Jiang, Y. (2015). How the young generation uses digital textbooks via mobile learning terminals: Measurement of elementary school students in China, *British Journal of Educational Technology*, Vol. 46, Issue 5, Special Issue: Open Data in Learning Technology, <https://doi.org/10.1111/bjet.12299220/0005405201850192>
- Terton, U., & Greenaway, R. (2015). Ready, Set, Jump – An Interactive eBook Designed to Awaken the Aspirations of Primary School Students. In: *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education – CSEDU*; ISBN 978-989-758-107-6; ISSN 2184-5026, SciTePress, (pp. 185–192). DOI: 10.5
- Terzieva, V., Paunova-Hubenova, E., Dimitrov, S., & Dobrinkova, N. (2018). ICT in Bulgarian Schools – Changes in the Last Decade. EDULEARN18: 10th *International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6801–6810.
- Tsvetkova, M., Bondarenko, E., Khlobystoba, I., & Yakushina, E. (2022). Digital Literacy in Primary School. *Olympiads in Informatics*, Vol. 16, 159–172.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A.A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Educ Inf Technol* <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
- Videnovik, M. (2018). Using Scottie Go! as Game Based Learning Tool for Computational Thinking Course. 11th *Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 1337–1344.

- Vidergor, H. E. (2021), Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students, *Computers & Education*, Vol. 166, 2021, 104156, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104156>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415
- Yang, L., Martínez-Abad, F., & García-Holgado, A. (2022). Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers' perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui. *Educ Inf Technol* 27, 12469–12494, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11085-6>
- Zammit, M., Voulgari, I., Liapis, A., & Yannakakis, G. (2021). The Road to AI Literacy Education: From Pedagogical Needs to Tangible Game Design. *Proceedings Of The 15th European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2021)*, 765–773.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Области на компетентност от DigComp 2.2
и реализацията им чрез теми и очаквани резултати в учебните програми
по компютърно моделиране (КМ)**

Подобласти от DigComp 2.2. Грамотност за работа с информация и данни	Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)	Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)
<p>1.1. Преглеждане, търсене и филтриране на данни, информация и дигитално съдържание (Да артикулира информационни нужди за търсене на данни, информация и съдържание в дигитални среди, за достъп до тях и за навигация между тях. За създаване и актуализиране на лични стратегии за търсене.)</p>	<p>4. клас Тема: „Информация/Видове информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава начините за получаване на информация (включително с възприятията – слух, зрение, рецептори); • Познава формите на представяне на информацията (текстова, числова, звукова, графична). 	<p>3. клас Тема „Информация, дигитални устройства, управление на дигитално устройство и въвеждане на текст и числа“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дава примери за видове информация; • Въвежда и изтрива чрез клавиатурата кратки текстове, числа, изрази, знаци и символи, като използва вградени или адаптирани програми; • Избира език/режим за работа с клавиатурата. <p>4. клас Тема: „Информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва начини за получаване на информация; • Изброява форми на представяне на информацията (текстова, числова, звукова, графична).
<p>1.2. Оценка на данни, информация и дигитално съдържание (Да анализира, сравнява и критично оценява достоверността и надеждността на източниците на данни, информация и дигитално съдържание. Да анализира, интерпретира и критично оценява данните, информацията и дигиталното съдържание. Установяване на достоверността и надеждността на общи източници на данни, информация и тяхното дигитално съдържание.)</p>	<p>4. клас Тема „Информацията в съвременното общество“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разбира, че дигиталните ресурси може да не са свободни за използване, копиране и разпространение; • Разбира, че не всяка информация във виртуалното пространство е достоверна. 	<p>4. клас Тема: „Информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Осъзнава, че дигиталните ресурси може да не са свободни за използване, копиране и разпространение; • Осъзнава, че не всяка информация във виртуалното пространство е достоверна.

<p>1.3 Управление на данни, информация и дигитално съдържание (Да организира, съхранява и извлича данни, информация и съдържание в дигитални среди. Да ги организира и обработка в структурирана среда. Да избира данни, информация и съдържание, за да ги организира, съхранява и извлича по рутинен начин в дигитални среди. Да ги организира по рутинен начин в структурирана среда)</p>	<p>4. клас Тема „Информацията и дигиталните устройства“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разбира основното предназначение на дигиталните устройства; • Знае как се съхранява информацията в дигиталните устройства; • Знае как се обработва информацията в дигиталните устройства; • Разпознава и сравнява мерни единици за големината на файловете, които използва. 	<p>3. клас Тема „Създаване на анимирани проекти“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Съхранява проект на локално устройство <p>4. клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Съхранява информация в дигитални устройства <p>Тема: „Информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Описва основното предназначение на дигиталните устройства. <p>Тема „Визуална среда за програмиране“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Различава менюта и бутони; • Отваря проект, създаден в среда за визуално-блоково програмиране; • Съхранява проект, създаден в среда за визуално-блоково програмиране на локално устройство; • Работи с предоставените от средата бутони и блокове за решаване на поставена задача. <p>Тема: „Създаване на дигитален проект“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Определя необходимите ресурси за даден проект – герои, декори, озвучаване.
<p>Подобласти от DigComp 2.2 2. Комуникация и сътрудничество</p>	<p>Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)</p>	<p>Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)</p>
<p>2.2 Споделяне чрез дигитални технологии (Да споделя данни, информация и дигитално съдържание с други чрез подходящи дигитални технологии. Да действа като посредник, да знае за практиките за реферирание и приписване. Да разпознава прости подходящи дигитални технологии за споделяне на данни, информация и дигитално съдържание.)</p>	<p>3. клас „Представя в реална и виртуална среда свой проект“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Споделя готовия проект на определени за целта места в интернет • Изготвя проекта и го представя в реална и виртуална среда 	<p>3. клас Област на компетентност „Информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Споделя готови проекти в онлайн среда за визуално блоково програмиране. <p>Тема „Създаване на анимирани проекти“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Споделя готовия проект, като описва инструкции и предназначение на проекта чрез текст, въведен от клавиатурата. <p>4. клас Тема: „Създаване на дигитален проект“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Описва сценария на проекта; • Представя проекта в реална и виртуална среда.

<p>2.6 Управление на дигитална идентичност (Да създава и управлява една или няколко дигитални самоличности, да може да защити собствената си репутация, да се справи с данните, които произвежда чрез няколко дигитални инструмента, среди и услуги. Да идентифицира дигитална идентичност, да описва прости начини за защита на репутацията си онлайн, да разпознава прости данни, които произвежда чрез дигитални инструменти, среди или услуги)</p>	<p>3. клас Тема „Създаване на потребителски профил“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създава личен аватар в среда за управление на учебния процес; • Работи във виртуална среда. <p>„Дигитална и физическа идентичност,,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прави разлика между дигитална и физическа идентичност; • Познава основните заплахи в дигитална среда; • Прилага правила за реакция при заплахи в дигитална среда; • Знае, че не трябва да предоставя лична информация при комуникация или работа във виртуална среда. <p>4. клас Тема „Условия за безопасност в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не предоставя лични данни в дигитална среда; • Познава по-известни заплахи при работа в дигитална среда; • Знае как да получи помощ при необходимост; • Познава етичните норми при работа в онлайн среда; • Познава ползите и вредите от използването на дигитални устройства за околната среда. 	<p>3. клас Тема „Безопасна работа в дигитална среда“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Управлява потребителски профил <p>4. клас Тема „Условия за безопасност в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не предоставя лични данни в дигитална среда; • Познава по-известни заплахи при работа в дигитална среда; • Знае как да получи помощ при необходимост; • Познава етичните норми при работа в онлайн среда; • Познава ползите и вредите от използването на дигитални устройства за околната среда.
<p>Подобласти от DigComp 2.2 3. Създаване на дигитално съдържание</p>	<p>Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)</p>	<p>Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)</p>
<p>3.1. Разработване на дигитално съдържание (Да създава и редактира дигитално съдържание в различни формати, да изразява себе си чрез дигитални средства. Да идентифицира начини за създаване и редактиране на просто съдържание в прости формати, да избира как да се изразява чрез създаване на прости дигитални средства.)</p>	<p>3. клас Тема „Какво е анимация?“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Запознава се със света на анимацията; • Създава кратка анимация на хартия; • Създава кратка анимация във визуалната среда; <p>Създаване на диалог между повече герои</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създава истории по зададен сюжет; 	<p>3. клас Тема „Работа с текст и звук във визуална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва средствата на програмната среда за възпроизвеждане на звуци; • Задава последователност от звуци, които да изпълнява героят.

	<ul style="list-style-type: none"> • Следи за логиката на действието и го пресъздава чрез необходимите блокове. <p>Работа по проект</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планира и подготвя ресурси за реализиране на художествена идея; • Създава собствена анимирана картичка. <p>4. клас</p> <p>Тема „Какво е анимация?“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изработка на игра със средствата на конкретна визуална среда; • Знае как да подбере герои според зададения сюжет; • Умее да задава основни характеристики – костюми и избира сцена. • Задава правила за играта <p>Работа по проект</p> <ul style="list-style-type: none"> • Определя необходимите ресурси за даден проект; • Избира вида на проекта, който ще изработи: тест, комикс, пъзел, игра, калкулатор и др. 	<p>Тема „Визуална среда за програмиране“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създава свои сцени, нови герои и нови костюми на героите според целта, като включва изображения и/или текст. <p>Тема „Информация, дигитални устройства, управление на дигитално устройство и въвеждане на текст и числа“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Въвежда и изтрива чрез клавиатурата кратки текстове, числа, изрази, знаци и символи, като използва вградени или адаптирани програми. <p>Тема „Създаване на анимирани проекти“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва основни принципи на анимацията; • Създава кратка анимация във визуалната среда (в т.ч. и анимиран; текст под формата на герой); • Планира и подготвя ресурси за реализиране на художествена идея; • Създава анимиран проект (история или картичка). <p>4. клас</p> <p>Тема „Създаване на образователни игри“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подбира герои според зададения сюжет; • Описва правилата на играта чрез текст, въведен от клавиатурата; • Използва променливи за отчитане на резултата; • Сглобява код чрез блокове за управление на героите в играта. <p>Тема „Създаване на дигитален проект“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Избира вида на проекта, който ще изработи: тест, комикс, образователна игра, история, разказвана от поне двама герои и др. ; • Определя необходимите ресурси за даден проект – герои, декори, озвучаване; • Изготвя проекта.
--	---	--

<p>3.2. Интегриране и преработване на дигитално съдържание (Да модифицира, усъвършенства и интегрира нова информация и съдържание в съществуващ набор от знания и ресурси, за да се създаде ново, оригинално и подходящо съдържание и знания. Да избира начини за модифициране, усъвършенстване, подобряване и интегриране на прости елементи с ново съдържание и информация, за да създаде нови и оригинални.)</p>	<p>Очакваните резултати, които се предвиждат в програмата, свързани с реализирането на тази компетентност комбинират представените в т. 3.1 и т. 3.4.</p>	<p>Очакваните резултати, които се предвиждат в програмата, свързани с реализирането на тази компетентност комбинират представените в т. 3.1 и т. 3.4.</p>
<p>3.3. Авторско право и лицензи (Да разбира как авторските права и лицензите се прилагат към дигитална информация и съдържание. Да идентифицира прости правила за авторско право и лицензи, които се прилагат за данни, дигитална информация и съдържание.)</p>	<p>4. клас Тема „Информацията в съвременното общество“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разбира, че дигиталните ресурси може да не са свободни за използване, копиране и разпространение; • Разбира, че не всяка информация във виртуалното пространство е достоверна. 	<p>4. клас Тема „Информация“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Осъзнава, че дигиталните ресурси може да не са свободни за използване, копиране и разпространение; • Осъзнава, че не всяка информация във виртуалното пространство е достоверна; • Спазва правилата за използване на дигитални ресурси.
<p>3.4. Програмиране (Да планира и разработва поредица от разбираеми инструкции за изчислителна система за решаване на даден проблем или за изпълнение на конкретна задача.)</p>	<p>Очакваните резултати по темата за 3. клас са над 20, а за 4. клас – над 40, и са представени в Приложение 2.</p>	<p>Поради обема на очакваните резултати по темата те са представени в Приложение 2.</p>
<p>Подобласти от DigComp 2.2 4. Безопасност</p>	<p>Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)</p>	<p>Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)</p>
<p>4.1 Защита на устройствата (Да защитава устройствата и дигиталното съдържание и да разбира рисковете и заплахите в дигиталните среди. Да познава мерките за безопасност и сигурност и да зачита надеждността и поверителността. Да идентифицира лесни начини за защита на своите устройства и дигитално съдържание; Да разграничава прости рискове и заплахи в дигитални среди;</p>	<p>3. клас Тема „Основни компоненти на дигиталните устройства,“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава основните компоненти на дигиталните устройства – стационарни и мобилни; • Знае как да въвежда информация в съответното дигитално устройство; • Знае къде да следи за изходна информация на съответното дигитално устройство, както и на включени към него изходни устройства; 	<p>3. клас Тема „Област на компетентност „Дигитални устройства“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Включва и изключва безопасно конкретно стационарно или мобилно дигитално устройство; • Обяснява здравни норми при работа с дигитални устройства.

<p>Да подбира прости мерки за безопасност и сигурност, и да идентифицира прости начини за надлежно зачитане на надеждността и поверителността.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Умее да започва и приключва работа с конкретно устройство. <p>Управление на дигитално устройство</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знае, че устройството може да изпълнява различни задачи след задаване на точни и ясни команди; • Знае, че чрез устройство-то може да се извършват определени дейности само ако е инсталирана съответна програма; <p>Мерките, свързани с безопасността и сигурността на дигиталното съдържание и в дигиталните среди се разглеждат и в следващата подобласт.</p>	<p>4. клас Област на компетентност „Дигитални устройства“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва етичните норми при работа с дигитални устройства. <p>Мерките, свързани с безопасността и сигурността на дигиталното съдържание и в дигиталните среди, се разглеждат и в следващата подобласт.</p>
<p>4.2 Защита на личните данни и неприкосновеността на личния живот (Да защитава личните данни и поверителността си в дигитални среди. Да разбира как да използва и споделя лична информация, като същевременно може да защити себе си и другите от щети. Да разбира, че дигиталните услуги използват „Политика за поверителност,,, за да информират как се използват личните данни. Да избира прости начини за защита на личните си данни и поверителност в дигитални среди, да идентифицира лесни начини за използване и споделяне на лична информация, като същевременно защитава себе си и другите от вреди. Да идентифицира прости декларации за политиката за поверителност за това как се използват личните му данни)</p>	<p>3. клас: Създаване на потребителски профил</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създава личен аватар в среда за управление на учебния процес; • Работи във виртуална среда. <p>Дигитална и физическа идентичност</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прави разлика между дигитална и физическа идентичност; • Познава основните заплахи в дигитална среда; • Прилага правила за реакция при заплахи в дигитална среда; • Знае, че не трябва да предоставя лична информация при комуникация или работа във виртуална среда. <p>4. клас Условия за безопасност в дигитална среда</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не предоставя лични данни в дигитална среда; • Познава по-известни заплахи при работа в дигитална среда; • Знае как да получи помощ при необходимост; • Познава етичните норми при работа в онлайн среда. 	<p>3. клас Тема „Безопасна работа в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изброява основни заплахи в дигитална среда и знае как да реагира на тях; • Разбира заплахите от предоставяне на лична информация във виртуална среда. <p>4. клас Тема „Дигитална идентичност и условия за безопасност в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Оценява последиците от предоставяне на лични данни в дигитална среда; • Обяснява как да получи помощ при заплахи в дигитална среда; • Изброява етични норми при работа в онлайн среда.

<p>4.3. Защита на здравето и благосъстоянието (Да може да избягва рисковете за здравето и заплахи за физическото и психическото си благополучие, докато използва дигитални технологии. Да може да защити себе си и другите от възможни опасности в дигитални среди (напр. кибертормоз). Да е наясно с дигиталните технологии за социално благополучие и социално включване. Да разграничава прости начини за избягване на рисковете за здравето и заплахи за физическото и психическото благосъстояние при използване на дигитални технологии. Да избира лесни начини да се защитава от възможни опасности в дигитална среда. Да идентифицира прости дигитални технологии за социално благополучие и социално включване.)</p>	<p>3. клас Правила за здравословно и безопасно използване на дигитални устройства</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава основните проблеми, свързани със здравословното състояние на човека, използващ дигитални устройства; • Прилага правила за предотвратяване на физическа преумора и травми след продължителна работа в дигитална среда; • Организира правилно компютърното си оборудване (добра светлина на екрана, добре поставени входно и изходно устройство, добро разположение на стол и бюро, безопасно ниво на звук). 	<p>3. клас Тема „Безопасна работа в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва проблеми, свързани със здравословното състояние на човека, използващ дигитални устройства; • Прилага правила за предотвратяване на физическа преумора и травми след продължителна работа в дигитална среда; • Знае основни правила за правилно организиране на работното си място (добра светлина на екрана, добре поставени входно и изходно устройство, добро разположение на стол и бюро, безопасно ниво на звук).
<p>4.4 Опазване на околната среда (Да е наясно с въздействието върху околната среда на дигиталните технологии и тяхното използване. Да разпознава прости въздействия върху околната среда на дигиталните технологии и тяхното използване.)</p>	<p>4. клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава ползите и вредите от използването на дигитални устройства за околната среда. 	<p>4. клас Тема „Дигитална идентичност и условия за безопасност в дигитална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Описва ползите и вредите от използването на дигитални устройства за околната среда.
<p>Подобласти от DigComp 2.2. 5. Решаване на проблеми</p>	<p>Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)</p>	<p>Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)</p>
<p>5.2 Идентифициране на нуждите и технологични отговори (Да оценява нуждите и да идентифицира, оценява, избира и използва дигитални инструменти и възможни технологични отговори и да ги решава. Да коригира и персонализира дигиталните среди според личните нужди (напр. достъпност).</p>	<p>3. клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Усложняване на движенията – въртене, обръщане; • Познава начини за усложняване на движенията; • Работи с предоставените от средата бутони и блокове за решаване на поставена задача; • Движи героя по проста траектория; • Промяна в обкръжението на героите – промяна на сцената; • Задава нови сцени за историяте от наличните в средата; 	<p>3. клас Тема „Дигитални устройства, управление на дигитално устройство и въвеждане на текст и числа“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Задава ясни и точни команди на дигиталното устройство с цел изпълнение на различни задачи; • Използва програми при работа с дигиталното устройство; • Избира език/режим за работа с клавиатурата.

