

Година XII, брой 1/2023

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. д-р Ася Велева

(гл. редактор)

Доц. д-р Багряна Илиева

Доц. д-р Валентина Василева

Доц. д-р Галина Георгиева

Доц. д-р Десислава Беломорска

Доц. д-р Лора Радославова

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

(editor in chief)

Assoc. prof Bagryana Ilieva, PhD

Assoc. prof Valentina Vasileva, PhD

Assoc. prof Galina Georgieva, PhD

Assoc. prof Desislava Belomorska,

PhD

Assoc. prof Lora Radoslavova, PhD

Адрес на редакцията:

Русе7000

Ул. Студентска, 8

Русенски университет

„Ангел Кънчев”

GSM 0894 699 734

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

ISSN 1314-7714

Русенски университет „А. Кънчев”
катедра Педагогика

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДУЧИЛИЩНО И УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

Г. Георгиева, В. Маринова – Формиране на математическа компетентност в начална училищна възраст чрез използване на роботизирани играчки и STEM/STE(A)M – базирано обучение в ETwinning проектни дейности4

А. Велева – Методически насоки за планиране и провеждане на игри-драматизации в детската градина23

С. Стефанов – Създаване на работни листове в помощ на обучението в началните училищни класове27

А. Николова – Развиване на уменията за четене с разбиране в 7. клас36

М. С. Пенева – Опит за визуализация на резултатите от парниковия ефект в обучението по природни науки43

М. Валявичарска – Националното външно оценяване и учениците със специални образователни потребности – дискриминация или недоразбиране на наредбата за приобщаващо образование52

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

И. Иванов – Професионални качества на директора на образователна институция60

Г. Георгиев – Детското правосъдие в България – митове и реалност66

Р. Кузманова – Карталова – Социално-педагогическа работа при социално отчуждение на деца и семейства77

CONTENTS

PRE - SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

G. Georgieva, V. Marinova – Forming mathematical competences in primary school level through the use of robotics toys and stem/ste(a)m - based education based on etwinning project activities4

A. Veleva – Methodological guidelines for planning and conducting dramatic play in kindergarten23

S. Stefanov – Creating Worksheets to Support Learning in Elementary School27

A. Nikolova – Developing the skill of reading comprehension in 7. Class36

M. S. Peneva – Visualisation experiment in natural sciences of the results of the green gas effect43

M. Valyavicharska – National external assessment and pupils with special educational needs – discrimination or misunderstanding of the inclusive education ordinance52

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK

I. Ivanov – Professional qualities of the director of an educational institution60

G. Georgiev – Child justice in Bulgaria - myths and reality66

R. Kuzmanova – Kartalova – Socio-pedagogical work in the social alienation of children and families77

К. Златкова - Дончева – Актуални специфики на разстройство от аутистичния спектър.....90

В. Василева – Иновативни технологии за социална работа с хора от третата възраст.....127

K. Zlatkova - Doncheva – Specificities of autism spectrum disorder– review.....90

V. Vasileva – Innovative technologies for social work with people of the third age.....127

Forming mathematical competences in primary school level through the use of robotics toys and stem/ste(a)m - based education based on etwinning project activities

Assoc. Prof. Galina Georgieva, PhD

University of Ruse "Angel Kanchev"

gggeorgieva@uni-ruse.bg

Valentina Marinova

Senior Teacher, "Vasil Levski" Secondary School, Troyan

ster.valentina@gmail.com

Формиране на математическа компетентност в начална училищна възраст чрез използване на роботизирани играчки и stem/ste(a)m – базирано обучение в etwinning проектни дейности

доц. д-р Галина Георгиева

Русенски университет „Ангел Кънчев“

gggeorgieva@uni-ruse.bg

Валентина Маринова

Старши учител, Средно училище "Васил Левски"- Троян

ster.valentina@gmail.com

Abstract: *The current paper presents methodological guidelines for integrating a programmable toy in the process of teaching mathematics in primary school as part of the project-based and STEAM approach in eTwinning activities. It also includes examples of games related to developing children's mathematical competences of working with the programmable toy.*

Key words: *programmable toys, STEAM, primary school mathematics, interactive games, eTwinning*

ВЪВЕДЕНИЕ

Непрекъснатите промени в образованието поставят изисквания към съвременния учител непрекъснато да усъвършенства своите знания, умения и компетенции, за да може да прилага в педагогическата си дейност иновативни методи и технологии. Използването на роботизирани играчки прави обучението привлекателно, ангажиращо и практически насочено към усвояване от децата и малките ученици на важни знания в сферата на математиката, природните науки и програмирането, и е предпоставка за формиране на ключови компетентности и умения, необходими за бъдещата им реализация като възрастни.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Ключови компетентности

В „Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот“¹ за пръв път се споменава за компетентности и по-специално за ключови компетентности в

¹ Национална стратегия за учене през целия живот 2014-2020 г., <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>, (последно посетен на 14.08.2023 г.)

образованието. Рамката описва осем (групи от) ключови компетентности (между които и математически компетентности) и „...извежда редица преносими, „меки“ умения (напр. инициативност, оценка на риска, креативност, критично мислене, контролиране на емоциите, работа в екип, решаване на проблеми, поемане на отговорност), които осигуряват свързаност между личната, социалната и професионалната изява на съвременния човек...“ (МОН, „Компетентности и образование“, 2019 : 6)².

Друг важен документ, в който ключовите компетентности са част от стратегическите цели и визия за развитието на образователната система, е Законът за предучилищно и училищно образование (ЗПУО). В чл. 77 от ЗПУО са посочени основните групи ключови компетентности, които трябва да бъдат обхванати от образователната подготовка, а именно:

- Компетентности в областта на българския език
- Умения за общуване на чужди езици
- Математическа компетентности основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите
- Дигитална компетентност
- Умения за учене
- Социални и граждански компетентности
- Инициативност и предприемчивост
- Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество
- Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт

В т. 12 от Допълнителните разпоредби към ЗПУО ключовите компетентности се описват като „...комплекс от взаимно зависими знания, умения и нагласи или отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот...“ (ЗПУО, 2016)³, а според Наредба 5 за общообразователната подготовка формирането им е обвързано с определени „близки“ по същност до тях учебни предмети. Според препоръките на Европейския съюз (ЕС) всички ключови компетентности могат да бъдат развивани чрез използването на междупредметни връзки. Основавайки се на подхода за изграждането на ключови компетентности, се променя традиционната предметна ориентираност на образованието - към резултати, с акцент върху прилагането на знания в реални ситуации от живота.

В Европейската референтна рамка математическата компетентност е определена като „...способност за развиване и прилагане на математическо разсъждение при решаването на различни житейски проблеми...“ (МОН, „Компетентностите и референтните рамки“, 2019)⁴. Важна предпоставка за развитие на тази компетентност в детската градина и началното училище е решаването на разнообразни по своята тематика, сложност и педагогически цели математически задачи и използването на разнообразни методи, средства и дейности в образователния процес.

Математическата компетентност и основните знания в областта на природните науки и технологиите са пряко свързани с дигиталната компетентност. Дигитална компетентност включва: уверено, критично и отговорно използване на дигиталните технологии за учене, информационна и медийна грамотност, умения за създаване на съдържание, за безопасна работа в дигитална среда и др.

² МОН, „Компетентности и образование“, <https://web.mon.bg/bg/100770>, (последно посетен на 14.08.2023 г.)

³ Закон за предучилищното и училищното образование (в сила от 01.08.2016 г.), <https://web.mon.bg/bg/57>, (последно посетен на 14.08.2023 г.)

⁴ МОН, „Компетентностите и референтните рамки“, <https://web.mon.bg/bg/100770>, (последно посетен на 14.08.2023 г.)

Интегриране на роботизирани играчки в STEM и STE(A)M - базирано обучение

STEM/ STE(A)M - базираното обучение се отличава от традиционното. То е учебна среда, позволяваща на децата да приложат научният метод в практическа ситуация.

Според К. Димитрова в съвременната образователна система математическата компетентност и основни знания в областта на природните науки и технологиите се развиват чрез STEM/STEAM концепцията. Авторката посочва, че „...STEM е учебен план, базиран на четири области – наука (Science), технологии (Technology), инженерство (Engineering) и математика (Mathematics). Обучението се осъществява чрез приложни и интердисциплинарни методи. Обучаемите се насърчават да споделят идеите си, да участват в екипни задачи и групови проекти, да прилагат наученото за решаване на специфични житейски задачи. В основата на концепцията е залегнал метода „учене чрез правене“. Целта на STEM обучението е да интегрира тези области в обща учебна програма с реални приложения извън класната стая, а не както досега да създава четири отделни, абстрактни учебни предмета. Това позволява на децата да разберат връзката между изучаваните дисциплини...“ (Димитрова, 2020 : 64)⁵.

Използването на STEM/STEAM – базирано обучение и роботизирани играчки в часовете и заниманията по математика дава възможност да се включат редица дейности, базирани на събития и ситуации от реалния живот, за които децата и малките ученици трябва да намерят и предложат решение. Така се насърчава творчеството, иновациите, критичното мислене, работата в екип, умението за решаване на проблеми и др. В обучението чрез игра и симулиране на реални ситуации се акцентира върху ученето основано на проекти.

Роботиката е една от най-важните области на научно-техническия прогрес. Тя е наука, в която успешно се съчетават механиката и изкуствения интелект. Роботите имат процесор, сензори за възприемане на околната среда и двигатели, които да задвижват техните механизми. Те могат да бъдат програмирани да следват набор от инструкции и да взаимодействат с други роботи или околната среда чрез звуци, светлини и цветове. Роботите, които се използват в образованието за реализиране на STEM обучение, са образователните роботи. Комбинацията от задаване на указания (кодирание) и изпълнение на задачата (последващите действия) предоставя на децата и малките ученици възможност за проследяване на целия процес на работа на роботизирана играчка и незабавна обратна връзка. Тестването в реално време, лесното откриване на допуснатите грешки и възможността те да бъдат отстранени, води към постигане на желания краен резултат. Ползите от използването на образователни роботи за преподаване и учене са многоаспектни. Децата усвоят базисни знания свързани с информационната, медийната, технологичната и математическата грамотност и се научават да мислят творчески и критично, създавайки и проектирайки решения на проблеми от реалния свят. Използването на алгоритми в работата с роботизирани играчки създава предпоставки за усъвършенстване уменията на децата да следват и изпълняват конкретизирана последователност от действия. Според А. Велева „алгоритъмът е набор от точни правила, описващи последователността за извършване на дадени действия, които водят до решаването на определена задача (за постигането на конкретен резултат). Във всекидневие си хората непрекъснато използват алгоритми, т.е. действия изпълнявани в определен ред.“ (Veleva, 2021)

⁵ Димитрова, К.(2020). *Компетентностния подход- проекции в образованието// Edu&Tech, Образование и технологии, vol.11/2020, с. 62-66* https://www.edutechjournal.org/wp-content/uploads/2020/12/1_2020_62-66.pdf , (последно посетен на 14.08.2023 г.)

Според Brenton O'Brien, в зависимост от физическия дизайн, метода на кодиране и образователния метод, който може да се приложи при използването им, образователните роботи се разделят в четири категории (O'Brien, 2019)⁶:

1. Роботи, които учениците програмират с помощта на бутони (Bee-Bot, Blue-bot, Matatalab, Tale-Bot и др.) или специални „кодиращи карти“ (Ino-Bot, Matatalab Lite, KUBO и mTiny Откривател и др.). Те са специално проектирани за малки деца и наподобяват играчка. Запознават малките ученици с основните концепции на програмирането и изпълняват елементарни задачи като следване на линия и избягване на препятствия. Основният метод за работа с децата е игровият. Те се програмират чрез натискане на бутони, поставени върху самия робот или карти.

2. Роботи, които се програмират с помощта на приложение, инсталирано на таблет/телефон или чрез джойстик и изпълняват по-сложни програмни структури, а не само обикновените последователни команди. Пример за робот с дистанционно управление е Botley; комбиниран (с джойстик, в който има вграден сензор-четец и „кодиращи карти“)-mTiny Откривател; с приложение за кодиране- Dash & Dot.

Отделяйки устройството за кодиране от физическия робот е важна стъпка за осмисляне от децата на начина, по който роботът работи. Отново основен метод за работа с децата е игровият, но може да се използва и методът базиран на задачи.

3. Компютърно програмируемите роботи се кодират с помощта на блокови езици за програмиране - Scratch, Snap, Blockly, Microsoft MakeCode и др. Такива са: Ino-Bot, Codey Rocky, Edison, Finch и др. Устройствата са напълно сглобени, имат по-голям набор от сензори и функционалности. Предназначени са за ученици 8-15 год. С опцията за „бърз старт“ и предварително зададени програми, в комбинация с възможностите на робота биха могли да се извършат начални тестове. Благодарение на своите сензори, компютърно програмируемите роботи имат повече възможности за вход-изход, т.е. да взаимодействат с околната среда. Всички основни концепции за кодиране (от последователност до алгоритми и променливи) могат да бъдат преподавани с помощта на тази категория роботи. Образователни методи за работа са: игровият, методът базиран на задачи, проектно-базирано обучение и др.

4. LEGO роботите са за деца, които имат интерес и опит в роботиката. Основен образователен метод, използван в работата с този вид роботи е проектно-базираното обучение.

Естествена възможност за интегриране на STEM подхода в обучението чрез използване на роботизирани играчки се създава чрез участие на учениците в eTwinning проектно-базирани дейности. Функцията на eTwinning платформата предполага сътрудничество и комуникация между учители и ученици в защитена среда. По този начин придобитият опит от планираните дейности се споделя взаимно и се създават условия за формиране и развитие на математическата компетентност на учениците от началното училище, както и преносимите умения за работа в екип, критично мислене, да слушаш и изслушваш, да приемаш обратна връзка и др.

Целта на настоящата разработка е да предложи практически идеи за използване на съвременни образователни инструменти - роботизирани играчки, в eTwinning проектни дейности, като част от учебния процес, за повишаване интереса на децата към математиката и формиране на математически компетентности у тях.

След направено проучване на съществуващата практика у нас и в чужбина за използване на роботи, които се програмират с помощта на бутони (Bee-Bot, E.a.r.L., Blue-Bot и др.) в учебния процес, през учебната 2022/2023 година бе разработен и

⁶ O'Brien, B. (2019). How to choose the right robot for your classroom, <https://meeteditson.com/how-to-choose-the-right-robot-for-your-classroom/>, (последно посетен на 14.08.2023 г.)

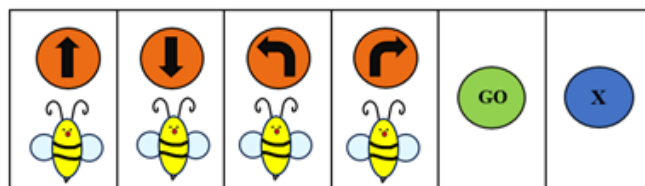
реализиран еTwinning проект „Curious Kids“. Основната цел на проекта бе насочена към формиране на математически и дигитални компетентности у децата чрез STEM – базирано обучение и използване на роботизирани играчки. Проектните дейности бяха интегрирани в учебната програма по математика и съобразени с възрастовите особености на децата.

За представяне на роботизираната играчка Bee-Bot(E.a.r.L.) и запознаване с функциите ѝ бяха подготвени поредица от планирани урочни и извънурочни дейности. Използваните методи в процеса на работа - показ, демонстрация, беседа и самостоятелна работа под контрола и ръководството на учителя, подпомогнаха успешното овладяване алгоритъма за работа с роботизираните играчки (програмиране - изпълнение на дейностите - отстраняване на бъгове - обратна връзка). Задачите бяха систематизирани по степен на сложност и в съответствие с принципите за нагледност, достъпност и индивидуалния подход. Поставената основна цел, използваните методи и средства целяха постигане на системност и трайност на знанията и уменията на малките ученици и създаване на интерес към математиката и програмирането. На всяко дете се оказваше своевременна помощ и подкрепа, променяха се дейностите в съответствие с темпото, с което те работят.

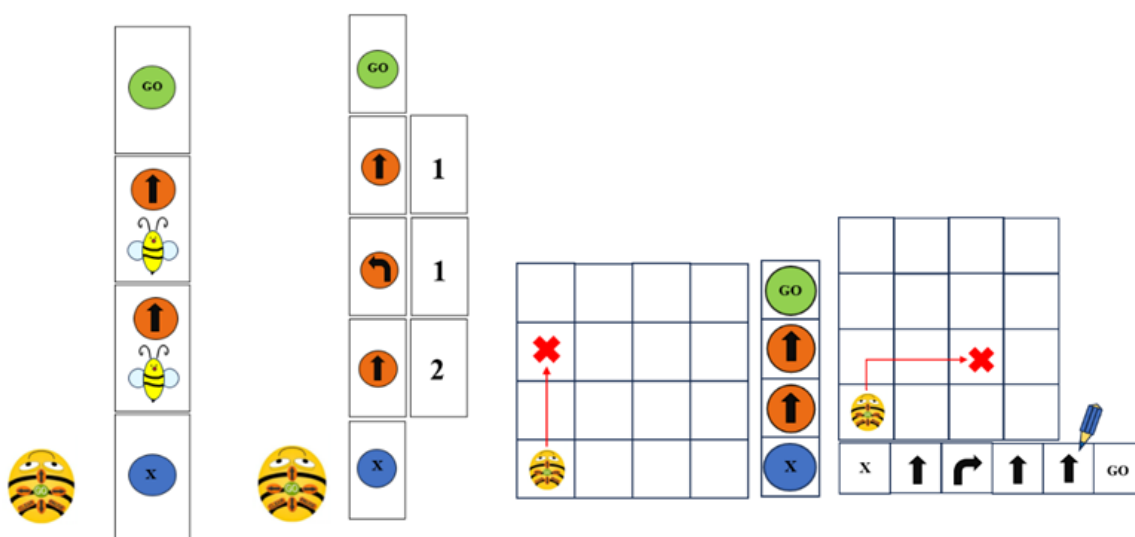
Овладяването на алгоритъма за работа с роботизираните играчки премина през три основни етапа:

1. Запознаване със значението и функциите на бутоните, звуковия и светлинния индикатор, движение и др. на робота чрез свободни манипулации с него.

На Фигура 1 са показани картите, чрез подреждането наЕ които, малките ученици се запознаха и осмислиха връзката между команда и последващо действие от програмируемата играчка. Създаването им беше наложено от възрастовите особености и възможности за пространствено ориентиране и следване на указания от децата. Задачите бяха систематизирани по сложност, а изпълнението им – индивидуално, съобразено с личното темпо за учене на всяко дете.



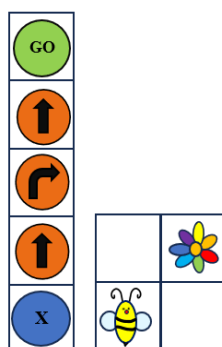
Фиг. 1 Карта с бутони за програмиране на Bee-Bot/ E.a.r.L



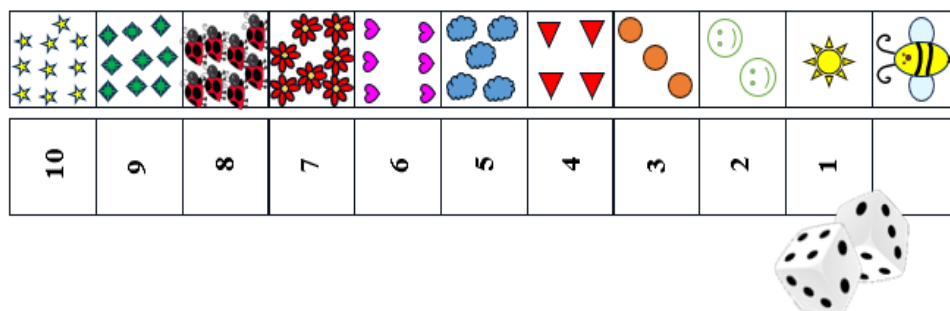
Фиг. 2 Задачи с различна сложност за усвояване на умения за програмиране на Bee-Bot

2. Осмисляне зависимостта: програмиране - изпълнение на дейности с използване на квадратна мрежа, самостоятелно или в група.

Деца успяха да програмират като с едната ръка докосват игралното поле, а с другата – натискат съответния бутон. Упражненията бяха насочени към затвърдяване уменията за работа с пчелата, броене и ориентиране в пространството (игралното поле), съпоставяне на две множества. Постепенно част от учениците успяха да обхващат с поглед цялото табло, да проектират маршрута в умствен план или на специално подготвен лист и да го въведат като код на пчелата. С усложняване на задачите децата преброяваха еднаквите полета (стрелки) и толкова пъти натискаха съответния бутон. За постигане на положителен резултат предварително бяха подготвени, заложили и равномерно разпределени в учебната програма и в заниманията по интереси, дейности с роботизирани играчки. (Фигури 3 и 4).

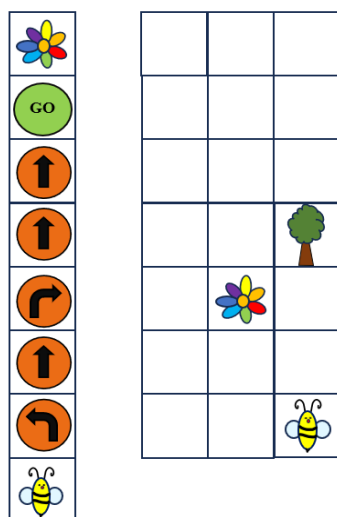


Фиг. 3 Примерна задача с готов код за овладяване на умения за програмиране на Bee-Bot и ориентиране в квадратната мрежа

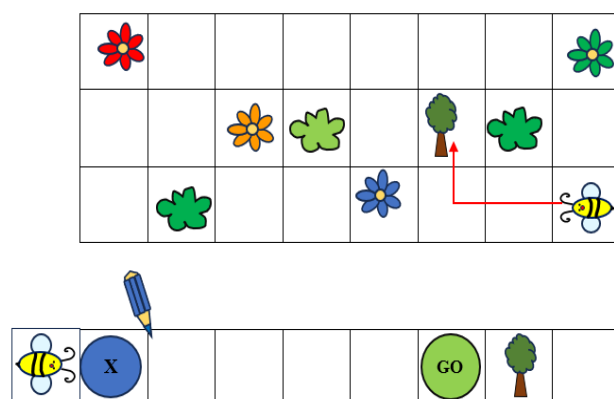


Фиг. 4 Карта - Игра за броене със зарче и Bee-Bot(с предмети и с числа)

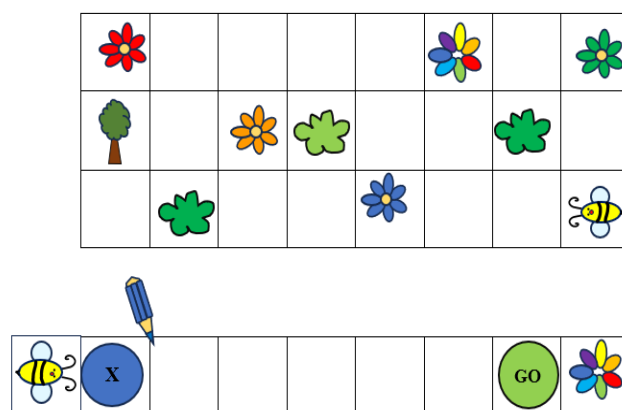
Примерни задачи, които могат да се изпълнят индивидуално от всяко дете или по двойки са посочени във Фигури 5, 6 и 7. При допускане на грешка учителят дава точни указания, за да могат децата да я открият и коригират.



Фиг. 5 Примерна задача с готов код за овладяване на умения за програмиране на Bee-Bot



Фиг. 6 Примерна задача за написване на код с предварително очертан път за движение на Bee-Bot



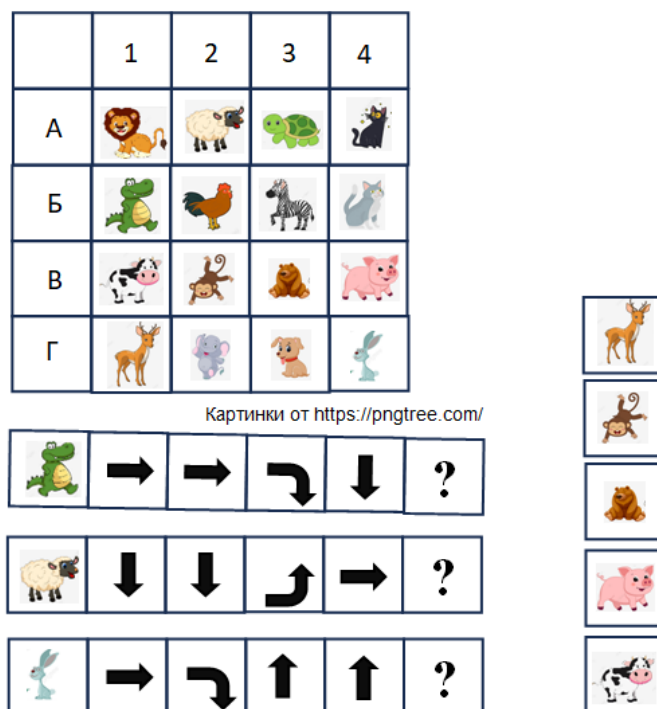
Фиг. 7 Примерна задача за написване на код без предварително очертан път за движение на Bee-Bot

След овладяване на основните умения за програмиране на Bee-Bot, при работа по групи всяко дете имаше определена (променяща се) роля: дизайнер/ програмист(написва кода), навигатор (заедно с дизайнера програмира пчелата) и дебъгър (следи за грешки в кода). Така се стимулираше познавателния интерес и активното участие на учениците в учебния процес. При затруднение да се изпълни задачата се даваха точни указания, за да могат децата сами да открият и коригират

грешката и да достигнат до правилното решение. Играта „Пътечка“ (Фигура 8) създаде предпоставки за работа в група и затвърдяване уменията за ориентиране в квадратната мрежа.

Правилата на играта включват: играчът (индивидуално или по двойки) си изтегля карта, роботизираната играчка се поставя в полето с нарисуваното животно (предмет), което е първо в редицата и се проследява до кого ще го отведе пътечката от стрелки. От второто тесте с карти се взема картинката със съответното животно и се поставя в края на редицата.

Всички посочени задачи са примерни и те могат да се реализират по различен начин в зависимост от уменията на децата и опита на учителя за интегриране в учебната програма на допълнителни дейности.



Фиг. 8 Пътечка

3. Учебни задачи с роботизирана играчка.

Постепенно образователният робот промени своята роля – от обект стана образователен инструмент за формиране на математически компетентности у децата и учениците. За първокласниците бяха разработени работни листи със задачи – приключения: Геометрични фигури; Алгоритъм, откриване на грешки; В страната на числата (Приложения 1.1., 1.2., 1.3.) и за групови практически дейности с роботизирани играчки в часовете по математика (Приложения 2.1., 2.2., 2.3.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В резултат на реализираните eTwinning проектни дейности с роботизирани играчки в часовете по математика могат да бъдат направени следните изводи:

1. Усвояването на умения за начално програмиране превърна децата и малките ученици от пасивни в активни участници, за които технологията не е играчка, а инструмент за решаване на проблеми;
2. Използването на образователни роботи и прилагането на иновативни игрови методи и подходи направи ученето по-привлекателно и забавно;
3. Установи се положителна нагласа към активно участие в часовете по математика.
4. Приложеният модел спомогна за насърчаване „ученето чрез правене“ и работа в група;

5. Чрез платформата eTwinning дейностите с роботизирани играчки бяха споделени с партньорски училища като се създаде възможност да се обмени опит в тяхното приложение в различните класове в началните училища.

Реализираните дейности показаха, че роботизирани играчки могат да бъдат включени при изпълнение на отделни или група от задачи в часовете за упражнение, обобщаване и систематизиране на знанията. Чрез тях по лесен и забавен начин малките ученици усвояват както ключови компетентности, така и основите на кодирането. Те са средство за създаване на учебни игри, с подпомагаща роля при обучението.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велева, А. (2021) *Развитие на алгоритмичните умения в предучилищна възраст. Педагогически новости. ISSN 1314-7714.* бр. 2021. с. 25-34.
2. Йонкова, К., Д. Тасева, Е. Бораджиева (2013). *Проектно ориентирано обучение: смисъл, технология, ефекти. Психология 2013 / Състав. Велислава Чавдарова. - Велико Търново : Унив. изд. Св. св. Кирил и Методий, с. 7-23.*
3. Петрова, В. (2003). Работа по проект при запознаване с природната и обществената среда в I – IV клас. ИК „Кота“, Ст. Загора.
4. Симон, П. (2006). Практически наръчник за работа по проекти. Бит и Техника.
5. G. Georgieva. (2022). *KEY COMPETENCES IN INITIAL PRESCHOOL TEACHER TRAINING - THE ROLE OF ETWINNING AND ERASMUS+. IN: Proceedings of EDULEARN22 Conference, Palma, Spain, IATED, pp. 9211-9217, ISBN 978-84-09-42484-9, ISSN 2340-1117*

REFERENCES

1. Veleva, A. (2021) *Razvitie na algoritmichnite umenia v preduchilishtna vazrast. Pedagogicheski Novosti. ISSN 1314-7714. no. 2021. pp. 25-34.*
2. Yonkova, K., D. Taseva, E. Boradzhieva (2013). *Proektno-orientirano obuchenie: smisal, tehnologia, efekti. Psihologia 2013 / Sastav. Velislava Chavdarova. - Veliko Tarnovo: Univ. izd. Sv. Sv. Kiril i Methodi, pp. 7-23.*
3. Petrova, V. (2003). *Rabota po proekt pri zapoznavane s prirodната i obshtestvenata sreda v I-IV klas. IK "Kota", St. Zagora.*
4. Simon, P. (2006). *Prakticheski narachnik za rabota po proekti. Bit i Tehnika.*
5. G. Georgieva. (2022). *KEY COMPETENCES IN INITIAL PRESCHOOL TEACHER TRAINING - THE ROLE OF ETWINNING AND ERASMUS+. IN: Proceedings of EDULEARN22 Conference, Palma, Spain, IATED, pp. 9211-9217, ISBN 978-84-09-42484-9, ISSN 2340-1117*

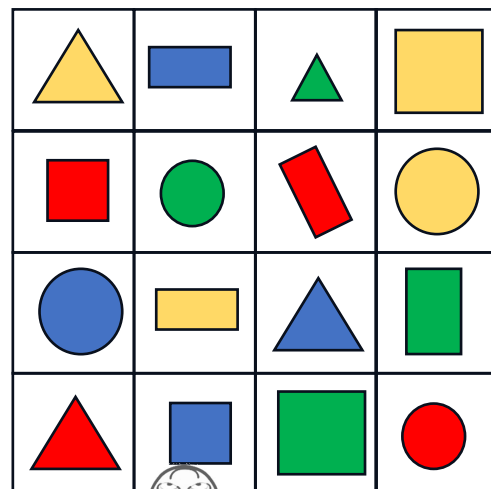
Приложение 1
Работни листи за индивидуални задачи – приключения
Приложение 1.1.

Приключение 1: Геометрични фигури

Стъпка 1: Постави пчелата на  с лице към 
Програмирай Bee-bot/ E.a.r.L. използвайки бутоните:



Натисни **GO**
До коя геометрична фигура достигна Bee-bot?



Стъпка 2: Коя геометрична фигура съм аз? Моите страни са две по две равни. Какъв е моят цвят?



Аз имам четири равни по дължина страни. Какъв е моят цвят?



Стъпка 3: Начертай пътя:

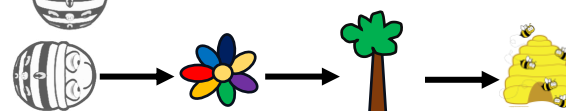
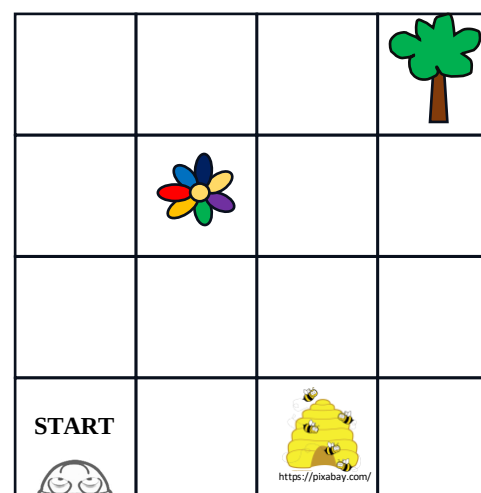
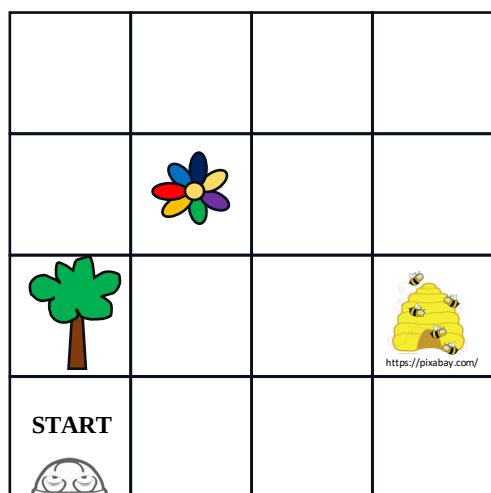
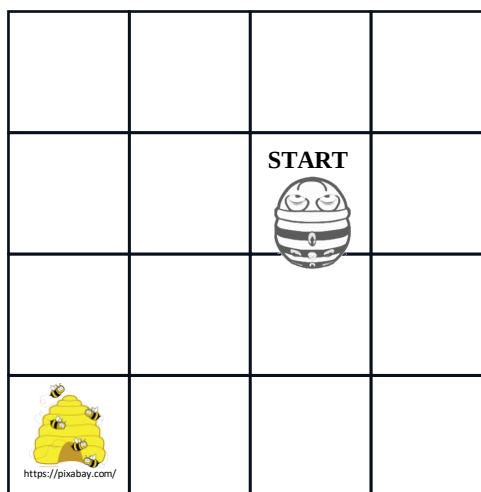
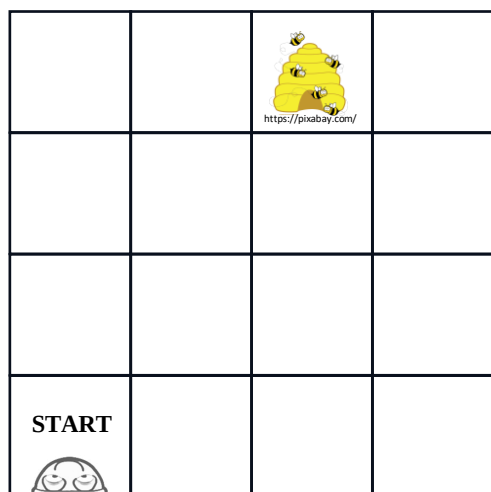


Приложение 1.2.

Приключение 2: Алгоритъм, откриване на грешки

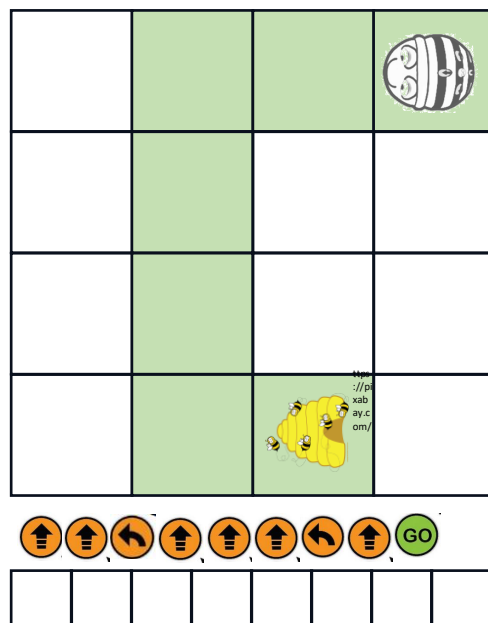
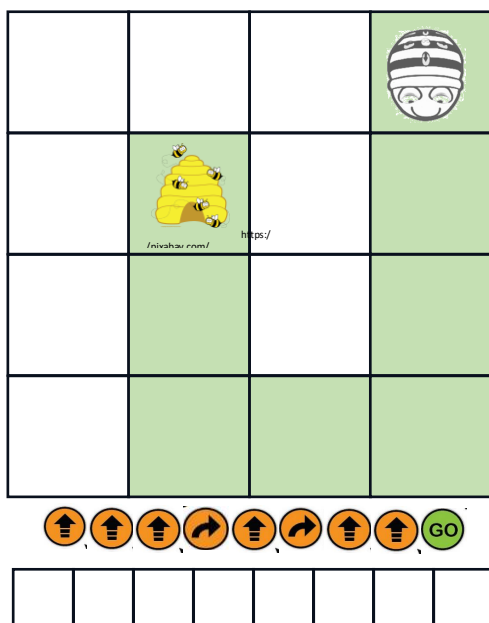
(„дебъване“, групов дейност)

Стъпка 1: С помощта на бутоните програмирай Bee-bot/ E.a.r.L. така, че да стигне до своя дом/ избери най- краткия, най- дългия/:

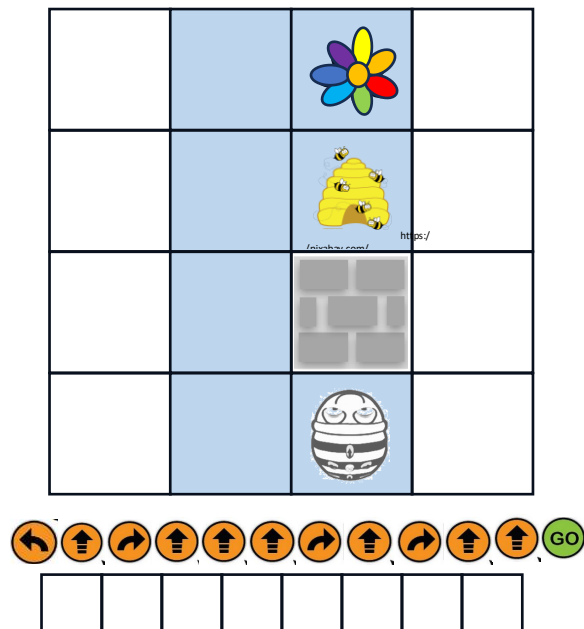
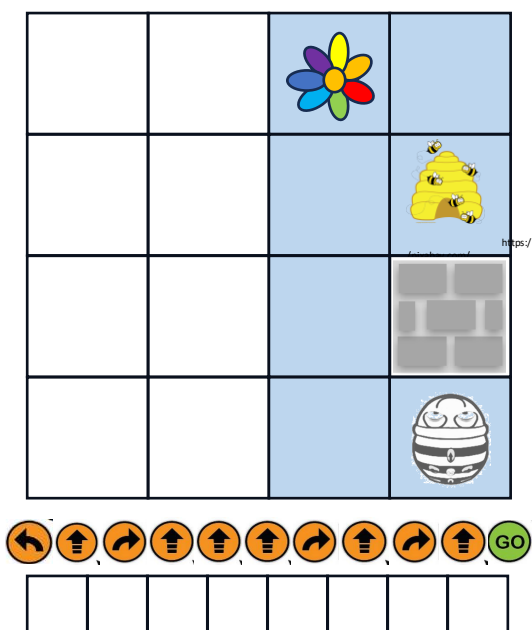


Стъпка 2: Има ли грешка в кода на Bee-bot/ E.a.r.L.? Открий верния и програмирай Bee-bot/ E.a.r.L.

Задача 1 Не забравяй да използваш бутон



Задача 2 Не забравяй да използваш бутон



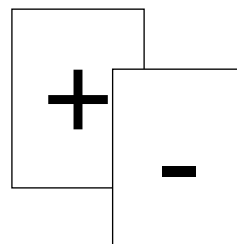
Приложение 1.3.

Приключение 3: В страната на числата

	4		8	
1		 https://www.freepik.c		3
	6		2	
10		9		
	5			7



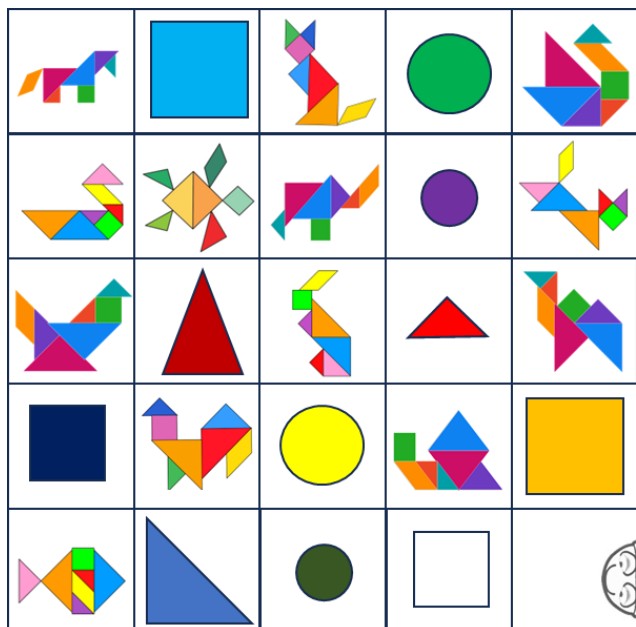
Кое е липсващото число?



Програмирай Bee-bot/ E.a.r.L. като започнеш от(*числото в жълтия квадрат):

Приложение 2
Работни листи за групови практически дейности с роботизирани играчки
в часовете по математика
Приложение 2.1.

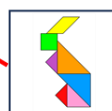
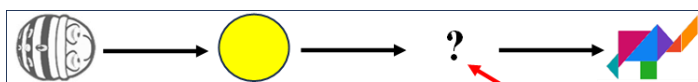
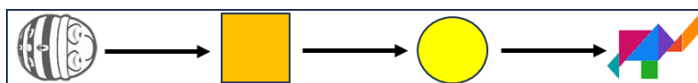
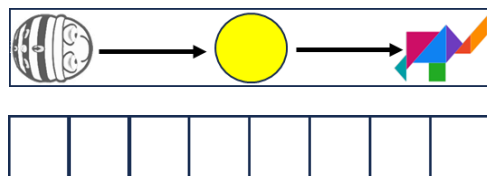
Работен лист – група 2
Геометрични фигури и тела



Задача 1

Следвайте указанията и помогнете на пчелата да стигне до слона. През коя/кои геометрична фигура трябва да премине?

Запиши кода със стрелки.



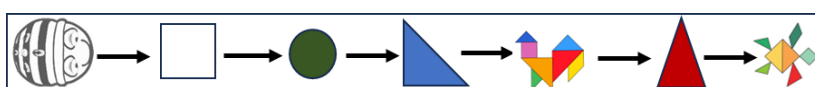
Отг.:

Задача 2

Програмирай Bee-bot/ E.a.r.L. използвайки бутоните:



През кои геометрични фигури премина пчелата? До кое животно достигна?



Отг.: устно описание

Приложение 2.2.

Работен лист – група 3

Числата до 20

	4		8	3
1		3 кг		16
4ст.	6		2 лв.	
10		9	3 лв.	4лв.
2 кг	5			14

Задача 1

Кое е липсващото число?

Постави  на:А)  Числото е:

--	--	--	--	--	--	--	--

Б)  Числото е:

--	--	--	--	--	--	--	--

В)  Числото е:

--	--	--	--	--	--	--	--

Задача 2

Програмирай Bee-bot/ E.a.r.L. като започнеш от  :

• 10 лв. – 8 лв. =

8 кг – 5 кг =

• 10 ст. – 6 ст. =

1 дес. + 0 ед. =

1 дес. + 6 ед. =

1 дес. + 4 ед. =

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

Отг.: * Пчелата трябва да достигне само до крайния резултат: 2лв.

Приложение 2.3.

Работен лист – група 4

Събиране и изваждане с преминаване. Текстови задачи

Задача 1 Попълни:



$$5 + 9 = 14$$

Събираемите са ... и ...
Сборът е и



$$15 - 8 = 7$$

Умаляемото е ...
Умалителят е ...
Разликата е и

	7		1	
8		13		15
	6		9	
10		2		
	5			14

+

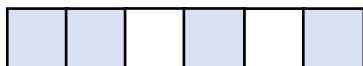
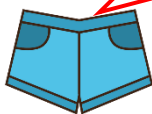
-

Задача 2

Колко лв. струват късите гащи?

Аз струвам
13 лв.

Аз - с блв.
по-малко.



	7		1	
8	=	13		15
	6	-	9	
10		2		
	5			14

Отговор на задача 2:

Дейности с роботизирана играчка

Приложение 3.1.

ТЕМА: Геометрични фигури и тела

Цели и задачи

- Затвърдяване знанията и уменията за разпознаване на изучените геометрични фигури.
- Затвърдяване знанията и уменията за измерване и чертане на отсечка по дадена дължина.

Компетентности като очаквани резултати

Учениците:

- разпознават изучените геометрични фигури.
- чертаят отсечка по дадена дължина.
- измерват отсечката и записват резултата от измерването в сантиметри.
- Сравняват сбор или разлика на именувани числа с именувано число.

Възпитателни задачи:

1. Провокиране на интерес и установяване на позитивно отношение към математиката и роботиката.
2. Осмисляне ролята на математиката в живота на хората.
3. Формиране на умение за работа в екип.

Интегрирани връзки: Родинознание

Предварителна подготовка на учителя:

1. Подготовка на материалите за урока;
2. Подготовка на мултимедийна презентация.

