



Съфинансиран от програма  
„Еразъм+“  
на Европейския съюз



# PRETTi НАРЪЧНИК

Подготовка на начални учители за приобщаващо образование





**PRETTi**

**Подготовка на началните учители за образователно  
приобщаване на учениците с обучителни затруднения**

**2016-1-BG01-KA201-023670**

---



**PReTTi**

**PRETTi Наръчник  
за начални учители**

---



Настоящият проект се финансира с подкрепата на Европейската комисия.

Настоящата публикация [съобщение] отразява единствено възгледите на автора и Комисията не носи отговорност за каквото и да е използване на съдържащата се в нея информация.

#### Координатор на проекта:

Национална асоциация на ресурсните учители в България (НАРУ)  
<http://www.narubg.org>

#### Партньори по проекта:

РААБЕ България ЕООД, гр. София, България  
[www.raabebg.com](http://www.raabebg.com)  
[www.pedagozi.bg](http://www.pedagozi.bg)

СУ „Васил Кънчов“, гр. Враца, България  
<http://vasilkunchov.com>

Институт за изследвания на детската психология и патопсихология (VUDPaP), гр. Братислава, Словакия  
<http://www.vudpar.sk>

Основно училище Дубова, гр. Братислава, Словакия  
<https://zsdubova.edupage.org>

Букурещки университет, гр. Букурещ, Румъния  
<http://en.unibuc.ro>

Университет на Кордоба, гр. Кордоба, Испания  
<http://www.uco.es>



Заедно за качество в образованието!



UNIVERSIDAD  
DE CÓRDOBA



Авторски екип

#### НАРУ

г-р Калоян Дамянов  
г-р Емануела Стоилова  
г-р Александър Кръстев  
Калина Христова

#### Основно училище Дубова

г-р Зузана Кърначова  
г-р Виктор Крижо  
Ярмила Тихларикова  
Ивета Сонкова

#### Институт за изследвания на детската психология и патопсихология (VUDPaP)

г-р Алена Копаньова  
г-р Ева Смикова

#### Университет на Кордоба

г-р Вероника Марин Диаз  
г-р Бегония Е. Сампедро Рейена

#### Букурещки университет

г-р Елена Марин  
г-р Кристиан Букур  
г-р Диана Ксорба

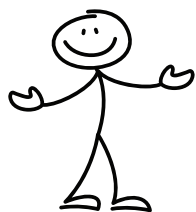
Редакция, корекция и графичен дизайн  
РААБЕ България ЕООД

ISBN: 978-619-7315-48-6

# СЪДЪРЖАНИЕ

<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>7</b>
За проекта .....	9
Наръчник .....	10
Цели .....	10
Целева група .....	10
<b>I. НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>11</b>
I.1. Национални политики за приобщаващо образование в България .....	13
I.2. Национални политики за приобщаващо образование в Словакия .....	14
I.3. Национални политики за приобщаващо образование в Румъния .....	17
I.4. Национални политики за приобщаващо образование в Испания.....	21
<b>II. ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ</b> .....	<b>25</b>
II.1. Нарушения на комуникативните умения .....	32
II.2. Дислексия .....	36
II.3. Дисортография.....	42
II.4. Дисграфия .....	47
II.5. Дискалкулия .....	56
II.6. Хиперактивност с дефицит на внимание.....	63
II.7. Затруднения от емоционално, поведенческо или социално естество .....	72
<b>III. ЕКСПРЕСИВНА ПРИОБЩАВАЩА ПРОГРАМА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ</b> .....	<b>87</b>
III.1. Училищни политики и стратегии за приобщаващо образование.....	89
III.2. Работа в екип и формиране на житейски умения във всички учебни часове .....	110
III.3. Експресивна програма .....	118
III.4. Измерване на приобщаващия подход.....	142
1. Упражнения за комуникативни компетенции.....	145
2. Упражнения за познавателни компетенции .....	146
3. Двигателни компетенции .....	147
4. Сензорни компетенции .....	14

## Указателни знаци



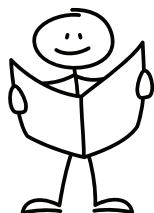
Запомни



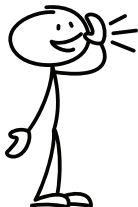
Важно



Съвет



Пример



Обърни внимание



## ВЪВЕДЕНИЕ

---







## За проекта

Настоящото ръководство е разработено в контекста на проект „Подготовка на начални учители за водене на приобщаващо образование“, финансиран от Европейската програма „Еразъм +“ и представлява основната цел на консорциума PRETTI да разработи специализирано ръководство, съдържащо насоки и упражнения за оценяване, което да се използва от преподаватели в сферата на началното образование, за да се идентифицират учениците с обучителни трудности, като по този начин се гарантира прилагането на адекватен подход и се намалят различията в резултатите от обучението.

Координиращата институция за проекта е Националната асоциация на ресурсните учители – България, която обединява повече от 900 преподаватели и специалисти, ангажирани с по-добрата интеграция на учениците с обучителни трудности в цялата страна. Партньорите по проекта са (в азбучен ред):

### Запомнете Remember



- ✓ „РААБЕ България“ притежава богат опит в разработването на методически и обучителни материали в областта на интеграцията на деца и ученици със специални образователни потребности и приобщаващото образование.
- ✓ СУ „Васил Кънчов“ от Враца, България, което притежава опит в образованието на деца с обучителни трудности. Освен това училищният персонал и учителите работят в тясно сътрудничество със специалисти от местния регионален център, за да отговорят на специалните нужди в контекста на общото образование.
- ✓ Букурещкият университет и неговият Факултет по психология и образователни науки, който предлага курсове по: техники за оценка и установяване на психологическия профил на обучаващите се със специални потребности; терапевтични процедури за терапия на ученици със специални потребности; освен това създава програма за възстановяване на ученици със специални потребности; учебни методологии за специално образование.
- ✓ Университетът в Кордоба и неговият Факултет по образователни науки, който предлага бакалавърска програма по специално образование и магистърска програма по приобщаващо образование. Факултетът предлага изследвания и обучение по темата за електронното приобщаване в началното образование и работи върху разработването на ресурси за разпознаване на обучителни трудности.
- ✓ Изследователският институт по детска психология и патопсихология на Словакия (VъDPaP), който е съсредоточен върху комплексните изследвания на психологическите аспекти на развитието на децата и младежите и върху изследването на условията, които влияят върху това развитие. Институтът предоставя комплексно мултидисциплинарно обслужване за деца със специални потребности и за техните семейства.
- ✓ Основно училище Дубова от Братислава, Словакия, което прилага подхода за приобщаващо образование и има ученици със специални образователни потребности – синдром на Аспергер, дислексия, дисграфия, поведенчески разстройства и други.

## Наръчник

Наръчникът PRETTI предлага на началните учители теория и практически насоки, необходими за идентифициране на основните обучителни затруднения в началното училищно образование, практически упражнения и насоки за начина на водене на дейностите в клас, взаимодействие с родителите, ресурсните учители и специалистите, работещи с деца със специални образователни потребности (СОП). Той ще бъде разработен на 5 езика, за да се гарантира широко потребление и достъпност.

## Цели

Проектът PRETTI има за цел да развие методи и да създаде условия за подпомагане на всяко дете в началното образование, като идентифицира уникалните му способности за учене и намали нивото на преждевременно напускащите училище (ПНУ) или неблагоприятните последици на по-късен етап от живота.

## Целева група

Основната целева група са началните учители в училищата, които не са специалисти в областта на подкрепата на деца и ученици със специални образователни потребности.

В заключенията на Съвета на Европа относно образованието и обучението съгласно стратегията „Европа 2020“ се посочва, че подобряването на професионалното развитие на учителите, училищните ръководители и обучителите на преподаватели ще доведе до повишаване на качеството на преподаването. Проектът PRETTI доразвива този аргумент, като подготвя началните учители, за да могат да отговорят на разнообразието от потребности, пред които ще се изправят в съвременните класни стаи, необходима мярка, която има за цел да окаже въздействие върху личностното развитие на учениците и да доведе до пълноценно приобщаващо образование.



---

## I. НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

---





## I.1. Национални политики за приобщаващо образование в България

България ратифицира Конвенцията на ООН за правата на детето (Организация на обединените нации, 1989 г.) и се позовава на международни документи за правата на детето, Декларацията от Саламанка (ЮНЕСКО, 1994 г.) и Рамката за действие, приета по време на Световния образователен форум в Дакар (ЮНЕСКО, 2000 г.), стратегии и политически документи (ОИСР, 2006). Декларацията от Саламанка (ЮНЕСКО, 1994 г.) разглежда приобщаването на равнището на права, ценности и разнообразие и излиза извън границите на уврежданата при определянето на специалните потребности.

Понастоящем България има за цел да подобри икономиката и да установи стабилна демокрация – процес, допълнително насърчаван от присъединяването на Европейския съюз (ЕС) и допълнително затвърден с поемането на ротационното председателство на Съвета на Европа през 2018 г.

България е пълноправен член на ЕС и се разглежда като страна с обещаващо икономическо, социално и политическо развитие, водещ фактор на стабилност на Балканите. Страните, които се присъединяват към ЕС, трябва да покажат напредък в образователните реформи и да приведат своите политики и практики в съответствие с дневния ред на ЕС, насочен към образованието за всички, развитието на индивидите и обществото, повишаване на приобщаването и социалното сближаване и насърчаване на хуманитарните ценности (Съвет на Европа, 2001 г.). Променящият се свят на специалното образование започна в края на 90-те години с политики, които дадоха началото на реформа, наречена образователна интеграция на децата със специални образователни потребности.

Политиките за образование, насърчаващи приобщаващото образование в България, бяха създадени през 2015 г. с новия Закон за предучилищното и училищното образование и съпътстващия го държавен образователен стандарт за приобщаващото образование. С новото законодателство се регламентира образованието на деца със специални образователни потребности в училищата и в класната стая, включително идентификация, позиционирането и организацията на екипи, подкрепа за личностното развитие и индивидуални планове за подкрепа.

### Важно

Important



В България плановете за подкрепа и индивидуалните образователни програми се разработват от училищните екипи за личностно развитие в координация с мобилните групи към Регионалния екип за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците със специални образователни потребности. В България са създадени 28 регионални центъра за подкрепа на процеса на приобщаващо образование към Министерството на образованието и науката, които отговарят за прилагането на образователната политика, свързана с образователното приобщаване в детските градини и училищата във всеки регион на страната. Регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците със специални образователни потребности са структурирани към всеки от тях. Тези екипи събират ежегодно данни от всички детски градини и училища за деца с образователни затруднения, деца в риск или нуждаещи се от обща подкрепа/допълнителна подкрепа за приобщаващо образование. Те участват в идентифицирането на специалните образователни потребности и също така предоставят консултации за трансфери от основния поток към специалните училища и професионалното обучение на тези ученици.

В България децата със специални образователни потребности, които са на допълнителна подкрепа за личностно развитие, получават пряка подкрепа от редица професионалисти: ресурсни учители, класни ръководители, психолози, логопеди. След като се установи нуждата от подкрепа, детето се оценява от местния училищен екип. Регионалният екип одобрява или не одобрява подкрепата, като след това за детето се осигуряват допълнителни средства за получаване на ресурсно подпомагане според индивидуалните му потребности.

Регионалният екип е отговорен за обучението и методическата подкрепа на преподавателите в сектора на началното образование. Съществуват множество курсове и обучения, организирани от различни НПО и университети, като всяка институция, която обучава учители, е длъжна да се регистрира в Министерството на образованието и науката.

## I.2. Национални политики за приобщаващо образование в Словакия

(Щефкова, М., Смикова, Е., VьDPaP, Словакия)

Усилията за разработване на приобщаващо образование в днешното общество са пряко свързани с усилията за гарантиране на универсалното право на образование, от което всяко дете се ползва съгласно приложимите международни договори за правата на човека.

### Законодателство в Словакия за насърчаване на приобщаващото образование за учениците.

Законодателната рамка за насърчаване на приобщаващото образование за деца и ученици със специални потребности се основава главно на международни документи.

Терминът приобщаване, приобщаващо образование, е приет по време на конференцията на ЮНЕСКО в Саламанка, Испания през 1994 г., за да се насърчи образованието на учениците със специални образователни потребности в естествена среда.

На 9 март 2010 г. Националният съвет на Словашката република одобри предложение на правителството на Словакия за ратифициране на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания и Факултативния протокол към Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания. Конвенцията за правата на хората с увреждания е публикувана под № 317/2010 Z.z., а под № 318/2010 е публикуван Факултативният протокол към Конвенцията за правата на хората с увреждания.

Това е международно споразумение съгласно член 75 от Конституцията на Словашката република, което има предимство пред законите на Словакия.

### Словашкото законодателство

В словашкото законодателство образователният сектор не съдържа понятието „приобщаване“, но понятията „začleňovanie (включване – букв. пр. на бълг.)“ и „интеграция“ имат равностойно значение. Основните понятия са определени в Закон № 245/2008 Z.z. за образованието и обучението (Закон за народната просвета) и при изменението и допълнението на някои закони, заедно с измененията им.

**Важно**

Important



§ 2

- i) специална образователна потребност представлява изискването за адаптиране на условията, съдържанието, формите, методите и подходите в образованието и обучението на детето или ученика вследствие на увреждане, или талант, или неговото развитие в социално неблагоприятна среда, което е необходимо за развитието на способностите и личността на детето или ученика и постигане на адекватно ниво на образование и адекватно приобщаване към обществото,
- j) деца със специални образователни потребности или ученици със специални образователни потребности се отнася за детето или ученика, посочени в букви к) – р), които получават консултиране с учителите, адаптиране на средата и материалите, диагностика и оценка на специални образователни потребности, освен това деца, настанени в специални учебни заведения въз основа на съдебни решения,
- к) дете или ученик с увреждания, дете или ученик със заболяване или дете със заболяване и с увреждания, дете или ученик с умствена изостаналост, дете или ученик с увреждане или ученик с поведенческо разстройство,
- л) дете или ученик с увреждания, дете или ученик с умствена изостаналост, слухови увреждания, зрителни увреждания, физическо увреждане, нарушени комуникативни умения, аутизъм или други първазивни разстройства в развитието или с множество увреждания,
- м) дете или ученик със заболяване или със заболяване и с увреждане, дете и ученик с хронично заболяване или ученик, обучаван в училища, ситуирани в здравни заведения,
- н) дете или ученик с нарушения в развитието, дете или ученик с нарушения на активността и вниманието; дете или ученик с образователни трудности,
- о) дете или ученик с поведенчески разстройства, емоционални или социални затруднения, различно от дете или ученик, посочени в буква н). The comprehensive program document, which defines in the conditions of the Slovak Republic all-state commitments for persons with disabilities and their families for a period of six years, is the „National Program for the Development of the Living Conditions of Citizens with Disabilities in All Areas of Life for 2014-2020“. Contains these inclusion-related measures:

Всеобхватният програмен документ, който определя в условията на Словашката република всички държавни ангажименти за хора с увреждания и техните семейства за период от шест години, е „Националната програма за развитие на условията на живот на гражданите с увреждания във всички области на живот за периода 2014-2020 г.“. Тя съдържа следните мерки, свързани с приобщаването:

4.1.3 Фокусиране на училищната политика и практика върху проблемите на антидискриминацията, невзрачнообразието, равното третиране и прилагането му в образователните програми на всички нива на образователната система.

4.7 Гарантиране на правото на хората с увреждания на образование без дискриминация и на основата на равни възможности за осигуряване на приобщаваща образователна система на всички нива и учене през целия живот. Предоставяне на възможност на хората с увреждания да придобият социални умения, необходими за тяхната самостоятелност, пълното и равностойното им участие в образователната система и в обществото. Предприемане на подходящи мерки за наемане на специалисти в обучение в специфични умения – Жестов език или Брайловата азбука, включително преподаватели с увреждания, както и за обучението на специалисти и служители, работещи на всички нива на образованието.

4.7.1. Осигуряване достъп до съдържанието на образованието за деца и ученици с увреждания чрез новаторски алтернативни форми и методи.

4.7.4. Подкрепа за развитието на специални педагогически услуги, ресурсни центрове и учене през целия живот за хората с увреждания. Насърчаване на обучението през целия живот и специалното образование и обучение за пазара на труда за търсещите работа лица с увреждания.

4.7.5. Насърчаване на специализирани педагогически центрове и центрове за специализирани педагогически консултации, предоставящи помощни услуги за деца и ученици с увреждания в общообразователните училища.

4.7.7. Одобряване на Националния план за действие за адаптиране на академичната среда и съответните условия за обучение на студенти със специални потребности.

4.9.1. Гарантиране на осигуряването на услуги, свързани с терапия и рехабилитация.

### **Оценяване на учениците**

Извършване на прецизна оценка на учениците, която НЕ се базира на сравнения с връстници, при необходимост устно оценяване на учениците, мотивация чрез положителна оценка, окуражаващ, стимулиращ за детето/ученика индивидуален подход при изпитване, за да се избегне стрес и загуба на мотивация у учениците.

### **Адаптиране на училищната среда, уроците**

По-специално, чрез създаване на положителен климат на приятелство, взаимна помощ, приемане, овластяване на социалната адаптация на учениците и изграждане на позитивно отношение към учениците.

Физическо премахване на бариерите и адаптиране на училището, класове с оптимално разпределение на учениците, намаляване броя на учениците в класовете.

### **Подкрепа за ученици със СОП в Словакия**

Приобщаването трябва да се разбира не само като приемане на увреждането, но и като подкрепа за ученика, семейството и училището. В Словакия такава подкрепа за образованието на децата и учениците представлява главно предоставянето на образователни консултации и превенция (СРРРАР и СЅРР), които са необходими за приобщаване на учениците със СОП, чрез изготвянето на диагностични доклади, препоръки, както и професионална и методологична помощ за учениците, техните родители и преподаватели и специалисти в областта на образованието – ресурсен учител, психолог, помощник-учител, логопед и социален педагог (особено за ученици в неравностойно положение).

Наличието на ИТ технологии за ученици с увреждания за компенсиране на уврежданията и нарушенията се счита за ключов аспект за приобщаването.



### 1.3. Национални политики за приобщаващо образование в Румъния

В Румъния развитието на приобщаващата румънска образователна система започва през 1990 г., когато се появява първият законодателен документ – *Конвенцията за правата на децата*. Документът се отнася за принципа на недискриминация (чл. 2), свързан с правото на образование (чл. 28 и 29), като и двата члена ясно посочват необходимостта от приобщаване на всички ученици в образователния процес.

През 2011 г. Gherguț прави кратко представяне на основните моменти и събития, които отбелязват забележителен процес на реформи през последните 20 години в румънската образователна система:

- ✓ От 1993 г. Министерството на образованието в Румъния, с подкрепата на УНИЦЕФ, провежда редица инициативи, за да проучи начини за насърчаване и развитие на приобщаващи практики; те включват проект, базиран на ресурсния пакет на ЮНЕСКО „Специални потребности в класната стая“ за обучение на преподаватели.
- ✓ Конференцията в Саламанка относно образованието на деца със специални потребности от 1994 г. се провежда в разделен период за Румъния – една година след започването на двата пилотни проекта – с акцент върху интеграцията. Това е важен момент за образователната реформа. Концепцията за приобщаващо образование стартира в рамките на двата пилотни проекта и в дейностите на RENINCO (Национална мрежа за информация и сътрудничество за интеграция в общността на децата със специални потребности), започнала дейността си през есента на 1994 г.
- ✓ Други инициативи за обучение на преподаватели, като например програмите „Темпус“ от 1995 г., които финансират съвместни партньорства между западни университети и преподаватели от Източна Европа и техните обучители, предприемат стъпки към развиване на разбирането на водещите в тази област за начина на управление и подкрепа на процеса.
- ✓ Законът за образованието от 1995 г. и 2011 г. имплицитно включва приобщаващ подход: всички румънски граждани имат право на образование, на всички равнища и във всички форми, независимо от пол, раса, националност, религия или политическа принадлежност и социално или икономическо положение; държавата също така осигурява принципите на демократичното образование и гарантира правото на диференцирано образование въз основа на образователен плурализъм.ю
- ✓ След 1997 г. развитието на партньорствата между учебните заведения и националните и съответните международни организации в тази област (RENINCO, УНИЦЕФ, ЮНЕСКО и др.) се разширява, разработват се програми за обучение в сферата на интеграция на деца със СОП за преподаватели в общообразователни и специални училища, разработват се местни проекти за приобщаване, развиват се партньорства между професионалисти, родители и доброволци.
- ✓ Изоляцията на специалните училища е частично преустановена през 2001 г., когато 18 000 деца с увреждания от специални училища са прехвърлени в общообразователни училища. За съжаление, това решение води до много сътресения и съпротива от страна на училищата и родителите, тъй като условията, необходими за пълноценното приобщаване на тези деца, не са напълно осигурени (например адаптирана учебна програма, обучение на учители и развитие на подкрепящо отношение в училищата).

- ✓ В периода юни 2002 – декември 2003 г. е разработена Национална програма „Училище за всички“, стартирана от Министерството на образованието в Румъния в партньорство с УНИЦЕФ Румъния, Националния орган за закрила и осиновяване на деца (NACR) и RENINCO, която дава информация, осведоменост и подготовка на училището и общността да интегрира децата и младежите със специални образователни потребности.
- ✓ Между 2004 – 2007 г. се изпълнява *Национален план за действие за образование на деца със специални образователни потребности* в 3 направления: разработване и прилагане на текущи програми за обучение на преподавателския състав в училищата; повишаване осведомеността на училищата, семействата и общностите относно значението и положителните ефекти от процеса на социализация и социалната интеграция на децата с увреждания; приемането на невзрачнообразието като естествен фактор, необходим за развитието на пълноценно общество.
- ✓ Правителствено постановление № 1251 от 2005 г. въвежда нова концепция – *интегрирано специално образование* – която не е ясно определена. Термините „приобщаване“, „приобщаващо образование“ и „приобщаващо училище“ също са въведени в този скорошен законодателен акт, но под егидата на интегрираното специално образование. Определението за *приобщаване* в постановлението от 2005 г. е следното: „*Приобщаващото образование означава непрекъснат процес на модернизиране на училищната институция с цел да се използват (оценяват) съществуващите ресурси, особено човешките ресурси, за да се подпомогне участието в обучението на всички ученици от дадена общност.*“.
- ✓ Законодателството е допълнено от правила, методики и нормативни актове, разработени и одобрени със заповед на министъра на образованието: Постановление № 4378/7.09.1999 г. за приемане на програма „*Мерки за организация на специалното образование*„; Постановление № 3634/12.04.2000 за поддържане на националната програма *Интеграция и рехабилитация на деца с увреждания в/от общността*; Заповед № 5379/25.11.2004 г. за методологията за организация и функциониране на образователните услуги чрез подкрепа от асистент/помощник на учителя за деца със специални образователни потребности; Заповед № 3662/27.03.2003 г. за одобряване на Методика за създаване и функциониране на Комисия за вътрешна непрекъсната оценка на деца със специални потребности; Правителствено решение № 1251/2005, което определя структурата, организацията, формите и видовете институции и персонал в специалните училища и особено интегрираното правителствено решение № 1251/2005 г. относно организацията на специалното образование; Заповед № 1529/18.07.2007 г. относно развитието в националната учебна програма; Заповед № 3414 от 16.03.2009 г. за одобряване на Рамковия план за специалните училища.
- ✓ Закон 2011, чл. 12, параграф 6, гласи, че: „Държавата гарантира равно право на образование на всички хора с увреждания или със специални образователни потребности. Специалното и интегрираното образование са част от националната система на основното и средното образование“ и параграф 7, който добавя, че: „Специалното и интегрираното образование представляват форма на образование в училище, които са диференцирани, адаптирани, и включват образователна, социална и медицинска помощ, предназначена за хора с увреждания или със специални образователни потребности“.