<p>Да идентифицира нуждите и да разпознава прости дигитални инструменти и възможни технологични отговори за решаване на тези нужди. Да избира прости начини за приспособяване и персонализиране на дигиталните среди към личните нужди.)</p> <p>5.3 Креативно използване на дигитални технологии (Да използва дигитални инструменти и технологии за създаване на знания и за иновации на процеси и продукти. Да се ангажира индивидуално и колективно в когнитивна обработка, за да разбира и разрешава концептуални проблеми и проблемни ситуации в дигитални среди. Да идентифицира прости дигитални инструменти и технологии, които могат да се използват за създаване на знания и за иновации на процеси и продукти. Да проявява индивидуален и колективен интерес към простата когнитивна обработка, за да разбира и разрешава прости концептуални проблеми и проблемни ситуации в дигитална среда.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Създава свои сцени според целта; • Промяна във външния вид на герой и създаване на нови герои; • Познава вградени в средата колекции с костюми; • Създава костюми на героя; • Създава нови герои; • Използване на блок за повторение; • Определя последователността, която трябва да се повтори, за да се моделира действие във визуална среда; • Определя колко пъти трябва да се повтори дадена последователност; • Построяване на цикличен алгоритъм по дадено задание; • Създава кратка анимация във визуалната среда. <p>Работа по проект</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планира и подготвя ресурси за реализиране на художествена идея; • Създава собствена анимирана картинка. <p>4. клас</p> <ul style="list-style-type: none"> • Героите се движат и говорят; • Синхронизира движенията и разговорите на повече от един герой последователно и с нужното изчакване; • Изработка на игра със средствата на конкретна визуална среда; • Знае как да подбере герои според зададения сюжет; • Умее да задава основни характеристики – костюми и избира сцена; • Задава правила за играта; • Използва променливи за отчитане на резултата; • Умее да сглоби код чрез блокове за управление на героите в играта. <p>Работа по проект</p> <ul style="list-style-type: none"> • Определя необходимите ресурси за даден проект. 	<p>Тема „Конструирание на последователни и повтарящи се действия“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подрежда блокове за оформяне на изображение в адаптирана визуална среда; • Открива грешки в готов код. <p>Тема „Визуална среда за програмиране“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Позиционира и придвижва героя върху сцената (в т.ч. задава му позиция, поставя го в различни начални позиции, премества го при необходимост, движи го по зададена траектория); • Използва различни начини за усложняване на движенията (обръщане, въртене); • Работи с предоставените от средата бутони и блокове за решаване на поставена задача; • Променя обкръжението на героите (промяна на сцената) и външния им вид (редактира костюмите им); • Създава свои сцени, нови герои и нови костюми на героите според целта, като включва изображения и/или текст; • Създава истории по зададен сюжет, включващи текст. <p>Тема „Създаване на анимирани проекти“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планира и подготвя ресурси за реализиране на художествена идея. <p>4. клас</p> <p>Тема „Работа във визуална среда“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Управлява действия в зависимост от верността на дадено условие; • Създава разклонен алгоритъм, изискващ въвеждане на информация чрез клавиатурата от потребителя; • Използва аритметични оператори и блокове, които ги представят;
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Внася промени във външния вид на героя с цел постигане на реалистични анимации; • Създава и именува променливи. <p>Тема „Създаване на образователни игри“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подбира герои според зададения сюжет; • Описва правилата на играта чрез текст, въведен от клавиатурата; • Сглобява код чрез блокове за управление на героите в играта. <p>Тема „Създаване на дигитален проект“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Определя необходимите ресурси за даден проект – герои, декори, озвучаване.
--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Реализация на област 3.4. Програмиране от DigComp 2.2 в учебните програми по компютърно моделиране (КМ)

Реализация на област 3.4. Програмиране от DigComp 2.2. (Да планира и разработва поредица от разбираеми инструкции за изчислителна система за решаване на даден проблем или за изпълнение на конкретна задача) в учебните програми	
Теми и очаквани резултати от действащата програма по КМ (в сила от 2018 г.)	Теми и очаквани резултати от новата учебна програма по КМ (в сила от 2024 г.)
<p>3. клас</p> <p>Запознаване с интерфейса и възможностите на визуалната среда за програмиране</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава работното поле на конкретна визуална среда • Знае къде се намират отделните полета за промяна на характеристики на герои • Ориентира се в цялостния прозорец на визуалната среда • Различава менюта и бутони <p>Поддредане на блокове за оформяне на изображение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поддредва части от изображение с хартиен пъзел • Извършва действията плъзгане и спускане на блокове в адаптирана визуална среда • Поддредва части от цяло изображение във визуална среда 	<p>3. клас</p> <p>ТЕМА 3. КОНСТРУИРАНЕ НА ПОСЛЕДОВАТЕЛНИ И ПОВТАРЯЩИ СЕ ДЕЙСТВИЯ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поддредва блокове за оформяне на изображение в адаптирана визуална среда • Поддредва команди за движение на обект в четирите посоки и за образуване на дума • Дава примери за сложни действия, съставени от поредица от последователни стъпки (алгоритми) • Посочва правилно подредане на командите от множество отговори • Поддредва блокове/команди в указана последователност • Открива грешки в готов код • Използва блок за повторение • Построява чрез крайна последователност от блокове цикличен алгоритъм по дадено задание

<p>Подреждане на блокове за движение на обект в четирите посоки</p> <ul style="list-style-type: none"> • Представя движението на обект по мозайка чрез блокове • Определя вида на блоковете • Открива грешки в готов код <p>Подреждане на блокове за движение на обект за образуване на дума</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спазва правописни правила при работа с текст • Посочва правилно подреждане на блокове от множество отговори <p>Комбинирано използване на блокове за движение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава различните блокове за движение • Умее да подрежда блокове в указана последователност <p>Движение и позициониране на героя</p> <ul style="list-style-type: none"> • Задава позиция на героя върху сцената • Поставя героя в различни начални позиции и го премества при необходимост • Описва познати геометрични фигури с различни позиции • Наблюдава настъпващи промени при движение и прави изводи <p>Усложняване на движенията – въртене, обръщане</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава начини за усложняване на движенията • Работи с предоставените от средата бутони и блокове за решаване на поставена задача • Движи героя по проста траектория <p>Построяване на цикличен алгоритъм за управление на движение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Използва блокове от програмната среда за реализиране на цикличен алгоритъм • Разчита чужд код, реализиращ цикъл <p>Промяна в обкръжението на героите – промяна на сцената</p> <ul style="list-style-type: none"> • Задава нови сцени за историите от наличните в средата • Създава свои сцени според целта <p>Промяна във външния вид на герой и създаване на нови герои</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава вградени в средата колекции с костюми • Създава костюми на героя • Създава нови герои <p>Използване на блок за повторение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дава примери за повтарящи се действия от ежедневието 	<p>ТЕМА 4. ВИЗУАЛНА СРЕДА ЗА ПРОГРАМИРАНЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Посочва елементите на работното поле на конкретна визуална среда и тяхното предназначение • Посочва отделните полета за промяна на характеристиките на героите • Ориентира се в цялостния прозорец на визуалната среда • Различава менюта и бутони • Отваря проект, създаден в среда за визуално-блоково програмиране • Съхранява проект, създаден в среда за визуално-блоково програмиране на локално устройство • Позиционира и придвижва героя върху сцената (в т.ч. задава му позиция, поставя го в различни начални позиции, премества го при необходимост, движи го по зададена траектория) • Използва различни начини за усложняване на движенията (обръщане, въртене) • Работи с предоставените от средата бутони и блокове за решаване на поставена задача • Използва блокове от програмната среда за реализиране на цикличен алгоритъм • Разчита чужд код, реализиращ цикъл • Променя обкръжението на героите (промяна на сцената) и външния им вид (редактира костюмите им) • Създава свои сцени, нови герои и нови костюми на героите според целта, като включва изображения и/или текст <p>4. клас</p> <p>ТЕМА 3. РАБОТА ВЪВ ВИЗУАЛНА СРЕДА</p> <ul style="list-style-type: none"> • Управлява действия в зависимост от верността на дадено условие • Подрежда крайна последователност от блокове, реализираща разклонен алгоритъм • Създава разклонен алгоритъм, изискващ въвеждане на информация чрез клавиатурата от потребителя • Използва аритметични оператори и блокове, които ги представят • Използва блокове за избор на случайно (random) число, за сравняване на числа, за логически оператори и използва допълнителни оператори • Влага блок в блок • Прилага начини за поява на герой след настъпване на събитие
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Определя последователността, която трябва да се повтори, за да се моделира действие във визуална среда • Определя колко пъти трябва да се повтори дадена последователност <p>Построяване на цикличен алгоритъм по дадено задание</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сглобява крайна последователност от блокове, реализиращи цикличен алгоритъм,, Какво е анимация? • Запознава се със света на анимацията • Създава кратка анимация на хартия • Създава кратка анимация във визуалната среда <p>Работа по проект</p> <ul style="list-style-type: none"> • Планира и подготвя ресурси за реализиране на художествена идея • Създава собствена анимирана картичка • Споделя готовия проект на определени за целта места в интернет <p>Героят оживява чрез звуци</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава средствата на програмната среда за възпроизвеждане на звуци <p>Героят говори и мисли</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава местоположението на българските и латинските букви на клавиатурата • Задава текст, който да се изобразява в текстово поле, свързано с героя <p>Създаване на диалог между повече герои</p> <ul style="list-style-type: none"> • Създава истории по зададен сюжет • Следи за логиката на действието и го пресъздава чрез необходимите блокове <p>Героите се движат и говорят</p> <ul style="list-style-type: none"> • Синхронизира движенията и разговорите на повече от един герой последователно и с нужното изчакване;,, <p>4. клас</p> <p>Блокове за аритметични действия, аритметични отношения и логически оператори</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познава аритметични оператори и блокове, които ги представят • Използва блокове за избор на случайни (random) числа в интервал • Използва блокове за сравняване на числа • Използва блокове за логически оператори • Познава допълнителни операции • Влага блок в блок <p>Синхронизиране на действията на героите</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умее да управлява движението на героите (изчакване, забавяне или ускоряване) 	<ul style="list-style-type: none"> • Внася промени във външния вид на героя с цел постигане на реалистични анимации • Обяснява същността на променливите • Създава и именува променливи • Присвоява стойност и използва променливи <p>ТЕМА 4. УПРАВЛЕНИЕ НА ПРОГРАМИРУЕМИ УСТРОЙСТВА</p> <ul style="list-style-type: none"> • Описва функционалността на бутони на конкретно устройство • Използва бутони за задаване на поредица от движения в различни посоки • Използва блокове от команди за включване на програмируеми устройства към дигитални устройства <p>ТЕМА 5. СЪЗДАВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИГРИ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Използва променливи за отчитане на резултата • Сглобява код чрез блокове за управление на героите в играта
---	---

- Познава начини за поява на герой след настъпване на събитие
 - Умее да манипулира външния вид на героя с цел постигане на реалистични анимации
- Променливи
- Разбира същността на променливите
 - Създава и именува променливи
 - Присвоява стойност и използва числови променливи

Възможности за включване на програмируеми устройства към визуалните среди

- Познава функционалността на бутони на конкретно устройство
- Умее да ползва бутоните за задаване на поредица от движения в различни посоки
- Познава блокове от команди за включване на програмируеми устройства към дигитални устройства

Използване на блок за разклонение

- Определя дали дадено твърдение е истина или лъжа (true/false)
- Управява действия в зависимост от верността на дадено условие

Построяване на разклонен алгоритъм по дадено задание

- Сглобява крайна последователност от блокове, реализираща разклонен алгоритъм
- Изработка на игра със средствата на конкретна визуална среда

- Знае как да подбере герои според зададения сюжет
- Умее да задава основни характеристики – костюми и избира сцена
- Задава правила за играта
- Използва променливи за отчитане на резултата
- Умее да сглоби код чрез блокове за управление на героите в играта

Работа по проект

- Определя необходимите ресурси за даден проект
- Избира вида на проекта, който ще изработи: тест, комикс, пъзел, игра, калкулатор и др.
- Изготвя проекта и представя в реална и виртуална среда

ЗА АВТОРИТЕ

Доц. д-р Любка Алексиева е преподавател и зам.-декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата, както и зам.-директор на Центъра за дистанционно обучение на СУ „Св. Климент Охридски“.

Нейните научни интереси са в областта на дигиталното учене, иновациите в обучението по математика и STEM обучението. Доц. д-р Алексиева е автор на две монографии, както и на над 45 публикации. От тях 15 са реферирани и индексирани в световноизвестни бази данни с научна информация. Публикациите ѝ са цитирани над 200 пъти. Любка Алексиева е и водещ автор на одобрени от МОН учебни комплекти по математика за ученици от 1. до 4. клас, в това число 4 учебника и над 20 помагала.

E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

ORCID ID: 0000-0002-7877-5792

Web of Science Researcher ID: AAE-4709-2019

Д-р Вероника Рачева е преподавател във Факултета по педагогика и старши изследовател в Центъра по образователни технологии на СУ „Св. Климент Охридски“.

Научните ѝ интереси са в областта на електронното дистанционно обучение, дизайна за дигитално учене, начална и предучилищна педагогика. Д-р Вероника Рачева е автор на две монографии и над 30 публикации, от които 8 са реферирани и индексирани в световноизвестни бази данни с научна информация. Вероника Рачева има опит като ръководител, учител и изследовател в над 10 национални и международни научни проекта.

E-mail: veronica.racheva@fp.uni-sofia.bg

ORCID ID: 0000-0002-8947-2682

Web of Science Researcher ID: HNR-2945-2023

ABOUT THE AUTHORS

Prof. Dr. Lyubka Aleksieva is a lecturer and vice-dean at the Faculty of Educational Sciences and the Arts, and also a deputy director of the Center for Distance Learning of Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

Her research interests are in the field of digital learning, innovations in mathematics education, and STEM education. Associate Professor Dr. Aleksieva is the author of two monographs and over 45 publications in the field of her scientific interests. More than 15 of these are referenced and indexed in world-renowned scientific databases, and her publications have been cited over 200 times. Lyubka Aleksieva is also a leading author of approved mathematics textbooks for students from 1st to 4th grade, including 4 textbooks and over 20 students’ books and learning aids.

E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

ORCID ID: 0000-0002-7877-5792

Web of Science Researcher ID: AAE-4709-2019

Dr. Veronica Racheva is a lecturer at the Faculty of Education and a senior researcher at the Center for Educational Technologies at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

Her research interests are in the fields of e-learning, design for digital learning, and primary and preschool education. Dr. Veronica Racheva is the author of two monographs and over 30 publications in her areas of interest, 8 of which are referenced and indexed in world-renowned databases of scientific information. Veronica Racheva has experience as a manager, teacher trainer, and researcher in more than 10 national and international scientific projects.

E-mail: veronica.racheva@fp.uni-sofia.bg

ORCID ID: 0000-0002-8947-2682

Web of Science Researcher ID: HNR-2945-2023

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

Том 117

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

Volume 117

BULGARIAN FOLKLORE IN READING BOOKS FOR THIRD AND FOURTH GRADES

ANNA GEORGIEVA

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

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.178-210>

Abstract. The paper presents an analysis of the content of the 12 reading books for the third and fourth grades approved by the Ministry of Education and the Science (2017–2018), and used in pedagogical practice, because of the presence in them of texts from Bulgarian and foreign folklore. Tables are included in the exposition as evidentiary material, allowing the reader to locate the relevant texts in both the printed and electronic versions of each reading book. Short folklore genres, such as riddles and proverbs, are included in their full-text version, while tales are presented by their title.

Keywords: Bulgarian folklore, reader, literature education (reading)

БЪЛГАРСКИЯТ ФОЛКЛОР В ЧИТАНКИТЕ ЗА ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС

АННА ГЕОРГИЕВА

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

Резюме. В студията се представя анализ на съдържанието на 12-те, одобрени от МОН (през 2017–2018 г.) и използвани в педагогическата практика, читанки за трети и за четвърти клас, с оглед присъствието в тях на текстове от българския и чуждестранен фолклор. В изложението са вложени таблици като доказателствен материал, за да може четящият да открие съответния текст в отпечатана на хартиен носител версия или в електронния вариант на всяка една читанка. Кратките фолклорни жанрове (гатанка и пословица) са поместени в пълнотекстовия им вариант, а приказките са представени чрез заглавието им.

Ключови думи: български фолклор, читанка, обучение по литература (четене)

УВОД

От 1951 до 2002 г. за училищното обучение по всички учебни предмети е имало само по един учебен комплект, докато след реформата в образованието от 2002 г. има по 3 алтернативни учебни комплекта, а след реформата през 2015 г. за обучение по български език и литература от МОН са одобрени между 6 и 8 алтернативни учебни комплекта за обучение във всеки клас. В читанките е важно колко, какви и кои точно произведения/текстове са включени и се предлагат за изучаване, каква представа за националната памет и идентичност, за моралните устои, за празниците и народното творчество се застъпват в тях.

Във връзка с нарастващите претенции за промяна в съдържанието на учебните програми, ако такива бъдат приети, то със сигурност ще бъдат разработени и одобрени различни нови учебни комплекти за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас.

В настоящата студия се представят резултати от систематичния анализ на учебното съдържание, включено от авторските колективи в одобрените от МОН в периода 2016–2019 г. алтернативни учебни комплекти за обучение по български език и литература (общообразователна подготовка) на учениците в трети и четвърти клас (анализът на съдържанието на читанките за първи и втори клас е представен в статия, публикувана в сп. „Български език и литература“, 2024, бр. 3, с. 279–300). (Georgieva, 2024).

За да има завършеност и представяне на данните в публикацията, в края на студията, в табл. 13, са представени абсолютният брой и относителният дял на произведенията от българския фолклор, включени в алтернативните читанки от първи до четвърти клас, използвани след 2016 г. и към този момент.

За удобство на читателите и учителите от българските училища в чужбина в отделните таблици (от №1 до №12) са включени текстовете на народните гатанки и пословиците, които са отпечатани в съответната читанка. По този начин се улеснява достъпът до повече произведения от българския фолклор, отпечатани в алтернативните читанки, които могат да бъдат използвани в образователната практика и в друг контекст, а не само към конкретно изучавано литературно авторско произведение в конкретния учебен комплект, който се използва в училището.

Обект на анализ е само присъствието на анонимни текстове от устното народно творчество – българския фолклор (гатанки, пословици, народни песни, народни приказки), в предлаганото за изучаване съдържание. Подчертавам, че във всяка от анализиранияте 27 алтернативни читанки са поместени авторски текстове, тематично свързани с народните празници от зимния и пролетния празничен цикъл – Бъдни вечер, Коледа, Рождество Христово, Сурвакане; от пролетния цикъл – Баба Марта, Цветница, Лазаров ден, Великден, Гергьовден.

Запознаването на съвременните ученици с ритуалите от българската обредна система на народните празници се измества от познаване на автентичния фолклор към прочитане на описанието му в научнопопулярни текстове от енциклопедии или вплитане на обредни мотиви в съвременни авторски текстове, в които има много измислици (напр.: разговор между две кълбета прежда, от които ще се правят мартеници).

Изучаването на произведения от българския фолклор е заложено в учебните програми по български език и литература (общообразователна подготовка) от първи до четвърти клас във формулировката за целите и очакваните резултати от обучението в края на всеки клас. Произведенията от българския фолклор са равнопоставени на изучаването на „произведения от българската, световната класика и съвременната литература за деца и с образци на фолклора“ (УП БЕЛ 3. клас, 2017: 1; УП БЕЛ 4. клас, 2017: 1).

В учебните програми по български език и литература (общообразователна подготовка) от първи до трети клас е формулирана и цел за „обогатяване на знания, умения и отношения, свързани с общочовешки ценности, национална идентичност и общуване в мултикултурна среда“ (УП БЕЛ 3. клас, 2017: 1), затова и авторските колективи са включили в читанките произведения както от българския, така и от фолклора (народното творчество) на други народи, техни пословици и текстове от чуждестранни автори.

В учебната програма за първи клас е заложено изискване в читанките да присъстват текстове от жанровете гатанка и приказка, а в тази за втори клас се въвежда и жанрът народна песен, затова фолклорни текстове от тези жанрове присъстват в алтернативните читанки за първи, втори, трети и четвърти клас.

В учебната програма за трети клас се въвежда за изучаване на жанра пословица, а в четвърти клас и на жанра легенда, затова в анализираниите читанки са включени различен брой фолклорни произведения от тези жанрове.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТ БЪЛГАРСКИЯ ФОЛКЛОР В ЧИТАНКИТЕ ЗА ТРЕТИ КЛАС

Читанката за трети клас на *Татяна Борисова и кол.* (Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2018) е с обем от 140 страници и съдържа 103 произведения, от които 88 текста за уроците по литература и 15 произведения за извънкласно четене. Българският фолклор е представен чрез: 17 пословици, 7 народни песни, 3 народни гатанки (от общо 9 гатанки), 3 български народни приказки и 4 на други народи (от общо 15 приказки) – ромска, арменска, турска и еврейска (виж табл. 1). Предложени за изучаване са и 35 стихотворения, 17 разказа, 4 басни.

Таблица 1. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova, & Bencheva 2018)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
8	Книгата е прозорец към света.	пословица
9	ПРИРОДАТА Е ВЕЛИК ХУДОЖНИК Рисува от сърце без бои и без ръце и багри полята с хиляда цвята. Що е то? – отг. есента	гатанка – не е посочен автор
16	„Врабчето и лисицата“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
17	Сговорна дружина, планина повдига. Който не работи, не трябва да яде. Каквото повикало, такова се обадило.	+3 пословици
18–19	„Три съвета“ – българска народна приказка, преразказал Сава Попов	бълг. нар. приказка

22	„Магаре и вълк“ – българска народна приказка	бълг. нар.
23	Приятел в нужда се познава. Каквото постелеш, на такова ще легнеш. Ум се с пари не купува, но най-много пари струва. Лесно е да говориш, мъчно е да го сториш. Тежка рана заздравява, лоша дума не се забравя. На лъжата краката са къси. Който зло мисли, зло намира. Да би мирно седяло, не би чудо видяло. Сговорна дружина планина повдига. Блага дума железни врати отваря.	приказка +10 пословици
36	Сипя се нежно, безкрайно, отивам си тайно. За възрастните съм студена, за децата – игра вдъхновена. Що е то? – отг. зима	гатанка – не е посочен автор
43	ГАТАНКИ ЩЕ ВИ ЗАДАМ, ВСЕКИ ДА ОТГАТВА САМ 3 авторски и 1 народна гатанка Бели мухи долетяха. Слънце пекна, те измряха. Що е то? – отг. снежинки	3 авторски и 1 народна гатанка
44	НАРОДНИ ПРАЗНИЦИ И ОБИЧАИ „Рождество Христово“ – по Елена Огнянова	научнопопу- лярен текст за традициите на празника
45	„Детска Коледна песен“ – Любен Каравелов	народна песен
66	НАШЕТО СЛАВНО МИНАЛО „Чавдар през гора вървеше“ – народна песен	народна песен
92	„Минзухар“ – народна песен	народна песен
93	НАРОДНИ ПРАЗНИЦИ И ОБИЧАИ „Лазарки“ – народна песен	народна песен
95	„Венци“ – народна песен „Паднала е тъмна мъгла“ – народна песен	народна песен народна песен
98–99	ПРИКАЗКИ НА ДРУГИТЕ НАРОДИ „За два гроша“ – Йосиф Нунев	ромска приказка
100–101	„Простирай си краката според чергата“ – арменска народна приказка	арменска народна приказка
102–103	„Мишлето и слонът“ – турска народна приказка	турска народна приказка

104–105	„Цар Соломон и пчеличката“ – еврейска народна приказка	еврейска народна приказка
106	НА КАКВО НИ УЧАТ БАСНИТЕ По дрехите посрещат, по ума изпращат. Красивите дрехи не правят красив човека. Сговорна дружина планина повдига.	3 пословици
115–136	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i> „За тези, които искат да четат повече“	
131	„Малка мома и славей се надпяват“ – народна песен	народна песен

Читанката за трети клас на *М. Герджикова и кол.* (Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2018) е с обем от 144 страници и съдържат 99 произведения, от които 82 текста за обучението по литература и 17 теми за извънкласно четене. Българският фолклор е представен чрез: 12 пословици, 4 народни песни, 3 български народни приказки и 5 приказки на други народи – арменска, ромска, италианска, еврейска, турска (от общо 17 приказки в читанката), чрез което се формира толерантност и учениците откриват, че човешките добродетели се ценят и от други народи (виж табл. 2). В тази читанка са предложени за изучаване и 50 стихотворения, 13 разказа, 2 басни.