Методи и средства:

- Словесни: беседа, разказ, обяснение, демонстрация и др.
- Интерактивни методи: игра

Материали:

1. Bee-Bot/E.a.r.L./Blue-Bot
2. Подложки с цифри на числа, картинки по темата.

Описание на дейностите с роботизирана играчка

10 мин.	Поставяне темата на урока Актуализиране знанията на учениците по темата на урока. Припомняне правилата за работа с Bee-Bot/E.a.r.L./Blue-Bot и разпределението на ролите в екипа. Работен лист Геометрични фигури и тела Задача 1 (работен лист за всяка група) Следвайте указанията и помогнете на пчелата да стигне до слона/ костенурката/ лисицата/ кокошката/други. През коя/кои геометрична фигура трябва да премине? Постройте алгоритъм (с карти) или нарисуйте със стрелки в квадратната мрежа.
---------	---

	A) Б) В)
15 мин.	Основна част Дейности на децата с Bee-Bot/E.a.r.L./Blue-Bot (10-12 мин.) Задача 2 Програмирай Bee-bot/ E.a.r.L./ Blue-Bot използвайки бутоните и следвайки алгоритъма:

	През кои геометрични фигури премина пчелата? До кое животно достигна? *Работа с учебник и учебна тетрадка.
10 мин.	Заключителна част Обобщение Какво научихме днес? Домашна работа(указания за изпълнение). Какви проблеми възникнаха, докато програмирахме Bee-bot/ E.a.r.L./ Blue-Bot? На кого искаме да благодарим в нашата група? Защо?

Methodological guidelines for planning and conducting dramatic play in kindergarten

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Методически насоки за планиране и провеждане на игри-драматизации в детската градина

доц. д-р Ася Велева
Русенски университет „Ангел Кънчев”
aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: Numerous studies show that dramatic play stimulates children's development in a number of aspects. At the same time, it is a challenge for many teachers to develop dramatic play. In this context, the purpose of this material is to offer methodological guidelines for planning, organizing and conducting dramatic play in kindergarten, which will help educators to realize the educational and developmental potential of the phenomenon while preserving children's interest in the activity. The planning and preparation of the dramatic play goes through the following stages. 1. Perception of the literary work and analysis of the motives, actions and qualities of the characters. 2. Retelling and development of plastic imagery. 3. Table theater play and development of verbal imagery. 4. Improvisations to enrich the play with new actions and episodes. 5. Presentation of a performance. Observance of the specified accents and ways of working is of great importance for the development of the dramatic play, since, unlike the plot-role-playing game, in it not all actions are given ready-made; they must be created using dialogue, gestures, facial expressions, movements.

Keywords: dramatic play, kindergarten

Множество изследвания показват, че играта-драматизация стимулира развитието на децата в редица аспекти: свързана реч, познавателна децентрация, логическото мислене, социални умения, памет, въображение, творческо мислене. (J. Han et al., 2015; L. Furman, 2000; E. Migunova, 2006) В същото време, както посочва Н. Губанова, спектаклите в детската градина понякога се провеждат единствено с цел да се впечатлят възрастните (родители, колеги) и това превръща процеса в безконечни изморяващи репетиции, в които няма място за собствено творчество, а само следване на указания и предварителен план, „за да покажем своята работа“ (N. Gubanova, 2008). Във връзка с това Дж. Хан основателно твърди, че педагозите са изправени пред трудността да направят постановката реалистична, интерактивна и ангажираща децата. Затова е предизвикателство за много учители да развиват играта-драматизация. (J. Han et al., 2015) В този контекст целта на настоящия материал е да предложи методически насоки за планиране, организиране и провеждане на игри-драматизации в детската градина, които да подпомогнат педагозите да реализират възпитателния и развиващ потенциал на феномена при съхраняване на интереса на децата към дейността. Методическите насоки са онагледени с примери към българската народна приказка „Житената питка“.

Планирането и подготовката на играта-драматизация преминава през следните етапи. 1. Възприемане на литературното произведение и анализ на мотивите, постъпките и качествата на героите. 2. Преразказ и развитие на

пластичната образност. 3. Игра с театър на маса и развитие на словесната образност. 4. Импровизации за обогатяване на играта с нови действия и епизоди. 5. Представяне на спектакъл.

Работата върху литературното произведение и подготовката за драматизация се осъществява в педагогическите ситуации по български език и литература и в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие. Първият етап от подготовката за драматизиране е задълбоченото възприемане на произведението. Текстът трябва да се поднесе от учителя изразително, защото неговата реч е образец за децата. След повторен прочит, се прави анализ на литературната творба. Педагогът трябва предварително да планира въпроси, с които да подпомогне децата да вникнат добре в личните качества, мотивите на поведение и чувствата на героите и да направят оценка на техния характер. Това е предпоставка за правдиво изпълнение на ролите. По отношение на избрания пример с приказката „Житената питка“ подходящи са например въпросите: Защо питката избягала от бабата и дядото?, Каква е тя, щом не се страхува да тръгне сама по света?, Защо Зайо се засмял на песничката на питката? Защо казал, че не яде изгоряла питка? Какво мисли Кумчо Вълчо за питката? Защо Меца си мисли, че питката не е за нея? Защо Лиса казала на питката, че песничката ѝ е хубава? Как нарекла Лиса питката? Как Лиса надхитрила питката? Каква е питката, щом се оставила Лиса да я изяде? Подходящо е ситуацията да завърши с песен по приказката, при изпълнението на която децата да се насочат към имитационни действия от името на героите.

В следващите дни се предлага на групата отново да чуе приказката. Подготвя се влизането на децата в роли, като се насочват към пластична и словесна образност, а не просто към възпроизвеждане на репликите и действията, описани в произведението. За постигане на пластична образност е полезна работата с илюстрации върху съдържанието на произведението. Необходимо е, задавайки въпроси, учителят да насочи децата към възприемане и заимстване на изразните средства – мимиките и жестовите на картините. В конкретния пример това може да стане с въпросите: Как е изглежда бабата? (насочва изпълнителите да наподобят прегърбената стойка) По какво се разбира, че Зайо се зарадвал на питката? (провокира заимстване на весело, усмихнато изражение) Страхува ли се питката от Зайо? Как разбрахте? (приканва към безгрижна мимика) По какво се разбира, че Вълчо е гладен? (фиксира вниманието върху извадения, облизващ се език и потъркването на празния корем с лапа) (Как Меца гледа питката? (учудено) Как Лиса показала на питката да се приближи? (подсказва лукаво изражение и приканване с пръст). Желателно е да се подканят децата за всеки от въпросите да изпълнят коментираните мимики и жестове, за да заприличат на героите. След разглеждането на илюстрациите е добре учителят да разкаже приказката, включвайки епизодични изпълнения от страна на децата. Например стигайки до срещата на Зайо Байо с питката извиква дете да покаже действията му и да каже репликата му. По същия начин излизат изпълнители за останалите герои. Според желанието и интереса на групата, приказката може да се разкаже по този начин повече от веднъж.

В следващото занимание, когато децата вече са позапомнили поредността на епизодите и репликите на героите, се работи за постигането на словесна образност. След прочит на приказката е подходящо да се предложи на децата да я изиграят с кукли за театър на маса. Избира се този вариант, тъй като в случая децата действат с малко подвижни фигури и вниманието им може да се концентрира върху запомнянето на репликите и промяната на интонацията. Преди играта с куклите се обсъжда подходящата интонация и се предлага на няколко деца да кажат репликите изразително. Учителят не просто поканва децата да кажат една или друга реплика, а поставя конкретна художествена задача. За целта той предварително планира по няколко въпроса и насоки за всеки герой. Например: С какъв глас говори дядото?

Кажете на бабата да премеете хамбара, но да си личи, че не си доволен, дето няма брашно. С какъв глас говори бабата? Кажете колко съжаляваш, че няма брашно? Кажете думите на питката така, че да си личи колко си весела и безгрижна. Кажете думите на Зайо, който е много радостен да види питката. Кажете думите на Вълчо, така че да разберем колко е страшен. Какъв е гласът на Меца? Как ръмжи тя? А как Лиса говори ласкаво на питката? След отговорите на децата, по тяхно желание се разпределят ролите и се изиграва приказката с театър на маса. След това артистите дават куклите на други деца от групата и приказката се изиграва втори път.

Отделно занимание се посвещава на детските импровизации за обогатяване на играта с нови действия и епизоди, които не са описани в произведението. Целта е приказката да придобие индивидуални краски и играта да се обогати така, че да е по-богата, по-правдива и близо до живота. За всеки герой се обсъждат въпроси и децата дават свои предложения, какви допълнителни действия биха могли да извършат. Например: Какво правела бабата, когато дядото дошъл при нея? Групата може да даде разнообразни идеи: плетяла, чистела, четяла и т.н. Предложените действия се показват с пантомима. След това се избира кои от тях да се включат в играта. Насочват се децата и към имитация на действията, описани в приказката. По отношение на примера с приказката „Житената питка“ е подходящо да се насочат децата към импровизации с въпросите: Как дядото се подpira са бастун? Как бабата меси питка? Как извадила горещата питка от печката? Покажи, че пари. Как се търкаляла питката по пътеката? С какви подскоци Зайо дошъл по пътеката? Какво правел Вълчо, преди питката да мине покрай него? Какво правела Меца на горската пътека? Как Лиса вървяла през гората? Как Лиса показала, че питката била много вкусна? На този етап е подходяща играта, предложена от С. Козлова и Т. Куликова, в която се изисква от детето да избере някое събитие от приказката и мълчаливо да го изиграе, а останалите да отгатнат кой епизод е представен (S. Kozlova, T. Kulikova, 2009). Е. Мигунова пък предлага децата да изпълняват образно-игрови етюди с импровизационен характер, например: „Познай какво правя?“ или „Познай какво ми се случи“. Същата авторка препоръчва в процеса на работа децата да фантазират по повод дома на героя, взаимоотношенията му с родители, приятели, да измислят любимите му ястия, занятия, игри; да съчиняват различни случки от живота му (Е. Migunova, 2006).

По време на работата върху произведението важно значение има оценката на изпълнението от страна на педагога. Вниманието на децата трябва да се насочва към използваните изразни средства – словесни и пластични. На описаните до момента етапи не е препоръчително използването на цели костюми, за да не се отвлича вниманието на децата от главното – изпълнението на ролята. Желателно е да се организира цялостния педагогически процес така, че децата да претворяват впечатленията си от произведението в различни дейности: рисуване, апликиране, оцветяване на най-ярките и емоционални събития; изработване на реквизит и декор за игра на маса и с костюми или елементи на костюми; импровизиране на движенията на героите под подходящ музикален съпровод. Важно значение има и посещението на театър. На следващия ден се провежда беседа върху сюжета, актьорите, костюмите и обстановката. Друг вариант е групата да слуша аудиозапис на произведението, който след това също се обсъжда. Така децата се насочват да осмислят и съответно претворят възприетите изразни средства.

Последният етап от планирането и подготовката на играта-драматизация е участието в спектакъл. Не е задължително това да става пред гости – може зрители да са част от децата в групата или образните играчки. Учителят предварително подготвя декорите и материалите, с които ще се декорират артистите. Въвежда децата в игровата ситуация с помощта на подходяща психологическа нагласа – например прочит на откъс от приказка; внасяне на кукла или елементи на костюм;

показ на илюстрации или предмети, които са ключови за даденото произведение; гатанка или стихотворение и др. Предлага се на децата да изберат изпълнители на ролите и сценични работници, които подготвят сцената. Докато те работят, останалите от групата подреждат столчетата както в театрална зала. След сигнал от учителя, играта започва. В хода на дейността, децата не се прекъсват; ако се нуждаят от помощ, учителят подсказва реплики или следващия епизод. Накрая се прави преценка на артистичността на изпълнителите. Хубаво е ситуацията да завърши с песен или танц, изпълнявани от всички деца. През следващите дни според желанието на групата приказката се изиграва отново, като се сменят актьорските състави. Ако представлението ще се играе пред гости, то трябва да е предшествано от генерална репетиция с костюми и декори.

По-нататък играта-драматизация може да стане самостоятелна дейност на децата. При наличието на кът за игри-драматизации в занималнята, желаещите си избират кукли или елементи на костюми и реквизит, като изпълняват с тях познатите им литературни произведения, понякога причудливо съчетани едно с друго. За да се стигне до този творчески етап на дейността, е необходима системна работа на детския учител в описаната по-горе последователност.

Съблюдаването на посочените акценти и начини на работа е от важно значение за развитието на играта-драматизация, тъй като за разлика от сюжетно-ролевата игра, при нея не всички действия са дадени в готов вид; те трябва да се създадат с помощта на диалог, жестове, мимики, движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губанова, Н. (2008). *Игровая деятельность в детском саду. [Программа и методические рекомендации]*. - Москва: Мозайка Синтез.
2. Козлова, С., Т. Куликова. (2009). *Дошкольная педагогика. [Учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений]*. – 10-е изд., стер. – Москва: Издательский центр „Академия“.
3. Мигунова, Е. (2006). *Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. Пособие*. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого.
4. Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 27 (3), 173 – 178.
5. Han, J., Jo, M., Hyun, E., & So, H. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Educational Technology Research and Development*, 63(3), 455-474. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9374-9>

REFERENCES

1. Gubanova. N. (2008). *Igrovaya deyatel'nost v detskom sadu. [Programma i metodicheskie rekomendatsii]*. - Moskva: Mozayka Sintez.
2. Kozlova. S.. T. Kulikova. (2009). *Doshkol'naya pedagogika. [Uchebnik dlya stud. sred. prof. ucheb. zavedeniy]*. – 10-e izd.. ster. – Moskva: Izdatelskiy tsentr „Akademiya“.
3. Migunova. E. (2006). *Organizatsiya teatralizovannoy deyatel'nosti v detskom sadu: Ucheb.-metod. Posobie*. Velikiy Novgorod: NovGU imeni Yaroslava Mudrogo.
4. Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 27 (3), 173 – 178.
5. Han, J., Jo, M., Hyun, E., & So, H. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Educational Technology Research and Development*, 63(3), 455-474. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9374-9>

Creating Worksheets to Support Learning in Elementary School

Assist. Prof. Stefan Kr. Stefanov, PhD
Department of Pedagogy,
University of Ruse "Angel Kanchev"
skstefanov@uni-ruse.bg

Създаване на работни листове в помощ на обучението в началните училищни класове

ас. д-р Стефан Кр. Стефанов
катедра „Педагогика“
Русенски университет „Ангел Кънчев“
skstefanov@uni-ruse.bg

Abstract: *To enhance classroom lessons, worksheets are frequently used to individualize the learning experience by supplementing the curriculum with engaging and interactive elements. This article explores the possibilities offered by office software packages for creating worksheets, brochures, and small books that students can use during the learning process and for self-study. The article also presents websites and programs that facilitate the creation of these worksheets.*

Keywords: worksheets, color by number, flashcards, booklet maker, crosswords, sudoku, word search

Често в образователната практика се налага използването на работни листове и учебни пособия, които да отговарят на нуждите на конкретния ученически клас. Това кара преподавателите да разполагат не само с готови работни листове, но да ги модифицират и да създават свои собствени материали за отпечатване. Тези материали лесно се преработват, за да се индивидуализират или да се отпечатат в два или повече варианта.

При създаването на работни листове се използват текстообработващи програми на офис пакетите Майкрософт 365 или LibreOffice, които имат отлични функции за форматиране на текст, за добавяне на изображения, фигури, диаграми и таблици. Като допълнителен ресурс с над 70 хиляди клипарта може да се използва пакета ClipArt ETC¹. Така могат да се създадат листове за писмено изпитване, листове за оцветяване, правила, инструкции за работа (как се рисува определена фигура, оригами). Правилата, които служат за многократна справка могат да са отпечатани на цветна хартия, картон или да са ламинирани.

С офис пакетите можем да създадем листове или цели тематични книжки за оцветяване. Тези упражнения развиват фината моторика на ръката, настойчивостта, желанието за постигане на цел. Това може да листове, съдържащи геометрични фигури или геометрични тела, ъгли за измерване, фризове и оцветяването на геометричните фигури в тях според определено правило. Има много сайтове, откъдето могат да се вземат готови изображения за оцветяване: Coloring Book², My Free Colouring Pages³, Printable Coloring Pages⁴, Coloring.ws⁵, Coloring Pages⁶, Colorings⁷...

¹ ClipArt ETC - <https://etc.usf.edu/clipart/>

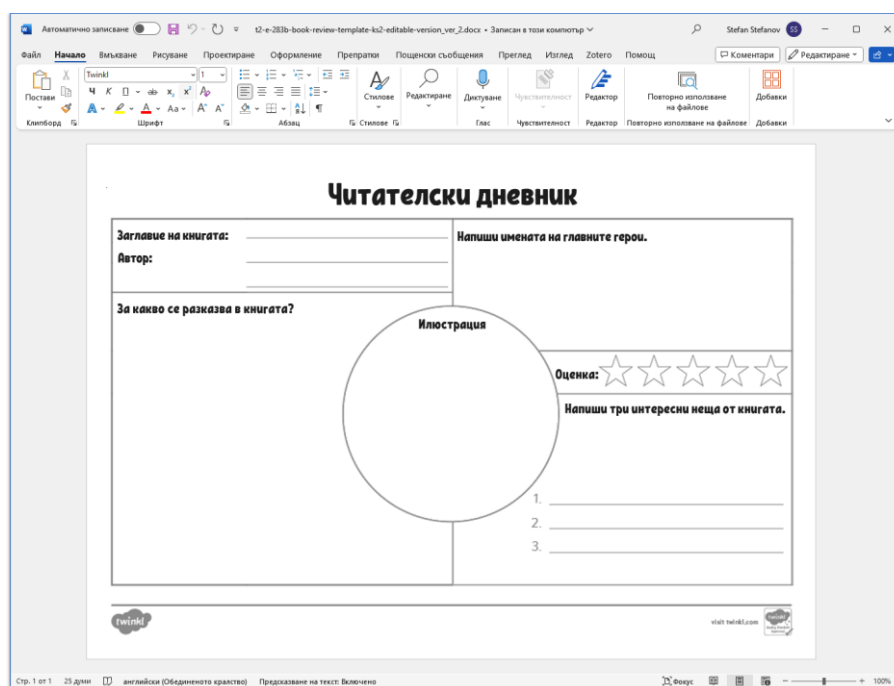
² Coloring Book - <http://www.coloring-book.info/>

³ My Free Colouring Pages - <https://www.myfreecolouringpages.com/>

⁴ Printable Coloring Pages - <https://printablefreecoloring.com/>

⁵ Coloring.ws - <https://www.coloring.ws/>

Възможно е тези изображения да се подредят в книжка и на всяка страница учениците да напишат изречения, свързани с изображенията, които са на нея. На учениците може да се предложи да оцветят мандала от сайта Color a Mandala⁸ или Super Coloring - Mandala⁹, картини с точка Dot Puzzles¹⁰, скрити картини Hidden Picture¹¹ или картини със свързване на точки от DLTk-Kids dot to dot¹². Интересни са и работните листове за откриване на различни малки картинки Spy Game или „I Spy...“¹³. По-големите ученици могат да работят над проект, свързан с оцветяване по номера. В сайтовете Color-Dragon¹⁴ или PBNify¹⁵ се въвеждат подходящи изображения, избира се брой на цветовете и се получава схема за оцветяване с избрана от софтуера палитра цветовете.



Фигура 1. Създаване на лист за читателски дневник с Word

Използвайки изображение за оцветяване лесно може да се създаде упражнение от типа „Открий десетте разлики“. В графичен редактор се отваря изображението, изтриват се, дорисуват се или се копират елементи от него и се записва под друго име. Двете изображения се вмъкват едно до друго на една страница и се отпечатват.

⁶ Coloring Pages - <https://www.coloringpages.net/>

⁷ Colorings - <https://colorings.cc/bg>

⁸ Color a Mandala - <https://www.color-a-mandala.com/>

⁹ Super Coloring – Mandala - <https://www.supercoloring.com/coloring-pages/arts-culture/mandala/>

¹⁰ Dot Puzzles - <https://www.coloring.ws/dotpuzzle.htm>

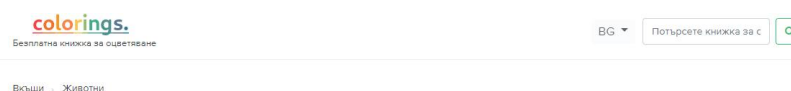
¹¹ Hidden Picture - <https://hiddenpicturepuzzles.com/>

¹² DLTk-Kids dot to dot - <https://www.dltk-kids.com/krc/dot-to-dot.htm>

¹³ Spy Game - <https://www.papertraildesign.com/i-spy-game-printables/>

¹⁴ Color-Dragon - <https://www.color-dragon.tk/en>

¹⁵ PBNify - <https://pbnify.com/>



Животни книжка за оцветяване



Фигура 2. Листове за оцветяване

Изображения от тези сайтове могат да се комбинират с елементи, добавени с инструментите на офис пакета (големи букви или цифри, изписани в контур, геометрични фигури, таблици), за да се оформи работен лист, подходящ както за работа в клас, така и за домашна работа. Ако се наложи добавяне на лабиринт, в помощ идват сайтовете Maze Generator¹⁶, Discovery Education Puzzlemaker¹⁷ или Codebox Software - Maze Generator¹⁸. За да се отпечата sudoku с различна степен на трудност, може да се посети сайта Sudokuweb¹⁹ или Printable Creative²⁰. Нонограми и други логически игри за отпечатване са достъпни от сайта Нонограми - онлайн пъзел²¹. За да добавим упражнение с анаграми на български език, може да се използват резултатите от сайта Анаграми²², а кръстословици - от Онлайн генератор на кръстословици за деца²³.

Книга на класа, с отделна страница на всеки ученик, също може да се подготви чрез офис пакетите. В страницата на ученика може да се включи негова рисунка и съчинение, което е написано специално за книжката. По подобен начин, може да се подготви и издава вестник на класа с отделни рубрики – кръстословици, ребуси, загадки, гатанки, логически загадки, конкурси; мозайки, загадки с рисунки, лабиринти; публикуване на отлично написани съчинения, стихотворения на учениците; представяне на нови книги, филми, компютърни програми, сайтове и мобилни приложения; интервюта с родители, учители; въображаеми интервюта с литературни герои или исторически личности; готварски рецепти и др.

Книгите-игри съдържат гатанки, текстови задачи или тестови въпроси, а съдържанието е подредено според принципите на разклоненото програмиране. Учениците работят с тези книги самостоятелно като избират отговор и отварят на посочената страница, където веднага се разбира дали този отговор е правилен или грешен и

¹⁶ Maze Generator - <https://www.mazegenerator.net/>

¹⁷ Discovery Education Puzzlemaker - <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/maze>

¹⁸ Codebox Software - Maze Generator - <https://codebox.net/pages/maze-generator>

¹⁹ Sudokuweb - <https://www.sudokuweb.org/>

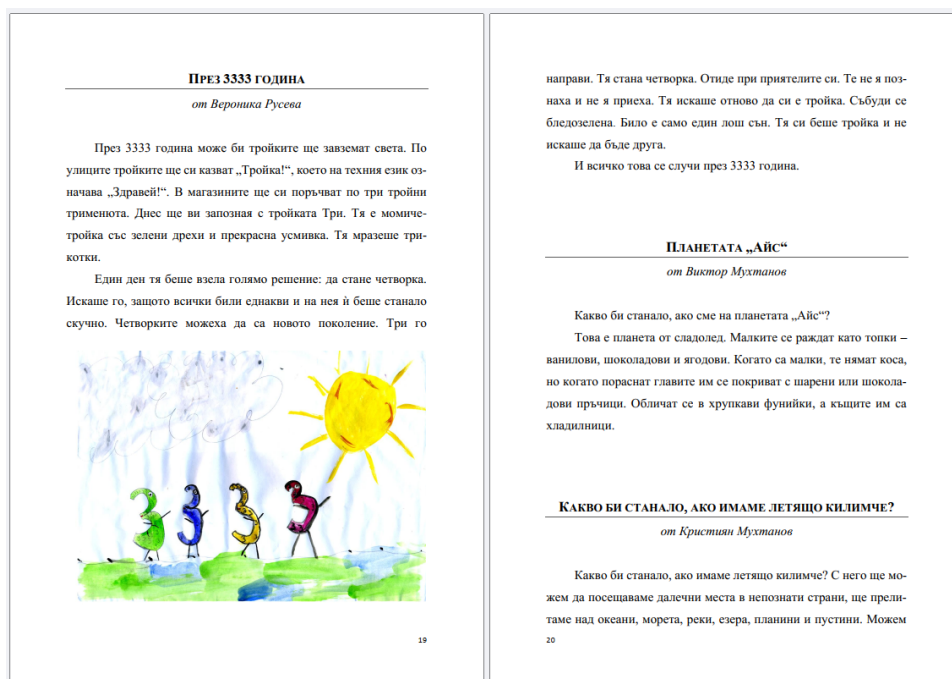
²⁰ Printable Creative - <https://printablecreative.com/sudoku-generator>

²¹ Нонограми - онлайн пъзел - <https://bg.puzzle-nonograms.com/>

²² Анаграми - <http://www.i-kratko.com/anagrams>

²³ Онлайн генератор на кръстословици за деца - <https://krastoslovici.igrii.com/>

как да продължат по-нататък. Книги от този тип също могат да бъдат подготвени чрез текстообработваща програма.



Фигура 3. Книга на класа

За да се оформи книга, форматът на страниците е А5, а броят им трябва да е кратен на четири. Готовият файл се записва във формат PDF и се отпечата като брошура, например чрез програмата Foxit PDF Reader. Листовите излизат готови за сгъване и подвързване.

Миниатюрна книга с осем страници във формат А6 или А7 може да се създаде чрез онлайн генератора от сайт Minibooks.ch²⁴. След като се избере на какъв формат ще се печата, се въвежда съдържанието ѝ в онлайн тестовия редактор. Книжката излиза на един лист А5 или А3 и се сгъва съобразно указанието в сайта.

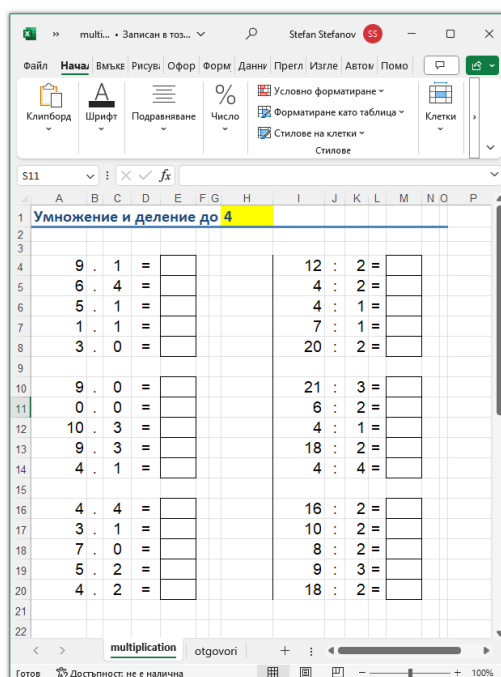
С Excel лесно могат да се създават работни листове за упражняване на основните аритметични действия. В клетката, където се изписва случайно число от 0 до 10 се използва формулата $=\text{ROUND}(\text{RAND}()*10;0)$. След това се подготвят правилните отговори, за да се проверят лесно – стойностите на клетките с числа се събират, изваждат, умножават или делят, изчислява се правилния отговор и се отпечатват. Ако трябва да се определи ограничение за най-голямо число, което участва в задачата, се избира клетка от електронната таблица, където то да се появи, например Н1 и формулата ще има вида: $=\text{ROUND}(\text{RAND}()*\text{H1};0)$. За да се генерират нови задачи, се натиска клавиш F9.

WorksheetWorks²⁵ е сайт, който предлага разнообразие от работни листове, които могат да се използват в обучението по математика, за създаване на пъзели и листове, свързани с планирането на работата. В помощ на обучението по математика има възможност за създаване на работни листове, поддържащи цялото обучение. Започва се още от уменията за броене (флашкарти и пъзели за разпознаване на числа, броене, лабиринти за следване на последователност на числа, числа-съседни, римски числа), за визуално събиране, изваждане, умножение. След това има възможност за създаване на упражнения за търсене на задачи, математически лабиринт. В помощ на обучението по геометрия са моделите на геометрични тела,

²⁴ Minibooks.ch - https://www.minibooks.ch/minibooks_schreiben.cfm

²⁵ WorksheetWorks - <https://www.worksheetworks.com/>

загадки с пентамино, измерване на ъгли, събиране и изваждане с геометрични фигури, дробни, избор на подходящи единици при измерване, разпознаване на часовник, пари и др. В раздел „Пъзели“ има лабиринти, търсене на думи, sudoku, тайна карта, математически лабиринт с пресмятане и растерна графика. В раздела за организиране от полза могат да са планерите, листове за водене на бележки с метода Корнел и графични органайзери (диаграма-часовник, Т-диаграма, Y-диаграма, диаграма на Вен, звездна диаграма, кръгова диаграма, диаграма - рибена кост, KWHL диаграма, диаграма за вземане на решения и други). След като се избере раздел и конкретен работен лист, се избират конкретни параметри на упражнението и то се генерира като готов за отпечатване работен лист. За да се получи втори вариант на вече съществуващ работен лист, се избират същите параметри повторно. След всеки работен лист се прилага и лист с правилни отговори, което ускорява проверката и намалява възможността за допуснатите грешки.



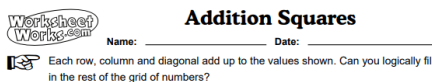
Фигура 4. Създаване на работен лист по математика с електронна таблица

Акцентът на сайта Worksheet Genius²⁶ са обучението по английски език и математика. Сайтът разполага с над 30 различни вида предварително подготвени работни листове и след като се избере конкретен вид, се определя нивото на трудност и параметрите на задачите, които се дават. Възможно е да се създаде работен лист с друго название и нови параметри на задачите. Дават се правилни отговори, но не се поддържа кирилица.

Сайтът Education.com²⁷ предлага сравнително малко възможности за създаване на работни листове по математика – събиране, изваждане, умножение, деление, т.н. „фамилни задачи“, милиметрова хартия, числова линия и sudoku. Работните листове се оформят според нуждите, възможно е да се добави заглавие на български език.

²⁶ Worksheet Genius - <https://worksheetgenius.com/>

²⁷ Education.com - <https://www.education.com/worksheet-generator/>



	15	6	10	36
				50
2	4		11	22
13	1			26
34	36	34	32	31

5		4	16	8	39
17	1	20		3	54
	15		19		79
7		22			77
11			14	23	76
52	34	73	63	63	59

		5		23	32	141
29	13	11	10		9	86
		4	2			95
	19	28	22	15	34	132
	27		24	6	7	106
35		36	8	21	1	104
148	104	109	97	99	107	66

		27	26		24	206
47	7		21	6		177
8	4	35		41	37	188
	20	22	16	9	1	131
	25	44	45	23	12	182
38	19	10		42	32	179
11		31	36	2	13	160
155	139	186	177	195	178	198

Copyright ©2023 WorksheetWorks.com

Фигура 5. Сайтът WorksheetWorks

My Worksheet Maker²⁸ е инструмент за оформяне на работни листове с няколко различни възможности за отговор: свободен или избираем от няколко възможни, попълване на пропуски, избор от списък, свързване на думи, думи с разбъркани букви. Към това може да добави място за списък с думи, инструкции и разделителни линии. Към работния лист добавят изображения, записва се като PDF и се отпечатва.

Подобна функционалност има и в сайта WordMint²⁹ – създава се работен лист за отпечатване като се въвеждат въпроси и техните отговори. Сайтът ги разбърква и подготвя като лист с въпроси и отговори за свързване. Много лесно е създаването чрез този сайт на упражнение за търсене на думи. Просто се избират думи от учебното съдържание, въвеждат се в сайта и веднага след това се получава готов за отпечатване лист. С така въведените думи може да се състави и друг вид упражнение – разбъркани букви или бинго карти. С този сайт лесно се съставят и кръстословици като тук вече е нужно да се въведе въпрос и отговор, а сайтът предлага как думите-отговор да бъдат разположени. Възможно е ново подреждане, добавяне на изображение и заглавие на кръстословицата.

В сайта The Teacher's Corner³⁰ има възможност за създаване на работни листове с упражнения за търсене на думи, анаграми, попълване на пропуски, sudoku, лабиринти, календар, работни листове по математика и облак от думи.

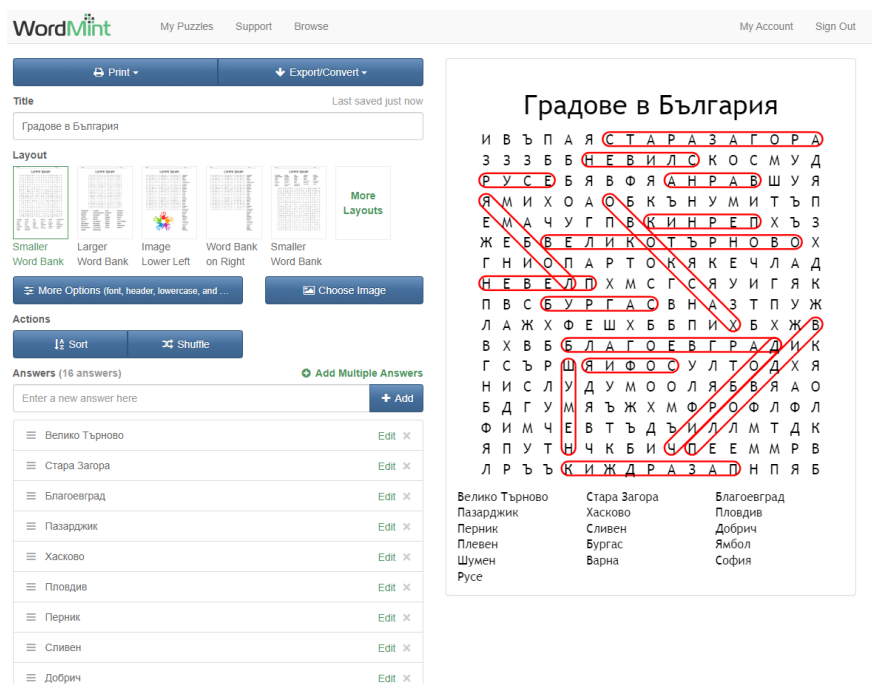
Сайтът и програмата Canva³¹ разполагат с богата колекция от шаблони на работни листове, които се персонализират като се добавят рамки, текстови кутии, геометрични форми и илюстрации от колекцията на Canva или от друг източник. Персонализирането включва и даване на инструкции, които са познати на учениците, инструктират ги точно, без излишни думи. Ако работният лист ще е електронен, може да се добави и анимация за появата на отделните елементи.

²⁸ My Worksheet Maker - <https://worksheets.brightsprout.com/worksheet-maker/>

²⁹ WordMint - <https://wordmint.com/>

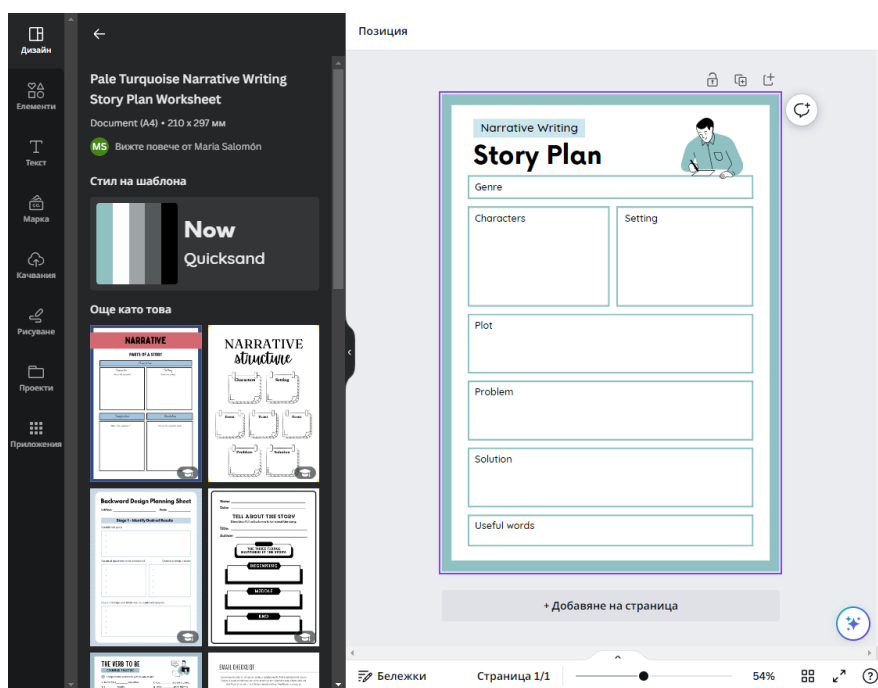
³⁰ The Teacher's Corner - <https://worksheets.theteacherscorner.net/>

³¹ Canva - <https://www.canva.com/create/worksheets/>



Фигура 6. Сайтът WordMint

По подобен начин се работи и в сайта WorksheetZone³². Избира се готов шаблон, адаптира се конкретните нужди, превежда се на български език и се отпечатва. Сайтът може да превърне PDF документ в упражнение за самооценка на учениците като вътре в този документ се добавят блокчета за избор на верен отговор от предложени, полета за попълване, влачене и пускане, свързване, търсене на думи.



Фигура 7. Сайтът и програмата Canva

Други сайтове от този тип са: Super Teacher Worksheets³³, Worksheet Generator³⁴, TLSBooks³⁵, Math Fact Cafe³⁶, Enchanted Learning³⁷, First-School³⁸, Primary Resources³⁹ и Teacher Sherpa⁴⁰...

³² WorksheetZone - <https://worksheetzone.org/>

³³ Super Teacher Worksheets - <https://www.superteacherworksheets.com/>

В часовете по математика от помощ е отпечатан и ламиниран картонен циферблат с подвижни стрелки. Такива циферблати могат да се изтеглят от сайта Monday Mandala⁴¹, например.

Слънчев часовник от хартия може да е интересно допълнение за часовете по Човекът и природата. За създаването му от сайта blocklayer⁴² се посочват точните географски координати на мястото, където ще се бъде поставен и в резултата се получава PDF за отпечатване. Вертикален слънчев часовник за стена или прозорец може да се създаде от сайта SundialZone⁴³. Хартиена въртяща се карта на звездното небе се генерира от сайта In-The-Sky⁴⁴.

Tarsia е дейност в класната стая, която е свързана с индивидуално или групово подреждане на главоблъсканици, съставени от няколко части. Подобно на доминото, тук се търсят парчета от пъзел, при които въпросите и отговорите си съответстват. Ако всичко е подредено правилно, отделните елементи образуват геометрична фигура. Създаването на пъзели „Tarsia“ се улеснява от безплатната програма Tarsia Formulator⁴⁵. В програмата се избира каква да е формата на готовата фигура. Избира измежду повече от 30 готови форми, след което се започва въвеждането на въпросите и отговорите, на математическите задачи и техните отговори. Онлайн инструменти за създаване на пъзели от този вид са Tarsia Maker⁴⁶ или Tarsia Puzzle Generator⁴⁷.

Други онлайн инструменти улесняват създаването на листове с петминутки в края на часа (Exit Ticket). Преди часът да завърши учениците отговарят на кратък въпрос или решават задача, с което се проверява каква част от преподавания в часа учебен материал е усвоен от тях. Това може да са обикновени листчета хартия, но може да се използват шаблони. Например от Twinkl⁴⁸, от StoryboardThat⁴⁹, от Canva⁵⁰ или от Ditch That Textbook⁵¹.

Изкуственият интелект ChatGPT⁵² може да се използва за създаване на работни листове. Достатъчно е да се формулират подходящи запитвания и в резултат се получава работен лист, който трябва да се провери от учителя за грешки (т.н. „халюцинации на ИИ“). Щом всичко е готово, текстът на работния лист се прехвърля в текстообработваща програма и се отпечатва.

Работните листове са част от ежедневната учебна работа, затова не бива се дават еднотипни задачи, а да се разнообрази оцветяване по номера, флашкарти, създаване на книжки, кръстословици, sudoku, търсене на думи.

³⁴ Worksheet Generator - <https://www.kidzworksheets.com/worksheet-generator/>

³⁵ TLSBooks - <https://www.tlsbooks.com/>

³⁶ Math Fact Cafe - <https://www.mathfactcafe.com/>

³⁷ Enchanted Learning - <https://www.enchantedlearning.com/math/>

³⁸ First-School - <https://first-school.ws/>

³⁹ Primary Resources - <http://www.primaryresources.co.uk/>

⁴⁰ Teacher Sherpa - <https://teachersherpa.com/>

⁴¹ Monday Mandala - <https://mondaymandala.com/printable-clock-faces/>

⁴² blocklayer - <https://www.blocklayer.com/sundial/>

⁴³ SundialZone - <https://www.sundialzone.com/bg/sundial.php>

⁴⁴ In-The-Sky - <https://in-the-sky.org/planisphere/>

⁴⁵ Tarsia Formulator - <http://www.mmlsoft.com/>

⁴⁶ Tarsia Maker - <https://www.tarsiamaker.co.uk/>

⁴⁷ Tarsia Puzzle Generator - <https://www.classtools.net/tarsia/>

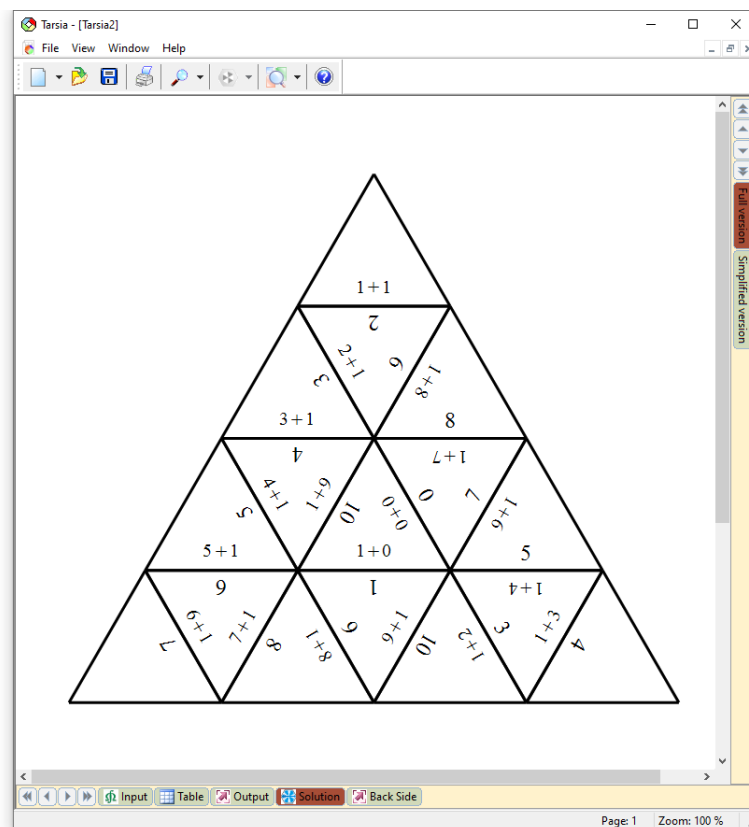
⁴⁸ Twinkl - <https://www.twinkl.bg/resource/ca-c-50-exit-ticket-writing-template>

⁴⁹ StoryboardThat - <https://www.storyboardthat.com/create/worksheet-exit-ticket/>

⁵⁰ Canva - <https://www.canva.com/exit-tickets/templates/>

⁵¹ Ditch That Textbook - <https://ditchthattextbook.com/infographic/exit-ticket-builder/>

⁵² ChatGPT - <https://chat.openai.com/>



Фигура 8. Пъзелът Tarsia

Default (GPT-3.5)



Можеш ли да създадеш работен лист по математика за ученици от първи клас



Разбира се! Ето един пример на работен лист по математика за ученици от първи клас. Този работен лист е насочен към упражненията за събиране и изваждане в рамките на числата от 1 до 10.

Име: _____

Дата: _____

Упражнение 1: Събиране

1. $1 + 2 =$
2. $3 + 4 =$
3. $5 + 1 =$
4. $6 + 3 =$
5. $2 + 7 =$

Упражнение 2: Изваждане

1. $8 - 3 =$
2. $6 - 2 =$
3. $7 - 4 =$
4. $10 - 5 =$
5. $9 - 1 =$

Regenerate

Фигура 9. Изкуственият интелект ChatGPT създава работни листове

Developing the skill of reading comprehension in 7. Class

Anita Nikolova, PhD
ani_2307@abv.bg

Развиване на уменията за четене с разбиране в 7. клас

д-р Анита Николова
ani_2307@abv.bg

Abstract: *This article examines strategies for developing reading comprehension skills in the Bulgarian language and literature classes in 7th grade. The focus is on the different types of questions that help develop this skill. Observations on the work with unfamiliar texts for reading comprehension in Bulgarian language classes in the 7th grade are presented. Appropriate texts for reading comprehension, tailored to the age and interests of students, and a diverse set of questions to them greatly support the improvement of the reading technique, as well as the perception and use of the extracted information. The open-ended questions aim to build skills for formulating a position according to what has been read in the texts.*

Keywords: text, reading comprehension, information retrieval, closed questions, free answer questions

УВОД

В статията акцентът е върху развиване на уменията за четене с разбиране като част от обучението по български език и литература в часовете в 7. клас. **Предмет** на изследване е развиване на уменията за извличане на информация от конкретни текстове, а **обект** – работата с непознати текстове и изпълнението на поставените задачи. За **целта** се представят наблюдения върху работата на ученици от 7. клас от ЧСУ „Роналд Лаудер“ върху различни текстове за четене с разбиране в продължение на един учебен срок (първи срок на 2022/2023 г.). В хода на работа са поставени следните **задачи**:

1. Да се провери дали учениците успяват да извлекат информация от непознат текст, която да използват, за да отговорят на поставените въпроси;
2. Да се проследи дали учениците развиват уменията за четене с разбиране и извличане на информация след дадени насоки от страна на учителя и работа върху различни текстове;
3. Да се провери дали учениците успяват да формулират собствен отговор на поставен въпрос, след като са прочели текста.