## Важно

Important



Когато става въпрос за оценка на деца със СОП, в чл. 50, параграф 1 законът определя, че оценката и психо-образователната помощ и образователното и професионалното ориентиране на деца, ученици и млади хора с увреждания или със специални образователни потребности се извършват от Окръжните образователни ресурсни и помощни центрове (СJRAE), съответно от Центъра за ресурси и образователна подкрепа на Букурещ (СMBRAE) чрез образователни и професионални услуги, свързани с оценка и ориентиране въз основа на методика, разработена от Министерството на образованието, научните изследвания, младежта и спорта.

Предимство има интеграцията в общообразователна среда. СJRAE също така включват междуучилищни центрове за езиково-говорна терапия. Освен това в член 48, параграф 4, се договаря, че професионалното обучение на ученици/младежи с увреждания се осъществява в специални и общообразователни институции чрез консултация с местните заинтересовани страни. Параграф 5 гласи, че учениците и младежите с увреждания могат да придобият професионална квалификация според вида и степента на дефицит. Член 51, параграф 1 гласи, че: *„Децата, учениците и младежите с увреждания или със специални образователни потребности, интегрирани в общообразователна среда, получават подкрепа от страна на помощния и мобилен преподавателски персонал, според всеки отделен случай. Помощните услуги в областта на образованието се организират от СJRAE/СMBRAE и се регулират от конкретни методики, разработени от Министерството на образованието, научните изследвания, младежта и спорта.“* Параграф 2 гласи, че *„...ученици с увреждания, обучавани в специални или общообразователни институции, включително тези, които получават образование в чужбина, се ползват от социални придобивки, изразяващи се в ежедневна издръжка за изхранване, училищни пособия, облекло, равностойни на предвиденото за институционализирани деца с безплатно настаняване в интернати или детски домове за деца с увреждания в рамките на окръжните/Букурещките дирекции за социални грижи и закрила на детето“*.

Правителството на Румъния приема на 14 септември Национална стратегия за хората с увреждания за периода 2016-2020 г. С тази стратегия, наречена *Общество без бариери за хора с увреждания*, правителството има за цел да стимулира активното участие на хората с увреждания в общността чрез по-голяма достъпност на физическата среда, информираност и достъп до качествени социални услуги и чрез по-добро наблюдение на начина, по който се спазват техните права. *„Подобряването на качеството на живот на хората с увреждания ще бъде възможно чрез достъп до висококачествени интегрирани услуги за подпомагане (социални, здравни, образователни), разработени в общностите, в които живеят. Намаляването на ситуациите на множествена дискриминация и процента на хората с увреждания, изложени на риск от бедност и социална изолация, биха могли да бъдат постигнати чрез повишаване на техните умения и осигуряване на достъпни услуги и трудова заетост, но също така чрез мобилизиране на публични и частни институции и НПО в подкрепа на изпълнението на стратегията“*, се казва в изявлението на правителството.

Стратегията акцентира върху осем основни области, а именно: достъпност, участие, равенство, заетост, образование и обучение, социална закрила, здравеопазване и статистика и събиране на данни. Някои от мерките, които трябва да бъдат предприети в рамките на тази стратегия, включват: създаване на необходимата законодателна рамка, стандарти и насоки за достъп до обществен транспорт, създаване на услуги за подкрепа, които да гарантират упражняването на правоспособност и провеждането на кампании за повишаване на осведомеността на обществото. Повечето от средствата, необходими за изпълнението на тази стратегия, ще бъдат осигурени по линия на държавния бюджет, местните бюджети и средствата от ЕС.

- ✓ Министерството на националното образование и научните изследвания е иницирало няколко програми, насочени към развитието както на общообразователните училища, така и на специалните училища и превръщането на специалните училища в училищни центрове за подкрепа на приобщаващо образование. Идеята, която подкрепя тази промяна на училищната система, е свързана с факта, че учениците със специални образователни потребности от началното образование могат да се възползват както от квалифицираните услуги на подпомагащия преподавател/мобилен преподавател, така и от специалните сесии за терапия, провеждани от специалисти от ресурсните центрове. Освен това, всяко училище има свободата да избира дали националният учебен план трябва да бъде адаптиран в зависимост от нуждите на учениците. (Марин, 2016 г.)

УНИЦЕФ представя SWOT анализ на румънската образователна система. Когато става дума за приобщаване, се отличават някои резултати, които биха могли да бъдат отправна точка за бъдеща национална програма за изпълнение, насочена към развитието на приобщаващата образователна система.

Таблица 1. SWOT анализ

	Положително влияние (за постигане на целта)	Отрицателно влияние (за постигане на целта)
<b>Вътрешна среда</b> (фактори на ниво политики)	<p><b>ПРЕДИМСТВА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● развиване на силните страни на личността чрез реалистични и адекватни очаквания за всяко дете;</li> <li>● насърчаване на училищна култура на уважение и принадлежност. Приобщаващото образование предоставя възможности за запознаване и приемане на индивидуалните различия;</li> <li>● оказване на положително влияние върху цялото училище и общност, приемане на разнообразието и приобщаването на по-широко ниво;</li> </ul>	<p><b>НЕДОСТАТЪЦИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● големи разходи за подготовка на преподавателите и допълнителния персонал;</li> <li>● учениците със значителни специални потребности изискват индивидуален подход или високо контролирана среда;</li> <li>● дете със сериозни проблеми, свързани с вниманието може да не е в състояние да се съсредоточи в класната стая с двадесет или повече активни деца;</li> </ul>
<b>Външна среда</b> (фактори на заобикалящата среда)	<p><b>ВЪЗМОЖНОСТИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● образователната политика на Министерството на образованието;</li> <li>● дейността на неправителствените организации;</li> <li>● прогресивното обучение на преподаватели и обучители.</li> </ul>	<p><b>ОПАСНОСТИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● предразсъдъците и нагласите на политическите ръководители;</li> <li>● съществуващото законодателство, учебната програма и системата за оценяване;</li> <li>● недостатъчни материални и финансови ресурси, които биха могли да помогнат на училищата в разработване на дългосрочни услуги за подкрепа.</li> </ul>

### Литература:

1. Marin, E. (2016). Teachers' perspective towards the implementation of inclusive education, Journal of Educational Sciences, West University of Timisoara. 1(33) 2016: 36-44
2. Ghergut, A. (2012). Inclusive Education Versus Special Education on the Romanian Educational System. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 199-203.
3. Ghergut, A. (2011). Education of Children with Special Needs in Romania; Attitudes and Experiences, Procedia Social and Behavioral Sciences 12 (2011) 426–435
4. UNICEF. (2013). Inclusive Education in Romania UNICEF Qualitative Inclusive Education Package
5. Vrăsmaș, E. (2008). Formarea cadrelor didactice pentru abordarea educației incluzive: experiențe și provocări, în REPERE. Revista de Științele Educației, Universitatea din București, august, 2008
6. Vrăsmaș E., Vrăsmaș T. (2007). Study case Romania and inclusive education, Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and Southeastern Europe in preparation for the 48th Session of the International Conference on Education, Sinaia-Romania

## 1.4. Национални политики за приобщаващо образование в Испания

Испания напредва бързо през последните години във връзка с мерките, предприети по отношение на интеграцията и приобщаването както в обществото с по-граждански характер, така и в образованието с по-педагогически и психологическо-педагогически характер. Ако направим рекапитулация на последните десетилетия, можем да наблюдаваме как протичат тези фази в историята на специалното образование и възприемане на разнообразието преди 70-те години. Тази държава беше потопена в една напълно хомогенизираща образователна система, където всички, които не се вписваха в понятието, което се смяташе за „нормално“, бяха въведени в лечебни или санитарни институции.

С прилагането на Конституцията от 1978 г. и демокрацията, започнаха да се прилагат мерки с по-малко секторен и по-приобщаващ характер. Започна се въвеждането на така наречената фаза на конкретните центрове, възникнала в резултат на Кралски указ 2828/1978, в който започва да се говори за интеграция, като се създава първият орган, отговарящ за осигуряване на равноправното включване на правата на хората с някои функционални различия (разбирани като визуални, слухови, двигателни или когнитивни различия).

Всъщност принципите на: нормализирането, индивидуализирането, интеграцията и разделянето са прокарани в Закон 13/1982 от 7 април относно социалната интеграция на хората с увреждания; като се имат предвид следните аспекти:

### Важно

Important



- ✓ Нормализиране: В същия член 1 се установява, че законът води до предоставянето на право на всички хора, с всякакво разнообразие, да постигнат пълно лично удовлетворение и пълна социална интеграция; освен това, в различните членове и по-конкретно в член 6, се подчертава необходимостта от включване на всички деца в училищните институции, „освен когато поради характеристиките на тяхното състояние изисква специално внимание и специализирани услуги и центрове“.
- ✓ Интеграция: присъства в целия закон, тъй като в допълнение към разговорите за интеграция; е необходимо всеки човек да се включи в „нормална“ среда и да не се изолират различните.
- ✓ Обособяване: понятието е цитирано в член 10, в който се посочва обособяването на мултидисциплинарни екипи, които ще оказват въздействие върху заобикалящата среда или общността, в която се развива личността с увреждане в социален, активен и образователен план.
- ✓ Индивидуализация: в същия член 10, заедно с мултидисциплинарните екипи се посочват и оценката и квалификацията на разнообразието и потребностите.

Тези принципи, които все още са налични днес в образователното и социално-общностното законодателство на Испания, се появяват през 1985 г. с регламент за поясняване и направляване на аспектите, свързани с интеграцията и специалното образование, които вече са били включени в Закон 14/1970, от 4 август, Общ закон за образованието и финансирането на образователната реформа (LGU); в Кралски указ 334/1985 от 6 март, ръководството на специалното образование посочва, че по отношение на разнообразието в образованието е необходимо образованието да се ръководи от тези четири принципа.

Устройственият закон 1/1990 от 3 октомври за общото управление на образователната система (LOGSE) включва термина „специални образователни потребности“. Може да се каже, че с това се консолидира третият етап на специалното образование.

С Устройствения закон 2/2006 от 3 май за образованието (LOE) възниква терминът *специфична потребност от образователна подкрепа* и различни категории в търсенето на приобщаващо образование, което представлява водещият елемент на този закон. До този момент този закон е променен в някои аспекти, но не и по отношение на приобщаването; в края на 2013 г. е въведен нов закон, Устройствен закон 8/2013 от 9 декември, за подобряване на качеството на образованието, който обаче е блокиран, защото няма подкрепата на всички граждани.

Що се отнася до Испания, за да се насърчат принципите на справедливост и равенство, в допълнение към осигуряването на правото на образование в испанската образователна система, децата на възраст между 6 и 16 години, подлежащи на задължително образование, могат да бъдат записвани в училище по някои от следните начини:

**Таблица 2.** Мерки за обучение в образователната система по време на задължителния етап.

	Характеристики
<b>Редовно присъствено обучение в класна стая</b>	Това е най-приобщаващият начин на обучение, присъстват ученици със или без необходимост от различни видове подкрепа, които могат да следват обикновената учебна програма.
<b>Обикновено присъствено обучение в класна стая на променливи периоди</b>	Тази възможност е предоставена на ученици със специфични образователни потребности с постоянен характер, което налага значително адаптиране на учебната програма.
<b>Класна стая за подпомагане на интеграцията в общообразователен център</b>	Тази възможност е предоставена на ученици със специфични образователни потребности от постоянен характер, което налага значително адаптиране на учебната програма.
<b>Специализиран Център за специално обучение</b>	Този начин на обучение предлага интензивна образователна интервенция, която се стреми главно да развие възможно най-добрата интеграция сред учениците.

*Забележка. Източник: Angulo, Luna, Prieto, Rodriguez & Salvador (2008)*

Освен това, в една от автономните области на Испания, Андалусия, се прилагат серия от организационни мерки от общ характер:

**Таблица 3.** Организационни мерки за привличане на вниманието върху разнообразието в Андалусия

	Гъвкаво групиране	Разделяне на групи	Подкрепа в обикновени групи	Гъвкав модел на преподаване
<b>Състои се от</b>	Критерии за формиране на групи: (Според демонстрирани умения и потребности при оценка на различните сфери на развитие, способности, интереси и др.).	Учениците в клас трябва да бъдат разделени в две групи, всяка от които работи с различен преподавател в различна класна стая по творчески дисциплини.	Индивидуализирано или в малка група с подкрепа от преподавател в обикновената класна стая.	Организиране на графика по начин, различен от установения като цяло, за да се отговори на конкретни образователни потребности.
<b>За кого е предназначено</b>	Всички ученици.	Ученици с насоченост към творчески дисциплини.	Ученици с насоченост към творчески дисциплини.	Ученици със специфични образователни потребности.

	Гъвкаво групиране	Разделяне на групи	Подкрепа в обикновени групи	Гъвкав модел на преподаване
<b>Ключови аспекти</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учениците, които съставят групите, са временно в тях (не за постоянно).</li> <li>Поддържа се само в творческите области.</li> <li>В другите области има хетерогенни групи.</li> <li>Това благоприятства взаимоотношенията между самите ученици и учениците и преподавателя.</li> <li>Използване на разнообразни методологични стратегии.</li> <li>Това не предполага дискриминация за учениците, които най-много се нуждаят от подкрепа.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Групите обикновено са стабилни (един клас).</li> <li>Разпределението на учениците може да се извърши въз основа на различни критерии.</li> <li>Разделянето на групи се извършва в творчески области.</li> <li>Това благоприятства взаимоотношенията между самите ученици и учениците и преподавателя.</li> <li>Използване на разнообразни методологични стратегии.</li> <li>Основно се работи в екип. Съвместно изготвяне на програмата.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Несъответствие между учебните програми при учениците.</li> <li>Това благоприятства взаимоотношенията между самите ученици и учениците и преподавателя.</li> <li>Използване на различни методически стратегии.</li> <li>Основно се работи в екип. Всеки ученик, на когото се оказва съдействие в обикновената класна стая, трябва да разполага с индивидуализирана програма.</li> <li>Препоръчително е присъстващите ученици да не получават подкрепа от повече от двама различни преподаватели.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Значително изоставане в различни сфери на развитие и функциониране.</li> <li>Това благоприятства взаимоотношенията между самите ученици и учениците и преподавателя.</li> <li>Използване на разнообразни методически стратегии.</li> <li>Основно се работи в екип. Съвместно планиране и преподаване.</li> </ul>

*Забележка. Източник: Министерство на образованието. Управа на Андалусия (Junta de Andalucia): Проект Ambezar @ r. (2010 г.)*

Тези организационни мерки са засилени с инструкции от 8 март 2017 г., които се отнасят за автономна област Андалусия, и подчертават насърчаването на приобщаващо образование, в което всички ученици могат да се ползват от достъп, напредък, участие и насърчаване при еднакви условия на равенство и справедливост, при ефективното изпълнение на закона за образованието.

Също така, Испания разполага със серия от учебни мерки за достъп до учебната програма за задължителния етап на образование (начално образование – от 6 до 12 години и средно – от 12 до 16 години), които са следните:

- Частична адаптация на учебната програма, когато изоставането по отношение на възрастовата група на ученика не е значително. Това засяга елементите на учебната програма, които се считат за необходими, методиката и съдържанието, но без да се променят целите на образователния етап, нито оценката на критериите.
- Значителна адаптация в учебните програми, когато изоставането по отношение на възрастовата група на ученика налага промяна на елементите на учебната програма, включително целите на етапа и критериите за оценка.
- Адаптация на учебната програма за ученици с високи интелектуални способности.

Според Устройствения закон 8/2013 от 9 декември за подобряване на качеството на образованието (LOMCE), и промените в член 71, групи, които изискват различен образователен подход към обикновените или учениците със специфични потребности от образователна подкрепа, са:

## Важно

Important



- ✓ Ученици със специални образователни потребности.
- ✓ Ученици със специфични затруднения в обучението.
- ✓ Ученици с ХДВ.
- ✓ Ученици с високи интелектуални способности.
- ✓ Ученици, които са се присъединили към образователната система на по-късен етап.
- ✓ Ученици с трудности поради лични/семејни причини или специфичен образователен опит.

Както може да се види, в съответните испански образователни стандарти се препоръчва приобщаването в класната стая на всяко дете, независимо дали е с различия.

## Литература

1. Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodriguez, L. & Salvador, M. L. (2008). Manual de Servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía
2. Consejería de Educación. (2010). Proyecto Ambez@r. Recursos para la atención a la Diversidad: Materiales para la Orientación Educativa. (2a ed.). Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.ambezar.com/medidas-generales.html>
3. Constitución Española, 1978, publicada en el BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229)
4. Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Recuperadas de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d841lt>
5. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, publicada en el BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)
6. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, publicada en el BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1982-9983&b=1&tn=1&p=19820430#preamble>
7. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)
8. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
9. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
10. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, publicada en el BOJA núm. 167, de 22 de agosto de 2008. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>
11. Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, publicado en el BOE núm. 292, de 7 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/07/pdfs/A27684-27685.pdf>
12. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, publicado en el BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>





---

## II. ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ

---





## Обучителни трудности в масовото училищно образование на основно ниво

Педагогиката се занимава с начина на преподаване на учителите. Това е изкуството на преподаване или уменията за това как се предоставя учебната програма. Не става дума за познанията по предмета, макар че това е важно, а за ценностите, които един учител притежава, които оказват влияние върху това как преподавателят изпълнява своята професионална практика в класната стая. Армстронг (2011 г.) счита, че една приобщаваща педагогика изисква да се разгледат ценностите и процесите, свързани с педагогиката, които трябва да бъдат измерени спрямо принципите на приобщаване.

Обществената педагогика включва следното:

- разпознаване на индивидуалните различия;
- оценяване на културното разнообразие;
- ангажираност към приобщаващи ценности и практики в по-широката училищна среда извън класната стая;
- оценяване на приноса на местната общност за подкрепа на образованието и приобщаването.

Понастоящем терминът „обучителни трудности“ е част от СОП (специални образователни потребности). СОП се определя от Кодекса на практиките във връзка със СОП от 2001 г. като „Затруднение при ученето, което изисква специално обучение за целта“.

Кодексът на практиките (КП) представлява документ, който ясно посочва как трябва да се управлява предоставянето на образование за учениците с обучителни трудности от страна на училищата и местните власти. Ако работите с ученик, който изпитва затруднения при обучението, трябва да сте запознати с кодекса и неговите основни принципи, които са:

### Важно

Important



- ✓ Потребностите на дете с обучителни трудности трябва да бъдат зачитани и удовлетворени.
- ✓ Затрудненията при обучение на децата обикновено се срещат в общообразователната среда.
- ✓ Гледната точка и мнението на детето винаги трябва да се взима предвид;
- ✓ Родителите играят жизненоважна роля в подпомагането на образованието на техните деца.

Въпреки че Британското психологическо гружество (BPS) признава, че за някои деца дислексията представлява специфично затруднение при обучение (SpLD), гружеството също така признава, че има и други деца, които изпитват редица трудности, които включват дислексия.

Разбирането на някои от последиците за учащите може да Ви помогне да адаптирате Вашия стил на преподаване така, че да бъде по-приобщаващ за ученици със затруднения при обучението. Трите взаимосвързани области, които се оказват проблемни за повечето деца с дислексия в учебната програма, са:

- фонологичното осъзнаване;
- слухова обработка;
- работна памет.

Класна стая, подходяща за деца с дислексия, представлява класна стая с необходимите условия за обучение, тъй като всички учащи се ще се възползват от стратегии, въведени в подкрепа на децата, изпитващи затруднения при обучението:

## Запомнете

### Remember



От този списък трябва да се вземе само това, което е от значение за обучаваните във Вашата класна стая и за Вас:

- ✓ Предложете структурирано обучение, поетапно с награждане.
- ✓ Практикувайте активно обучение с положителна обратна връзка и целенасочени поощрения.
- ✓ Покажете, а не просто кажете. Да се използват максимално ИКТ.
- ✓ Създаване на мултисензорна учебна среда. Използвайте изображения, диаграми, графики, цветове, карти на ума, звуци, сензорни обекти.
- ✓ Намалете копирането от книги, работни листове или използването на дъската. Ако трябва да се преписва от дъската, използвайте различни цветни точки за различни линии или числа.
- ✓ Бъдете търпеливи и бъдете готови да повторите няколко пъти.
- ✓ Позволете пълен достъп до темата.
- ✓ Дайте писмени указания за домашна работа.
- ✓ Забавете речта си и опростете структурата на изреченията си.
- ✓ Насърчавайте децата да задават въпроси.
- ✓ Учете децата как да използват помощни материали.
- ✓ Предоставете на децата непосредствен и лесен достъп до ресурси.
- ✓ Не бива да се очаква от ученик с обучителни трудности да работи, далеч откъд текущите му умения (което не означава, че не е необходимо да се демонстрира необходимото ниво на разбиране или знания).
- ✓ Бъдете наясно, че когато задавате задачи за домашна работа, ученикът с обучителни трудности вероятно ще се нуждае от много повече време от другите ученици, които не изпитват такива затруднения. По-добре е такива ученици да напишат изречение или абзац правилно, отколкото цяла страница с многобройни грешки. Постепенно едното изречение може да бъде увеличено до две и т.н.
- ✓ Предложете алтернативни начини на оценяване, като например даване на възможност за демонстрация на знания и разбиране посредством устни или писмени презентации. Това се отнася по-конкретно, когато грамотността /писането без пунктуационни и граматически грешки/ не е конкретна цел в обучението.
- ✓ Представете ясни, опростени и конкретни указания. Проверете дали ученикът разбира тези изисквания и подсещайте по време на задачата.
- ✓ Предоставяйте индивидуална подкрепа и обучение в малки групи, когато е възможно.

Понастоящем много общообразователни класове се приспособяват към индивидуалните характеристики на учениците със затруднения при обучението. Изглежда, че следването на принципа „още едно нещо, което трябва да направите“, е до голяма степен неприложимо. Възможно е да се наложат някои по-широки промени или реструктуриране на начина, по който класовете работят. Но премоделирането на класните стаи не е проста задача, и включва нещо като „културна промяна“. Изненадващо, макар и не невъзможно, това е по-скоро като пренареждане на дневната с невидим слон в средата – колкото повече „виждате“ къде се намира, толкова по-малко усилия са Ви необходими. Basic skills for early identification of learning difficulties of children

### Основни умения за ранно идентифициране на затрудненията при обучението на деца в начален образователен етап

Според Световната здравна организация и УНИЦЕФ (2012 г.) точната оценка на всички деца е важна отправна точка за по-добро разбиране и предвиждане на потребностите на децата с увреждания и техните семейства. Оценката не е цел сама по себе си, по-скоро тя цели получаване на полезна и точна информация за сензорно-моторните, когнитивните, комуникационните и социално-емоционалните умения на детето и средата около детето, за да помогне на родителите, учители и други да разберат по-добре, да планират и подкрепят развитието и приобщаването на детето с увреждане. Оценката трябва да бъде свързана с интервенцията и следва да бъде текущ процес на систематично наблюдение и анализ. Ето защо е толкова важно учителите да знаят как да идентифицират трудностите, които детето среща в обучението и следователно да адаптират своите стратегии за преподаване, за да се приспособят по-добре към нуждите на всяко едно от децата.