Таблица 2. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на М. Герджикова и кол. (Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2018)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
14	Пословица (определение, въпроси, задачи) Два остри камъка брашно не мелят. (човешките нрави) На лъжата краката са къси. (лъжата) Който се учи, той ще сполучи. (ученолюбието) Който зло мисли, зло намира. Лъжата корен не хваща. Не питай старило, питай патило. Докато не хвърлиш в нивата, не никне. Дето се старо не почита, там за добро недей пита. (Подчертаната дума е пропусната и се изисква учениците да я допълнят.) Който <u>нее</u> , зло не мисли. Лоша рана заздравява, но лоша <u>дума</u> не се забравя. Сговорна <u>дружина</u> планина повдига. Ум и разум с <u>пари</u> не се купуват.	12 пословици
15	„Врана и рак“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка

27	„Братя и сестра“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
36	„Който се труди, и имане намира“ – турска приказка	турска приказка
37	„Тримата дървари“ – ромска приказка	ромска приказка
52–53	„Болен здрав носи“ – (не е посочено нищо)	бълг. нар. приказка
54–55	„Вълкът и лисицата“ – италианска народна приказка	италианска нар. приказка
	„Болен здрав носи“ – българска народна приказка	българска народна приказка
58	„Двамата съседни“ – еврейска приказка	еврейска приказка
72, 73	„Доброта и ум“ – древна китайска история	древна китайска история – приказка
83	„Златният трендафил“ – арменска приказка	арменска приказка
92	„Месечко, ясногрейко ле“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
104, 105	„Милна ми е, драга ми е“ – бълг. нар. песен	бълг. нар. песен
	„Кукувица кука за Гергьовден“ – бълг. нар. песен	бълг. нар. песен
106	Двама братя и денем, и нощем се гонят, но не могат да се стигнат. Що е то? – отг. денят и нощта	гатанка
108, 109	„Марийка и славей“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
126	„Малкият Хитър Петър“ – българска народна приказка, преразказал Ран Босилек	бълг. нар. приказка
	Една воденица с тридесет и два камъка. Що е то? – отг. устата и зъбите	гатанка

Читанката за трети клас на *П. Димитрова и кол.* (Dimitrova, Boncheva, & Petrova, 2018) е с обем от 120 страници и съдържа 104 произведения, от които 88 са за изучаване в уроците по литература, а 16 произведения са в раздела за извънкласно четене (с. 98–117), в който е препоръчана и книгата със заглавие „Български народни митове и легенди – откъс из „Легенда за Родопска планина“ (виж табл. 3).

В тази читанка българският фолклор е застъпен чрез: 2 пословици, 4 народни гатанки (от общо 7), 2 народни песни, 6 български народни приказки и 10 от приказното наследство на други народи (корейска, украинска, чешка, турска, африканска, иранска, гръцка, ромска, японска, афганистанска), които до този момент не са включвани в учебното съдържание на читанките за на-

чалните класове (от общо 32 приказки в читанката). Предложени за изучаване са и 32 стихотворения, 9 разказа, 4 басни, 2 откъса от роман.

Таблица 3. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Boncheva, & Petrova, 2018)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
22–23	„Мечката и лошата дума“ – бълг. народна приказка	бълг. нар. приказка
25	Народни гатанки Едно дърво има дванадесет клона, на всеки клон по четири гнезда, във всяко гнездо по седем пиленца. Що е то? – отг. годината, месеците, дните Бяла, бяла лехица, черна, черна пшеница, жънем я с очите, мелим я с главите и с погача богата храним си душата. Що е то? – отг. книгата Рибар не е, мрежа плете. Що е то? – отг. паяк Топъл ветрец повея, дребен дъждец разсея, грейна слънце в небето, пришна гъска в полето – гъска с бяла белуша, с тъмно шалче под гуша, с краченце немито, в земята побито. Що е то? – отг. гъба	4 народни гатанки
26	„Торбата с шегите“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
32	„Как се съдили язовецът и бялката“ – корейска приказка	корейска приказка
33	„Славейчето“ – украинска приказка	украинска приказка
40–41	откъс от българска коледна песен откъс от арменска коледна песен	бълг. коледна песен арменска коледна песен

58–59	„Момче и вятър“ – българска народна приказка Каквото повикало, такова се обадило.	бълг. нар. приказка + пословица
62	„Открил крадеца“ – българска народна приказка Каквото посееш, това ще ожънеш.	бълг. нар. приказка + 1 пословица
63	„Обед срещу гатанка“ – чешка народна приказка	чешка нар. приказка
64–65	„Най-голямото богатство“ – турска народна приказка	турска нар. приказка
74–75	„Лястовичка и врабче“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
82	„Лаленце се люлее“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
86–87	„Упоритото слонче“ – африканска приказка	африканска приказка
88–89	„Щастливото момче“ – иранска народна приказка	иранска нар. приказка
98–117	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	
100–101	БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ПРИКАЗКИ	
	„Най-добрият син“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
101	„Сливи за смет“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
102–103	ПРИКАЗКИ НА НАШИТЕ СЪСЕДИ	
	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Приказки на балканските народи“	гръцка нар.
	„Бягството на животните“ – гръцка народна приказка	приказка
	„Рижият кон“ – ромска приказка	ромска приказка
104–105	ПРИКАЗКИ ОТ ЦЯЛ СВЯТ	
	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Приказки на народите“	
105	„Как изпратили стоножката на лекар“ – японска народна приказка	японска нар. приказка
	„Старецът и маслиновото дърво“ – афганистанска приказка	афганистанска приказка

Читанката за трети клас на *Ст. Здравкова и кол.* (Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, & Slavova, 2018) е с обем от 136 страници и съдържа 121 произведения, от които 103 за уроците по литература и 18 текста за извънкласно четене (виж табл. 4). Фолклорът е застъпен чрез: 9 пословици (от които 4 са руски), 3 народни песни, 3 български народни и 5 приказки на други народи – ромска, африканска, английска, арменска, турска (от общо 22 приказки

в читанката). Предложени за изучаване са и 58 стихотворения, 11 разказа, 15 откъса от книга, 3 басни.

Таблица 4. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на Ст. Здравкова и кол. (Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, & Slavova, 2018).

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
23	„Най-хубавото“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
32	„Двама братя“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
54	„Рижият кон“ – ромска приказка	ромска приказка
55	Който добро прави, добро намира. Направи добро, па го хвърли в морето.	+ 2 пословици
62	„Мързеливка“ – африканска народна приказка	африканска народна приказка
63	Скъперникът сам е виновен за своето нещастие. Златото е хладен приятел. Скъперничеството е най-голямата бедност.	+ 3 пословици
64–65	„Мъдрото момче“ – еврейска приказка	еврейска приказка
72	„Марийка и славей“ – народна песен	народна песен
73	„Чавдар през гора вървеше“ – народна песен	народна песен
82	„Вълшебното дърво“ – английска народна приказка	английска нар. приказка
83	(учениците да свържат първата с втората част от пословицата) Който е намерил приятел, намерил е съкровище. Нарекъл ли си се приятел, помогни в беда. Нямаш ли приятел – търси го, намериш ли – пази го. Търсиш ли дружба, бъди достоен за нея.	+ 4 руски пословици (темата за приятелството)
88	„Венци“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
92	„Най-хубавите ръце“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
93	„Клиент и майстор“ – арменска приказка	арменска приказка
95	„Малкият папагал“ – турска народна приказка	турска нар. приказка

Читанката за трети клас на *Н. Иванова и кол.* (Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2018) е с обем от 116 страници и съдържа 119 произведения, от които 95 текста за изучаване по литература, а 18 за извънкласно четене. В тази читанка добро впечатление прави наличието на 3 текста от фолклористката Лозинка Йорданова за обяснение същността на обредните практики в някои от българските празници – Гергьовден, Еньовден (виж табл. 5). В читанката от българския фолклор са включени: 6 гатанки, 2 пословици, 4 народни песни, 3 български народни приказки и 4 приказки на други народи – китайска, индийска, турска, африканска, свързани с насърчаване на добродетелите в поведението, с проява на остроумие и влагане на старание в ученето (от общо 29 приказки в читанката). В читанката са включени и 40 стихотворения, 6 разказа, 1 откъс от книга, 6 басни.

Таблица 5. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2018)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
27–28	„Мъдростта на старците“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
61	Ако ръка дава, а сърце не дава, нищо не става.	+ 1 пословица
66–67	„Благословени орехи“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
68–69	„Тигър, елен и лисица“ – китайска приказка	китайска приказка
70–71	„Умна мома“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
76	„Два са бора ред поредом расли“ – народна песен	бълг. народна песен
81–82	Баща и майка цена нямат.	+ 1 пословица
91	Лазаровден – из интернет	текст от интернет за празника
92	„Венци“ – народна песен	бълг. нар. песен
105	„Гергьовден“ – народна песен	бълг. нар. песен
106	„Зелен, зелен Гергьовден“ (със съкращения) – Лозинка Йорданова	разказ за празника
112	„Еньовден“ – из „Слънчови повратки“ – Лозинка Йорданова	разказ за празника
ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ		
22	„Приятелство“ – индийска приказка	индийска приказка

37	„Дрвчче, което ражда златни плодове“ – турска народна приказка	турска нар. приказка
72–73	„Златното и сребърното братче“ – африканска приказка	африканска приказка
93	„Пеперуда“ – народна песен „Дай, Боже, дъжд“ – из „Слънчови повратки“ – Лозинка Йорданова	народна песен разказ за обичая

Читанката за трети клас на *Р. Танкова и Ц. Лалев* (Tankova & Lalev, 2018) е с обем от 120 страници и съдържа 129 произведения, от които 114 текста за обучение по литература и 15 произведения за извънкласно четене. Както се вижда от съдържанието в табл. 6, българският фолклор е представен чрез: 8 пословици, 3 народни песни, 5 български народни и 3 приказки на други етноси (ромска, турска, арменска), с които живеем (от общо 27 приказки в читанката). Авторските произведения в читанката са от следните жанрове: 37 стихотворения, 7 разказа, 5 басни, 23 гатанки, чиято дума-отговор назовава герой или предмет от основния за изучаване в урока текст.

Таблица 6. Фолклорни произведения, включени в читанката за трети клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (Tankova & Lalev, 2018)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
5	Камъкът на мястото си тежи.	+ 1 пословица
12	„Гузен негонен бяга“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
24–25	Ако не посееш нещо, няма да ожънеш нищо. Без труд почивката не е сладка. Който зло прави, зло намира.	+ 3 пословици
26	„Мома и слънце“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
27	Работата краси човека. Не оставяй днешната работа за утре. За да познаеш някой какъв е, дай му работа да свърши.	+ 3 пословици
29	Приятел е този, който е с теб рамо до рамо. Единственият начин да имаш приятели е да бъдеш приятел.	+ 2 пословици
32–33	Всичко е добре, когато завършва добре.	+ 1 пословица
34	„Добрият ром“ – ромска народна приказка	ромска нар. приказка
36	„Хитрият петел“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка

72	„Стара планина“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
95	„Защо да ти се кланям?“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
	„Надпяване“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
102	„Как децата запомнили приказките за Настрадаин Ходжа“ – турска народна приказка	турска народна приказка
111	„Яребицата и ленивият“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
114	„Спечелено с труд“ – арменска нар. приказка	арменска нар. приказка

ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ

23	<i>Български народни приказки</i> „Гостенчето“ – българска народна приказка Чисто носи, сладко яде.	бълг. нар. приказка + 1 пословица
----	---	--------------------------------------

Въз основа на анализа може да се направи извод, че в алтернативните читанки за трети клас са включени пословици, приоритетно свързани с темата за приятелството (11 бр.) и трудолюбието (5 бр.), последствията от всяко добро или лошо действие. По този начин без излишен дидактизъм се насърчава проявата на тези добродетели в поведението на съвременните ученици трето-класници. Народните песни „Венци“ (3 бр.) и „Марийка и Славей“ (2 бр.) са включени в повече от една от читанките за трети клас. Само в една читанка на Р. Танкова и Ц. Лалев има повече български народни приказки (5 бр.) спрямо броя на приказките на други народи (3 бр.). В останалите 5 анализирани читанки за трети клас има превес на произведения от чуждия фолклор и много по-малко текстове от българския, което не е добра тенденция. Ромската приказка „Рижият кон“ е поместена в две читанки за трети клас (П. Димитрова и кол., Ст. Здравкова и кол.) и в една от читанките за четвърти клас (Т. Борисова и кол.).

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТ БЪЛГАРСКИЯ ФОЛКЛОР В ЧИТАНКИТЕ ЗА ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Читанката за четвърти клас на *Борисова и кол.* (Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2019a, 2019b) е разделена в две отделни книжни тела, като първото се използва през първия учебен срок, а втората част – през втория учебен срок, и така са намалени обемът и тежестта на учебника, който носят и ползват учениците. По този начин се отговаря и на изискването един учебник да не е с повече от 140 страници (виж табл. 7).

Общият обем на читанката в двете книжни тела е 164 страници и в нея са включени 88 текста, от които 71 текста за изучаване по литература и 17 текста

за реализиране на извънкласно четене. Текстовете от българския фолклор са: 4 народни песни, 1 поговорка, 1 пословица, 3 легенди, 3 български народни приказки и 4 на други народи – руска, турска, арменска, ромска (от общо 19 приказки в читанката). В двете части на читанката са отпечатани общо: 14 разказа, 31 стихотворения, 2 басни, 9 части от романи за деца.

Таблица 7. Фолклорни произведения, включени в читанката за четвърти клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2019a, 2019b)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
21	СМЕХЪТ Е СЛЪНЦЕ, ПРОГОНВАЩО ЗИМАТА ОТ ЧОВЕШКОТО ЛИЦЕ „Трици и халва“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
23	Сърдит Петко, празна му торбата.	+ поговорка
25	„Момче невяста хвалеше“ – хумористична народна песен	нар. песен
29–30, 31	ВЪВ ВЪЛШЕБНИЯ СВЯТ НА ПРИКАЗКИТЕ „Лявото око на царя“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
38–40, 41	„Вълшебната кутийка“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
63, 64	ЛЕГЕНДИ „Крали Марко си избира невеста“ – легенда	легенда
65–66	„Неверницата Арда“ – Георги Райчев Кой каквото прави, за себе си го прави.	легенда + пословица
68-69, 70	„Българката“ – Ангел Каралийчев Втора част на читанка за четвърти клас на Т. Борисова и кол.	легенда
10	„Райна поп Гьоргьова пред турския паша“ – народна песен	народна песен
18	„Стоян и агънце“ – народна песен	народна песен
28	„Кукувица кука за Гергьовден“ – народна песен	народна песен
37–38, 39	ПРИКАЗКИ НА ДРУГИ НАРОДИ „Ято лебеди“ – руска народна приказка	руска нар. приказка
40, 41	„Най-голямото богатство“ – турска народна приказка	турска нар. приказка
42–43, 44	„Рижият кон“ – ромска приказка	ромска приказка
45–46, 47	„Най-полезното нещо“ – арменска приказка по Аведик Исаакян	арменска приказка

82–97 Текстовете за *ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ* в първата част на читанката на Т. Борисова и кол. (2019 b) са обособени в последен раздел.
 „За тези, които искат да четат повече“

92 „Как се прави сурвачка“ – Лозинка Йорданова разказ – описание на обичая

Читанката за четвърти клас на *Герджикова и кол.* (Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2019) е с обем от 140 страници. Съдържа 108 текста, от които 82 текста за изучаване по литература и 26 за извънкласно четене.

Българският фолклор е представен чрез: 15 пословици, 4 народни гатанки (от общо 14), 5 народни песни, 5 легенди, 5 български народни приказки и 3 на други народи – еврейска, турска, ромска (от общо 25 приказки в читанката, виж табл. 8). Авторските текстове са 23 стихотворения, 6 разказа, 5 басни.

Таблица 8. Фолклорни произведения, поместени в читанката за четвърти клас на М. Герджикова и кол. (Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2019)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
24–25	На лъжата краката са къси.	
26	На лъжата се вярва по-лесно, отколкото на истината.	+ 2 пословици
37	„Крали Марко и хала троеглава“ – бълг. нар. песен	бълг. нар. песен
38–39	„Как Крали Марко се сдобива със сила и кон“ – българска легенда	бълг. легенда
40	„Крали Марко и хала троеглава“, бълг. народна песен	бълг. нар. песен
41, 42	„Траянови врата“ – легенда, представена по Елена Огнянова	бълг. легенда
46	„Досетливата Кумру“ – еврейска приказка	еврейска приказка
47–48, 49	„Стая, пълна със светлина“ – индийска приказка	индийска приказка
66, 67	„Приказка за езика“ – турска приказка	турска приказка
70	„Дъга от цветя“ – ромска приказка	ромска приказка
79, 80	„Отровната баница“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
85, 86	„Индже войвода“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
	„Цар Иван Шишман“ – българска народна песен	бълг. нар. песен

109, 110	„Приказка с калпак“ – арменска приказка	арменска приказка
115, 116	„Защо не се срещат слънцето и месечината“ – българска легенда	бълг. легенда
<i>Текстове за извънкласно четене – в читанката нямат отделно заглавие и не са разграничени.</i>		
131	<i>Мъдростта на приказките</i> „Ученият син и неученият татко“ – бълг. нар. приказка	бълг. нар. приказка
132	<i>Приказката – извор на смях и веселие</i> „Лаком дол“ – българска народна приказка „Богатият и Хитър Петър“ – българска народна приказка „Работна жена“ – българска народна приказка	3 бълг. нар. приказки
133	<i>Народните песни – красота, музика и танц</i> „Диляна мома хубава“ – българска народна песен „Момиче мъничко“ – българска народна песен	2 бълг. нар. песни
136	<i>Пъстри гатанки</i> Снага няма, а се движи, все по тебе ходи. – отг. сянката Каквото му покажеш, това сочи. – отг. часовникът Вързано върви, отвързано стои. – отг. обувката От една врата влизаш, през две излизаш. – отг. – панталон Що е то? – народни гатанки	14 гатанки, от които 4 народни
138	<i>Светът на легендите</i> „От какво е златно врабчето“ – българска легенда „Кукувицата“ – българска легенда	2 български легенди
139	<i>Кой знае най-много пословици?</i> Умна глава – сто ръце. Дето старо не се почита, там за добро недей пита. Ако не знаеш, няма да можеш. Книгата дъно няма. Загрижил се като вълк за агнето. На страха очите са големи. Истината море преплува. Който търси, намира. Бащина поука, синова сполука. Думата стрела не е, но в сърцето се забива. Капка по капка – вир става. Работата да се бои от тебе, не ти от нея. Каквато попара си надrobiш, такава ще сърбаш.	13 пословици

Читанката за четвърти клас на *Димитрова и кол.* (Dimitrova, Krasteva, & Todorova, 2019) е с обем от 142 страници и в нея са поместени 128 текста, от които 98 за изучаване по литература и 30 произведения за извънкласно четене. В последната тема „Книги за ваканция“ са препоръчани книги, в които има фолклорни текстове – „Български народни приказки“ и „Старогръцки митове и легенди“ от Николай Кун (виж табл. 9).

Фолклорът е представен чрез: 17 пословици – 10 български и 7 на други народи, 9 народни гатанки, 3 български народни песни, 4 български и 2 чужди легенди, 7 български народни приказки и 1 японска (от общо 29 приказки в читанката). Авторски текстове са 48 стихотворения, 15 разказа, 5 басни.