В учебния процес са провеждани упражнения върху различни текстове за четене с разбиране, като те са съобразени с възрастта, интересите на седмокласниците и следват формата на външно оценяване в края на 7. клас. В изследването е използван **методът на контент анализа**, като се проследява дали се развива уменията за определяне **тема** на текста, посочване на **вярно** или **невярно** твърдение от текста, извличане на информация с оглед на поставените задачи, формулиране на **свободен отговор** по поставен въпрос, включващ посочване на аргументи.

ТЕОРЕТИЧЕН ОБЗОР

Четенето представлява рецептивен процес, при който читателят извлича информация от конкретен текст, която обработва и използва за различни цели. Процесът на четене включва разбиране на прочетеното, неговото осмисляне и

служене с информацията за решаване на практически задачи. Тази дейност увеличава знанията на човек, като спомага за формиране на конкретни идеи, развиване на мисленето и духовното обогатяване. Според учебните програми по български език за 6. и 7. клас четенето на непознат текст и извличането на информация от него представлява мисловен процес на обмисляне на информация, термини и концепции от научен, медиен или художествен текст¹. По време на четене се извършват следните действия:

1. Прочит на текста без конкретна цел;
2. Прочит на текста с цел разбиране на съдържанието му;
3. Свързване на прочетеното с натрупаната до момента обща култура по темата;
4. Анализиране на прочетената информация, извличане на новата информация, търсене на възможности за нейното приложение в конкретни задачи².

По време на работа върху текстове за четене с разбиране обикновено се прилагат втора, трета и четвърта стъпка, като различните видове текстове, съобразени с възрастта и интересите на учениците, позволяват търсенето на междупредметни връзки и разширяват общата култура и стимулират любопитството на учениците.

Развиването на уменията за четене с разбиране е сред основните цели в прогимназиалния етап на обучение, като задача за извличане на информация от непознат текст е включена в моделите на външно оценяване в края на 4., 7. и 10. клас. Това е предпоставка още в началния етап на обучение да се формират основни умения за четене с разбиране на непознат текст и в прогимназиалния и гимназиалния етап да се продължи работата върху доразвиване на уменията, което е ключово в подготовката на учениците. Четенето с разбиране е фундаментално умение, което спомага за формиране на критическо мислене, извличане на информация от различни видове източници, нейното осмисляне, анализ на прочетеното, търсене на междутекстови връзки и др. При прочит на непознат текст и изпълняване на задачи след него се проверява дали се разбира смисълът на прочетеното и дали ученикът успява да обработи информацията, за да изпълни поставените задачи. За успешното развиване на уменията за четене с разбиране е от първостепенно значение правилното формулиране на задачите към текста за четене. Освен това е необходимо учениците да имат богат речников запас и да вникват в прочетеното. За развиване на уменията за четене с разбиране се използват различни стратегии или комбинация от тях в зависимост от потребностите на конкретния ученик. Сред тях са:

- Съсредоточавам се върху тези откъси от текста, които са лесни за разбиране.
- Прочитам текста два пъти.
- След като прочета текста, обсъждам съдържанието му с други хора.
- Подчертавам важните откъси в текста.
- Опитвам се сбито да преразкажа текста с мои думи.
- Чета текста на глас на друг човек.³

Според проведено проучване от Института за изследване на образованието използването на стратегии за разбиране и осмисляне на прочетеното повлиява благоприятно върху формиране на четивната грамотност на учениците. Седмокласниците, чиято работа е анализирана в настоящата статия, са

¹ Учебни програми по български език и литература за 6. клас <https://web.mon.bg/bg/1998>, 27.08.2023

² Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). *Assessing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension*. Reading Psychology, pp. 93 - 100.

³ Петрова, С., Тошева, Е., Христова, А. Мотивация и нагласи за четене на младите хора в България. Институт за изследвания на образованието, 2020.

предварително запознати с тези стратегии, като те се прилагат в часовете по български език. Сред най-предпочитаните от учащите са: прочит на непознатия текст и подчертаване на по-важните моменти с цел открояване на съществената информация. За развиване на уменията за четене с разбиране се работи както в часовете по български език в училище, така и под формата на самостоятелни задачи у дома, за да може да се постигне устойчивост в учебния процес. Учениците споделят, че при работа с непознат текст у дома рядко използват стратегията за резюмиране на текста, а предпочитат директно да отговарят на поставените въпроси. Липсата на задълбочено вникване в непознатия текст и предварителна подготовка върху него са сред основните предпоставки да не се разбере напълно прочетеното, което от своя страна довежда до ниска успеваемост при отговаряне на въпросите след текста.

ЧЕТИВНА ГРАМОТНОСТ

Четенето с разбиране заема значимо място в началния и прогимназиалния етап на образованието. Четивната грамотност заедно с математическата и тази по природни науки е сред основните умения на 21. век. Според нивата по PISA основната (базова) грамотност от **първо ниво** покрива умения за четене и писане. **Второто ниво** обхваща функционалната грамотност, която включва четене и писане с цел реализация в обществото. **Третото ниво** е ниво на комплексна грамотност и обхваща разбиране, тълкуване и оценка на възприетата информация. За изпълнение на поставените задачи по формата на външно оценяване в края на седми клас ученикът трябва да покрива третото ниво на четивната грамотност. Функционалната грамотност на седмокласниците е комплексна и включва следните умения: „да се идентифицира, да се възприема, да се тълкува, да се осмисля, да се оценява информация“⁴. За да може обучението да е резултатно и учениците да са функционално грамотни, е необходимо да се работи в следната последователност – **първата стъпка** се изразява в *разбиране на информацията* – ученикът самостоятелно трябва да открие смисъла на прочетения текст и да може да отговори на основни въпроси, свързани със съдържанието му. **Втората стъпка** се изразява в *осмисляне на информацията* – на този етап ученикът съпоставя прочетеното със своя житейски опит, като може да формулира позиция по проблема. **Третата стъпка** при четене с разбиране обхваща *използване на информацията* – ученикът си служи с прочетеното, за да изпълни конкретна задача или да формулира позиция.

Процесът на четене включва разбирането на новата информация и уменията тя да бъде използвана за различни цели. При работа с непознат текст, след който следват въпроси, трябва да се формулират ясни цели и задачи, върху които да се работи. За формиране на самостоятелни умения за четене с разбиране в учебния процес са използвани следните стъпки:

- Самостоятелно прочитане на текста от всеки ученик и определяне на темата;
- Задаване на въпроси след първия прочит на текста с цел самопроверка на разбирането;
- Устно резюмиране на прочетеното;
- Отговаряне на поставените въпроси след текста;
- Формулиране на свободен отговор на поставените въпроси, изразяване на позиция.

⁴ Петров, А. М. Падешка, М. Балинова (2018). Книга за учителя по български език. София: Булвест 2000, с. 10.

НАБЛЮДЕНИЯ ВЪРХУ РАБОТА С РАЗЛИЧНИ ТЕКСТОВЕ

В тази част на статията са изведени основните наблюдения от работата на учениците от 7. клас върху различни текстове за четене с разбиране, съобразени с формата на изпита по български език и литература. Емпиричното изследване е проведено през първия учебен срок на 2022/2023 г. с ученици от 7. а клас в ЧСУ „Роналд Лаудер“. Сред учащите има ученик, който е израснал в чуждоезикова среда, и дете със специални потребности. Седмокласниците работиха самостоятелно върху непознати текстове от различни сфери на общуване. Работата им върху текстовете за четене с разбиране е анализирана по следните критерии: 1) умение за определяне **тема** на текста; 2) **извличане** на информация с оглед на поставените задачи (умение да се намери **вярно** или **невярно** твърдение според прочетената информация в текста); 3) умение за извличане на информация от два източника – текст и таблица и изпълнение на поставените задачи; 4) **формулиране** на свободен отговор по поставен въпрос според прочетената информация. През първия учебен срок учениците най-напред работят самостоятелно върху непознатите текстове, а след това ги анализираме с цел по-пълноценно вникване в тяхното съдържание и осмисляне формулировките на въпросите и отговорите.

Първият критерий от проведеното наблюдение обхваща уменията за определяне **тема на текста**. Понятието тема на текста е въведено в учебната програма по български език в 5. клас, което дава възможност на учениците в продължение на три години да се упражняват върху самостоятелно формулиране тема на текста или посочване на отговор от четири възможни. Това е примерен въпрос, свързан с определяне тема на текста от тест по формата на външно оценяване – „Коя е темата на текста? А) Историята на международната авиация; Б) Основоположникът на българската авиация; В) Първите летателни апарати в България; Г) Спорът между Кольо Фичето и Хараламби Джамджиев⁵. За да се справят с този въпрос, учениците внимателно трябва да прочетат текста и отговорите. Последният дистрактор се различава от останалите, което помага на учениците по-лесно да стигнат до верния отговор. В текста за четене с разбиране е представен Хараламби Джамджиев, който е основоположник на авиацията. Споменат е и Кольо Фичето, което може да заблуди седмокласниците, че верният отговор е Г), но при внимателен прочит на текста става ясно, че спор между Хараламби Джамджиев и Кольо Фичето не е имало. От анализа на посочените отговори проличава, че учениците успешно се справят с тази задача – средно 83% успяват да посочат темата на текста. Това е доказателство, че внимателно са прочели текста и правилно преценяват кой от посочените отговори най-точно отразява съдържанието му.

Вторият критерий обхваща уменията за **извличане** на информация с оглед на поставените задачи. Към тази група спадат кое от изброените твърдения е **вярно** или **невярно** според прочетеното в текста, как е представена информацията в текста, коя информация липсва в текста и др. От работата върху различни видове текстове проличава, че прогимназистите срещат известни затруднения с извличане на информация от непознат текст, за да отговорят на поставените въпроси. Върху отделните текстове за четене с разбиране, по които е работено през срока, успеваемостта при въпросите за посочване на **вярно/невярно** твърдение е между 60% и 83%. Най-често се допускат грешки при посочване на **невярно твърдение**, като за причина може да се посочи прибързаното прочитане на въпроса или недостатъчно задълбоченото вникване в смисъла на текста. При работа с непознат текст в часовете по български език отделни ученици споделят, че не разбират прочетеното, като причините са различни: ниска степен на владение на български

⁵ Михайлова, В., Л. Шишкова (2022), Български език и литература за отличен 7. клас. София: Просвета, с. 13.

език (при деца с различен майчин език), ниска читателска култура, проблеми с усвояването на четивната техника, недостатъчна концентрация и др. Върху тези проблеми се работи както в часовете по български език и литература, така и самостоятелно с цел повишаване на резултатите в учебния процес.

В част от въпросите към текстовете за четене с разбиране се търси как е представено съдържанието – „Информацията в текста е представена чрез: А) рекламиране на веломагистрала; Б) оборване на становища; В) съобщаване на факти; Г) аргументиране на позиция“⁶. За да може ученикът да отговори правилно, е необходимо внимателно да вникне в посланията на текста. Този въпрос проверява дали седмокласникът има познания какво представлява оборване на становища и аргументиране на позиция и дали разпознава фактите сред останалата информация в текста. Част от учениците срещат затруднения с разбиране смисъла на отговори Б) и Г), което би могло да е предпоставка да отговорят грешно.

Един от въпросите, който затрудни 25% от седмокласниците, изисква посочване на конкретна информация от текста – „Какви езици **със сигурност** е говорила принцеса Сиси според данните от текста? – А) немски и унгарски; Б) френски и немски; В) руски и френски; Г) унгарски и италиански“⁷. ¼ от учениците срещат трудност с този въпрос, тъй като верният отговор не е пряко посочен в текста, а изисква търсене на междупредметни връзки. В първото изречение на текста за четене с разбиране е посочено, че принцеса Сиси е родена в Мюнхен (град в днешна Германия, през 19. век е част от Кралство Бавария) и детството ѝ преминава в този град, което означава, че говори немски. В предпоследния абзац на текста се съдържа информация, че Сиси владее перфектно унгарски език. Това позволява да се изключат отговори Б) и В). Седмокласниците използват стратегията за премахване на неверни отговори, но част от тях посочват отговор Г) унгарски и италиански, като най-вероятно са се затруднили да преценят кой език се говори в Мюнхен или да свържат града с държавата, към която принадлежи в момента, за да стигнат по-лесно до верния отговор.

Във формата на външно оценяване по български език и литература е предвидена задача за извличане на информация от два източника – текст и таблица. Това е третият критерий, по който е анализирана работата на учениците. 66% от седмокласниците се справят с тази задача. Най-големи затруднения срещат при анализ на информация, която присъства както в текста, така и в таблицата. Понякога учениците не дочитат внимателно условието на въпроса и пропускат, че се търси информация, която присъства само в таблицата, а не в текста – „Коя информация се съдържа само в таблицата, но не и в текста? – А) каква е общата дължина на велоалеите в два европейски града; Б) каква част от общото население на Амстердам ежедневно използва колела; В) с колко процента са се увеличили колоездачите в Амстердам за 20 години; Г) какъв процент от населението използва велосипеди всеки ден“⁸. Подобен вид въпроси проверява умението за възприемане на информация от различни източници (**текст и таблица**) и използването ѝ за изпълнение на поставена задача. Средно 1/3 от учениците срещат затруднения с тези въпроси в началото на срока, но бързо успяват да свикнат с тях с помощта на целенасочена работа върху открояване на информация, спомената само в единия източник. Подобни трудности са обичайни и над тях се работи системно както в часовете по български език и литература, така и у дома под формата на самостоятелна работа с помощта на подходящи тестове за упражняване.

⁶ Петрова, Т., Иванова, К., И. Конедарева, Б. Георгиев. (2021). Примерни тестове по български език и литература за външно оценяване и прием в гимназия. София: БГ Учебник, с. 6.

⁷ Пак там, с. 12.

⁸ Пак там, с. 7.

Учениците в 7. клас срещат най-големи затруднения при въпросите със свободен отговор. При тях със свои думи учащите трябва да отговорят на поставения въпрос въз основа на прочетеното в текста или да дадат конкретни аргументи – „Като имате предвид информацията от текста, запишете три факта, които показват достойнствата на немската веломагистрала“⁹. Учениците разполагат с текста пред себе си, докато отговарят на въпроса, което значително ги улеснява. Тази задача цели да провери дали могат да извлекат информация от текста и точно да посочат факти за достойнствата на магистралите. Част от седмокласниците допускат грешка, като преписват изречения от текста, които не отговарят на условието, други се затрудняват да намерят три доказателства. Има и ученици, които не работят по задачата със свободен отговор, като причините са различни: не се чувстват уверени да отговорят на въпроса, не разбират конкретната задача (наблюдава се при ученици билингви), не могат да структурират свободен отговор, не разпределят правилно времето за работа и не стигат до този въпрос. В началото на първия срок успеваемостта при отворените въпроси е под 50% и стига до 74% в края му, което е значителен ръст за няколко месеца. Въпросите със свободен отговор най-много затрудняват учениците, затова работата върху тях продължава и през втория срок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

През първия учебен срок акцентът в обучението по български език на учениците от 7. клас е върху развиване на уменията за четене с разбиране. От наблюденията върху работата на седмокласниците проличава, че успяват да извлекат информация от непознат текст и я използват адекватно, за да отговорят на въпросите от теста (отворени, затворени), с което е изпълнена първата от поставените задачи в настоящата статия. Повишаването на успеваемостта върху отделните критерии показва, че учениците развиват уменията за извличане на информация и използването ѝ за изпълнение на различни комуникативни задачи. През учебния срок системно се работи върху различни видове текстове, като на учениците се дават насоки за преодоляване на възникнали трудности (**втора изследователска задача**). Най-сериозни затруднения срещат при формулиране на свободен отговор на отворен въпрос, като тази задача е във фокуса през втория срок. Упражненията върху различни текстове за четене с разбиране формират умения за извличане на информация от непознати текстове и нейното използване за различни цели – отговор на въпроси, изразяване на собствена позиция, предаване на съдържанието на текста и други (**трета изследователска задача**). Работата върху разбиране и извличане на информация от непознат текст е ключова и тя продължава и в целия гимназиален етап на обучение, като част от подготовката на учениците за различни видове изпити.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлова, В., Л. Шишкова (2022). Български език и литература за отличен 7. клас. София: Просвета, с. 13.
2. Петров, А. М. Падешка, М. Балинова. (2018). Книга за учителя по български език. София: Булвест 2000, с. 10.
3. Петрова, С., Е. Тошева, А. Христова. (2020). Мотивация и нагласи за четене на младите хора в България. Институт за изследвания на образованието.
4. Петрова, Т., Иванова, К., И. Конедарева, Б. Георгиев. (2021). Примерни тестове по български език и литература за външно оценяване и прием в гимназия. София: БГ Учебник.

⁹ Пак там, с. 8.

5. Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assessing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93 - 100.
6. Учебни програми по български език и литература за 6. клас
<https://web.mon.bg/bg/1998>, 27.08.2023

REFERENCES

1. Mikhaïlova, V., L. Shishkova (2022). *Bŭlgarski ezik i literatura za otlichen 7. klas*. Sofiya: Prosveta, s. 13.
2. Petrov, A. M. Padeshka, M. Balinova. (2018). *Kniga za uchitelya po bŭlgarski ezik*. Sofiya: Bulvest 2000, s. 10.
3. Petrova, S., E. Tosheva, A. Khristova. (2020). *Motivatsiya i naglasi za chetene na mladite khora v Bŭlgariya*. Institut za izsledvaniya na obrazovaniето.
4. Petrova, T., K. Ivanova, I. Konedareva, B. Gueorgiev. (2021). *Primerni testove po bŭlgarski ezik i literatura za vŭnshno otsenyavane i priem v gimnaziya*. Sofiya: BG Uchebnik.
5. Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assessing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93 – 100.
6. Учебни програми по bulgarski ezik i literatura za 6. klas
<https://web.mon.bg/bg/1998> , 27.08.2023 g.

Visualisation experiment in natural sciences of the results of the green gas effect

Assoc. Prof. M. S. Peneva, PhD

DITT

Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria

margarita.peneva@trakia-uni.bg

Опит за визуализация на резултатите от парниковия ефект в обучението по природни науки

доц. д-р М. С. Пенева

ДИПКУ

Тракийски университет, Стара Загора, България

margarita.peneva@trakia-uni.bg

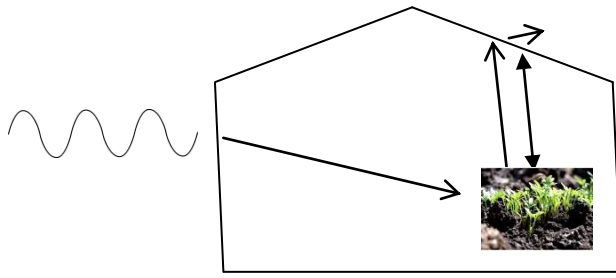
Abstract: *In the following article we propose several experiments which illustrate the results of greenhouse effect in natural ecosystems. The exercises focus on general experimental principles and are suitable for all natural science subjects. They do not require any special equipment and the underlying macro processes can be easily shown in a classroom. They can be presented in various forms - as demonstrations, as hands-on experiments or assigned as homework. Depending on the students' degree of autonomy and the set objectives, the experiments can be adapted for different age groups and subjects.*

Key Words: greenhouse effect, educational experiment, environment, natural sciences

Въведение

В заобикалящата ни природа непрекъснато протичат процеси, част от които са естествени, а други са предизвикани или катализирани от човешката дейност. Те имат комплексен характер, но отделното им изучаване по природните науки не позволява да се разкрие изцяло тяхната същност. Полезно е в часовете по природни науки да се направят демонстрации, показващи в цялост протичането им и ефектите или резултатите от тях, а след това според конкретните цели или изучаваното учебно съдържание да се направи нужната детайлизация.

Такъв процес, например, е парниковият ефект. По своята същност той е естествен, но в резултат на човешката дейност се изменят параметрите на протичането му. Наименованието "парников ефект" идва от сходните свойства на стъклото на парника и газовете в атмосферата. На фиг. 1 (по идея на: Thermal, 1982). е показано разпространението на топлинните лъчи в един парник. Видимата част от спектъра на слънчевата радиация преминава почти безпрепятствено през стъклото на парника и се поглъща от растенията и почвата в него. Топлинната радиация, излъчена от растенията и почвата, частично се поглъща от стъклото и се излъчва обратно в парника. По този начин стъклото играе ролята на обвивка, която поддържа температурата в парника винаги висока.



Фиг. 1. Илюстрация на разпространение на лъчите в парник.

Същото се случва и в ниските слоеве на атмосферата, където водната пара, въглеродния диоксид и някои други газове, които се съдържат в по-малки количества, поглъщат част от топлинната радиация, излъчена от земната повърхност и по този начин формират изолационна обвивка. Действието на обвивката е наречено естествен парников ефект, а газовете, които го причиняват - естествени парникови газове. Нарича се естествен, тъй като всички атмосферни газове (с изключение на CFCs – газове, известни с търговското название фреони, които са се появили в резултат на човешката дейност) са съществували като такива още преди появата на човека. Резултатът, който се получава е разлика от около 21°C между фактичката средна температура, която е около 15 °C, и температурата, пресметната за атмосфера, съдържаща само кислород и азот, която е със стойност –6°C. (По данни на: ¹)

За пръв път затоплящото действие на парниковите газове в атмосферата е открито през 1827 г. от френския учен Жан – Батист Фурие. Той също така първи забелязва приликата между принципа на действие на парника и този в атмосферата, откъдето идва и наименованието "парников ефект". Следваща стъпка в тази област прави британският изследовател Джон Тиндъл, който около 1860 г. измерва количеството на погълнатата инфрачервена радиация от въглеродния диоксид и водните пари. По-късно, през 1896 г. шведският химик Сванте Арениус изчислява ефекта от увеличаването на концентрацията на парниковите газове - той оценява, че удвояването на количеството въглероден диоксид би довело до увеличаването на средната температура на планетата с 5-6 °C - оценка, която не е далеч от съвременното схващане. Петдесет години по-късно, около 1940 г., Г. С. Келандър пръв пресмята затоплянето въз основа на увеличаването на въглеродния диоксид в атмосферата поради изгарянето на органични горива. (Историческият преглед е направен с използване на Houton, 1996).

Разширена представа за процесите, които се случват в екосистемите, може да се получи чрез наблюдение на измененията в един терариум с течение на времето или при поставянето му в различни условия. За целта в прозрачен съд трябва да поставим тревисти растения, почва (торф), дребен чакъл, вода. На фиг. 2 е показан примерен вариант, при който поставеният капак позволява и визуализация на резултатите от парниковия ефект.

В терариума лесно може да се наблюдава какво се случва, защото е с обозрими размери, но всъщност представлява една мини екосистема. В зависимост от условията, при които го поставим, можем да отчитаме резултатите от различни процеси – капакът може да бъде плътно затворен, частично отворен или премахнат, интензитетът на светлината да бъде различен (пряко или непряко слънчево греене), допълнително подгръване, промяна и контролиране на влажността и др. Всички тези фактори поставят екосистемата в различни състояния, което влияе на протичането на отделните процеси и на тяхната скорост. Резултатите могат да бъдат отчитани

¹ <https://ageconomy.files.wordpress.com/2014/08/zamyrsyavane-na-okolnata-sreda.pdf>

чрез измерване на температурата в отделни части на терариума, влажността, измененията в състоянието на растенията, отделяните количества кислород и въглероден диоксид.



Фиг. 2. Модел на терариум.

Осмислянето на всеки от процесите, протичащи в екосистемите, е удачно да се реализира чрез експерименти, показващи отделното им протичане. Те могат да бъдат както демонстрационни, така и фронтални или домашни, при изработване на подходящ алгоритъм за дейност.

В статията представяме варианти на учебни експерименти, визуализиращи механизма на протичане на парниковия ефект и резултатите от него. Разглеждането му е актуално, защото той е пряко свързан с настоящите проблеми за опазването на околната среда и настъпващите негативни климатични промени. Той е застъпен в учебните програми по природни науки в различни класове. Според възрастовите особености на учениците акцентът е върху една или друга страна на протичащите макропроцеси. Съществено е осъзнаването им като проблем и разбирането на същността на случващото се. Важно е учителят да визуализира процеса така, че той да протече пред очите на учениците и да бъде обозрим както по време, така и по мащаби. Предложените по-долу експериментални постановки не изискват специална апаратура или сложно оборудване и могат да бъдат конструирани във всяка класна стая, дори и при полеви условия – зелено училище, излети, екскурзии и др. Препоръчително е тези експерименти да не се провеждат еднократно, а в различни класове, през различни периоди от време и по различни учебни предмети. С това ще се постави акцент върху важността и значението на разглежданите проблеми. По този начин по-пълноценно ще се обвърже получаваното знание с общочовешките разбирания за природата, нейното опазване и възпроизводство.

Предложените описания са предназначени за учителите. Достигането до изводите и обясненията при всеки от експериментите следва да се организира според конкретните цели на провеждането им, възрастовите особености на учениците и възприетата от учителя организация на учебния процес.

1. Да си направим парник.

Цел: Изследване на естествения парников ефект чрез конструиране на парник от отпадъчни материали.

Необходими материали:

- 1 пластмасова бутилка от 3 литра или по-голяма
- 1 пластмасова бутилка от 0,5 литра
- Ножици или макетен нож
- 1 пластмасова чиния
- Опаковъчна хартия
- Перманентни маркери
- Тиксо

- Почва
- Семена (боб, леща, царевица, просо, пшеница и др.)
- Вода
- Термометър
- Бележник

Алгоритъм:

1. Отрежете голямата бутилка в широката част под гърлото.
2. Отрежете малката бутилка на около 12 см от дъното.
3. Напълнете две трети от малката бутилка с пръст, добавете семена и вода.
4. Поставете малката бутилка в пластмасовата чиния. Измерете температурата на почвата и на въздуха. Отбележете резултата.
5. Покрийте с похлупака от голямата бутилка и оставете така за известно време (периодът зависи от мястото, на което сме разположили „парника“).
6. Поставете термометър под похлупака и измерете отново температурата и отбележете резултата.
7. Повторете измерванията след същия период от време.
8. Направете същите измервания и след поникване на растенията.
9. Експериментът може да се разнообрази с творческа задача за украсяване на импровизирания парник.

Извод: Температурата под похлупака се повишава с течение на времето и увеличаване на получаваната светлинна енергия.

Обяснение: Температурата се повишава, защото топлинната енергия не може да напусне пространството под похлупака. По този начин илюстрираме радиационния баланс в парника, който е представен на фиг. 1.

Приложимост: Дейността е подходяща за всички възрасти, но с различна степен на самостоятелност при отделните операции. Част от дейностите могат да се поставят за домашна работа на учениците, а конструирането на експерименталната постановка да се реализира в клас. Допустимо е и учениците да работят в домашни условия, а в клас само да се отчитат и коментират получените резултати през различен период от време. По този начин експериментът може да се разнообрази като се постави условие „домашните парници“ да са разположени на различни места – на терасата, в затоплена стая, на сянка и т.н.

2. Моделиране на парников ефект (1)

Цел: Изясняване на механизма на действие на процеса.

Необходими материали:

- Два буркана с пластмасови капачки
- Два термометъра (да се побират в буркана)
- Алуминиево фолио
- Черен картон
- Хронометър

Алгоритъм:

1. Обгърнете единия буркан с алуминиевото фолио от вътрешната страна.
2. Обгърнете другия буркан с черния картон от вътрешната страна.
3. Поставете и в двата буркана термометри и затворете плътно.
4. Засечете време (не по-малко от 3 мин).
5. Наблюдавайте измененията в температурата в бурканите!

Извод: Температурата се повишава по-бързо в буркана, обгърнат с черен картон.

Обяснение: Слънчевите лъчи, които достигат до земята се разделят на къси (светлинни) и дълги (топлинни) електромагнитни вълни. Стъклото лесно пропуска

светлинните и по-трудно топлинните вълни. В буркана с алуминиевото фолио вълните се отразяват от метала. В буркана с черния картон те се поглъщат от картоната. Картонът само излъчва енергия, но дължината на вълната е по-голяма от тази на електромагнитните вълни, излъчвани от Слънцето и те не могат да излязат навън.

Така действа и атмосферата на Земята. Тя пропуска слънчевата енергия, която достига до нас, основно под формата на светлина и се използва от организмите. Проблемът е, че парниковите газове не позволяват на топлинните вълни да преминат през атмосферата, така че те се връщат обратно, което повишава температурата.

Приложимост: Описаната по-горе дейност е подготвена за гимназиален етап, но е подходяща за всички възрасти в зависимост от начина на обяснение. Един от вариантите е смяна на „вълни“ с „лъчи“ и „енергия“ с „топлина“.

3. Моделиране на парников ефект (2)

Цел: Изясняване на механизма на действие на процеса.

Необходими материали:

- Два буркана с капачки
- Вода
- Слънчево място

Алгоритъм:

1. Сипете малко вода (около 1 лъжица) във всеки буркан.
3. Поставете капачката само на единия буркан.
4. Преместете бурканите на слънчево място.
5. Наблюдавайте промените след няколко часа (поне два)!

Извод: В отворения буркан не се наблюдават промени, може би водата в него е намаляла леко. Стъклото на затворения буркан е запотено.

Обяснение: Топлинната енергия не може да напусне затворения буркан, поради същите причини, както в описания по-горе експеримент. Това води до повишаване на температурата, изпарение на водата и кондензиране по стените на буркана. По този начин също се илюстрира действието на парниковите газове.

Приложимост: Дейността е подходяща за начален и прогимназиален етап и при изучаване на преходите между състоянията на веществата. Слънцето може да се замени с изкуствен източник на топлина. Продължение на експерименталната дейност може да бъде изработването на парник.

4. Баланс на газовете в атмосферата

Цел: Демонстрация на необходимостта от баланс в концентрацията на газовете в атмосферата.

Необходими материали:

- Стъклени буркани (два или три) с различна вместимост (може да се ползват и стъклени чаши)
- Свещ с подходяща големина
- Кибрит
- Дъска за пластилин или друга плоскост
- Пластилин или глина
- Хронометър

Алгоритъм:

1. Закрепете свещта на дъската с помощта на пластилин.
2. Запалете свещта и покрийте с един от бурканите.
3. Засечете за колко време свещта ще изгасне.
4. Сменете буркана и засечете отново.

Извод: Свещта загасва най-бързо в буркана с най-малка вместимост.

Обяснение: Протичането на процеса горене се нуждае от кислород, а в резултат се образува въглероден диоксид. Това води до промяна на баланса в концентрацията на двата газа в атмосферата. Намалването на кислорода влошава жизнените процеси, а увеличаването на въглеродния диоксид води до повишаване температурата на атмосферата вследствие засилване на парниковия ефект.

Приложимост: Описаният учебен експеримент е подходящ за ученици при изучаване на газови смеси, кръговрат на веществата, фотосинтеза, условия за протичане на химични реакции. Той е подходящ за провеждане както като демонстрационен, така и като фронтален експеримент според възрастта на учениците. Приложението му може да бъде обвързано с въвеждане на ново знание, разширяване на представите и изучаване на гранични условия за поведение на обекти. За съкращаване на времето за провеждане е удачно закрепването на свещта да бъде направено предварително, да се използва ниска свещ (тип чаена) и буркан с малка вместимост.

Вариант на описаната експериментална постановка е до свещта да се постави живо растение, което фотосинтезира и осигурява непрекъснато кислород. Горенето продължава по-дълго време. Този вариант илюстрира механизма за запазване баланса в концентрацията на газовете в атмосферата. Така показваме на учениците колко е важно да запазим растителността на Земята, което ще забави и намали ефектите от увеличаването на отделянето на въглероден диоксид в атмосферата.

Друг вариант на постановката е тя да се реализира с два размера свещи (различни височини). Учениците ще видят, че първо угасва по-ниската свещ. Това се обяснява с по-голямото тегло на въглеродния диоксид от кислорода. По този начин илюстрираме, че повишаването на количеството на въглеродния диоксид в ниските слоеве на дадена екосистема води не само до повишаване на температурата им, но и до влошаване на качеството на живот. Тези процеси водят до ускоряване на гниенето, което от своя страна е свързано с допълнително повишаване както на концентрацията на въглеродния диоксид, така и на температурата.

5. Физично топлинно замърсяване.

Цел: Демонстрация на ефекти от внасяне на твърди частици в атмосферата.

Необходими материали:

- Две купи
- Сняг или лед
- Пепел, сгурия или пръст (лека)
- Нагревател или преки слънчеви лъчи
- Хронометър

Алгоритъм:

1. Поставете в двете купи равно количество от снега или леда.
2. Една от купите поръсете с пепелта.
3. Поставете на слънчево място или близо до нагревателя.
4. Засечете време (минимум 3 мин).
5. Наблюдавайте!

Извод: В запрашената купичка снегът (ледът) се топи по-бързо.

Обяснение: Причината за по-бързото топене на замърсения сняг (лед) е тъмният цвят на пепелта, която поглъща в по-голяма степен топлинните вълни. Същият ефект се наблюдава и при замърсяване на атмосферата и водите. Тези резултати показват, че твърдите замърсители дори и като напуснат атмосферата оказват влияние върху природната среда. От една страна, поглъщането на топлинните вълни води до забавяне на темповете на парниковия ефект, но от друга, се повишава температурата в дадена екосистема, което ускорява ефекта.

Приложимост: Описаният учебен експеримент е подходящ за ученици при изучаване на смеси и техните свойства, кръговрата на веществата в природата и радиационния баланс на Земята. Според целите на провеждане и възрастта на учениците е възможно да се предложи като демонстрационен или фронтален експеримент, или да се даде на учениците за домашна работа. Учителят може да проведе експеримента и с трите вида замърсители като се сравни скоростта на топене. Така се илюстрира зависимостта на измененията в околната среда от големината на внесените частици и степента на проникване на замърсителите в средата.

Предложените експерименти са по идея на: (Ilieva-Stoyanova & Kalenderova, 2018).

Анализ на качествата на предложените експерименти

Описаните експериментални постановки представят естествените процеси в екосистемите по начин, удобен за възприемането им от учениците. Те виждат не само ефектите от тях, но и пътища за намаляване на негативните последици за планетата. Самите процеси се визуализират и протичат за необходимото за възприемането им време, изчистени са от странични ефекти и въздействия, което позволява осмислянето и разбирането им в максимална степен. Малките размери на демонстрираните екосистеми показват, че минимално изменение на състоянието им може да доведе до сериозни изменения на самите системи или на заобикалящите ги. Това ще се отрази на състава им или ще предизвика необратимост в тяхното състояние.

За установяване приложимостта на представените експериментални постановки и дидактическата адекватност на описанието бе потърсено становището на седем експерти, преподаватели по природни науки в различни степени на средното образование. Те трябваше да попълнят следната анкетна карта (виж Приложение 1).

Получените отговори са представени в Таблица 1. За обработката им е използван коефициентът на С. Лоши за съответствие (Bizhkov, 1996: 243).

$$CVR = \frac{n - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

където n е броят на експертите, които оценяват положително въпросника, а N е общият брой на експертите.

въпрос №	експерт 1	експерт 2	експерт 3	експерт 4	експерт 5	експерт 6	експерт 7	CVR
1.	1	1	0	1	1	0	1	0.43
2.	0	1	1	1	1	1	1	0.71
3.	0	-1	1	1	1	1	1	0.43
4.	-1	1	1	1	1	1	1	0.71
5.	1	1	1	1	1	1	1	1.00
6.	1	1	0	1	1	1	1	0.71
7.	1	1	1	1	1	1	1	1.00

Таблица 1.

Получените положителни стойности на коефициента потвърждават необходимостта от провеждането на такъв тип експериментална дейност при формиране и развитие на екологичната култура на учениците. Може да се очаква, че това ще доведе до промяна и в нагласите и отношението на учениците към глобалните проблеми на опазването на околната среда.

Заклучение

Визуализацията на резултатите от парниковия ефект ще доведе до по-адекватно осмисляне на проблема и ролята на човешката дейност за задълбочаването или разрешаването му.

Преценката на учителя е решаваща за подбора и включването на предложените експерименти в различни етапи на учебния процес. Определянето на последователността и формата на организация зависи от поставените цели за формиране на отношение към опазването и развитието на околната среда.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бижков, Г. (1996). Теория и методика на дидактическите тестове. (с. 243) София, Просвета.
2. Илиева-Стоянова Х., Календерова А. (2018). Учебно помагало със задачи по екология за ученици от началните класове и прогимназията. Достъпно на: ecocampsandanski.net/assets/docs/Pomagalo_bg.pdf.
3. Термично замърсяване на реките в България. (1982). София: Издателство на БАН.
4. Хоутън Д. (1996). Глобалното затопляне. София: Академично издателство «Проф. Марин Дринов».
5. <https://ageconomy.files.wordpress.com/2014/08/zamyrsvavane-na-okolnata-sreda.pdf>.

REFERENCES:

1. Bizhkov, G. (1988). Pedagogical diagnostics, Sofia, Narodna prosveta.
2. Ilieva-Stoyanova H., Kalenderova A. (2018). Schoolbook with ecology tasks for elementary and junior high school students. Available on: ecocampsandanski.net/assets/docs/Pomagalo_en.pdf.
3. Thermal (1982). Thermal pollution of rivers in Bulgaria. Sofia: Publishing House of the Bulgarian Academy of Sciences.
4. Houton D. (1996). Global Warming. Sofia, Academic Publishing House «Prof. Marin Drinov », 1996
5. Ageconomy (2014). <https://ageconomy.files.wordpress.com/2014/08/zamyrsvavane-na-okolnata-sreda.pdf>.

АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми колеги,

Предлагаме Ви да оцените серия от експерименти, свързани с формирането на екологична култура у учениците в часовете по природни науки. Възможните варианти на отговори за всеки от въпросите са:

- -1 – не отговаря на посочената цел;
- 0 – не мога да преценя;
- 1 – отговаря на посочената цел.

Благодарим за отделеното време и отзивчивостта.

ВЪПРОС	ОТГОВОР
Подбраните експерименти отговарят на изискванията на учебната програма.	
Подбраните експерименти са подходящи за включване в часовете по задължителна подготовка.	
Подбраните експерименти достатъчно добре онагледяват изучаваните процеси.	
Описаните алгоритми са достатъчно подробни.	
Обясненията са коректни и точни.	
Представената приложимост позволява на учителя да намери място на експериментите в различни класове.	
Предложените експерименти дават възможност за вариативност на използваните материали и организацията на учебния процес.	

National external assessment and pupils with special educational needs – discrimination or misunderstanding of the inclusive education ordinance

Assist. Prof. Maria Valyavicharska, PhD
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria,
mariavalvavicharska@fppse.uni-sofia.bg

Националното външно оценяване и учениците със специални образователни потребности – дискриминация или недоразбиране на наредбата за приобщаващо образование

Гл. ас. д-р Мария Валявичарска
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

mariavalvavicharska@fppse.uni-sofia.bg

Abstract: The national external assessment for students at the end of the 4th and at the end of the 7th grade is an event that excites both the Ministry of Education and Science, schools, students and parents. The test methods on which the NEA is based are created in sync with the competency models in the subjects and aim to check the students' knowledge and the results achieved by the teachers at the end of the two periods - primary and junior high school stage. The question remains what happens to students with special educational needs. Are the knowledge assessment methodologies suitable for their implementation, despite the extended time? What is the role of the consultant during the exams and are colleagues from the personal development support teams prepared to be support during the exams? The article attempts to examine the situation through the prism of inclusive education, students with special educational needs and specialists who enter these exams in their role as consultants. The evaluation criteria, the requirements for achieving the defined competences, the goals of the HEI in Bulgarian language and literature and mathematics are discussed below.

Keywords: national external assessment, competence, special educational needs

ВЪВЕДЕНИЕ

Наблюденията над приобщаващото образование през последните години сочат сравнително положителни данни, но все още има въпроси, които не са напълно синхронизирани с нуждите на специалните ученици и с възможността им за самостоятелна и достойна изява, когато става дума за оценяване на всеки аспект от техния напредък. Както става дума в статията, казусът тук е Националното външно оценяване и учениците със специални потребности и техните учители.

Концепцията на приобщаващото образование се гради на достъпна и добре изградена учебна и социална среда за всички в общообразователната система. „Ученето заедно“, което се реализира индивидуално според възможностите, интересите и напредъка на всеки ученик са справедливи понятия, стига те да бъдат

напълно завършени, когато става дума за оценката на напредъка на всички ученици и това да се случва по същия справедлив и максимално индивидуализиран начин, както цялостното обучение.

За изследване на този въпрос и последващото написване на публикацията, беше използван методът на наблюдението. През последните години в реална работна среда в училище се наблюдават редица конфликтни ситуации между специалистите, които работят с учениците със специални потребности и влизат в ролята на консултанти по време на националното оценяване, и общообразователните учители. Наблюденията сочат негативната тенденция родителите на типично развиващите се ученици също все по-често да са част от конфликтните ситуации, поради все по-често появяващата се дискриминация към тях.

Държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка поставя задължителни изисквания за постигане на определени компетентности по български език и литература и математика. Националното външно оценяване се използва като инструмент за измерване на постигнатите резултати от учениците в начален етап. За съжаление в България провеждането на НВО в IV клас се превърна в състезание между учителите и училищата, което демонстрира нивото на подготовка на учениците въз основа на собствените си педагогически компетентности и умения, а не самите знания на учениците. Създадената и приета рамка за ключови компетентности на Европейския парламент и с приемане на Препоръката на Съвета на Европейския съюз през 2016г., стартира началото на нова идея, а именно – превръщане на знанията в умения. Идеята за компетентностния подход изключва наизустяването на уроците и стимулира придобиването на практически значими знания и умения, чието оценяване и проследяване може да бъде проведено чрез изпълнение на редица задачи, демонстриращи знанията и уменията на учениците. В този контекст бихме могли да кажем, че дейностите на ресурсния учител/специалния педагог са в пряк синхрон по дефиниция с тази концепция. При работата с ученик с умствена изостаналост, например, в училищното обучение се прави редукция на учебния материал и адаптация, като основна цел е постигане на начална грамотност и самостоятелност. В този смисъл концепцията за превръщане на теоретични знания в практически умения при учениците със СОП е в абсолютно сходство с концепцията на Рамката, изготвена от Европейския съюз.

Тестовите, чрез които се изпълнява проверката по български език и литература в начален етап чрез НВО, съдържат три части:

1. Диктовка и езикови задачи с избираем отговор;
2. Текст за четене с разбиране и тестови задачи към него – с избираем и със свободен отговор;
3. Речева задача с творчески характер, изискваща свободен отговор (Модел на НВО за IV клас¹)

Компетентностите, които подлежат на оценяване са:

1. Езикова компетентност;
2. Комуникативно-речева компетентност
3. Литературна компетентност
4. Социокултурна компетентност

Тестовите, чрез които се изпълнява проверката по математика в начален етап чрез НВО, цели да разкрие:

- знания за принципа на образуването редицата на естествените числа
- умения за смятане - събиране, изваждане, умножение и деление
- знания за намиране на неизвестно число

¹ Модел на НВО за IV клас по български език и литература https://web.mon.bg/upload/33058/NVO_IV_BEL_Model_14092022.pdf

- знания за мерни единици
- умения за действия с еднородни именувани числа
- умения за измерване
- умения за намиране обиколка на геометрична фигура и на лице на правоъгълник
- умения за описване на ситуации от реалния свят с математически модели
- умения за прилагане на някои рационални подходи при решаване на задачи (Национално външно оценяване по математика за IV клас²)

Структурата на тестовете е повече от подходяща за целите на Националното външно оценяване в IV клас, но съдържанието и задачите, чрез които се изпълнява, стават причина за дискусия при учениците със специални образователни потребности.