На международно равнище готовността на учителите да се справят с приобщаващата училищна среда не е нова тема. Например ОИСР (2005 г.) установи, че много гържави признават необходимостта от ясни и кратки формулировки за това, което се очаква учителите да знаят и да могат да правят в рамките на преподавателските си профили, определени от училищните и образователните системи. Предполага се, че профилът на компетенциите на учителите трябва да произтича от целите на образованието като цяло, да гарантират спазване на професионалните педагогически стандарти, както и споделено разбиране за това какво представлява пълноценното преподаване. Поради това профилите на учителите трябва да включват теоретични знания, педагогически умения, способност за ефективна работа с широк кръг деца и колеги, да допринасят за училището и професията и да продължат да се развиват.

Тъй като преподаването се счита за по-ефективно, ако е диференцирано и ако учителят адаптира уроците и дейностите, които да отговарят на различните деца в неговия клас, преподавателите трябва да имат силни познания за това как (Lewis and Vagsee, 2013.):

- да идентифицират специфичните обучителни потребности на децата и всички по-глобални (междусекторни) въпроси, които могат да окажат въздействие върху присъствието, участието и постиженията;
- да разработват иновативни начини за подпомагане на децата да вземат участие и да учат;
- да потърсят подходяща допълнителна помощ от колеги или други професионалисти, когато техните собствени знания/умения не са достатъчни, за да отговорят напълно на конкретен проблем (например ако се нуждаят от подкрепа за планиране и предоставяне на образование за деца със специфични затруднения в обучението).

Освен това, Watkins (2012 г.) идентифицира четири основни ценности, свързани с преподаването и ученето като основа за работата на всички учители в приобщаващото образование. Тези четири основни стойности са:

- Оценяване на разнообразието и различието на учащите се – разликата между учащите се счита за ресурс и предимство за образованието.
- Подкрепа за всички ученици – учителите имат високи очаквания за постиженията на всички ученици.
- Работа с другите – сътрудничеството и работата в екип са основни подходи за всички преподаватели.
- Продължаване на личното професионално развитие – преподаването е учебна дейност и учителите поемат отговорност за собственото си обучение през целия живот.

Rouse (2008 г.) се съгласява, че всички учители, които се смятат за приобщаващи преподаватели, трябва да докажат умения за ранно разпознаване на трудностите при обучението на децата. Затова авторът представя подход на три нива, който предполага знания, нагласи и убеждения, както следва:

## Важно

Important



### Познания по темата

- Стратегии на преподаване;
- Увреждания и специални потребности;
- Как се учат децата;
- Какво трябва да научат децата;
- Организация и управление на класната стая;
- Къде да получим помощ при необходимост;
- Идентифициране и оценка на затрудненията;
- Оценка и наблюдение на ученето на децата;

### Действия

- Превръщане на знанията в действия;
- Излизане извън рефлексивната практика;
- Използване на доказателства за подобряване на практиката;
- Учене за работа с колежите, както и с децата;
- Превръщане в специалист „активист“.

### Вяра

- Че всички деца заслужават образование;
- Че всички деца могат да учат;
- Че имат капацитета да правят разлика между отделните деца;
- Че по-добра работа е тяхна отговорност, а не само задача за специалисти.
- Законодателен и политически контекст.

Общо взето, приобщаващите училища се нуждаят от специалисти, които могат да насърчават приобщаването, а не само да говорят по темата. Инвестирането в обучение на учители, за да бъдат подготвени да се изправят пред приобщаването в класната стая, е важен аспект, който трябва да се вземе предвид от институциите/отделите за обучение на учители.

### Литература

1. Lewis, I., & Bagree, S. (2013). Teachers for all: inclusive teaching for children with disabilities. International Disability and Development Consortium. July
2. OECD (2005) Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers Available online from: [http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_34991988\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#EO](http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html#EO) Last accessed 22/03/10
3. European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). Teacher Education for Inclusion – International Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
4. World Health Organization, & Unicef. (2012). Early childhood development and disability: A discussion paper
5. Watkins, A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. European Agency for Development in Special Needs Education
6. Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. Education in the North, 16(1), 6-13

## II.1. Нарушения на комуникативните умения

### II.1.1. Обща информация

Езиковото разстройство представлява нарушена способност за получаване и правилно изразяване на знания, взаимоотношения и контексти в хода на комуникация с околните, което води до по-голяма простота и еднообразие в словесното поведение, както и оказва влияние върху личностните черти: прекомерна срамежливост, безсилие, безпокойство (Reynolds, Cecil R., Fletcher-Janzen, E., 2007).

Verza (Ghergut, 2011) класифицират езиковите нарушения чрез едновременно отчитане на анатомични физиологични критерии, етиологични, лингвистични и психологически. По този начин се идентифицират следните видове разстройства:

#### Важно

Important



- ✓ Разстройства по отношение на произношението: нарушения на артикулацията (дислалия), носов (назален) говор (ринолалия) и дизартрия.
- ✓ Нарушения на ритъма и гладкостта на речта: заекване, тахилалия, брадилалия, лого-невроза, хорей на базата на афтогенни разстройства.
- ✓ Гласови разстройства: афония, дисфония, фонастения.
- ✓ Езикови разстройства при четене и писане: дислексия, дисграфия, алексия и аграфия.
- ✓ Нарушения на езиковото развитие: психогенен мутизъм, елективен мутизъм и забавяне на цялостното развитие на речта.
- ✓ Езикови нарушения, основани на психични разстройства (дислогия, ехолалия, жаргонофазия, брадифазия и др.).

Тази класификация включва предимно фонетика и фонология (артикулация, ритъм, плавност, глас, интонация). От гледна точка на езиковото развитие се разграничават следните нарушения:

- забавяне на езика, патологичен модел (недоразвит език);
- забавяне на езика, нормален модел;
- прекъсване на езиковото развитие;
- език, който се различава качествено от нормалния език.

Класификацията, базирана на развитиите модели, може да се използва за откриване на езикови нарушения в ранна детска възраст (Reynolds, Cecil R., Fletcher-Janzen, E., 2007).

От друга гледна точка, можем да класифицираме езиковите разстройства в пет категории:

- ✓ **Фонологични нарушения** – звуците не се продуцират правилно спрямо езиковите и комуникативните правила на езика;
- ✓ **Морфологични аномалии** – формулировка на гуми, брой, род, число, време и т.н.
- ✓ **Синтактични нарушения** – нарушаване на правилата, свързани с реда на думите в изречения и фрази (структура на изречение или фраза).
- ✓ **Семантични разстройства** – по отношение на символизма, представяне на смисъл, кодиране и декодиране на гуми и изречения.
- ✓ **Прагматично разстройство** – комбинирани нарушения във вербалната и невербалната комуникация.



## Обърнете внимание

Pay attention



## II.1.2. Прояви на комуникативни нарушения

- ✓ Детето не произнася звуци с гуми или прави чести замени.
- ✓ Детето неправилно произнася звуци след пет – пет и половина годишна възраст.
- ✓ Неправилното произношение се наблюдава в продължение на най-малко 4 месеца.
- ✓ Звукът/звуковете се произнасят неправилно в различни ситуации, за различни гуми и постоянно.
- ✓ Засягането на повече от два звука и пропускът им представлява основание за наличието на сериозни и сложни форми на езиково нарушение (Reynolds, Cecil R., Fletcher-Janzen, E., 2007).

За идентифицирането и оценката на фонологичната решетка може да се използва следната таблица:

Таблица 4. Идентифициране и оценка на фонологична решетка

Идентификатор	Име	Възраст	Засегнати звуци	Думи, които той/тя не може да произнесе правилно	Бележки (Важно е да се отбележи каква е позицията на звука в структурата на правописа: началото, средата, края)

## 1.3. How to work with children with communicative disorders

Спектър (Р. Гавин, 2016 г.) препоръча следните насоки за фонологична осведоменост:

- ✓ Ангажиране на децата в дейности, в които вниманието трябва да бъде фокусирано върху звуковите компоненти на дадена дума.
- ✓ Сегментиране и смесване на звуковете в дадена дума.
- ✓ Упражнения, затвърждаващи съответствието между буква и звук по писмена кореспонденция.

Йон (Б.Б. Кенър, Н.П. Тери, А.Х. Фрилинг и др., 2017 г.) прави следните общи препоръки: дейности за фонологична осведоменост:

**Запомни****Remeber**

- запаметяване посредством забавни игри;
- използване на групова работа за насърчаване на взаимодействието между децата;
- използване любопитството на децата по отношение на езика и експериментиране с него;
- зачитане на разликите между отделните индивиди;
- резултатите от работата трябва да бъдат информативни, а не оценителни;

Фонологичният дефицит представлява невъзможност да се използва информация от фонологичната обработка на писмения и говоримия език. Основният компонент на фонологичния дефицит, осъзнаването, включва фонология на звуко-графемните връзки, запаметяването и актуализирането на информацията в паметта. Проблемите с фонологичното осъзнаване са често срещани при децата с фонологични дефицити. Познанието за фонологията се отнася до разбирането и достъпа до звуковата структура. Например, деца с дислексия имат затруднения да разделят гумите на срички или фонемни, така че да звучат като дума (Б.Б. Кенър, Н.П. Тери, А.Х. Фрилинг и др., 2017 г.). Фонологичната информация, включена в процеса на четене, изгражда представянето на звуци от гуми, записани в работната памет. Дефицитът във фонологичната информация е резултат от неправилни представяния на паметта и случайната промяна на правилата на разместване на звуците в задачите по четене. Актуализирането на фонологичната информация от дългосрочната памет се отнася до начина, по който децата запомнят произношението на букви, гуми или сегменти от цели гуми. Децата с дислексия могат да изпитват трудности в тази област, защото трудно запомнят всички фонологични кодове. Голямо значение в активирането на фонологичното съзнание имат звуците, които съставляват гуми.

Има три начина, които могат да доведат до създаването на звук с една дума, в зависимост от следните три вида фонологична осведоменост:

**Съвет****Advice**

- **Разделяне на гуми на срички.** Повечето хора, включително децата, срещат трудности при разделянето на гуми от две, три или четири срички (Либерман – (Б.Б. Кенър, Н.П. Тери, А.Х. Фрилинг и др., 2017 г.);
- **Разделяне на сричките на звуци.** От гледна точка на фонемите за децата е трудно да се справят с буквите.
- **Разделяне на гуми.** Това доказва повишен интерес към фонологичното осъзнаване, отнасящо се основно до ритъма.

Брадли и Брайтн посочват, че ритъмът е много важна част от преподаването на четене на децата. Те могат да овладеят ритъма още, преди да започнат да четат (Б.Б. Кенър, Н.П. Тери, А.Х. Фрилинг и др., 2017 г.).

## Литература

1. \*\*\*\* (2017). *Dyslexia Definitions: Global Perspectives*. <http://www.dyslexia-reading-well.com/dyslexiadefinition.html> (May 2017)
2. \*\*\*\* Euridice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en.pdf) (May 2017)
3. Behar-Horenstein LS, Mitchell GS, Notzer N, Peneld R, Eli I. (2006). Teaching style beliefs among U.S. and Israeli faculty. *J Dent Educ* 2006;70(8):851-6
4. Blachman, BA. (2013). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*. Routledge Publishing House
5. Burhan, S. S., and Begum, S. (2015). Getting to Know Learning Disability and its Management. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 2, Issue 2
6. Devine, A. (2015). *Literacy for Visual Learners: Teaching Children with Learning Differences to Read, Write, Communicate and Create*. Jessica Kingsley Publishers
7. Döhla, D., and Heim, S. (2015). *Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other?* *Frontiers in Psychology*, 6, 2045. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045> Ellis, A. (2016). *Reading, Writing and Dyslexia*. Psychology Press
8. Gallego, M. (2015) *Towards the Inclusion of Students with Disabilities: Accessibility in Language Courses*. *New York*. 40.5 (Nov 2015). pp 387-398
9. Gavin, R. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. John Wiley & Sons
10. Grasha, Anthony F. (2002). *Teaching With Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers
11. Ghergut, A. (2011). *Evaluare și intervenție psihoeducatională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Ed Polirom
12. Harwood , L. R, Miller. S. A. , Vasta, R. (2008). *Child psychology*. 5th edition
13. Kenner, B. B., Terry, N. P., Friehling, A. H. et al. (2017). Phonemic awareness development in 2.5- and 3.5-year-old children: an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. *Read Writ*
14. Mara, D. (2009). *Strategii didactice in educatia incluziva*. EDP
15. Panisoara, O. I. (2008). *Comunicarea eficienta*. Ed Polirom
16. Reynolds, Cecil R., Fletcher-Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. John Wiley & Sons Publishing House
17. Torrington, D. (2014). *Human Resource Management*. 9th edition 9th Edition. Pinceton ED
18. Vislie, L. (2003). *From*

## II.2. Дислексия

### II.2.1. Обща информация. Теоретични понятия за дислексия

#### Важно

Important



Дислексията се категоризира като специфична трудност при четене и писане (Carrillo and Dominguez, 2010; Galaburda and Cestnick, 2003; Thomson, 1992; Torras, 2013). Според DSM-V „дислексията е алтернативен термин, който се отнася до модел на обучителни затруднения, характеризиращ се с проблеми при точното разпознаване на гладко изречени думи, неправилно изразяване и незадоволителен правопис“. (American Psychiatric Association, 2014, p.67).

Затова е необходимо да се рефлектира върху дефиницията, към която различни автори вярват (Lyon, Shaywitz and & Shaywitz, 2003, Jiménez et al., 2009, Ripoll and Aguado, 2016), че е подходящо да се подходи по следния начин:

Дислексията представлява специфично обучително нарушение, което е от невробиологичен произход. Характеризира се с трудности при точното и/или плавно разпознаване на думи, както и с незадоволителни способности за правопис и декодиране. Тези трудности обикновено се дължат на дефицит във фонологичния компонент на езика, който често е неочакван на фона на други когнитивни способности, и предоставянето на ефективна инструкция в класната стая. Вторичните последици могат да включват проблеми при разбиране на четенето и по-незадоволително четене, които могат да възпрепятстват нарастването на обема на речника и на познанията (International Dyslexia Association, 2002).

Определението за дислексия гласи, че трудността произтича от дефицит във фонологичния компонент, някои автори сочат, че фонологичните знания са от съществено значение за заучаване на четене (Carrillo and Alegría, 2009; Lallier, Donnadieu and Valdois, 2013; Sellés and Martínez, 2014). Тази теоретична концепция, наричана още фонологична осъзнатост, се разбира като възприемане или знание, че речта се състои от големи единици, разделени на по-малки такива (Гонзалес, Куетос, Вилар и Уцеира, 2015 г.; Люк и гр., 2016 г. Gonzalez, Cuertos, Vilar and Uceira, 2015; Luque et al., 2016); или както Galicia и Zarzosa (2014 г., стр. 158) посочват: „Фонологичната осъзнатост е компетентността, при която детето може да осъзнае, че езикът се състои от звукови единици, които могат да се комбинират и обменят помежду си, за да образуват нови думи или изрази“.

#### Обърнете внимание

Pay attention



Този термин има различни нива или аспекти, които трябва да се имат предвид (Defior and Serrano, 2011, González, et al. 2015):

- ✓ **Информираност относно лексиката:** произтича от познаването на думата като единица в изречението, нейната идентификация и манипулация могат да доведат до образуване на нови изречения. По този начин детето е наясно, че изречението е по-голямата единица, която е гръбнакът, съставен от по-малки единици – думите.
- ✓ **Информираност по отношение на сричките:** това е възприемането на сричката като единица в рамките на думата, идентичността и управлението на думата предлага нови думи. Детето ще осъзнае, че сричката е по-малка единица от думата.

- ✓ **Междусричково осъзнаване:** този аспект се задълбочава в римуването и съгласните, които инициират сричката (началото).
- ✓ **Информираност по отношение на фонетиката:** тя разглежда фонемите или по-малките единици като съгласни и гласни фонemi в говоримия език.

С други думи, фонологичното осъзнаване е от ключово значение за напредъка и развитието на четенето, както и за популяризирането на общото учене, тъй като „*умствените репрезентации на писмените думи, звуковете на произнесените думи и правилата, които определят техния ред и комбинации, са фундаментални за адекватен подход към писмените текстове*“ (Vargas and Villamil, 2007, p.166).

Завършвайки анализа, който ни засяга по отношение на определението за дислексия, ще отбележим, че последиците от неговото развитие, като проблемите с разбирането, вредящи на лексиката, и слабото или незначително усвояване на четенето и пр. са неоспорими в областта на образованието, но могат да се прехвърлят в полето на психологията, поради влошаване на самочувствието и самооценката на човека, поради това, че не постига оптимален академичен резултат за неговата възраст.

## II.2.2. Прояви на дислексия

Някои от общите характеристики могат да бъдат: бавно изучаване на четенето; зрително-пространствени или ситуационни затруднения; проблеми в правописа и трудности при разбирането на втори език; в някои случаи могат да се развият също така трудности при писането и смятането. Необходимо е обаче възрастово да се конкретизират и разделят затрудненията.

### Симптоми и признаци в ранна възраст (детска възраст)

Въпреки че, както стана ясно, откриването и диагностицирането на дислексията в ранна възраст е трудно, съществуват редица симптоми или признаци, които могат да са предвестник на трудностите при четене в детската възраст. Defior and Serrano (2011) и Angulo и сътрудници (2012) посочват следното:

#### Запомнете

##### Remeber



- ✓ **Проблеми с римуването:** римуването в детските градини, скоропоговорките, гатанките или игрите на думи причиняват затруднения по време изучаването на говоримия език, което е характерно за този етап.
- ✓ **Забавено развитие на речта и речника:** както отбелязват Coloma и Barbieri (2007 г.), обогатяването на речника е от съществено значение за последващия напредък по отношение на фонологичните способности (осъзнаването, че езикът е разделен на манипулируеми сегменти). Също така, затруднението да се артикулират някои думи може да бъде отбелязано, макар че, както Parrilla, Kirby и McQuarrie отбелязват, то не е предиктор на възможни проблеми с четенето.
- ✓ **Трудности по отношение на спазване на последователност и запаметяване,** например на азбуката, цветовете, предметите, форми или дните на седмицата (Cuetos, 2009).
- ✓ **Пространствена и времева дезориентация,** особено аспекти, отнасящи се до тялото, местоположението на части на тялото, посоките ляво и дясно, горе и долу и т.н. (Echegaray-Bengoia and Soriano- Ferrer, 2016). Както и времеви понятия (Angulo et al., 2012).

- ✓ **Проблеми със следването на инструкции и с практики** като: говор, сягане заедно, събиране на предмети и играчки (Angulo et al., 2012), което води до объркване в училищната среда, повишена импулсивност и липса на внимание.
- ✓ **Трудност при координиране на ръцете с очите и фини двигателни умения.**

### Симптоми и признаци между 5 и 7-годишна възраст

Някои от признаците, които могат да предупреждават за дислексия при тази възраст според Aguilar и гр. (2011 г.) и Selles и Martinez (2014 г.), са следните:

#### Запомнете

##### Remember



- ✓ **Интонация и ритъм:** трудност при използването на точните интонация и ритъм в изреченията.
- ✓ **Броене на гуми и срички:** когато процесът на четене на дете без дислексия напредва, трудността при тези упражнения би трябвало да намалява. Тук най-голяма трудност представляват предлозите, определителните и неопределителните членове.
- ✓ **Изолиране на срички и фонемни, идентифициране на сричките в началото, в средата и в края на думата; идентификация на фонемите в началото, средата и края на думата:** затруднения при свързването на фонемни и графемни, дори на изучени гуми. Също така проблеми при декодирането на гуми в изречение. Основната трудност се състои в изолирането на фонемите, като се има предвид сложността на дейността и нейното усвояване чрез напрежка на процеса на четене.
- ✓ **Пропускане на срички и фонемни в началото, в средата и в края на думите;** Добавяне на срички и фонемни в началото, в средата и в края на думите; добавянето или пропускането на сричките (особено в края на думата) преди 6 и 7 години не трябва да се счита за признак на дислексия.
- ✓ **Затруднено четене на неправилни гуми, псевдо гуми и непознати гуми.**
- ✓ **Бавно четене, нетипично за възрастта, с грешки в четенето** и трудности при разбирането на текстовете, декодирането на изолирани гуми е лошо.
- ✓ **Бавно, за възрастта, назоваване на цветове, рисунки, букви или цифри,** показани на изображения, с допускане на нетипично много грешки (Rabazo, García and Sánchez, 2016).

### Симптоми и признаци между 8 и 12-годишна възраст

В тази възраст процесът на четене е почти укрепен, улеснявайки откриването на трудности и проблеми. Признаците стават по-очевидни, тъй като лексиката и фонологията са напреднали и се обогатяват поради придобиване на знания в училище. Могат да се наблюдават следните проявления:

**Запомнете****Remember**

- ✓ Четенето не е много гладко, твърде бавно, за възрастта. Проблеми при разбиране при четене.
- ✓ Има много проблеми при четенето на псевдодуми или неправилни думи, с опити да се превърнат в правилни, чрез добавяне или пропускане на думи и срички както в началото, в средата, така и в края.
- ✓ Също така се наблюдават трудности по отношение на вниманието и концентрацията при четене. Това води до проблеми с краткосрочната памет при четенето.
- ✓ Объркване на букви или срички при подхождане към четене на текста.
- ✓ Забавяне на домашните и училищните дейности както у дома, така и в училище, поради проблеми в разбирането на писмени инструкции.
- ✓ Прекъсване или прескачане на части или редове от текста при четене.
- ✓ Трудност в интонацията или ритъма.

Не трябва да се забравя, че реална и ефективна диагноза – дислексия, може да бъде постигната единствено, чрез съответните стандартизирани тестове и съответната психопедагогическа оценка, специфична за всяка държава и език.

### II.2.3. Как да работим с деца с дислексия: специфични мерки по отношение на дислексията в класната стая

Има конкретни отговори или дейности, които да бъдат изпълнени в класната стая с ученика. Всички те са насочени към подобряване на усвояването и напредъка, в процеса на четене с интервенции или насоки.

Като цяло не трябва да се поражда нервност и тревожност, защото това ще доведе до избягване и разочарование по отношение на четенето, както и до прогресивно безпокойство и враждебност към него.

#### Специфични мерки за работа с ученици на възраст между 5 и 7 години

Игри, свързани, например с преброяването на думи, срички и фонемни, са подходящи за тези възрасти. По този начин на детето ще бъдат представени различни фрази на ежедневните дейности или събития, обичайни за него, като например: „Баща ми мие чинии в кухнята“, като първо се гледат думите, после сричките и накрая фонемите, според Selles и Martinez (2014 г.), развитието на фонологичното съзнание, което се наблюдава при детето, преминава от по-големи към по-малки единици.

Друга алтернатива е размесването на букви в думи, които са познати, или упражнения за последователност, например: дните от седмицата, ежедневните дейности (закуска, миене на ръце, отиване на училище и т.н.).

Четенето на детски песни, скоропоговорките и поредиците от думи са от значение за подобряване на артикулацията и усвояването на римата. Песни с ръкопляскане подобряват ритъма и интонацията в тази възраст. Те са привлекателни ресурси за децата, които също така обогатяват общата култура и речника.