Таблица 9. Фолклорни произведения, включени в читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva, & Todorova, 2019)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
5	Човек без родина е като дърво без корен.	+ пословица
16	<i>Мъдростта на пословиците</i> Приятел в нужда се познава. – българска пословица Доброто с добро се заплаща. – българска пословица На лъжата краката са къси. – българска пословица Крачка по крачка далеч се отива. – френска пословица Трудолубието е дясната ръка на съдбата. – индийска пословица Който иска, той и може. – руска пословица Който има здраве, има надежда. – арабска пословица	7 пословици – 3 български и 4 на други народи
17	Български народни гатанки Гатанка (кратък разказ) – отг. годината, сезоните, месеците; Бяло поле с черно семе, от него ум береме. Що е то? – отг. книга По бяло поле ходи, черна дيريا оставя. Що е то? – отг. молив Крака има, а не ходи. Що е то? – маса, стол Зъби има, а не хапе. Що е то? – гребен	6 гатанки
18	„Гърнето с млякото“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
19	„Човекът и Лъвът“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
20–21	„Жива вода“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка

22	„У Недини слънце грее“ – българска народна песен „Братя и сестри“ – българска народна песен	бълг. нар. песен бълг. нар. песен
23	„Заплакала е гората“ – българска народна песен	бълг. нар. песен
24–25	„Самодивско дете“ – българска легенда, преразказал Цанко Лалев	бълг. легенда
26–27	„Заветът на хан Кубрат“ – по Ангел Каралийчев	легенда
53	Приятелското око е добро огледало. – ирландска пословица Пътят към къщата на приятел никога не е дълъг. – датска пословица	+ 2 чужди пословици
56–57	Никого не обвинявай и не хвали прибързано.	+ нар. мъдрост
60–61	Куражът е първото богатство на човека. – българска пословица По-добре да живееш един ден с орлите, отколкото година с кокошките. – арабска пословица	+ 2 пословици – 1 българска и 1 арабска
69	„Планински еделвайси“ – Пиринска легенда, по Петя Йорданова	легенда
81	С труд и постоянство всичко се постига.	+ пословица
90–91	Направи добро, после го забрави и то ще се върне при теб с плод.	+ пословица
92	Усмивката, която изпратите, винаги се връща. – индийска пословица	+ пословица индийска
106–140	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	
107	„Легенда за България“ – няма име на автор	легенда
108–109	В СВЕТА НА НАРОДНОТО ТВОРЧЕСТВО Български народни приказки „Не сечи клона, на който седиш“ – бълг. нар. приказка „Юнак Петльо“ – бълг. нар. приказка <i>Български пословици и гатанки</i> Ум и разум с пари не се купуват. По дрехите посрещат човека, по ума го изпращат. Мъдростта е помощник на щастието. Не хвали ми хубост, а ум.	бълг. нар. приказка бълг. нар. приказка 4 пословици
110–111	ПРИКАЗКИ НА НАРОДИТЕ Приказки на народите „Благодарните статуи“ – японска нар. приказка	японска нар. приказка

- 112–113 ЛЕГЕНДИТЕ РАЗКАЗВАТ
 Български легенди, Легенди от цял свят
 „Летящият холандец“ – моряшка легенда легенда
 по Джералдин Маккориън
- 138–139 ВАКАНЦИЯ, ЗДРАВЕЙ!
 3 народни гатанки – „задачки-закачки“ 3 нар. гатанки
 Кое е това нещо, което се чува, а не се вижда? –
 отг. вятърът
 Кое е това нещо, което ти имаш, а другите го
 използват най-много? – отг. името
 Кое е най-бързото нещо на света? – отг. умът

КНИГИ ЗА ВАКАНЦИЯТА

- 140–141 Български народни приказки – из „Тримата братя и откъси от:
 златната ябълка“, из „Златното момиче“ 2 нар приказки
 Николай Кун – из „Старогръцки митове и легенди“ – легенда
 Николай Кун

Читанката за четвърти клас на *Здравкова и кол.* (Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, Tamamdzhieva, & Slavova, 2019) е с обем от 146 страници и съдържа 112 произведения, от които 16 са в раздела за извънкласно четене.

Българският фолклор е застъпен чрез: 2 гатанки, 4 легенди, 1 народна песен, 1 приказка за Хитър Петър и информация за обичаите на празниците Никулден, сурвакане, кратка информация за свети Георги, свети Иван Рилски, Сирма войвода (виж табл. 10). В тази читанка е даден превес на текстове от чуждестранния фолклор чрез: 4 народни мъдрости и 9 приказки на други народи – корейска, турска, ромска, немска, еврейска, гръцка, арменска (от общо 26 приказки в читанката). В читанката са включени повече текстове от съвременни автори и следните жанрове: 37 стихотворения, 12 разказа, 6 басни, 14 откъса от книга.

Таблица 10. Фолклорни произведения, включени в читанката за четвърти клас на Здравкова и кол. (Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, Tamamdzhieva, & Slavova, 2019)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
11	Аз вода дните жарки, довеждам ви жетварки. И стоплям ви водите, та в тях да се топите. Добре съм ви познато. Наричате ме (отг. лято)	+ 2 гатанки (не е посочено име на автор)
	Пък аз ора полята. Зова на труд децата. Обирам плодовете. Събличам лесовете. Не чувам птича песен. Наричате ме (отг. есен)	
14	„Майчина любов“ – корейска приказка, преведена от Со Йънг Ким	корейска приказка
15	„Урокът на Настрадаин Ходжа“ – турска народна приказка „Торбата с шегите“ – Сава Попов (приказка за Хитър Петър)	турска нар. приказка
16	„Богатството и сиромашията,, – турска приказка	турска приказка
27	„Царев връх“ – Българска легенда, преразказана от Елена Огнянова + информация за свети Иван Рилски	българска легенда
29	„Сладка, апетитна палачинка“ – немска народна приказка	немска народна приказка
36	„Легенда за съвършенството и завистта“ – Петър Славински	легенда
44–45	„Търпението е злато“ – еврейска народна приказка	еврейска нар. приказка
	„Защо ромите почитат гъските“ – Йосиф Нунев	ромска приказка
46	„За два гроша“ – ромска приказка от Йосиф Нунев	ромска приказка
57	„Боряна войвода“ – народна песен + информация за Сирма войвода	народна песен

79	„Самодивско дете“ – Цанко Лалев, из „Български митове и легенди“	легенда
71	„Надиграване“ – Цанко Лалев, из „Български митове и легенди“	легенда
86–87	„Златното бузуки“ – гръцка приказка, разказана от Любомир Николов	гръцка приказка
88	„Звездата“ – Източна легенда, по Иван Вазов	източна легенда
91	„Василица“ – Йосиф Нунев	разказ за ромската нова година
102–103	„Занаятът е по-ценен от златото“ – арменска приказка	арменска приказка
107	Строгостта на учителя е по-ценна от ласката на родителя. – персийска мъдрост Любовта е най-добрият учител. – латинска мъдрост Мъдрец е не онзи, който твърди, че знае всичко, а този, който умее да се учи от всеки един човек. – индийска мъдрост Най-голямото зло е невежеството. Бедата е добър учител. – английска мъдрост Информация за български празници и обичаи стр. 87 – за Никулден стр. 91 – Сурвакане стр. 104 – легендата за свети Георги	+ 4 мъдрости – на други народи

Читанката за четвърти клас на *Иванова и кол.* (Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2019) е с обем от 128 страници, в които са поместени 107 текста, от които 94 произведения за изучаване по литература и още 13 произведения за извънкласно четене, които са отпечатани сред другите произведения и не са обособени в раздел, а са обозначени със символа „дъга“ в горния ляв ъгъл на страницата.

Българският фолклор е застъпен чрез: 2 легенди, 3 народни песни и 4 текста от етнографа Лозинка Йорданова, които представят описание на обичаите на празниците: Богоявление, Игнажден, Йордановден, Лазаровден, Великден, Гергьовден. От включените в читанката общо 22 приказки има само 1 българска народна и 3 на други народи – турска, африканска, еврейска (виж табл. 11).

Авторските текстове в читанката са: 35 стихотворения, 13 разказа, 3 басни, 2 текста от интернет, 10 откъса от книги, но невинаги е посочено заглавието на книгата.

Таблица 11. Фолклорни произведения, поместени в читанката за четвърти клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2019)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
10	„Легенда за мечката, която произлязла от човека“	легенда
22	„Намереният късмет“ – турска приказка	турска приказка
34	„Как Хитър Петър надхитрил султана“ – преразказал Сава Попов	народна приказка
35–36	„Кой е по-силен“ – африканска приказка	африканска приказка
55	„Водици“ – Лозинка Йорданова (разказ за Йордановден)	Описание на обичаи – Богоявление, Игнажден, Йордановден
62–63	„Мъдрото момче“ – еврейска приказка	еврейска приказка
80	„Чавдар през гора вървеше“ – народна песен	народна песен
106–107	„Върбо ле, върбице ле“ – Лозинка Йорданова (описание на обичаите на Лазаровден) „Великден – голям ден“ – Лозинка Йорданова (описание на обичаите на Великден)	Описание на обичаи – Лазаровден, Великден
114	„Хубав Георги“ – народна песен Гергьовден – Лозинка Йорданова (описание на обичаите на Гергьовден)	народна песен описание на обичаи на Гергьовден
	Текстовете за <i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i> са отбелязани със символ „дъга“ в горната част на листа и са отпечатани сред другите текстове	
11–12	„Родопска легенда“ – Николай Хайтов	легенда
50	„Орач оре равно поле“ – народна песен	народна песен

Читанката за четвърти клас на *Р. Танкова и В. Самуилов* (Tankova & Samuilov, 2019) е с обем от 128 страници и в нея са поместени 94 текста, от които 78 за изучаване по литература и 16 теми за извънкласно четене. Приятно впечатление прави поставянето на акцент към книги и произведения от народното творчество и българския фолклор, като в последната тема „Книги за ваканцията“ (стр. 125) в първа задача е посочено, че това е „препоръчителен списък с книги и произведения за ваканцията“ и са посочени заглавия на български народни песни, български народни приказки, текстове за празничния

календар на българския и други етноси, препоръчани за четене са приказки на други балкански народи (виж табл. 12).

В читанката са включени произведения от българския фолклор: 14 пословици, 1 народна песен, 3 легенди, 3 български народни приказки и 2 на други народи – ромска и арменска (от общо 22 приказки в читанката). Поместени са и авторски текстове: 35 стихотворения, 8 разказа, 7 гатанки, 22 откъса от книги.

Таблица 12. Фолклорни произведения, включени в читанката за четвърти клас на Р. Танкова и В. Самуилов (Tankova & Samuilov, 2019)

Страница в читанката	Заглавие на текста, име на автора	Жанр на текста
20	„Надиграване“ – Цанко Лалев, из „Приказки и легенди за владетели и герои“	легенда
22–23	Напразно е да имаш, ако не знаеш да живееш. Ако ръка дава, а сърце не дава, нищо не става.	+ 2 пословици
29	„Легенда за Кубрат“ – преразказал Стефан Цанев	легенда
30	„Боряна войвода“ – народна песен	народна песен
42	Който добро прави, добро намира. Направи добро и някой ден ще ти се върне.	+ 2 пословици
44	Течащата вода винаги си намира път. Който не е полезен за другите, е безполезен и за себе си. Не прави днес това, за което ще съжаляваш утре.	+ 3 пословици
48	„Опак султан“ – ромска народна приказка	ромска нар. приказка
61	Силата е в единството. Самотното дърво вятърът по-лесно събаря. Самотният е като безкрила птица – не може да полети. Навсякъде е тежко да живееш, ако си сам.	+ 4 пословици
64–65	„Двама братя“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка
73	„Самохвалко“ – българска народна приказка „Дави се – не дава“ – българска народна приказка	бълг. нар. приказка бълг. нар. приказка
75	По-добре да бъдеш куче на свобода, отколкото лъв в клетка. По-добре на клонче, а не в кафезче. Орелът е свободен, когато има криле.	+ 3 пословици
96	„Трудната задача“ – арменска нар. приказка	арменска нар. приказка

Текстове за *ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ* – отпечатани са сред другите произведения. Символ книга с отпечатано върху нея име на автора и заглавие на книгата, а отдолу откъс от текст, като не е посочено името на автора.

- | | | |
|-----|---|----------|
| 31 | <p><i>Български митове и легенди</i>
 „Крали Марко си намира крилат кон“ – преразказал
 Цанко Лалев</p> | легенда |
| 125 | <p><i>Книги за ваканцията</i>
 Български народни приказки – „Тримата братя
 и златната ябълка“, „Златното момиче“
 Приказки на балканските народи – „Главатарят,
 който искал да плени месечината“ – турска народна
 приказка
 Старогръцки митове и легенди – „Произходът на
 боговете“
 Български народни предания и легенди –
 „Господ и дяволът правят света“
 Български народни песни – „Троица братя града
 градяха“
 Български празничен календар – Коледа, Великден,
 Пасха, Курбан байрам, Гергьовден</p> | заглавия |

Въз основа на анализа се установява, че в три от читанките за четвърти клас отново е по-висок броят на приказки на други народи (от 3 до 9) за сметка на отпечатани от 1 до 3 български народни приказки. Не се забелязват заглавия на произведения, които да присъстват в повече от една от анализираниите читанки. Като положителна тенденция за научно коректно запознаване на учениците с традициите при отбелязване на някои народни празници могат да се определят включените в някои от читанките за трети и четвърти клас 12 научнопопулярни текста от етнографа Елена Огнянова и от етнологa Лозинка Йорданова.

От богатото разнообразие от видове народни песни (напр.: обредни, митични, юнашки, исторически, хайдушки, битови, трудови, детски песни и залъгалки) авторските колективи са включили за изучаване в своите читанки празнични (за Цветница, Лазаровден), битови и юнашки (Боряна войвода, Чавдар войвода) народни песни, които биха били по-лесни за възприемане и разбиране от съвременните ученици в трети и четвърти клас, ако се постига и осъществяване на междупредметни връзки с учебното съдържание по *човекът и обществото*. Повечето от предложените за изучаване в четвърти клас легенди са в авторизиран вариант и в известна степен представляват авторова интерпретация, а не толкова в чист вид фолклорно съдържание. Тематично легендите са свързани с исторически личности или наименования на мест-

ности в България – Крали Марко, „Заветът на хан Кубрат“, „Родопска легенда“, „Българката“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темата за присъствието на произведения от българския фолклор в учебниците по литература (четене), както и в учебните програми за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас е обект на дългогодишен изследователски интерес на автора. Интересът се насочва към период от 1961 до 2024 г. Представените в студията данни позволяват да се прави сравнителен анализ за наличието на произведения от българския фолклор в различните етапи от развитието на учебния предмет и в използваните читанки (виж Borisova & Georgieva, 2014: 58–81; Borisova & Georgieva, 2015: 5–34).

В съпоставителен план се забелязва, че в последните 60 години постоянно намалява броят на произведенията от българския фолклор, които се помещават за изучаване в читанките. Част от текстовете дори са изведени в частта за самостоятелно и извънкласно четене, което предполага невъзможността българските деца и ученици да познават народното творчество, както и поощряваните от народа ни в тях добродетели и специфики на народопсихологията ни.

Подробен пълнотекстов анализ за всички произведения/текстове, включени във всяка от 27-те алтернативни читанки за първи, втори, трети и четвърти клас (с първи тираж 2026–2019 г.), е представен в монографията „Съвременни проекции на обучението по български език и литература в началните класове“ (Georgieva, 2020).

Въпреки че студията е посветена само на по-подробния анализ на съдържанието на читанките за трети и четвърти клас, за да се добие обща представа за динамиката и броя на произведенията от българския фолклор, в следващата табл. 13 е посочен и броят им във всички алтернативни читанки за първи, втори, трети и четвърти клас, които се използват след 2016 г. и към момента (2024 г.).

Таблица 13. Произведения от българския фолклор, включени в читанките за първи, втори, трети и четвърти клас (с първи тираж 2016–2019 г.)

Авторски колектив на Читанката	Общ брой произведения в читанката	Българска народна приказка	Народни приказки на други народи	Народна гатанка	Пословица	Народна песен	% на фолклорни текстове
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	----------------------------------	-----------------	-----------	---------------	-------------------------

Читанки за първи клас

Борисова, Димитрова, & Бенчева, 2017a [Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2017a]	48	5	--	4	--	--	18,7
Герджикова, Вълкова, Василева, & Янковска-Сенгалевич, 2017a [Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2017a]	43	4	--	--	--	--	9,3
Димитрова, Бончева, & Петрова, 2017 [Dimitrova, Boncheva, & Petrova, 2018]	26	1	3	4	--	--	19,2
Здравкова, Власева, Стоянова, & Фламбурари, 2017 [Zdravkova, Vlaseva, Stoyanova, & Flambyurari, 2017]	32	1	2	5	--	--	18,7
Иванова, Нешкова, & Жекова, 2017 [Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2017]	32	1	--	--	--	--	3
Танкова, 2017 [Tankova, 2017]	32	4	2	5	8	1	56
Огнянова, 2017a [Ognyanova, 2017a]	40	3	1	1	6	--	25
Цанев, Попов, & Георгиев, 2017 [Tsanev, Popov, & Georgiev, 2017]	43	2	--	--	--	--	4,6

Читанки за втори клас

Борисова, Димитрова, & Бенчева, 2017б [Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2017b]	81	5	5	--	--	4	11
Герджикова, Вълкова, Василева, & Янковска-Сенгалевич, 2017б [Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2017b]	110	8	2	10	--	6	21,8
Димитрова, Кръстева, & Тодорова, 2017 [Dimitrova, Krasteva, & Todorova, 2017]	103	8	9	5	9	1 (от 3)	22,3
Здравкова, Власева, Стоянова, & Славова, 2017 [Zdravkova, Vlaseva, Stoyanova, & Slavova, 2017]	106	3	3	--	--	7	9,4
Иванова, Нешкова, & Жекова, 2017 [Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2017]	86	3	3	1	--	5	10,4

Танкова & Лалев, 2017 [Tankova & Lalev, 2017]	109	8	1	2	--	4	12,8
Огнянова, 2017б [Ognyanova, 2017b]	91	8	1	1	12	4	27,4

Читанки за трети клас

Борисова, Димитрова, & Бенчева, 2018 [Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2018]	103	3	4	3	17	7	33
Герджикова, Вълкова, Василева, & Янковска-Сенгалевич, 2018 [Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2018]	99	3	5	-	12	4	24
Димитрова, Бончева, & Петрова, 2018 [Dimitrova, Boncheva, & Petrova, 2018]	104	6	10	4	2	2	23
Здравкова, Власева, Спиридонова, & Славова, 2018 [Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, & Slavova, 2018]	121	3	5	-	46 5 ч	3	16,5
Иванова, Нешкова, & Жекова, 2018 [Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2018]	119	3	4	6	2	4	15,9
Танкова & Лалев, 2018 [Tankova & Lalev, 2018]	129	5	3	-	8	3	14,7

Читанки за четвърти клас

Борисова, Димитрова, & Бенчева, 2019а, 2019б [Borisova, Dimitrova, & Bencheva, 2019a, 2019b]	88	3	4	-	1	4	13,6
Герджикова, Вълкова, Василева, & Янковска-Сенгалевич, 2019 [Gerdjikova, Valkova, Vasileva, & Yankovska-Sengalevich, 2019]	108	5	3	4	15	5	29,6
Димитрова, Кръстева, & Тодорова, 2019 [Dimitrova, Krasteva, & Todorova, 2019]	128	7	1	9	106 7 ч	3	28,9
Здравкова, Власева, Спиридонова, Тамамджиева, & Славова, 2019 [Zdravkova, Vlaseva, Spiridonova, Tamamdzhieva, & Slavova, 2019]	112	1	9	2	-	1	11,6
Иванова, Нешкова, & Жекова, 2019 [Ivanova, Neshkova, & Jekova, 2019]	107	1	3	-	-	3	6,5
Танкова & Самуилов, 2019 [Tankova & Samuilov, 2019]	94	3	2	--	14	1	21,2

Забележка: В колоната за жанра пословица буквеният символ „б“ след числото означава „български“, а буквеният символ „ч“ означава „чуждестранни, пословици от фолклора на други народи“. Библиографското описание и пълнотекстовият електронен вариант на всички читанки от първи до четвърти клас са налични на сайта на издателството, което разпространява този алтернативен учебен комплект за обучение по български език и литература.

- От съдържанието в табл. 13 се вижда, че в някои от читанките са поместени повече на брой пословици (от 1 до 17 бр.), което води до увеличаване на процента, който произведенията от българския фолклор представляват от учебното съдържание в читанката и в обучението по литература. Ако изчисленията се направят без отчитане броя на кратките фолклорни жанрове и броя на приказките на други народи, се оказва, че в читанките за трети и четвърти клас спрямо общия брой на изучаваните произведения тези от българския фолклор са пренебрежимо малко (от 4 до 10 броя).

- В повечето от анализирани читанки за трети и четвърти клас пословиците са отпечатани след изучаване авторско произведение от различен жанр, като целта е чрез пословицата да се формулира и изрази поуката, изводът от цялостното разбиране и интерпретиране на концептуалната и подтекстовата информация от изучавания авторски текст.

- Чрез поместените в читанките от първи до четвърти клас общо 132 пословици (от които 13 на други народи), част от които са отпечатани в повече от една читанка, се цели на учениците да се внуши положително отношение към поведение, свързано с проява на приятелство и лоялност, стремеж към трудолюбие и ученолюбие, нетърпимост към лъжата и мързела.