Политиките по приобщаващото образование у нас за няколко години успяха да въведат учениците със СОП в общообразователните класни стаи, да регулират оценяването като качествено и количествено, да изградят стандарти за антидискриминационно отношение и поведение в българското училище. С един ученик със специални образователни потребности в най-добрия случай работят логопед, психолог и специален педагог, като дейностите са индивидуални, предварително планирани според нуждите, уменията и способностите на учениците. Започнаха да се адаптират учебни програми и да се създават нови учебни планове за тези ученици. Според Garay (2023) "Приобщаващото преподаване означава промяна в ценността и зачитането на разнообразието, което позволява на обществото да подобри човешкото развитие. Залагането на приобщаващо образование предлага повече и по-добри възможности за обучение, развитие и кани обществото да бъде част от този ангажимент". И така, след като обществото бе поканено да е част от ангажимента по работата с учениците със СОП, тъй като те са вече почти изцяло поместени в общообразователната класна стая, възниква въпросът, защо след като в продължение на четири години се осигуряват индивидуални занимания с различни специалисти и се адаптират цели класни стаи и учебни програми за ученици със специални образователни потребности, накрая на процеса, тестването на прогреса е еднакво за всички. И тук става дума не само за това, че е еднакво оценяването за типично развиващите се ученици и тези със специални потребности, а и за фактът, че самите специални образователни потребности могат да са много различни помежду си и да изискват различен оценъчен подход, който да демонстрира личното израстване на всеки ученик. Идентичното оценяване в края на всеки етап обезсмисля индивидуалистичния подход, който е залегнал в концепцията за приобщаващо образование. Също така обезценява прогреса на учениците със специални образователни потребности, особено тези с нарушения в интелектуалното развитие и учениците в аутистичния спектър, които да трябва да демонстрират същите знания и умения като типично развиващите се ученици. На практика, уеднаквените тестове отричат политиката и концепцията на приобщаващото образование, а както посочва Svetkova-Arsova (2018) „Крайната цел на приобщаващото образование е да постигне високо качество на живот на учениците със СОП, да гарантира добри академични познания и добро равнище на социални, всекидневни и други умения, така че ученикът да е максимално самостоятелен и независим в живота си на възрастен индивид.“ Всъщност, за учениците със специални потребности трябва да се направи многопрофилно оценяване в различните сфери – самостоятелност, академични

² Модел на HBO за IV клас по математика https://web.mon.bg/upload/33059/NVO_IV_MATH_Model_14092022.pdf

знания, емоционална и социална интелигентност, а не просто писмен тест, в който да следим академичен прогрес, до който ученикът със СОП рядко пъти изобщо е достигнал. За да се реализира недискриминативно оценяване на знанията и уменията на учениците, първо трябва да се схване и усвои добре концепцията, че „Управлението на многообразието в съвременната класна стая и училище в контекста на приобщаващо образование, е процес, който изисква висока информираност и разбиране за цялостната философия на приобщаване“ (Fidosieva, 2019) Всъщност, следвайки философията за приобщаване, би било много по-лесно да се изгради и философия за оценяване.

В специалната педагогика се работи с няколко основни групи лица със специални образователни потребности:

- лица с нарушения в интелектуалното развитие;
- лица с физически нарушения;
- лица със сензорни нарушения – увредено зрение/увреден слух
- лица с аутизъм

Не случайно до преди време те бяха отделни области за обучение на студентите по специална педагогика в катедрата по Специална педагогика и логопедия в СУ „Св. Климент Охридски“. Всяко едно от тези нарушения е цяла научна област, в която са разгледани подробно спецификите на педагогическата дейност, обучителните подходи и психологическите им характеристики и дейности за въздействие и социализация. Националното външно оценяване с настоящата си еднаква оценъчна методика за всички участници в процеса демонстрира и еднаквост в уменията на учениците, игнорирайки тяхната специфика, но отчитайки необходимостта от увеличено времетраене на изпитите и наличие на консултант, чиито задължения са много размити.

Въпреки, че в чл. 50, ал.8 в Наредба № 11 от 1 септември 2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците е изрично упоменато, че „ученици със СОП, които са интегрирани в училищата, в които се осъществява обучение в IV клас, и се обучават по индивидуални учебни програми, полагат изпитите по ал. 3 по преценка на училищния екип за подкрепа за личностно развитие след обсъждане с родителя“, казусът продължава да бъде значим. Така излиза на практика, че може един ученик със СОП да бъде на индивидуална учебна програма и по решение на екипа в училището и родителя да не се яви на националното външно оценяване, но ако друг ученик, със същата диагноза, в друго училище, не е на индивидуална учебна програма, се явява задължително. Без значение какъв е статутът на учебния план, общоприетите тестови методики не са подходящи за всички ученици със специални образователни потребности. Изключение правят само учениците със зрителни нарушения, които имат необходимост от адаптиране на шрифта или употреба на брайлова машина/клавиатура, като е подходящо за тях и удълженото време, тъй като писането на брайл изисква повече време за изпълнение на задачата. Същото важи и при учениците със слухови нарушения, които понякога имат нужда от подкрепа от страна на жестов преводач. За останалите ученици методиката на НВО не оценява достойно постигнатия напредък предвид нарушението. Например, един ученик със слухови нарушения може да се представи много добре на задачите, свързани с четене с разбиране, но фактът, че има нарушен сензор да доведе до пълен срыв в диктовката. Това е и причината да бъде защитавана идеята, че щом обучаване със специфични форми на работа учениците с различни нарушения, то именно тази специфика трябва да се отрази и в оценяването им в края на етапа на обучение.

Резултатите от проведеното наблюдение върху специалистите, работещи с учениците със СОП и по-точно консултантите по време на изпита сочат, че има

сериозна пропаст между това, което трябва да се случва според законодателството и това, което на практика се прави по време на изпитите.

Регионалното управление на образованието е съставило инструктаж за учителя консултант при провеждането на национално външно оценяване след 4 клас, който съдържа в себе си основни задължения и отговорности на учителя, според спецификите на ученика, който се явява на изпит. Този документ регламентира различна подкрепа, оказвана от консултанта, според уврежданията на учениците, а именно:

1. Учител консултант на незрящ ученик, обучаван на брайл;
2. Учител консултант на незрящ ученик, работещ с компютър със синтетична синтезаторна реч;
3. Учител консултант на слабовиждащ ученик; на ученик с обучителни трудности при дислексия и дискалкулия;
4. Учител консултант на ученик с нарушено зрение, който ще се явява на устно изпитване;
5. Учител консултант на ученик с увреден слух;
6. Учител консултант на ученик с физически увреждания – без нарушения или с леки нарушения на моториката на горните крайници;
7. Учител консултант на ученик с физически увреждания – с нарушения на моториката на горните крайници; на ученик с обучителни трудности при дислексия, дисграфия и дискалкулия;
8. Учител консултант на ученик с физически увреждания – с нарушения на моториката на долните крайници;
9. Учител консултант на ученик с аутизъм, с др. психични и неврологични разстройства, с обучителни трудности при дислексия, дисграфия и дискалкулия;
10. Учител консултант на ученик с обучителни трудности при дислексия, дисграфия и дискалкулия; на ученик с аутизъм;
11. Учител консултант на ученик с друго увреждане (Инструктаж за учителя консултант на ученици със СОП при провеждане на НВО след IV клас³)

Този документ предвижда осигуряване на материална и техническа подкрепа от страна на консултанта и училището, дешифриране на брайловия шрифт в плоскочечатен, при ученици с нарушено зрение, употреба на жестов език за ученици с нарушен слух, осигуряване на морална и психологическа подкрепа на учениците.

Въпреки строгите правила и изисквания за провеждане на Национално външно оценяване, практиката сочи, че учениците със СОП, които работят с консултант, често пъти имат по-високи резултати от учениците с типично развитие, заради оказваната им криворазбрана подкрепа по време на изпита. По този начин се ражда истинската дискриминация, която в процеса по приобщаване все по-често учениците с типично развитие се оказват дискриминирани спрямо учениците с увреждания. През последната година министерството на образованието и науката приложи нова формула за финансиране на училищата, в която формула ясно личи критерия за резултатите, получени при Националното външно оценяване, а именно – ако училището покаже много ниски резултати, получава финансиране, което не може да разходва само без одобрение. Ако резултатите са високи, институцията получава финансиране, което е по-ниско, отколкото в случай на много нисък резултат сред учениците, но може да разходва самостоятелно.

След такава формула за финансиране, свързана с Националното външно оценяване, не се налага дори да се търси обяснение защо функционира по този начин консултантската дейност, реализирана за учениците със СОП. Практиката

³ Инструктаж за учителя консултант на ученици със СОП при провеждане на НВО след IV клас
https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2020/04/5-2020-instr_konsultant-SOP_NVO4-RR.pdf
Retrieved on 08.08.2023

показва, че все повече специалисти в училището се появяват след завършена следдипломна квалификация, чиято подготовка е в пъти по-ниска, отколкото при специалистите с ОКС бакалавър или магистър. По този начин нивото на оказваната допълнителна подкрепа сред учениците със СОП спада значително, както и сериозността на „сгрешеното в своята същност“ Национално външно оценяване, провеждано еднакво за всички ученици със СОП. Липсата на добра теоретична и практическа подготовка прозира ясно на първо време в изградените разбирания за етика при работа с лица със специални образователни потребности, която се демонстрира най-вече при консултирането по време на изпитите. Резултатът наблюдаваме и в получените оценки след издиктувани, от страна на консултанта, отговори. Подобно поведение сред специалистите омаловажава сериозността на професията на специалния педагог и неговата незаменима дейност в процеса на приобщаващото образование. Като част от негативните резултати на подобна ниска подготовка на специалистите и тяхното погрешно поведение по време на изпити създава сериозен конфликт и в сферата на общуване между общообразователните учители и съответния специалист-консултант. Учителите познават добре уменията и знанията на своите ученици и фалшиво получените високи резултати при учениците със СОП се превръщат в повод за разочарование и отхвърляне на концепцията за приобщаващо образование.

Според информация за броя на децата и учениците, на паралелките и групите, както и на образователните институции към 1 януари 2023, съгласно информационната система на МОН – НЕИСПУО⁴, проблемът с качеството на ресурсното подпомагане за Столична община касае 3983 ученика, които работят с ресурсен учител. Това означава, че в някакъв момент НВО ще трябва да пренебрегне концепцията за приобщаващо образование за 3983 ученика в края на 4ти и 7ми клас като оценява механично академични знания, предоставени в определена структура, чиито резултати се очаква да демонстрират справянето на ученика като цяло в класната стая.

Изследвания в областта не са правени. Нямаме получени данни от други автори, които да сочат в каква степен е доказано успешно и полезно провеждането на Националното външно оценяване за учениците със специални потребности в този вид, в който се провежда в момента. Може би тук е подходящо място да бъде уточнено, че казусът засяга не само възможностите на учениците за тяхното самостоятелно справяне, каквито вече има доказани за лицата със зрителни и слухови нарушения, а за смисъла на провеждането в този вариант за останалите ученици, например тези с нарушения в интелектуалното развитие. За тях по-горе беше посочено, че често поради нежелание на учителския колектив, не преминават на коректната форма на обучение, която демонстрира липса на постижение на ДОО и ДОС. В този смисъл, изследванията в областта трябва да се умножат, докато се стигне до единодушно научно становище, което да потвърди или опровергае настоящото изследване.

Заклучение

В заключение можем да направим извода, че колкото по-високо образовани в своята област са специалистите, работещи с ученици със специални потребности, толкова по-високи ще бъдат резултатите както на академично ниво, така и по отношение на личностното развитие на учениците. Все по-често започващите

⁴ Информация за броя на децата и учениците, на паралелките и групите, както и на образователните институции към 1 януари 2023 г. съгласно информационната система на МОН - НЕИСПУО, по ПРБ - общини (публ. 16.05.2023 г.) <https://web.mon.bg/upload/35791/nat-neisp-1January2023-16052023.xlsx>
Retrieved on 10.08.2023

отговорната работа на специални педагози колеги, без бакалавърска или магистърска подготовка, в сферата на децата с нарушения, са една от причините за неразбиране и недобро прилагане на политиките за приобщаващо образование. В своята публикация „Защо се проваля приобщаващото образование?“, Wolton (2023) посочва няколко причини, а именно „Обясненията за тази липса на въздействие включват неадекватно образование на учителите, липса на ресурси, негативни нагласи и разлика между политика и практика.“ Казусът с Националното външно оценяване и учениците със специални потребности е същият. Порочната практика с даване на готови отговори при провеждане на Националното външно оценяване на ученици със СОП трябва да бъде прекратена, за да бъде избегнато противоречието между политика и практика, за което говори Wolon. Както посочват в своя труд Galevska&Pesic⁵ (2018) „Най-добрият начин за подобряване на обучението на разнообразен набор от обучаеми е чрез подходящо, надеждно и валидно оценяване“. Ако искаме приобщаващото образование да се превърне от насилствено наложен процес в осъзната на морално и етично ниво за обществото необходимост, то критериите, посочени от двамата автори по-горе трябва да бъдат разгледани обстойно и приложени в практиката. Опитът демонстрира достатъчно неразбирателства между общообразователната институция и концепцията за приобщаващото образование за да се сипва допълнително „масло в огъня“ чрез порочни и дискриминиращи практики.

Националното външно оценяване за учениците със специални потребности трябва коренно да промени своята структура за да може реалистично да се откриват слабостите и напредъка на специалните ученици в училище. Това спокойно би могло да се случи чрез въвеждане на компетентностния подход, който демонстрира знанията на учениците не само в теоретичен аспект. По този начин ще се повиши мотивацията на специалистите, които работят с тях, както и самочувствието на родителите, които ще бъдат наясно със силните и слабите страни на децата си, минали през оригинална, справедлива и недискриминираща типично развиващите се ученици методика. Според Tsiviniou & Papoutsaki (2016) „Целите на преподаване в специалното образование са различни от тези за обикновената класна стая. Образователните програми за учениците със СОП са различни“. Това само подкрепя концепцията, създадена в настоящата публикация, а именно, че не може две различни цели да се достигат с един и същи подход, както не може ученици, обучавани дълго чрез специфичните методи на специалната педагогика, да се оценяват с една и съща тестова методика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фидосиева, Х. (2019) Визията за подкрепа в контекста на приобщаващото образование. Сборник с доклади от научно-практическа конференция: Актуални политики и практики в образованието, Великотърновски университет „Св.Св.Кирил и Методий“, 179-185
2. Цветкова-Арсова, М. (2018). Приобщаващото образование на деца и ученици със СОП – една световна политика. Сборник материали от научна конференция с международно участие „Научни и практически аспекти на приобщаващото образование“, октомври 2018 г., София, УИ „Св. Климент Охридски“, София, с. 30 – 38
3. Garay, P., Jessica Paola & Alakron, D. (2023) Building inclusive policies in basic level education. *Revista de Gestão Social e Ambiental*: 17(5):1-7

⁵ Galevska, N. & Pesic, M. (2018) *Assessing children with special educational needs in the inclusive classrooms*. https://www.researchgate.net/publication/328875846_assessing_children_with_special_educational_needs_in_the_inclusive_classrooms

4. Tsivinikou, S.& Papoutsaki, K. (2016). Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs. *Early Child Development and Care*, Volume 186, 2016 - Issue 6

5. Walton, E. (2023) Why inclusive education falters: A Bernsteinian analysis. *International journal of inclusive education*, 2023.

REFERENCES

1. Fidosieva, H. (2019). Visiata za podkrepa v konteksta na priobshtavashtoto obrazovanie. Sbornik s dokladi ot nauchno-prakticheska konferencia: Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето, Velikotyrnovski universitet "Sv. Sv. Kiril i Metodi", 179-185

2. Cvetkova-Arsova, M. (2018). Priobshtavashtoto obrazovanie na deca i uchenici sus specialni obrazovatelni potrebnosti – edna svetovna politika. Sbornik materiali ot nauchna konferencia s mejdunarodno uchastie "Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie", Sofia, p.30-38

3. Garay, P., Jessica Paola & Alakron, D. (2023) Building inclusive policies in basic level education. *Revista de Gestão Social e Ambiental*: 17(5):1-7

4. Tsivinikou, S.& Papoutsaki, K. (2016). Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs. *Early Child Development and Care*, Volume 186, 2016 - Issue 6

5. Walton, E. (2023) Why inclusive education falters: A Bernsteinian analysis. *International journal of inclusive education*, 2023.

Professional qualities of the director of an educational institution

Ivaylo Ivanov, PhD

VTU "St. St. Cyril and Methodius"

ivaylo_ivanovv@abv.bg

Професионални качества на директора на образователна институция

д-р Ивайло Иванов

ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“

ivaylo_ivanovv@abv.bg

Abstract: *The professional qualities of the director are a key tool for achieving intragroup synergy. The leadership skills, communication abilities, managerial functions of the managing head are essential for building a successful vision of the educational institution and maintaining an effective educational process. The director is the highest in the hierarchy of the school institution, and based on what knowledge, skills and competencies he possesses, what kind of working climate he creates, the interpersonal relationships in the team of pedagogical specialists, as well as the overall educational atmosphere, depend.*

Keywords: director, leader, competencies, education, management

ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременното българско образование е поставено пред своя динамичен етап на адаптиране на нови учебни програми с цел тяхното качествено и ефективно репродуциране. Директорите на образователни институции имат нелеката задача да са ръководители и лидери, които едновременно да спомогнат за плавния преход към реализирането на закономерни и ефективни практики, от една страна, а от друга – да сплотяват своя екип от педагогически специалисти за ползотворен и успешен работен процес. Училището днес трябва да отговаря на функциите и визията на съвременен образователен процес, за да се пригоди към промените и предизвикателствата на образователната среда в един непрекъснато променящ се дигитален и глобален свят. Професионалните качества на директора в условията на динамични преобразувания са предизвикателство, което изисква постоянно квалифициране и надграждане на личностни и професионални качества в контекста на реализирането на мениджърски и лидерски умения и компетенции (Radev, 2008).

Директорът е носител на множество характеристики, които изграждат неговата успешна личност. Той трябва да притежава лидерство, авторитет, предприемачески умения и новаторски подход. Доброто му познаване на социално-икономическите аспекти на образователната система му позволява да използва в пълния капацитет материалната база и човешкия ресурс от специалисти, с които разполага.

Директорът – визия и перспектива на училищното образование

Персоналното ниво на компетентност в управлението спомага директорът да се утвърди като способен администратор и управленец в ядрото на общата управленска квалификация. Иновативните подходи, които вгражда в образователните практики, спомагат той да израсне като носител на визия в перспектива, т.е. училищната институция не се възприема като застинал статичен конструкт, а като динамична система, която непрекъснато трябва да се обновява, за да функционира ефективно на ниво образователно-възпитателен процес.

Директорът е призван да бъде откривател на нови възможности и перспективи, като за тяхното реализиране е важно постоянното сътрудничество със звена и структури на образователната институция. Качествената управленска дейност се осигурява посредством триадичния модел институция – директор – педагогически специалист, като, за да се реализира съществен процес на взаимноизгодно сътрудничество, за директора е необходимо да развие сензитивност, знания, умения, които да спомогнат за обединяването на хората и за усилената мотивираност от труда им (Mitropolski, 1991). Директорът по презумпция е носител на уменията да общува, част от богатата организационна култура на диалогичност и на поведенческа способност за реализиране на добри комуникативни практики.

Директорът е визитка на образователната институция, която представлява.

Лидерство и стилове на управленски решения като императиви в образователния курс

Повишаването на квалификацията на директора е ключ към развиването на неговите лидерски качества и умения. Те спомагат за предотвратяване на конфликтни ситуации, породени от емоционална интелигентност на личността, различната атмосфера на работната среда, неяснотата на ролите, лошата комуникация и липсата на подкрепа от колеги и ръководство (Leung, 2010, с. 8). Всяка една образователна организация има за цел да съблюдава качеството на бъдещите специалисти и да изгражда конкурентен екип на базата на непрекъснатото самоусъвършенстване и разширяване знанията на педагогическия състав. Лидерските умения на директора съответстват на лидерските стилове и тясната взаимосвързаност с качественото развитие на педагогическия състав. Оформят се три модела на лидерско поведение (Lilova, 2016: 224 – 235):

⇒ **принцип на оптимално ръководство** – директорът съчетава освен демократичен, но и партисипативен модел на управление, който се ръководи от гледната точка на служителите в образователния процес. Мнението им оказва благотворно въздействие и спомага за развиването на потенциалните им умения и поемането на споделени отговорности;

⇒ **ситуационно лидерство** – ръководи се от принципа на вариативността, т.е. невъзможно е да се приложи един-единствен модел на управление, тъй като динамиката на обучение и взаимодействие в учебно-образователния процес изисква гъвкавост и многообразие при взимането на важни решения;

⇒ **комбинативно лидерство** – съчетаемостта от директивно и подкрепящо лидерство се използва при индивидуално-личностен подход на управление. Директорът използва моделите в зависимост от компетенциите на педагогическия специалист и нивото на проконтролиране на процесите в образователната институция.

К. Левин извежда три основни стила на лидерско поведение, които способстват за целенасоченото създаване на различна работна атмосфера (Levin, 2000):

⇒ **авторитарен (автократичен) стил** – решенията се взимат самостоятелно, без да са съгласувани с останалата част от педагогическия състав. Предимството е, че бързо, недвусмислено се взимат управленски решения, а недостатъкът на този тип управление е, че работи в посока демотивираност на служителите и обезценяване на тяхното мнение;

⇒ **демократичен (подкрепящ) стил** – изграждат се отношения, основани на доверие и взаимопомощ. По този начин педагозите се чувстват мотивирани, съпричастни и емпатични към изразяването на по-силна лоялност и ангажираност към своите колеги и работния процес. Като недостатък се отбелязва

по-бавната реализация на текущите проблеми заради общото взимане на решения и изслушването на различните гледни точки на служителите;

⇒ **либерален (делегиращ) стил** – директорът вменява на своите подчинени равнопоставеност във вземането на важни решения. Той позволява да определят своите цели, задачи и начини за работа.

Във времето се доказва, че висококвалифицираните и мотивирани служители изграждат прогресивно поставените цели и успяват да влияят положително върху дееспособността и холистичното развитие на своите възпитаници.

Лидерството се учи и човек изгражда своите лидерски качества и умения в условията на притежаване на голям авторитет сред своите подчинени. Наравно с това директорът трябва да притежава мениджърски умения (Madjirova & Tasheva, 2002), които да са в синхрон с организаторските му и аналитични компетенции, тъй като и мениджмънтът, и организационната компетентност са две страни на един и същи феномен (Drakar, 2001), наречен професионализъм. По този начин се постига ефективно управление (Drakar, 2002) и високи икономически резултати, основани на опита, принципите на работа и целенасочената продуктивност и резултатност.

Оттук изведените научнообосновани твърдения може да се направи изводът, че директорът лидер трябва да притежава следните качества и умения за сплотяване на екипа и за вменяването на общи отговорности в образователно-възпитателния процес:

⇒ **адекватност при вземането на организационни решения** – независимо от професионалното мнение на всички педагогически специалисти, пряко участващи в учебния процес, е важно директорът като ръководител и лидер да има способността за правилно и бързо решение на наболели проблеми. Това е най-важният инструмент в организационния ритъм на образователната институция;

⇒ **комуникативна компетентност** – умението на директора да слуша и изслушва своите подчинени, да преценява внимателно и прецизно всяка една гледна точка, е от съществено значение за динамиката във вътрешногруповите взаимоотношения;

⇒ **педагогическа и психологическа компетентност** – всяка една образователна организация се нуждае от лидер с педагогически и психологически умения. Тези качества спомагат за формирането на иновационните идеи и креативния усет, за осигуряването на плодородна почва, в която ще се разгърнат потенциалните възможности и прогресивните качества на педагогическите специалисти;

⇒ **екипна работа** – уважителното отношение и консенсусното вземане на общи решения са в основата на ефективната управленска практика. Директорът лидер притежава качества като скромност, търпеливост, емпатичност, вежливост. Той разчита на взаимното доверие и компромиси, за да може да изгради функциониращ и способен екип от професионалисти;

⇒ **умение за самокритичност и смекчаване на конфликтите** – тези качества способстват правилната оценка и самооценка на директора. Когато един лидер може да признае грешките си и да се поучи от тях, то той дава пример за добър наставник и ръководител пред своите подчинени. Конфликтите възникват винаги, когато има неразбиранство между членовете на екипа.

Емоционалната интелигентност на директора е способността му да притежава качества като „самоконтрол, усърдие и настойчивост“ (Golman, 2011: 10), както и умението да бъде творец на мотивацията си, за да я предава на своя екип.

Професионално-личностен профил на директора

Успешният и високоефективен директор притежава висока емоционална интелигентност, мотивация, готовност непрекъснато да се обучава и усъвършенства,

проява на търпимост и толерантност, умения за ефективно общуване. Тези характеристики на личността може да бъдат съотнесени в две основни групи:

⇒ **личностни качества** – търпеливост, общителност, емпатия, висок морал. Неговите нравствено-етични умения помагат да се превърне в успешен ментор и съветник, който поставя на високо място в личностното си развитие човечността.

⇒ **професионални качества** – притежава развити компетентности като конфликтна, комуникативна, социална, междуличностна, които спомагат за реципрочния процес на качествено взаимодействие. Едновременно с това е стратег и комуникатор, координира дейностите по развитие на педагогическия персонал и поверената му институция.

Като пълноправен участник в образователния процес директорът изпълнява следните функции, разписани в Закона за предучилищното и училищното образование¹:

⇒ ръководи образователната дейност в институцията в рамките на правомощията, разписани в държавния образователен стандарт;

⇒ контролира и организира цялостната дейност в съответствие с правилника за устройството и дейността;

⇒ сключва, изменя и прекратява трудови договори с педагогическия и непедагогическия персонал;

⇒ съдейства за повишаването на квалификацията на служителите и тяхното кариерно развитие;

⇒ организира процеса по атестиране на педагогическите специалисти и при необходимост изработва методическа и организационна подкрепа;

⇒ представлява институцията пред всички законови органи спрямо предмета на своята дейност и в съответствие с отпуснатите му правомощия.

Мениджърските функции на директора са отражение на неговата професионална реализация, като неговите придобити способности на професионален педагог спомагат той да участва ефективно във всички звена на учебно-образователния процес. Той е действена натура, която съумява да постигне градивна комуникация и качествени взаимоотношения с всички заинтересовани страни. Определението, което в Закона е разписано, за същността на директора го разглежда като *„орган за управление и контрол на държавните и общинските институции в системата на предучилищното и училищното образование“*² В този недвузначен смисъл се придават чисто административни функции, без да се разгледат качествата, уменията и емоционално-личностните черти за длъжността. В същия закон се разглеждат и необходимите компетентности, които задават професионалния профил на личността, като съвкупност от *„знания, умения и отношения“* (пак там). Акцентира се върху управленските компетентности, които включват набор от умения за работа в екип, планиране и организиране на дейности, комуникативни способности за разрешаване на проблемни ситуации. В този смисъл необходимите умения за професионалната реализация на директора са:

⇒ **лидерски умения** – директорът е вдъхновител и мотиватор на своя екип. Успява да делегира отговорности и да създава положителен работен ритъм в средата;

⇒ **комуникативни умения** – директорът е активен събеседник и отличен комуникатор. Способността му да изслушва своите подчинени и да разбира техните

¹ Закон за предучилищно и училищно образование, 2015 г. <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf>).

² Закон за предучилищно и училищно образование, 2015 г. <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf>).

потребности спомага за изграждането на ефективни междуличностни взаимоотношения;

⇒ **организационни умения** – отговорностите в управлението на документацията и човешкия ресурс, правилното приоритизиране на задачите са от първостепенно значение за формирането на качествено директорско портфолио;

⇒ **умения за решаване на конфликти** – поддържането на градивни взаимоотношения с училищния персонал, с родителите и учениците е от фундаментално значение за изграждането на доверие. Въз основа на него се създава една позитивна и подкрепяща училищна среда, основана на взаимопомощ и сътрудничество. Междуличностните умения са най-ефективният инструмент за диалогичност, сътрудничество и увереност във всяко едно начинание.

Конкретните компетентности, които трябва да притежава ръководителят, са обобщени в четири целеви компонента: управленска дейност, субординационни отношения, качествено управление на човешкия ресурс и ръководна дейност (Esp, 1993: 36). За да бъде успешен в своята ръководна роля, директорът трябва да притежава освен управленски функции, но и да е носител на т.нар. трансформационно лидерство – *„ключов фактор за успешното реализиране на ролята и функциите“* (Kostova, 2004: 81) на педагогическия ръководител. Този тип лидерство включва освен управлението, организацията и контрола на образователната среда, но и тясното взаимодействие със социокултурните фактори. Директорът освен професионално, е и социално ориентиран с цел изграждане на междуличностни взаимоотношения и рефлексивен опит със заобикалящата го действителност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременният директор на образователна институция е съвкупност от градивен потенциал, който съвместява в себе си качества на мениджър, лидер, реформатор и стратег. Благодарение на развития си потенциал изгражда доверие у своите подчинени педагогически специалисти и спомага за разгръщането на иновативни практики с висока ефективност и конкурентност. Най-важната задача на един директор е да бъде успешен медиатор между всички заинтересовани страни, за да спомогне за развиването на човешкия потенциал и за сплотяването на екипната работа. Инвестирането в съвременни подходи и стратегии, изграждането на иновативни практики, от една страна, и от друга – засвидетелстването на уважение, взаимопомощ, толерантност, превръщат директора в човек с лидерски умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.
2. Дракър, П. (2001). Практика на мениджмънта. София: Класика и стил.
3. Дракър, П. (2002). Ефективното управление. София: Класика и стил.
4. Костова, П. (2004). Директорът и трансформационното лидерство. // Педагогика и методика. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
5. Левин, К. (2000). Разрешение социальных конфликтов. Санкт Петербург: Речь.
6. Лилова, Ел. (2016). Директорът на училището – симбиоза между мениджър и лидер. // Педагогика. 88 (2).
7. Маджирова, К., Ташева, Ст. и др. (2002). Директорът на училището и ефективният мениджмънт. София.
8. Митрополитски, М. (1991). Директорът – мениджър. // Управление на образованието. 11, София.

9. МОН. Закон за предучилищното и училищното образование. (онлайн). <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf> (достъпване 16.06.2023).
10. Радев, Пл. (2008). Основи на вътрешния училищен мениджмънт. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
11. Esp, D. (1993). Competence`s for School Management. London: Routledge.
12. Leung, Y. (2010). Conflict Management and Emotional Intelligence. Doctoral dissertation. Southern Cross University: Lismore, NSW.

REFERENCES

1. Golman, D. (2011). Emotsionalna inteligentnost. Sofia: Iztok-Zapad.
2. Drakar, P. (2001). Praktika na menidzhmanta. Sofia: Klasika I stil.
3. Drakar, P. (2002). Efektivno upravlenie. Sofia: Klasika I stil.
4. Kostova, P. (2004). Direktorat i transformacionното лидерство. // Pedagogika i metodika. V. Tarnovo: UI "Sv. Sv. Kiril i Metodii".
5. Levin, K. (2000). Razreshenie socialnah konfliktov. Sankt Peterburg: Rech.
6. Lilova, El. (2016). Direktorat na uchilishteto – simbioza mezhdu menidjar i lider. // Pedagogika. 88 (2).
7. Madzhirova, K., Tasheva, St. i dr. (2002). Direktorat na uchilishteto i efektivniqt menidzhmant. Sofia.
8. Mitropolitski, M. (1991). Direktorat – menidzhar. // Upravlenie na obrazovaniето. 11, Sofia.
9. МОН. Закон за предучилищното и училищното образование (online). <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf> (достъпване 16.06.2023).
10. Radev, Pl. (2008). Osnovi na vatrehtniq uchilishten menidzhmant. Plovdiv: UI "Paisii Hilendarski".
11. Esp, D. (1993). Competence`s for School Management. London: Routledge.
12. Leung, Y. (2010). Conflict Management and Emotional Intelligence. Doctoral dissertation. Southern Cross University: Lismore, NSW.

Child justice in Bulgaria - myths and reality

Assoc. Prof. Dr. Georgi Petrov Georgiev,
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo,
Faculty of Education
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg;

Детското правосъдие в България – митове и реалност

Доц. д-р Георги Георгиев
ВТУ „Св.св.Кирил и Методий“
Педагогически факултет
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

Abstract: *In the present work, an attempt is made to make a critical analysis of the current regulatory framework related to the administration of justice for juvenile and minor offenders in the Republic of Bulgaria from the perspective of child-friendly justice. The actions of the Local Commission for Combating Antisocial Behavior of Minors and Juveniles at the Municipality of Lyaskovets under the procedure for imposing, implementing and controlling educational measures by presenting a separate case have been analysed.*

Keywords: juvenile justice, children in conflict with the law, prevention of juvenile delinquency.

Въпреки, че изминаха повече от петнадесет години от приемането на България в европейското семейство и ратифицирането на европейските правни стандарти по отношение социално-икономическия и политически живот в страната, практиката по въвеждането на международните правни стандарти по правосъдие спрямо детето поражда незадоволителни резултати, които не съдействат за качествена реформа на сектора за превенция и противодействие на поведенческите отклонения при децата, ориентирана към зачитане на техните права.

Детската правосъдна система в България е резултат от бурни исторически развития, повлияни от различни социално-политически, икономически и идеологически движения. Противообществените прояви на малолетни и непълнолетни по времето на комунизма са в обсега на две системи: системата на наказателното правораздаване и системата за борба с противообществени прояви, като и двете следват до голяма степен съветския модел, твърдо установен през 50-те години на миналия век. Днес тези системи влизат в противоречие с новосъздадената от Закона за закрила на детето система за закрила. Едновременно съществуване на концептуално несъвместими нормативни актове води до непримирими гледни точки по отношение на характера на противообщественото поведение на децата и на адекватните и предпочитани превантивни мерки и процедури (Georgiev, G. 2018:268).

За пореден път децата в конфликт със закона и в частност тези с девиантни прояви, останаха в страни от фокуса на приоритетните законодателни промени. Извършваните промени в националното ни законодателство с оглед отстраняване на несъответствията с международните правни стандарти не доведоха до усъвършенстване, а напротив доведоха до противоборство между два основни нормативни акта, регламентиращи работата с деца – Законът за борба срещу противообществените прояви на малолетни и непълнолетни (ЗБППМН), приет през 1958 г. и Законът за закрила на детето (ЗЗД), приет през 2000 г.

Успоредното прилагане на две поколения нормативни актове доведе до неяснота в нормативната база и създаде хаотичност в правната система. Съществуващите несъответствия и противопоставянето между двата нормативни акта затрудняват правоприлагането и създават правна несигурност, което води до нарушаване на правата на децата, включително на непълнолетните правонарушители¹.

Мит: „Националното ни законодателство, свързано с детското правосъдие е актуално и адекватно на съвременните обществени отношения и е в унисон с европейските ценности“.

Реалност: Основните нормативни документи, регламентиращи дейността свързана с правонарушенията, извършвани от деца са Наказателния кодекс (НК) и Закона за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗБППМН).

В *Наказателния кодекс на Р. България*, в сила от 01.05.1968г. има установени особени правила по отношение на непълнолетните, които регламентират специфичната цел на наказанието спрямо тях, а именно превъзпитание и подготовка за общественополезен труд. Диференцирани са и наказанията, които могат да се налагат на непълнолетните – лишаване от свобода, пробация (тя се прилага от 2005 г., на лица навършили 16-годишна възраст), обществено порицание и лишаване от право да упражняват определена професия или дейност.

Спрямо непълнолетните се прилага институтът на замяна на предвидените в особената част на Наказателния кодекс наказания, а именно когато не е предвиден най-нисък предел на лишаването от свобода, то се заменя с пробация или обществено порицание². Законодателя е предвидил и освобождаване от наказателна отговорност на непълнолетен, когато е извършил престъпление поради увлечение или лекомислие и престъплението не представлява голяма обществена опасност³. В такива случаи непълнолетният може да бъде освободен от наказателна отговорност, като се приложи съответна възпитателна мярка по ЗБППМН.

В наказателния кодекс са предвидени и други специални разпоредби по отношение на непълнолетните:

- когато определеното наказание е лишаване от свобода по-малко от една година и неговото изпълнение не е отложено по чл. 66, непълнолетният се освобождава от изтърпяването му и съдът го настанява във възпитателно училище-интернат или му налага друга възпитателна мярка, предвидена в ЗБППМН⁴;
- изтърпяването на наказанието лишаване от свобода по отношение на непълнолетни се изпълнява в поправителни домове⁵;
- специален е изпитателният срок за непълнолетните при условно осъждане – от една до три години⁶;
- при изтърпяване на не по-малко от една трета от лишаването от свобода съдът може да освободи предсрочно осъдения непълнолетен⁷;
- реабилитация по право за непълнолетни настъпва след изтичане на две години от изтърпяване на наказанието⁸.

Законът за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗБППМН) е приет през 1958 г. Той създава рамката на

¹ Вж. Портал за обществени консултации към МС - <https://www.strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=2272>

² Вж. чл.55, ал. 1, т. 2, б. “б” от НК

³ Вж. чл.61 от НК

⁴ Вж. чл.64 от НК

⁵ Вж. чл.65 от НК

⁶ Вж. чл.69 от НК

⁷ Вж. чл.71 от НК

⁸ Вж. чл.86, ал. 1, т. 4 от НК

действащата система за „борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните“, която предвижда наказателно-възпитателни мерки за деца, които са извършили престъпления, но не са наказателно отговорни, при отклоняване от правосъдната система, както и санкции при извършване на нарушения. В променената социално икономическа среда в началото на 21 век, този закон не създава необходимите законови, институционални и функционални предпоставки за гарантиране правата на детето в правораздавателната система и за предприемане на ефективни превантивни мерки. Дори и с последните промени от 2006 г., възпитателните мерки по чл. 13 на ЗБППМН носят характеристиките на наказателна репресия, т.е техният възпитателен ефект е в налагането на санкция или ограничение. В Концепцията за държавна политика в областта на правосъдието за детето се подчертава, че разпоредбите на ЗБППМН противоречат на редица вътрешни и международни нормативни актове, по които България е страна и на практика са приложимо право⁹.

Мит: „Правосъдната система в България е адаптирана към правата и особените нужди на децата от закрила“.

Реалност: Правосъдната система в България може да се раздели на „гражданскоправна“ и „наказателноправна“. Първата е компетентна да разглежда процедури свързани с деца в риска, а втората – с деца в конфликт със закона. В зависимост от насоката на поведението на детето, мерките за закрила са различни. Ако съществува опасност за неговото физическо, умствено, нравствено или социално развитие, то неговите права се защитават по силата на ЗЗД, но ако поведението му е свързано с девиация от общоприетите норми, то спрямо него може да бъде наложена възпитателна мярка по реда на ЗБППМН.

Като съществен проблем във втората система може да се отчете факта, че детето извършител на противообществена проява, вече не се разглежда като дете в риск, което има нужда от подкрепа, а като престъпник, който е опасен за обществото. Във втората система се следва общата концепция на наказанието и репресивната превенция, а не щадящата и възстановителната за детето и неговото семейство концепция.

Съпоставяйки основните принципи и изисквания за щадящо правосъдие и онова, което се прилага в момента в България, трябва да признаем все още ниските резултати и дългия път, който ни предстои. Сегашната законодателна рамка изостава от практиката, тъй като в България в българските съдилища вече има обучени съдебни състави за дела с непълнолетни, създадени са сини стаи за изслушване на деца и специални съдебни зали. Необходимо е законодателството да се приравни с тези практики и те да бъдат приложени в цялата страна.

Освен законодателството, което следва да търпи промени, сериозен проблем представлява и липсата на синхронизация между институциите и различните нормативни актове за справяне с детската престъпност. Все още децата се наказват за статусни нарушения, за които възрастните не са санкционирани, и които се приемат като противообществени прояви. Системата за закрила и системата за противообществени прояви действат без обща координация, без взаимна информация, като всеки работи в рамките на своите задължения¹⁰.

Мит: „Процесуалните граници при третиране на деца в конфликт със закона са съобразени с техните права“.

⁹ Вж. Пътна карта за изпълнение на концепцията за държавна политика в областта на правосъдието за детето.

<https://exchange.justice.government.bg/api/part/getblob?hash=674B894FA1B1F0241D8759B8BAF17AF7>

¹⁰ Вж. Детско правосъдие в България https://www.schoolofpolitics.org/oak/Pdf/Tematichen_analiz_Detsko_pravosadie_final.pdf

Реалност: Действащия ЗБППМН не урежда отклоняването на наказанието и налагането на възпитателни мерки само за децата, които могат да носят наказателна отговорност (14-18 г.). Децата със статусни нарушения и децата под 14 г. не са обект на социални и образователни мерки по други закони, а спрямо тях се налагат репресивни мерки, като извършители на противообществени прояви и престъпления.

В закона не е гарантирано по безспорен начин правото на изслушване на детето на всеки етап от производството, пряко, или чрез представител, или чрез съответен орган – по начин, съответстващ на процедурните правила на националното законодателство. Неясно е регламентирано правото на ефективно участие в производството. Справедливият процес изисква детето, заподозряно или обвинено в нарушаване на наказателния закон, да може ефективно да участва в съдебния процес, което включва и възможност за обжалване. Неясно е регламентирана и бързата и директна информация относно обвинението.

В ЗБППМН се урежда правото на адвокатска помощ, но тя не е задължителна, което затруднява достъпа на неинформирани и бедни деца и семейства до защита. Липсата на задължителна защита често води до предприемане на санкции спрямо деца, чиято вина не е надлежно доказана.

Не е уредено изрично пълното зачитане на личния живот на детето, както и да се пази в тайна информацията за личността на детето, нито пък има правила за разглеждане на възпитателното дело при закрити врати.

Настаняването в Социално-педагогически интернати (СПИ) и Възпитателни училища-интернати (ВУИ) са най-тежките мерки съгласно ЗБППМН, но не и крайни (тоест прилагат се, без гаранция, че са изчерпани всички други възможности), а срокът може да е 3 години (практиката показва, че има възможности за удължаване на престоя - конкретен случай до 7 години).

Законът не се занимава с въпроса за ресоциализацията на деца в конфликт със закона, не насърчава тяхната реинтеграция и поемането на конструктивна роля в обществото, нито урежда мерки за подкрепа след изтърпяване на мярката настаняване в СПИ и ВУИ¹¹.

Липсват ясно регламентирани способности за доказване авторството на извършеното деяние, каквито са налице в Наказателно-процесуалния кодекс,¹² което от своя страна не може да гарантира, че правата на децата, участници в процеса ще бъдат гарантирани по надлежния ред, т.е. няма да е налице произвол от страна на МКБППМН.

Мит: „Професионалната компетентност на специалистите работещи с деца в конфликт със закона е съобразена с техните възрастови и психологически особености“.

Реалност: Специализираните институции за корекционно-възпитателна работа с деца, извършители на противообществени прояви и престъпления са визирани в ЗБППМН. За предотвратяването и борбата срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и по осигуряването на нормалното развитие и възпитание на извършителите им са създадени:

- комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните;
- детски педагогически стаи;
- социално-педагогически интернати;
- възпитателни училища-интернати;
- домове за временно настаняване на малолетни и непълнолетни¹³.

¹¹ <https://www.ngobg.info/uf/documents/7154/1764differences.pdf>

¹² Вж. чл.136 от НПК

¹³ Вж. чл.2 от ЗБППМН

Местните комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (МКБППМН) се създават към общините или районите, като орган за превенция на детската престъпност по места, като те са основната и първа институция, с която децата, извършители на противообществени прояви влизат в контакт. В МКБППМН в общините или районите с население над 10 хил. жители се назначава секретар на щат в общинската администрация. В страната функционират 299 МКБППМН, в които са работили 219 щатни секретари (към 2021 г.), които са назначени към общината¹⁴.

През 2006 г. тази длъжност е включена в Единния класификатор на длъжностите в администрацията, като за заемането ѝ се изисква образователна степен „бакалавър“ и професионален опит от една година. Няма изрично изискване в какво професионално направление да бъде образователната степен и практиката показва, че много често на длъжността се назначават служители без никакви знания или опит в педагогиката и психологията. На практика всички действия свързани с образуването и разглеждането на възпитателните дела са отговорност на секретаря на местната комисия, като той участва почти винаги и в състава на комисиите, разглеждащи конкретните възпитателни дела. Липсата на елементарни знания, умения и компетентности за възрастовите и психологически особености на децата, както и за причините, факторите и условията водещи до девиантно поведение у децата, от страна на секретаря на комисията, опорочва основополагащия принцип на щадящото правосъдие – „в интерес на детето“.

Заложения в закона императив, председателя на комисията, разглеждащ възпитателното дело да е правоспособен юрист, на практика не довежда до спазване правата на детето и до справедлив процес. Юридическата правоспособност се придобива след обучение в професионално направление „право“ и успешно издържан изпит, т.е. всеки дипломирал се юрист има право да бъде председател на комисията. Няма изрично въведени изисквания той да има процесуален опит в наказателно-правната система, като дознател, следовател, помощник прокурор и т.н. Практиката показва, че за председатели на комисиите винаги се назначават юрисконсултите на общините или районите. По презумпция техните отговорности са свързани с оказване на правна помощ на общините, с които са в трудови, или служебни правоотношения, както и да осъществяват процесуално представителство пред съдилищата и другите юрисдикции. В повечето случаи те не притежават процесуален опит в допускане, събиране, проверка и оценка на доказателствения материал.

Детските педагогически стаи (ДПС) са специализирани заведения, които участват в превенцията на престъпността и противообществените прояви, извършвани от малолетните и непълнолетните. Те се откриват към общинските съвети и се завеждат от инспектори с висше образование и педагогическа квалификация, които се назначават от министъра на вътрешните работи.

Въпреки, че законодателя е предвидил, че приоритетно дейността на Инспекторите ДПС е свързана с малолетни и непълнолетни, и е въвел изискване за заемане на длъжността – „висше образование и педагогическа квалификация“, то липсата на конкретни изисквания за педагогическата квалификация довежда до изместване на фокуса в страни от интересите на детето. Липсата на допълнителни изисквания към Инспекторите ДПС за притежаване на професионална квалификация „социален педагог“ или „психолог“, дава възможност на всеки висшист, придобил в последствие учителска правоспособност да заеме длъжността. Практиката показва, че процента на специалистите, заемащи длъжността Инспектор ДПС и притежаващи задълбочени познания за възрастовото развитие, личностните

¹⁴ По данни на НСИ

диспозиции и девиантното поведение у децата са по-малко от 15%, а основния процент от инспекторите са общообразователни учители, предимно специалисти по теория и методика на физическото възпитание.