Творческите занимания, като оцветяване на сол и поставянето в буркан и след това използването му като украшение за класната стая или като подарък за ваканция, подобряват фините дъвигателни умения. За осъществяването на тази дейност са необходими само фини или едри соли и цветни тебешури. Солта се трие в тебешура, за да се оцвети, което много ентусиазира децата. Скоропоговорките и игрите с гуми са много забавни в тази възраст. Те подобряват разграничението на сричките и гумите, които започват или завършват с едни и същи съгласни или гласни звукове. Нивото на сложност трябва да се увеличава постепенно, за да се избегне разочарованието и отказването от страна на децата.

Създаването на оригами подобрява фините дъвигателни умения и визуализацията, както и вниманието и концентрацията при вербални инструкции.

### Специфични дейности за работа с ученици на възраст от 8 до 10 години

Създаване на конструкции в последователни стъпки, следвайки инструкциите на учителя, които трябва да бъдат ясни и кратки, а сложността им постепенно да се увеличава. По този начин се упражнява редуване и последователност.

Четене на истории: Този вид дейност насърчава и подобрява разбирането и времето подреждане на прочетеното.

Образователни видеоигри, базирани на улики: Този тип игри са популярни, сред учениците от тези възрасти. Става въпрос за игри, които изискват четенето на улики, за да се реши загадката, зададена в епизода или на екрана. Повечето от тези видеоигри се основават на четене и писане, и са подходящи за работа в областта на езиковата осъзнатост.

Продължете гумата. Учителят предоставя набор от срички (начална и крайна), с които учениците ще трябва да намерят гуми или да създадат изречения въз основа на тях, и които трябва да четат от тях.

### Специфични дейности за работа с ученици на възраст от 11 до 12 години

Ранното диагностициране и интервенция са важни, защото, ако липсват в тази възрастова група, ще бъдат изправени пред по-сериозни проблеми с успеха в училище. Все пак и тук могат да се предприемат някои мерки.

Кръстословици: учителят създава или търси кръстословици, подходящи за възрастта, защото ако са твърде сложни, това ще увеличи чувството на неудовлетвореност и шанса за отказ от страна на детето. Типовете кръстословици трябва да се редуват, за да се акцентират функционалните гуми (предлози, съюзи, определения и т.н.).



## Литература

1. Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I. & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniátrica y Audiología*, 31 (2), 96-105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2
2. Alvarado, J. M., Puente, A., Fernández, M. P. & Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52. DOI: 10.1016/j.sumpsi. 2015.05.006
3. American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. (5a.ed). Madrid: Editorial Medica Panamericana
4. Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Satorras, R. M. & Vázquez, M. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía
5. Benítez-Burraco, A. (2009). *Dislexias evolutivas: qué pueden decirnos*

## II.3. Дисортография

### II.3.1.Обща информация. Теоретични концепции за дисортография

В Международната класификация на болестите, 10-та ревизия (МКБ-10, 2010 г.), дисортографията се определя като:

#### Важно

Important



Специфично и значително нарушение на развитието на правописните умения, при липса на анамнеза за специфично разстройство при четенето, което не се дължи на изоставане в умственото развитие, неадекватно преподаване, дефицити в зрението, слуха или неврологичните функции. Засегната е способността за правилно изписване на гумите (Organization Mundial de la Salud-OMS-, 2010).

Накратко дисортография е специфично обучително затруднение, което може да възникне в процеса на четене на детето (Echegaray-Bengoia and Soriano-Ferrer, 2016) или така наречените дискографни грешки при буквуване (спелинг), (Subrez and Quijano, 2014). Въпреки това е малко изследвана в ранните години, тъй като тогава ограмотяването, развитието на писменото изразяване и процесът на четене се подобряват значително.

### II.3.2. Прояви на дисортография

Това специфично обучително затруднение, базирано на правописни аспекти, което възниква както от проблеми с писането, така и с четенето, не е добре проучено от психологична гледна точка. По тази причина признаците или проявите, които могат да бъдат оценени, са много общи:

#### Запомнете

Remember



- ✓ **Логографична фаза:** Проблеми с главни и малки букви в имената (Akhutina, 2002). Трудности при именуване на фонемите (Cuetos, 2009). Проблеми при писането на някои гуми, ако са често използвани в ежедневието. Проблеми с бързото писане, като се използва рег за всяка дума.
- ✓ **Буквена фаза:** Проблеми със скоростта на именуване на фонемите, сричкото и междусричкото осъзнаване (Akhutina, 2002). Пропускане и прилагане на фонемите и/или графемите и срички в началото, средата и края на гумите (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho and Alcalde, 2011). Трудност при четене на неправилни гуми и псевдогуми. Слабост при четенето, нетипична за възрастта и нивото на образование.
- ✓ **По отношение на правописа:** Проблеми с концентрацията, вниманието и правописните правила (De-Juanas, 2014). Трудност с познанията и използването на прагматични, синтактични и лексикални системи. Затруднено писане на други езици (O'Shanahan, Siegel, Jiménez and Mazabel, 2010).

Всички тези признаци и симптоми предполагат трудности в буквуването (спелинга), поради което се нуждаем от анализ и оценка на проблема. Това може да стане, чрез подходящи стандартизирани тестове (например процентово индикиране на спелинг от González 2001, in

Díaz and Majun, 2012) и съответната психо-педагогическа оценка.

### II.3.3. Как да работим с дисортографията при ученици: специфични мерки при дисортография в класната стая

Някои упражнения и дейности, които могат да се извършват в началното училище, за да се подобри спелингът във всяка от фазите (Broc et al., 2013, Defi or, 2014, Díaz and Majun, 2012, Sánchez- Abchi, et al., 2009), са:

#### Логографична фаза

Тази фаза се характеризира с нуждата от константно зрително разпознаване, дори за рутинните гуми, които използва детето. Някои от упражненията за подобряване на тези елементи са:

- ✓ **Игри за намиране на разлики.** В тези игри се показват две еднакви изображения, в които има 4 или повече разлики, по цвят, форми или предмети, които липсват или са прехвърлени от едното на другото изображение. С тях учениците могат да подобрят зрителната си памет.
- ✓ **Попълване.** Тези игри имат различни опции. Можете да дадете на учениците карта с начало или край на гумите (теми, които познават, имената на близки хора, животни, форми и др.), за да ги попълнят. Друг вариант: да представят в две колони група от срички, които трябва да бъдат съединени със стрелки. Освен това трябва да се наблегне на главни букви, в собствените имена и в началото на изреченията. Тази дейност подобрява използването на главни букви, малки букви и визуалната памет.
- ✓ **Преписване на текстове и прекопиране на изображения.** И двете благоприятстват писането и движението на ръката, както и зрителната памет, концентрацията и вниманието.
- ✓ **Намиране на гуми в текст.** Тази дейност е от полза за пространствената организация на текста, както и за вниманието в конкретна точка или аспект. Помага да се запаметят гумите.
- ✓ **Преписване на неправилно изписани гуми.** Многократното повторение на гумите, които са изписани погрешно от децата, подобрява няколко аспекта, от една страна, крeснописа, а от друга — запаметяването на гумите.

#### Буквена фаза

В тази фаза процесът на четене е напреднал, така ученикът вече е наясно, че има конкретни правила, но все още не е наясно с изключенията; дейностите и упражненията трябва да са насочени към подобряване на процеса на четене и писане.

- ✓ **Диктовки на текстове или изображения.** Те ще благоприятстват писането (краснопис, естествени ортографски правила, посока на текста) и движенията на ръката. Освен това, за учениците с по-голямо забавяне в тези аспекти ще се благоприятства развитието на паметта.
- ✓ **Откриване на правописното правило, което се използва в упражненията.** Предлагат се игри, в които се използват две или три правописни правила (букви или поставяне на ударения), учениците трябва да разберат за какво се отнасят.

- ✓ **Игри с правопис.** Думите се изписват за най-кратко време, като на всеки етап се увеличава сложността, като добавяме гуми с по-голям брой букви или със сложни срични комплекти. С тази дейност се подобрява скоростта.
- ✓ **Четене, търсене на неизвестни гуми в речници и писане на същите.** Възможно е да се определи дневно време за четене и съставяне на личен речник, където всеки ученик събира нови и неизвестни гуми (значение и правопис).
- ✓ **Търсене на гуми в интернет.** Понякога информацията в мрежата се променя в зависимост от уеб страниците. Можем да използваме мотивиращо упражнение, което се състои в проучване на това как гумите са написани на различни места.

## Литература

1. Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I. & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 96-105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2
2. Akhutina, T. V. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 236-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011262>
3. Alvarado, J. M., Puente, A., Fernández, M. P. & Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52. DOI: 10.1016/j.sumpsi.2015.05.006
4. American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. (5a.ed). Madrid: Editorial Medica Panamericana
5. Arbiol, A. & Paulo, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6o de Primaria en relación con la práctica docente. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 11-48. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54083>
6. Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J. Quémart, P. & Uzé, J. (2013). Lexical spelling in children and adolescents with specific language impairment: Variations with the writing situation. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (10), 3253-3266. doi: 10.1016/j.ridd.2013.06.025
7. Cappa, C., Giulivi, S., Schiliro, A., Bastiani, L., Muzio, C. & Meloni, F. (2015). A screening on Specific Learning Disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 329-342. doi: 10.1016/j.ridd.2015.07.011
8. Carpio, M. A. (2013). Escritura y Lectura: hecho social, no natural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23. doi: 10.15517/aie.v13i3.12030
9. Cervera-Mérida, J. F. & Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista Neurología*, 42 (Supl2), 117-126. Recuperado de <http://www.neurologia.com/articulo/2005784>
10. Cordewener, K. A. H., Bosman, A. M. T. & Verhoeven, L. (2012). Predicting early spelling difficulties in children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (6), 2279-2291. doi: 10.1016/j.ridd.2012.07.003
11. Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (2), 78-84. doi: 10.1016/S0214-4603(09)70145-7
12. Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 25-44. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/12560)
13. Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 2-13. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70165-6

14. De-Juanas, A. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.750
15. Díaz, M. R. & Majón, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 22, 97-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391704>
16. Diuk, B., Borzone, A. M., Sánchez-Abchi, V. & Ferroni, M. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de Educación Básica. *Psykhē*, 18(1), 61-71. doi: 10.4067/S0718-222820090001000240
17. Echegaray-Bengoia, J. & Soriano-Ferrer, M. (2015). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44, 63-69. doi: 10.1016/j.aula.2016.01.001
18. García-Mateos, M., Mayor, M. A., de Santiago, J. & Zubiauz, B. (2014). Prevalencia de las patologías del habla, del lenguaje y de la comunicación. Un estudio a lo largo del ciclo vital. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34 (4), 163-170. doi: 10.1016/j.rlfa.2014.03.003
19. Gómez-Velasco, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D. & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART46006>
20. González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8. doi: 10.1016/j.aula.2014.06.001
21. Jiménez, J. E. & Rojas, E. (2008). Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 347-353. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3491>
22. Luque, J. L., Giménez, A., Bordoy, S. & Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36 (3), 142-149. doi: 10.1016/j.rlfa.2015.10.001
23. Martínez, J. & Orrantía, J. (2004). Dislexia y disgrafía de superficie evolutivas en español: un experimento de rehabilitación. *Rev Psicopedagoga*, 21(64), 2-18. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n64/v21n64a02.pdf>
24. Organización Mundial de la Salud. (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80-F89>
25. O'Shanahan, I., Siegel, L. S., Jiménez, J. E. & Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 45-59. doi: 10.1989/ejep.v3i1.45
26. Planton, S., Longcamp, M., Perán, P., Démonet, J. F. & Jucla, M. (2017). How specialized are writingspecific brain regions? An fMRI study of writing, drawing and oral spelling. *Cortex*, 88, 66-80. doi:10.1016/j.cortex.2016.11.018

27. Rabazo, M. J., García, M. & Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3o de Educación Infantil y 1o de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-94. doi: 10.17060/ijodaep. 2016.n1.v1.271
28. Sánchez-Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M. & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130223>
29. Sánchez-Gutiérrez, C. H. (2013). Contribución de la conciencia morfológica a la mejora de la ortografía. Un estudio evolutivo con niños de tercero a sexto de primaria. *Sintagma*, 25, 33-46. Recuperado de [http://www.sintagma.udl.cat/es/e\\_sintagma](http://www.sintagma.udl.cat/es/e_sintagma)
30. Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R. & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness in Early Reading Development. Implications for the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256. doi:10.1177/002221940203500306
31. Suárez, P., García, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537
32. Suárez, M. A. & Quijano, M. C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614004>

## II.4. Дисграфия

### II.4.1.Обща информация. Теоретични концепции за дисграфия

Дисграфията представлява обучителна трудност от специфичен характер, което води до известни противоречия. Това се дължи на класификацията и концептуализацията. Диагностичният статистически наръчник за психичните разстройства (DSM-IV-TR) на Американската психиатрична асоциация (2002 г.) я причислява към обучителните нарушения на писменото изразяване:

#### Важно

Important



**Критерий А:** Това е способност за писане, оценена чрез стандартизирани тестове, прилагани индивидуално или чрез функционална оценка на способността за писане, която е значително по-ниска от очакваното, спрямо възрастта, коефициента на интелигентност и образователното ниво на детето.

**Критерий Б:** Разстройството на писменото изразяване значително се отразява на академичните постижения или дейностите в ежедневието, изискващи умения за писане.

**Критерий В:** Ако има сензорен дефицит, трудностите при писането навъшават тези, които обикновено се свързват с него. (American Psychiatric Association, 2002, pp. 62-63).

Американската психиатрична асоциация (2014 г.) изтъква, че говорим за затруднено писмено изразяване, когато ученикът „прави няколко граматични или пунктуационни грешки в едно изречение, неправилно подрежда абзаците, не успява ясно да изложи идеи в писмен вид“ (стр. 66). Което означава, че са налични ограничения в следните процеси:

1) Планирането на посланието, в което човек избира и решава какво трябва да предаде и как ще го направи.

2) Синтактичните процеси, при които се избира изречението, и препинателните знаци се поставят правилно.

3) Лексикални или свързани с лексиката процеси, в които думите се извличат от паметта, почти несъзнателно в съответствие с това, което трябва да бъде изразено.

4) Двигателните процеси, необходими за написването на текста (De-Juanas, 2014, p.323).

Казано с други думи, дисграфията се разглежда като специфично обучително затруднение при писменото изразяване (Akhutina, 2002; Jiménez, Morales and Rodriguez, 2014; Lores-Leyva and Calzadilla-González, 2013), което се изразява в когнитивни проблеми, свързани с писането и крайния резултат от него; методите за писане; проблеми със зрително-двигателната координация и нейната комбинация с възприятието (Rivas and Lopez, 2017).

Когато има затруднения с писменото изразяване, възникващо без очевидни причини, по време на развитието и изучаването на писмения език, говорим за дисграфия на развитието; когато са причинени от друго състояние или травма, говорим за придобитата дисграфия (Martinez and Orrantia, 2004; Ramos, Reyes and Gijón, 2015).

Необходимо е да се спомене, че различни автори (Artigas-Pallarés, 2002; Delgado, Díaz and Digurnay, 2016; González, Cuetos, Vilar and Uceira, 2015; Nicolson and Fawcett, 2011) посочват, че еволюционната дисграфия е част от изучаването на дислексията. Те също така смятат, че не е необходимо и двете да се проявяват заедно. Според Martínez и Orrantia (2004 г.), развитието на дисграфията се разделя на повърхностна и фонологична, като първата се дължи на промяна в ортографския компонент и, следователно, на неспособността да се използва лексиката; а втората – на проблеми във фонологията.

Освен това, има и трети случай – смесената дисграфия, която се получава само когато трудностите в писменото изразяване и развитието (лексикални и фонологични), са засегнати при изучаването на четене при писане (Romero and Lavigne, 2005).

В обобщение и като отчетем, че дисграфията е толкова сложна, хетерогенна и обвързана с дислексията, е необходимо да се познават симптомите и признаците, които помагат на специалистите в образователната и психо-педагогическата област за ранното ѝ откриване. В следващия раздел са показани някои от тези елементи.

## II.4.2. Прояви на дисграфия

Както дислексията, така и дисграфията трудно се открива на най-ранните етапи на развитие и някои автори смятат, че това е трудност, извлечена от първата, защото на този етап децата все още развиват различни когнитивни и психологични умения. Ранното откриване на този вид трудност ще благоприятства ниската честота или прогресия на други проблеми или нарушения, които вероятно ще възникнат в юношеството (проблеми в училище или лош успех).

Затова повечето училищни системи започват с процеса на писане на възраст над 4-5 години, въпреки че преди това се наблюдава така наречената стъпка на писане или пиктография. В началното училище започва формалното писане.

## Проявления в ранна възраст (детска възраст)

Това е етапът, в който първите опити на детето за писмена комуникация – в началото може да са като пиктограма или граскане.

### Запомнете Remember



- ✓ **Затруднение при държане на молив и ножица.** Лошият контрол при работа с материали, маркери, бои, моливи, както и ножици, е индикатор на дисграфия; в допълнение – неправилното използване на тези средства свидетелства за липса на координация.
- ✓ **Проблеми с фината моторика.** Фината моторика е добър индикатор за откриване на проблеми в координацията на движенията на мускулатурата, костите и нервите на пръстите и ръцете, преди извършване на писането (Rosenblum, Aloni and Josman, 2010). Тези умения могат да са знак за когнитивното и психологическото развитие (De-Juanas, 2014).
- ✓ **Колебания в напредъка по отношение на писане и рисуването.** Детето преминава от рисунки към смесица от букви и/или числа с рисунки, за да премине по-късно в почти конвенционален правопис на букви и цифри. Този етап има няколко фази. В последния етап детето трябва да има ясна представа за спазване на редовете, въпреки че писането все още е неконтролируемо – изписване по една дума на всеки ред (големи думи) и няколко букви за всяка дума (Albarrán and García, 2010; Ruiz, 2012.). Всяко затруднение в този процес е знак за възможна дисграфия.



## Прояви на възраст между 5 и 7 години

На този етап се появява конвенционалното писане. Ето защо в този период специфичните трудности в писмения израз могат да бъдат по-лесно открити, тъй като той е свързан с психологическото, езиковото, двигателното и когнитивното развитие. Някои от признаците и симптомите, които можем да разгледаме, са:

### Запомнете

#### Remember



- ✓ Що се отнася до ортографията. На този етап детето „открива връзката между графичните аспекти на писането и звуковите аспекти на речта“ (Albarrán and García, 2010, p.23). В тази възраст (от 5 до 7 години) се отива от фаза на срички, без да има връзка между знака, който се пише, и звука, към азбучна фаза (където все още няма изчерпателен контрол на правописните правила, но има съгласуваност между фонемите и графемите). Основен показател за трудности в тази възраст от 5 до 6 години е развитието на фонологичното съзнание като при писменото изразяване (Angulo et al., 2012, Casillas and Goikoetxea, 2007; Suárez, García and Cuetos, 2013).
- ✓ Трудността да се преведе устната реч в писмена е знак за възможна дисграфия (Angulo et al., 2012). Проблеми с планиране на посланието, с процеса на неговото създаване, организацията и състава му.
- ✓ Може да е налично и огледално писане (Akhutina, 2002), с други гуми буквите да са обърнати огледално.
- ✓ Проблеми при боравенето с молив. Детето използва много натиск върху пособията, които използва, което води до бавно писане (Morales, Gil, Suárez, González and Jiménez, 2014).
- ✓ Също така има графомоторни затруднения, независимо дали в размера на писане (голям или малък), линейност (писане в права линия), и т.н. (Мартинс и др., 2013 г.).

## Прояви на възраст между 8 и 12 години

В повечето образователни системи периодът между 8 и 12 години съответства на края на началния етап на образование. Именно тук писменият израз, по отношение на своя графомоторен компонент, бележи по-голям напредък. Тук има други индикатори, които могат да ни предупредяват за възможна дисграфия. В този смисъл Angulo и сътрудници (2012 г.) посочват следните признаци:

### Запомнете

#### Remember



- ✓ **Проблемите с концентрацията**, когато детето пише, поради трудностите, които детето изпитва при възпроизвеждането и преписването на текстове.
- ✓ **Пропуски в паметта – краткосрочна и дългосрочна**. Това се отразява в планирането на посланието или текста по време на писане, проблеми в организирането и композирането, в резултат на което се получава неорганизиран и безсмислен текст (Albarrán and García, 2010).
- ✓ **Демотивация и липса на интерес към писането**. Знак за фрустрация и разочарование, които изпитват в процеса на развитие на писмените умения, поради отрицателните послания на родителите и учителите, заради „лошо писане“.
- ✓ **Проблеми при проверката на текста**. Тази фаза е предпоследната в писането на текст или послание (преди предаване към адресата). Изразява се в липса на корекции при препрочитане и редактиране на текста (González, 2003; González-Landa, 2009; Rivas and Lyppez, 2017).
- ✓ **Пропуски, замествания или добавяне на букви и гуми при преписване и диктовки**, което предполага трудности с работната памет за писане на букви и графем; както и проблеми с морфологични, граматически и синтактични аспекти (Arbiol and Paulo, 2016).
- ✓ **Възможност за нечетливо писане**, дължащо се на гвигателното развитие, особено по отношение на краснописа (Delgado et al., 2016).

Това са някои възможни аспекти, признаци и симптоми, които могат да спомогнат откриването от страна на учителите и семействата на специфични обучителни трудности, въз основа на писменото изразяване. Не трябва обаче да забравяме, че ефективна и безопасна диагностика на дисграфията се извършва само от специалист чрез съответните стандартизирани тестове и съответната психо-педагогическа оценка, специфична за всяка държава.

### II.4.3. Как да работим с ученици с дисграфия: специфични мерки по отношение на дисграфията в клас

Методически насоки, които да се изпълняват в класната стая с всички присъстващи ученици, със или без трудности при писменото изразяване. Прилагането на тези упражнения ще бъде от полза за всички ученици в процеса на придобиване на знания и постигане на напредък в писането, като се има предвид, че този процес, както и четенето, са ключови за бъдещото им образование. Наборът от стратегии е организиран съобразно предложенията на Де-Лукас (2014 г.) относно това, което се включва в процеса на писане.

#### Планиране на посланията

За да обърнем внимание на дейностите, свързани с планирането на посланието или текстовете, може да следваме предложените от González (2003 г.) фази за процеса на писане.

#### Съвет

##### Advice



- ✓ **По отношение на генерирането на информация.** Дейностите от този тип са свързани с търсенето на информация, като се има предвид нейната семантична част, т.е. значението на думите, съобразно контекста, в който те възникват. Логическите игри, установяване на връзката между свързани понятия, синоними и антоними са тези, избрани да развият този аспект.
- ✓ **Относно организацията на писането.** Този елемент е ключов за последователността и интегритета на написаното, така че писмените дейности, свързани с приказки или истории от самите деца, са най-подходящи за насърчаването му, като акцентът трябва да пада върху отделните етапи на изложението – начало – завръзка – край.
- ✓ **Формулиране на цели, с които се съставя свързан писмен текст.** В ранна възраст (от 4 до 6) игрите за довършване или допълване на изреченията могат да помогнат на този аспект. В горните етапи на началното образование (от 7 години нататък) можете да предложите серия от думи, които трябва да се появят в завършен текст по определена тема.

#### Синтактичен процес

За да можем да работим върху синтактичните процеси с учениците, трябва да търсим дейности, в които се залагат взаимоотношения между предмета и предлога, съществителни, глаголи, прилагателни, предлози, съюзи и т.н. В зависимост от възрастта и образователното ниво на ученика, нивото на трудност ще се увеличава, докато се стигне до така наречените синтактични анализи на изречения (на 12 години или в края на етапа на началното образование). Някои дейности могат да бъдат: упражнения по съждителна логика (разграничение между „и“ и „или,“); упражнения, демонстриращи, видовете изречения: съобщителни, побудителни, възклицателни, въпросителни; упражнения, демонстриращи координационните отношения между този, който извършва действието и действието (подлог-сказуемо).