- Забелязва се увлечение на някои от авторските колективи да предлагат за изучаване повече приказки и пословици от фолклора на други народи, с което се отговаря на изискването в учебната програма за трети клас за „обогащане на знания, умения, отношения, свързани с общочовешките ценности, национална идентичност и общуване в мултикултурна среда“ (УП БЕЛ 3 клас 2017: 1), но това става за сметка на познаването и изучаването на по-малко произведения от българския фолклор. Както се вижда от обобщените данни в табл. 13, в читанките (с първи тираж 2016–2029 г.) от първи до четвърти клас българският фолклор е представен с минимален брой произведения. В някои от читанките за четвърти клас дори липсват пословици, броят на народните гатанки е от 2 до 9, изучават се от 1 до най-много 7 български народни приказки, като в шест от анализирани читанки техният брой е само 3, а често има равен и дори по-висок брой приказки на други народи – от 1 до 10.

- Включените в читанките за обучение по литература от първи до четвърти клас авторски текстове и научнопопулярна или етнографска информация за традициите и обичаите на различни народни празници обогатяват знанията на съвременните ученици. Тези обредни практики, които са били част от ежедневието на българския народ в предходни исторически периоди, днес се изпълняват все по-рядко. Съществува опасност те да бъдат забравени в техния автентичен вид.

- Запознаването на съвременните ученици с ритуалите от българската обредна система на народните празници се измества от познаване на автентичния фолклор към прочитане на описанието им в научнопопулярни текстове

от енциклопедии или чрез вплетени обредни мотиви в съвременни авторски текстове, в които има много измислици (напр.: „Как яйцата повяряваха в чудесата“ (от Мая Дългъчева) – разговор между великденски яйца, които ще бъдат боядисвани).

- Необходимо е да се намери оптималният баланс, за да се запази и предаде на следващите поколения знанието за българските традиции и фолклор. За съжаление все по-малко остават живите носители на устната фолклорна традиция и броят на изследователите, чието поле на научен интерес е българският фолклор – проф. Петър Динеков, проф. дфн Томислав Дяков, проф. Георг Краев, Лозинка Йорданова, Елена Огнянова.

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи – учебни програми

Учебна програма за обучение по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед №РД09-1857 от 17.12.2015 г. <<http://mon.bg/bg/1699> [School Curriculum for Bulgarian Language and Literature for 1 Grade, Ordinance № RD 09-1857 from 17.12.2015 year. <<http://mon.bg/bg/1699>>.]

Учебна програма за обучение по български език и литература за втори клас (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед №РД09-300 от 17.03.2016 г. <https://www.mon.bg/bg/1997> . [School Curriculum for Bulgarian Language and Literature for 2 Grade, Ordinance № RD 09-300 from 17.03.2016 year <<https://www.mon.bg/bg/1997>>]

Учебна програма за обучение по български език и литература за трети клас (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед №РД 09-1093 от 25.01.2017 г. <https://www.mon.bg/bg/1689> [School Curriculum for Bulgarian Language and Literature for 3 Grade, Ordinance № RD 09-1093 from 25.01.2017 year <<https://www.mon.bg/bg/1689>>]

Учебна програма за обучение по български език и литература за четвърти клас (общообразователна подготовка), утвърдена със Заповед №РД 09-5778 от 22.11.2017 г. <https://www.mon.bg/bg/2190> [School Curriculum for Bulgarian Language and Literature for 4 Grade, Ordinance № RD 09-5778 from 22.11.2017 year. <<https://www.mon.bg/bg/2190>>]

Източници (Sources)

Borisova, T. N. & Georgieva, A. S. (2014). *Balgarskiyat folklor v chitankite ot parvi do chetvarti klas (2002–2013 year)*. Sbornik s dokladi ot Treti mezhdunaroden kongres po balgaristika. Sektsiya „Obshtestvo i kultura“, podseksiyia „Balgarska etnologiya“ [Борисова, Т. Н., & Георгиева, А. С. (2014). Българският фолклор в читанките от първи до четвърти клас (2002–2013 г.). Сборник с доклади от Трети международен конгрес по българистика. Секция „Общество и култура“, подсекция „Българска етнология“]. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 58–81, ISBN:978-954-07-3824-6.

Borisova, T. N. & Georgieva, A. S. (2015). *Balgarskiyat folklor v uchebnite programi I chitanki za nachalnite klasove (1961–2001 year)*. Godishnik na Sofiiskiya universitet

„Sv. Kliment Ohridski“ – Fakultet po nachalna i preduchilishtna pedagogika, tom 106, 5–34. [Борисова, Т. Н., & Георгиева, А. С. (2015). Българският фолклор в учебните програми и читанки за началните класове (1961–2001 г.). Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, том 106, 5–34.]. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 5–34, ISBN:0861-8216. < http://unilib-dspace.nasledstvo.bg/dspviewer/srv/viewer/bul/f7e957ce-7abf-474d-81d9-21ce34fa4d86?tk=9-IXznq_R02B2SHONPpNhgAAAAB14Dep.doQ05B7-L1HY6Rw0rNPEXw&citation_url=/xmlui/handle/nls/3391 >

Georgieva, A. S. (2020). *Savremenni proektsii na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnite klasove*. [Георгиева, А. С. (2020). Съвременни проекции на обучението по български език и литература в началните класове.]. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, ISBN: 978-954-07-4930-3.

Georgieva, A. S. (2024). *Balgarskiyat folklor v chitankite za parvi i vtori klas*. [Георгиева, А. С. (2024). Българският фолклор в читанките за първи и втори клас.]. Sofiya: *Bulgarian Language and Literature*, 2024, vol. 66, number 3, 279–300, <https://doi.org/10.53656/bel2024-3-4>, ISSN: 0323–9519 (Print), 1314–8516 (Online) <<https://azbuki.bg/uncategorized/balgarskiyat-folklor-v-chitankite-za-parvi-i-vtori-klas/>>

Читанки (Reading books)

Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2017a). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2017а). Читанка за първи клас (печатно издание и електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2017b). *Chitanka za vtori klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2017б). Читанка за втори клас (печатно издание и електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2018). Читанка за трети клас (печатно издание и електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2019a). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Parva chast. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2019а). Читанка за четвърти клас (печатно издание и електронен вариант). Първа част.]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2019b). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Vtora chast. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2019б). Читанка за четвърти клас (печатно издание и електронен вариант). Втора част.]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2017a). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2017а). Читанка за първи клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2017b). *Chitanka za vtori klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2017б). Читанка за втори клас (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Dimitrova, P., Boncheva, M., & Petrova, N. (2017). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Бончева, М., & Петрова, Н. (2017). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta Plus OOD.
- Dimitrova, P., Krasteva, D., & Todorova, M. (2017). *Chitanka za втори клас* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Кръстева, Д., & Тодорова, М. (2017). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta Plus OOD.
- Dimitrova, P., Boncheva, M., & Petrova, N. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Бончева, М., & Петрова, Н. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta Plus OOD.
- Dimitrova, P., Krasteva, D., & Todorova, M. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Димитрова, П., Кръстева, Д., & Тодорова, М. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Prosveta Plus OOD.
- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2017a). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2017b). *Chitanka za втори клас* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Gerdjikova, M., Valkova, S., Vasileva, D., & Yankovska-Sengalevich, A. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Янковска-Сенгалевич, А. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Ivanova, N., Jekova, A., & Neshkova, R. (2017). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Жекова, А., & Нешкова, Р. (2017). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Riva AD.
- Ivanova, N., Neshkova, R., & Jekova, A. (2017). *Chitanka za втори клас* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2017). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант)]. Sofia: Riva AD.

- Ivanova, N., Neshkova, R., & Jekova, A. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант.). Sofia: Riva AD.
- Ivanova, N., Neshkova, R., & Jekova, A. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант.). Sofia: Riva AD.
- Ognyanova, N. (2017a). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Огнянова, Н. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Daniela Ubenova-Daniela Bilanska.
- Ognyanova, N. (2017b). *Chitanka za vtori klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Огнянова, Н. (2017b). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Daniela Ubenova-Daniela Bilanska.
- Tankova, R. (2017). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р. (2017). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Prosveta-Sofia AD.
- Tankova, R., & Lalev, Ts. (2017). *Chitanka za vtori klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р., & Лалев, Ц. (2017). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Prosveta-Sofia AD.
- Tankova, R., & Lalev, Ts. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р., & Лалев, Ц. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Prosveta-Sofia AD.
- Tankova, R., & Samuilov, V. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Танкова, Р., & Самуилов, В. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Prosveta-Sofia AD.
- Tsanev, I., Popov, Vl., & Georgiev, G. (2017). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Цанев, И., Попов, Вл., & Георгиев, Г. (2017). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Prosveta-Azbuki.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoyanova, T., & Slavova, V. (2017a). *Chitanka za parvi klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Стоянова, Т., & Славова, В. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoyanova, T., & Slavova, V. (2017b). *Chitanka za vtori klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Стоянова, Т., & Славова, В. (2017b). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Yu., & Slavova, V. (2018). *Chitanka za tretii klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Спиридонова, Ю., & Славова, В. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Yu., Tamamdzhieva, E., & Slavova, V. (2019). *Chitanka za chetvarti klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). [Здравкова, Ст., Власева, Т., Спиридонова, Ю., Тамамджиева, Е., & Славова, В. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант.).]. Sofia: Klett-Bulgaria OOD.

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Анна Георгиева е преподавател във Факултета по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Изследователските ѝ интереси и научни публикации са в сферата на обучението по български език (като първи и втори език, в чуждоезикова среда) и литература (методика, произведения, читателски интереси и читателско поведение) на ученици в 1.–4. клас. Автор е на 3 научни монографии, 6 студии, 71 научни статии, 4 познавателни книжки по образователно направление „Български език и литература“ от първа до четвърта подготвителна група на детската градина, както и на 4 учебни помагала за обучение по български език и литература за първи, втори, трети и четвърти клас за подпомагане на обучението, организирано в чужбина.

E-mail: ag@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Associate Professor Dr. Anna Georgieva is a lecturer at the Faculty of Educational Sciences and the Arts at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

Her research interests and scientific publications focus on teaching Bulgarian language (both as a first and second language, including in a foreign language environment) and literature (methodology, texts, reading interests, and reading behavior) of students in grades 1–4. She is the author of 3 scientific monographs, 6 studies, 71 scientific articles, and 4 informative books on the educational direction “Bulgarian language and literature” for the first to the fourth preparatory group of kindergarten. Additionally, she has authored 4 textbooks for learning Bulgarian language and literature for first, second, third and fourth grades to support studies organized abroad.

E-mail: ag@uni-sofia.bg

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

Том 117

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

Volume 117

ADAPTATION MODEL WITH THE PRESENCE OF A PARENT, UPON ADMISSION TO A NURSERY GROUP

DIANA ANDONOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy*

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOL.PN.117.211-238>

Abstract. The study examines the theoretical foundations and practical parameters of an adaptation model with the presence of a parent upon starting nursery school. The application of the model in municipal kindergartens is analysed. The process of adaptation when entering a nursery group or the first group of kindergarten is one of the major transitions in a child's life. The primary transition from the familiar family environment to the unfamiliar institutional educational environment is accompanied by stress and emotional shock, with common manifestations being intense crying, anxiety, aggressive behavior, sleep and eating disturbances, changes in cognitive and play activity, etc. According to attachment theory, the presence of a parent (the primary attachment figure) during the initial days of the child's stay in the childcare facility is necessary for the smooth and painless adaptation of the child. Changes in regulatory documents require the kindergarten to ensure the presence of a parent during the adaptation period. The results of the research are based on quantitative and qualitative analysis. It is found that children whose parents strictly follow the procedure meet the criteria for a successfully adapted child in the first two weeks after admission.

Keywords: adaptation, kindergarten, nursery, attachment, separation, primary attachment figure

МОДЕЛ ЗА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ В ЯСЛЕНА ГРУПА

ДИАНА АНДОНОВА

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

Резюме. Студията разглежда теоретичните основи и практическите параметри на модел за адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група. Изследва се приложението на модела в условията на общинските детски градини. Процесът на адаптация при постъпване в яслена група или в първа група на детската градина е един от макротранзитите в живота на детето. Първичният преход от познатата семейна среда към непознатата институционална образователна среда е съпътстван от стрес и емоционален шок, чиито най-чести прояви са силен плач, безпокойство, агресивно поведение, нарушения в съня и храненето, познавателната и игровата активност и др. Съгласно теорията за привързаността присъствието на родител (основния обект на привързаност) в първите дни от престоя в детското заведение е необходимо за плавното и безболезнено адаптиране на детето. Промяната в нормативните документи задължава детската градина да осигури възможност за присъствие на родител в периода на адаптация. Успешната адаптация се реализира само при наличието на ефективен модел, който регламентира родителското присъствие и дава рамка на адаптацията и алгоритъм за действие. Резултатите от проведеното изследване са получени на базата на количествен и качествен анализ. Установява се, че децата, чиито родители следват стриктно процедурата, покриват показателите за успешно адаптирано дете в първите две седмици след постъпването му.

Ключови думи: адаптация, детска градина, ясла, привързаност, раздяла, основен обект на привързаност

УВОД

Постъпването в яслена група или в първа група на детската градина лежи вторичната социализация на индивида. Това е първичният преход за малкото дете от познатата семейна среда към непознатата институционална образователна среда на предучилищните заведения и е един от макротранзитите в живота му. Процесът на адаптация е силно емоционален и често е съпътстван от стрес и емоционален шок, чиито най-чести прояви са силен плач, безпокойство, агресивно поведение, последвани от отчаяние. Първите седмици от престоя на детето в детското заведение се характеризират с понижена познавателна и игрова активност, влошено емоционално състояние, както и понижени социални контакти. При някои деца се наблюдават и сериозни смущения като нарушения в съня (неспокоен сън, кошмари, бълнуване, нощно изпускане по малка нужда) и хранителни разстройства.

Адаптацията с присъствие на родител датира още от създаването на първата детска градина след Освобождението. В информационната брошура Никола Живков посочва „родственик“ или „слуга“ да придружава детето в първата седмица от постъпването му. Измененията в Наредба №5 от 02.10.2020 г. регламентират присъствието на родителя в детското заведение в периода на адаптацията: чл. 39 (изм. и доп. ДВ, бр. 85 от 2020 г., в сила от 02.10.2020 г.) (2) (Нова – ДВ, бр. 85 от 2020 г., в сила от 02.10.2020 г.). „Детската градина изработва и прилага модел за работа със семействата и децата в периода на адаптация от семейната среда към детската градина, който е неразделна част от Правилника за дейността на детската градина“ (Наредба №5, чл. 39. (2)). „Моделът по ал. 2 задължително включва краткосрочно присъствие на родителите в детската градина“ (Наредба №5, чл. 39. (3)). Това изменение в нормативните документи задължава предучилищните институции да прилагат модел за адаптация с присъствие на родител. Присъствието на родител в детската градина и самостоятелна детска ясла дава положителни резултати само ако се приложи ефективен модел за адаптация.

Авторът на настоящата студия разработва и апробира модел за адаптация с присъствие на родител, който да е приложим към условията на нашите предучилищни заведения. Той се основава на Берлинския модел за адаптация (Das Berliner Eingewöhnungsmodell) (Braukhane & Knobloch, 2011), теорията за привързаността на Дж. Боулби (Bowlby, 1969) и стиловете на привързаност, дефинирани от М. Ейнсуърт (Ainsworth et al., 1978). Целите на модела са свързани с избягване на токсичен стрес и нанасяне на емоционални и психологически травми на детето и изграждане на положително отношение към новата среда. Моделът предоставя обучение за повишаване квалификацията на кадрите; информираност на родителите и активното им включване в процеса на адаптация; създаване на успешно партньорство родители-учители/медицински лица и изграждане на семейна общност в рамките на детската градина.

Обучение по модела към момента са преминали над 70 детски заведения в страната. През 2020 г. онлайн обучение чрез платформата Zoom преминават 43 предучилищни заведения от 16 града в България (държавни и общински ДГ и СДЯ, 3 ЧДГ и ЦСОП – Варна), в това число 263 души педагогически и медицински персонал, от които 178 педагози (учители, старши учители и педагози на яслени групи), 29 медицински сестри в ясла и 48 помощник възпитатели и детегледачки¹; 7 директори и зам. директори. През 2022 и 2023 г. присъствено обучение преминават служители от всички 24 самостоятелни детски ясли на територията на град София, 6 детски градини в град София и над 70 служители на детски градини (учители, директори и психолози) в град Хасково и хасковска област.

¹ Длъжност в самостоятелните детски ясли.

Настоящото изследване цели да установи ефективността на модела за адаптация с присъствие на родител в условията на общинските детски градини. Разглежда се начинът на приложение на модела в яслени групи. Представени са резултати от пилотно изследване в 38 ДГ „Дора Габе“, град София през 2019 г. и от приложение на модела през 2023 г. в 16 ДГ „Приказен свят“, град София.

ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Теорията за привързаността – ключова за развитието на индивида

Важността на ранния опит и връзката майка-дете за развитието на личността, е обект на много изследвания. Привързаността се разглежда в контекста на психо-социалната проблематика в развитието на детето. Основоположник на теорията за привързаността е английският психоаналитик и психиатър Дж. Боулби. Той е един от първите автори, който отчита значението на ранните връзки за социалното и емоционалното развитие на детето. Боулби определя привързаността като биологичен инстинкт, чиято функция е осигуряване на оцеляването на вида. Неговата теория гласи, че децата развиват силни емоционални връзки с човека, който се грижи за тях през първата година от живота им (монотропия) (Bowlby, 1969). Тези връзки са от изключително значение за нормалното социално и емоционално развитие и благополучие (Petrov, 2011). Терминът родителска привързаност (от англ. *parental attachment*) обозначава емоционалната връзка между детето и човека, който се грижи за него (Ainsworth, 1989). Родителската привързаност влияе на привързаността в зряла възраст (от англ. *adult attachment*), която обозначава емоционалните връзки с романтичния партньор и детерминира привързаността между родителите в семейството. И двата вида привързаност се свързват с „психологическата настройка“ (от англ. *psychological adjustment*).

Боулби твърди, че страхът от непознати е вроден механизъм за оцеляване. В първия ден от постъпването на детето в детската градина или самостоятелната детска ясла то се среща именно с напълно непознати за него лица. Клайн (Klein, 1952) подчертава важната роля, която родителят играе – да успокои вродените страхове и тревоги на бебето и малкото дете, както и други емоционални състояния. Уиникът и Бион със съответните им понятия за „подкрепяща среда,“ (Winnicott, 1965) и „майчина унесеност“ (от англ. – *maternal reverie*)² (Bion, 1962) поставят голям акцент върху значението на взаимността в

² Термин, въведен от Бион (Bion, 1962), описващ състояние на съзнанието на майката, което се характеризира със спокойна възприемчивост, така че майката да може да поеме/обработи състоянията на стрес на бебето (страх/терор/объркване/избягване/нарушаване на регулацията), за да му осигури утеха и спокойствие и умение за саморегулация дори при неуправляеми ситуации.

първичните отношения на привързаност. За тях тази връзка има различно, но също толкова интензивно значение за фигурата на майката, както и за детето. Ето защо адаптацията с присъствие на родител носи сигурност и спокойствие не само за адаптиращото се дете, а и за майката.

Клайн, Уиникът, Ериксън и Бион издигат хипотезата, че добре интегрирано дете е това, за което привързаността към родителската фигура (обикновено майката) е създадена на базата на подкрепяща или съдържателна среда, която осигурява възможност и време на бебето да изгради и приеме усещането, че е отделен индивид от основната фигура на привързаност (Andonova, 2020).

В зависимост от ранните преживявания на чувствителни или нечувствителни грижи Боулби (Bowlby, 1982) разработва концепция за „вътрешен работен модел“ (англ. *Internal work model*) – когнитивна рамка, която включва умствени представи за разбиране на света, себе си и другите. Вътрешният работен модел изгражда себеразбирането и интерпретативните филтри на индивида, чрез които се определят бъдещите взаимоотношения и социалният опит. Съществуват три основни характеристики на вътрешния работен модел: модел на другите като надежден, модел на себе си като ценен и модел на себе си, който е ефективен при взаимодействие с другите (Andonova, 2020). Вътрешният модел се изгражда до 3-годишна възраст и формира разбиране за света и бъдещите взаимодействия с другите, превръща се в част от личността на детето. Според Боулби главната фигура на привързаността, човекът, който полага основните грижи за детето (*caregiver*, от англ. *care* – грижа и *give* – давам), действа като прототип за бъдещи взаимоотношения чрез вътрешния работен модел.

Индивидите със сигурни работни модели (от англ. *Secure working models*) са отворени към търсене и получаване на необходимата им подкрепа, а тези с несигурни работни модели се отнасят с недоверие или несигурност към другите, вероятно с цел да запазят независимостта си, която може да бъде възпрепятствана от тази подкрепа (Rholes, Simpson, & Stevens, 1998).

Според Боулби видът привързаност се формира през първата година от живота на детето и е детерминиран от поведението на майката. Изследванията посочват редица различни фактори, които допринасят за развитието (или липсата) на сигурна привързаност в зависимост от майчината реакция към нуждите на бебето ѝ. Майките, които реагират непоследователно или които се намесват в дейността на детето, обикновено имат деца, които изследват по-малко, плачат повече и са по-тревожни. Майките, които последователно отхвърлят или пренебрегват нуждите на детето си, обикновено имат деца, които се опитват да избегнат контакт (Cherry, 2019).