Във *Възпитателните училища-интернати* (ВУИ) се настаняват малолетни над 8-годишна възраст и непълнолетни, извършили противообществени прояви, към които възпитателните мерки по чл. 13, ал. 1, т. 1 - 10 и т. 12 от ЗБППМН¹⁵ не са се оказали достатъчни и за нормалното им възпитание няма подходяща социална среда, както и непълнолетни, спрямо които съдът е наложил такава мярка по реда на чл. 61 и 64 от Наказателния кодекс¹⁶.

В *Социално-педагогическите интернати* (СПИ) се настаняват малолетни над 8-годишна възраст и непълнолетни, които са извършили противообществени прояви или за които съществуват предпоставки за извършването им¹⁷ (Georgiev, G. 2019: 112-113).

Разпределянето и настаняването на малолетните и непълнолетните в социално-педагогическите интернати и възпитателните училища-интернати се извършва от комисия към Министерството на образованието и науката¹⁸. Цялостната процедура по приемане и настаняване на ученици във ВУИ и в СПИ се извършва от директора на учреждението, от помощник-директора, от дежурен учител или възпитател¹⁹.

Според действащото законодателство настанените в СПИ и ВУИ остават там за възпитание и обучение, включително и за придобиване на професионална квалификация²⁰. Корекционно-възпитателният и учебният процес във ВУИ и СПИ са насочени към: подпомагане и мотивиране на учениците в овладяването на общочовешките ценности и култура, в положително отношение към труда, в придобиване на социални умения за интегриране в обществото; възпитаване на учениците в спазване на законите, в толерантност и зачитане на правата на другите, тяхната култура, език и религия. зачитане на най-добрия интерес на детето и психологическа подкрепа за преодоляване на поведенческите му отклонения; насърчаване на инициативността, поощряване и подкрепа на учениците за придобиване на умения и знания, необходими за успешното им реинтегриране в обществото; придобиване на начална грамотност, степен на образование,

¹⁵ Чл. 13. (1) Спрямо малолетни и непълнолетни, извършили противообществени прояви, и непълнолетни, извършили престъпления, освободени от наказателна отговорност по чл. 61 от Наказателния кодекс, се налагат следните възпитателни мерки:

1. предупреждение;
2. задължаване да се извини на пострадалия;
3. задължаване да участва в консултации, обучения и програми за преодоляване на отклоненията в поведението;
4. поставяне под възпитателен надзор на родителите или на лицата, които ги заместват, със задължение за полагане на засилени грижи;
5. поставяне под възпитателен надзор на обществен възпитател;
6. забрана на непълнолетния да посещава определени места и заведения;
7. забрана на непълнолетния да се среща и да установява контакти с определени лица;
8. забрана на непълнолетния да напуска настоящия си адрес;
9. задължаване на непълнолетния да отстрани със свой труд причинената вреда, ако това е в неговите възможности;
10. задължаване на непълнолетния да извърши определена работа в полза на обществото;
12. предупреждаване за настаняване във възпитателно училище-интернат с изпитателен срок до 6 месеца;

¹⁶ Вж. чл.2 от ПУДВУИСПИ

¹⁷ Вж. чл.3 от ПУДВУИСПИ

¹⁸ Вж. чл.8 от ПУДВУИСПИ

¹⁹ Вж. чл.12 от ПУДВУИСПИ

²⁰ Вж. чл.30, ал.3 от ЗБППМН и чл.15, ал.3 от ПУДВУИСПИ

професионална квалификация; създаване на мотивация за учене; личностно развитие²¹.

Корекционно-възпитателната работа с възпитаниците в СПИ и ВУИ се осъществява от всички педагогически специалисти под ръководството на екипа за психолого-педагогическа оценка и подкрепа. В нея са включени дейности, насочени към придобиване на социални умения и здравословен начин на живот от учениците, както и работа по програми за гражданско образование, създаване на умения за социално включване и ресоциализация в общността²² (Georgiev, G. 2019: 117-118).

Домовете за временно настаняване на малолетни и непълнолетни се създават от Министерството на вътрешните работи. В ДВНМН се приемат и настаняват малолетни и непълнолетни от шест до осемнадесетгодишна възраст: на които не може да се установи постоянният и настоящият адрес; заловени в скитничество, просия, проституция, злоупотреба с алкохол, разпространение или употреба на наркотици или други упойващи вещества; самоволно напуснали заведения за задължително възпитание или принудително лечение; извършили противообществена проява и изпаднали в такова състояние на безнадзорност, което прави нецелесъобразно оставането им при родителите или при лицата, които ги заместват²³ или при предприемане на мерки за полицейска закрила²⁴ (Georgiev, G. 2019: 124-125).

С настанените в ДВНМН лица се провеждат: корекционно-възпитателна работа; правна, здравна и нравствена просвета; културна и спортна дейност²⁵. Съгласно вътрешно-нормативната уредба на МВР в институцията задължително се назначава педагог и/или психолог, които притежават задълбочени познания в областта на детското развитие.

За онагледяване на изведените теоретични твърдения, ще представим изследване на отделен случай (Case Study), което преминава през следните етапи:

1. Подготовка, планиране и организация;
2. Провеждане на диагностиката на отделния случай;
3. Анализ на данните, разработване и оформяне на изводите и заключенията;
4. Предаване и използване на резултатите.

С оглед запазване на конфиденциалност имената в случая ще бъдат променени.

Със случая бях запознат от родителите на Румен, тъй като поискаха съдействие при разглеждане на възпитателното дело и бях в ролята на „доверено лице“ в състоялия се процес.

Непълнолетният Румен се отглежда и възпитава в нуклиарно семейство, като родителите са в състояние за задоволят потребностите на детето. И двамата родители са с висше образование и са трудово ангажирани в държавния сектор. Румен е активно спортуващ, многократен носител на медали от национални и международни състезания по борба, добър ученик, не се води на отчет в Детска педагогическа стая, няма извършени предишни противообществени прояви, няма наложени наказания за нарушения на училищния правилник.

Case Study: На 14.11.2022г. в средно училище гр.Лясковец по време на час на класа на ученици от първи гимназиален етап, възниква пререкание между двама ученика – Васил и Поля, което прераста във физическа саморазправа, при което класната ръководителка помолва едно от децата – Румен, да се намеси и да прекрати възникналия конфликт. Румен застанал между двамата свои

²¹ Вж. чл.28 от ПУДВУИСПИ

²² Вж. чл.33 от ПУДВУИСПИ

²³ Вж. чл.35 от ЗБППМН

²⁴ Вж. чл.39 от ЗЗД

²⁵ Вж. чл.27 от ПОРДВНМН

съученици, издърпал Васил и в същото време избутал Поля, с цел да разкъса хватката по между им.

В този момент Поля бръкнала в джоба на дрехата си и извадила нож, който насочила към Румен. Класната ръководителка хванала Поля и започнала да се опитва да я изведе от стаята, а Румен хванал един стол и се защитавал с него. В крайна сметка учителката успяла да изведе Поля от стаята и ситуацията била овладяна.

Родителите на Румен депозират жалба в РУ на МВР – Г.Оряховица лично при инспектор детска педагогическа стая. В законоустановеният срок полицейския служител докладва преписката на прокуратурата, от където постановяват отказ да се образува досъдебно производство за извършено престъпление и изпращат материалите по нея на МКБППМН при Община Лясковец – по компетентност.

В постановлението на РП – В.Търново е посочено, че извършеното от тримата ученици **може** да се квалифицира като противообществена проява, по смисъла на чл.49а, т.1 от ЗБППМН, като не са конкретизирани, кои точно действия осъществяват смисъла на това деяние.

На основание полученото постановление от РП – В.Търново, местната комисия образува три възпитателни дела, срещу всяко едно от децата.

Case Study: Съгласно заповед на Председателя на МКБППМН за възпитателното дело на Румен е определен тричленен състав на комисията, която ще разглежда възпитателното дело, като за председател е определен юрисконсулта на общината и за членове – председателя на местната комисия и нейния секретар.

При така определения състав се установи, че липсва какъвто и да е педагогически специалист или психолог в комисията, която ще разглежда делото, тъй като съгласно закона председателя на състава задължително трябва да е правоспособен юрист, а членовете са с икономическо и бизнес образование.

На проведеното възпитателно дело не бяха спазени изискванията за разглеждане на възпитателното дело при закрити врата²⁶, тъй като присъстваха и лица, чиито присъствие не се изисква по закон и не бе в интерес на детето.

След откриването на заседанието, председателя на състава не спази изискванията на чл.20, ал.1 от ЗБППМН да разясни на малолетния или на непълнолетния правата му по възпитателното дело, деянието, предмет на делото и неговите последици. Тъй като отново бяха нарушени процесуалните процедури, аз пожелах да бъде спазен закона и да ни бъде разяснено в какво се изразява деянието – обект на възпитателното дело. Председателя на състава прочете постановлението на РП – В.Търново, след което ни запозна със съдържанието на чл.13, ал.1 от ЗБППМН, но отново не конкретизира какво е деянието, предмет на възпитателното дело.

Тъй като при запознаването ни с материалите по делото, както и при откриването на заседанието, изрично посочих, че аз ще изпълнявам ролята на „доверено лице“ и ще защитавам правата и законните интереси на детето, пожелах тези две процесуални нарушения да бъдат отбелязани в протокола. В този момент председателя на състава изпадна в истерия и започна да крещи, че тя казва какво ще се пише в протокола и каквото каже това ще стане, след което започна да крещи да си седна на мястото.

При разглеждането на възпитателното дело не бяха призовани други лица и не бяха събрани и проверени представените по делото писмени и веществени доказателствени материали. Възпитателното дело бе с присъствието само на Румен

²⁶ Вж. чл.19, ал.5 от ЗБППМН

и неговите родители, който през цялото време бе обвиняван от комисията за това, че при разтървяването на своите съученици Васил и Поля, е бутнал Поля по лицето. По време на делото секретаря на МКБППМН при Община Лясковец, всячески защитава Поля и вменияше чувство на вина у Румен, че тя била от многодетно семейство, че това се отразява на личността ѝ и т.н., което е недопустимо от страна на член на състава по възпитателното дело, тъй като те трябва да вземат своето решение безпристрастно.

Case Study: Съгласно решение на МКБППМН при Община Лясковец за извършено от непълнолетния Румен деяние, имащо характер на противообществена проява, изразяваща се в проявено нетолерантно поведение към съученичката му – Поля, което противоречи с морала, добрите нрави и поведение на ученик са наложени следните възпитателни мерки:

а) по чл.13, ал.1, т.1 от ЗБППМН – предупреждение непълнолетния да не извършва противообществени прояви в бъдеще;

б) по чл.13, ал.1, т.4 от ЗБППМН – поставяне под възпитателен надзор от страна на родителите, със задължение за полагане на засилени грижи спрямо непълнолетния Румен, изразяващи се в:

-контрол по спазване на правилника на СУ;

-полагане на грижи за здравословното и емоционално състояние на непълнолетния;

-контрол по осъществяване спазването на наложените възпитателни мерки.

в) по чл.13, ал.1, т.7 от ЗБППМН – забрана на Румен за период от дванадесет месеца да се среща и да установява контакт с Поля.

В законоустановеният срок родителите на Румен депозират жалба до РС – Г.Оряховица. В еднолично съдебно заседание при закрити врата с призоваване на непълнолетния, родителите, лицата, които защитават неговите права и законни интереси и председателя на състава, постановил решението за налагане на възпитателна мярка бе разгледана жалбата, при което съдът установи редица процесуални нарушения.

Case Study: При провеждане на възпитателното дело против непълнолетния Румен са допуснати съществени процесуални нарушения.

При запознаване на присъстващите от страна на председателя на състава с постановлението на РП – В.Търново, липсва фактическо описание на деянието – дата и място на извършване, конкретните действия, в които се е изразила противообществената проява, поради което съдът приема, че е допуснато нарушение на чл.20, ал.1 от ЗБППМН.

В нарушение на чл.20, ал.7 от ЗБППМН преди съставът да се оттегли на съвещание за вземане на решение, не е дадена възможност на непълнолетния да изрази окончателното си отношение към деянието, предмет на възпитателното дело.

Посочените нарушения са съществени, тъй като са ограничили правото на защита на непълнолетния, на който не е разяснено съгласно изискванията на закона деянието, предмет на делото и не е могъл да изрази окончателното си отношение към деянието.

Фактическата обстановка, отразена в решението на МКБППМН при Община Лясковец е изключително кратка и на практика не съдържа никакви конкретни данни за извършената противообществена проява от непълнолетния Румен. Отново липсва фактическо описание на деянието, в която се е изразила противообществената проява. Липсата в решението на фактическо описание на деянието, имащо характер на противообществена проява е съществено процесуално нарушение, тъй като ограничава правото на защита на

непълнолетния, а така също лишава съда от възможността да се произнесе по законосъобразността на решението.

В случая от решението не става ясно по какъв начин съставът на МКБППМН е формирал извод и е наложил три възпитателни мерки за извършената противообществена проява. От решението е видно, че съставът не е обсъждал характера на деянието и поведението на непълнолетния съгласно изискванията на чл.13, ал.2 от ЗБППМН.

Констатираните допуснати съществени процесуални нарушения при провеждане на възпитателното дело против непълнолетния Румен, ограничаващи правото му на защита, не могат да бъдат отстранени и обуславят отмяната му като незаконосъобразно.

От друга страна, за пълнотата на изложеното следва да се посочи, че при образуване, провеждане и приключване на възпитателното дело при спазване на регламентираните в закона процесуални правила, определените от състава на местната комисия три възпитателни мерки не биха съответствали на тежестта на деянието и на данните за личността на непълнолетния и не биха били съобразени с целите по чл.49а, т.2 от допълнителните разпоредби на ЗБППМН.

Предвид изложеното съдът реши:

Отменя решение на МКБППМН при Община Лясковец по възпитателно дело, с което на непълнолетния Румен са наложени възпитателни мерки по чл.13, ал.1, т.4 и т.7 от ЗБППМН.

Съгласно ЗБППМН на обжалване подлежат само възпитателните мерки по чл. 13, ал. 1, т. 3 - 10 и 12²⁷. При така стеклите се обстоятелства, въпреки решението на съда и отмяната на възпитателните мерки, наложени по т.4 и т.7, непълнолетния Румен се счита за извършител на противообществена проява, за която му е наложена възпитателна мярка по т.1 от ЗБППМН, а именно – „предупреждение непълнолетния да не извършва противообществени прояви в бъдеще“.

В конкретния случай от потърпевш, който трябва да се защити от нападение с нож, поради комплекс от последователни грешки от страна на институциите – повърхностната проверка от страна на Инспектор ДПС, липса на конкретни данни за същността на противообществената проява в постановлението на прокуратурата, некомпетентността на комисията по възпитателното дело, непълнолетния Румен се оказва жертва на системата и въпреки обжалваното решение детето попада в статистиката на „преминали през възпитателни дела“.

Имайки предвид изложеното, в заключение можем да обобщим основните насоки, в които е необходимо да се развива реформата свързана с детското правосъдие:

Законодателството, свързано с детско правосъдие да претърпи сериозно изменение, като основните принципи, върху които трябва да се изгради са индивидуален подход към всяко дете, защита на най-добрите му интереси, участието му в процеса, правото му на развитие, отклоняване от наказателното производство, и лишаване от свобода като последна мярка.

Децата – извършители да бъдат възприемани като рискова група, а не като извършители на престъпления наравно с възрастните.

Съобразяването с възрастовите особености на децата изисква въвеждане на адаптирани и щадящи процедури и подходяща среда за разпит на децата жертви и свидетели на престъпления и насилие (сини стаи), така че едновременно да обслужват целите на разследването и да не носят неблагоприятни последици за психологическото възстановяване на децата.

²⁷ Вж. чл.23 от ЗБППМН

От основно значение е да бъдат въведени модерни педагогически модели. Родителите и членовете на местната общност следва да бъдат включвани в процеса на реабилитация на проблемните деца. Необходимо е да се изгради подкрепа след изтърпяване на наказанието, като се създадат условия за връщане на непълнолетните, така че те и техните семейства да се подготвят за реинтеграция на децата²⁸.

Работата с подрастващите в риск трябва да се извършва от специално обучени специалисти – възпитатели, класни ръководители, психолози, социални работници (Vasileva, V. 2021:56). Необходимо е да се въведат изисквания за специализация за работа с деца в полицията, прокуратурата и съда и да се разработят обучителни програми за социални работници, полицаи, прокурори и съдии.

Като ефективен подход и метод за социална подкрепа на рискови групи деца в общността, предимно с асоциално поведение, девиантни и противообществени прояви, при който са установени високи резултати за преодоляване на деструктивното им поведение и подобряване на социалното им функциониране, някои учени извеждат менторството, като алтернатива на наказателните мерки (Zlatkova-Doncheva, K. 2018:98).

ЛИТЕРАТУРА

1. Василева, В. (2021). Девиантното поведение сред подрастващите като проблем на социално-педагогическата работа. *В: Педагогически новости*, 10(1), с.53-59.
2. Георгиев, Г. (2018). Потребностите на децата, като уязвими жертви в правораздавателната система на България. *Сб. от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“*, Велико Търново, Ред. В.Кутева–Цветкова. Велико Търново: Издателство Ай анд Би, с.268-272.
3. Георгиев, Г. (2019). *Аспекти на социално-педагогическата работа с деца в конфликт със закона*. Велико Търново: Издателство „ИВИС“.
4. Златкова-Дончева, К. (2018). *Менторството и децата в риск*. Бургас: ЛИБРАСКОРП.

REFERENCES

1. Vasileva, V. (2021). Deviantnoto povedenie sred podrastvashtite kao problem na sotsialno-pedagogicheskata rabota. *V: Pedagogicheski novosti*, 10(1), s.53-59.
2. Georgiev, G. (2018). Potrebnostite na detsata, kao uyazvimi zhertvi v pravorazdavatel'nata sistema na Bulgaria. *Sb. ot Mezhdunarodna nauchna konferentsia „Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii i savremennost“*, Veliko Tarnovo, Red. V.Kuteva–Tsvektova. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo Ay and Bi, s.268-272.
3. Georgiev, G. (2019). *Aspekti na sotsialno-pedagogicheskata rabota s detsa v konflikt sas zakona*. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo „IVIS“
4. Zlatkova-Doncheva, K. (2018). *Mentorstvoto i detsata v risk*. Bargas: LIBRA SKORP

²⁸ Вж. Детско правосъдие в България https://www.schoolofpolitics.org/oak/Pdf/Tematichen_analiz_Detsko_pravosadie_final.pdf

Socio-pedagogical work in the social alienation of children and families

Prof. Rozaliya Yord. Kuzmanova – Kartalova, PhD
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
kuzzmanova@ts.uni-vt.bg

Социалнопедагогическа работа при социално отчуждение на деца и семейства

Проф. д-р Розалия Йорд. Кузманова – Карталова
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“
kuzzmanova@ts.uni-vt.bg

Abstract: *The article examines the fundamental for the present time problem related to the social isolation of people and the subsequent alienation from the environment, group, community, society. Sociocultural and personal factors for social isolation, the causes of alienation and the process of social isolation and deprivation of personality are examined. A special place is given to parental alienation as a problem. Relationships and interdependencies between social isolation, alienation, rejection, deprivation, and parental alienation are presented.*

Emphasis is placed on the psycho-social and behavioral profile of the personality in a state of alienation and social isolation and of children in a state of parental alienation. On this basis, approaches and models for socio-pedagogical assistance and support for children and families in the prevention of alienation are derived.

Keywords: social isolation, social alienation, rejection, parental alienation, children, family, sociopedagogical work.

Увод

Свидетели сме на ускорени технологични времена, на човешки прогрес в множество измерения, включващ все по-интензивно интегриране на изкуствения интелект, но и на събития с висока степен на тревожност, които поставят личността в ситуации на особени предизвикателства и създават редица рискови предпоставки за нейното развитие и просперитет. Вследствие на природни, социални и личностни фактори и на специфични обстоятелства, ярко се изявява фундаментален за настоящото време проблем, свързан със социалната изолация на хората и последващото от това отчуждение от среда, група, общност, социум. Животът на човека в общността и чрез общността, го поставя в полето на социалността, на взаимността и взаимопомощта. Развива характеристики като толерантност, дружелюбност, доброта, човечност. Влизайки в ситуации на продължително усамотение, изолация, дезинтегрираност и десоциалност, личността намалява и постепенно губи своите способности за живот в общност, живот с другите и за другите. Започва да губи своята идентичност, да формира качества, които го извеждат от живота на социалното общество и заедно с това развива немалко деструктивни психологически и поведенчески характеристики, стигащи до патологии.

Целта на настоящия анализ е да се направи обследване на феномена социална изолация и свързаните с нея отчуждение, отхвърляне и депривация, като се анализират техните специфични особености и етапно следствие, както и да се изведат факторите и причините за изпадане в състояние на отчуждение и предложат подходи за неговата превенция.

Същност на феномените социална изолация, отчуждение, отхвърляне и депривация

В речник по психология за *социална изолация* се посочва отделянето, усамотяването на индивиди и групи от населението, с характерен минимален социален контакт и максимална социална дистанция. Като последици от социалната изолация са изведени - трайна неприязън, фрустрация, агресия, депривация на нормално протичащи при други обстоятелства психични процеси (особено на когнитивни и афективни) до патологични промени на личността. Загубата на контакт, вследствие на социална изолация и обедняването на душевния живот, могат да доведат и до невротизиране на личността (Речник по психология, 1989: 174).

Социалната изолация има своя естествен процесуален ход, свързан с отчуждение и отхвърляне. Социалната изолация е едно от първоначалните състояния, водещи до *отчуждение*. В Енциклопедичен речник по социология за отчуждение се посочва: „обществено отношение на човека или на дадена социална група към обществото като цяло или към някаква негова институция, изразяващо се в отделянето на резултатите от дейността на хората от самите тях, при което тези резултати започват да се проявяват като самостоятелна, външна, чужда, враждебна по отношение на тях сила. Хората я възприемат като нещо извън тях, но тегнещо върху тях“ (Енциклопедичен речник по социология, 1997: 327). В психологически аспект отчуждението е: „преживяване на собствения Аз или на части от тялото като чужди, понякога дори и околния свят се възприема като чужд, несъответен на действителността...“ (Речник по психология, 1989: 348). В авторския речник по психология на Любен Десев за отчуждение се приема: „превръщане на продуктите на човешката дейност, човешките способности и свойства в нещо независимо от човека, господстващо над него“. Посочва се, че „отчуждението се проявява като стихийност на общественото развитие, като безпомощност на човека пред обществените сили и неговото отрицателно отношение към определена група, колектив, общество, при което не се чувства реална нужда да поддържа социални връзки и се избягва поемането на социални ангажименти или задължения“ (Десев, 2010: 326). Естествен резултат от отчуждението са депресията и регресията на психически страдащия човек (Десев, 2010: 325). При такива случаи е нарушена способността за социална адаптация към условията и изискванията на социалната среда. Отчуждението се среща също при състояния като изчерпване и психопатия и др. (Речник по психология, 1989: 348). Психозите, според Световната здравна организация, са „...болестни състояния, при които разстройствата на психическите функции затрудняват значително разбирането и изпълняването на изискванията на всекидневието и връзката с реалността“, тук могат да бъдат включени и всички неврози и реактивни процеси (Речник по психология, 1989: 427).

Според М. Сиймън, *характерни състояния, свързани с отчуждението, са:*

- *Безсилие* - ниска степен на очакване, че собственото поведение може да контролира правото на лична или социална награда.
- *Безсмисленост* – чувство за неразбираемост на обществените работи и събития.
- *Безнорменост* – висока степен на очакване, че общественото неодобряване на начини на поведение са необходими за постигане на дадени цели.
- *Ценностна изолация* – отхвърляне на общоприетите в обществото ценности.
- *Социална изолация* – ниска степен на очакване на индивида за включеност и социално приемане, изразено в чувство на самота или отхвърляне (Енциклопедичен речник по социология, 1997: 327).

Може да се каже, че социалната изолация, при каквито и да било обстоятелства, води до високотравмиращи и понякога необратими поражения върху личността, върху нейната психика, поведение и мотивация за продуктивност и

успехи. Степента на нейната продължителност и обвързаността ѝ с предпазване от деструктивни обществени процеси и модели на поведение, както и поради лични и житейски травми и природни катаклизми, осезаемо тласкат личността в състояние на трайно отчуждение, а когато тези процеси са свързани и с отхвърляне от личност, семейство, група, общество, то проблемите се развиват с дълбока деструктивна стойност както за самата личност, така и за обществото.

Причинно-следствена връзка с отчуждението, както стана ясно, има явлението *отхвърляне*. За отхвърляне се приема: „отблъскване, отрицателен избор; изключване, изоставяне, изолиране на дете, болен или стар човек“ (Десев, 2010: 325). Изследванията сочат, че за разлика от детето, което е обичано, расте и се развива с чувство на сигурност в семейството, отхвърленото се чувства подценено, виновно за всяка своя неразбираема за него грешка и реагира съобразно темперамента си - пасивно или агресивно, бунтарски. При възрастните отхвърлени болни и стари хора, изолирани в старчески дом или обречени на самота в домовете си, се наблюдават прояви на безразличие и неотзивчивост, като понякога понасят подигравателно и агресивно отношение (Десев, 2010: 325).

Друг феномен, с отношение към социалната изолация, е *депривацията*. За депривация се приема „психическо състояние на човека, лишен от определено благо – сън, сензорна стимулация и пр.; въздържане от импулсивни реакции при преживяване на дълбока скръб, напр. при загуба на близък човек при смърт (Десев, 2010: 116). Депривацията се разглежда в психологията на възприятието като състояние на крайна изолация от дразнителите, при която до голяма степен отпада външната регулация на психичните процеси и особено на възприятието, като доминиращи стават вътрешноорганизираните условия и може да се стигне и до халюцинации (Речник по психология, 1989: 97). От гледна точка на генетичната психология, депривацията е лишаването от майчински грижи и последствията от това. Съобразно теорията на Дж. Боулби, по-продължителното отделяне на малкото дете от майката има тежки и дълготрайни отражения върху развитието на характера в по-късен период от развитието на детето, които зависят от продължителността на периода на влияние на даден фактор. Следствията, от своя страна, се различават по вид, тежест, трайност и зависят от количествените и качествените различия в полаганите до тогава грижи за детето. В следствие от различните липси, най-често страдат някои интелектуални процеси като реч, абстрактно мислене, социалното поведение и особено способността за постигане на дълбока емоционална свързаност с друг човек и за контрол над импулсите за постигане на по-висши цели (Речник по психология, 1989: 98). За по-сериозно лишаване от майчини грижи се говори в следните случаи: когато детето е отделено от майка си или от жената, която трайно замества майката и бъде дадено в детско заведение, където майчините грижи не се заместват задоволително; когато детето претърпява честа смяна на лицето, изпълняващо ролята на майката; когато детето получава недостатъчно грижи от майката или заместващото я лице и не намира компенсация при други лица (Речник по психология, 1989: 98).

Характерните признаци на сензорната изолация (напр. от 3 до 36 часа) и на сънната депривация са: сънливост, загуба на чувство за реалност, раздразнителност, тревожност, което може да стигне до паника, зрителни, слухови или кинестетични халюцинации. Ранната сензорна депривация, свързана с липсата на зрителна стимулация, предизвиква анатомични и биохимични промени в мозъка, чието коригиране изисква понякога седмици (Десев, 2010: 116). Изследователите сочат, че от променливите, които влияят най-силно върху вида и размера на различните разстройства, най-голямо значение има възрастта на детето в началото на депривацията, тъй като тя определя не само степента, но и вида на разстройството. При сериозно занемаряване на детето още в началото на първата

му година, особено през втората и при положение, че продължи до третата, се уврежда дълбоко и трайно както интелектуалното, така и социалното му развитие. При положение, че сериозното и продължително занемаряване настъпи във втората година от живота на детето, страда осезаемо личностното му развитие, като изоставането в общата интелигентност може да се навакса. Ако често се сменя грижещото се за детето лице, се уврежда преди всичко способността му за емоционална привързаност. Може да се каже, че колкото по-рано през първата година започнат дейностите по компенсация на негативните психични последици от депривацията и колкото по-късно след първата година е настъпило занемаряването на детето, то изгледите за благополучно излизане от ситуацията са по-големи (Речник по психология, 1989: 98).

Фактори за социална изолация и отчуждение

Вследствие влиянието на различни природни, социални и човешки фактори, водещи до социална изолация, личността излиза от активната позиция на гражданин и работещ човек, като част от общността и семейството. Отчуждението засяга всички области на общественния живот, но се проявява по специфичен начин във всяка една от тях. Според Анна Михайлова, чрез социологическия подход могат да се изяснят особеностите на отчуждението в цялост, да се анализират социалните условия на неговата поява и да се разкрият социалните връзки, чрез които то влияе върху индивидите и обществените групи. Чрез отчуждението могат да се изяснят резултатите от тези въздействия върху личността – промените в нейните ценностни системи, интереси, потребности, социални връзки, прояви и поведение (Енциклопедичен речник по социология, 1997: 328). Състоянията на личността, в следствие на изолацията и отчуждението, се определят от две групи *фактори: личностни и социокултурни*. *Личностните* са свързани с различни психични установки, защити и съдържания, като представи, идеи, изживявания и др., както и със смисъла и ефекта на социалните въздействия. Тези въздействия и съдържанието на базовото състояние на личността, определят различен тип реакции на организма, което предопределя състоянието и изявата на специфичното проявление на въздействието. *Социокултурните фактори* са свързани със статуса на личността в семейството и в обществото, моделите на оценяване, концепциите за личностно развитие и възпитателния идеал (Дайър, 1997: 10-11). По този начин факторите имат мощно въздействие върху избора на човек, най-често не достатъчно осъзнат, да заживее в изолация. Когато се колаборират различни такива фактори, то вида и степента на изява в поведението и състоянието на човек е с неясен параметър и неизвестен характер.

Особено травматично е отчуждението, което се реализира в семейството. Именитият български психолог Генчо Пиръов определя *отчуждението в семейството като последица от обективни и субективни обстоятелства*, които могат да имат временен или постоянен характер. *Към обективните условия* той извежда (Пиръов, 1999: 101-104):

- *ограничени жилищни възможности* – липса на достатъчно пространство за самостоятелни занимания, за игра, за подготовка на домашните задачи и др. и последиците за възпитанието от това;

- *ограничени финансови средства* – което води до ограничаване на възможностите за образование, приобщаване към културните и духовните ценности, както и до нарушаване на добрия тон, възникване на недоразумения и пр.;

- *професионална и обществена ангажираност на родителите* и създадения от това дисбаланс при изпълнението на семейните роли;

- *нарушение на нормалната психологическа атмосфера в семейството* - водеща причина за това е изгасването на емоционалната връзка между родителите, което може да достигне до пренебрежение и омраза.

Към субективните условия изследователят коментира (Пирьов, 1999: 101-104):

- *различия в темпераментите, възгледите и начина на живот на партньорите*, т. е. в стила на живот и свързаните с това отношения към труда и социалните връзки;
- *морални критерии и културно равнище на семейството* – наличие на интереси към културните ценности и участие в тяхното създаване;
- *културни взаимоотношения* – изразяване на прояви на учтивост, толерантност, внимателно отношение към другия и пр.

Типове отчуждение

Съществуват няколко *типа отчуждение в семейството със съответните причини* за това:

- *Отчуждение между съпрузите* - изразява се в постепенно охлаждане на емоционалните връзки, загуба на общи интереси и стремежи, затваряне в себе си, развиване на враждебни отношения.

- *Отчуждение от децата* – загуба на интерес към техните прояви, загуба на здрава основа във възпитанието, свързана с взаимна любов, като последствията са депривация при децата и/или търсене на възможности от тяхна страна за общуване в други среди, много често рискови.

- *Отчуждение между семейството и другите семейства и обществените формации* – нарушава се пълноценния живот на семейството; намаляват възможностите за изпълнение на възпитателните и обществените функции; намаляват приятелските и роднинските връзки, които могат да съдействат за решаване на възникнали проблеми, както и връзките с обществените и културните институции, допринасящи за обогатяване на семейството с нова информация (Пирьов, 1999: 104-105).

Когато говорим за проблеми при децата, свързани с отчуждението, неминуемо подходиме към обследване на семейната среда, тъй като отчуждението е пряко отражение на проблеми в нея. Въз основа на своите наблюдения, д-р Рос Кембъл специалист по педиатрия и психиатрия, констатира една обща причина за проблемите при тийнейджърите, която може да бъде и основна препратка към отчуждението, а именно – чувството, че родителите им не ги обичат и не се интересуват от тях (Кембъл, 1996: 14). Някои от причините за формирането на ниска самооценка, несигурност, а оттук и за отчуждение при децата, са обвързани с родителите. Такива случаи могат да бъдат при: прекалено критични родители; значителна загуба в детството (смърт на родител или развод); малтретиране; алкохолизъм или злоупотреба с наркотици; пренебрегване; отхвърляне; свръхзакрила; свръххугаждане (Борн, 2021: 391-393).

При отхвърлящи родители емоционалната среда е хладна, застинала, възпитателните модели са лишени от здрав смисъл, а отношението към децата е враждебно, пренебрежително и незаинтересовано. Една от характеристиките на отхвърлящите родители е, че те не изпитват радост от емоционална близост с децата си и по ясен начин показват, че не желаят да ги занимават с каквото и да е. Също така не проявяват толерантност в отношенията, взаимоотношенията им се свеждат до команди, избухвания, оттегляне от живота на семейството или участват в стереотипни семейни дейности, без да се ангажират истински и най-важното за тях е „да бъдат оставени на мира“ (Гибсън, 2020: 91).

Първооснова за отчуждението към децата е отчуждението между самите родители, което може да се дължи на редица причини, както споделя от своя опит психолога Ирена Кирова – изневяра, растящо недоверие, липса на комуникация, борба за власт, работохолизъм, семейно насилие, финансови проблеми и т.н. Родителското отчуждение се изразява в постепенно охлаждане на чувствата между

партньорите, загубване на общите интереси, оттегляне в собствения свят, нежелание да се преговаря по никакви теми, нежелание за признаване на грешки, като с времето проблемите се надграждат, а партньорите все повече се отдалечават. Децата, като част от семейната система, усещат растящото отчуждение между своите родители и проявяват състояния, като: отричане, засилена тревожност, затваряне в себе си, гняв и всичко това премесено с огорчение и чувство за вина (Киркова, 2021: 33-34).

Родителското отчуждение се дефинира като термин и като синдром. Като термин включва предумишлени родителски злоупотреби и/или пренебрегване, както и значителни дефицити в състоянието и функционирането на отхвърления родител, които не могат да се приемат като злоупотреба. Като синдром обхваща група симптоми, които се проявяват заедно в поведението на детето и се проявява в лека, средна и тежка степен със съответните индикатори за това. За първи път синдромът на родителско отчуждение е определен от професора от клинична психиатрия в Колумбийския университет Ричард Гарднър през 1985 г., според който „детето, в контекста на родителските конфликти, поглъща изцяло негативните чувства и критицизма на единия родител спрямо другия“, като „...не е задължително критиките на отчуждаващия родител да са неоправдани или преувеличени. Той може да отчужди децата от другия и чрез усилено натякване на грешките му, които са реални и доказуеми.“ Белег за реализирането на родителското отчуждение като синдром е комбинацията между родителското влияние и активния принос на детето при очернянето на другия родител (Киркова, 2021: 10-12).

Психо-социален и поведенчески профил на личността в състояние на отчуждение и социална изолация и на деца в състояние на родителско отчуждение

Едни от най-болезнените чувства и форми на дистрес са *вината и безпокойството*. Те се транслират и към състоянията, които изпитва личността, изпаднала в ситуация на социална изолация. Вината се свързва с нещо, което е извършено или е пропуснато да бъде извършено, а безпокойството с нещо, което би могло да се извърши. Чрез вината настоящите моменти произтичат в демобилизация, като резултат от минало поведение, а безпокойството е средство, което демобилизира личността по отношение на събитие в бъдещето и често е нещо, над което човек няма власт. При самоналожена вина човек е демобилизиран от постъпки, които е извършил неотдавна, като те не са непременно свързани с детството като реакции спрямо външни стандарти и старание да се угоди на отсъстващ авторитет, а като резултат да се отстояват самоналожени норми, които личността не приема, но признава на думи (Дайър, 1997: 122-127). Социалната изолация се свързва и с *гнев*. Гневът е демобилизираща реакция, проявяваща се, когато определено очакване не се изпълни, като той приема формата на ярост, враждебност, досада или раздразнение (Дайър, 1997: 267-270). Той може да се приеме като заучена реакция спрямо фрустрацията, като резултат от мисълта, която може да се овладява целенасочено и да се транслира в друга посока.

Социално отчуждение при децата обикновено се реализира на по-късен етап от живота им, когато настъпва осъзнатостта. Първоначалната форма, която го предпоставя е родителското отчуждение и то не само при развод, а и при конфликтни отношения в семейството. При такива случаи се проявяват мощни травмиращи чувства и усещания при подрастващите, които бележат цялостното им развитие. Английският психотерапевт, психолог и изследовател Линдзи Гибсън въз основа на своя практически опит и наблюдения извежда тезата, че когато родителите отхвърлят или емоционално пренебрегнат децата си, те често израстват, очаквайки същото отношение от всички други хора и нямат увереността, че някой би бил истински заинтересован от тях. Вместо да се насочат към себе си и

към своите желания, ниското им самочувствие ги прави плахи и неспособни да претендират за внимание. Притесняват се, че натоварват другите със своите нужди и очакването, че може да бъдат отхвърлени отново, съдейства самозатварянето, като още повече се развива емоционалната самота, оттеглянето от взаимоотношенията, вместо активно ангажиране с промяната (Гибсън, 2020: 33-34). Такива деца се изживяват като бreme, като дразнител, което ги кара да изпитват още по-голяма несигурност и страх да се борят за интересите си (Гибсън, 2020: 100). Според изследователката, отхвърлянето от родителите не винаги води до липса на самоувереност, например по-устойчиви личности, които успяват да са достатъчно силни, може да постигнат успехи в кариерата, признание от общността, да намерят емоционално зрели партньори и да се радват на пълноценни семейства. Но въпреки, че емоционалните им потребности са удовлетворени, травмата от детството продължава да ги преследва под формата на тревожност, депресия и кошмарни сънища (Гибсън, 2020: 36).

При липса на емоционална близост се поражда усещане за самота и при децата, и при възрастните. Изпълнените с внимание отношения, в които може да се намери опора, са основата на усещането за сигурност. Емоционално незрелите родители обикновено се чувстват некомфортно в отношения на дълбока близост. Отхвърлянето на децата от тяхна страна може да има тежки последици за увереността на подрастващите и за по-късните им взаимоотношения. Това се дължи на обстоятелството, че човек е склонен да възпроизвежда стари, фрустриращи модели на поведение, след което да се самообвинява, че не е щастлив. Дори и да успее в живота, когато някой е бил емоционално отхвърлен в детството, не може да заличи напълно в съзнанието си следите от отсъствие на родителска близост в детството. Но, ако бъде осъзнато как емоционалната незрялост на родителите е белязала детето, по-лесно ще може да се избегне повторемостта на стари модели на поведение (Гибсън, 2020: 38) и да се продължи напред с нова визия и светоусещане.

Децата, които страдат от родителско отчуждение, проявяват специфични проблеми, като: гняв, неконтролирано поведение, липса на самочувствие и самоуважение, вкопчване в отчуждаващия родител, развиване на страхове и фобии, депресия и мисли за самоубийство, нарушения на съня, хранителни проблеми, образователни проблеми, енуреза и енкопреза, саморазрушително поведение и злоупотреба с психоактивни вещества, натрапчива невроза, тревожност и пристъпи на паника, проблеми със сексуалната идентичност, трудности със социализацията, силно чувство за вина (Киркова, 2021: 64-66). Когато се реализира продължителност и системност при родителското отчуждение, се констатира симптоматика, развиваща отчуждението като синдром – Синдром на родителско отчуждение (CPO). Характерни признаци за това са (Киркова, 2021: 36-39):

- Детето е отчуждено от единия родител и се превръща в активен участник в кампанията по очерняне и омаловажаване на другия родител-мишена.
- Изказваните причини за отхвърлянето на родителя-мишена често са слаби, неоснователни и абсурдни.
- В ненавистта към отхвърления родител липсва амбивалентност, която е типична за нормалните човешки отношения.
- Детето твърди, че решението да отхвърли родителя-мишена е лично негово, като в случая се реализира „феномена на независимото мислене“ (непряко внушение от родителя-програматор).
- Детето механично подкрепя отчуждаващия родител.
- Детето не чувства вина и срам за отношението си към мразения родител.
- Интернализираните сценарии са налице, изявленията на детето отразяват теми и терминология, присъща на отчуждаващия родител.

- Ненавистта се разпространява и към други членове на семейството и/или приятелския кръг на родителя-мишена.

Този профил сериозно деформира родителско-детските отношения и дава траен облик на светоусещането на детето, като поведението е възможно да достигне до прояви на висока тревожност, фобии, житейска дезориентираност, нерешителност, социална дезадаптация и прочие. Родителското отчуждение води след себе си множество проблеми и житейски несполуки за крехката детска психика. То благоприятства степента на негативно въздействие на социалните и случайните природни фактори като деструктивни, демобилизиращи и деградиращи личността на младия човек.

Подходи и модели за социалнопедагогическа помощ и подкрепа на деца и семейства за превенция на отчуждението

Като превантивна мярка за отчуждението на децата от родителите е здравата, предвидима и развиваща семейна среда. Тук характеристики като сигурност, толерантност, съблюдаване на лични, семейни и обществени граници са от съществено значение за осмислени отношения, роли и функции в семейството.

Английският специалист за работа със семейства д-р Рос Кембъл извежда следните важни условия, подпомагащи ефективните отношения в семейството:

- *Здрава съпругеска връзка* – всяко дете се нуждае от родители, чиято съпругеска връзка е стабилна и основана на уважение, обич и добро общуване (Кембъл, 1996: 17-20).

- *Безусловна любов* - да се обича детето въпреки всичко, независимо как изглежда, как постъпва, какви са неговите предимства, наклонности и недостатъци – това изгражда здравата връзка между родители и деца; безусловната любов може да предотврати меланхолията, вината, страха и несигурността от чувството за нежеланост (Кембъл, 1996: 29-30).

- *Съсредоточено внимание* – да се обърне внимание на детето, когато то има нужда; да се изрази недвусмислена заинтересованост към него, така че то да знае, че може да разчита на родителската загриженост, оценка и неизменно уважение; да усеща, че то е за тях най-важната личност на света (Кембъл, 1996: 37).

- *Зрителен и физически контакт* - да се присъства естествено и непринудено в ежедневието на детето; да се запълни емоционалния му резервоар - по този начин то няма да се притеснява от самотата или от присъствието на други хора, ще общува с лекота с околните, ще се радва на тяхното уважение, което е отправна точка към формиране на личностно самоуважение (Кембъл, 1996: 53-54).

- *Интелектуална подкрепа* – да се научи детето да разсъждава трезво, да има ясно мислене и точна представа за света такъв, какъвто е; да взема разумни и обосновани решения; да се развива социално; да стане зряла личност; да има силна, съдържателна и трайна вяра и добра ценностна система; да мисли логично и последователно (Кембъл, 1996: 119-120).

- *Духовна подкрепа* – да има оптимистични, насърчителни и положителни предизвикателства от възрастните - днешните младежи много често споделят песимистично настроение, свързано с безнадеждност, безпомощност и безсилие, но е известно, че убежденията и настроенията на младите отразяват убежденията и настроенията на възрастните, като взаимстват от тях депресията, меланхолията, безнадеждността и отчаянието (Кембъл, 1996: 129-132).

В България закрилата на децата от родителско отчуждение се реализира чрез дейностите, регламентирани в системата за закрила на детето. На национално равнище това са Държавна агенция за закрила на детето и Министерството на труда и социалната политика с Изпълнителните агенции за социално подпомагане и за качество на социалните услуги, както и Дирекциите „Социално подпомагане“ на областно и общинско равнище. Като орган по закрила на детето и структура към

Агенция за социално подпомагане, Дирекциите осъществяват текущата и практическа дейност по закрилата на детето чрез Отделите „Закрила на детето“, като: осигуряват за децата, отглеждани в семейна среда, педагогическа, психологическа и правна помощ на родителите или на лицата, на които са възложени родителски функции, по проблеми, свързани с отглеждането, възпитанието и обучението им; насочват ги към подходящи социални услуги в общността; консултират и информират детето; осигуряват съдействие по въпроси, свързани със социалното подпомагане и социалните услуги; проучват индивидуалните възможности и интереси на детето и го насочват към подходящо учебно заведение и форми за ангажиране в свободното време. Също така могат да предприемат мерки за закрила извън биологичното семейство, като: настаняване на детето в семейство на роднини и близки; в приемно семейство; в услуги от резидентен тип. Провежда се целенасочена социална работа за справяне с конфликти и кризи в отношенията, консултиране и информиране¹.

У нас се изпълнява конкретна методика по закрила на децата от родителско отчуждение – *Методическо указание за работа по случай на деца в риск от родителско отчуждение*². Тук е необходимо да се отбележи, че тълкуването на родителското отчуждение в тази методика се свързва със състоянието на детето при развод и/или при отвлечането му от единия родител и непредоставянето на възможността на другия да общува с него. Тези социални проблеми са сериозна травма за детето, но може да се каже, че не изчерпват всички случаи на родителско отчуждение, което е необходимо да се има предвид при пряката работа на специалистите.