## Лексикален процес

Лексикалният процес разглежда начина на използване и правилата на речника на езика. В този смисъл дейностите, свързани с преписване и диктовката на текстове и думи, са най-подходящи. Друг вид дейности (за 5 или 6-годишни) са децата да гагат определенията на думите и да ги групират тематично. Игри със синоними и антоними също са подходящи.

Друга дейност за по-големи възрасти (от 7 години нагоре) може да бъде да се избере тема и да потърсят всички думи, които се отнасят до нея. Представете серия от изречения и няколко ситуации, около които да обедините тези аспекти според контекста.

## Двигателни процеси

Някои от дейностите, които могат да бъдат предприети за насърчаване на двигателно развитие, могат да бъдат:

- ✓ **Игри с топки и обръчи.** С тях се цели работа както с фината моторика (улавяне на топката или на обръча), така и по отношение на груби двигателни умения (скокове и бягане с препятствия). Този тип дейности се ползват предимно в ранна детска възраст, за да се развие психомоториката; въпреки това е необходимо и в периода от 5 до 8 години.
- ✓ **Игри на лабиринт в пространството или на хартия.** С тях се насърчава латеризацията, фината моторика (ако са разработени на хартия), схемата на тялото и баланса. Тези дейности трябва да се упражняват в ранна възраст, тъй като те насърчават установяването на координация между горната и долната част на тялото и между лявата и дясната страна. Също така, те са от полза за постуралния контрол, предотвратявайки бъдещи проблеми с гърба и ръцете.
- ✓ **Правене на плакати и реклами.** С тези упражнения се опитваме да развием графомоториката и начина на изписване, тъй като се изписват думи и букви с малки и големи букви, получерен текст, курсив, подравняване на текста, пространствено оформление. Тези дейности може да се развиват от 6-годишна възраст.
- ✓ **Игри на омофони и омоними.** С този вид дейности се опитваме да постигнем напредък в графичния аспект (координация между графемите и фонемите) и във фонологичното осъзнаване.

Съществуват много дейности и упражнения за укрепване на писането от най-ранна възраст, тъй като то се счита за един от основните елементи на грамотността. В този смисъл показваме възможни дейности за фокусиране върху различни аспекти и фази на придобиване на умения за писане, те могат да бъдат променяни и модифицирани за езика на всяка държава, както и по отношение нивото на трудност и/или сложност. Съвместната работа е от полза за сътрудничеството и предотвратява изолацията, като осигурява по-безопасна и мотивираща среда за учениците.

## Литература

1. Akhutina, T. V. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 236-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011262>
2. Albarrán, M. & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, 15-32. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A/18660>
3. American Psychiatric Association. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR). (1a.ed). Barcelona: Masson
4. American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). (5a.ed). Madrid: Editorial Medica Panamericana
5. Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Satorras, R. M. & Vázquez, M. (2012). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía
6. Arbiol, A. & Paulo, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6o de Primaria en relación con la práctica docente. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 11-48. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54083>
7. Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(Supl1), 7-13. Recuperado de <http://www.neurologia.com/articulo/2002063>
8. Casillas, A. & Goikoetxea, E. (2007). Silaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 245-259. doi: 10.1174/021037007780705184
9. Castano, J. (2002). Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de los trastornos de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 34(Supl1), 1-7. Recuperado de <http://www.neurologia.com/articulo/2002034>
10. Cholewa, J., Mantey, S., Heber, S. & Hollweg, W. (2010). Developmental surface and phonological dysgraphia in German 3rd graders. *Reading and Writing*, 23(1), 97-127. doi: 10.1007/s11145-008-9153-7
11. Crescini, V. (2011). Dificultades en la lectura y la escritura en la Etapa de Educación Primaria. Estrategias de intervención. *Pedagogía Magna*, 11, 242-249. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629205>
12. De-Juanas, A. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.750
13. Delgado, O., Díaz, E. & Digurnay, I. (2016). Caracterización de disgrafía en niños y niñas. *Revista de Información Científica*, 95(6), 1-10. Recuperado de <http://www.revinfscientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/42/94>
14. Di Pietro, M., Schnider, A. & Ptak, R. (2011). Peripheral dysgraphia characterized by the co-occurrence of case substitutions in uppercase and letter substitutions in lowercase writing. *Cortex*, 47(9), 1038-1051. doi: 10.1016/j.cortex.2010.10.005
15. García, J. N. & Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de

- la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), 281-297. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318519>
16. González, R. M. (2003). Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE. *Psicothema*, 15(3), 458-463. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1088>
  17. González-Landa, M. C. (2009). Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 157-190. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110157A>
  18. González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8. doi: 10.1016/j.aula.2014.06.001
  19. International Dyslexia Association. (2000). DYSGRAPHIA. Retrieved of <http://social.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/21/2016/07/dysgraphia.pdf>
  20. Jiménez, J. E., Morales, C. & Rodríguez, C. (2014). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 5-16. doi:10.1989/ejep.v7i1.148
  21. Lores-Leyva, I. & Calzadilla-González, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria, *EduSol*, 13(42), 13-23. Recuperado de: [http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/77/pdf\\_53](http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/77/pdf_53)
  22. Martínez, J. & Orrantía, J. (2004). Dislexia y disgrafía de superficie evolutivas en español: un experimento de rehabilitación. *Rev Psicopedagogía*, 21(64), 2-18. Recuperado de <http://psicobvsalud.org/pdf/psicoped/v21n64/v21n64a02.pdf>
  23. Martins, M. R., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Araujo, M. L., Magro, R. R. & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria*, 89(1), 70-74. doi: 10.1016/j.jped.2013.02.011
  24. Morales, C., Gil, V., Suárez, N., González, D. & Jiménez, J. E. (2014). Fluidez y exactitud en la copia de letras del alfabeto (manuscrita vs. cursiva): un estudio transversal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 485-492. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.768
  25. Nicolson, R. I. & Fawcett, A. I. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-127. doi: 10.1016/j.cortex.2009.08.016
  26. Ramos, J. L., Reyes, D. & Gijón, R. (2015). Disgrafía. Recuperado de: <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1416349645418>
  27. Richards, T. L., Berninger, V. W., Stock, P., Altemeier, L., Trivedi, P. & Maravilla, K. R. (2011). Differences between good and poor child writers on fMRI contrasts for writing newly taught and highly practiced letter forms. *Reading and Writing*, 24(5), 493-516. doi: 10.1007/s11145-009-9217-3

28. Richards, T. L., Grabowski, T. J., Boord, P., Yagle, K., Askren, M., Mestre, Z., ... Berninger, V. W. (2015). Contrasting brain patterns of writing-related DTI parameters, fMRI connectivity, and DTI-fMRI connectivity correlations in children with and without dysgraphia or dislexia. *NeuroImage: Clinical*, 8, 408-421. doi: 10.1016/j.nicl.2015.03.018
29. Rivas, R. M. & Lypez, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 73-86. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RDPN
30. Romero, J. F. & Lavigne, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
31. Rosenblum, S., Aloni, T. & Josman, N. (2010). Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 502-509. doi: 10.1016/j.ridd.2009.10.016
32. Ruiz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4428/6161>
33. Suárez, P., García, M. & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537
34. Suárez, M. A. & Quijano, M. C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614004>

## II.5. Дискалкулия

### II.5.1. Обща информация. Теоретични концепции за дискалкулия

Дискалкулията се категоризира като специфично затруднение при обучението, определено според DSM-V като: „алтернативен термин, който се отнася до модел на трудности, характеризирани с проблеми при обработката на цифрова информация, изучаването на аритметични операции и правилното или свободно смятане“ (Американска психиатрична асоциация – АРА, 2014 г., стр. 67).

В МКБ, 10<sup>-та</sup> ревизия (МКБ-10, 2010) дискалкулията се определя така:

#### Важно

Important



Това разстройство обхваща специфично нарушение на аритметичните умения, което не може да се обясни само с общо умствено изоставане или очевидно неадекватно обучение в училище. Дефицитът засяга предимно умението за извършване на основните аритметични действия – събиране, изваждане, умножение и деление (отколкото по-абстрактните математически умения, свързани с алгебрата, тригонометрията, геометрията или висшата математика). (Organizaciyn Mundial de la Salud-OMS-, 2010)

Това разбиране говори за дискалкулията като за „специфично разстройство на аритметичните умения“, като за прости проблеми в аритметичните умения при обработката на цифрова информация, без да посочва подробности (Dehaene, Molko, Cohen and Wilson, 2004; Kaufmann, Wood, Rubinsten and Henik, 2011; Kucian, 2016, Olsson, Цstergren and Trgff , 2016).

Има различни теории, които обясняват произхода на това затруднение. Една от тях го отгава на невробиологични причини (Кауфман и др., 2011 г.; Ландерл, Фюсенегер, Мол и Уилбургер, 2009 г., Ранпура и др., 2013 г.).

От друга страна, съществува теория за генетични причини, която, въпреки че не го отгава изцяло на наследствеността, посочва, че някои фактори като „обща способност за запаметяване или скорост на обработка“ (Szűcs and Goswami, 2013, p.34) са както аспекти на математическите способности, така и генетични компоненти. И двете теории са съвместими с класификация на тази трудност, като дискалкулия на развитието, когато проблемите на числено изразяване са без очевидна причина; и като придобита дискалкулия, която е вследствие на мозъчно увреждане, (Кучан, 2016).

Не на последно място, някои автори се основават на когнитивни или развитийни теории, за да обяснят това затруднение (Ansari, 2010; Fias, Menon and Szűcs, 2013). Те предлагат повече психо-педагогическа перспектива и описват процеса на придобиване на математически умения, в който първата фаза се състои в различаване на качествата на обектите, след това се преминава към йерархично подреждане или способност за класифициране; и едновременно с това възниква процес на сериация или схващане на отношенията между обектите. Тази фаза се нарича логико-математическа (De Visscher, Szmales, Van Der Linden and Noll, 2015). Следващата фаза включва паметта и развива сравняване както от глобален, така и от индивидуален характер, развива се съзнание за бройните числа (Butterworth, 2010). Третият етап се достига, когато детето може да се свърже редните и бройните понятия и следователно да брои (Balbi and Dansilio, 2010). В последната фаза, когато се извършва сравнение на числа и разпадането на тези числа, се схваща и приложимостта на числата (Villaroel, 2009; Freitas and Sinclair, 2016).



Тези етапи са стъпки към развитие на т.нар. количествени представи (Aragun, Navarro & Aguilar, 2016) и индикират специфични затруднения при усвояването на аритметиката.

Те са от ключово значение за развитието на математическите умения, тъй като благоприятстват изучаването на позиционните числови стойности и смятането на ум. Следователно, числовата осъзнатост се явява силен индикатор на постиженията в математиката в ранните ученически години (Aragun, Aguilar and Navarro, 2017, p.17).

Следователно, въз основа на когнитивната теория, която обяснява развитието на смятането и уменията за боравене с числа, е възможно да се разбере, че това е доста разнородно затруднение, при което трябва да се вземат под внимание различните елементи за диагностициране (Kaufmann, et al., 2013). В този смисъл някои автори разглеждат по-обща фактори, свързани с дефицитите в работата с цифри обработка и усвояването на стратегии за решаване на математически задачи, като например работна памет, концентрация и др. (Fias et al., 2013, Soltész, Szűcs and Szűcs, 2010, Sylke and Van Luit, 2013).

Някои проучвания сочат, че скоростта на разпознаване на цифрите са индикатор за математическите способности (Kleemans, Peeters, Segers and Verhoeven, 2012; Willburger, Fussenegger, Moll, Wood and Landerl, 2008). В този смисъл, визуалната памет и краткосрочната памет се считат за фактори при дискалкулния (Landerl, 2013; Szucs, Devine, Soltész, Nobes and Gabriel, 2013).

В заключение, множеството фактори, които имат отношение към дискалкулния, са толкова разнородни, разнообразни и обвързани, че е необходимо да сме наясно със симптомите и признаците, които могат да помогнат на лицата, имащи отношение към образованието на деца (семейства, учители, преподаватели, педагози и т.н.), да забележат това затруднение на ранен етап.

### II.5.2. Прояви на дискалкулния

Международната класификация на болестите 10-ата редакция (МКБ-10, 2010 г.) посочва серия от общи симптоми:

Аритметичните затруднения са разнообразни и могат да включват: неспособност за разбиране на смисъла на отделните аритметични действия; неразбиране на математическите термини или знаци; неразпознаване на цифрите; трудности при извършване на стандартни аритметични операции; трудност в подбирането на подходящи числа при решаването на аритметична задача; трудности в точното подреждане на цифрите или при вмъкване на десетици или символи по време на изчисления; лоша пространствена организация на аритметичните изчисления; неспособност за научаване на таблиците за умножение (World Health Organization- WHO-, 2010).

Изчисленията и другите математически умения (класификация, запаметяване, количествени представи и т.н.) са основни фактори за обучението на учениците, като придобиването и развитието им е от съществено значение в ранните етапи на образованието.

По същия начин като дислексията, проблемите в аритметичните умения е трудна за откриване в ранните стадии или стadiите на детството, защото в тези етапи децата все още развиват различни когнитивни и психологически умения; ранното разпознаване на този вид затруднения обаче ще предотврати бъдещи проблеми в училище или лош успех в юношеството.

Обикновено образователните системи започват с първите стъпки към придобиване на математическите способности в етапа на детската възраст (4-5 години), макар че и преди това се извършват процеси, предхождащи математическите понятия. В началния етап започват специфични аритметични операции.

## Симптоми и признаци в ранна възраст (детска възраст)

Необходимо е да се подчертае, че в тези възрасти поради нивото на когнитивно развитие децата все още не са достигнали до фазата на сравнение и преобразуване на числата, но има редица симптоми и признаци, които могат да помогнат за откриването на евентуална дискалкулния като тези, предложени от Angulo и сътрудници (2012 г.); Kadosh, Dowker, Heine, Kaufmann and Kucian (2013); и Kucian (2016).

### Запомнете Remember



- ✓ **Проблеми със съгласуваността между числото и неговото изписване.** В този аспект, децата не знаят, че бройното или редно „4“ е „четири“. Според Kadosh и др. (2013 г.), четенето и писането на числа е трудност и за тях.
- ✓ **Затруднение при броенето.** В този смисъл способностите за преброяване са ограничени, като се дават или показват съвсем различни отговори от тези, които се търсят (Kucian, 2016; Soltűsz et al., 2010). Освен това устното броење не отговаря на възрастта им – те забравят числата или ги пропускат при преброяване от 1 до 10.
- ✓ **Промени в проследяването на серийността.** Подреждането на обекти от най-висока към най-ниска степен, от най-малкото до най-голямото, е трудно за асимилиране от детето (Angulo et al., 2012 г.)
- ✓ **Проблеми с класирането или класифицирането на предмети.** Всяко упражнение, включващо класификация на класове (цветове, форми, рисунки), които отговарят на броя във всяко множество, е сложно за детето (Kadosh et al., 2013).

## Симптоми и признаци между 5 и 7-годишна възраст

Учениците са в първите години на началния етап, така че признаците или симптомите стават по-очевидни, още повече, ако вземете предвид възрастта на децата и тяхното когнитивно развитие и обучение. Някои от аспектите, посочени от Angulo et al. (2012); Kadosh et al. (2013); Kucian (2016) и Landerl (2013), са:

### Запомнете Remember



- ✓ **Броење на пръсти или посредством групи пособия.** Детето не може да брое наум и трябва да прибегва до предмети или части на тялото, за да извършва преброяване и да определя количествата (Angulo et al., 2012; Kucian, 2016).
- ✓ **Трудности с концентрация на вниманието и визуално-пространствената памет** (Куциян, 2016 г.; Солтеш и др., 2010 г.). Тези по-обща аспекти се дължат на проблем с математическите умения, което причинява демотивиране и дефицит в тези когнитивни умения. Това е в допълнение към проблемите с работната памет и краткосрочната памет (Landerl, 2013), което затруднява запаметяването на числа.
- ✓ **Проблеми с усвояването на редни числа.** Децата не могат да разпознаят мястото, заемано от обект или форма, подлежащи на подреждане или номериране (Kadosh et al., 2013).
- ✓ **Проблеми със специфичните аритметични операции.** В случай, че детето ги извършва правилно, ги прави механично без разбиране (Angulo et al., 2012; Landerl, 2013).
- ✓ **Трудности с времето и последователността** (Angulo et al., 2012) и интернализация на понятието време, дни от седмицата, часове-минути и секунди, месеци и т.н.

## Симптоми и признаци между 8 и 12-годишна възраст

Тази фаза включва аспектите и симптомите, типични за последните етапи на началното образование, така че трябва да се вземат под внимание хронологичната възраст, нивото на образование и развитието на детето, за да може да се говори за дискалкулия.

### Запомнете

#### Remeber



- ✓ **Проблеми с таблици за умножение и деление.** Детето не е придобило умения по отношение на аритметичните операции, определени за тези възрасти, а може и да не ги разбира (Angulo et al., 2012; Landerl, 2013).
- ✓ **Трудност със способностите за разпознаване на единици, десетици и стотици**, т.е. с цифрите и мястото, което заемат в определено число (Kucian, 2016.). И следователно – с преобразуването на числата.
- ✓ **Трудности в обработката на числа.** Трудно се прилагат адекватни стратегии за изчисляване и решаване на математически задачи (Kucian, 2016; Landerl, 2013; Landerl, Bevan and Butterworth, 2004).
- ✓ **Проблеми с четенето и писането на големи числа.** Както и с диктовката на числа. Скорост на именуване на числа (Landerl, 2013 г.).
- ✓ **Трудност със сравнение на числата, по-големи от 100** (Landerl, 2013 г.; Landerl и др., 2004 г.).
- ✓ **Проблеми с умения или социални умения за работа с пари и парични суми** (Angulo 2012 г.).
- ✓ **Математическите знаци и математическият език се превръщат в трудност** за децата на този етап, които ги обръкват и те не ги разбират, например „<“ или „>“, т.е. съответно „по-малко“ или „по-голямо“ (Kucian, 2013 г.).
- ✓ **Числовите редици** – това е редица, в която са позиционирани числата, които са подредени в определен ред, като децата имат проблеми при включването на зададени числа в числовата редица (Landerl, 2013 г.).

Това са някои възможни аспекти, признаци и симптоми, които могат да благоприятстват установяването от страна на учителите и семействата на специфични обучителни затруднения, свързани с аритметичните умения; не трябва обаче да забравяме, че ефективна и безопасна диагностика на дискалкулията се извършва, само чрез съответните стандартизирани тестове и съответната психо-педагогическа оценка, специфична за всяка държава.

### II.5.3. Как да работим с дискалулията при учениците: специфични мерки за справяне с дискалулията в класната стая

Предложенията за работа в класната стая, упражнения и дейности, които са показани, са предназначени за работа с всички ученици, като се има предвид съответната им възраст.

#### Специфични мерки за работа с ученици на възраст от 5 до 7 години

Някои от методическите стратегии в тази възраст, които подпомагат процеса за развитие на математическите способности, са: сътрудничеството между учителите, участващи в учебния процес и семействата (Kleemans et al., 2012). Също така, подобряването на работата с предмети и елементи може да бъде добра основа за развитие на абстрактното мислене.

**Видео игри.** Видео игри, базирани на математиката, благоприятстват развитието на паметта, вниманието и концентрацията. Те трябва да бъдат адаптирани за тази възраст с подходяща сложност. Пример за такива са т.нар. ребуси и пъзели от типа на Тетрис или подобни, при които например, играчът се опитва да групира топки от един и същи цвят за ограничено време, докато не се елиминират всички. С тази видео игра, учениците подобряват вниманието и концентрацията, както и работната си памет.

**Използвайте стратегии за броене, като използвате топки или групи предмети,** които символизират определен брой обекти. С тази мярка се намалява нуждата да се разчита на пръстите, подобряват се символиката и концепцията за множества, и е стъпка към усвояване на концепцията за единици и десетици.

**Някои игри, при които се отчита времето,** докато се извършва дадена дейност или задача, подобряват разпознаването на времевата последователност.

**Танграм или мозайка.** Те подобряват визуалната памет, благоприятстват за придобиването на нови математически умения и за развитие на въображението и творчеството на учениците.

**Игри за плащане, обмяна и връщане.** Измислянето на история и насърчаването на придобиването, обмяната и възстановяването на средства или предмети може да помогне да се придобият и разберат понятия, основни за специфични аритметични операции (събиране и изваждане); те също улесняват сравнението на цифри и числа.

**Играенето на различни игри и подреждането според резултата,** които са получили от най-високия до най-ниския или от най-ниския до най-високия, е добра стратегия за подпомагане на овладяването на поредни номера и серии.

#### Специфични мерки за работа с ученици на възраст от 8 до 12 години

В тази възраст трябва да се опитаме да доближим математиката до децата като основен елемент от ежедневието. Също така, насърчаването на това усещане за значимост на математическите умения и необходимостта от компютърни умения ще улесни придобиването на бъдещи познания в тази област. Някои методически стратегии и дейности за развитие и напредък на някои математически концепции са следните:

Използването на „Пръчиците на Кюизинер“ в различни упражнения е от полза за концепцията за единици, десетици и стотици.

Изписването и преписването на дълги числа, както и повторното им четене с постепенно увеличаване на сложността.

Шахът е добър дидактичен ресурс за подобряване на уменията за умножение на числа. Можете да използвате шах, за да умножавате например по 8.

Придобиването и развиването на аритметичните умения може да бъде подобро с множество игри и мисловни стратегии. Не трябва да се забравя, че логиката е понятие, свързано с математиката. В този смисъл показахме възможни дейности за фокусиране, върху различни аспекти и елементи, свързани с усвояването на математиката, те могат да бъдат променяни и модифицирани за всяка държава, както може и да се променя нивото на трудност и/или сложност. Предложенията са подходящи както за ученици с обучителни затруднения, свързани със смятане и математически умения, така и за тези, които не ги демонстрират, тъй като е от полза за придобиването на знания и обезпечаването им.

Освен това, съвместната работа с всички ученици, а не изолирано, стимулира сътрудничеството и осигурява по-приобщаваща среда.