Матанова определя базисните функции на сигурната привързаност за детето:

- „Да придобие базисно доверие и реципрочно да отговаря, което е основата на бъдещите емоционални отношения.

- Да проучва средата с чувство на сигурност и безопасност, което води до пълноценно когнитивно и социално развитие.
- Да развива способности за саморегулация, което дава резултат в ефективното управление на импулсите и емоциите.
- Да създава основите за формиране на идентичност, включваща усет за компетентност, собствена стойност и баланс между зависимост и автономия.
- Да установява просоциални морални рамки, което влече след себе си емпатия, състрадание и съвест.
- Да генерира същностна система от убеждения, обхващаща когнитивни оценки за себе си, родителя, другите и живота като цяло.
- Да се снабди със защити срещу стреса и травмата, което включва формиране на ресурси.“ (Matanova & Todorova, 2013: 135)

Всички горепосочени функции са фундамент за успешната адаптация и социализация на детето в детската градина.

Теорията на Боулби се базира на 6 ключови концепции, наречени накратко Cr-I-I-M-P-S (от англ. *Critical Period* – Критичен период, *Innate Programming* – Вродено програмиране, *Internal Working Model* – Вътрешен работен модел, *Monotropy* – Монотропия, *Proximity* – Близост, *Social Releasers* – Социални освободители):

Критичен период – това е периодът за формиране на привързаността, който обхваща времето от раждането до 2 ½-годишна възраст. Боулби заимства концепцията за критичния период от работата на Лоренц (Lorenz, 1935) – основоположник на теорията на импринтинга, който изследва формиране на привързаности при птиците. Боулби смята, че привързаността между майка и кърмаче не трябва да се нарушава преди навършване на 2 ½-годишна възраст и че ако до тази възраст привързаността не се формира, индивидът би имал трудности при формирането ѝ.

Вродено програмиране – привързаността е вродена или предварително програмирана. Поведението на привързаност се програмира у бебетата на биологично ниво от раждането им, за да им помогне да оцелеят, т.е. това е вроденият им инстинкт за оцеляване.

Вътрешен работен модел – предоставя шаблон за бъдещите привързаности на индивида. Той позволява на хората да прогнозират, контролират и манипулират средата си. В резултат на това играе роля в по-късното развитие на личността и е известен като хипотеза за приемственост. Връзката, която детето има с основната фигура на привързаност, представлява ментално представяне, или модел за това, какви ще са взаимоотношенията в бъдеще. Следователно това може да има мощен ефект върху способността му да бъде родител. Боулби твърди, че сигурното дете = възрастен, който е социално и емоционално компетентен във взаимоотношенията, така че е по-вероятно да има успешни отношения.

Монотропия – идеята е, че бебетата имат една специална връзка на привързаност, обикновено с биологичната майка, и тази връзка е по-важна от която и да е друга. Ако биологичната майка отсъства, то това би могло да бъде друга жена.

Близост – бебето търси близост с майката по еволюционни причини за „оцеляване“ – биологично програмиране.

Социални освободители – процесите на социално освобождаване са важни за развитието на взаимодействието родител – бебе, тъй като те извикват грижите от родителя. Социалните освобождаващи средства са вродени механизми, защото децата ги правят инстинктивно и родителите са предназначени да реагират на тях, без да мислят.

Според етологичната теория на Боулби съществуват няколко фази на привързаност в детското развитие. Изследователите Р. Шафер и П. Емерсън (Schaeffer & Emerson, 1964) анализират броя на връзките на привързаност, които децата формират, в дългосрочно проучване с 60 бебета. Децата са наблюдавани на всеки четири седмици през първата година от живота си, а след това още веднъж на 18 месеца. Въз основа на своите наблюдения Шафер и Емерсън очертават четири отделни фази на привързване, включително:

Фаза на пре-привързване: от раждането до тримесечна възраст. Бебетата не проявяват особена привързаност към конкретен обект. Сигналите на бебето (признаци на социално освобождение) като плач и мрънкане естествено привличат вниманието на майката, а положителните реакции на бебето насърчават възрастния, полагащ грижи за него, да остане близо.

Фаза на безразборно привързване: възраст от около шест седмици до седем месеца. Бебетата започват да проявяват предпочитания към първичните и вторичните обекти на привързаност (лицата, които се грижат за тях). По време на тази фаза бебетата започват да развиват чувство на доверие, че майката/възрастният ще отговори на техните нужди. Въпреки че на тази фаза те все още ще приемат грижи от всички хора, вече стават по-добри в разграничаването между познати и непознати лица (около седеммесечна възраст). Наблюдава се по-положителна реакция към първичния/основния обект на привързаност.

Фаза на дискриминационната привързаност: възраст около седем до един-найсет месеца. Бебетата проявяват силна привързаност и предпочитания към един конкретен индивид. Те протестират, когато се отделят от фигурата на първичната привързаност (проявявайки тревожност от раздялата, от англ. *separation anxiety*), и показват безпокойство около непознати (от англ. *stranger anxiety*). Безпокойството от непознати остава до 2–3-годишна възраст и обхваща периода на постъпване в яслена група.

Фаза на множество привързаности: след приблизително деветмесечна възраст. Децата започват да формират силни емоционални връзки с други въз-

растни извън основната фигура на привързаност. Това често включва бащата, по-големите братя и сестри и баби и дядовци.

2. Оценка на теорията на Боулби от различни автори

Доказателства в подкрепа на теорията. Хейзан и Шейвър (Hazan & Shaver, 1987) откриват, че бебетата, които са изградили сигурна привързаност, продължават да имат щастливи и трайни връзки, изградени на доверие като възрастни. Несигурно привързаните бебета имат по-малко успешни отношения като възрастни. Тези доказателства подкрепят концепцията за вътрешния работен модел.

Откритията на Х. Харлоу (Harlow, 1962), автор на класическото изследване за привързаността на бебета маймуни, подкрепят концепциите за вродено програмиране и монотропия, защото маймуната инстинктивно се стреми да бъде в близост до една конкретна маймуна майка. Харлоу подкрепя и идеята за вътрешния работен модел – когато маймуната не е създала адекватни привързаности и взаимоотношения с майката като бебе, става неспособна майка, което предполага, че маймуната не е знаела как да се грижи за бебето си, тъй като самата тя не е получила грижи.

Бейли (Bailey, 2007) също подкрепя идеята, че вътрешният работен модел се предава чрез семейството. Всичките 99 изследвани майки на 1-годишни деца съобщават, че имат слаба привързаност към собствените си родители и са класифицирани със слаба привързаност към техните собствени бебета по време на наблюдението.

В своите изследвания Долард и Милар (Dollard & Miller, 1950) изчисляват, че през първата си година бебетата са хранени около 2000 пъти от основния обект на привързаност. Според тях в съответствие с теорията за ученето у бебето се изгражда асоциация за премахване на неприятни усещания за глад от обекта на привързаност, т.е. те поставят твърдението, че привързаността се асоциира с премахване на усещането за глад. Шафер и Емерсън (Schaeffer & Emerson, 1964) оборват това твърдение, като установяват, че децата често развиват привързаност към лица, които не са ангажирани с физическите грижи за тях като хранене. При 39% от изследваните субекти лицето, полагащо основните грижи за детето, обикновено майката, не е била основната фигура на привързаност. Това води до заключението, че храненето не е основното обяснение на привързаността. Бащите, бабите и дядовците, братята и сестрите, други роднини и лица могат да бъдат обект на привързаност. Децата обаче поддържат един основен обект на привързаност, потвърждаващ идеята за монотропията, която въвежда Боулби.

Доказателства, оспорващи теорията (монотропията). Шафер и Емерсън (Schaeffer & Emerson, 1964) установяват, че до 18-месечна възраст само

13% от бебетата са били привързани към само едно лице и много от бебетата са имали до пет фигури на привързаност, което противоречи на идеята за монотропия.

М. Рутър (Rutter, 1981) твърди, че бебетата и малките деца проявяват поведение на привързаност към повече лица, различни от майките, без специфично поведение на привързаност изрично към майките. М. Ламб и екипът му (Lamb et al., 1982) установяват, че бебетата и малките деца имат различна привързаност към различни хора (различни привързаности за различни цели, като нито една привързаност не е по-важна от друга) като баби и дядовци, братя и сестри, която изпълнява различни функции, например бащата е за игра, майката за утеха и т.н.

С все по-активната работна ангажираност на жените след средата на миналия век възникват противоречия между икономическите фактори и социалната чувствителност. Мнозина смятат, че майките не трябва да работят, за да осигурят пълноценна грижа за децата си. Е. Бърман (Burman, 1994) и други феминистки спорят, че това твърдение поставя огромно бреме на отговорност върху майките, като ги тласка към конкретен начин на живот и поставя вината върху тях, ако нещо се обърка в живота на детето. По-нататъшните доказателства показват, че добрата заместителна грижа в лицето на бащата, друг член на семейството или в детска ясла/градина няма вредно влияние върху социалното развитие и така майката може щастливо да се върне на работа, след като роди дете, и да остане икономически активна.

3. Раздяла с обекта на привързаност – реакция и фази

Боулби открива, че раздялата с майката има дългосрочни и сериозни последици. Той анализира влиянието на майчината депривация (от англ. *Maternal deprivation*) върху развитието на личността, като посочва директната ѝ връзка с психическите разстройства на личността и неврозата (Bowlby, 1980). Той отхвърля широко разпространената тогава идея, че връзката на детето с майката се корени предимно в нейната роля на осигуряваща храна и орално удоволствие (Petrov, 2011). Основното предположение на Боулби е, че продължителното прекъсване на първичната връзка може да доведе до дългосрочни когнитивни, социални и емоционални затруднения. Дългосрочните последици от майчината депривация могат да включват престъпност, намалена интелигентност, повишена агресия, депресия и др.

Главното заключение на Боулби, основано на емпирични данни, е, че „бебето и малкото дете би трябвало да преживяват топла, интимна и продължителна връзка с майката или с неин постоянен заместител, в която и двамата да намират удовлетворение и наслада“ (Milchev, 2009). Той твърди, че преживяното с човека, полагащ грижите в периода на първите години, определя

благополучието и приспособяването на детето. Системата на привързаност е изключително важна през първите години от живота и тя е активна през целия живот, влияе върху поведението, мислите и емоциите на индивида, свързани с усещането за сигурност, подкрепа и обич, а от там и за усещането му за света и за себе си.

Дж. Боулби и Дж. Робертсън стигат до заключението, че „когато дете на възраст между 18 и 24 месеца, което до момента е имало нормална връзка с неговата майка и не е било разделяно от нея за повече от няколко часа, е отделено от нея в неперсонална среда (т.е. среда, която не предоставя заместител на майчини грижи), то обикновено прогресира през три фази на емоционален отговор, които ние описваме като „протест“, „отчаяние“ и „отхвърляне“ (Robertson, 1953: 383). Те (Robertson & Bowlby, 1952) описват фазите на скръб, през които преминават малките деца при раздяла с майката за по-дълго от кратък период. Първоначално трите фази са дефинирани като „протест“, „отчаяние“ или „скръб“ („безнадеждност“, от англ. *despair*) и „отхвърляне“ (от англ. *denial* отрицание), а по-късно наименованието на последната фаза е променено на „отделяне“/„непривързаност“ (от англ. *detachment*, което е противоположно на *attachment* – привързаност). В литературата се използва съкращението PDD, което представлява първата буква от всяка една от трите фази – Protest → Despair → Detachment.

1. Протест – тази фаза се характеризира с плач, яростно протестиране, вкочване в майката и опити да се измъкне от възрастния, който се опитва да го отдели.

2. Отчаяние/скръб – детето спира да плаче и протестира след известно време, но въпреки че изглежда спокойно, е разстроено и отказва опитите за контакт на възрастните наоколо.

3. Отделяне/отхвърляне (*detachment*) – ако раздялата продължи твърде дълго, детето може да започне да играе с другите, но може и да бъде предпазливо в контактите си. При завръщане на родителя то може да го игнорира или да го посрещне ядосано (Andonova, 2020).

Факторите, които определят силата на реакциите по време на фазите на раздяла с обекта на привързаност, са свързани с *вида привързаност и пола на детето* (Pietromonaco & Barrett, 1997). Изследванията показват, че момчетата имат по-силна реакция към краткотрайна раздяла с майката от момчетата. Основните последствия в поведението на детето са върху обекта на привързаност – родителите. Майката е емоционалният отдушник на детето. При рязката и травматична адаптация, която настъпва при отсъствие на родителя през първите дни от постъпването в детската градина, често децата са послушни и дисциплинирани в детската градина, а вечер проявяват нервни изблици, капризи и неконтролируемо поведение.

4. Стиллове на привързаност и методи за диагностика

Заедно с екипа си М. Ейнсуърт разработва процедура, наречена „Непознатата ситуация“ (Ainsworth et al., 1978). Това е най-широко приетата методика за оценка на привързаността и на нейния тип. Експериментът дефинира осем епизода, през които се изучава поведението на детето в ситуация на раздяла с майката, влиянието ѝ върху поведението на детето и способността ѝ да го успокои след завръщането си. Значимостта на експеримента „Непознатата ситуация“ според Уотърс и Къмингс се изразява в това, че „малките деца използват майка си като „сигурна база“, за да изследват стаята, по същия начин след няколко години тя ще е сигурна база за изследване на света“ (Waters & Cummings, 2000).

Привързаността към майката се класифицира в три категории:

- *Избягваща* (тип А – тревожно-избягваща, индиферентна, ненадеждна привързаност или ненадеждно-избягваща привързаност). Детето не реагира на напускането на майката и продължава да си играе, а впоследствие не обръща внимание на нейното завръщане. Този тип привързаност се приема за условно-патологична. Наблюдава се при около 20% от децата. След раздялата с майката те не изпитват безпокойство от присъствието на непознат човек, но избягват общуването с него така, както избягват общуването с майка си.

- *Сигурна* (тип В – надеждна привързаност). Детето реагира слабо на напускането на майката, но е привлечено силно към нея при завръщането ѝ. При завръщането ѝ се стреми към физически контакт и лесно се успокоява, когато тя го вземе. Този тип привързаност се наблюдава при около 65% от децата. В тези случаи детето се чувства комфортно и сигурно и е силно привързано към майката (обгрижващия го родител).

- *Амбивалентна* (тип С – тревожно-амбивалентна, ненадеждно-афективна, манипулативна или двойствена привързаност). Детето реагира със силно огорчение при напускането на майката. След завръщането ѝ то демонстрира силна привързаност, но практически много скоро след това се отделя от нея. В някои случаи децата проявяват амбивалентно поведение, като стоят в близост до нея, и същевременно са ѝ ядосани за това, че ги е оставила, и отказват физически контакт, инициран от майката. Те имат страх от непознати, който се наблюдава дори в присъствие на майката. Според Касиди и Берлин (Cassidy & Berlin, 1994) амбивалентната привързаност е сравнително рядко срещана, като само 7 до 15% от децата в САЩ показват този стил на привързаност. Децата с амбивалентна привързаност се стремят да стоят в близост до майката, но в нейно присъствие имат слабо изучаващо поведение.

По-късно Мейн и Соломон (Main & Solomon, 1986) дефинират четвърти стил на привързаност:

• *Дезорганизирана* (тип D; неориентирана привързаност) – този вид привързаност се смята за най-несигурния. След завръщането на майката детето демонстрира липса на поведенческа активност, като „застива“ в една поза и „отбягва“ опитите на майката за близост. Този тип привързаност е приета за патологична. Среща се при 5–10% от децата. Дължи се на непоследователно поведение от страна на родителите – детето се чувства едновременно успокоено и уплашено в присъствието на родителя. Този тип привързаност е комбинация между амбивалентната и избягващата.

Мейн и Уестън (Main & Weston 1981) установяват, че децата могат да имат различни видове привързаност към различни хора (напр. сигурна привързаност към майката, но несигурна към бащата), като моделите на привързаност са индивидуални, а не универсални характеристики на всички взаимоотношения.

Друг диагностичен метод за стила привързаност е *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0)* (Waters, 1997). Съдържа 90 твърдения, описващи поведението на бебета и малки деца спрямо тяхната основна фигура на привързаност. Разглежданите параметри са категоризирани с цел дефиниране на основните типове поведение, ориентирано към търсенето и намирането на сигурност у майката или възрастния, който основно се грижи за детето за период на наблюдение между 2 и 6 часа. Наблюдателите са обучени да следват установени от Боулби и Ейнсуърт критерии, базирани на теорията за привързаността. Получени са задоволителни резултати и от необучени наблюдатели, дори от родители. Първоначално са изведени 100 показателя (Waters & Deane, 1985), но по-късно те са редуцирани до 90.

В изследване на Института за детско развитие към Университета Минесота (Raby et al., 2012) е установено, че видът привързаност остава непроменен при изследваните деца на 12-месечна и на 18-месечна възраст. Стилът на привързаност е бил изследван чрез експеримента на Ейнсуърт, „Непознатата ситуация“. На 12-месечна възраст 88 деца са диагностицирани като сигурно привързани, 36 – с тревожно-избягваща, и 23 – с тревожно-амбивалентна привързаност. Установено е, че видът привързаност на децата от експерименталната група остава непроменен и на 18-месечна възраст ($\kappa = .34$ $p < .001$).

Някои изследователи оспорват ефикасността на експеримента „Непознатата ситуация“ поради неговото провеждане в лабораторни условия. Бронфенбренер установява, че детската привързаност е много по-силна в лабораторни условия, отколкото у дома (Bronfenbrenner, 1979). Това показва, че непознатите ситуации усилват привързаността на детето. Постъпването на детето в детско заведение наподобява в голяма степен „Непознатата ситуация“.

Освен стила и степента на привързаност съществуват и още няколко фактора, които определят адаптацията: семейна среда, здравословно състояние на детето, характер и личностни особености, предварителна подготовка за

детската градина (в това число психологическа и физическа подготовка – изравняване на режима с този на ДГ). Емоционалното състояние на майката е определящо за състоянието на детето. Процесът на отделяне на детето от майката е травмиращ и за двете страни. Целенасочените действия по посока на информирането на родителите са важна стъпка към внасянето на спокойствие и структура не само за детето, а и за майката.

5. Модел за адаптация с присъствие на родител – фази и приложение

Моделът за адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група и първа група на детска градина е базиран върху теорията за привързаността на Боулби (Bowlby, 1969), типовете привързаност, дефинирани от Ейнсуърт (Ainsworth et al., 1978) и Берлинския модел за адаптация (Das Berliner Eingewöhnungsmodell) (Braukhane & Knobloch, 2011), както и редица изследвания в сферата на психологията на развитието, възрастовата и когнитивната психология и др. Моделът е личностно ориентиран, фокусиран върху детето. Видът привързаност, както и реакцията на детето към раздяла с основната фигура на привързаност определят продължителността, темпото и спецификата на адаптацията. Според стила на привързаност децата се адаптират между 5 и 14 дни.

Моделът за адаптация с родител преминава през следните фази (структурата на Берлинския модел за адаптация с някои изменения):

- Нулева фаза – работа с родители

Родителите са информирани в писмен и устен вид за процедурата. Получават инструкции и декларации за съгласие или несъгласие да вземат участие в модела. Предоставянето на информация на родителите за новия образователен и социален етап в живота на детето е базата, върху която се гради партньорството между родителската общност и ръководството на детската градина, учителите/медицинския персонал. Нулевата фаза включва информацията за родители с всички необходими детайли, която се реализира в следните стъпки:

- ✓ Предварителна подготовка – физическа и психологическа.
- ✓ Презентация на модела – реализира се през юни след приема.
- ✓ Инструкции за родители, тяхната роля, права и задължения – родителите получават инструкции, които описват изпълнението на модела по дни и тяхната роля в него.
- ✓ Попълване на въпросник – родителите попълват въпросник, който цели да даде информация на служителите за всяко едно дете.

- Първа фаза – опознаване и изграждане на доверие

Трае точно три дни. Детето отива в детската градина заедно с родителя. Стоят заедно точно 1 час и заедно си тръгват. Ефективността на тази фаза от

Берлинския модел за адаптация е многократно доказана, а нейното изпълнение е лесно приложимо. През тези първи 3 дни в състояние на спокойствие детето се запознава с помещението, което ще се превърне в негов втори дом; с персонала, който ще се превърне в негово второ семейство, и с децата, които са неговата първа съществена социална група от връстници. Изключително деликатен е моментът на изграждане на положителна емоционална нагласа към първата образователна среда и особено на връзка с персонала, базирана на доверие и усещане за сигурност.

- Втора фаза – първи опити за раздяла

Реализира се точно на четвъртия ден. Тази фаза неслучайно се нарича „първи опити за раздяла“, а не „първа раздяла“. Важно е раздялата с обекта на привързаност да се осъществи доброволно и без травма. Нетърпението от страна на възрастните и желанието им да наложат излизането на родителя против волята на детето имат силно негативен ефект, който осуетява успешната и плавна адаптация. Задължително условие е родителят да информира детето, че излиза за малко и скоро ще се върне. Децата със сигурна привързаност напълно спокойно реагират на думите на родителя, че излиза за малко и скоро ще се върне, както и тези с тревожно-избягваща. Децата с тревожно-амбивалентна привързаност реагират с плач на първите опити за раздяла, но при спазване на алгоритъма на модела с времето и тази раздяла се осъществява успешно и безболезнено.