За да се помогне за разрешаване на СРО, според Р. Гарднър съдът и терапевтът е необходимо да си партнират и тогава успехът в работата ще бъде с най-голяма вероятност, тъй като терапевтът няма силата на съда, а съдията няма уменията на терапевта, нито възможността да работи в дълбочина със СРО в семействата. Също така, съдията не може да осъзнае колко опасно е отчуждаването за детето. Адвокатите са призвани да защитават интереса на клиентите си, а не на участниците в конфликта СРО, макар и да са едни и същи като лица, то ролите, които изпълняват, са различни. Терапевтите, от своя страна, могат да анализират в дълбочина проблема, да помогнат на семейните членове да го погледнат отвътре и от гледна точка на всички страни, могат да препоръчват и действия. Затова най-успешна би била работата при симбиотично взаимодействие между двете инстанции (Киркова, 2021: 67). При родителско отчуждение като основна задача на специалистите Л. Гибсън определя, да помогнат на емоционално отхвърлените или пренебрегнати деца да осъзнаят дълбоките травми, нанесени им от родителите, да ги окуражават да понесат тревожността при въвличането им в нови начинания, с повече общуване и близост с хората, които могат да им съдействат да се почувстват по-добре (Гибсън, 2020: 36), както и да разберат, приемат и трансформират преживяванията си.

За овладяване на ситуацията с родителското отчуждение и социалната изолация, въобще, е от значение да се развива емоционалната и социалната интелигентност у родителите и децата. В своето изследване „Новата социална интелигентност“ Даниъл Голман коментира, че социалните параметри на човешкия мозък се припокриват с неговите емоционални центрове и базирайки се на

¹ Акцент по практическото реализиране на закрилата на детето (government.bg) <https://asp.government.bg/bg/deynosti/zakrila-na-deteto/aktsent-po-prakticheskoto-realizirane-na-zakrilata-na-deteto/>. Последно посетен: 20.07.2023.

² Методическо указание за работа по случай на деца в риск от родителско отчуждение. <https://asp.government.bg/bg/deynosti/sotsialni-uslugi/metodiki-i-metodicheski-ukazaniya/>. Последно посетен: 20.07.2023.

резултатите от изследванията на Лабораторията за афективна неврология към Университета Уисконсин, посочва, че всички емоции са социални, няма как да се отдели причината на една емоция от света на човешките контакти, тъй като социалните взаимодействия движат емоциите (Голман, 2010b: 119-120). Д. Голман изтъква, че *емоционалната интелигентност се вписва в контекста на социалната интелигентност, а като компоненти на социалната интелигентност определя: социалния усет*, това, което човек долавя у другите и *социалните умения*, начините, по които той се възползва от непосредствено осъзнатото. Социалният усет включва: първична емпатия (споделяне на чувства и невербални сигнали), настройка (внимателно изслушване и съобразяване с другия), емпатична акуратност (вникване в неговите мисли, чувства и намерения) и социални познания (изградена представа за начините, по които функционира социалния свят). Социалните умения, изградени на базата на социалния усет, са свързани със: синхронизация (плавно и отмерено въздействие на невербално ниво), самопредставяне (ефективна презентация на личния свят), влияние (формиране на резултата от социалното въздействие), активна съпричастност (съобразяване с потребностите на другия и предприемане на съответни действия) (Голман, 2010b: 120-121). Изследователят *определя като емоционална интелигентност* възможността човек да мотивира себе си, да проявява постоянство в трудни моменти, да контролира импулсите си, да отлага възнаграждението на усилията си, да регулира настроението си и да не позволява тревогата да пречи на мисленето, да проявява съпричастност и да живее с надежда (Голман, 2010a: 57). Емоционалната интелигентност включва: познаване на собствените емоции и тяхното управление, самостоятелно мотивиране, признаване на емоциите на другите, стабилни връзки (Голман, 2010a: 68-69). Именитият американски изследовател и практик в областта на семейната терапия Вирджиния Сатир констатира, че малко родители са развили в достатъчна степен своята емоционална власт, за да могат да проявят толерантност, още по-малко я развиват в своите деца и още по-неприемливо е, че тя силно се подтиска, поради незнание. Много полезно би било, ако възрастните разполагат с повече познания за това, как да използват по по-продуктивен начин своята емоционална власт. Тогава те ще бъдат по-склонни да прилагат съответни средства за развитието ѝ в своите деца (Сатир, 1996: 340-341).

Стивън Кови, авторитет в областта на лидерството, семеен експерт, учител и организационен консултант, утвърждава *определени взаимодействия в семейството, съдействащи ефективността в семейните интеракции* (Кови, 2020: 470-471), като:

- „*Бъдете проактивни.*“

Семействата и техните членове са отговорни за собствените решения. Имат свобода да избират, изхождайки от принципите и ценностите си, вместо от моментното настроение и обстоятелствата. Развиват и използват четирите уникални човешки дарби – самосъзнаване, съвест, въображение, независима воля и реализират подхода „отвътре – навън“, за да предизвикат промяна. Сами избират да не бъдат жертва, да не реагират първосигнално и да не обвиняват другите.

- „*Започвайте с идеята за края.*“

Семействата създават собственото си бъдеще с помощта на мислена визия и цел. Не живеят ден за ден, без ясна цел пред себе си. Най-висшата форма на умствено творение е усещането за мисията на брака и семейството.

- „*Първите неща – първи.*“

Семействата се организират и действат около най-важните приоритети, изразени в изявленията им за лична мисия и мисия на брака и семейството. Определят време за цялото семейство и за редовни индивидуални срещи помежду си. Водят се от целта, а не от моментните си планове и външните сили.

- „Мислете „печеля – печелиш“.“

Членовете на семействата мислят с нагласата за взаимна полза и държат на подкрепата и взаимното уважение. Мислят взаимосвързано - „ние“, не „аз“.

- „Стрежете се първо да разберете, а след това да бъдете разбрани.“

Членовете на семейството се стараят първо да изслушат, с намерението да разберат мислите и чувствата на другите, а след това да изразят ефективно собствените си мисли и чувства. Благодарение на разбирането, те изграждат дълбоки отношения на доверие и любов. Дават полезна обратна връзка. Не крият това, което имат да кажат, но и не настояват първо да бъдат разбрани.

- „Синергизирайте.“

Членовете на семейството разчитат на индивидуалните и общите силни черти. Уважават и ценят различията помежду си, защото знаят, че цялото е повече от сбора на частите. Изграждат обща култура на решаване на проблеми и възползване от възможностите. Подкрепят семейния дух на любов, учене и принос. Не правят компромиси, нито се задоволяват с елементарно сътрудничество, а се стремят към творческо сътрудничество.

- „Наточете триона.“

Семейството повишава собствената си ефективност чрез редовно лично и семейно обновление в четирите основни области на живота: физическа, социално-емоционална, духовна и умствена. Създават традиции, които подхранват духа на семейно обновление.

Съществуват немалко подходи за работа по превенция на отчуждението и социалната изолация. Важен такъв е на Маршал Розенберг, работил с именития Карл Роджърс и посветил живота си на разработването на нов метод за общуване, който помага на човека да се освободи от насилието и агресията по мирен начин и да заздравя професионалните и личните си отношения. Същността на този метод се основава на определени езикови и комуникационни умения, които помагат да се запази човечността и в най-тежките моменти, като се посочват начини как да се промени изразяването и изслушването на другите. Методът дава визия и насоки как човек да се изразява искрено и ясно и как с уважение и емпатия да обръща внимание на другия (Розенберг, 2019: 17). Четирите компонента на метода „ненасилствена комуникация“ са свързани с:

- *Наблюдения* – неутрално описание на събитията, които се наблюдават и се отразяват на благосъстоянието на човека.

- *Чувства* – изясняване на чувствата, които се изпитват във връзка с нещата, които се наблюдават.

- *Нужди, ценности, потребности* – изясняване на нужди, ценности и потребности, които поражда чувствата у човека.

- *Молби* – конкретни действия, за да се направи животът по-добър (Розенберг, 2019: 20-21).

Заклучение

Обобщавайки анализите, свързани с явлението „социална изолация“ и свързаните с него феномени, може да се направят следните *изводи*:

- Социалната изолация е деструктивно явление, което води до сериозни личностни, психологически и поведенчески нарушения и формира дефицити и деструкции в отношенията с хората и в различните среди.

- Социалната изолация е механизъм, който се реализира след изявени форми на отчуждение, отхвърляне и депривация.

- Родителското отчуждение е предпоставка за социално отчуждение при децата и за порасналата личност.

- Травмите от родителско отчуждение могат да се предотвратят чрез целенасочена работа по развиване на емоционалната и социалната интелигентност при децата.

- За да се отгледат и възпитат емоционално и социално интелигентни деца, е необходимо да се развие емоционалната и социалната интелигентност при родителите. Това би предотвратило състояния на родителско отчуждение.

- Ефективните способности за комуникация между родители и деца преминават през формите на осъзнато общуване, базирано на ненасилствената комуникация.

Перспективата за ограничаване на социалната отдалеченост, индивидуализирането в живота и дейностите и минимизирането на контактите между хората, е добре да бъде съпроводена с насърчаване на ефективни форми на комуникация и взаимодействия от нов тип чрез активното участие на човека като фактор в своя живот, с неговото активно мислене, емоции, желания и воля. Близката връзка с природата и другите хора, споделянето на позитивни мисли, емоции и преживявания, поддържа съпричастността, взаимоприемането, взаимопомощта и толерантността, развива човешката същност, като регулатор в отношенията и гарантира запазването на психо-социалното здраве на хората и тяхната идентичност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борн, Ед. (2021). Наръчник за работа с тревожността и фобиите. София: Изток – Запад.
2. Гибсън, Л. (2020). Порасналите деца на емоционално незрели родители. Как да преодолеем травмата от липсата на близост и подкрепа в детството. София: Изток – Запад.
3. Голман, Д. (2010а). Емоционалната интелигентност. София: Изток – Запад.
4. Голман, Д. (2010b). Новата социална интелигентност. София: Изток - Запад.
5. Дайър, Уейн. (1997). Вашите слаби места. София: Наука и изкуство.
6. Десев, Л. (2010). Речник по психология. София: Булгарика.
7. Енциклопедичен речник по социология. (1997). Съст. Н. Тилкиджиев. БАН, Институт по социология. София: МШМ.
8. Кембъл, Р. (1996). Тийнейджърът – как да го обичаме истински. София: Нов човек.
9. Киркова, И. (2021). Синдром на родителското отчуждение. Варна: Българска школа за психоанализа.
10. Кови, Ст. (2020). Седемте навика на високоефективните семейства. София: Кибеа.
11. Пиров, Г. (1999). Психология на семейството. София: Веда Словена – ЖГ.
12. Речник по психология. (1989). София: Наука и изкуство.
13. Розенберг, М. (2019). Общуване без агресия. Наръчник по ненасилствена комуникация. София: Кръгзор.
14. Сатир, В. (1996). Да преоткрием семейната хармония. София: Наука и изкуство.

REFERENCES

1. Born, Ed. (2021). Narachnik za rabota s trevozhnostta i fobiite. Sofiya: Iztok – Zapad.
2. Gibsan, L. (2020). Porasnalite detsa na emotsionalno nezreli roditeli. Kak da preodoleem travmata ot lipsata na blizost i podkrepa v detstvoto. Sofiya: Iztok – Zapad.
3. Golman, D. (2010a). Emotsionalnata inteligentnost. Sofiya: Iztok – Zapad.
4. Golman, D. (2010b). Novata sotsialna inteligentnost. Sofiya: Iztok - Zapad.

5. Dayar, Ueyn. (1997). Vashite slabi mesta. Sofiya: Nauka i izkustvo.
6. Desev, L. (2010). Rechnik po psihologiya. Sofiya: Bulgarika.
7. Entsiklopedichen rechnik po sotsiologiya. (1997). Sast. N. Tilkidzhiev. BAN, Institut po sotsiologiya. Sofiya: MŠM.
8. Kembal, R. (1996). Tiynedzharat – kak da go obichame istinski. Sofiya: Nov chovek.
9. Kirkova, I. (2021). Sindrom na roditelskoto otchuzhdenie. Varna: Balgarska shkola za psihoanaliza.
10. Kovi, St. (2020). Sedemte navika na visokoefektivnite semeystva. Sofiya: Kibea.
11. Pirov, G. (1999). Psihologiya na semeystvoto. Sofiya: Veda Slovena – ZhG.
12. Rechnik po psihologiya. (1989). Sofiya: Nauka i izkustvo.
13. Rozenberg, M. (2019). Obshtuvane bez agresiya. Narachnik po nenasilstvena komunikatsiya. Sofiya: Kragozor.
14. Satir, V. (1996). Da preotkriem semeynata harmoniya. Sofiya: Nauka i izkustvo.

Specificities of autism spectrum disorder–review

Assoc. Prof. Katerina Ivanova Zlatkova-Doncheva, PhD
St. Cyril and Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Education
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2597-6996>
katerina@ts.uni-vt.bg
kzlatkova@gmail.com

Актуални специфики на разстройство от аутистичния спектър

доц. д-р Катерина Иванова Златкова-Дончева
Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2597-6996>
katerina@ts.uni-vt.bg
kzlatkova@gmail.com

Abstract: *The current review presents recent scientific achievements, discoveries, changes of diagnostic criteria, specifics, classification, revelation, etiology, interventions, education, strategies, goals, and expectations of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The paper summarizes diagnostic criteria changes in ICD-11 and DSM-V about autism as well as interventions and strategies such as Early Intervention programs and Applied Behavior Analysis to enhance development, reduce maladaptive and disruptive behavior, teaching social behaviors as well as joined attention, imitation and reciprocal interaction, increase functional and spontaneous communication, develop cognitive skills, and learning to acquire adaptive skills that prepare the child for independence. The review presents also strategies in school environment to enhance development and reduce difficulties within children with Autism Spectrum Disorder. The paper emphasizes the importance of individual approach according to the needs of the individual child and family in order to stimulate the development of the child to achieve its full potential.*

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Special Education, Early intervention, Developmental Disorders.

Разстройството от аутистичния спектър (РАС) се характеризира с постоянни затруднения в способността за инициране и поддържане на социално взаимодействие и социална комуникация, както и с набор от ограничени, повтарящи се и негъвкави модели на поведение, интереси или дейности, които са нетипични за индивида съобразно неговата възраст и социокултурен контекст. Спецификите на разстройството от аутистичния спектър са насочени към идентифициране на съвместната поява на нарушения в общото интелектуално функциониране и във функционалните езикови способности (говорни или използване на знаци) (ICD-11¹, 2018, Gaebel et al., 2017), характеризиращо се с дефицит на социална комуникация и ограничени, повтарящи се и негъвкави модели на поведение, интереси или дейности (Reed et al., 2018).

Настоящото изследване има за цел да проследи актуалните промени в диагностичните критерии и специфики на разстройството от аутистичния спектър.

1. Исторически преглед на разбирането за аутизма

¹ World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS) 2018 version. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

През 20 век. аутизмът и детската шизофрения бяха погрешно възприемани като идентични разстройства, но днес вече е ясно, че те са различни състояния, с различни семейни истории, специфики и характеристики (Asarnow & Kernan, 2008). Въпреки, че в момента интересът към аутизма е най-висок за всички времена, се предполага, че РАС съществува от векове, потвърдено и в древните митове (например истории за деца на елфи, оставени на мястото на истинските човешки бебета, които са били откраднати от „малките хора“, описват тези същества като странни и далечни, подобно на дете с аутизм) (Mash & Wolfe, 2010).

Фактичката история на аутизма започва през 1943 г., когато психиатърът д-р Лео Канер описва 11 деца, които в първите няколко години от живота си са затворени в „черупки“, предпочитат предмети вместо хора, избягват зрителен контакт, липсва им социална ангажираност, имат ограничена реч или липса на реч и демонстрират стереотипни движения. Установено е при тях стремеж към запазване на неподвижност на нещата в заобикалящия им свят, което е тревожно и обсебващо настояване за поддържане на еднаквост в ежедневието и дейности, непозволявайки на никой друг да попречи на този процес. Родителите им ги описват като „държат се сякаш около тях няма хора“ и „не обръщат внимание на нищо около тях“ (Kanner, 1943: 242). Приблизително по същото време д-р Ханс Аспергер, австрийски лекар, описва по-лека форма на това разстройство, което става известно като синдром на Аспергер (Asperger, 1944). Заради интензивните интереси на децата, които е изучавал, той ги нарича „разсеяни професори.“ Интересното е, че заради собствената му обсебеност към определени области и стремежът му към социална изолация, се предполага, че той самият е възможно да е имал състояние от аутистичния спектър (Lyons & Fitzgerald, 2007).

Канер (1943, 1944) нарича това разстройство „ранен инфантилен аутизм“ (аутизм буквално означава „вътре в себе си“) и се наблюдава „изключителна аутистична самота, която винаги и когато е възможно пренебрегва, игнорира, изключва всичко, което идва отвън при детето“ (Kanner, 1944: 242). Той описва родителите на децата, които наблюдава, като високо интелигентни и обсебващи хора, които в отношенията си са студени, механични и откъснати. Въпреки че той ясно е осъзнал вродения и биологично обусловен характер на аутизма, Канер представя психоаналитичната гледна точка, че „провокиращият фактор в инфантилния аутизм е желанието на родителя, че детето му не трябва съществува“ (Bettelheim, 1967: 125). Въпреки това, тези разбирания, че аутизмът е резултат от „отбранителното оттегляне на детето от интелектуален, хладнокръвен и враждебен родител“, не намират подкрепа сред научната общност. Децата с аутизм не са се оттеглили от реалността поради психическо разстройство, а по-скоро не са успели да влязат в реалността поради сериозни смущения в развитието им. Сега вече е признат биологичният произход на аутизма, определяйки го по-скоро като състояние, което съпътства индивида през целия живот (Rutter, 2000).

Децата с аутизм се държат по необичаен и често озадачаващ начин. Те могат да пищят от възмущение при вида или звука на въртящо се колело на кола играчка, или да игнорират или избухнат в гняв, ако някой се опита да играе с тях. Понякога може да гледат през човека срещу тях, сякаш е стъкло, но друг път гледат директно в лицето или дърпат за ръката, за да насочат към нещо, което искат. Когато се комуникира с дете с аутизм, то може да се държи така, сякаш не чува, но след това бързо се обръща по посока на слабия пукащ звук на опаковка от бонбон в друга стая. Някои деца с РАС проявяват силен страх или избягване на шумни или движещи се обекти, като например течаща вода, люлки, асансьори, играчки на батерии или дори вятъра. Едно дете може да се страхува от прахосмукачка и да се крие и запушва ушите си с ръце и същевременно същото дете да не обръща внимание на звуците на автомобилния трафик на магистралата. Въпреки че децата с

аутизъм се страхуват от много неща, те също са привлечени и заети с други предмети и дейности (например въртящ се вентилатор или мигаща светлина). Тези деца често развиват необичайни привързаности или реакции към странни предмети, като ластик, парче шкурка, или пружина. Други деца с аутизъм може да имат изключителни способности за възприемане – например идентифициране на марката на прахосмукачка само по звука. Тези перцептивни способности могат да доведат до стрес в отговор на незначителни промени в околната среда – например чрез крясъци, ритане и нападане на другите, ако столът бъде преместен от обичайното си местоположение в тяхната стая. Те могат да прекарат дълги часове игра в ъгъла на стаята си, ангажирани със стереотипни или повтарящи се движения, като люлеене, подреждане на предмети или многократно пляскане с ръце, докато прелистват страници на списание. Вместо да виждат голямата картина, децата с РАС е много по-вероятно да се фиксират върху дребен обект или събитие в техния свят, като например малко петно върху тяхната риза. Докато повечето от нас виждат огромните дървета в гората е по-вероятно дете с аутизъм да се фиксира в една борова игличка (Mash& Wolfe, 2010).

2. Определение и диагностични критерии за състоянието

Разстройството от аутистичния спектър се характеризира с постоянни затруднения в способността за инициране и поддържане на социално взаимодействие и социална комуникация, както и с набор от ограничени, повтарящи се и негъвкави модели на поведение, интереси или дейности, които са нетипични за индивида съобразно неговата възраст и социокултурен контекст. Аутизмът засяга всеки аспект на взаимодействието на детето с външния свят, включва много части на мозъка и се проявява с липса на социална отзивчивост и способност за общуване и чувстване към другите хора (Mash& Wolfe, 2010).

Началото на разстройството възниква по време на периода на развитие, обикновено в ранна детска възраст, но симптомите може да не се проявят напълно до по-късна възраст, когато социалните изисквания надхвърлят ограничените възможности. За да се определи това състояние, е необходимо затрудненията да нарушават личното, семейно, социално, образователно, професионално или други важни области на функциониране и обикновено са широко разпространена характеристика на функционирането на индивида, наблюдавана във всякакви условия, въпреки че могат да варират според социалния, образователен или други контекст. Според единадесетата актуализирана версия на Международния класификатор на болестите, която официално беше въведена през 2022 година по света, тези нарушения са част от рубриката „Психични, поведенчески и разстройства на неврологичното развитие“ (06), подрубриката „Невроразвитийни разстройства“ (Neurodevelopmental Disorders) и категорията „Разстройства от аутистичния спектър“ (Autism spectrum disorder) (ICD-11², 2018). Досегашната десета версия на класификатора (МКБ-10) определяше тази категория състояния в рубриката „Разстройства в психологичното развитие“ (F80-F89), „Генерализирани разстройства на развитието“ (F-84) (Pervasive developmental disorders): детски аутизъм; атипичен аутизъм; синдром на Аспергер; други и неуточнени генерализирани разстройства в развитието (МКБ-10³, 438–440; Popova, 2020), но най-новите научни изследвания определят по-широкото понятие „Разстройство от аутистичния спектър“ (РАС), която съчетава категориите на ICD-10 за детски

² World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS) 2018 version. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

³ Mezhdunaroden Klasifikator na Bolestite, (2003). Deseta Reviziya, Zheneva, tom 1, chast 1, s. 441-448/Международен Класификатор на Болестите, (2003). Десета Ревизия, Женев, том 1, част 1, с. 441-448

аутизъм (F84.0), атипичен аутизъм (F84.1) и синдром на Аспергер (F84.5). Спецификите на разстройството от аутистичния спектър са насочени към идентифициране на съвместната поява на нарушения в общото интелектуално функциониране и във функционалните езикови способности (говорни или използване на знаци) (Gaebel et al., 2017), характеризиращи се с дефицит на социална комуникация и ограничени, повтарящи се и негъвкави модели на поведение, интереси или дейности. Насоките за разстройство от аутистичния спектър са значително актуализирани, за да отразят резултатите от различни изследвания на състоянието, включително особености през целия им живот. Класификацията обхваща различна степен на увреждане на интелектуалното функциониране и функционалните езикови способности, за да се обхване пълният набор от представяния на разстройство от аутистичния спектър по по-пространствен начин (Reed et al., 2019). Обединението на аутистичната симптоматика в единния термин „аутистичен спектър“ е съобразено и с петата ревизия на Диагностичното ръководство на Американската психиатрична асоциация DSM-5, като по този начин решава и редица проблеми в диагностичен план (Porova, 2020).

Важен акцент в диагностичната промяна е класифицирането на РАС в новата категория „Невроразвитийни разстройства“, което е свързано с етиологията на състоянието и определя неговото възникване в периода на неврологичното развитие на индивида. Предполагемата етиология на разстройствата на неврологичното развитие е сложна и в много отделни случаи е неизвестна (Reed et al., 2018). Идеята за неврологичната основа на състоянието е унифицирана вече и в DSM-5, и в МКБ-11, като в класификатора на Американската психиатрична асоциация се извежда необходимостта от покриване на всички критерии за поставяне на дадената диагноза, защото само наличие на затруднение в социалната комуникация без останалите показатели, може да е дава индикации за друг тип състояние или разстройство (напр. разстройство на комуникацията). Разстройството в аутистичния спектър според DSM-5 се определя в две направления – според съпътстващите или не езикови и интелектуални нарушения и според степента на необходимата подкрепа (Porova, 2020), което в голяма степен показва идентичен подход, както при диагностиката на интелектуалната недостатъчност, като се определя не толкова от способността на самото лице, а от нивото на подкрепа, която е необходима на човек, за да функционира адаптивно в общността (Zlatkova-Doncheva, 2021).

3. Класификация

Класификацията на разстройството от аутистичния спектър се определя от наличието или не на интелектуална недостатъчност или нарушение на функционалния език, като прави впечатление постепенното намаляване на медицинската терминология и акцентирането върху описателната такава, което би следвало да намали широкото и субективно диагностициране на различните състояния от аутистичния спектър (Porova, 2020):

- **Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с леко или без нарушение на функционалния език** се определя, когато са налични всички характеристики на РАС и е установено, че интелектуалното функциониране и адаптивното поведение са съхранени (поне в средния диапазон) и има само леко или въобще липсва увреждане в способността на индивида да използва функционален език (говорен или знаков) за инструментални цели, като например за изразяване на лични нужди и желания.

- **Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с леко или без нарушение на функционалния език** се определя, когато са налични всички характеристики както на РАС, така и на интелектуалната недостатъчност и е установено, че способността на индивида да

използва функционален език (говорен или знаков) е съхранена или е нарушена в лека степен.

- **Разстройство от аутистичния спектър без нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език** се определя, когато са налични всички характеристики на РАС и е установено, че интелектуалното функциониране и адаптивното поведение са съхранени (в рамките на средния диапазон) и има подчертано нарушение на функционалния език (говорен или знаков) съобразно възрастта на индивида, като той използва предимно единични думи или прости фрази за инструментални цели, като например за изразяване на лични нужди и желания.

- **Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и с нарушен функционален език** се определя, когато са налични всички характеристики както на РАС, така и на интелектуалната недостатъчност и е установено, че има изразено нарушение на функционалния език (говорен или знаков) съобразно възрастта на индивида, като той използва предимно единични думи или прости фрази за инструментални цели, като например за изразяване на лични нужди и желания.

- **Разстройство от аутистичния спектър с нарушение на интелектуалното развитие и липса на функционален език** се определя, когато са налични всички характеристики както на РАС, така и на интелектуалната недостатъчност и е установено, че липсва или почти липсва способност на индивида (съобразно възрастта) му да използва функционален език (говорен или знаков) за инструментални цели, като например за изразяване на лични потребности и желания спрямо възрастта.

- **Друго уточнено разстройство от аутистичния спектър**

- **Разстройство от аутистичния спектър, неуточнено** (ICD-11⁴, 2018).

В едно свое изследване Д. Попова (2020) отбелязва, че „включването на знаковия език като равностоеен на говоримия” е важен акцент при описанието на езиковите умения, тъй като е важно да се разграничи пълната липса на реч („невербален аутизъм”) от възможността за осъществяване на комуникация (напр. изява на желания и нужди) чрез алтернативни невербални знаци (жестове, картинки, символи), които се явяват заместител на думите и не може да се определят като „липса на реч”. Може да се обобщи, че при РАС функционалността на речевите умения се определя през призмата на комуникацията и адаптацията в социалната среда (Порова, 2020: 83).

За разлика от другите деца, които са социално ориентирани от самото начало, детето с РАС се затруднява да изгради връзка с родителите си, изглежда неспособно да създаде нормална връзка или общуване с някого и в процеса на съзряване рядко говори (Mash & Wolfe, 2010). Речта, (когато има реч), се развива със закъснение с изменения в количествено и качествено отношение и често липсва комуникативна цел (Порова, 2020: 84) (използва заучени фрази без контекст или повтаря по необичаен начин това, което събеседникът му казва). Наблюдава се липса на лицева експресия или жестове, за да съобщи нуждите си или да изрази чувства (липсват усмивка, кимане, посочване на играчки), както и трудности да осмисли социално поведение на околните. Детето с РАС не проявява интерес и към споделяне на удоволствие или постижения. През първите няколко години от живота то може да стане все по-изолирано, затворено в собствен малък свят от ритуали и

⁴ World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS) 2018 version. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

интереси, които ако бъдат прекъснати, могат да предизвикат сериозна негативна реакция от негова страна (Mash & Wolfe, 2010).

4. Диагностични критерии

Критериите на DSM-V за PAC е представено в таблица 1. В допълнение към основните симптоми на разстройството, детето също трябва да показва забавяне или необичайно функциониране по отношение на социалното взаимодействие, използван език за социална комуникация или символична или въображаема игра с начало преди 3-годишна възраст.

За да отговаря на диагностичните критерии според DSM-5⁵, детето трябва да има постоянни затруднения във всяка от трите области на социална комуникация и взаимодействие (виж А.1. до А.3. в таблица 1) плюс поне два от четирите вида ограничени, повтарящи се поведения (виж Б.1. до Б.4. в таблица 1).

А. Постоянни затруднения в социалната комуникация и социалното взаимодействие в множество контексти, както се проявява от следното, в момента или в процеса на развитие:	Б. Ограничени, повтарящи се модели на поведение, интереси или дейности, както се проявява от поне две от следните, в момента или в процеса на развитие:
А1. Затруднения в социално-емоционалната реципрочност, вариращи, например, от необичаен социален подход и неуспех при нормален разговор до намалено споделяне на интереси, емоции или афект; неспособност да инициира или да отговори на социални взаимодействия.	Б1. Стереотипни или повтарящи се движения, използване на предмети или реч (напр. прости двигателни стереотипи, подреждане на играчки или обръщане на предмети, ехолалия, отличителни и характерни фрази).
А2. Затруднения в невербалното комуникативно поведение, използвано за социално взаимодействие, вариращи, например, от лошо интегрирана вербална и невербална комуникация до аномалии в зрителния контакт и езика на тялото или дефицити в разбирането и използването на жестове; до пълна липса на мимики и невербална комуникация.	Б2. Настояване за еднаквост, негъвкаво придържане към рутини или ритуализирани модели на вербално или невербално поведение (напр. изключителен стрес при малки промени, трудности с преходите, твърди модели на мислене, ритуали на поздрав, необходимост да се поеме по един и същ маршрут или да се яде една и съща храна всеки ден).
А3. Затруднения в развитието, поддържането и разбирането на взаимоотношения, вариращи, например, от трудности при адаптиране на поведението към различни социални контексти; до трудности при споделяне на въображаема игра или при създаване на приятелства; липса на интерес към връстниците.	Б3. Силно ограничени, фиксирани интереси, които са необичайни по интензивност или фокус (напр. силна привързаност към или заетост с необичайни обекти, прекалено ограничени или постоянни интереси).

⁵American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

	Б4. Сврхх или хипореактивност към сензорни сигнали от външния свят или необичаен интерес към сензорните аспекти на околната среда (напр. очевидно безразличие към болка/температура, неблагоприятна реакция към специфични звуци или текстури, прекомерно миризма или докосване на предмети, визуално очарование от светлини или движение).
--	--

Таблица 1 Диагностични критерии на РАС според DSM-V

По отношение на затрудненията в социалната комуникация и взаимодействие (група А) и по отношение на ограничените, повтарящи се модели на поведение, интереси или дейности (група Б), тежестта се определя в зависимост от степента на нарушенията в социалната комуникация и ограничени, повтарящи се модели на поведение. За всеки критерий тежестта е описана в 3 нива: ниво 3 – изисква много съществена подкрепа, ниво 2 – изисква съществена подкрепа и ниво 1 – изисква подкрепа.

В допълнение към диагностичната картина трябва да се отбележат допълнителни характеристики:

- Симптомите трябва да присъстват в ранния период на развитие, (но може да не се проявят напълно, докато социалните изисквания не надхвърлят ограничените възможности, или могат да бъдат маскирани от научени стратегии в по-късен живот).
- Симптомите причиняват клинично значимо увреждане в социалните, професионални или други важни области на функционирането на индивида.
- Описаните затруднения не могат да се обяснят по-добре с интелектуална недостатъчност (разстройство на интелектуалното развитие и разстройството от аутистичния спектър често се срещат едновременно и за да се определят двете състояния в комбинация, социалната комуникация трябва да е под очакваното за общото ниво на развитие).

Индивиди, които имат изразени дефицити в социалната комуникация, но чиито симптоми иначе не отговарят на критериите за разстройство от аутистичния спектър, трябва да бъдат изследвани за социално (прагматично) разстройство на комуникацията (social (pragmatic) communication disorder) (APA⁶, 2013).

Аутизмът е разстройство от спектъра, което означава, че неговите изразени симптоми, способности и характеристики са в много различни комбинации и във всякаква степен на тежест. В единия край на спектъра детето може да е невербално, приклекнало в ъгъла на стаята си, въртейки кламер в продължение на часове, а в другия край на спектъра може да е учен и изследовател, който също е в състояние да се реализира на трудовия пазар, стига да не се изисква взаимодействие с клиенти. Децата с аутизм не само се различават значително по отношение на техните когнитивни, езикови и социални способности, те също показват много характеристики, които не са специфични за аутизма – най-често в комбинация с интелектуална недостатъчност и епилепсия (Mash& Wolfe, 2010: 302).

Три са основните фактори, които допринасят за разликите между отделните случаи на РАС:

⁶American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.

- Ниво на интелектуални способности, като диапазонът на интелектуалните способности може да варира от дълбока степен на интелектуална недостатъчност до интелигентност над средната. При по-ниско ниво на интелектуално функциониране, детето с РАС показва много по-тесен кръг от интереси и дейности.
- Степен на нарушение на речта или липса на такава. Случаите при РАС може да варират някъде между крайностите (наличие или липса на реч).
- Поведението се променя с възрастта, като някои деца доста по-бавно постигат прогрес, докато други развиват речта или стават една идея по-социални. Постигането на значителни резултати в развитието обикновено е по-често срещано при деца, които имат среден или над средно ниво на интелектуално функциониране и придобиват реч в ранна възраст (пак там).

5. Допълнителни характеристики на аутизма

Въпреки, че повече от 60 години РАС е обект на задълбочени изследвания, и до днес продължава дебатът относно някои характеристики на аутизма. Тъй като аутизмът е сравнително рядко състояние, което може да засегне децата по много различни начини, е доста трудно за изследване. РАС най-вероятно се състои от няколко затруднения, а не само един дефицит, който засяга социалното, емоционално, езиково и когнитивно развитие (Dawson & Toth, 2006). Всички аспекти на развитието са взаимосвързани и не се развиват изолирано.

Нарушения на социалното взаимодействие

Децата с аутизъм изпитват дълбоки затруднения при създаването на връзка с други хора, дори когато имат средно ниво на интелигентност или интелектуалното им развитие е над средното (Klin et al, 2002). От ранна възраст демонстрират трудности в много умения, които са от решаващо значение за ранното социално развитие:

- липса на социална и емоционална реципрочност;
- необичайно невербално поведение като нетипични изражения на лицето;
- липса на очен контакт;
- нетипични пози на тялото и жестове, за да регулират социалното взаимодействие;
- липса на интерес и/или трудности в отношенията с другите, особено към другите деца;
- несподеляне на удоволствието и интересите с другите.

Те също така показват трудности при имитирането, споделянето на вниманието си с другите и включване в общи игри (Ozonoff & South, 2001).

Налице е ограничение в социалната изразителност и чувствителност към социални знаци, разпознаване на сложни емоции и умствени състояния в ежедневието, споделяне на преживявания или емоции с други хора. Тези деца имат големи трудности при интегрирането на социалните, комуникативни и емоционални поведения, когато изисква дори при поздрав към познат човек. Липсата им на възприемане на хората като социални партньори може да доведе до тяхното отношение към другите като обекти или насочване на техните действия към частите на тялото на хората (Mash & Wolfe, 2010).

Децата с аутизъм показват дефицити в разпознаването на лица и изражения на лицето и при обработка на информация за човешкото лице, те могат да подчертаят прекалено една част от лицето, като фокусиране върху устата или очите, вместо да възприемат цялостната му форма.. Те също изпитват трудности в разпознаването на изражения на лицето, емоции, особено разпознаване на страха. Това може да се дължи на факта, че идентифицирането на страха се разчита по-

силно в областта на очите, отколкото другите емоции, и хората с РАС често не правят очен контакт (Boraston et al., 2008).

Децата с аутизъм показват затруднение при споделяне на внимание, което е способността за координиране на вниманието към социален партньор и обект или събитие от взаимен интерес (Mundy & Newell, 2007). Споделянето на внимание, което обикновено се появява на възраст между 9 и 14 месеца, включва създаване на социална връзка с друг човек чрез насочване на вниманието на този човек към предмети или хора чрез посочване, показване и гледане, както и чрез общуване. Въпреки че децата с аутизъм могат донесат предмет на човек или да посочат предмет, когато те искат нещо да бъде направено за тях, те не показват желание да споделят интереса си и вниманието си с друг човек. Липсата на очен контакт и усмивка по време на взаимодействието родител-бебе през първата година от живота може да е свързано със затруднения в споделянето на внимание през втората година от живота при деца, които по-късно са диагностицирани с аутизъм (Clifford & Dissanayake, 2008). От своя страна е установено, че дефицитът на споделянето на внимание възпрепятства езиковото развитие при бебета с аутизъм около 20-ия месец след раждането им, което прави предвидими и по-големи бъдещи проблеми с езика, комуникация и социално поведение на възраст 3,5-годишна възраст (Charmin, 2003).

Въпреки че преди години се смяташе, че тези деца не са успели да създадат социална връзка с родителите си или че дори не могат да направят разликата между родителите си и други възрастни, изследванията докават, че това е погрешна хипотеза. Повечето деца с аутизъм са по-отзивчиви и с по-социално поведение към хората, които се грижат за тях, отколкото към непознатите възрастни, респективно търсят и повече близост с тях след кратка раздяла в сравнение с хората, които не познават. По-ниските нива на сигурна привързаност към полагащите грижи се наблюдава при деца с по-тежки форми на аутизъм. Качеството на привързаността бебе-майка при малките деца с РАС допринася значително за развитието на игровото поведение на детето, което е важен маркер и за развитието на социални умения (Naber и др., 2008). Способността им да формират привързаности не е нарушена при децата с аутизъм, а по-скоро затруднението им е в разбирането и отговора на социална информация. Детето с РАС ще забележи, когато майка му напусне стаята и ще я търси, което демонстрира признаци на привързаност. Въпреки това, за разлика от детето в норма, детето с аутизъм се затруднява как да реагира, за да се промени ситуацията, което отстрани изглежда така, сякаш липсва привързаност. Следователно, въпреки че децата с аутизъм са привързани към техните родители, начинът, по който изразяват привързаността си, е необичаен и труден за разбиране. В резултат на това родителите могат да почувстват, че детето им изобщо не е привързано и може да се чувстват обезсърчени поради липсата на гушкане и отзивчивост, които са стандартните маркери за наличие на привързаност (Mash & Wolfe, 2010).

Освен затрудненията в социалното функциониране, децата с РАС изпитват трудности при обработката на емоционална информация, съдържаща се в езика на тялото, жестовете, изразенията на лицето или гласът. Децата в предучилищна възраст с аутизъм не обръщат внимание на емоционалните знаци на другите хора и за разлика от други деца на същата умствена възраст, те могат да подреждат снимки на хора според типа шапка/друг предмет, която тези хора носят, а не според техните емоционални изрази. В допълнение към трудностите при разбирането на емоционалната информация, техните собствени емоционални експресии са много по-различни от тези на типичните деца, често характеризиращи се с ограничено спонтанно използване на експресивни жестове и странни, сковани или механични

изражения на лицето. Децата с аутизъм едновременно обработват и изразяват емоционална информация по необичаен начин (пак там).

Нарушения на комуникацията

Повечето деца са преминали етапите на усвояването на речта до 3-годишна възраст, като до навършването на 1 година, типично малко дете казва думи, обръща се, когато чуе името си, посочва, когато иска играчка, а когато му предложат нещо, което не иска, отказва с „не“. За разлика от тях, децата с аутизъм показват сериозни затруднения в комуникацията и речта, които се появяват още в периода на ранното си развитие (Mitchell et al., 2006). Преди децата да се учат да говорят, те имат на разположение богат набор от изражения на лицето, вокализации и жестове за да съобщават своите нужди, интереси и чувства. Един от първите признаци на езиковото нарушение е непоследователността при използване на тези ранни предвербални комуникативни стратегии. Например, едно типично дете с РАС може да посочи играчка, която иска и която е недостъпна до него и правейки това демонстрира способността да използва **протоимперативни жестове** – жестове или вокализации, които се използват за изразяване на потребности (за регулация на собственото поведение). Това дете обаче няма да успее да използва **протодекларативни жестове** – жестове или вокализации, които насочват зрителното внимание на други хора към обекти на споделен интерес (за взаимодействие с другите). Основната цел на протодекларативните жестове е да ангажира други хора във взаимодействие, (например малко дете развълнувано посочва куче, за да насочи вниманието на майка си на създаването, което и тя вижда). Използването на протодекларативните жестове изисква споделено социално внимание и имплицитно разбиране на това, което другите хора мислят – способности, които липсват при децата с аутизъм. Освен това им липсват други декларативни жестове, като жестът на показване, който малки деца без аутизъм използват, за да покажат на някой друг нещо от интерес, като например новооткрит обект (Mash & Wolfe, 2010). Около половината от всички деца с аутизъм не развиват използвана реч, включително някои деца които започват да говорят и след това регресират в развитието на речта си, обикновено между 1-годишна възраст и 2,5-годишна възраст. Деца с аутизъм без реч или с ограничена реч не използват жестове при общуване, тъй като двигателните умения са в основата както на говорната, така и на „невербалната“ комуникация (Gernsbacher et al., 2008). Вместо това те разчитат на примитивни форми на комуникация, като дърпане им ръката на майката в желана посока. Децата с аутизъм могат да използват **инструментални жестове**, за да накарат някой друг да направи нещо за тях незабавно, но не успяват да използват **експресивни жестове** за предаване на чувства (Frith, 2003). Някои деца с аутизъм развиват реч преди навършването на 5-годишна възраст, въпреки че почти всички деца с аутизъм показват забавяне в езиковото развитие, но най-характерните затруднения са липсата на спонтанност и използването на качествени езикови нарушения (Chiang & Carter, 2008). Ритъмът и интонацията в тяхната реч често е необичайна, но най-забележимо е липсата им на социално бърборене, което е невъзможност да използва езика за социална комуникация (Perpe et al., 2007).

Импресивната реч е силно затруднена и често разбирането е тясно свързано с конкретно събитие, по време на което е усвоено дадено изказване, а наличието на ехолалия показва, че няма нарушения във фонологичната обработка на информацията. Децата с РАС силно се затрудняват да осмислят думи с указваща функция, които се променят според мястото и ролята на говорещия (аз, ти; тук, там; това, онова и т.н.). Пасивната реч се развива под влиянието на конкретното мислене, трудно се разбират абстрактни понятия и най-вече такива, свързани със социалния контекст. Наблюдава се по-адекватна реакция на тиха, шепотна и

монотонна реч. Експресивната реч се проявява с комбиниране на примитивни и твърде сложни фрази, заучени реплики и повтарящи се изказвания. Правят впечатление граматичните особености на продукцията, като детето се затруднява да формира глаголни времена, избягва употребата на отрицателни и положителни частици, трудно използва Аз-формата. При разговор за себе си, децата с РАС по-често използват местоимения „ти“, „той“/„тя“ или собственото си име (Ророва, 2020).

Родителите и учители на деца с аутизъм описват тяхната комуникация като безсмислена, несвързана и неуместна и със слаба връзка със ситуацията, в която се прилага. Това е илюстрирано в интервю с 5-годишно момче с аутизъм, което има много експресивен език:

„Интервюиращ: „Би ли нарисувал мъж или жена?“

Дете: „Един мъж беше бизнес за една дама.“

Интервюиращ: „Какво означава това?“

Дете: „Не, мъжът е на дамата, да, да, да. Радио. Лейди натиска газта. Страхотна голяма носна кърпа и салфетка, цялата пхната. И така, вижте, ето я. Ще рисуваме снимка и я сложим в рамка.“ (Mash & Wolfe, 2010: 307).

Други често срещани качествени езикови нарушения при деца с аутизъм включват обръщане на местоимения и ехолалия. Обръщане на местоименията възникват, когато детето повтаря лични местоимения точно както ги чува, без да ги променя според ситуацията. Например когато попитат дете с РАС как се казва (Как е твоето име), то може да отговори „Твоето име е“ вместо „Моето име е....“. Ехолалията може да бъде незабавна или забавена и е механично повтаряне от детето на думи или комбинации от думи, които то е чуло. Например на въпроса „Искаш ли бисквитка?“ ехолаличният отговор би бил „Искаш ли бисквитка?“ Въпреки че ехолалията някога се е възприемала за патологично нарушение, всъщност тя е критичната първа стъпка в усвояването на езика за много деца с аутизъм. Ехолалията и друго нетипично вербално поведение, като *персеверативна реч* – непрекъснато говорене на една тема и непрестанно разпитване, всъщност имат различни комуникативни и развиващи функции за децата с аутизъм. Тези поведения могат да отразяват желанието на детето да общува, въпреки че е по много примитивен начин. Основната трудност за децата с аутизъм при усвояването на езика не е толкова с комутативното (звуци, думи и граматика) или семантичното (смисъл) използване на езика. По-скоро тези деца показват дълбоки нарушения в **прагматиката**, което е подходящо използване на езика в социален и комуникативен контекст (пак там). Децата с РАС се затрудняват и с построяването на монологично изказване, което се дължи на липсващата преценка на това, което интересува другия и се предполага, че причина за това е фиксацията и стеснените интереси на аутистите. Обикновено се наблюдава пасивност и очакване другия да подпомогне комуникативния процес чрез задаване на въпроси, а при диалогичната реч не могат да се разграничат ролите на говорещ и слушащ, в следствие на което следва често прекъсване, превключване на друга тема или „бягство“ от разговора (Ророва, 2020: 85).