### Литература

1. American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). (5a.ed). Madrid: Editorial Medica Panamericana
2. Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Satorras, R. M. & Vázquez, M. (2012). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía
3. Ansari, D. (2010). Neurocognitive approaches to developmental disorders of numerical and mathematical cognition: The perils of neglecting the role of development. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 123-129. doi: 10.1016/j.lindif.2009.06.001
4. Aragón, E., Aguilar, M. & Navarro, J. I. (2017). Sistema instruccional de apoyo a la enseñanza del sentido numérico. *Revista de Educación*, 375, 14-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-333
5. Aragón, E., Navarro, J. I. & Aguilar, M. (2016). Predictores de dominio específico para la fluidez de cálculo al inicio de la Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3)(40), 482-499. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1069>
6. Balbi, A. & Dansilio, S. (2010). Dificultades de aprendizaje del cálculo: Contribuciones al diagnóstico Psicopedagógico. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 7-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3984141>
7. Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(12), 534-541. doi: 10.1016/j.tics.2010.09.007
8. De Visscher, A., Szmalec, A., Van Der Linden, L. & Noël, M. P. (2015). Serial-order learning impairment and hypersensitivity-to-interference in dyscalculia. *Cognition*, 144, 38-48. doi: 10.1016/j.cognition.2015.07.007
9. Dehaene, S., Molko, N., Cohen, L. & Wilson, A. J. (2004). Arithmetic and the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 14 (2), 218-224. doi: 10.1016/j.conb.2004.03.008
10. Fias, W., Menon, V. & Szűcs, D. (2013). Multiple components of developmental dyscalculia. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 43-47. doi: 10.1016/j.tine.2013.06.006
11. Freitas, E. & Sinclair, N. (2016). The cognitive labour of mathematics dis/ability: Neurocognitive approaches to number sense. *International Journal of Educational Research*, 79, 222-230. doi: 10.1016/j.ijer.2015.10.008
12. Kadosh, R. C., Dowker, A., Heine, A., Kaufmann, L. & Kucian, K. (2013). Interventions for improving numerical abilities: Present and future. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 85-93. doi: 10.1016/j.tine.2013.04.001
13. Kaufmann, L., Mazzocco, M. M., Dowker, A., Von Aster, M., Gubel, S. M., Grabner, R. H., Nuerk, H. C. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00516

14. Kaufmann, L., Wood, G., Rubinsten, O. & Henik, A. (2011). Meta-Analyses of Developmental fMRI Studies Investigating Typical and Atypical Trajectories of Number Processing and Calculation. *Developmental Neuropsychology*, 36(6), 763-787. doi: 10.1080/87565641.2010.549884
15. Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 471-477. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.004
16. Kucian, K. (2016). Developmental Dyscalculia and the Brain. In D. Berch, D. Geary & K.M. Koepke (Eds). *Development of Mathematical Cognition* (Vol. 2, pp. 165-193). San Diego: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-801871-2.00007-1
17. Landerl, K. (2013). Development of numerical processing in children with typical and dyscalculic arithmetic skills – a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00459
18. Landerl, K., Bevan, A. & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(2), 99-125. doi: 0.1016/j.cognition.2003.11.004
19. Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K. & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(3), 309-324. doi: 10.1016/j.jecp.2009.03.006
20. Landerl, K., Göbel, S. M. & Moll, K. (2013). Core deficit and individual manifestations of developmental dyscalculia (DD): The role of comorbidity. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 38-42. doi: 10.1016/j.tine.2013.06.002
21. Monge, M., Méndez, M., Hernández, A., Quintana, C. & Viota, E. (2015). Aspectos neurobiológicos del aprendizaje de las matemáticas en los niños. *Canarias pediátrica*, 39(3), 170-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350634>
22. Olsson, L., Östergren, R. & Träff, U. (2016). Developmental dyscalculia: A deficit in the approximate number system or an access deficit? *Cognitive Development*, 39, 154-167. doi: 10.1016/j.cogdev.2016.04.006
23. Organización Mundial de la Salud. (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80-F89>
24. Ranpura, A., Isaacs, E., Edmonds, C., Rogers, M., Lanigan, J., Singhal, A., ... Butterworth, B. (2013). Developmental trajectories of grey and white matter in dyscalculia. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 56-64. doi: 10.1016/j.tine.2013.06.007
25. Sans, A., Boix, C., Colomé, R., Lpez-Sala, A. & Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 16(9), 691-699. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/numerosanteriores/publicacion-2012-11/trastornos-del-aprendizaje/>
26. Soltész, F., Szücs, D. & Szücs, L. (2010). Relationships between magnitude representation, counting and memory in 4- to 7-year-old children: A developmental study. *Behavioral and Brain Functions*, 6(13), 1-14. doi: 10.1186/1744-9081-6-13
27. Sylke, T. & Van Luit, J. (2013). Accelerating the early numeracy development of kindergartners with limited working memory skills through remedial education. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 745-755. doi: 10.1016/j.ridd.2012.09.003
28. Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A. & Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex*, 49(10), 2674-2688. doi: 10.1016/j.cortex.2013.06.007
29. Szücs, D. & Goswami, U. (2013). Developmental dyscalculia: Fresh perspectives. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 33-37. doi: 10.1016/j.tine.2013.06.004
30. Virraruel, J. D. (2009). Origen y desarrollo del pensamiento numérico: una perspectiva multidisciplinar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 555-604. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?283>
31. Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G. & Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 224-236. doi: 10.1016/j.lindif.2008.01.003

## II.6. Хиперактивност с дефицит на внимание

### II.6.1. Обща информация

Психичното здраве, особено това на децата и юношите, понастоящем е един от най-важните медицински проблеми в световен мащаб, тъй като при растежа се наблюдава тревожна поява на психични разстройства. Понастоящем в Европа 10-20% от младите хора (между 9,5-22%) имат проблеми с психичното здраве. Едно от пет деца страда от проблем на развитието, или поведенческо и емоционално разстройство, едно от осем има психично разстройство.

Хиперактивността с дефицит на внимание (ХАДВ) е едно от най-честите поведенчески разстройства в детството и юношеството, като включва между 5 и 10 процента от населението. Тази честота варира в различните проучвания, поради промяна в диагностичните критерии от един DSM (Диагностичен статистически наричник, подготвен от Американската асоциация на психиатрите) към друг, изследваното население и използваните диагностични инструменти. По този начин честотата, основаваща се на използването на един инструмент (напр. оценка от учител) в даден момент, варира между 10 и 20%, докато в общия случай на използване на DSM-IV, множество източници на информация и директни клинични оценки варират между 5 и 10%.

Оценките за честотата се основават на оценката на децата в училищна възраст, но не включват хората от края на юношеството и възрастното население.

Разстройството не се проявява само в съвременната цивилизация. Съществуват свидетелства от 1775 г. от германския лекар Мелхиор Агам Вайкард, който публикува проучване на дефицита на внимание, което описва като „лице, което не внимава ... изучава уроците само повърхностно; неговите преценки са неточни и с лоша преценка на стойността на нещата (...) чува само половината от това, което говоря; запомня или споделя, но половина или по неуверен начин ... до голяма степен недисциплинирано“. Лечението, препоръчано по това време, се заключава до изолацията на детето, далеч от шума и предметите, в самота. (Дикел, 2015 г., страници 96-97).

Повече от 200 години по-късно дете с ХАДВ има предимно симптоми на хиперактивност и импулсивност, липса на концентрация или комбинация от тях. Това е нарушение на неврологичното поведение, диагностицирано четири пъти по-често при момчетата, отколкото при момичетата и при най-малко 3-5% от децата в световен мащаб. Около половината от хората, диагностицирани в детска възраст, продължават да проявяват симптоми в зряла възраст. Много от обичайно използваните термини за диагностициране на дефицита на внимание/хиперактивност (ХАДВ) не са достатъчно добре дефинирани. Например в DSM-IV (наричник, в който за пръв път се явява терминът дефицит на внимание/хиперактивност) съществуват критерии като: не обръща внимание на детайлите; лесно се разсейва от външни фактори; трудности при запазване на вниманието към дейността или избягване на дейности, които изискват трайни умствени усилия.

Двусмислеността на тези формулировки позволява диагностицирането да се влияе от субективната оценка на клиничния специалист. В допълнение, те са изложени самостоятелно, въпреки че не са независими едни от други, което увеличава шансовете разстройството да бъде погрешно диагностицирано. Освен това, съществува припокриване между ХАДВ и други нарушения, което прави диференциалната диагноза още по-трудна.

Тези нарушения са назовавани с многобройни имена през последните няколко десетилетия: мозъчен дефект, церебрална дисфункция, минимална реакция, хиперкинетично детство, дефицит на вниманието със или без хиперактивност и, от 1987 г., хиперактивност с дефицит на

вниманието (ХАДВ) (Дикел, 2015 г., стр. 96).

Термините, използвани в диагностичните критерии, отразяват преобладаващото мислене в когнитивната психология и клиничните изследвания по време на формулирането на въпросния критерий. Критериите за ХАДВ са повлияни от „теорията на филтрите за внимание“, които доминират в проучвания на вниманието от 60-те и 70-те години, т.е. в годините, когато тези критерии са формулирани за пръв път. Самият термин „дефицит на вниманието/хиперактивност“ не е задоволителен. Той предполага, че има липса на внимание, докато основната трудност на хората с това разстройство е да фокусират вниманието своевременно и в отсъствието на непосредствено поощрение, както и да интегрират целите с действия при намиране и прилагане на стратегии.

ХАДВ най-често се диагностицира след 7-годишна възраст (това е изискване и на DSM IV), когато децата започват да се затрудняват да се адаптират към училищната среда. Въпреки това, децата с ХАДВ се различават от другите в ранна възраст. Например те проявяват забавяне в развитието на фините движения. Децата с ХАДВ също така показват забавяне на координацията на движенията и в ранните училищни години. Трудно е да се каже дали тези забавяния изразяват допаминова дисфункция на веригите, медитиращи контрола на моторните линии и процедурното обучение, и дали тези схеми са в основата на някои дефицити на изпълнението, които се появяват по-късно в развитието. Кортикалната и подкортикалната синаптична активност, подчертана от ПЕТ в многобройни проучвания, установява плато в ранна юношеска възраст (10-15 години), преди да падне до нивото на възрастните.

Изследването на основните предположения относно причините за поведението на учениците е предпоставка за описание на различните начини на проявяване на психични разстройства и подходящи подходи в училище. Много ученици проявяват смесица от причини, както клинични, така и поведенчески, така че припокриващите се източници на поведенчески затруднения на учениците в класната стая могат да объркат заинтересованите наблюдатели и особено учителите. Проучванията показват, че проблемите с поведението са тежки и се проявяват и хронично сред учениците. Трудността да се създадат подходящи и ефективни интервенции се засилва от липсата на комуникация и сътрудничество между доставчиците на услуги и терапевтичната подкрепа за учениците, по-специално специалистите по психично здраве и тези, които отговарят за коригирането на поведението.

Оценката на поведението на ученика е процес, основан на предположения, определящи причините и възможните интервенции. Емоциите играят важна роля в поведението на човека, и в този контекст е от съществено значение оценителите и специалистите по поведение да обърнат внимание на дешифрирането на тяхното изразяване в поведенческите прояви.



## II.6.2. Прояви на хиперактивност с дефицит на внимание

### Запомнете

#### Remeber



Диагноза хиперактивност може да бъде поставена само от експерт. Диагнозата може да бъде поставена само ако има повече описани признаци и поведенчески проблеми, които се проявяват по-силно от колкото при другите деца на същата възраст и с едни и същи умения. Въпреки, че има данни за работата по оценка на поведението, която се отнася само за родителите, абсолютно необходимо е експертното становище на специалист.

Съществуват сериозни опасения (Дикел, 2015 г., стр. 97) за прекомерно диагностициране на ХАДВ при деца и юноши според докладите, публикувани през 2013 г. от Центъра за контрол на заболяванията. На близо едно на всеки пет деца в гимназиален курс (в САЩ), или 11% от общия брой деца на училищна възраст, е поставена медицинска диагноза ХАДВ. Увеличението се оценява на 41% спрямо предходното десетилетие, което води до тревога и необходимост от интервенция, свързани с проучването и работата с това поведенческо разстройство.

Общите характеристики на това разстройство се отнасят до поведенческите прояви: трудно съсредоточаване на вниманието, постоянна превъзбуденост, произволни движения (често движение на ръцете и краката) на чина, катерене, често тичане, занимаване по-скоро със странични неща, отколкото с учебни задачи, самоволно говорене, викане, прояви на нетърпение, отговаряне преди учителят да е довършил въпроса, превъзбуда, безпокойство, разсеяност, нарушаване спокойствието на класа, губене или забравяне на лични вещи, търсене друг да пише домашните или други ежедневни дейности, трудности при изпълнението на задача, неспазване на правилата; невъзможност за работа в екип и неприемане от страна на групата, трудности при заучаване на дадена задача, видимо неслушане на това, което се говори.

Списъкът от симптоми, използвани за диагностициране на ХАДВ, може да бъде разделен на техните критерии и хиперактивност – импулсивност. Проявите на синдрома на дефицит на вниманието/хиперактивност (ХАДВ) включват различни равнища на невнимание, хиперактивност и импулсивност. Част от тях се наблюдават в предучилищна възраст и се проявяват през целия период на началното и средното образование.

Симптомите, свързани с невнимание, се отнасят до поведение като грешки, причинени от небрежност,

- трудности при поддържането на постоянно внимание;
- проблеми при слушането, когато се говори на съответното лице;
- проблеми при завършване на поставената задача;
- проблеми при организацията на работата;
- избягване на дейности, които изискват постоянно внимание;
- проблеми при поставянето на предмети на мястото им;
- склонност за забравяне на свършеното.

## Запомнете

### Remember



Симптомите на хиперактивност и импулсивност са групирани заедно в DSM-IV.

Хиперактивността се проявява като:

- превъзбуда;
- невъзможност за стоене на едно място дълго време;
- прекомерни движения (постоянно търсене начин за движение с крака), неспазване на тишина при работа;
- прекомерно говорене.

Импулсивността се проявява чрез поведение като:

- отговор на въпрос, преди да бъде довършен;
- нетърпеливост;
- прекъсване на другите при разговор или дейност.

ХАДВ се изразява в три подтипа: Преобладаващо ненатрапчив подтип (ПНП), който се наблюдава при 6 от 9-те симптома по скалата на „невниманието“. Преобладаващо хиперактивен/импулсивен подтип (Х/И), които се наблюдават в 6 от 9-те симптома по скалата на „хиперактивността/импулсивността“. Комбиниран подтип (КТ), в който се наблюдават 6 от симптомите и на двете скали. Този подтип е най-близък до класификацията на ХАДВ от DSM-III.

Разпределението на децата в началното училище в трите подтипа е 50% за ПНП, 20% за Х/И и 30% за КТ.

За да се диагностицира DSM-IV с ХАДВ:

- децата трябва да са на повече от 7 години;
- симптомите да са налице в продължение на най-малко 6 месеца;
- децата да са наблюдавани в най-малко два контекста (у дома и в училище, например);
- да е налице неадекватност от гледна точка на фазата на развитие, в която се намира лицето и
- наличие на значително отрицателно въздействие, върху социалната му дейност и времето, прекарвано от него в училище.

Въпреки това, дете с ХАДВ се различава от другите деца още от ранна възраст. Например детето изостава в развитието на фината моторика, особено по отношение заучаването на дейности (Каратекън, 2001 г.).

Моделът хиперактивен/импулсивен се проявява рано, още преди детската градина, докато симптомите на невнимание се появяват няколко години по-късно. Освен това, специфичните проблеми, свързани с вниманието, ако все още не са налице, се появяват дори по-късно от тези, свързани с хиперактивно-импулсивното поведение (Баркли, 1997 г.).

**Важно**

Important

**Няколко проблемни области на децата с ХАДВ:**

- а) Поведение.** При повечето поведенчески проблеми на деца и юноши, това разстройство е свързано с импулсивност и разсеяност. Те не се изморяват като другите около тях, не могат да останат на едно място дори за кратък период от време. Някои говорят много и имат затруднения при отлагането на удовлетворението (например, ако иска да вземе нещо, това трябва да се случи сега, не утре или след седмица например).
- б) Социални взаимоотношения.** Децата с ХАДВ имат затруднения при сприятеляването и спазването на правилата. Не спазват ограниченията, налагани от други и са склонни да пренебрегват изискванията, отправени към тях. Обикновено трябва да им бъде повтаряно много пъти какво да правят. Също така е трудно да зачитат чувствата, правата и имуществото/предметите, принадлежащи на други хора. Такива деца често са агресивни, доминиращи – което причинява неудобство на другите деца. Те не спазват правилата на игрите и не могат да изчакат своя ред в играта – не са предпочитани за партньори.
- в) Трудности на интелектуално равнище.** Категориите деца, при които се наблюдават повече проблеми, свързани с вниманието, се концентрират по-трудно и бързо забравят това, което им е казано (недостиг на краткосрочна памет). За тях е трудно да предвидят последствията от действията си. Тези трудности често са съпътствани от нарушения при ученето или речта. Децата с ХАДВ са също толкова интелигентни и способни, колкото и другите деца, но не знаят как да използват ресурсите, с които разполагат.
- г) Трудност на емоционално равнище.** Наблюдава се преди всичко липса на контрол на импулсивността. При разгразнение не може да се запазва спокойствие, реагира се първосигнално. Емоциите са изключително бързо преминаващи, от състояние на тъга в екзалтация и обратно. Могат да бъдат приятелски настроени и в следващия миг да проявят враждебност. Имат нисък праг на търпимост към гразнение и могат да проявяват „нервни кризи“.
- д) Трудности на физическо равнище.** Висок праг на болка, която, съчетана с екстремнен риск, може да представлява опасност за здравето на физическо равнище (например наранявания, последици от мозъчни и сърдечни удари поради злоупотреба с вещества и т.н.).

### II.6.3. Как да работим с ученици с ХАДВ

Учителите могат лесно да разпознават хиперактивните и импулсивни деца и юноши, защото те лесно могат да проявят тревога, раздразнение и разстройство в училище. Проявите в училище се изразяват най-вече в неспазване на нарежданията за стоене мирно на чина и съсредоточаване върху конкретна задача за по-дълго време, демонстрират комбинация от хиперактивност, импулсивност и разсейване.

За лекарите е много добре известно, че хиперактивността е синдром. Статистиката показва, че повечето деца, които проявяват този синдром, не са преглеждани своевременно от лекар и много от тях не са диагностицирани с такава диагноза. Вместо това те се считат за невъзпитани или разглезени и следователно не получават подходящо лечение.

Основните бариери пред обучението, в случай на такова разстройство са следните: детето не обръща внимание на детайлите и поради това допуска грешки в работата; няма търпение да получи правилни инструкции; среща трудности при организирането и изпълнението на самостоятелни задачи; избягва задачи, изискващи продължителни умствени усилия; губи инструменти, необходими за изпълнение на задачите; проявява тежко натоварване и прекъсва изпълнението.

Препоръките и предложенията от общ характер за учителите в класната стая: (*UNESCO, Пакет ресурси за обучение на учители, специални изисквания в класната стая*)/(*UNESCO, Pachetul de resurse pentru instruirea profesorilor, Cerințe speciale on clasă*) се прилага при ученици с ХАДВ. Те предлагат:

#### Съвет

##### Advice



Установяване на ясна рамка на преподавателската дейност.

1. Приемане и ценене на разнообразието и различните възможности.
2. Дейности за рефлексия и оценяване на интервенциите и децата.
3. Гъвкаво използване на всички налични ресурси.
4. Активно сътрудничество в класната стая и извън нея.

Принципите на интервенция при деца с ХАДВ препоръчват следното:

#### Обърнете внимание

##### Pay attention



1. Няма универсален метод за обучение или терапия на дете с хиперактивност и дефицит на вниманието. Всеки ученик е уникален и тези трудности могат да бъдат рехабилитирани чрез индивидуални методи.
2. Преструктуриране на убежденията, които ученикът има за своите възможности. Поради предишни неуспехи ученикът ще бъде скептичен по отношение на потенциалния успех на използваните стратегии.
3. Давайте незабавно обратна връзка.
4. Адаптиране на стратегията към нуждите на учащия и гъвкавост в приложението ѝ. Например, когато ученикът има затруднения да се концентрира, за да напише задание, учителят може да приеме други форми на изпитване, като например устна.

Специфичните препоръки, включени в конкретните стратегии, които учителите могат да използват в рамките на интервенциите в класната стая, отчитат следните съображения:

- ✓ Организирайте класната стая така, че децата с хиперактивност и дефицит на внимание да са на първите чинове, за да не се разсейва останалата част от класа.
- ✓ Настанявайте децата с хиперактивност и дефицит на вниманието близо до популярни ученици, като положителни ролеви модели, и ги насърчавайте да си сътрудничат в ученето.
- ✓ Избягвайте външни стимули: децата с ХАДВ не трябва да седят около врати, прозорци или райони с интензивно движение.
- ✓ Мястото в класа не трябва да се променя, ако е възможно или поне не твърде често, за да се избегнат прекъсвания в ритъма и дейността.
- ✓ Препоръчва се да поддържате контакт с очите, докато работите, да говорите ясно, кратко и конкретно.
- ✓ Избягвайте поставянето на множество паралелни или сложни задачи.
- ✓ Често и последователно проверявайте работата.
- ✓ Предоставете на учениците възможност да разберат задачата и своята роля; представете повече време за изпълнение на задачите.
- ✓ Ако се налага, повторете задачата със спокоен и позитивен тон.
- ✓ Помагайте на децата с ХАДВ да се чувстват комфортно да задават въпроси, когато се нуждаят от помощ.
- ✓ Оказвайте помощ на деца с хиперактивност и дефицит на внимание на по-кратки периоди.
- ✓ Изгответе индивидуални програми за работа.
- ✓ Оценявайте напредъка в училище и поведението.
- ✓ Насърчавайте родителите да установят време и място за учене в дома, и да помагат при подреждането на учебните материали.
- ✓ Предоставете незабавни насърчения! Положителната обратна връзка може да направи задачата по-привлекателна и да накара детето да продължи задачата, която е започнало, но смята за скучна и без никаква непосредствена полза.
- ✓ По-често представете възможности за обратна връзка. Непосредствената обратна връзка е много полезна, но става още по-ефективна, ако е честата. В определени ситуации, когато се използва прекомерно, може да стане уморителна и гразнеща за детето и учителите.
- ✓ Позволете на детето често да променя работното си място, докато работи по домашната си работа или учи.
- ✓ Поставете задачи, включващи движение, като раздаване на материали, поливане на растения.
- ✓ Използвайте музиката, като инструмент за преход: песен = задача.
- ✓ Променяйте тона на гласа: силен, мек, шепот.

- ✓ Задайте етапи в работата и разделяйте задачите на по-малки части с чести почивки.
- ✓ Научете учениците да изговарят на глас плана си за работа, преди да решат задача или да поемат задание.
- ✓ Позволете на детето да прави нещо с ръце, докато трябва да слуша продължително: стрес топка, камък за успокоение, сгъване на хартия, глина.
- ✓ Използвайте незабележими сигнали, като езика на тялото, за да сигнализирате на детето, когато излезе от ритъм.
- ✓ Дайте възможност на учениците да демонстрират творческо мислене и въображение, за да получат признание за оригиналност.
- ✓ Използвайте мултисензорни стратегии, когато се дават указания и се представят уроци.

Умението за организация на времето е много важно. Вътрешното чувство за време и за бъдеще на хиперактивните деца се формира много по-късно. В следствие на това, те не могат да отговорят на определени очаквания, включващи времеви ограничения или подготовка за бъдещето, както други деца. Те се нуждаят от външна насока за периода от време, в който да изпълняват определена задача (може да използвате будилник или груг начин, по който можете да измерите интервала от време), което позволява на детето по-точно да организира времето си през този период. За по-сложни задачи, които изискват дълго време, като например четене на книга или завършване на проект, задачата трябва да бъде разделена на по-малки етапи, така че детето да осъществява всеки ден определена част от него.

Без тези средства за екстернализиране на времето, е много вероятно детето да изостави задачата, което прави невъзможно извършването на задоволителна работа.

Наличието на полезна информация на работното място е от съществена полза за учебния процес, у дома и в училище. Споменахме и че е много полезно предаването на информация с езика на тялото и/или жестове (ако е възможно). Например, ако детето прави домашните си на кухненската маса, за да му бъде по-лесно да следи работата си, на масата може да има работен лист със следните важни правила: *„Фокусирай се върху задачата“*; *„Предотвратявай загуба на време“*; *„Поискай помощ, ако имаш нужда от нея“*; *„След като приключиш, направи проверка“* и т.н. Тези правила се променят в зависимост от това, до колко детето е способно да ги спазва.