Специалистите по когнитивно развитие твърдят, че *раздялата е най-разстройваща за детето, когато то не знае къде е отишъл родителят, нито кога ще се върне* (Shaffer, 2009). Ето защо раздялата с родителя трябва да става съзнателно и времето без родител трябва да се увеличава постепенно, за да се изгради когнитивната рамка, че родителят винаги се връща. Децата на възраст 1–2 години са много по-спокойни, проявяват изучаващо поведение и играят повече, когато родителят е обяснил къде отива и кога ще се върне (Weinraub & Lewis, 1977). Адамс и Пасман (Adams & Passman, 1981) смятат, че кратките обяснения са по-ефективни от дългите и не съветват да се говори от предния ден с детето за предстоящата раздяла. Двегодишните, които предварително са предупредени за раздялата, се тревожат предварително, протестират повече и трудно се разделят, а след раздялата играят по-малко и са по-притеснени в сравнение с техните връстници, на които не е било казано предварително, че предстои да останат без родителя (Adams & Passman, 1981).

В случай че детето има затруднения с раздялата с единия от родителите (обикновено това е майката), е препоръчително другият родител да придружава детето (Laewen, Andres, & Hédervári, 2011). При някои деца свикването с новата обстановка е по-лесно в присъствие на бащата, както и опитите за раздяла. Когато детето трудно се разделя от майката, бащата служи като преход между майката и детската градина. С него децата се чувстват сигурни, но са

по-склонни да се разделят. В по-редки случаи е обратното, затова родителите трябва да преценят с кой от двамата детето ще се раздели по-лесно.

- Трета фаза – стабилизиране

От 5-ия ден (6-и, ако 5-ият е понеделник) децата, които са направили успешни опити за раздяла³, вече могат да бъдат непридружени. Родителят изпраща детето до гардеробчетата и му казва довиждане. Ако детето влезе с лекота, родителското присъствие в детската градина вече не е необходимо. Ако детето има съпротива, родителят може да влезе за малко с него, докато се почувства сигурно. Майката може да остане при възможност от нейна страна, в случай че детето все още не се чувства спокойно и не приема служителите. В повечето случаи в яслена възраст времето трябва да се увеличава изключително бавно – едва по 10–15 мин. на ден. В дните, когато детето не изглежда спокойно, времето за престой на следващия ден не се увеличава. Оставането за цял ден се случва, когато детето е покрило всички или поне някои от показателите за успешна адаптация. В случай че се налага детето да започне да посещава детското заведение по цял ден, преди да е покрило показателите за успешно адаптирано дете, е възможно да се проявят някои неблагоприятни симптоми. При необходимост родителите трябва да са подготвени да донесат любимия играчка или възглавничка за по-лесно заспиване.

⇒ Децата, които не са успели да направят успешна раздяла в ден 4, могат да я направят в ден 5.

⇒ Ако детето е силно привързано и тревожно, опитите за раздяла се отлагат за следващата седмица – връща се към фаза 1.

Силно привързани и тревожни деца – се връщат към първа фаза. При тях е изключително важно да няма насилствена раздяла, защото тя повишава нивото на стрес и нервност. Това са деца, които се усещат несигурни поначало, често плачат и имат емоционални изблици, агресивни постъпки и т.н.

Много от децата в яслена възраст се разболяват по средата на процедурата. След отсъствие преди преминаване на фазите е необходимо моделът да се започне отначало.

Разликите между приложението на модела за адаптация с присъствие на родител в нашите условия и Берлинския модел за адаптация са следните:

1. При Берлинския модел за адаптация за всяко дете отговаря конкретен служител и само той трябва да предостави утеха на детето, когато родителят напусне помещението. В нашите условия поради големия брой деца и малкия брой служители утеха за детето може да предостави всяко едно лице, което е налично в помещението. Успешна раздяла се реализира, когато детето е останало в състояние на спокойствие поне 10 минути, поради което е без значение, че това не е един конкретен служител. На следващия ден този служител

³ Детето е прекарало минимум 10 минути в състояние на спокойствие в отсъствие на придружаващия го родител.

няма да е на смяна и да е наличен за детето. Понякога децата сами търсят вниманието и прегръдката на друг родител, който в момента е в помещението.

2. Според Берлинския модел за адаптация, когато детето остане да спи в детската градина за първи път, родителят трябва да присъства – самият родител го слага да спи в присъствието на учителката и трябва да бъде там при събуждането му. Това може да стане от 5-ия ден. Създателите на модела съветват детето да остане по цял ден на по-късен етап. Моделът, който се прилага у нас, се съобразява с готовността на детето да остане за целия ден, като родителят не присъства в детското заведение на този етап.

3. При някои деца времето на престой без родител се увеличава изключително бавно, по 5–10 минути на ден, а в някои дни може дори да остане непроменено. Това се налага поради факта, че детето няма един възрастен, който да е неговият нов обект на привързаност при отсъствие на родителя, както е в германската система за предучилищно образование.

- Четвърта фаза – финал на адаптацията

Ефективността на модела се установява чрез покриване на следните показатели за успешно адаптирано дете:

1. Ходи на детска градина с готовност и желание.
2. Разделя се самостоятелно и в добро настроение с родителя.
3. Може да бъде лесно утешено от учителките/медицинските лица.
4. По време на престоя в детското заведение детето е спокойно.
5. Интегрира се добре в групата и взема участие в педагогическите ситуации и игрите.
6. При взимане посреща родителя с положителни емоции.

Методите на изследване за установяване на покриването на показателите са наблюдение (реализира се от педагога и/или психолога) и анкета, попълнена от родителите.

Таблица 1. Анкета за родители с показатели за успешно адаптирано дете

Дата	Име и възраст на детето:	
	Показатели	Индекс
	1. Ходи на детска градина с готовност и желание.	
	2. Разделя се самостоятелно и в добро настроение с родителя.	
	3. При взимане посреща родителя с положителни емоции	
	4. Отговаря положително на въпроса „Хубаво ли беше в яслата/ детската градина?“ (ако детето все още не може да говори, отбележете „не говори“)	
	5. След ДГ разказва с удоволствие какво се е случило по време на престоя му там. (ако детето все още не може да говори, отбележете „не говори“)	
	Обратната връзка, която получихте от персонала (отбележете само 1 отговор)	
	а) Детето е било спокойно и активно.	
	б) Детето е било спокойно.	
	в) Детето е плакало в началото, но бързо се е успокоило.	
	г) Детето е плакало дълго и продължително.	
	д) Детето е плакало дълго и продължително и са Ви се обадили да го вземете.	

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването се реализира в два етапа. Моделът за адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група и първа група на детска градина е апробиран пилотно в двете яслени групи на 38 ДГ „Дора Габе“, град София, през 2019 г. Вторият етап е приложение на модела през учебната 2023–2024 г. в 16 ДГ „Приказен свят“, град София, след преминато обучение на персонала през април 2023 г.

В пилотното изследване се включват 12 деца от експерименталната група, придружени от 1 родител. В контролната група участват 40 деца, които постъпват в периода септември–ноември 2019 г. Резултатите показват, че децата, придружени от родител, покриват някои от показателите за успешно адаптирано дете още в първата седмица и всички показатели през месец октомври (при постъпване на 16 септември), независимо от стила на привързаност. За сравнение всички деца от контролната група успяват да покрият показателите не по-рано от месец декември. Резултатите са получени чрез наблюдение (извършено от автора на студията), попълване на анкетна форма от страна на родителя и чрез интервю с родителя. Децата от експерименталната група, които

следват стриктно модела, покриват всички показатели за успешно адаптирано дете още на 10-ия ден. Изключение за покриване на показателите за успешно адаптирано дете през месец октомври правят децата от експерименталната група, при които моделът не е приложен правилно в следните случаи:

1. Детето е отсъствало след стартиране на първа фаза от модела и при завръщане, вместо да се повтори първа фаза, се е преминало към втора фаза поради необходимост от съкращаване на родителското присъствие вследствие на организационни решения на ръководството.

2. Първи опити за раздяла са реализирани в ден 3 вместо в ден 4, както е изрично посочено в модела.

3. Раздялата не е станала осъзнато и с готовността на детето, а родителят е напуснал помещението незабелязано, докато детето се е заиграло.

4. Не е последвана необходимостта на детето да остане още малко с родителя при деца с амбивалентна привързаност или по-силно привързаните деца със сигурна привързаност, т.е. необходимостта от малко по-дълга адаптация.

В двете яслени групи на 16 ДГ „Приказен свят“ е проведена адаптация на 31 деца. От тях 15 деца и техните родители имат възможност да следват пълната процедура на модела за адаптация. Останалите 16 следват съкратен вариант, при който първи опити за раздяла се реализират на третия вместо на четвъртия ден. Престоят на родителите в групата след третия ден не е позволен, което води до преминаване към фаза 3 без готовността на детето. Резултатите от приложението на модела за адаптация с присъствие на родител в яслени групи на 16 ДГ „Приказен свят“ се анализират на базата на наблюдение и анкета с родители. Наблюдението се извършва от психолога на 16 ДГ „Приказен свят“ Нели Костова-Колева, която следи и ръководи адаптацията на всяко едно дете.

Показателите, които се наблюдават през *първата фаза* от адаптацията, са:

- *Степен/стил на привързаност;*
- *Изучаващо поведение:* движение из стаята, игра с играчки, разглеждане на стаята;
- *Социални контакти:* отношение към непознатите лица;
- *Търсещо поведение:* колко често осъществява зрителен и/или физически контакт с майката;
- *Емоционални реакции:* плач, усмивка и т.н.
- *Състояние на майката;*
- *Хранене.*

Показателите, които се наблюдават през *втората фаза* от адаптацията, са:

- *Изучаващо поведение:* игрова активност, опознаване на средата;
- *Социални контакти:* общуване с възрастните и децата;
- *Търсещо поведение:* следва майката до вратата, тропва по вратата/иска да излезе, гледа към вратата; отива към празния стол, на който е седяла майката, гледа към мястото, на което е стояла майката;

- *Емоционални реакции:* плач, агресия, отчаяние, пасивност, усмивка и т.н.
- *Хранене.*

В изложеното следва да бъдат анализирани наблюдения от първата група деца, които се адаптират според указаната в инструкциите процедура. Някои родители преценяват да променят процедурата, поради което адаптацията е компрометирана.

Дете 1: Възраст при постъпване – 2 г. и 3 м.; пол – момиче; стил на привързаност – амбивалентен.

През първия ден от адаптацията детето и майката изглеждат тревожни. Родителят споделя, че детето е изключително привързано към нея и не са се отделяли за дълго време до момента. Дете 1 стои плътно до майка си, държи палеца си в устата и гледа подозрително новите лица. През първия ден се отделя от майка си за кратко в последните минути от единия час престой в яслата. През втория и третия ден тревожността на детето видимо намалява, то започва да изследва средата, да пипа играчките, да закусва с децата, гушка се при майка си при желание да намери сигурност. Опитите за първа раздяла в четвъртия ден преминават драматично, детето крещи и плаче, майката също е неспокойна. Взето е решение да се повтори четвъртия ден на следващия ден. Въпреки че Дете 1 е все още разстроено, се гушка в персонала и търси успокоение при конкретен човек, на когото се опитва да се довери. Майката е налична в коридора при нужда. В рамките на следващите 7 дни детето редува протест и успокоение, *времето без майката в групата се увеличава плавно, понякога с 5–10 минути на ден.* В резултат на това на 10–12 ден детето играе спокойно в групата, *храни се, успешно заспива в яслата на 14 ден.* Към момента детето посещава редовно яслена група.

Дете 2: Възраст при постъпване – 2 г. и 4 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 2 трудно опознава средата през първия ден, стои близо до майка си. Майката е спокойна, опитва се да помогне на дъщеря си да опознае средата, което тя прави след около 30 мин. от престоя през първия ден. Според родителя в рамките на 2-ри и 3-и ден детето е „по-прилепчиво“ към нея, отколкото в началото. При първите опити за раздяла детето тръгва след майка си, на втория опит за излизане на майката (в рамките на същия ден) детето се разстройва, но успява да се успокои бързо – заиграва се с друг възрастен и с децата. При връщането на майката в стаята, детето я посреща с положителна реакция – радва ѝ се и я прегръща. На 5-и ден раздялата се осъществява при гардеробите, детето влиза и закусва спокойно. Времето на самостоятелен престой се увеличава плавно и детето спи в яслата към 12-и ден. Към момента детето посещава редовно яслена група.

Дете 3: Възраст при постъпване – 1 г. и 6 м.; пол – момче; стил на привързаност – сигурен.

През първия ден с присъствие на родител детето стои близо до майка си, но е контактно с останалите възрастни, усмихва се, търси ги. През останалите два дни изследва средата и се връща при майка си при нужда. Първите опити за раздяла в 4-и ден са придружени с много силен плач, невъзможност за успокоение, майката остава отвън 5 минути. На следващия ден детето отсъства поради разболяване. Две седмици по-късно моделът е повторен, детето отново е силно разстроено при раздяла, но с помощта на персонала успява да остане без майка си в групата. Адаптационният процес продължава около 3 седмици, докато започне да ляга на обяд, като се появяват трудности със заспиването. *Фактори, възпрепятстващи успешната адаптация, са липсата на предварителна подготовка от семейството в посока изравняване на режима на Дете 3 с този в яслата, късно вечерно лягане, рано ставане за яслата, две дневни дremки на детето, когато е у дома.*

Дете 4 (процедурата не е спазена по преценка на родителя): Възраст при постъпване – 2 г. и 7 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 4 се включва в адаптационния процес в период, в който майката е бременна и скоро предстои появата на второ дете в семейството. Първия ден влиза с майка си в групата, а от втория продължава адаптацията с бащата. Детето е привидно спокойно през цялото време, изследва активно средата, общува с персонала, играе, храни се. Въпреки това достатъчно често проследява с поглед родителя и проверява наличен ли е. По преценка на родителите на 4-ия ден прекратяват процедурата и оставят детето без родител в групата до обяд. На 6-ия ден съобщават, че детето е болно с висока температура, от която получава първия си фебрилен гърч. Не постъпва отново в градината поради раждането на второто дете.

Дете 5 (процедурата не е спазена по преценка на родителя): Възраст при постъпване – 1 г. и 10 м.; пол – момче; стил на привързаност – амбивалентен.

През първия ден детето спокойно изследва средата, оглежда се, любопитен е, на двора се заиграва и търси майка си често при нужда. В следващите дни плаче с влизането в групата, въпреки че е придружен от родител, вътре се успокоява, храни се с помощ от майката. През 3-ия ден детето е по-спокойно, търси родителя по-рядко. При първите опити за раздяла детето е по-спокойно, когато майката не е в групата. Когато се връща, я посреща с плач и не се успокоява докато не си тръгнат. На 5-ия ден майката решава, че няма да влиза с детето в групата – той играе познати игри, трудно допуска общуване с възрастен. *Твърде бързо детето е оставено до обяд в градината въпреки дадените насоки към родителя.* В резултат на това след първоначалното спокойствие детето прекарва много трудни дни на плач и безпокойство, включително и разболяване.

Дете 6: Възраст при постъпване: – 2 г. и 1 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 6 е изключително контактно, вербално, активно в комуникацията и с майката, и с околните. Изследва средата, не иска да си тръгва при свършване на времето. Детето осъществява трудна първа раздяла, силно привързано е към майката и до този момент споделя всичките си впечатления с нея. Родителите решават да осъществят повторна раздяла, но с помощта на таткото, при което детето се успокоява по-бързо след раздялата. Родителите спазват точно процедурата и указанията на персонала. Дете 6 влиза разплакано в 6-и и 7-и ден, но бързо се успокоява, търси персонала, започва да формира доверителна връзка, играе и се храни. Воденето на ясла се осъществява от бащата, времето се увеличава плавно с всеки ден и около 12-и ден остава да спи на обяд. Към момента детето посещава редовно яслена група.

Дете 7: Възраст при постъпване – 2 г.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 7 е вербално и контактно, свободно опознава средата с помощта на майка си, храни се. *Родителят спазва стриктно инструкциите по зададения модел.* При първите опити за раздяла майката е налична, успокоява детето. Увеличават плавно времето в групата, първите успешни опити за следобеден сън са на 12-ия ден.

Дете 8: Възраст при постъпване – 2 г. и 1 м.; пол – момче; стил на привързаност – сигурен.

През повечето дни майката влиза в яслата с детето на ръце – тревожна е, смята, че моделът няма да бъде успешен за тях, но има желание да опита. Детето е изключително привързано, опознава обстановката, търси контакт с друго дете, често се отдалечава и приближава, храни се малко. Опитите за раздяла са драматични. Създава се напрежение между родителя и част от персонала. *Процедурата не е следвана адекватно спрямо нуждите на детето.* Процесът на адаптация се удължава и продължава около месец.

Дете 9 (процедурата не е спазена по преценка на родителя): Възраст при постъпване – 2 г. и 6 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Самостоятелно дете, видимо изплашено, но любопитно. През първите дни Дете 9 често търси майка си с поглед, наблюдава се несигурност и тревожност. Въпреки инструкциите *родителят нарушава процедурата, като при първите опити за раздяла се измъква тайно от детето.* Това засилва тревожността и удължава процеса на адаптация. Детето е оставяно до обяд през втората седмица, често седи на пейката в очакване на майка си, лесно се разстройва.

Дете 10 (процедурата не е спазена по преценка на родителя): Възраст при постъпване – 2 г. и 6 м.; пол – момче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 10 се адаптира с помощта на баща си, към когото също е много привързано. Не е отделяно до момента. Търси баща си с поглед и прегръдки, усмихнат, изследва новата среда. Когато бащата прави опити за раздяла, детето е разстроено, но се гушка в персонала и им позволява да му помагат. На 6-ия ден детето се разболява – при връщането на градина родителите отказват да повторят модела.

Дете 11: Възраст при постъпване – 2 г. и 2 м.; пол – момче; стил на привързаност – сигурен.

През първите дни от процеса на адаптация детето е спокойно, майката също, любопитен е и бързо се впуска в изследване на непознатата среда. Храни се добре и самостоятелно. При нужда търси майката с поглед, но не се задържа физически близо до нея. Опитите за раздяла на 4-ия ден не го разстройват съществено, след кратко време се завръща към игра. Посреща майка си с радост, показва ѝ новите играчки, които е открил, докато тя е била извън стаята. В края на втората седмица от постъпването остава да спи следобеден сън.

Дете 12: Възраст при постъпване – 2 г. и 1 м.; пол – момче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 12 плахо изследва средата през първия ден, предпочита да го прави с майка си за ръка. Родителят също изглежда тревожен. През 2-ри и 3-и ден детето се отпуска и играе, закусва. Първите опити за раздяла го разстройват, но майката е налична и се води от неговото темпо. *Инструкциите на модела и насоките на водещия процеса са изпълнени и детето е успешно адаптирано в рамките на около 2 седмици.*

Дете 13: Възраст при постъпване – 2 г. и 3 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

При Дете 13 се наблюдава силна привързаност към майката, постоянна проверка на това дали тя е в ползрението ѝ. Отдалечава се и се приближава сравнително често, като в някои случаи показва протеста си с викане и хвърляне на играчки. Лесно се ядосва, отказва да се храни. Първите опити за раздяла са краткотрайни, през следващите дни майката е изцяло налична и адаптацията е осъществена според инструкциите на модела. *Детето посещава спокойно градината, не проявява симптоми у дома, играе активно и се храни към 12-ия ден от постъпване.* Според обратната връзка от родителя чрез анкета за покриване на показатели за успешно адаптирано дете Дете 13 покрива всички показатели на 10-ия ден след постъпването.

Дете 14: Възраст при постъпване – 1 г. и 9 м.; пол – момче; стил на привързаност – амбивалентен.

Изключително несигурен и разстроен от втория ден, дори когато майката го държи на ръце. Отглеждан единствено от нея. Първите опити за раздяла са драматични и кратки. Адаптацията продължава около 3 седмици, тъй като 4-и ден е повторен няколко пъти. След първата седмица позволява на персонала да го успокои, плаче, докато ги гушка, но се появяват и периоди, в които е спокоен. След месец от постъпването е активен, усмихнат и е изпълнил показателите за успешна адаптация. Родителят спазва всички насоки и удължава процеса според нуждите на детето.

Дете 15: Възраст при постъпване – 2 г. и 6 м.; пол – момиче; стил на привързаност – сигурен.

Дете 15 опознава средата, търси майката само при необходимост, вербална е и се храни от първия ден. Майката е спокойна, реагира само в случаи на нужда. Предимно остава встрани. Детето се разхожда, търси контакт с други деца и възрастни. При първите опити за раздяла детето се тревожи, но успява да удържи тревогата си в продължение на 5 минути, докато майката се връща. Така родителят увеличава времето на отсъствие и адаптацията се случва леко. Семейството спазва процедурата, майката е налична в коридора до 6-ия ден, след което плавно увеличава времето до обяд. Детето остава за следобеден сън на 12-ия ден.