Пример за прагматика, или в този случай липсата на такава, е детето с РАС да възприеме въпроса „Можеш ли да вдигнеш телефона?“ като информация за нечия възможност за вдигане на слушалка, а не като действие, което трябва да бъде предприето (вдигане на телефонната слушалка). За да разбере това, детето трябва да знае повече от значението на думите и да може да „чете“ контекста, в който се използват думите. Липсата на прагматична компетентност, която децата с аутизъм често имат, ги затруднява в разбирането на небуквални твърдения (Dawson & Toth, 2006). Особено съществено е липсата на споделено внимание (умението да споделя с друг индивид интерес към обект или събитие) неразвитието на т.нар. **споделено внимание**, описано в литературата като умението да се споделя с друг човек

интерес към предмет или събитие, което има важна комуникативна роля в предлингвистичния етап (Mash& Wolfe, 2010).

Имитационните способности са ограничени или липсват изцяло. При децата с РАС, които развиват реч, се наблюдават количествени и качествени изменения в речта (напр. гукането е с нисък интензитет и продължителност, ненасочени към родителя). Появата на първите думи закъснява и настъпва когато детето е на около година и половина или две години, а първите фрази са след 2-3-годишна възраст. Както стана ясно те често са без комуникативна цел, а невербалните деца се опитват да компенсират с невербални средства (Ророва, 2020).

Високофункционалните деца с аутизъм, които имат овладян ред на думите и има голям речников запас, може въпреки това да продължават да демонстриран нарушения в прагматиката. В допълнение те продължават да показват както невербални, така и вербални дефицити, които отразяват основен неуспех да се разпознават мисли, чувства и намерения на другите хора. На невербално ниво монотонния им глас и липсата на жестове предполагат трудност при предаване на емоции (Mash& Wolfe, 2010).

Специфична е и интонацията на говора, като често той е монотонен или с неочаквани промени, особено в края на изказванията. Темпът и ритмът са нестабилни и неестествени – понякога прекалено забързани, понякога накъсани. Специфична е също така и употребата на множество неологизми, създадени чрез смесване и сливане на думи или части от думите, разместване и замяна на срички или неправилно прилагане на граматичните правила за словообразуване (Ророва, 2020).

На вербално ниво те показват проблеми с наративния дискурс включително бедни истории и трудности при предоставяне на достатъчно информация на другите. В процеса на израстване, по-големите деца с аутизъм почти не използват езика за социална интеракция, например да поздравят другите или да бъдат учтиви. Предполага се, че обединяващият елемент в основата на всички комуникационни нарушения при аутизма, е общото неразбиране на този език, който може да се използва за информиране и влияние на другите хора (Tager-Flusberg et al., 2005).

Особеностите в комуникативното поведение на децата с РАС могат да се разпознаят от най-ранна детска възраст в специфичното протичане на т.нар. „базови“ форми или доречеви средства за общуване. Често може да липсва реакция при опит за контакт от близките хора, като оживление при приближаване и чуване гласа на значимия човек. Може да се наблюдава наличие на симбиотична връзка с майката, като същевременно липсват прояви на отзивчивост в нейно присъствие. Дори и да се появи усмивка, тя не е насочена към конкретни хора, а се проявява сама за себе си в допълнение с липса на очен контакт (Mash& Wolfe, 2010).

Попова (2020) обобщава класификацията на причините за общуване:

- регулацията на собственото поведение (ориентираните към себе си причини, реализиращи се чрез изразяване на желания и нежелания);
- желанието за взаимодействие с другите (търсенето на внимание, успокоение, помощ, поздрава, споделянето, получаването и коментирането на информация) (Ророва, 2020: 85).

Може да се обобщи, че проблемът с комуникацията на децата с РАС е свързан не с желанието, а с умението да осъществят контакт, насочен към другите, което предизвиква специфични невербални форми на общуване, като бутане, дърпане, насочване ръката на другия, плач, тръшкане и неприемливо поведение. Попова предполага, че „основните причини за неумението да се употребява езика с комуникативна цел според научните анализи се крият в **„затрудненото разграничаване на собствения свят от този на другите**, в невъзможността да се разбира случващото се в заобикалящата действителност, да се проследят

закономерностите във взаимоотношенията и да се генерират заключения за тях” (Ророва, 2020: 85). Изследователката обобщава още, че децата с РАС се нуждаят от зрителни стимули за подпомагане на комуникацията и нейната същност, поради което общуването може да се улесни, чрез използване на алтернативни и подсилващи комуникативни системи с цел онагледяване на стъпките в общуването и улесняване на разбирането на неговите функции (пак там).

Повтарящи се поведения и интереси

Децата с аутизъм често показват повтарящо се и стереотипно поведение и обект на засилен интерес. Някои могат да извършват стереотипни движения на тялото, като например като люлеене или пляскане с ръце с голяма интензивност, а други могат да реагират експлозивно при най-незначителната промяна в рутинното им ежедневие. Те могат да показват стереотипно и повтарящо се поведение в моменти, когато не се занимават с друга дейност, което предполага възможен дефицит в способността им да инициират дейности по принцип. Други стереотипни поведения възникват в непредсказуеми или стресови за тях ситуации, което всъщност осигурява на детето чувство за контрол над заобикалящия свят и начин за справяне с промените, които настъпват (Klinger et al., 2003). Самостимулиращото поведение също е стереотипно, като повтарящи се движения на тялото или движения на предмети, например размахване с ръка или въртене на молив. Макар че самостимулиращи и повтарящи се движения се срещат при деца с други невроразвитийни разстройства, те са особено чести и устойчиви при децата с аутизъм. Определено поведение, като например преместване на пръстите пред очите, могат да се запазят от детството и в зряла възраст. Самостимулацията може да включва едно или повече от сетивата, например взиране в светлини, люлеещи се или миришещи предмети. Точните причини, поради които децата с аутизъм предприемат самостимулиращи и други повтарящи се реакции не са известни, въпреки че има много теории за това. Една от теориите е, че тези деца се стремят към стимулация, а самостимулацията служи за възбуждане на тяхната нервна система. Друга теория предполага, че тяхната среда може да се окаже твърде стимулираща и те се занимават с повтарящи се самостимулиращи действия, като начин за блокиране и контрол на нежеланата външна стимулация (Mash & Wolfe, 2010).

6. Съпътстващи състояния или допълнителни нарушения при аутизма

В допълнение към основните си затруднения, децата с аутизъм показват редица съпътстващи състояния, като нарушения в интелектуалното развитие или по-високо интелектуално функциониране, сензорни и перцептивни увреждания, когнитивни и мотивационни затруднения и физически характеристики.

Интелектуални затруднения или по-високо интелектуално развитие

Децата с аутизъм се различават значително по интелигентност, от дълбока степен на интелектуална недостатъчност до изключително високи интелектуални способности, като последните често привличат вниманието на околните, но в действителност около 70% от децата с аутизъм имат съпътстваща интелектуална недостатъчност. Приблизително 40% имат тежка до дълбока недостатъчност, а 30% имат лека до умерена степен. Останалите 30% имат среден интелект или по-висок от средния (Fombonne, 2003). Повечето деца с интелектуална недостатъчност без аутизъм показват общо забавяне във всички области на интелекта, докато при деца с РАС обикновено затрудненията са разпределени неравномерно по отношение на интелектуалното функциониране. Например в един случай може да се наблюдава сравнително нисък резултат по отношение на разбирането (при вербален тест) и сравнително висок резултат на краткосрочната памет за поредици от числа или подреждане на елементи за образуване на специфичен модел (при невербален

тест). Последните проучвания показват, че децата с аутизъм постигат по-висок резултат при други тестове за интелектуално функциониране, отколкото при WISC-IV (Векслър), което увеличава възможността тяхната интелигентност да е по-висока отколкото се измерва с наличните диагностични инструментариуми (Dawson et al., 2007).

Ниското ниво на интелектуално функциониране при деца с аутизъм, особено ниско вербално IQ, обикновено се свързва с по-тежка симптоматика и по-неблагоприятни дългосрочни резултати. Предимно децата със среден интелект или по-висок такъв имат потенциала да водят относително независим живот като възрастни. Резултатите за коефициента на интелигентност при децата с РАС обикновено са стабилни във времето и са добър показател за очакваното ниво на образователните им постижения. Въпреки интелектуалните им затруднения, малък, но значителен брой деца с аутизъм развиват умения за „раздробяване“ (Splinter skills) или „част от способности“ (Mash & Wolfe, 2010).

Способността за „раздробяване“ обикновено е способност за възприемане на информация, прекъсната от обичайния контекст, тъй като това е просто сегмент от смислен набор от умения, поради което уменията за раздробяване може да не са особено полезни в реални ситуации. Например индивид с РАС може да запамети футболна статистика, без да разбира футболната игра или може да запомни графика на автобусите, без да знае как да стигне до автогарата или да закупи билет. Техните специални таланти може да са свързани с правописа, четенето, аритметиката, музиката или рисуването. Около 25% от децата с аутизъм показват специални когнитивни умения, които са над средното ниво и доста над общото ниво на интелект. Освен това около 5% от децата с аутизъм развиват специфичен забележителен талант в определена област, който значително надвишава нормално развиващите се деца на същата възраст. Тези деца с изключителни способности показват свръхестествени умения за изчисляване, памет, подреждане на пъзели, музикален талант или рисуване. Има случаи, при които дори с IQ 60 индивидът може да изброи с точност лотарийни числа за последните 5 години или да се научи да свири на пиано чрез възпроизвеждане на мелодия само по слух. Не е ясно дали специалните таланти при някои деца с аутизъм отразяват съхранени способности или показват някакъв когнитивен дефицит. Въпреки това изключителните способности при децата с РАС обикновено се разглеждат като ефект от определени нарушения във функционирането на мозъка, а не като проява на истинска интелигентност. Една от теориите е, че аутистът е склонен да сегментира информацията на части, отколкото да я възприеме цялостно, което води до изключителни способности в определени области (Reynolds & Lane, 2008). Другото обяснение е, че децата с РАС мислят в образи, а не в абстрактни идеи, което им позволява да запамелят информацията като моментна „снимка“. За жалост, въпреки привлекателността на уменията на гениалните аутисти или по-често срещаните умения „за раздробяване“, в повечето случаи тези способности не се използват конструктивно за пълноценното ежедневно функциониране.

Сензорни и перцептивни нарушения

Много гледки, звуци, миризми или текстури могат да бъдат объркващи или дори болезнени за децата с аутизъм. Дете с РАС може да възприеме и реагира на гласа на конкретен човек като при силен писък, или да усети леко поглаждане на ръката като остра болка. Тези сензорни нарушения са чести при децата с аутизъм (Leekam et al., 2007). Сензорните възприятия при РАС включват свръхчувствителност или недостатъчна чувствителност към определени стимули, свръхселективно и нарушено пренасочване на вниманието към сензорни стимули и нарушения при смесване на сетивни модалности – например невъзможност за едновременно виждане на движението и чуване на звука при пляскане с ръце

(Reynolds & Lane, 2008). Децата с аутизъм могат да проявяват сетивно-възприемащи нарушения, като сензорна доминация и свръхселективност към стимулите. *Сензорната доминация* е склонността към фокусиране върху определени видове сетивни данни спрямо други — например предпочитание към гледки пред звуци. Свръхселективността към стимулите е тенденцията да се фокусира върху една характеристика на обект или събитие в околната среда, като същевременно игнорира други също толкова важни характеристики. Налице е селективен фокус върху една тясна част от средата, като същевременно игнорира други важни характеристики, което затруднява децата с аутизъм в процеса на опознаването на света около тях (Klinger et al., 2003).

Когнитивни нарушения и затруднения с мотивацията

Децата с РАС имат два основни вида когнитивни затруднения: специфични когнитивни дефицити при обработката на социално-емоционална информация и по-обща когнитивни дефицити при обработка на информация, свързана с планирането и вниманието.

Социалните и комуникативни затруднения на децата с РАС са свързани с начина, по който те обработват социално-емоционална информация, като изразяване на емоции, гласови и лицеви сигнали и общо психично състояние. Както вече стана ясно, тяхното необичайно социално поведение предполага нарушение на социалната им чувствителност. Не липсва напълно социално взаимодействие, а по-скоро изпитват големи трудности в ситуации, които изискват социално разбиране. На около 12 месеца повечето нормално развиващи се бебета могат да разберат кога те и друг човек са социално ангажирани с една и съща дейност/събитие/обект. Те започват да разпознават, че действията на хората се ръководят от желания и са насочени към цели. Тази способност допринася за появата на имитацията и играта „преструвам се на..”. Малките деца с аутизъм обаче не разбират игри с имитации, нито участват в игри на преструвки (Stanley & Konstantareas, 2007). Например, нормално развиващото се дете може да даде вода на куклата от празна чаша, докато имитира движение и звук на „сърбане”, докато дете с аутизъм може просто да завърта чашата многократно. Дефицитите в „спонтанното преструване” и имитации в играта при малките деца с аутизъм показва, че тези деца са със затруднение в разбирането на желанията и други умствени и емоционални състояния, които не могат да се видят директно, както по отношение на себе си, така и спрямо другите. Развитието на такова осъзнаване на умственото състояние в себе си и другите се нарича *ментализация* или теория на ума (ТоУ) (Baron-Cohen et al., 2000). До 4-годишна възраст повечето деца разбират това, което другите могат да знаят, мислят и вярват, което затруднява дори по-възрастните хора с аутизъм. Хипотезата на ТоУ за аутизма започва с предпоставката, че способността за разбиране на намерения, вярвания, чувства и желания на другите от тяхното външно поведение има адаптивно значение за еволюцията на човека. ТоУ предполага, че всички хора могат да разпознават намеренията и мислите на другите. Предполага се, че основният проблем на индивидите с аутизъм произтича от дефицит в техния „ТоУ механизъм”. С други думи, децата с аутизъм страдат в различна степен от неспособност за разпознаване на мисли и намерения у другите. Дете със затруднение в „ТоУ механизма” може да е в състояние да научи, запомни и знае неща за социалния свят, но има не може да разбере тяхното значение. Всички деца, които се справят с „ТоУ механизма”, включително деца с аутизъм, обикновено разбират метафори, ирония и емоции на говорещия, като например лъжа, виц или сарказъм. Различни изследвания на мозъка със скенер показват, че способността за ментализация е свързана с една специфична област на мозъка, в която присъства широка мрежа от мозъчни области, участващи в социалното познание (Mash & Wolfe, 2010). Този факт има важно значение за осмислянето на неврологичната основа на аутизма.

Други нарушения

Предполага се, че децата с аутизъм показват общ дефицит в планирането и регулирането от по-висок порядък. Тези процеси, наречени *екзекутивни функции*, позволяват на индивида да предприема ефективно решаване на проблеми чрез възпрепятстване на неподходящо поведение, ангажиране в обмислени действия, умения за самоконтрол, възприемане на обратна връзка и гъвкаво преминаване от една задача към друга (Sanders et al., 2008). Това представяне на нарушенията в екзекутивните функции е свързано с техните затруднения в когнитивните функции, като например планиране и организиране, преминаване към нова когнитивна задача, освобождаване от излишни стимули, обработка на информацията и в нова и непредсказуема среда и адаптиране на научена преди това информация към нови ситуации (Тъй като при хиперактивност и дефицит на вниманието (ХАДВ) също има много видове нарушения на екзекутивните функции, е важно да се идентифицират кои са специфичните нарушения в екзекутивните функции за индивиди с аутизъм (Russo et al., 2007). Предполага се, че в основата на аутизма стои слабият стремеж към централна кохерентност, което се отнася до силната склонност на хората да тълкуват стимули по сравнително глобален начин и в по-широк контекст. По този начин хората могат да извличат смисъл от сложен набор от информация, запаметявайки основните точки, а не точните подробности. При индивидите с аутизъм се наблюдава слаба тенденция за централна кохерентност и склонност да обработват информацията на части, а не глобално. Разбирането на думи, жестове или чувства може да бъде изключително трудно за някои с *нарушена централна съгласуваност*. В допълнение хората с аутизъм се представят изненадващо добре при задачи, които изискват фокусиране върху части от общ модел. Предимството за лица с аутизъм в това отношение може да бъде причинено от тяхното спонтанно мислено сегментиране на фигурите на несвързани и безсмислени единици. Това сегментиране се случва, за да улесни идентифицирането на фигурата, вградена в целия модел. Затрудненията в „ТоУ механизма“ и нарушената централна съгласуваност може също да повлияе на обобщените знания на детето в ежедневните събития от реалния живот (Loth et al., 2008). Затрудненията в „ТоУ механизма“ е най-специфичният за децата с аутизъм в сравнение с деца с интелектуална недостатъчност или специфични комуникативни нарушения. Въпреки това, „ТоУ механизмът“ не е проучван задълбочено при деца с други състояния, като ХАДВ, поведенчески разстройства, въпреки че те също имат трудности при точното тълкуване на намеренията на други хора. Дефицитите в обработката на социално-емоционалната информация е по-малко специфична за аутизма, отколкото затрудненията в „ТоУ механизма“, тъй като те се срещат и при други състояния, като шизофрения и интелектуална недостатъчност. Нарушенията на екзекутивните функции се срещат в много по-голяма степен при други състояния, като ХАДВ и поведенчески разстройства, отколкото при аутизма. Въпреки това, тъй като екзекутивните функции обхващат много различни процеси, е необходимо допълнително да се изследва дали видовете нарушения в екзекутивните функции при деца с аутизъм се различава от тези при деца с други разстройства (Hill, 2004).

Все още не е ясно дали при среден коефициент на интелигентност индивидите с аутизъм имат затруднения в „ТоУ механизма“. Фактът, че много от тези индивиди все още показват сериозни затруднения в ежедневието си в социален контекст, предполага, че имат такива затруднения в ментализацията, но може да са се научили да ги компенсират, използват алтернативни стратегии. Не е възможно само с едно когнитивно нарушение да се обяснят всички затруднения при децата с аутизъм (Tager-Flusberg et al., 2005). Наличието на множество когнитивни затруднения, някои специфични и някои общи, може да помогне в осмислянето на различните форми и нива на тежест при аутизма. Освен това различните когнитивни

затруднения са свързани помежду си. В допълнение към когнитивните дефицити е установено, че децата с аутизъм имат основно нарушение на социалната мотивация, което е неспособност да намерят социалните стимули за присъщо възнаграждаващи (Dawson et al., 2006). Например повечето бебета изпитват положителни емоции по време на социални взаимодействия, включващи възнаграждаване с контакт очи в очи, което ги мотивира да забелязват и да обръщат внимание на социални и емоционални стимули. Обратно, децата с аутизъм могат имат проблем с очния контакт, не го намират за възнаграждаващ и по този начин са по-малко мотивирани и по-малко склонни да обръщат внимание на социалните знаци и емоционалните експресии на другите и съответно да участват в социалния обмен. В резултат на това те имат по-малко възможности за участие в поведение, което е от съществено значение за развитие на социалната комуникация и езика (Garcia-Perez et al., 2008). Теориите за мотивацията установяват, че липсата на перспективни възприятия при децата с аутизъм не са само прояви на когнитивно нарушение, но също така може и да отразява и по-големи трудности да променят гледната си точка (Mash & Wolfe, 2010).

Физически характеристики

Малък процент деца с аутизъм, не повече от около 10%, имат съпътстващо медицински състояния, които могат да бъдат фактор за поява на техния аутизъм. Около 25% от хората с аутизъм могат да развият епилепсия. В сравнение с хора с интелектуална недостатъчност, които обикновено проявяват епилепсия в по-ранна възраст, индивидите с аутизъм са по-склонни да развият епилепсия в късно юношество или ранна зряла възраст. Смущенията в съня също са често срещани при деца с аутизъм, обикновено свързани с ритъма сън-бодърстване и проблеми със заспиването. Налице могат да бъдат стомашно-чревни проблеми, което може да е свързано със селективността им към храните и необичайни хранителни навици и мании, вариращи от незначителни проблеми с храненето до разрушително поведение по време на хранене и дори до клинични хранителни разстройства (Lukens & Linscheid, 2008).

Децата с аутизъм обикновено са с нормален външен вид и нямат видими физически аномалии, които често съпътстват случаите на тежка интелектуална недостатъчност, която не е свързана с аутизъм. Когато са налице физически аномалии като лицеви асиметрии, това е свързано с влиянието на генетични или други пренатални фактори, а не с аутизъм. Около 20% от хората с аутизъм имат значително по-голям от нормалния размер на главата, което е 3% от общото население. Тази характеристика е по-често срещана при високо функциониращи аутисти и ги разграничава от лица с интелектуална недостатъчност, комуникативни разстройства и ХАДВ. Около 90% може да имат размер на главата над средния. Интересното е, че бебетата с аутизъм са склонни да имат по-малък от средния размер на главата при раждането, но след това се реализира прекомерно увеличаване на растежа от 6 до 12 месеца, което води до по-голям от нормалния размер на главата, наблюдавано в по-късна възраст. Причината за този бърз растеж през първата година от живота не е известен, но едно от обясненията е, че е налице бързосвърхпроизводство на мозъчни връзки, което затруднява развитието им на аутистите по отношение на адаптацията и осмислянето на техните преживявания (Lewis & Elman, 2008).

Съпътстващи нарушения и симптоми

Двете разстройства, които най-често придружават аутизма, са интелектуална недостатъчност и епилепсия (Fombonne, 2003). Други съпътстващи състояния могат да бъдат ХАДВ, специфични нарушения на способностите за учене (дислексия),

тревожни растройства и разстройства на настроението (депресивни състояния). Някои деца с аутизъм могат да имат екстремно и понякога потенциално животозастрашаващо самонараняващо се поведение, което може да причини увреждане на собственото тяло на детето. Най-честите форми на самонараняващо се поведение са удряне на главата, ухапване на ръце или длани и прекомерно силно и дълбоко драскане по части от тялото. Блъскането на главата, ако не е бъде предотвратено, може да има тежки последствия, да предизвика кървене или дори мозъчни травми. Самонараняващо се поведение може да възникне по различни причини – самостимулация, привличане на внимание или премахване нежелани изисквания или може да възникне без видима причина. Каквито и да са причините, се срещат 7 пъти по-често случаи на спешно/болнично лечение поради самонараняване при деца с аутизъм, в сравнение с типично развиващи се деца (McDermott et al., 2008). Въпреки това, самонараняващо се поведение може да не се появи по-често при малки деца с аутизъм, отколкото при деца с други форми на изоставане в развитието.

7. Фактори и причини за поява на аутизма

Разпространение

В продължение на десетилетия аутизмът се смяташе за рядко разстройство, засягащо около 4 деца на 10 000. По-актуални изследвания в световен мащаб сочат много по-високо разпространение – около 1 на 150 са случаите с РАС. Различни причини са сочени като фактори за увеличеното разпространение на аутизма, като например ваксини, живак, диети, антибиотици, алергии, замърсители на околната среда и електромагнитна радиация, но нито една от тях не е научно обоснована до ден днешен. По всяка вероятност нарастването на разпространението се дължи на по-голямата информираност сред родителите и специалистите за разширяването на концепцията за аутизма през годините, по-честото разпознаване на по-леките форми на аутизъм, промените в диагностичните критерии и категории, диагностичното заместване, т.е. броят на децата със специални потребности от други диагностични категории, предимно интелектуални затруднения, говорни нарушения и обучителни трудности е намалял, тъй като броят на децата с РАС се е увеличил (Wazana et al, 2007). Въпреки това остава неизяснен въпросът дали има реално нарастване на разпространението на аутизма поради неустановена причина (Mash& Wolfe, 2010).

Аутизмът се среща във всички социални класи и е идентифициран по целия свят. Среща се около 3 до 4 пъти по-често при момчетата, отколкото при момичетата, съотношение, което остава сравнително постоянно през годините (Fombonne, 2003). Разликата в пола е най-очевиден сред децата с РАС със среден или по-висок коефициент на интелигентност може би в съотношение 10:1 при по-високо функциониращите случаи. Въпреки това сред децата с аутизъм и наличие на интелектуална недостатъчност, статистиката за разпространението сред момчетата и момичетата е подобна. Въпреки че аутизмът се среща по-рядко при момичетата, при тях се наблюдават по-често тежки интелектуални нарушения. Като цяло клиничните прояви на аутизма са доста сходни при момчетата и момичетата, въпреки че може да има някои разлики в тяхното когнитивно функциониране (Carter et al., 2007).

Вземайки предвид големите разлики в съотношението на мъже и жени с аутизъм, Саймън Барон-Коен (2000) предлага *теорията за екстремния мъжки мозък при аутизма*. Според тази теория се предполага, че аутистите имат изключително високи когнитивни способности, свързани със систематизиране (разбиране на неодушевления свят), но ниска граница на способностите, свързани с емпатията (разбирането на нашия социален свят). И двата типа способности присъстват при всички мъже и жени, но се предполага, че се мъжкият мозък е доста

по-систематичен, докато жените показват по-голяма емпатия. Често срещаната фиксация и особен интерес сред аутистите към определен предмет/тема (напр. внимание към детайла, колекционерство, интерес към математиката, механични знания, научна и техническа информация) отразява крайности на систематизиращото измерение на мъжкия мозък и относителната липса на емпатия (напр. разбиране на мисли и намерения, емпатия, зрителен контакт, комуникация) (Baron-Cohen et al., 2000). Теорията за екстремния мъжки мозък е интригуваща, но донякъде и противоречива и са необходими допълнителни изследвания в неврокогнитивните измерения при лица с разстройства от аутистичния спектър.

Няма разлика в разпространението на аутизма при различните етнически групи, националности или расови особености. Обществата се различават и по това как се интегрират децата с аутизъм в техните културни рамки. Например някои култури възприемат децата с аутизъм като притежаващи специални умения или същества с по-голяма връзка с духовния свят, а в други общества разглеждат аутизма като разстройство. Например индианците Навахо възприемат децата с аутизъм като благословени, докато южнокорейците се стремят да скрият техните деца с аутизъм, за да предпазят братята и сестрите им от това да бъдат „опетнени“ в обществото и неподходящи за брак (Mash & Wolfe, 2010).

Възраст на поява

Състоянието аутизъм обикновено се определя в предучилищна възраст или по-късно. Повечето родители на деца с РАС обаче започват сериозно да се обезпокояват година преди да бъде поставена диагнозата, обикновено няколко месеца преди детето да навърши 2 години. В този период те забелязват липсата на напредък на детето им в усвояването на речта, въображаемата игра и социалните отношения, сравнявайки ги с бързото развитие на тези области при други деца на същата възраст. Въпреки че дефицитите на аутизма стават все по-забележими около 2-годишна възраст, съществуват и доста по-ранни маркери. Периодът от 12 до 18 месечна възраст се приема като най-ранната точка в развитието, в която аутизмът може да бъде идентифициран, като най-често аутизмът се диагностицира когато детето навърши 2-годишна възраст. Въпреки това, с увеличаващите се изследвания за ранни маркери на ключови показатели и със систематично провеждан скрининг и директно наблюдение на кърмачета в риск от аутизъм, е възможно един ден аутизмът да бъде откриван много по-рано (Kleinman et al., 2008).

Възможните ранни индикатори за аутизъм могат да включват: „не отговаря, когато го назоват по име“, „рядко прави контакт с очи при взаимодействие“, „използва малко жестове, за да изрази социален интерес“, „ограничено бърборене, особено в социална интеракция“ и „показва странно или повтарящо се движение ръце и/или пръсти.“ В подкрепа на ранната интервенция, Американската педиатрична асоциация (AAP) препоръчва всички деца да бъдат изследвани за аутизъм между 18 и 24-месечна възраст (Hampton, 2007).

Развитие

Симптомите на деца с аутизъм се променят с времето и повечето показват постепенно подобрене с възрастта, въпреки че децата продължават да имат различни проблеми. По време на пубертета някои симптоми могат да се влошат, като например хиперактивност, самонараняване и компулсивност (Spector & Volkmar, 2006). По време на по-късна юношеска и зряла възраст продължават да се наблюдават стереотипната моторна дейност и движения, тревожността и социално неподходящото поведение дори при високофункционални аутисти, които често изпитват самота, социални проблеми и трудности в работата. Комплексните obsесивно-компулсивни ритуали може да се задълбочат и речта може да се

характеризира като идиосинкратична и персеверативна, с монотонна интонация и говорене сам на себе си (Newsom & Hovanitz, 2006).

Различни изследвания на деца с аутизъм, които не са подкрепени с достатъчно научни данни, показват, че мнозинството (70% или повече) имат ограничен напредък и продължаващи затруднения, които не им позволява да водят независимо съществуване. Много малко възрастни с аутизъм постигат високи нива на независимост. Повечето остават доста зависими от семейството и подкрепа от различни услуги, трудно се реализират на трудовия пазар и имат малко приятели. Те продължават да демонстрират проблеми в комуникацията, стереотипно поведение и трудности в четивните и писмени способности. Като цяло децата с подобри езиковите умения и коефициентът на интелигентност над 70 се показват подобри резултати, но те могат да бъдат променливи дори за високофункционалните аутисти (Mash & Wolfe, 2010).

Фактори и етиология

Нито една причина не може да обясни всички затруднения, свързани с различните форми на РАС, вариращи от леки до тежки, въпреки че точните причини за аутизма все още не са известни. Все пак трябва да се отбележи напредъка в науката, особено като се има предвид, че до неотдавна като причина за появата на аутизма е определяна наличието на студени и нелюбящи родители. Вече е научно доказано, че аутизмът е разстройство на невроразвитието с множество причини (Dawson & Toth, 2006). Това не изключва околната среда, рисковите фактори, особено физически събития, които възникват по време на пренаталното развитие (напр. лекарства, приемани по време на бременност). За да се разбере аутизмът, трябва да се вземат предвид проблемите в ранното развитие, генетичните влияния и невропсихологични и невробиологични фактори.

Проблеми в ранното развитие

Децата с аутизъм изпитват повече здравословни проблеми в пренаталния период (по време на бременността), при раждане или непосредствено след раждането в сравнение с други деца. Преждевременното раждане, кървене по време на бременност, токсемия (отравяне на кръвта), вирусни инфекции и липса на жизненост след раждането са идентифицирани при малък процент от децата с аутизъм. Въпреки че тези проблеми по време на бременност и раждане не са основната причина за аутизма, се предполага, че са оказали влияние на феталното или неонатално развитие (Mash & Wolfe, 2010). Няма доказателство и за хипотезата, че ваксините може да предизвикат появата на аутизъм. Една от теориите е, че ваксината срещу морбили или комбинация от ваксини срещу морбили-паротит-рубеола (MMR) предизвиква аутизъм, а другата обвинява наличието на живак (тимерозал), който е консервант, използван в някои ваксини. И двете хипотези твърдят, че очевидната „епидемия“ от аутизъм съвпада с въвеждане на MMR и/или повишена експозиция до тимерозал в резултат на увеличаване брой от препоръчителните ваксинации в детска възраст през първите 3 години. Досега обаче не е открито научно доказателство за връзка между MMR ваксини или тимерозал и аутизъм (Fombonne, 2003). Въпреки това, до 50% от родителите на деца с аутизъм вярват, че аутизмът на детето им е бил причинен от ваксинации.

Генетични влияния

Изследването на специфични хромозомни аномалии и генетични нарушения при проучване на семейства и близнаци, показват съществена роля на генетичните фактори при аутизма (Rutter, 2000).

- *Хромозомни и генни нарушения*

Откриването на аномалията „чупливата X – хромозома“ (fragile-X) при около 2% до 3% от децата с аутизъм води до увеличаване на вниманието към този и други хромозомни дефекти, които може да са свързани с аутизъм. Като цяло при 5% от хората с аутизъм се наблюдава наличие на хромозомни аномалии. Тези аномалии сами по себе си не показват специфичната генетична основа на разстройството, тъй като аутизмът е свързан с аномалии, включващи няколко хромозоми (Mash& Wolfe, 2010).

Аутизмът също се свързва с *туберозна склероза (tuberous sclerosis)*, което е рядко моногенно заболяване. Проявите на това разстройство може да варират в широки граници от леко до тежко и може да включва невронни дефицити, гърчове и нарушения в способностите за учене. Повечето случаи са получени от нови мутации без фамилна анамнеза за разстройството, като 25% или повече от децата с туберозна склероза също имат и аутизъм. Това засилва връзката между аутизма и туберозната склероза, като генетично нарушение (Rutter, 2006).

- *Изследвания на семейства и близнаци*

Различни проучвания показват, че около 3% до 7% от братята, сестрите и членове на разширените семейства на хора с аутизъм също имат РАС. Следователно вероятността, че аутизмът ще се появи два пъти в едно и също семейство е между 50 до 100 пъти по-голяма от очакваната. Проучванията на близнаци показват, че наличието на аутизъм при еднородни близнаци варира от 60% до 90%, за разлика от почти нулеви стойности за двуродни близнаци. Взети заедно, проучванията на семейната обремененост и близнаците предполагат, че наследствените фактори при аутизма са около 80% (Mash& Wolfe, 2010).

Членовете на семействата на деца с аутизъм също демонстрират по-високи от нормалните затруднения в социалното и комуникативно представяне, както и необичайни черти на личността, които са много подобни на тези, открити при по-леките форми на аутизъм. Наричан като *по-широк фенотип на аутизма*, тези дефицити включват социална отчужденост, липса на такт и ригидност, проблеми с езиковата прагматика, езикови проблеми като свръх или недостатъчна комуникативност и лошо вербално разбиране. Членовете на семейството с такъв фенотип не показват ехолалия, крайно стереотипно повтарящо се поведение, интелектуална недостатъчност или епилепсия, но тези особености се приемат като генетично опосредстван фамилен риск от аутизъм (Rutter, 2006).

- *Молекулярна генетика*

По-нови изследвания в областта на молекулярната генетика откриват, че определени области на някои хромозоми могат да бъдат специфична локация на чувствителни гени, които са отговорни за аутизма (Dawson & Toth, 2006). Чувствителните гени не са самостоятелно отговорни за аутизма, въпреки че имат причинно-следствена връзка с него. Въпреки наличните изследвания на тези гени, все още няма категорични резултати за тяхната роля по отношение на аутизма. Противоречивите резултати в изследванията за откриване на тези гени може да се дължи на значителната етиологична хетерогенност при аутизма и различните начини, по които състоянието се проявява. В повечето случаи аутизмът е резултат от множество взаимодействия на различни генетични фактори (Rutter, 2006). Въпреки това проявлението на гена/ите на аутизма може да бъде повлияно от факторите на околната среда, което се случва предимно в пренаталния период по време на мозъчното развитие на плода (напр. излагане на лекарства, заболяване на майката) (Mash& Wolfe, 2010).

- *Мозъчни аномалии*

Въпреки че няма известен биологичен маркер за аутизъм, трябва да се отбележи факта, че последните десетилетия е постигнат впечатляващ напредък при определянето на биологичната основа на разстройството. Идентифицирани са няколко мозъчни аномалии, които обикновено са в съответствие с ранно смущение в невронното развитие, което настъпва 30 седмици преди раждането. Невропсихичните увреждания при аутизма възникват в много области, включително вербалната интелигентност, ориентация и внимание, памет, прагматичните аспекти на устната реч и екзекутивните функции (Dawson et al., 2007). Фактът, че тези дефицити са широко разпространени, предполага че са засегнати множество области на мозъка, както в кортикалната, така и в субкортикалната част. Видовете невропсихични дефицити също варират в зависимост от тежестта на разстройството. Например, ниско функциониращите аутисти демонстрират нарушения в основните функции на паметта, което се определя от темпоралния лоб на мозъка. За разлика от тях, високофункционалните деца с РАС може да имат повече дефицити в работната памет или при кодиране на сложен словесен материал, което предполага участието на по-високи кортикални функции (Mash & Wolfe, 2010).

- *Биологични влияния*

При различните изследвания често са търсени структурни и функционални аномалии в развитието на мозъка или последователно локализираните мозъчни лезии, свързани с симптомите на аутизъм. Аномалии са открити в кората на предния лоб при лица с аутизъм. Последователно са идентифицирани и структурни аномалии в малкия мозък и в темпоралния лоб и свързаните с него структури на лимбичната система. Малкият мозък, който е относително голяма част от мозъка в близост до мозъчния ствол, най-често се свързва с моторното развитие и активност (Dawson et al., 2007). Той обаче е свързан и с речта, ученето, емоциите, мисленето и вниманието. Установено е, че определени зони в малкия мозък са значително по-малки от нормалното при повечето хора с аутизъм. Предполага се, че аномалиите на малкия мозък може да са в основата на проблема с бързото пренасочване на вниманието от един стимул към друг, който се наблюдава при децата с аутизъм. Втората локализирана мозъчна аномалия е в медиалната част на темпоралния лоб и свързаната структура на лимбичната система. Тези области на мозъка са свързани с функции, които често са нарушени при децата с аутизъм – например емоционална регулация, учене и памет. Амигдалата играе особено важна роля за разпознаването на емоционална значимост на стимулите, за ориентирането към социални стимули, за възприемането на посоката на погледа и заедно с хипокампуса отговаря за дългосрочната памет. Резултатите от изследвания на мозъка откриват както структурни, така и функционални аномалии в амигдалата при хора с РАС, макар и не при всички случаи. Изследвания на мозъчния метаболизъм при хора с аутизъм установяват намален кръвен поток във фронталния и темпорален дял, както и намаляване на функционални връзки между кортикални и субкортикални части и забавяне на съзряването на фронталния кортекс, поради намален мозъчен кръвоток във фронталните области на мозъка на деца с РАС в предучилищна възраст. Множество хипотези има и по отношение на невротрансмитерни аномалии при аутизма. Най-значимото откритие е, че около една трета от индивидите с аутизъм показват повишени нива на серотонин в кръвта, но все още няма установена връзка между този факт, конкретни поведенчески прояви или възможно лечение (Mash & Wolfe, 2010).

- **Аутизмът като разстройство на риска и адаптацията**

Въз основа на причинно-следствените фактори, които бяха разгледани, е необходимо създаване на модел на риска и адаптирането, за да стане ясно как се развива аутизмът. Генетичните фактори и факторите на околната среда водят до аномалии в развитието на мозъка, които от своя страна водят до генерализирани смущения в това как детето обработва информация и взаимодейства със средата. Тези смущения е вероятно да засегнат развитието на мозъка в първите му периоди (Dawson et al., 2006). Връзката между ранния риск на детето от аутизм и по-късните резултати зависи от това как детето взаимодейства със своята среда и се адаптира към нея. В зависимост от взаимодействието между ранните рискови фактори и средата, в която детето се развива, различните деца ще се развиват по различен начин. Въпреки че пътищата могат да се променят във всеки етап на развитието, колкото по-дълго детето се намира в ситуация на дезадаптация, толкова по-трудно ще бъде постигане на промяна. Колкото в по-ранна възраст се идентифицират маркерите и рискът от аутизм и интервенцията започне, толкова е по-голяма вероятността детето да има по-добри резултати (Mash & Wolfe, 2010).

8. Интервенции при деца с аутизм

Фактът, че нито едно лечение не е успешно за елиминиране на симптомите на аутизм, прави много родители уязвими към неверни твърдения за драстични подобрения. Налице са широко рекламирани лечения като витамини, диети (напр. без глутен), лекарства, хелатотерапия (отстраняване на тежки метали от тялото), секретин (хормон, който контролира храносмилането), слухово обучение, сензорна интеграция и дори плуване с делфини. Много от тези интервенции нямат научно обосновани резултати и в някои случаи може да има вредни ефекти (Umbarger, 2007). Макар че поведенческите, образователни и медицински интервенции може да подобрят ученето и поведението и може да постигнат почти нормално функциониране при някои деца, на този етап не е известен “лек” за аутизм. Целите на повечето интервенции са за минимизиране на основните проблеми на аутизма, повишаване на независимостта и качеството на живот на детето и помагане на детето и семейството да се справят по-ефективно с разстройството. Тези цели могат да бъдат улеснени чрез интервенция, предназначена да подобри развитието и ученето, да намали дезадаптивното поведение и да обучи и подкрепи родителите в постигането на тези цели. Новите програми за ранна интервенция, общностно базирано образование и възможности за живот в общността демонстрират потенциал за подобряване на резултатите при децата с РАС (Newsom & Hovanitz, 2006). Най-ефективни се оказват ранните поведенчески интервенции, които включват родителите и се използват паралелно със специални обучителни методи (Rutter, 2000). Повечето деца, които се включват в тези интервенции, показват значителни подобрения в речта, комуникацията, интелектуалното развитие и намаляване на основните симптоми на аутизма. Все още не е изяснено обаче колко интензивни трябва да бъдат интервенциите (напр. 20 или 40 часа на седмица), каква промяна може да бъде реализирана и степента, до която промените могат да бъдат постигнати (Rogers & Vismara, 2008).

Винаги трябва да се има предвид голямата променливост в тежестта на симптомите, степента на езиковите нарушения и интелектуално ниво на функциониране при децата с аутизм, тъй като разликите в тези фактори са свързани с очакваните резултати. Интервенциите, стратегиите, целите и очакванията се различават значително за различни деца с аутизм. Интензивните интервенции за деца с аутизм могат да започнат преди 3-годишна възраст и колкото по-рано се реализира тя, толкова по-добър е резултатът. Интервенциите могат да включват стратегии за ангажиране на децата, намаляване на

разрушителното поведение, обучение на подходящо социално поведение, включително споделено внимание, имитация и реципрочно взаимодействие, повишаване на функционалността, спонтанна комуникация, насърчаване на когнитивните умения, като символна игра и възприемане на перспектива и обучение за придобиване на адаптивни умения, които подготвят детето за повишена отговорност и независимост. Семейните интервенции позволяват на родителите да участват пълноценно в терапията на детето си и да се справят с особеностите при отглеждането на дете с аутизъм. Освен това образователните интервенции и логопедичната терапия са важна част от целия процес и може да помогне за намаляване на смущаващите поведенчески симптоми (Johnson et al., 2007). Важно е да се отбележи, че тези деца изпитват големи трудности при промени в околната среда и трудно прилагат придобити вече умения към нова ситуация, поради което именно тези области трябва да бъдат обект на интензивна интервенция. Също така е важно терапията да бъде съобразена с нуждите на отделното дете и семейството, за да бъде стимулирано развитието на пълния потенциал на детето (Mash & Wolfe, 2010). П. Марчева-Йошовска (2017) потвърждава съвременната идея за това, че не съществува универсален подход към работата с хора с невроразвитийни нарушения, а формата трябва да бъде съобразно възможностите на индивида и да му бъдат предоставени различни варианти (Marcheva-Yoshovska, 2018: 311).

Първи стъпки

Първоначално интервенцията се фокусира върху изграждането на доверителна връзка обучение на детето на умения за готовност за учене. Различните процедури помагат на детето да се чувства комфортно физически и да стимулират социално приемливото поведение на детето и способността за взаимодействие. Имитирането при използването на играчки от детето може да увеличи очния контакт, докосването и вокализациите. Подтикване на детето да се включи в игра с предпочитаната играчка може да намали социалното избягване. Децата с аутизъм трябва да се научат да седят на стол, да се отзовават при повикване от учителя. Тези умения се постигат по два начина. Първият е поэтапен подход към представянето на конкретен стимул и изискващ специфичен отговор, което се нарича *дискретно пробно обучение*. Вторият е свързан с укрепване на поведението чрез използване на естествено срещащи се възможности, наричани *случайно обучение*. Повечето интервенции използват комбинация от тези подходи (Ghezzi, 2007).

Намаляване на разрушителното поведение

Малките деца с аутизъм могат да демонстрират много разрушителни поведенчески прояви, като крещене или хвърляне на предмети, както и автостимулация, агресия и самонараняване. Тези поведения са обичайни реакции на изисквания към детето, които се правят в началото на интервенцията и трябва да се елиминират, ако детето иска да придобие по-адаптивни форми на социално взаимодействие и комуникация. Много от процедурите са ефективни за елиминирането на разрушително поведение, включително възнаграждаване на приемливо поведение, игнориране и налагане на граници чрез лека санкция (Mash & Wolfe, 2010).

Обучение за социално приемливо поведение

Обучението за социално приемливо поведение е важна част от ефективната интервенция при деца с аутизъм (White et al., 2007). Разпознаването на социалните знаци могат да бъдат преподавани чрез свързване на хора с действия, дейности и събития, които са приятни за детето. Децата също се учат на начини за изразяване

на обич чрез усмивка, прегръдка, гъделичкане или целувка – поведение, което им позволява да отвърнат на емоцията, която получават от другите. Други начини за подобряване на социалното взаимодействие включват преподаване на социални игри с играчки, социални игри с преструвки и специфични социални умения като инициране и поддържане на взаимодействия, редуване и споделяне, включване на други хора в дейностите (Mash & Wolfe, 2010).

Една от стратегиите на обучението за социално приемливо поведение при децата с аутизъм е включването в процеса на други връстници, които са в норма или са с леки увреждания, за да имат възможност да взаимодействат с тях. Връстниците се обучават да иницират социално поведение, подходящо за възрастта, като игра с играчки, обсъждане на дейности и разпознаване на реакциите на партньорите им. Учителите може да възнаградят социалните инициативи на връстниците на детето с аутизъм. Други стратегии при обучението използват стимули и награди когато детето с аутизъм иницира взаимодействия и в някои случаи могат да включат братя и сестри като обучители (Kohler et al., 2005).