Деца с ХАДВ не са в състояние да интернализират мотивацията, когато работят по скучни задачи или такива, които изискват много усилия. Този дефицит (по отношение на вътрешната мотивация) може да бъде преодолян чрез прилагане на външна мотивация на детето, като например: стимулиране, стимулиране на самочувствието им и т.н. Хиперактивните деца не са толкова способни, колкото другите деца, да обработват информация, когато трябва да мислят за конкретна ситуация или задача. В този случай би било много полезно да се намерят начини за алтернативно представяне на задачата, по по-конкретно решение. Много е важно при решаването на задачи една част от тях да е позиционирана на чина, а другата да бъде представена като нещо физическо, което детето може да докосне или гържи. Също така е важно да се използват едни и същи стратегии по отношение на организирането или насочването на поведението на детето.

## Запомнете

### Remeber



Хиперактивното дете не е лишено от интелигентност или от способност за разсъждение. Затова само да разговаряте с него няма да повлияе на неврологичния проблем, от който страда и който го кара да не проявява задръжки. Това дете е по-податливо на поощрения и последствията, както и на получаването на обратна връзка. Затова се препоръчват бързи и честни реакции. Това ще гарантира, че детето ще се държи по-добре.

## Bibliography

### Литература

1. C. Karatekin, (2001), Developmental disorders of attention, in C. A. Nelson și M. Luciana (ed.) „Handbook of developmental cognitive neuroscience“, MIT Press, Massachusetts, 2001)
2. Csorba, D. (2009), Dimensiuni ale stilurilor de predare și onvățare on școala pentru diversitate – școala pentru toți, Coord. Milcu, Marius, Cercetarea psihologică modernă: Direcții și perspective, Editura Universitară București, pp.169-174
3. Dezvoltarea practicilor incluzive in școli – Ghid managerial, MEC, UNICEF, Bucuresti, 1999, p.9
4. Gibson, L. R.; Mitchell, H. M. 1981. Introduction to Guidance. New York, MacMillan Publishing Co. Inc., p. 61
5. Gustafsson, G. Thernlund, E. Ryding, I. Rosen, M. Cederblad, (2000), Association between cerebral bloodflow measured by single photon emission computed tomography (SPECT), electroencephalogram (EEG), behaviour symptoms, cognition and neurological soft signs in children with attention-defi cit hyperactivity disorder, on „J. Consult Clin. Psychology“, p. 313-321
6. M. Ernst, A. J. Zametkin, J. A. Matochik, P. H. Jons, R. M. Cohen,. (1998). DOPA Decarboxylase activity in attention defi cit hyperactivity disorder adults. A Fluorodopa Positron Emission Tomographic study, on „The Journal of Neuroscience“, 18, 15, p. 5901-5907
7. William Dikel, Sănătatea mentală a elevului. Ghid pentru personalul didactic, Editura Trei, Bucure ti, 2015, p.96)

## II.7. Затруднения от емоционално, поведенческо или социално естество

### II.7.1. Обща информация

Вероятно емоционалните разстройства са свързани с преживени травми. DSM VI счита, че травмата оказва огромна тежест само ако е свързана с много силен страх, липса на контрол и ужас, състояние на замръзване и блокиране на личността, както посочва Scaer (Scaer 2001 г.).

#### Важно

Important



Общата ситуация ясно показва, че децата с емоционални разстройства са били подложени на множествена травма от различни хора. Смята се, че симптомите и поведението са много подобни на посттравматичното стресово разстройство. Много е обичайно да се установи такава съвпадаща ситуация поради факта, че както емоционалните разстройства, така и посттравматичните стресови разстройства са свързани едновременно с неспособността на субекта да се справи с емоционалната среда.

Levine (Melrose, 2013.) сочи, че за това е отговорна не само тази неспособност, а и реалността, която променя това, което се произвежда. Така, че тази неспособност, свързана с изкривяването на реалността, води до преживяване, разделящо емоционалното съзнание и отчуждаване от другите, а също и от себе си. Децата с емоционално разстройство не са свързани с един или повече аспекти от живота си и не могат да се приспособят.

Децата с емоционално разстройство се характеризират с неспособност да установят, изградят взаимоотношения с тези, които ги следват, с деца от тяхната възраст и възрастните. Те изглежда изпитват неспособност да действат и изразяват емоции нормално, адаптирайки се към обичайните, рутинни ситуации. Децата като такива са имали депресивно поведение, тревожност и склонност към разрушение или себедеструктивни поведения.

Децата от нежелани взаимоотношения, изнасилвания и злоупотреби са предмет на неопределена връзка: характеризират се с висок процент самоубийства, детска престъпност; не е много ясно защо това се случва, но Кар-Морс идентифицира такива статистически връзки. Всъщност, очевидно е, че децата от такива злоумишлени и нежелани взаимоотношения са още по-малко способни да се справят с реалността и емоциите; лицата, които се грижат за тях, съобщават, че тези деца се държат по-остро и са по-чувствителни, много по-лесно се ядосват, и изглежда им е по-трудно да им се помогне и да помагат на възрастните.

В предучилищна възраст тези деца изглежда действат по-агресивно и са много активни, по-скоро като хиперактивни деца и са много нестабилни в изразяването на емоциите си, като поддържат червена линия в своите взаимоотношения; така че членовете на семейството, приятелите или други деца, с които играят в продължение на дни или дори години, са много объркани от това нестабилно поведение и емоционално изразяване. Те продължават да действат с ярост и прекомерно поведение, продължават да задоволяват естествените си нужди в леглата си, дори ако могат да използват тоалетната; този вид поведение е важно да изрази забава в емоциите, свързана с предишно време и видове взаимоотношения. Началото на училището има вероятност да е свързано с трудности, поради по-високия натиск и изисквания от академичната среда, социалните и емоционалните връзки и работата с учителя. В този контекст се наблюдава истинското проявление на емоционалните разстройства.



Обикновено децата с такво поведение се диагностицират и интегрират в програмите за ранна намеса, но успехът им е силно повлиян от тежестта на поведението, подкрепата на семейството и подкрепящите поведения от другите, консултантите и преподавателите. Едно от основните поведения е агресията и обикновено е най-разрушителното от гледна точка на учителя. Дори агресивното поведение да намалява или да изчезне напълно, учителите съобщават, че напредъкът в развитието на децата е много бавен. Агресивното поведение кара децата да бъдат преместени от класа си в специален клас или в клас с други (повече) деца с такъв тип поведения – факт, който изобщо не намалява агресията. Повечето програми, считани за успешни, са предназначени само за детето, като уважават неговите особености, историята на емоционалното развитие и ефективните начини за борба с деструктивното поведение.

### а) Социално и емоционално развитие

Чувства, например като страдание, удоволствие, гняв, страх и интерес вероятно са най-ранните, проявявани от децата. Не може да се каже с точност кога тези чувства възникват. В процеса на развитие чувствата стават по-диференцирани. Усмивването (появяващо се около четвъртата – шестата седмица след раждането) е първото съобщение, предназначено и социално агресивно. То създава силни граници спрямо другите и предпочитания.

Плачът е мощно емоционално поведение, което е по-свързано с инстинкта и активността на автономната нервна система. Децата не плачат по един и същи начин по време на етапите на развитие: те плачат повече по време на ранна детска възраст и то различно, изразено по модели, в зависимост от това дали изпитват болка, дали са гладни, дали имат нужда от сън, дали са ядосани. Децата действат чрез стратегии за регулиране на емоциите си.

Очевидно е, че родителите имат голямо отношение към емоционалното развитие на децата, поради специалната връзка, която възниква още от периода преди раждането. Децата се развиват чрез усещане за себе си и за другите, поради връзката и емоциите, които се променят в (социалния) свят. Те получават сигнали за начина, по който действат възрастните и другите деца. Дете, което е паднало и не е сигурно дали се е наранило, ще потърси с поглед повече информация (от своите родители): да плаче или да се усмихва. Социалната референция дава възможност на децата да получат обратна информация от този, който полага грижи за тях, за това какво да правят в дадена ситуация.

Стенли Грийнспан описва поредица от емоционални етапи, по време на ранна детска и детска възраст, които обхващат хода на развитието от саморегулиране до емоционално разбиране. Ключът към здравословното емоционално развитие е равновесието и съвпадение то между действията на родителите (може да се каже, стил на родителите), и интерактивния стил и нужди на детето. Лесно разграничителното дете ще се развива по различен начин и това ще доведе до различно емоционално развитие в зависимост от това, какъв е неговият родител: толкова нервен, колкото него, или по-спокоен и устойчив.

След 14-месечна възраст малките деца започват да развиват по-сложно чувство за себе си: самосъзнание и появата на самосъзнателна емоция. Самосъзнанието представлява огромна стъпка в разбирането за себе си и носи едно сложно и по-високо ниво на емоционално развитие.

Кърмачетата изпитват големи трудности (и не успяват през повечето време) при различаване на собствените си чувства от тези на другите; тук се твърди, че това не е липса, неспособност, а трябва да се разглежда като форма на съпричастност и резонанс към другите – което все още се открива по-късно в емоциите на групите; често се случва кърмачетата да плачат и да не спират скоро, когато чуят друго кърмаче да плаче. В детска възраст децата са склонни да действат, като се съсредоточават върху собствените си нужди – те изглеждат ориентирани към себе си.

Тъй като децата развиват нови перспективи (чрез взаимодействие с другите), те все повече осъзнават чувствата на другите. В предучилищна възраст обикновено са емоционално отзивчиви към всекидневните събития, които причиняват страдание на познати хора или животни. По-късно тази тяхна загриженост се насочва към непознати хора, които притежават по-малко или са по-малко щастливи.

Гневът е обща емоция във всеки период на развитие. Причините за него се променят в детството: гневът на повечето деца възниква в резултат на конфликти във връзка с техните желания и ограничения от света. С течение на времето, гневът е по-вероятно да се превърне в отговор на начина, по който човек е третиран. По този начин причините за гнева стават все по-социални и децата изразяват гнева си по различни начини, когато порастват.

След като децата придобият способността да използват гуми, за да изразят как се чувстват, те стават по-способни да изразяват, регулират и обясняват вътрешната си същност. Повишеното разбиране от използването на езика на емоциите насърчава, поддържа и регулира повечето социални взаимодействия. Установено е, че емоционалният език излиза на преден план преди 2-годишна възраст и се развива бързо през третата година. На 2-годишна възраст децата се отнасят към широк спектър от чувства за себе си и за другите.

След като децата започнат да използват гуми за определяне на емоции, те започват да изразяват себе си и да ги интегрират в разговорите. Тъй като емоциите са от значение и важни, разговорите на малките деца често се фокусират върху субективните им емоционални преживявания. Използването на емоционалния език от страна на родителите има важни последици за емоционалното развитие на децата. По-често родителите говорят за чувството на тъга с дъщерите си и за чувството на гняв със синовете си. Като се има предвид, че това е повтарящо се излагане на емоционални етикети, не е изненадващо, че момчетата може да са по-склонни да изживяват или да изразяват гняв за разлика от момчетата. Също така е често срещано момчетата да изпитват или да изразяват тъга, за разлика от момчетата. Този вид поведенчески модели са по-последователни и проявяващи се в европейските държави.

Децата започват да тълкуват по-сложно причините и последствията от емоциите, как да ги контролират, както и естеството на емоционалните преживявания.

Таблица 5. Емоционално поведение на децата според възрастта

0-12 месеца	12 месеца – 36 месеца	3-5 години	6-11 години
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Социално-емоционално развитие (Ериксон, „Етап на доверие срещу недоверие“).</li> <li>✓ Ако детето обича, поддържа и защитава, развива доверие, сигурност и основен оптимизъм.</li> <li>✓ Ако детето не изпитва любопитство, няма опит, грижата за околната среда става несигурна и води до недоверие.</li> <li>✓ Специфично емоционално/физическо привързване към основните лица, полагащи грижи.</li> <li>✓ Разпознаване на лицата и на хората, които се грижат за тях.</li> <li>✓ Страх от непознати.</li> <li>✓ Любопитно и изследващо поведение.</li> <li>✓ Отговаря на емоциите и устните изрази на възрастните.</li> <li>✓ Отговаря на физически контакт.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Детето разбира усещането за себе си.</li> <li>✓ Детето се самоосъзнава, може да изпитва гняв, да показва упоритост и негативизъм, т.е. многократно да казва НЕ</li> <li>✓ Дава заповеди.</li> <li>✓ Харесва да се съобразява.</li> <li>✓ Подражава на родителски модели и модели на другите.</li> <li>✓ Може да преживява емоционални епизоди, следвани с насилие, т.е. изпитва щастие в една минута и плаче в следващата.</li> <li>✓ Съзнава промените в живота и ежедневието.</li> <li>✓ Устойчиво е на промени.</li> <li>✓ Преминава от единична до паралелна игра.</li> <li>✓ Утвърждава независимостта, но предпочита компания от познати хора.</li> <li>✓ Страх от раздяла.</li> <li>✓ Обсесивност.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Превръща се в по-независимо и започва да отделя себе си (осъзнаване на интелект) от основния(те) полагащ(и) грижа за него.</li> <li>✓ По-дълъг период на внимание.</li> <li>✓ Способни са да се включат в колективна игра.</li> <li>✓ Харесва да играе с приятели и да осъзнава групите от връстници/приятелството и значението на социалните взаимодействия.</li> <li>✓ Желает да помага на възрастните при изпълнение на задачи и осъзнава концепцията за споделяне. Въображаеми страхове, напр. от тъмно, загуба на родител или близък човек, отделяне от родител или любим човек и т.н.</li> <li>✓ Детето може да формира нестабилни връзки с всеки родител, което често е конфликт на лоялност без ясни хармонии.</li> <li>✓ Детето започва да отразява и частично да разбира естеството на взаимоотношенията (добър родител/лош родител).</li> <li>✓ Развитие на жива въображаема игра и фантазии и разширяване на уменията чрез игра и взаимодействие с другите.</li> <li>✓ Играта с въображение е от съществено значение за творчеството, вербалната свобода и способността на присъствието.</li> <li>✓ Развива независимост от родителите.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Значението на партньорските отношения и познаването на „правилата“.</li> <li>✓ Ценностите на връстниците са по-важни от тези на възрастните</li> <li>✓ Прогресирание от „свободна игра“ до игри и игра, която е по-структурирана и може да изисква подход в екипна работа.</li> <li>✓ Необходимост от приемане и одобряване от страна на връстниците.</li> <li>✓ Усвояване на академичната работа, така че да има по-скоро приемане, отколкото отхвърляне от връстници и възрастни в детския свят.</li> <li>✓ Усвояване на необходимостта от самодисциплина.</li> <li>✓ Използване на инициатива.</li> <li>✓ Постепенно превръщане в самостоятелна личност.</li> <li>✓ Развиване на чувства на самоувереност и положително самочувствие.</li> <li>✓ Развива капацитет да мисли и да разбира отношенията си. Може да има различни гледни точки едновременно.</li> <li>✓ Може да контролира емоциите си, но реакциите могат да останат същите, т.е. ядосано за еднакви периоди от време, смутено за значителни периоди.</li> <li>✓ По-сложни източници на страхове (война, бедствия и т.н.).</li> </ul>

## б) Регулиране на емоциите

Като теоретична конструкция, регулирането на емоциите отразява взаимовръзката между чувствата, познанията и поведението (Bell and Wolfe 2004). За децата повишаването на разбирането за езика и уменията придобива огромно значение в емоционалното развитие, като открива нови канали за комуникация. Оказването на подкрепа на децата да намерят начин за приемливи резултати в емоционалните предизвикателства създава по-ефективни начини за адаптиране. Регулирането на емоциите се определя от възпитанието и опита. Чрез своето поведение и чрез вербалната и емоционалната подкрепа възрастните могат да предоставят положителни ролеви модели за управление на емоциите.

Уменията за управление на емоциите играят огромна роля за това как са третирани децата от връстници и възрастни (учители), както и за това, доколко социално компетентно е детето. Способността на децата да регулират емоциите си е фактор за това, как се възприемат техните социални умения, както и до каква степен те се харесват на връстниците си (Eisenberg and Bell and Wolfe 2004). Лошото контролиране на емоциите е свързано и с отношението на другите и с начина, по който децата са възприети при постъпването им в детската градина (Bell and Wolfe 2004).

Здравословното социално-емоционално развитие на децата се определя от междуличностния контекст. Положителните взаимоотношения в семейството и грижите на възрастните създават силни предпоставки за учене и развитие. В този аспект може да отбележим, че новородените реагират повече на стимули, подобни на лица; те предпочитат гласовете на майките си пред гласовете на други жени; разпознават и гласа на бащите. Чрез грижите си възрастните подкрепят най-ранните преживявания на бебетата, по отношение на емоционалното регулиране (Ciccotti, 2008).

Опитът с важни възрастни (семейство и учители) предоставя чудесна възможност на малките деца да научат за социалните взаимоотношения и емоции чрез изпробване и предвидими взаимодействия. Всеки работещ в системата за полагане на грижи за децата може да подкрепи социално-емоционалното им развитие с:

### Съвет

#### Advice



- директно взаимодействие с децата;
- общуване със семействата;
- организиране на пространството, в което се полагат грижите;
- планиране и прилагане на учебната програма.

Последните изследвания показват, че емоциите и познанията са дълбоко взаимосвързани, дори ако тяхната насоченост е много специфична. Както посочват Бел и Волфе, нервните механизми, залегнали в емоционалното регулиране, могат да бъдат същите като тези, които са в основата на когнитивните процеси (Bell and Wolfe 2004). Повечето от наученото в ранните години се появява в контекста на емоционалната подкрепа.

Чувствата и социалното поведение засягат способността на малкото дете да продължи да се стреми към целенасочена дейност, да търси помощ, когато е необходимо, и да участва във и да се възползва от взаимоотношенията. (Ciccotti, 2008).

Децата със здравословни социални отношения, емоции (и поведение, по погразбиране) по-често имат добри академични постижения в началното училище. Има добре изразена граница между познанието и емоцията, които са постигнати в миналото. Като цяло, образователната система проявява по-слаба загриженост за емоционалното развитие за разлика от когнитивното развитие. Много изследвания показват, че при по-високи академични резултати емоционалното развитие е далеч по-важно (при условия на нормален интелект). Тези скорошни изследвания подкрепят разбирането, че програмите за ранна детска възраст са от съществено значение за последващите положителни резултати от обучението във всички области, като се запазва фокусът върху насърчаването на здравословно социално-емоционално развитие. (Ciccotti, 2008).

Здравото социално-емоционално развитие се основава на подкрепяща социална среда, създадена от възрастните. Децата развиват способността да реагират на възрастни и да се ангажират първо с тях чрез предвидими взаимодействия в близки взаимоотношения с родители или други грижещи се възрастни възрастни и извън дома. Децата използват и изграждат уменията, научени чрез близки взаимоотношения, за да взаимодействат с по-познатите възрастни (Ciccotti, 2008). В живота си те експортират тези стратегии при взаимодействие с други възрастни и с връстниците си (по-късно).

### Обърнете внимание

Pay attention



Повечето теоретици са съгласни, че съществува връзка между развитието на детето и емоционалните му равнища. Освен това мненията на теоретиците изясняват най-значимите етапи в живота на детето, когато е необходимо емоционално развитие и как това развитие укрепва самочувствието на детето. Емоционалното развитие на детето трябва да бъде изградено у дома и в училище, за да се развие висока степен на самоизява.

Как децата започват да разбират кои са те, какво чувстват, какво очакват да получат от другите? Тези концепции са в основата на социално-емоционалното им благосъстояние. Те допринасят за самочувствието и съпричастността на детето, способността му да развива смислени и трайни приятелства и партньорства и чувството за важност и стойност за хората около него.

Социално-емоционалното развитие в детството оказва влияние върху всички други области на развитието: когнитивно, двигателно и езиково развитие; очевидно е как всички тези области (когнитивни, по своята същност) се влияят от това как едно дете чувства себе си и как той/тя може да изразява идеи и емоции. Специалистите понякога определят социално-емоционално развитие при малките деца, като ранно детско психично здраве.

Здравословното развитие на **социално-емоционалната компетентност** включва способността да (Stefan&Kallay, 2007):

- ✓ Формират и поддържат положителни взаимоотношения.
- ✓ Опитват, управляват и изразяват емоции.
- ✓ Разглеждат и се ангажират със заобикалящата среда.

Деца са с **добре развити социално-емоционални умения** също са по-способни да (Stefan&Kallay, 2007):

- ✓ изразяват своите идеи и чувства;
- ✓ показват съпричастност към другите;
- ✓ по-лесно да управляват чувствата си на недовлетвореност и разочарование;
- ✓ се чувстват самоуверени;
- ✓ създават и развиват по-лесно приятелства;
- ✓ успяват в училище.

Социално-емоционалното развитие осигурява основата, за това как чувстваме себе си и как чувстваме другите. Това започва в деня на раждането и продължава да се развива през целия ни живот.

Най-голямо влияние върху социално-емоционалното развитие на детето е качеството на взаимоотношенията, които развива с основните полагачи грижи за него. Позитивните и подхранващи ранните преживявания взаимоотношения имат значително въздействие върху социално-емоционалното и когнитивното развитие на детето.

Таблица 6. Социално-емоционално развитие на детето

	5-7 годишна възраст	7-9 годишна възраст	9-12 годишна възраст
НОРМА Социално емоционално развитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Има силни взаимоотношения в семейството.</li> <li>✓ Има нужда от помощник и структура, които да полагат грижи, за да регулират крайните емоции.</li> <li>✓ Стеснява се да отправя молби и да получава одобрение от възрастни, похвала и увереност.</li> <li>✓ Съзнанието започва да се влияе от вътрешния контрол или вършени на това, което трябва „Бих го направил, но ако родителите ми разберат, няма да го одобрят“.</li> <li>✓ Не е напълно способно да преценява собствените си способности, може лесно да бъде разочаровано от неуспех.</li> <li>✓ Предсказуемостта е ежедневие го прави по-уверено.</li> <li>✓ Приятелствата са много важни, въпреки че те могат да се променят редовно.</li> <li>✓ Може да се нуждае от помощ да се премести във и да стане част от група.</li> <li>✓ Някои деца ще поддържат стабилни приятелства през този период.</li> <li>✓ Способност да споделя, макар и не през цялото време.</li> <li>✓ Възприемането и нивото на себеуважение е доста добре развито.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Силна нужда от принадлежност към отношенията със семейството и връстниците.</li> <li>✓ Все по-често може да регулира емоциите.</li> <li>✓ По-независимо от родителите.</li> <li>✓ Все още се нуждае от комфорт и сигурност.</li> <li>✓ Започва да вижда ситуации от други гледни точки — съпричастност.</li> <li>✓ Може да разрешава конфликти устно и знае кога да търси подкрепа от възрастни.</li> <li>✓ В личността се изграждат съвестта и моралните ценности „Искам го, но не е хубаво да правя такива неща“.</li> <li>✓ По-голяма увереност и независимост и носене на по-голяма отговорност.</li> <li>✓ Нужда от увереност.</li> <li>✓ Разбира, че увеличените усилия водят до подобрения.</li> <li>✓ Хуморът е компонент от взаимодействието с другите.</li> <li>✓ Връстниците се считат за важни и се прекарва повече време с тях.</li> <li>✓ Приятелствата се основават на общи интереси и е вероятно да бъдат трайни.</li> <li>✓ Чувствата за себестойност идват все повече от връстници.</li> <li>✓ Приятелствата са по-стабилни.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Нарастваща нужда и желание за независимост и отделна самоличност.</li> <li>✓ Може да спори с родителите и с другите членове на семейството.</li> <li>✓ Родителите и дома са важни, особено що се касае за подкрепа и увереност.</li> <li>✓ Поражда се сексуална информираност и интерес към противоположния пол.</li> <li>✓ Възможно е да изпитват неудобство, вина, любопитство и вълнение поради сексуалността.</li> <li>✓ През това време момичетата могат да достигнат пубертет.</li> <li>✓ Принадлежността към дадена група е изключително важна.</li> <li>✓ Връстниците до голяма степен влияят на идентичността и самоуважението.</li> <li>✓ Често взаимодействат по двойки или в малки групи; всеки член има статут и позиция.</li> <li>✓ Групите обикновено са от един пол въпреки, че си взаимодействат с другия.</li> <li>✓ Силно желание да се търсят и уважават техни мнения.</li> </ul>

## В) Социално-емоционални компетенции

В зависимост от това, дали децата са развили добри умения в социално-емоционалната област и са обучавани в подкрепяща среда, те ще бъдат мотивирани и способни (Rugaard, 2011) да:

- бъдат ефективни и успешни ученици – поради обединяването на всички вътрешни ресурси;
- създават и поддържат приятелства;
- се справят и да разрешават конфликти ефективно и справедливо;
- решават проблеми с други или самостоятелно;
- управляват силни чувства, като например чувство на неудовлетвореност, гняв и безпокойство;
- насърчават положителни и оптимистични нагласи, които водят до постигането на целите;
- се възстановяват по-лесно от неуспехите и да продължават да се изправят пред трудностите;
- участват съвместно и като добър приятел в работните групи;
- играят честно в състезания и да показват уважение към съперниците;
- признават и да се застъпват за техните права, както и застъпване за другите;
- оценяват и разбират различията и общите черти между хората, като се зачита правото на другите да имат различни убеждения и ценности.