На базата на извършеното наблюдение се стига до заключението, че независимо от стила на привързаност при стриктно спазване на процедурата от страна на родителя адаптацията е успешна и детето остава да спи в яслата около 12–14-и ден. При отказ от страна на родителите да следват процедурата по тяхна преценка се наблюдават негативни реакции у детето, каквито се срещат и при децата, които се адаптират без родител.

Анкета с родители относно покриване на показателите за успешно адаптирано дете е попълнена едва от единайсет от родителите, които са преминали модела за адаптация с присъствие на родител. Само при едно от децата процедурата е спазена стриктно.

Таблица 2. Резултати от анкетата с родители за покриване на показателите за успешно адаптирано дете в 16 ДГ „Приказен свят“

10 дни след постъпване на детето	
Показатели	Брой деца с положителен индекс
Ходи на детска градина с готовност и желание.	6 (55%)
Разделя се самостоятелно и в добро настроение с родителя.	5 (45%)
При взимане посреща родителя с положителни емоции	7 (64%)
Отговаря положително на въпроса „Хубаво ли беше в яслата/ детската градина?“ (ако детето все още не може да говори, отбележете „не говори“)	4 (36%)
След ДГ разказва с удоволствие какво се е случило по време на престоя му там. (ако детето все още не може да говори, отбележете „не говори“)	4 (36%)
Обратната връзка, която получихте от персонала (отбележете само 1 отговор)	
а) Детето е било спокойно и активно.	2 (18%)
б) Детето е било спокойно.	3 (27%)
в) Детето е плакало в началото, но бързо се е успокоило.	5 (45%)
г) Детето е плакало дълго и продължително.	0
д) Детето е плакало дълго и продължително и са Ви се обадили да го вземете.	0

На въпроса „Бихте ли препоръчали модела на адаптация с присъствие на родител?“ някои от родителите, взели участие в процедурата, дават следните отговори:

Родител 1: Бих препоръчала модела, защото колкото е полезен за децата, толкова е и за самите родители.

Родител 2: Да, смятам, че е напълно естествено първите дни да протичат в присъствие и при адаптация с родител. По-важно е персоналът да осъзнава защо това е важно, че това е нещо нормално и не е просто модерна прищявка. Няма разумна причина, поради която да продължава практиката на откъсване на детето от вратата, каквато е била толкова години досега.

Родител 3: Предпочитам и препоръчвам този модел на адаптация, защото детето плаче по-малко и след градина е по-спокойно. Имаме по-голяма каза и съм била свидетел как плачеше в рамките на 30 минути след раздялата с родител, до четвъртата си година редовно ревеше, когато се споменеше детската градина.

Родител 4: Да, със сигурност! Сравнявайки с тръгването на голямата ми дъщеря в същата ясла преди 4 години без адаптация, категорично съм „за“ този процес и се радвам, че поне с X имахме възможност нещата да се случат по този начин.

Родител 5: Смятам, че този модел на адаптация беше полезен както за детето, така и за мен. Той успя да опознае средата и госпожите в мое присъствие, а аз успях да се докосна до ежедневието на децата и да съм по-спокойна за него. Смятам, че този метод е по-удачен, плавен и помага на децата да свикнат по-бързо с раздялата с родител и адаптацията в новата и непозната за тях среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщените резултати показват, че присъствието на родител в първите дни от постъпването на детето в яслена група съдейства за плавна и безболезнена адаптация, намаляване на стреса, безпокойството, негативните емоционални реакции и нежеланите симптоми. При наличието на промени в структурата и алгоритъма на действие резултатите не са толкова високи, колкото при децата, чиито родители са следвали модела с точност. Най-често срещаните отклонения от процедурата са съкращаване на фаза 1; раздяла, без родителят да информира детето, че напуска помещението; бързо увеличаване на времето за престой без родител, без съобразяване с индивидуалните особености и индивидуалния темп на адаптация на детето; оставяне на детето само в ден 5-и, без да се е реализирала успешна раздяла; съкращаване или прескачане на фаза 1 след отсъствие.

При пилотното изследване през 2019 г. децата от експерименталната група, които следват стриктно модела, покриват всички показатели за успешно адаптирано дете още на 10-ия ден от постъпването в яслата, независимо от стила на привързаност.

При първата група от 15 семейства в 16 ДГ „Приказен свят“ процесът на адаптация протича успешно с 9 деца и 3 месеца по-късно те посещават яслата сравнително редовно, с желание и не са развили стресогенна симптоматика. Децата остават за целодневен престой между 12-ия и 14-ия ден от постъпването. Някои от останалите 6 деца почти не посещават групата или трудно се ре-адаптират след отсъствие поради заболяване. При четири от децата процедурата не е спазена по преценка и желание на родителите. Тяхната адаптация протича с усложнения. Различни фактори като липса на предварителна подготовка за детето, завишена тревожност и недоверие към модела от страна на родителите, неспазване на предложенията и инструкциите на екипа на ДГ, напрегнато взаимодействие с обгрижващите детето служители водят до трудности в адаптацията на децата и до удължаване на индивидуалния процес. При втората група от 16 деца моделът на адаптация е съкратен с един ден, като възможност за повтаряне на дните с опити за раздяла се осъществява само в коридора на групите, но не и в занималните. За част от децата тази промяна в процедурата не е решаваща и те успяват да се адаптират успешно, но за осезаемо по-дълъг период, отколкото при децата от първата група. Готовността за следобеден сън се измества с минимум още седмица напред – около 18–20-и ден. Наблюдават се няколко специфични случаи на деца с тежки реакции.

Приложението на модел за адаптация с присъствие на родител в условията на общинските детски градини е възможно при поетапен прием и е ефективно за плавна и безболезнена адаптация. Децата, които покриват показателите за успешно адаптирано дете, не проявяват негативни симптоми не само в детското заведение, а и у дома. Положителните резултати са видими както по отношение на адаптиращото се дете, така и спрямо състоянието на майката. Не на последно място ефективният модел за адаптация улеснява работата на педагога, медицинските лица и психолога.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 95 от 06.11.2020 г., в сила от 06.11.2020 г. [Ordinance No. 5 of 03.06.2016 on preschool education, Effective 06.11.2020] Retrieved 25.02.2024 from -----5---03.06.2016---.-----pdf (nccdn.net)
- Adams, R. E., & Passman, R. H. (1981). The effects of preparing two-year-olds for brief separations from their mothers. *Child Development*, 52(3), 1068–1070. Retrived on 10.05.2020 from <https://doi.org/10.2307/1129113>
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andonova, D. (2020). Теоретични аспекти на единен модел за adaptatsia s prisastvie na roditel pri prehod ot semeyna kam institutsionalizirana obrazovatelna sreda. [Андонова, Д. (2020). Теоретични аспекти на единен модел за адаптация с присъствие на родител при преход от семейна към институционализирана образователна среда.]. *Pedagogicheski izsledvania*, vol. 1, 2020, 56–68, ISSN (online): 2683–1376
- Bailey, H. N., Moran, G., Pederson, D. R., & Bento, S. (2007). Understanding the transmission of attachment using variable- and relationship-centered approaches. *Development and Psychopathology*, 19(2), 313–343. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070162>
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Braukhane, K., & Knobeloch, J. (2011). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Retrieved February 25, 2024 from http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobeloch_2011.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Cassidy, J., & Berlin, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: theory and research., *Child Development*. 65(4): 971–91. PMID: 7956474
- Cherry, K. (2019). *The Different Types of Attachment Styles*, June 24, 2019, Retrieved February 25, 2024 from <https://www.verywellmind.com/attachment-styles-2795344>

- Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. New York: McGraw-Hill.
- Harlow, H.F. (1962). Development of affection in primates. In: *Roots of Behavior* (E.L. Bliss, ed.), 157-166). New York: Harper.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Klein, M. (1952) On Observing the Behaviour of Young Infants, In: *Envy and Gratitude and Other Works, 1946–1963*. London: Hogarth Press, 1975.
- Laewen, H. J., Andres, B., & Hédervári, E. (2011): *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Lamb, M. E., Hwang, C.-P., Frodi, A. M., & Frodi, M. (1982). Security of mother– and father–infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and nontraditional Swedish families. *Infant Behavior & Development*, 5(4), 355–367. [http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383\(82\)80046-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383(82)80046-5)
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. *Journal für Ornithologie*, 83, 137–215, 289–413.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main M., & Weston D. (1981). The quality of the toddler’s relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932–940 [10.2307/1129097](https://doi.org/10.2307/1129097)
- Matanova, V., & Todorova, E. (2013). *Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelnite potrebnosti na detsata i uchenitsite*, Proekt BG051PO001-4.1.07 „Vkluchvashto obuchenie“, Operativna programa „Razvitie na choveshkite resursi“, [Матанова, В., & Тодорова, Е. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците, Проект BG051PO001-4.1.07 „Включващо обучение“, Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“.]
- Milchev, V. (2009). *Vrazkata mayka – dete, predstavena prez teoriyata za privarzanostta*, [Милчев, В. (2009). Връзката майка – дете, представена през теорията за привързаността]. Tsentar za psihoterapia, psihologichno i psihiatrichno konsultirane „Dinamika,,.
- Petrov, D. (2011). *Stil na privarzanost i udovletvorenost ot blizkite vzaimootnoshenia*, [Петров, Д. (2011). Стил на привързаност и удовлетвореност от близките взаимоотношения] In: *Godishnik na SU „Sv. Kliment Ohridski“*, FF, Kniga Psihologia, T. 101.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (1997). Working models of attachment and daily social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1409–1423. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1409>
- Raby, K. L., Cicchetti, D., Carlson, E. A., Cutuli, J. J., Englund, M. M., & Egeland, B. (2012). Genetic and Caregiving-Based Contributions to Infant Attachment: Unique Associations With Distress Reactivity and Attachment Security. *Psychological Science*, 23(9), 1016–1023. <https://doi.org/10.1177/0956797612438265>

- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Stevens, J. G. (1998). Attachment orientations, social support, and conflict resolution in close relationships. In: J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 166–188). New York: Guilford Press.
- Robertson, J. (1953). Some responses of young children to loss of maternal care. *Nursing Care*, 49, 382–386.
- Robertson J., & Bowlby J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *Courier of the International Children's Centre*, Paris, 2, 131–140.
- Rutter, M. (1981). Stress, Coping and Development: Some Issues and Some Questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323–356. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>
- Schaeffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(3, Whole No. 94), 1–77. <http://dx.doi.org/10.2307/1165727>
- Shaffer, D. (2009). *Social and Personality Development*. 6th ed. London: Cengage Learning.
- Waters, E. (1997): *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0)*, Advisor, Unpublished manuscript, SUNY, Department of Psychology, Stony Brook.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000) A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development*, Vol. 71, No. 1, 164–172.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, nos. 1–2, 41–65.
- Weinraub, M., & Lewis, M. (1977). The determination of children's responses to separation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1977; 42(4), 1–78.
- Winnicott, D. (1965) *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р Диана Андонова е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Предучилищна и медийна педагогика“.

Научните ѝ интереси са в областта на психология на развитието, педагогика на овладяване на езика и развитие на речта, ранно детско развитие, семейна педагогика, крос-културни изследвания и др. Тя има 22 публикации.

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

E-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Chief. Asst. Prof. Diana Andonova, PhD, is a university teacher at Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Bulgaria, FESA, Department of Preschool and Media Pedagogy.

Her scientific interests are in the fields of Developmental Psychology, Pedagogy of Language Acquisition and Speech Development, Early Childhood Development, Family Pedagogy, Cross-Cultural Studies, etc. She has 22 publications.

Contact: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia

E-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

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

Том 117

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

Volume 117

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ

BOOK REVIEWS

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

Том 117

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

Volume 117

BULGARIAN EDUCATION IN TIMES OF TURBULENCE

MARINA PIRONKOVA

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

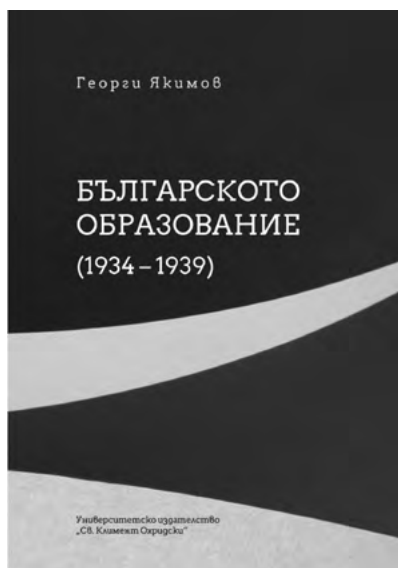
DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOL.PN.117.241-245>

Abstract. The Book Review presents Georgi Yakimov’s book *Bulgarian Education (1934–1939). Reforms, Nationalism, State-Civic Education*, published by University Press “St. Kliment Ohridski”. The monograph explores the changes in education and schools under the authoritarian regime during this period and is structured in four chapters. The first chapter, which is about the educational system from 1909 to 1934, extends beyond the period mentioned in the title but is essential for highlighting the peculiarities of the legislation, the educational ideas of the political parties, the problems facing Bulgarian schools, and the attempts to solve them. The second chapter, “Features of the Educational System in the Period 1934–1939” is central to the study, providing a coherent and thorough analysis of the policies of the political organization “Zveno” and subsequent governments in the field of education. The third chapter focuses on the ideology of the “new state” in education and presents the views of educators on reforms intended to prepare future citizens. The fourth chapter analyses the changes in the curriculum aimed at educating the Bulgarian youth in the spirit of nationalism. Yakimov’s monograph reaches significant conclusions about the development of Bulgarian education from 1934 to 1939 and refutes several former statements based on ideological bias.

БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕВРАТНО ВРЕМЕ

МАРИНА ПИРОНКОВА

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



Изследванията в областта на историята на българското образование са поле на изява на историци с интерес към проблемите на културата и на педагози с интерес към историята. Книгата на Георги Якимов „Българското образование (1934–1939)“¹, издадена през 2023 г., принадлежи към първата група. Авторът е преподавател в Историческия факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ с дългогодишни интереси в областта на образованието, методиката на обучението по история и гражданското образование.

Книгата на Г. Якимов запълва една празнина в изследването на просветната политика и образователното дело в България в период, който е останал незасегнат в историческите публикации досега. Извън общите

издания по история на българското образование и статиите, които са посветени на отделни проблеми на законодателството и управлението на училищната система през 30-те години на XX век, липсва цялостно научно изследване върху периода 1934–1939 г. Този факт може да се обясни с дългогодишните трудности при безпристрастното дефиниране на естеството на управлението на политическия кръг „Звено“, а също така и с изявената динамика на нормотворчество чрез Наредби-законали в една традиционно консервативна система, каквато е образователната.

Гледната точка на автора към периода е добре подбрана – на фона на изведените достижения в просветната традиция в течение на повече от петдесет години (от 1878 до 1934 г.) да анализира промените в образователната система, в просветната политика и в гражданското възпитание в българското училище. Този подход рефлектира в структурата на книгата и оформянето на

¹ Якимов, Г. (2023) *Българското образование (1934–1939). Реформи, национализъм, държавно-гражданско възпитание*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

четири глави. Първата глава, която е посветена на образователната система от 1909 до 1934 г., излиза извън посочения в заглавието период, но е важна основа за извеждане на особеностите на законодателството, на просветните идеи на политическите партии, на проблемите пред българското училище и опитите за тяхното решаване. Тя е обусловена и от факта, че до 1948 г. всички промени в нормативното регламентиране на българското образование са осъществявани като изменения на Закона за народното просвещение от 1909 г. Г. Якимов обръща внимание на влиянието на икономическите фактори, на политическите борби, на международните процеси върху развитието на българското училище, на възпитанието и образованието в него, както и на професионалното положение на учителството.

Втората глава, озаглавена „Особености на образователната система в периода 1934–1939 г.“ е централна за изследването и именно тук авторът отделя най-голямо внимание на последователен и задълбочен анализ на политиката на „Звено“ и последвалите го правителства в областта на образованието. Изложението се основава на публикувани документи, стенографски дневници на Народното събрание, вестници и списания от периода, мемоари, научни изследвания, които допринасят за цялостното обхващане на проблематиката и за представянето на различните гледни точки към нея. Промените в законодателството се анализират в контекста на заявените в политическите документи идеи – задълбочаване на централизацията на образователната система и обезличаване на училищните настоятелства, засилване на контрола върху учителите във всички училищни степени, ограничаване на средното общо образование и поставяне на акцент върху националното възпитание. Авторът използва често сравнението – между политическа заявка и реални действия, между реформите през 20-те и през 30-те години на XX в., между национални особености и международни процеси. Този подход дава възможност за достигане на по-ясна картина на динамичните и противоречиви процеси в българското образование.

Значимо място е отделено на въпроса за характеристиката на управлението през изследвания период. Авторът отхвърля идеологическите определения за фашисткия характер на държавата и съответните квалификации за образованието и училищните реформи. Изследването потвърждава авторитарността на „новата държава“ и стремежа за превръщането на учителите в безпартийни чиновници, представители на властта в съответните населени места. Ръководството на Министерство на народното просвещение е нестабилно, като за пет години се изреждат седем министри, които в голямата си част не са свързани с българското училище. Г. Якимов обръща внимание на факта, че трима от тях са свързани с военните среди, а четирима са от различни научни области на университетските среди, което го насочва към извода за значимата роля на чиновниците от Министерството.

Третата глава е посветена на идеологията на „новата държава“ в образованието и представя възгледите за реформирането на просветата и културата като важни сфери на държавността, насочени към възпитанието на бъдещите граждани. Анализирани са идеите на Д. Димов, В. Манов, М. Влайков, Н. П. Николаев, Хр. Стоянов, Ст. Чакъров, които представят възгледите си за възпитание на младежта в духа на националните идеали. Мотивът за формирането на високо нравствено съзнание и връщането към възрожденския идеализъм и традициите е общ за разнообразните публикации на посочените автори, както и за педагози, които не принадлежат към управляващите среди. Г. Якимов стига до обобщението, че „Новият български национализъм е обърнат към традицията и резервиран към чуждите влияния, към сляпото подражателство...“ (с. 269).

Ролята на учителя за постигането на образователните цели е ключова, което определя политиката на държавата по отношение на българското учителство. Авторът изследва стремежа на властта да влияе на учителите чрез подбор, обучение и професионално обхващане в обща организация (Просветен съюз). Дългогодишната практика на различните учителски обединения, създадени за отстояване на правата на учителите и укрепване на професионалното им положение, е пречка пред постигането на т.нар „просветно единство“ и заедно с това през изследвания период „с подкрепата на авторитарната държава Просветният съюз се изгражда като една от най-стабилните професионални организации в страната“ (с. 351). Г. Якимов оценява българския национализъм като естествен отговор на очертаващата се кризисна международна обстановка през втората половина на 30-те години на ХХ в. Наред с новите идейни насоки Просветният съюз постига и служебен стабилитет на учителството, както и някои важни социални и културни придобивки.

Четвъртата глава от монографията на Г. Якимов е посветена на промените в учебното съдържание, които целят възпитанието на българската младеж в национален дух. Тя е озаглавена „От гражданско към държавно-гражданско възпитание“ и отразява интересите на автора не само към историята, но и към проблемите на гражданското образование в съвременното училище. В нея са изследвани учебните програми по най-важните за националното и социалното формиране на младежта предмети – „Отечествознание“ и „Гражданско учение“. Тематичните области по двата предмета са анализирани чрез съпоставка с предходните периоди. Авторът обръща внимание на привличането на авторитетен учен като проф. Петър Мутафчиев към комисията, която разработва новите програми и задава дух на патриотизъм, и настоява за изясняване на задълженията на гражданите към държавата. Г. Якимов посочва особеностите на учебниците, одобрени за „Гражданско учение“ и сравнява подходите на авторските колективи към претворяването на учебните програми чрез текстовото и графичното съдържание. Той свързва учебната докумен-

тация с представата за качества и добродетелите на „новия гражданин“, цел на възпитанието в българското училище.

Монографията на Георги Якимов достига до значими обобщения за развитието на българското образование в периода 1934–1939 г. и обосновано критикува и отхвърля редица оценки, основани на идеологически пристрастия. Книгата представлява съвременен анализ на постиженията и проблемите на безпартийното управление на просветното дело в навечерието на Втората световна война. Разискваните проблеми на гражданското възпитание и на национализма са удивително актуални и в днешния ден.

ЗА АВТОРА

Марина Пиронкова, доцент, д-р, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“

Област на научни интереси: история на педагогиката, история на българското образование, социална педагогика и др.

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

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

ABOUT THE AUTHOR

Marina Pironkova, Associate Professor PhD, Faculty of Education Studies and the Arts, Sofia University, “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria, Department of Social Pedagogy and Social Work

Scientific interests: History of Pedagogy, History of Education in Bulgaria, Social Pedagogy and more.

Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia, Bulgaria

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