Преподаване на подходящи комуникативни умения

Използват се няколко стратегии за подпомагане на деца с аутизъм в процеса на общуване. *Обучението за оперативна реч* е подход, в който стъпка по стъпка постепенно се увеличават вокализациите на детето, след което се учи имитация на звуци и думи, значенията на думите, етикетиране на предмети, отправяне на устни молби и изразяване на желания. Акцентът в обучението е детето да използва езика по-спонтанно и по-функционално в ежедневни житейски ситуации, за да повлияе на уменията му да общува с другите (Newsom & Hovanitz, 2006).

Ранна интервенция

Колкото в по-ранна възраст се идентифицира аутизмът, толкова повече се увеличават възможностите за ранна интервенция. По същество ранната интервенция е свързана с повишаването на невронната пластичност в началото на развитието (Mundy & Newell, 2007). Има хипотези, че осигуряването на интензивни и силно структурирани преживявания в по-ранна възраст могат да променят развиващите се мозъци по начин, който позволява резултати, които иначе не са възможни. Терапевтичните програми за аутизъм често се прилагат в контекста на всеобхватни програми за ранна интервенция (Harris et al., 2005). Някои от тези програми са базирани на обучение в поведенчески модел (напр. Приложен анализ на поведението (Applied Behavioral Analysis) Lovaas & Smith, 2003), други са свързани със структуриран модел на преподаване (напр. TEACCH; Mesibov et al., 2005), а трети са свързани със стимулиране на развитието (напр. модел на Денвър) или са фокусирани върху взаимоотношенията (DIR или Floor time). Макар че тези и други програми могат да се различават по философия, те споделят много общи цели и характеристики. Най-ефективните интервенции за деца с аутизъм могат да бъдат обобщени по следния начин, (Johnson et al., 2007):

- Ранна намеса – интервенцията трябва да започне веднага след поставяне на диагнозата аутизъм.
- Интензивност – детето трябва да бъде активно ангажирано минимум 25 часа седмично, 12 месеца в годината, систематично планирано, с образователни дейности, подходящи за развитието и със специфични цели.
- Индивидуален подход – колкото е по-малка групата, толкова е по-ефективно обучението, за да бъдат реализирани специфичните индивидуализирани цели.

- Наличие на ясна структура – важно е използването на предсказуеми процедури, визуални графици на дейности и ясни физически граници за минимизирайте разсейването.
- Включване на семейството с обучение на родителите е важна част от целия процес.
- Взаимодействие с връстници – важно е да се насърчават възможностите за взаимодействие с типично развиващи се връстници.
- Обобщение и прилагане на придобитите вече умения – детето трябва да бъде научено да прилага усвоените умения в нови ситуации.
- Регулярно оценяване – напредъкът трябва да бъде наблюдаван периодично и да бъдат направени направите корекции в интервенцията, ако е необходимо.

Средната възраст на включване на деца с РАС в програмите за ранна интервенция трябва да е между 3 до 4 годишна възраст или по-рано.

Ранната интервенция осигурява директен индивидуален ефект, ако се работи с детето от 15 до 40 часа седмично и ако е налице активно участие на семейството. На практика тези програми се превръщат в начин на живот за семейството 24 часа в денонощието, 7 дни в седмицата. Програмите се провеждат в домашни условия или в детската градина и се полагат усилия за включването на детето във взаимодействия с връстници в норма. Изследванията на програми за ранна интервенция показват, че голям част от тях могат да функционират в образователна среда (детската градина), въпреки че видът на терапията и количеството на необходимите услуги за подкрепа варират значително. Повечето деца показват подобрения в развитието, в поведението, в интелектуалното функциониране (Mash& Wolfe, 2010).

Програмата UCLA (АВА)

Програмата UCLA, предназначена за деца с РАС се реализира повече от 40 години под ръководството на д-р Ивар Ловаас. Понастоящем тя е позната като *приложен поведенчески анализ* (Applied Behavior Analysis ABA) и е една от най-известните програми за ранна интервенция. Това е единствената програма, която в момента се квалифицира като изследователска поддържаща терапия за аутизъм въз основа на резултатите (Rogers & Vismara, 2008). Програмата включва много от ключовите елементи на ранната интервенция и се основава на принципите на приложния поведенчески анализ, включително използването на награди и наказание и се реализира чрез последователно приближаване (Lovaas, 2003). Родителите се обучават да действат като терапевти на своите деца с подкрепата и насоките на други терапевти, които работят с тях в дома им. Средната възраст на децата, които влизат в програмата, е 2 години и 8 месеца. Изследването на този подход включва експериментална група от 19 деца, които са получавали 40 часа на седмица интензивна интервенция. Резултатите показват, че през първата година на програмата се наблюдава намаляването на разрушителното поведение и обучаване в социална интеракция, като имитация и подходяща игра с играчки. На втората година се набляга на експресивния и абстрактен език и интерактивната игра. Децата също са обучени как да функционират в детската градина и при възможност са били записвани в регулярна детска градина. Третата година на програмата се фокусира върху работа с емоции, училищни задачи, развиване на увереност и наблюдателност. Първите данни за резултатите са получени, когато децата са на 7 години. Установено е, че е 47% от децата в експерименталната група функционират на нормално ниво в образователен и интелектуален план. Те успешно завършват първи клас без подкрепа и демонстрират средно или над средното ниво на интелектуално функциониране. Средно IQ резултатите на тези деца са се увеличили

с 37 точки от 70 до 107 и като цяло децата от експерименталната група показват увеличение на средния коефициент на интелигентност от 53 на 83. Децата от експерименталната група са оценени отново, когато навършват 13 години и демонстрират подобни резултати, като са почти неразличими от връстниците си на същата възраст (Mash& Wolfe, 2010).

Въпреки безспорната полза от ранната интервенция, скоростта на напредъка в голяма степен зависи и от тежестта на аутизма, коефициента на интелигентност и езиковите способности на детето. Допълнителни изследвания подкрепят ефективността на подхода АВА в сравнение с други интервенции и особено когато се използва в рамките на общността (Rogers & Vismara, 2008). Има някои хипотези, че някои деца с аутизъм могат да постигнат нормално функциониране, ако се подложат на интензивна интервенция преди 3-годишна възраст, но по този въпрос няма достатъчно доказателства и данни (Mash& Wolfe, 2010).

Медикаменти

Много деца с аутизъм получават психотропни лекарства, най-често антидепресанти, стимуланти и транквиланти/антипсихотици. Както при много от другите детски разстройства, употребата на лекарства прекомерно се е увеличила и въпреки че те могат да помогнат за облекчаване на някои поведенчески симптоми, ползата от медикаменти е ограничена и се променя и в зависимост от състоянието на детето (Rutter, 2000). Предвид недостига на изследвания и доказателства за ефикасността на лекарствата, особено за много малки деца, важно е преди приемането им да бъдат оценени внимателно ползите и рисковете от тях (Mash& Wolfe, 2010).

9. Обучение

Според Х. Фидосиева (2019) обучението в семейството и в училище на децата с аутизъм е по-скоро насочено към осъществяване на подкрепа. Авторката систематизира определени действия за подкрепа, които да са ориентирани към спецификите на децата с аутизъм (Fidosieva, 2019):

Действия за подкрепа по отношение на селективността при избора на храни

- Визуализиране на хранителна пирамида, придружавана от инструкция, че всеки ден трябва да се приема от всеки вид храна.
- Постепенно въвеждане на нова храна – предоставяне на възможност за помиришване, докосване, опитване.
- Разясняване на функцията на храната – социална история, визуализация.

Дейности за подкрепа по отношение на хиперсензитивността

Желателно е да бъдат отстранени всички бързо променящи се и непредсказуеми стимули в класните стаи – звуци, миризми, картини, подредба на мебели, защото те могат да доведат до свръхстимулиране. Непредвидимостта на сетивните дразнители може да затрудни сериозно обучението. Възможните действия за подкрепа, които могат да предотвратят претоварването със сензорна информация, може да са:

- Намаляване на флуоресцентното осветление.
- Тъмни завеси.
- Работно пространство с високи стени, за да се ограничат визуалните стимули.
- Затваряне на врати и прозорци – ограничаване на звукови стимули.

- Предварителна подготовка преди посещение на шумни места с много хора.
- Осигуряване на слушалки/слушане на музика.
- Минимализиране на използването на ароматизирани почистващи препарати/парфюми/ароматизатори.

Дейности за подкрепа по отношение на познавателните процеси

- Визуализации – за затвърждаване на стари знания и получаване на нови.
- Вербализиране и повторение на инструкциите, използване на социални истории и вписването в определена роля, като част от обучението.
- Визуални материали за пренасочване на задачата/дейността.
- Графични организатори за структуриране на учебната дейност/материал/пространство.

Дейности за подкрепа по отношение на абстрактното мислене, обобщението и възпроизвеждането на информация

Структуриране на средата и ситуацията, което включва:

- Визуализиране на етапите „начало и край“ на дейността.
- Мултисензорни инструкции при провеждане на дейността/задачата.
- Визуализирани инструкции.

Дейности за подкрепа по отношение на комуникативните способности

- Изчистване на ежедневната комуникация от метафори, идиоми.
- Визуализация на абстракциите в учебната дейности.
- Изработване на речник с метафори и изрази, които трудно се декодират.

Дейности за подкрепа по отношение на четенето

- Адаптиране на учебното съдържание – трансформиране на неразбираеми части (метафори, идиоми, чувство за хумор) в познати думи, без да се губи смисъла на литературното произведение.
- Използване на картинен стимулен материал, който да улесни разбирането.

Дейности за подкрепа по отношение на диалогичната реч

- Визуализация на правилата за водене на диалог.
- Използване на еднолинеен сюжет в учебни ситуации.
- Онагледяване последователността на сюжетните моменти.

Програма от действия за подкрепа

Изложените стратегии, педагогически подходи и действия за подкрепа в обучението и развитието на учениците с РАС могат да бъдат обобщени по следния начин (Fidosieva, 2019):

Способности	Действия за подкрепа
Адаптивни способности	- Приложен поведенчески анализ (АВА) - TEACCH ; - Визуализирана хранителна пирамида, с инструкция, че всеки ден трябва да се приема от всеки вид храна; - Постепенно въвеждане на нова храна – помирисване, докосване, опитване; - Разясняване на функцията на храната – социална история, визуализация.

Когнитивни способности	- Намалвяване на флуоресцентното осветление; - Тъмни завеси; - Работно пространство с високи стени, за да се ограничат визуалните стимули; - Затваряне на врати и прозорци – ограничаване на звукови стимули; - Предварителна подготовка преди посещение на шумни места с много хора; - Осигуряване на слушалки/слушане на музика; - Минимализиране на използването на ароматизирани почистващи препарати/парфюми/ароматизатори; - Визуализации – за затвърждаване на стари знания и получаване на нови; - Вербализиране и повторение на инструкциите; - Използване на социални истории като част от обучението; - Визуални материали за пренасочване на задачата/ дейността; - Графични организатори за структуриране на учебната дейност/ материал/пространство; - Структуриране на средата и ситуацията - Визуализиране на етапи – начало, край; - Мултисензорни инструкции при провеждане на дейността/ задачата; - Визуализирани инструкции.
Комуникативни способности	- Изчистване на ежедневната комуникация от метафори, идиоми; - Визуализация на абстракциите в учебната дейности; - Изработване на речник с метафори и изрази, които трудно се декодират; - Адаптиране на учебното съдържание - Трансформирането на неразбираеми части (метафори, идиоми, чувство за хумор) в познати думи без да се губи смисъла на литературното произведение; - Използване на картинен стимулен материал, който да улесни разбирането. - Визуализация на правилата в училищна среда; - Използване на еднолинеен сюжет в учебни ситуации; - Онагледяване последователността на сюжетните моменти.

При обучението на деца с аутизъм, както и при всички останали случаи на деца със затруднения в развитието и обучението, е установена необходимостта от постоянно взаимодействие на различни специалисти, включени в терапевтични и образователни интервенции, както и приобщаването и работа със семейството и родителите на детето (Marcheva-Yoshovska, 2021: 89).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Направеният преглед систематизира актуални характеристики на аутизма не само с оглед промяната в диагностичната картина заради МКБ-11 и критериите за определяне на състоянието, но и във връзка с насоките за обучение и интервенции с децата с РАС съобразно техните специфики. Самата промяна на класификацията и въвеждането на нови категории създава предпоставки за промяна в отношението към състоянието и на останалите специалисти – психолози, специални педагози, учители, логопеди. Прави впечатление отграничаването от ясни рамки в диагностичните критерии и определянето на състоянието по точно в контекста на

спектъра с различни специфики, които обаче не се отделят в самостоятелна диагноза. Този съвършено нов и различен подход при определянето на клиничната картина е важна стъпка напред, с която постепенно да се преодолее поставянето на етикети посредством диагнозата като такава и да се фокусира вниманието на специалистите към аутизма като състояние и като възможности на индивида за развитие. Този интегриран подход следва да се приложи и сред педагогическите специалисти, които имат най-пряко отношение към обучението на децата с РАС и да се търсят все повече варианти за стимулиране на развитието им. Изследването дава само някои основни насоки на интервенциите и обучението на децата с разстройство от аутистичния спектър, но те не могат да бъдат универсални, а следва да бъдат съобразени с индивидуалните потребности и възможности на отделния случай, доколкото всеки един индивид с РАС има много различни специфики. Стимулирането на социалното взаимодействие и социално приемливото поведение, комуникативните умения, мотивацията и когнитивното развитие трябва да е обвързано с перцептивните особености на детето, с неговата сензитивност и области на специален интерес, което да създаде добър баланс между възможностите на детето, адаптирането на подходяща среда и очакваните резултати.

ЛИТЕРАТУРА

1. Златкова-Дончева, К. (2021). *Приобщаване, обучение и развитие на деца и ученици с интелектуални затруднения*. Бургас: ЛИБРА СКОРП, 347 с. ISBN - 978-954-471-705-6
2. Марчева-Йошовска, П. (2021). *Ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности*. Второ преработено и допълнено издание. Велико Търново: „Фабер“, 2021. – 266 с. ISBN 978-619-00-1434-8
3. Попова, Д. (2020). Комуникативни нарушения при разстройства от аутистичния спектър. *Педагогически алманах*, 28(1), 82-86 DOI: <https://doi.org/10.54664/JFFH5630>
4. Фидосиева, Х. (2019). Научноизследователски проекции на подкрепата в обучението на ученици от аутистичен спектър на развитие. *Сб. от Шеста докторантска научна сесия, 25.04.2019, Ред. доц. д-р Рени Христова-Коцева*, 84-94
5. Asarnow, R. F., & Kernan, C. L. (2008). Childhood schizophrenia. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (pp. 614–642). New York: Wiley.
6. Asperger, H. (1944). *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter [The autistic psychopathy of childhood]*, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
7. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford, England: Oxford University Press.
8. Boraston, Z. L., Corden, B., Miles, L. K., Skuse, D. H., & Blakemore, S. J. (2008). Brief report: Perception of genuine and posed smiles by individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 574–580.
9. Carter, A. S., Black, D. O., Tewani, S., Connolly, C. E., Kadlec, M. B., & Tager-Flusberg, H. (2007). Sex differences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 86–97.
10. Charmin, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 358, 315–324.
11. Chiang, H.-M., & Carter, M. (2008). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 693–705.

12. Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 791–805.
13. Dawson, G., & Toth, K. (2006). Autism spectrum disorders. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.,
14. Dawson, M., Soulieres, I., Gernsbacher, M. A., & Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, 18, 657–662.
15. Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell.
16. Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 265–284.
17. Gaebel, W., Reed, G. M., Zielasek, J. (2017). Mental and behavioural disorders in the ICD-11: Concepts, methodologies, and current status. *Psychiatria polska* 51(2):169-195 DOI: 10.12740/PP/69660
18. Garcia-Perez, R. M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2008). Narrative role taking in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 156–168.
19. Gernsbacher, M. A., Sauer, E. A., Geye, H. M., Schweigert, E. K., & Goldsmith, H. H. (2008). Infant and toddler oral- and manualmotor skills predict later speech fluency in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 43–50.
20. Granpeesheh, D., Dixon, D.R., Tarbox, J. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: A description and review of treatment research. *Annals of clinical psychiatry*, 21(3):162-173
21. Ghezzi, P. M. (2007). Discrete trials teaching. *Psychology in the Schools*, 44, 667–679.
22. Hampton, T. (2007). Reports help identify and manage autism. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 298, 2610.
23. Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennett, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: Home, center, and school based programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 2. Assessment, interventions, and policy* (3rd ed., pp. 1043–1054). Hoboken, NJ: Wiley.
24. Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26–32.
25. Johnson, C. P., Myers, S. M., & the Council on Children with Disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120, 1183–1215.
26. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
27. Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211–217.
28. Kleinman, J. M., Ventola, P. E., Pandey, J., Verbalis, A. D., Barton, M., Hodgson, S., et al. (2008). Diagnostic stability in very young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 606–615.
29. Klin, A., Jones, S., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159, 895–908.
30. Klinger, L. G., Dawson, G., & Renner, P. (2003). Autistic disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 409–454). New York: Guilford Press.
31. Kohler, F. W., Strain, P. S., & Goldstein, H. (2005). Learning experiences . . . An alternative program for preschoolers and parents: Peer-mediated interventions for young children with autism. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments*

- for child and adolescent disorders: *Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 659–687). Washington, DC: American Psychological Association.
32. Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 894–910.
 33. Lewis, J. D., & Elman, J. L. (2008). Growth-related neural organization and the autism phenotype: A test of the hypothesis that altered brain growth leads to altered connectivity. *Developmental Science*, 11, 135–155
 34. Loth, E., Gomez, J. C., & Happe, F. (2008). Event schemas in autism spectrum disorders: The
 35. role of theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 449–463.
 36. Lovaas, O. I., & Smith, T. (2003). Early and intensive behavioral intervention in autism. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 325–340). New York: Guilford Press.
 37. Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays*. Austin, TX: Pro-Ed.
 38. Lukens, C. T., & Linscheid, T. R. (2008). Development and validation of an inventory to assess mealtime behavior problems in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 342–352.
 39. Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2007). Did Hans Asperger (1906–1980) have Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 2020–2021.
 40. Marcheiva-Yoshovska, P. (2018). Rehabilitation, treatment and administration of people with Rett Syndrome. *Развитие на българската и европейската икономика – предизвикателства и възможности, Том 1.*, с. 308 – 311. Online ISSN 2603-4093
 41. Mash, E. J., Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal Child Psychology*. Wadsworth, Cengage Learning. ISBN-10: 0-495-50627-3
 42. McDermott, S., Zhou, L., & Mann, J. (2008). Injury treatment among children with autism or pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 626–633.
 43. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer/Plenum Press
 44. Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., et al. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(Suppl.), S69–S78.
 45. Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 269–274.
 46. Naber, F. B. A., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., Van Daalen, E., Dietz, C., et al (2007). Attachment in toddlers with autism and other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1123–1138.
 47. Newsom, C., & Hovanitz, C. A. (2006). Autistic spectrum disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 455–511). New York: Guilford Press.
 48. Ozonoff, S., & South, M. (2001). Early social development in young children with autism: Theoretical and clinical implications. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 565–588). Malden, MA: Blackwell.
 49. Peppe, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1015–1028.

50. Reed, G.M. et al. (2018). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, 18(1): 3–19. doi: 10.1002/wps.20611
51. Reynolds, S., & Lane, S. J. (2008). Diagnostic validity of sensory over-responsivity: A review of the literature and case reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 516–529.
52. Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidencebased comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 8–38.
53. Russo, N., Flanagan, T., Iarocci, G., Berringer, D., Zelazo, P. D., & Burack, J. A. (2007). Deconstructing executive deficits among persons with autism: Implications for cognitive neuroscience. *Brain and Cognition*, 65, 77–86.
54. Rutter, M. (2000). Genetic studies of autism: From the 1970s into the millennium. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 3–14.
55. Rutter, M. (2006). Autism: Its recognition, early diagnosis, and service implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(Suppl.), S54–S58.
56. Sanders, J., Johnson, K. A., Garavan, H., Gill, M., & Gallagher, L. (2008). A review of neuropsychological and neuroimaging research in autistic spectrum disorders: Attention, inhibition, and cognitive flexibility. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 1–16.
57. Spector, S. G., & Volkmar, F. R. (2006). Autism spectrum disorders. In D. A. Wolfe & E. J. Mash (Eds.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, assessment, and treatment* (pp. 444–460). New York: Guilford Press.
58. Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215–1223.
59. Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (3rd ed., pp. 335–364). Hoboken, NJ: Wiley.
60. Umbarger, G. T., III. (2007). State of the evidence regarding complementary and alternative medical treatments for autism spectrum disorders. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 437–447.
61. Wazana, A., Besnahan, M., & Kline, J. (2007). The autism epidemic: Fact or artifact? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 721–730.
62. White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858–1868.

REFERENCES:

1. Asarnow, R. F., & Kernan, C. L. (2008). Childhood schizophrenia. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (pp. 614–642). New York: Wiley.
2. Asperger, H. (1944). *Die autistischen Psychopathen im Kindesalter* [The autistic psychopathy of childhood], *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
3. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford, England: Oxford University Press.
4. Boraston, Z. L., Corden, B., Miles, L. K., Skuse, D. H., & Blakemore, S. J. (2008). Brief report: Perception of genuine and posed smiles by individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 574–580.

5. Carter, A. S., Black, D. O., Tewani, S., Connolly, C. E., Kadlec, M. B., & Tager-Flusberg, H. (2007). Sex differences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 86–97.
6. Charmin, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 358, 315–324.
7. Chiang, H.-M., & Carter, M. (2008). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 693–705.
8. Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 791–805.
9. Dawson, G., & Toth, K. (2006). Autism spectrum disorders. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.,
10. Dawson, M., Soulieres, I., Gernsbacher, M. A., & Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, 18, 657–662.
11. Fidosieva, H. (2019). Nauchnoizsledovatel'ski proektsii na podkrepa v obuchenieto na uchenitsi ot autistichen spektr na razvitie. Sb. ot Shesta doktorantska nauchna sesiya, 25.04.2019, Red. dots. d-r Reni Hristova-Kotseva, 84-94
12. Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell.
13. Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 265–284.
14. Gaebel, W, Reed, G. M., Zielasek, J. (2017). Mental and behavioural disorders in the ICD-11: Concepts, methodologies, and current status. *Psychiatria polska* 51(2):169-195 DOI: 10.12740/PP/69660
15. Garcia-Perez, R. M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2008). Narrative role taking in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 156–168.
16. Gernsbacher, M. A., Sauer, E. A., Geye, H. M., Schweigert, E. K., & Goldsmith, H. H. (2008). Infant and toddler oral- and manualmotor skills predict later speech fluency in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 43–50.
17. Granpeesheh, D., Dixon, D.R., Tarbox, J. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: A description and review of treatment research. *Annals of clinical psychiatry*, 21(3):162-173
18. Ghezzi, P. M. (2007). Discrete trials teaching. *Psychology in the Schools*, 44, 667–679.
19. Hampton, T. (2007). Reports help identify and manage autism. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 298, 2610.
20. Harris, S. L., Handleman, J. S., & Jennett, H. K. (2005). Models of educational intervention for students with autism: Home, center, and school based programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 2. Assessment, interventions, and policy* (3rd ed., pp. 1043–1054). Hoboken, NJ: Wiley.
21. Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26–32.
22. Johnson, C. P., Myers, S. M., & the Council on Children with Disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120, 1183–1215.
23. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
24. Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211–217.

25. Kleinman, J. M., Ventola, P. E., Pandey, J., Verbalis, A. D., Barton, M., Hodgson, S., et al. (2008). Diagnostic stability in very young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 606–615.
26. Klin, A., Jones, S., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Defining and quantifying
27. the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159, 895–908.
28. Klinger, L. G., Dawson, G., & Renner, P. (2003). Autistic disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 409–454). New York: Guilford Press.
29. Kohler, F. W., Strain, P. S., & Goldstein, H. (2005). Learning experiences . . . An alternative program for preschoolers and parents: Peer-mediated interventions for young children with autism. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 659–687). Washington, DC: American Psychological Association.
30. Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 894–910.
31. Lewis, J. D., & Elman, J. L. (2008). Growth-related neural organization and the autism phenotype: A test of the hypothesis that altered brain growth leads to altered connectivity. *Developmental Science*, 11, 135–155
32. Loth, E., Gomez, J. C., & Happe, F. (2008). Event schemas in autism spectrum disorders: The
33. role of theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 449–463.
34. Lovaas, O. I., & Smith, T. (2003). Early and intensive behavioral intervention in autism. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 325–340). New York: Guilford Press.
35. Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays*. Austin, TX: Pro-Ed.
36. Lukens, C. T., & Linscheid, T. R. (2008). Development and validation of an inventory to assess mealtime behavior problems in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 342–352.
37. Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2007). Did Hans Asperger (1906–1980) have Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 2020–2021.
38. Marcheua-Yoshovska, P. (2018). Rehabilitation, treatment and administration of people with Rett Syndrome. *Развитие на българската и европейската икономика – предизвикателства и възможности, Том 1.*, с. 308 – 311. Online ISSN 2603-4093
39. Marcheua-Yoshovska, P. (2021). Resursno podpomagane na detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. Vtoro preraboteno i dopalno izdanie. Veliko Tarnovo: „Faber“, 2021. – 266 s. ISBN 978-619-00-1434-8
40. Mash, E. J., Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal Child Psychology*. Wadsworth, Cengage Learning. ISBN-10: 0-495-50627-3
41. McDermott, S., Zhou, L., & Mann, J. (2008). Injury treatment among children with autism or pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 626–633.
42. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer/Plenum Press
43. Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., et al. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(Suppl.), S69–S78.

44. Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 269–274.
45. Naber, F. B. A., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., Van Daalen, E., Dietz, C., et al (2007). Attachment in toddlers with autism and other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1123–1138.
46. Newsom, C., & Hovanitz, C. A. (2006). Autistic spectrum disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 455–511). New York: Guilford Press.
47. Ozonoff, S., & South, M. (2001). Early social development in young children with autism: Theoretical and clinical implications. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 565–588). Malden, MA: Blackwell.
48. Peppe, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1015–1028.
49. Popova, D. (2020). Komunikativni narusheniya pri razstroystva ot autistichniya spektar. *Pedagogicheski almanah*, 28(1), 82-86 DOI: <https://doi.org/10.54664/JFFH5630>
50. Reed, G.M. et al. (2018). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*. 18(1): 3–19. doi: 10.1002/wps.20611
51. Reynolds, S., & Lane, S. J. (2008). Diagnostic validity of sensory over-responsivity: A review of the literature and case reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 516–529.
52. Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 8–38.
53. Russo, N., Flanagan, T., Iarocci, G., Berringer, D., Zelazo, P. D., & Burack, J. A. (2007). Deconstructing executive deficits among persons with autism: Implications for cognitive neuroscience. *Brain and Cognition*, 65, 77–86.
54. Rutter, M. (2000). Genetic studies of autism: From the 1970s into the millennium. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 3–14.
55. Rutter, M. (2006). Autism: Its recognition, early diagnosis, and service implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(Suppl.), S54–S58.
56. Sanders, J., Johnson, K. A., Garavan, H., Gill, M., & Gallagher, L. (2008). A review of neuropsychological and neuroimaging research in autistic spectrum disorders: Attention, inhibition, and cognitive flexibility. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 1–16.
57. Spector, S. G., & Volkmar, F. R. (2006). Autism spectrum disorders. In D. A. Wolfe & E. J. Mash (Eds.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, assessment, and treatment* (pp. 444–460). New York: Guilford Press.
58. Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1215–1223.
59. Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (3rd ed., pp. 335–364). Hoboken, NJ: Wiley.
60. Umbarger, G. T., III. (2007). State of the evidence regarding complementary and alternative medical treatments for autism spectrum disorders. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 437–447.
61. Wazana, A., Besnahan, M., & Kline, J. (2007). The autism epidemic: Fact or artifact? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 721–730.

62. White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858–1868.
63. Zlatkova-Doncheva, K. (2021). Priobshtavane, obuchenie i razvitie na detsa i uchenitsi s intelektualni zatrudneniya. Burgas: LIBRA SKORP, 347 s. ISBN - 978-954-471-705-6

Innovative technologies for social work with people of the third age

Assos.Prof. Valentina Vasileva, PhD
Angel Kanchev University of Rousse
vvasileva@uni-ruse.bg

Иновативни технологии за социална работа с хора от третата възраст

доц. д-р Валентина Василева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
vvasileva@uni-ruse.bg

Abstract: *Social work is carried out with older people in need of guardianship, care, support, both material, moral, psychological, legal and other social assistance. For high-quality social work with older people, it is necessary to master innovative technologies of social work with this population group. This article will be devoted to familiarization with innovative technologies of social work with elderly people.*

Demographic aging affects the labor and financial markets, the market for goods and services, as well as the structure of the family and the relationships between people belonging to different generations.

In this regard, it is crucial to provide high-quality learning opportunities for older people and to engage them in strategies for lifelong learning and active participation in society. Senior citizens should be able to participate fully in public life and be active, autonomous and healthy as they age.

Keywords: Social work, People of the third age, Innovative technologies

Един от най-значимите социални проблеми през двадесет и първи век е процесът на застаряване на населението, който се изразява в увеличаване на абсолютния брой и относителния дял на населението на възраст 65 и повече навършени години.

Застаряването на населението през годините води до повишаване на неговата средна възраст, която от 40.4 години през 2001 г. нараства до 45.2 години в края на 2022 година. Средната възраст на населението в България е сред най-високите не само в Европейския съюз, но и в света¹.

Демографското стареене оказва влияние върху трудовите и финансовите пазари, на пазара на стоки и услуги, както и върху структурата на семейството и взаимоотношенията между хората, принадлежащи към различни поколения.

В тази връзка от решаващо значение да се осигурят висококачествени възможности за обучение на възрастните хора и те да се включат в стратегиите за учене през целия живот и активно участие в обществото. Възрастните граждани трябва да могат да участват пълноценно в общественния живот и да бъдат активни, автономни и здрави с напредването на възрастта².

Разработването на Концепцията за активен живот на възрастните хора е един от отговорите на демографските предизвикателства, които Европейският съюз включва сред трите си основни приоритета, наред с глобализацията и напредването на технологиите.

¹ Демографска политика, 2021, URL:<https://www.mlsp.government.bg/demografiska-politika>

² Славова, М.(2020). Социално включване на застаряващото население и учене между поколенията. URL:<https://epale.ec.europa.eu/bg/blog/fokus-na-epale-socialno-vklyuchvane-na-zastaryavaschoto-naselenie-i-uchene-mezhdu-pokoleniyata> (посетен на 17.09.2023).

Тематичният фокус на Втората световна асамблея за застаряването, проведена в Мадрид през 2002 г., е насочен към застаряването на световното население като една от основните характеристики и предизвикателства на 21 век. Остаряването на населението през последните години се налага като трайно явление и е необходимо светът и отделните държави да се настроят за действени политики и мерки за посрещане на предстоящите предизвикателства за цялостното социално-икономическо развитие³.

Основополагащи международни документи в тази насока стават Международният план за действие по политиката за възрастните хора в отговор на застаряването и Регионалната стратегия за Европа за изпълнението му. В тях се съдържат детайлно разработени стратегически насоки за дейност, извеждат се нови парадигми, свързани със съвременните тенденции в развитието на населението, въвеждат се нови понятия със знаково значение за разкриване на резерви с оглед на бъдещия икономически и социален напредък. Като ключов проблем се налага постигането на съществена промяна в статуса, позициите и мястото на възрастната генерация в общественото развитие. Уточняват се и основните параметри на общественения модел за справяне с предизвикателството стареене на населението, който включва оползотворяването на капацитета на възрастното население (Cherkezova, S. i kol., 2020:179).

Централните теми на Международния план за действие по политиката за възрастните хора са:

- осигуряване на безопасна среда за възрастните хора, което включва премахване на бедността сред възрастните хора и разработване на Принципите на ООН за възрастните хора;
- създаване на условия за пълноценно и ефективно участие на възрастните хора в икономическия, политическия и социалния живот на обществото, по-специално чрез генериране на доходи и доброволческа работа;
- създаване на възможности за развитие на индивидуалните способности, реализиране на творчеството и осигуряване на благополучие през целия живот, включително в напреднала възраст, като същевременно се признава, че възрастните хора не представляват хомогенна група;
- да се осигури пълно зачитане на икономическите, социалните и културните права на възрастните хора, на техните граждански и политически права, както и премахването на всички форми на насилие срещу възрастните хора и възрастовата дискриминация;
- ангажимент за осигуряване на равенство за по-възрастните жени, по-специално чрез премахване на дискриминацията, основана на пола;
- признаване на ключовото значение на семействата и взаимосвързаността, солидарността и взаимопомощта на поколенията за социалното развитие;
- предоставяне на медицински грижи, подкрепа и социална защита на възрастните хора, включително медицинска профилактика и рехабилитация;
- изграждане на партньорства между правителствените агенции на всички нива, гражданското общество, частния сектор и възрастните хора директно, за да превърнат концептуалните идеи в действие

Процесът на застаряване на населението причинява необходимостта от предприемане на мерки, насочени както към укрепване социална сигурност на по-възрастните граждани и да създадат условия за активното им участие в обществото.

³ Проблема старения и развитие: интеграционный подход. Пересмотренный Международный план действий по проблемам старения. (2002). URL: <https://www.un.org/ru/events/pastevents/pdf/plan.pdf>

В Резолюцията на Европейския парламент от 2021 г. се подчертава първостепенното значение на пълната защита на правото на възрастните хора на грижи и подкрепа, на осигуряването на достъпа им до финансово достъпни, качествени и цялостни грижи и услуги за подкрепа, приспособени към индивидуалните потребности, както и на насърчаването на благосъстоянието, автономността, независимостта и включването в общността без всякаква форма на дискриминация; подчертава ключовата роля на подобаващо финансираните схеми за социална закрила за превръщането на грижите във финансово достъпни и действително налични⁴.

В Стратегията за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030г.) са поставени следните приоритети:

- Забавяне на негативните демографски процеси и намаляване на населението;
- Преодоляване на негативните последици от остаряване на населението и подобряване на качествените характеристики на човешкия потенциал;
- Постигане на социална кохезия и създаване на равни възможности за пълноценен репродуктивен живот за всички социални групи;
- Ограничаване на диспропорциите в териториалното разпределение на населението и обезлюдяването в някои региони и селата.

Приоритетите, заложи в Стратегията, представят оперативната рамка за предприемане и отчитане на комплексни действия и мерки в отговор на предизвикателствата, породени от застаряването на населението. Дългосрочната цел на стратегията е свързана със създаване на условия за активен и достоен живот на възрастните хора чрез осигуряване на равни възможности за пълноценното им участие в икономическия и социален живот на обществото. като втори приоритет е поставен „Преодоляване на негативните последици от застаряване на населението и подобряване на качествените характеристики на човешкия капитал“. Реализирането на този приоритет изисква предприемане на мерки за справяне с проблема, изразяващи се в преодоляване на негативните последствия от неблагоприятните възрастови изменения на трудоспособното население и увеличаване на тежестта върху здравноосигурителната система и бюджета на страната. Друга област на действие е насочена към повишаване на изискванията към качеството и обхвата на здравните и социални услуги за възрастните хора⁵.

По-дългият живот носи със себе си възможности не само за възрастните хора и техните семейства, но и за обществата като цяло. Допълнителните години предоставят шанс за преследване на нови дейности като допълнително образование или дълго пренебрегвана страст към определена дейност⁶.

Проблемите на социалната работа със стари хора днес са във фокуса на вниманието на много социални институции, социални и изследователски програми, насочени към осигуряване на приемливи стандарти на живот на възрастните хора.

В последните години в системата за социална защита на населението се отделя голямо внимание на търсенето на нови социални технологии, насочени към подобряване на качеството на предоставяне на социални услуги на хората от третата възраст (Vasilychikov, 1998:9-12).

⁴ Резолюция на Европейския парламент от 7 юли 2021 г. относно остаряването на стария континент – възможности и предизвикателства, свързани с политиката за периода след 2020 г. в сферата на застаряването на населението, чл.21 https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0347_BG.html (посетен на 20.09.2023).

⁵ Актуализираната национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.) URL: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=778> (посетен на 03.10.2023).

⁶ Ageing and health ,World Health Organization.(2020). URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health> (посетен на 17.09.2023).

Технологията за социална работа е един от клоновете на „социалните технологии, фокусирани върху социални услуги, помощ и подкрепа за граждани в трудни житейски ситуации“⁷.

Технологията е един от начините за постигане на определена цел, установена въз основа на предишен опит или идентифицирана и обоснована.

Теоретичната социално-педагогическа технология е научната основа за най-оптималните методи, средства и техники, необходими за решаване на социално-педагогически проблеми в конкретна ситуация. Тази технология се използва за описание, анализ и обосновка на решение на социално-педагогически проблем при определени условия по отношение на конкретен обект на дейност.

Изследователската социално-педагогическа технология е специално създадена, научно обоснована методология (последователност от използване на набор от методи и средства), която позволява да се задълбочи познанието за социално-педагогическия проблем, за неговите компоненти, характеристики на проявление, възможност за насочен контрол върху динамиката на проявление, развитие, качествено изменение и др. (Galaguzova,2002:15).

За да се разработи технология за работа с хора от третата възраст, предварително трябва да се проучат:

- социалните проблеми на клиента и причините за тяхното възникване;
- индивидуални характеристики на клиента: отклонения, позиция и възможности;
- цел и основните задачи, които трябва да бъдат решени в процеса на нейното постигане;
- условия за прилагане на технологията;
- форми на прилагане на технологията (Mardahaev,2005:61).

Социалната работа с възрастните хора включва:

- социална диагностика - общ начин за получаване на цялостна информация за възрастен клиент с цел установяване на социална диагноза за разработване на програма за социално подпомагане;
- социална терапия - целенасочен процес на оказване на помощ на възрастен клиент и премахване на негативните влияния, което спомага за подобряване на социалното му здраве;
- социално консултиране - предоставяне на изчерпателна информация за възможностите за социално подпомагане на възрастен клиент и неговия избор на действие, форма на поведение с цел постигане на оптимално решение на проблема му;
- социална адаптация - процес на активно адаптиране на възрастен клиент към нови социални условия на живот;
- социален контрол - механизъм, чрез който се осъществява ефективна социална работа с възрастен клиент;
- социални грижи - специална форма на държавна защита на гражданските права на възрастен клиент, който физически не може да ги реши самостоятелно или признат за некомпетентен, извършван от социален работник в съответствие с федералното и местното законодателство;
- социален патронаж - нестационарни форми на социални услуги за възрастни клиенти (Basov,2011).

⁷Кунилова, К.(2023). Инновационные технологии социальной работы с пожилыми // Образовательный портал „Справочник“.
URL:https://spravochnick.ru/sociologiya/socialnaya_rabota_kak_nauka/innovacionnye_tehnologii_socialnoy_raboty_s_pozhilyimi/ (посетен на 03.10.2023).

Съвременните условия диктуват необходимостта от търсене на нови подходи за определяне на същността на социално-педагогическата технология за работа с хората от третата възраст.

Участието в клубове за хора от третата възраст позволява те да осъществяват социални контакти, занимания по интереси, имащи отношение към проблемите на пенсионерите, проучване, подпомагане на социално-слаби граждани от съответното населено място, организиране на посещения и помощ за самотно живеещи пенсионери. Организиран се и участия в появи на художествена самодейност, индивидуално и групово четене на книги, вестници, списания, изнасяне на беседи, лекции, организиране и участие в трудови дейности и подпомагане на клубни членове, намиращи се в затруднено положение.

Друга перспективна иновативна технология за психосоциална работа с възрастни хора е създаването на групи за взаимопомощ.

Страховете на хората от третата възраст са свързани с нарастващата им безпомощност и намалена активност. Често се срещат състояния, като страх от смъртта, от насилие, върху тях и други (Ilieva, 2014).

В резултат на нарастващите тревожни преживявания и уязвимост все повече се разрушават социалното, психоемоционалното и здравно състояние на старите хора (Ilieva&Spasova,2020:19).

Основната цел на психосоциалната работа е продуктивната социализация на индивида в променени условия. Провежда се в случаи, които изискват грижа за психическото здраве, за създаване на условия за адаптация и социализация на индивида, корекция, възстановяване или компенсиране на загубени функции на поведение, комуникация, взаимодействие в процеса на живот. Психосоциалната помощ за хора от третата възраст включва: идентифициране и разширяване на социалните и личните ресурси на възрастните хора; активиране на ресурсите за самостоятелно решаване на възникващи проблеми, преодоляване на трудности, актуализира творчески, интелектуални, личностни, духовни и физически възможности, стимулира проявата на самочувствие.

Информационните и комуникационните технологии са основни фактори за успешна социална адаптация на възрастните хора.

Като иновативна технология за успешна работа с хората от третата възраст може да се посочи „Университета за третата възраст“. През 21 век в концепцията за ученето през целия живот все по-голямо внимание се отделя на образованието и обучението на старите хора. Специфичните особености на тези университети са свързани с осигуряване на умствено и физическо развитие на хората от третата възраст, стимулиране на социалните им контакти както с връстници, така и с хора от други възрастови групи, укрепване на самосъзнанието и активността им (Vasileva, 2015:840).

Университетите за третата възраст по своята същност представляват социално-културни центрове, където възрастните граждани могат да придобият нови знания по важни за тях въпроси или да валидират знанията, които вече притежават⁸.

Има широк набор от предмети, които хората от третата възраст могат да изучават: изкуства, история, литература, чужди езици, занаяти, компютърни умения и др.

В заключение може да се изведат следните изводи, че прилагането на иновативни технологии за социална работа с хората от третата възраст ще

⁸ Formosa, M. (2019). Universities of The Third Age. In book: Encyclopedia of Gerontology and Population Aging. DOI:10.1007/978-3-319-69892-2_412-1
URL: https://www.researchgate.net/publication/336702123_Universities_of_The_Third_Age (посетен на 09.10.2023).

подпомогне в максимална степен тяхната социална интеграция и включването им в творческите дейности на обществото.

В съвременното общество хората от третата възраст заемат значителна социална ниша, в резултат на което вниманието на обществото, в частност на работодателите в социалната сфера, към техните социални проблеми нараства.

Индивидуалните и групови форми на социална работа със старите хора (тренинги, ролеви игри, арт терапия, трудотерапия и др.), също и важни фактори в процеса на рехабилитация и адаптация като спорт, активен отдих и туризъм, спомагат за подобряване на социалното им поведение и решаване на техните социални проблеми.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Басов.Н.Ф. (2011). Социальная работа: учебное пособие.2-е изд., перераб. и доп. Москва: Дашков и К.
2. Василева, В. (2015). Университетите за „третата възраст“ в контекста на перманентното образование. Педагогика, volume 87, number 6. София: Азбуки
3. Васильчиков, В.М.(1998). Ориентиры должны меняться //Работник социальной службы,№ 2(4)0. Москва.
4. Галагузова, М.А. (2002). Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений Москва: Издательский центр Академия.
5. Демографска политика (2021). Министерство на труда и социалната политика. URL:<https://www.mlsp.government.bg/demografaska-politika>
6. Мардахаев, Л.В. (2005).Социальная педагогика: Учебник. Москва: Гардарики
7. Черкезова, С. и кол. (2020). Стареене, смъртност и качество на живот. В: ИИНЧ-БАН. Мерки за преодоляване на демографската криза в Република България, т. 2. С., Издателство на БАН „Проф. Марин Дринов“. ISBN 978-954-322-960-4(Print); ISBN 978-954-322-961-1 (Online):179)
8. Ilieva, B. (2014). The care trends in elderly population. 9th International Balkans Education and Science Conference- Trakya University, Edirne, Turkey.
9. Ilieva, B., D.Spasova (2020). SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ELDERLY AND THE ELDERLY THROUGH SOCIAL SERVICES IN THE COMMUNITY - NEED AND CHALLENGE. PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2020, volume 59, book 6.2.

REFERENCES:

1. Basov.N.F. (2011). Sotsialnaya rabota: uchebnoe posobie.2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Dashkov i K.
2. Vasileva, V. (2015). Universitetite za „tretata vazrast“ v konteksta na permanentното образование. Pedagogika, volume 87, number 6. Sofia: Azbuki
3. Vasilychikov, V. M. (1998). Orientiry dolzhny menyatysya //Rabotnik sotsialnoy sluzhbi, № 2(4)0. Moskva.
4. Galaguzova, M.A. (2002). Metodika i tehnologii raboti sotsialnogo pedagoga: Ucheb. posobie dlya stud. vissh. ucheb. zavedeniy Moskva: Izdatelyskiy tsentar Akademia.
5. Demografaska politika (2021). Ministerstvo na truda i sotsialnata politika. URL:<https://www.mlsp.government.bg/demografaska-politika>
6. Mardahaev, L.V. (2005).Sotsialnaya pedagogika: Uchebnik. Moskva: Gardariki
7. Cherkezova, S. i kol. (2020). Stareene, smartnost i kachestvo na zhivot. V: IINCh-BAN. Merki za preodolyavane na demografskata kriza v Republika Bulgaria, t. 2. S.,

Izdatelstvo na BAN „Prof. Marin Drinov“. ISBN 978-954-322-960-4(Print); ISBN 978-954-322-961-1 (Online):179)

8. Ilieva, B. (2014). The care trends in elderly population. 9th International Balkans Education and Science Conference- Trakya University, Edirne, Turkey.

9. Ilieva, B., D.Spasova (2020). SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ELDERLY AND THE ELDERLY THROUGH SOCIAL SERVICES IN THE COMMUNITY - NEED AND CHALLENGE. PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2020, volume 59, book 6.2.