### II.7.2. Проява на емоционални, поведенчески и социални трудности

Важно е да се отбележи, че следващият списък от симптоми трябва да бъде налице дълго време (най-малко 6 месеца), следва да показва увреждане на нормалния живот (предвид възрастовите характеристики на детето) (Rugaard, 2011):

#### Запомнете Remember



- симптоми на емоционално разстройство;
- лабилност, лесно преминаване от едно емоционално състояние към друго, съществено различно;
- тревожност, страх, фобия, нереалистични мисли, паника;
- поведение на бебе (при по-напреднала възраст): необичаен интензивен плач, енуреза (неконтролируемо изпразване на пикочния мехур) през деня или по време на сън;
- липса на емоционална реакция, дезориентация, липса на фокусиране;
- нарушено емоционално поведение, липса на посока, изразяване на емоционално поведение без връзка с източника (на емоцията);
- дълбока тъга, плаче без причина;
- счита себе си за неспособен/на; предава се;
- прекомерен гняв, вина, срам;
- отстъпва назад; затваряне в себе си: главоболие и болки в корема;
- плаши се лесно, хипербдителност;
- раздразнителност, по-ниско ниво на чувство на неудовлетвореност; изблици на гняв;
- агресивно и/или обидно вербално поведение;
- лъже, маме, много пъти нарушава правилата;



- себедеструктивно поведение, изразяващо се например във форми на самонараняване, неприемане на тялото си, мисли за самоубийство;
- злоупотреба с наркотични вещества;
- прекалена реакция на леки закачки, шеги или наличие на контрол;
- смърт, убийства, насилие, отмъщение са темите, които заемат повечето от времето му/щ;
- по време на часовете проявява пасивност, проблеми с организирането на устната реч;
- нечувствителност към болка и риск; привличане към опасност и неспособност за разбиране и усещане за опасност;
- в живота му/щ присъстват теми за паранормалното или НЛО; обострено поведение;
- неестествено (за възрастта) сексуално познание и/или поведение.

Тези симптоми са често срещани от ранна възраст и без специализирана интервенция те се влошават; специализираната интервенция може да осигури почтен живот и интеграция към общността. Много от децата с поведение на емоционално разстройство са интелигентни, със средни (най-малко) способности за устно и писмено изразяване: неспособността им да контролират и саморегулират поведението си във взаимоотношенията с другите (също деца или възрастни) води до лош успех и лоша оценка, деструктивно действие в часовете и по време на учебните задачи и др.

Таблица 7. Индикатори на травмата (Klykulo & Kay, 2005)

Показатели за травма 5–7-годишна възраст	Индикатори за травма 7–9-годишна възраст	Показатели за травма 9–12-годишна възраст
<ul style="list-style-type: none"> <li>• промяна в поведението;</li> <li>• повишено напрежение, раздразнителност, реактивност и неспособност за отпускане;</li> <li>• нарушения на съня, кошмари, нощни страхове, затруднения при заспиване или по време на сън;</li> <li>• регресия към поведението на по-малко дете;</li> <li>• липса на контакт с очите;</li> <li>• „вятърничавост“, разстройващо се или хиперактивно поведение;</li> <li>• енуреза, енкопресия (незадържане на екскрементите) или размазване на екскрементите;</li> <li>• нарушения при хранене;</li> <li>• телесни болки – без видима причина;</li> <li>• склонност към инциденти;</li> <li>• укриване/бягство от училище;</li> <li>• склонност към причиняване на пожари, нараняване на животни;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• промяна в поведението;</li> <li>• повишено напрежение, раздразнителност;</li> <li>• реактивност и неспособност за отпускане;</li> <li>• нарушения на съня, кошмари, нощни страхове;</li> <li>• затруднено заспиване или трудности по време на сън;</li> <li>• регресия към поведението на по-малко дете;</li> <li>• липса на контакт с очите;</li> <li>• „вятърничавост“ или разстроено поведение;</li> <li>• „изключване“ или липса на концентрация при стрес в училище с понижаване на успеха;</li> <li>• нарушения при хранене;</li> <li>• енуреза, енкопресия (незадържане на екскрементите) или размазване на екскрементите;</li> <li>• телесни болки – без видима причина;</li> <li>• склонност към инциденти;</li> <li>• укриване/бягство от училище;</li> <li>• склонност към причиняване на пожари, нараняване на животни;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повишено напрежение, раздразнителност;</li> <li>• реактивност и неспособност за отпускане;</li> <li>• нарушения на съня, кошмари, нощни страхове, затруднения при заспиване или по време на сън;</li> <li>• регресия към поведението на по-малко дете;</li> <li>• намален контакт с очите;</li> <li>• „вятърничавост“ или разстроено поведение;</li> <li>• енуреза, енкопресия (незадържане на екскрементите) или размазване на екскрементите;</li> <li>• нарушения при хранене;</li> <li>• телесни болки – без причина;</li> <li>• склонност към инциденти;</li> <li>• укриване или бягане от училище;</li> <li>• склонност към причиняване на пожари, нараняване на животни.</li> </ul>

## Причини и рискови фактори

Много често се говори, че има малко познания и данни за ранно поведение при емоционални разстройства. Докладите са по-фокусирани върху това „какво“ се е случило, и съдържат по-малко контексти или връзки между събитията; така че е почти невъзможно да се установят дори емпирични причини или импулси.

Melrose (2013 г.) идентифицира най-често срещаните траматични събития, които предизвикват емоционалните разстройства:

- злоупотреба с наркотични вещества, алкохол и тютюнопушене по време на бременността;
- тежка бременност и/или забременяване вследствие на изнасилване, домашно насилие, смърт на партньора;
- тежко раждане, с медицински усложнения, изискващи неочаквани спешни процедури, високо кръвно налягане, бавен сърдечен ритъм, позиция на плода и неочаквани проблеми с пъпната връв;
- липса на майчина привързаност и любов между майка и дете; има много случаи, в които майките признават, че мразят бебетата си от самото начало;
- пренебрежение и/или насилие;
- свидетелство по време на смърт на член на семейството (естествена или насилствена);
- инвазивни медицински процедури (с или без анестезия), на които детето не се подчинява, така че медицинските служители и/или семейството го принуждават да се подчини (което може да включва процедури като например клизма);
- злополуки, наранявания от падане от високо;
- чести заболявания, слаб имунитет;
- свидетелство на смърт или насилие по улиците;
- дълъг период на хоспитализация, което нарушава емоционалните връзки с любимите хора;
- местожиене в близост до места, на които са се удавили хора;
- развод или разпадане на семейството;
- нападение от диво животно.

Когато се занимаваме с деца с емоционално разстройство, сме склонни да считаме, че коренът на проблема е само психологически – те не могат да се справят с емоциите и с действителността. Това е често срещана грешка.

Може да е вярно, че след петата си година децата вероятно развиват някои стратегии и поведения, които са предимно психологически; също е вярно, че такива деструктивни поведения не са резултат от нещо, което може да бъде отменено или може да бъде изтрито от психолози, терапевти, психологически съветник и т.н.

Както може да видите от списъка по-горе, тези поведения имат емоционална социална кореспонденция, но по своята същност те не са породени или контролирани от самосебе си. Травмата, която е преживяна, е не само психологическа, но и физиологична. Мислите и емоциите са не само несъществени по своята същност, те произвеждат химически промени в мозъка. От начина, по който тези психологически процеси се променят, зависи модификацията на физиологичните аспекти на мозъка. Така че мозъкът модифицира невротрансмитерите си, функциониращи според особено значимите за нас преживявания. (Scaer, 2011).

Много е важно, да се вземе предвид такава перспектива поради факта, че голяма част от поведението, което проявяват деца с емоционално разстройство, не е под техен контрол; много от изброените по-горе симптоми са значително свързани с нервната система и по-специално с автономната нервна система; така че те са извън обхвата на съзнанието. Много от заболяванията, които засягат децата с емоционално разстройство, са силно повлияни (вероятно породени) от функцията на автономната нервна система.

Тези факти се подчертават от липсата на ефективност на традиционната интервенция за тези деца, поради което все повече и повече специалисти твърдят, че е необходим нов модел на разбиране и намеса, който не трябва да се съсредоточава единствено върху симптомите, а върху източниците на травмата и промените, които тя създава, както и стимулирането на по-високо ниво на благополучие за децата.

### II.7.3. Работа с ученици с емоционални и поведенчески проблеми

Melrose (2013 г.) посочва, че съществува малка съгласуваност и съответствие между характера на емоционалното разстройство и стратегиите и методите за преодоляването им. С това сме напълно съгласни. От много години сами забелязахме и препоръчвахме за когнитивните проблеми да се използват когнитивни методи, както и за емоционални въпроси да се прилагат емоционални методи (а не когнитивни). Ако се възгледаме добре в методите, които се препоръчват, очевидно те се отнасят за друго: управление на гнева, рационален диалог, налагане на власт, изолация, дискусия или поведенчески усложнения.

Тези методи не водят до подобрение на състоянието на никого, поради факта, че не са причислени към проблема. Тези методи се отнасят дори до когнитивни аспекти (като например управление на гняв или рационален диалог) и се опитват да решат проблеми, които не съществуват, или са съсредоточени върху неправилната страна, като се има предвид, че ценностите и привилегиите, които децата могат да имат, могат да бъдат регулирани (повече отколкото саморегулирани) посредством тяхното поведение; третата категория методи са най-близо до естеството на преживяната от тях травма: налагане на контрол и изолация.

## И така, кое работи най-добре?

### Запомнете Remember



На първо място, методите трябва да се фокусират върху емоционалното състояние за постигане на благополучие. Травматизираната нервна система трябва да намери покой и да си възвърне ресурсите, за да отговори нормално на заобикалящия свят (социална и емоционална среда) (Rothschild, 2000 г.).

Важно е всички методи да се адаптират и персонализират, както и да се редуват в интерес на детето.

- ✓ **Тихо място** – за нервната система е важно да прескочи от екстремното възбуждане, което прилича на хиперактивност към депресивните състояния, да се предложи възможност да намери тези стимули, които да осигурят добра и отпускаща среда с подходящ интензитет; стимулът може да има разнообразие в обхвата: от вокален интензитет или музика към светлина, миризми или мебели, материалите, от които са изработени предметите, за да се намери подходящо и безопасно преживяване; задачи или дейности, предназначени за тези деца, също са стимул, който може да изведе на преден план нервната система или може да предложи безопасно място и добро благополучие.
- ✓ **Съчувствие** – изразяването на състрадание е много важно в отношенията; околната среда изисква големи усилия, за самопожертвувателност, за безпокойство и т.н.; от решаващо значение е да се използват стабилни и решителни нагласи във връзка със състраданието и подкрепящото поведение. (Perry, 2009 г.)
- ✓ **Спокойствие, търпение, топлина** – без да се обръща внимание на факта, че това са най-често срещаните черти, които децата очакват от страна на учителите си, тези качества изглеждат по-ценни, за да предложат подходящ и балансиран опит в класната стая, както и по време на дейностите по преподаване и учене.
- ✓ **Общност и принадлежност към нея** – една от най-значителните потребности на деца с емоционално разстройство (както и за всички деца и не само) е свързана с принадлежност към група, да бъдат оценени и да ценят другите; това е много мощен аспект, който може да се приложи, за да се осигури по-стабилен и адаптивен отговор на предизвикателствата на реалността.
- ✓ **Ограничения, правила и видими последици** – задължително е да има ограничения и те трябва да дават малко толеранс за тези деца; правилата трябва да бъдат видими, ясни, разбираеми и винаги, задължително винаги да се прилагат на практика; не е съвсем очевидно, но децата с емоционално разстройство не само се нуждаят от тези правила, но и питат за тях, защото чувстват необходимост от стабилност и предсказуемо поведение; ограниченията, правилата и последиците трябва да се прилагат само в случаи на разрушително поведение.
- ✓ **Поощрения, които не могат да бъдат отменени** – изграждането на самоличност за тези деца не може да се извърши, когато всяко нещо, което те следят или на което се подчиняват, може да бъде изгубено и те може да останат (отново) без нищо.

- ✓ **Шанс да бъдем по-добри** – правим грешки и се опитваме да платим за тях; шансът да го направим по-добре не трябва да означава нов клас или ново училище (което е само по себе си деструктивно), а нов шанс в същия „дом“, класна стая, със същото „семејство“, учителите.
- ✓ **Позитивна обратна връзка.**
- ✓ **Вътрешни и външни ресурси** – разполагат ли децата с емоционални проблеми с вътрешни ресурси? Какви са те? Какви са уменията им? Какво обичат да правят?
- ✓ **Проприоцептивни усещания** – проприоцепцията може да играе важна роля за изграждането на силно и реалистично себеусещане, за да се чувстват децата по-комфортно, да бъдат по-осъзнати и да имат усещане за контрол.

Активно загрижен за методите, които водят до проблеми с деца и юноши и емоционално разстройство, по-конкретно, Burns (2015 г.) идентифицира приказките като ефективен начин за трансформиране и лечение.

Рягард (2011 г.) посочва, че образователните стратегии за борба с емоционалното разстройство са:

- моделиране на положително поведение;
- използване на драматични и ролеви игри;
- планиращи процедури и преходи;
- извличане на поуки от учебния процес през целия ден;
- ангажиране на децата в дейности в малки групи;
- използване на приказки, рими, песни и кукли;
- сътрудничество със семействата.

### Литература

1. Bell and Wolfe. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process Child Development, 75
2. Burns, George W. (2015). 101 povesti vindecatoare pentru copii si adolescenti. Folosirea metaforelor in terapie. Ed Trei
3. Ciccotti, S. (2008). 100 de experimente in psihologie pentru a ne cunoaste mai bine copilul din perioada prenatala pana la 3 ani. Polirom Dikel, W. (2015). Sanatatea mentala a elevului. Ed Trei
4. Klyklo & Kay, (2005). Clinical ChildPsychiatry. Second Edition
5. Melrose, R. (2013). Trauma si esec scolar. Ed Trei
6. Pașca, D. M., (2008). Povestea terapeutică. București: V&I Integral
7. Perry, B. D. (2003). Nature and nurture of brain development. LA
8. Rygaard, N. P. (2011). Tulburările severe de atașament on copilărie. Ghid de terapie practică. Polirom
9. Rothschild, B. (2000). The body remembers: the psychophysiology of trauma and trauma treatment. NY WW Norton
10. Scaer, R. C, (2001). The body bears the burden: trauma, dissociation and disease. NY. HarworthMedical Press
11. Ștefan A. C., Kallay Eva. (2007). Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ed ASCR, Cluj Napoca

## Заклучение

Броят на децата с обучителни затруднения в детските градини и училищата се увеличава в световен мащаб. Причините за това може да се открият в необходимостта общото образование да се променя по-бързо, що се отнася до особеностите на разнообразието на децата и особено в нуждата от гъвкаво учебно съдържание и радикална промяна на педагогическите подходи.

Маркерите, които определят трудностите при ученето, са много разнообразни и засягат възприятието, двигателната функция, когнитивното развитие и неврологичното състояние на детето. Разбира се, не е необходимо, нито пък е достатъчно да са налице всички симптоми, за да се определи детето като изпитващо специфично затруднение при обучението. Всеки ученик, който изпитва трудности при ученето, притежава различни нива на академични умения и различни прояви в зависимост от конкретните теми. Някои деца проявяват разстройство при четенето, други имат проблеми с писането или математиката. Съществуват обаче някои общи характеристики, които са характерни за деца със специфични затруднения при ученето и които са взети предвид при разработването на този проект според специфичния опит на всеки участник, а именно:

- проблеми с разбирането на словесна реч и неправилно тълкуване;
- дезорганизация;
- хиперактивност или хипоактивност;
- неадекватни емоционални прояви (склонност към усамотяване или краткотрайност на емоциите);
- слаба концентрация на внимание;
- неспособност за точен словесен израз;
- вестибуларно разстройство, ритъмна и пространствена ориентация.

Най-често тези нарушения включват дисфункция в централната нервна система. Уврежданията, свързани със слуха, зрението или двигателните функции, не трябва да се считат за трудности при ученето. Общото интелектуално изоставане, както и емоционалните сризове, свързани със социални проблеми, не трябва да бъдат показател за неспособност за обучение.

Подкрепата на процеса на приобщаващо образование изисква много дейности, свързани с развитието на подкрепяща среда в училище, от една страна, но и с преодоляването на различни стигми, свързани с учебните трудности, които характеризират нашето общество.

Този раздел очерта основните групи от трудности при ученето, които са най-чести в практиката на учителите и които са предложени въз основа на опита на отделните партньорски организации с цел да помогне на работещите в училищната система и да окаже ценна подкрепа за учениците в различни педагогически дисциплини и не на последно място, на ро-



гителите на такива ученици.

PReTTi

---

### III. ЕКСПРЕСИВНА ПРИОБЩАВАЩА ПРОГРАМА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

VUDPaP, Сурричова 42

Elementary school, Основно училище Дубова

Братислава, Словакия

---







### III.1. Училищни политики и стратегии за приобщаващо образование

Има много компоненти, които обуславят качеството на приобщаването. Можем да ги обобщим в няколко области:

1. **Приобщаваща училищна култура.** Това е, когато целият педагогически и непедагогически състав в училището споделя убеждението, че училището е институция, чиято роля е да развива всички ученици, независимо от индивидуалните им качества, социалния и етнически произход или културата, която носят от дома. Учителите толерират различията между учениците, като посредством разнообразни педагогически подходи ги развиват и социализират. Не разглеждат различията като пречка за тяхната професионална дейност. Ако са налице един или два образцови приобщаващи класа в училище, можем да приемем това като първата стъпка към училищната трансформация. За истинско приобщаване може да се говори само ако учениците от тези „примерни класове“ се третират със същия подход както в своя клас, така и на цялата територия на училището.
2. **Действия на екипа по приобщаването.** За да се приложи концепцията за приобщаващо образование и обучение, трябва да се създадат подходящи организационни условия. В училище, което е поело пътя на приобщаващо образование и обучение, екипът от педагогически и непедагогически персонал работи по организационни планове, и процеси за прилагане на принципите на приобщаване. Неговите членове са учители, възпитатели, помощник-учители, образователен и професионален съветник, специален педагог, училищен психолог, социален педагог, социален работник на терен и други специалисти в зависимост от спецификите на средата. Екипът по приобщаването създава необходимите организационни условия и активно участва в процеса на приобщаване.
3. **Съгласуваността на педагогическите и професионалните практики,** прилагани от членовете на екипа по приобщаването, са показател за ефективността на екипа. Това означава, че всички служители, работещи в училището, са запознати с методологията на работата на своите колеги, както педагози, така и други кадри, и осъществяват професионалната си дейност по начин, който позволява да се допълват взаимно. За да се постигне това, се провеждат редовни работни срещи, в които колегите представят работата и педагогическите си практики. Търсят общи и допълващи се стратегии, говорят за проблеми и възможните им решения. Те споделят опита от „добрата практика“.
4. **Концепция за обучение** – формира основата и дава смисъла на приобщаващото образование и обучение. Училището може да подсили всички организационни показатели за прилагане на училищното приобщаване, докато обаче те не бъдат изпълнени в училищните часове, не можем да говорим за постигане на целите. Преподаването е област, която е изключително важна, но постигането на реална промяна към приобщаване изисква подготовка на кадри. Приобщаващата концепция за преподаване значително променя традиционните методи на работа, на учителите, които зачитат принципите на индивидуалния подход.

Приобщаването може да включва следните измерения, в които трябва да бъдат отразени приобщаващите нагласи:

**Важно**

Important

**Измерение: Култура**

- Училището приема всички ученици.
- В училищните документи се съдържа стратегия за приобщаване.
- Приоритет е участието на всички ученици.
- Училището публично и активно застъпва принципите и идеите за приобщаване.
- Учениците не се преместват в специални училища.
- Училището изпраща посланието до всички ученици.
- Ценностите и принципите на приобщаване се споделят от учителите и другия вътрешен персонал.

**Измерение: Условия**

- В училище няма специална или единствена по рода си класна стая.
- Средата е съобразена с независимото и свободно движение за всички учители и ученици.
- Всеки има достъп до важна информация.
- В класната стая всеки ученик разполага с необходимата информация.
- Всички ученици се обучават заедно.
- Осъществява се сътрудничество с външни експерти.
- При нужда се включва помощник на учителя или друг педагогически кадър.
- Повишава се квалификацията и информираността на педагогическия персонал и се акцентира върху екипната работа.

**Измерение: Практика**

- Училището се грижи за многообразието в педагогическите подходи и преподаването.
- Образователните и развлекателните дейности са достъпни.
- Самоподготовката може да се осъществява на територията на училището с предоставяне на помощ.
- Оценката на учениците касае промяна, а не сравнение.
- Индивидуална стратегия е предвидена за всички, които се нуждаят от нея.
- Всички заинтересовани експерти участват в създаването на индивидуална стратегия.
- По време на час се подготвят индивидуални и групови задачи, отговарящи на различните индивидуалности.
- На учениците се предлага избор по отношение на работата.

**Измерения: Взаимоотношения**

- Училището не е затворена територия.
- Всеки ученик знае към кой да се обърне за разрешаване на проблеми.
- Всички служители участват във вземането на важни за училището решения.
- Заседанията не касаят само оперативните задачи на училището.
- Помощник-педагогът има функцията на учител.
- Училището поддържа библиотека.
- Училището активно се интересува от гледната точка на родителите, с които работи.
- Учителите обменят опит помежду си.

## Обърни Внимание

Pay attention



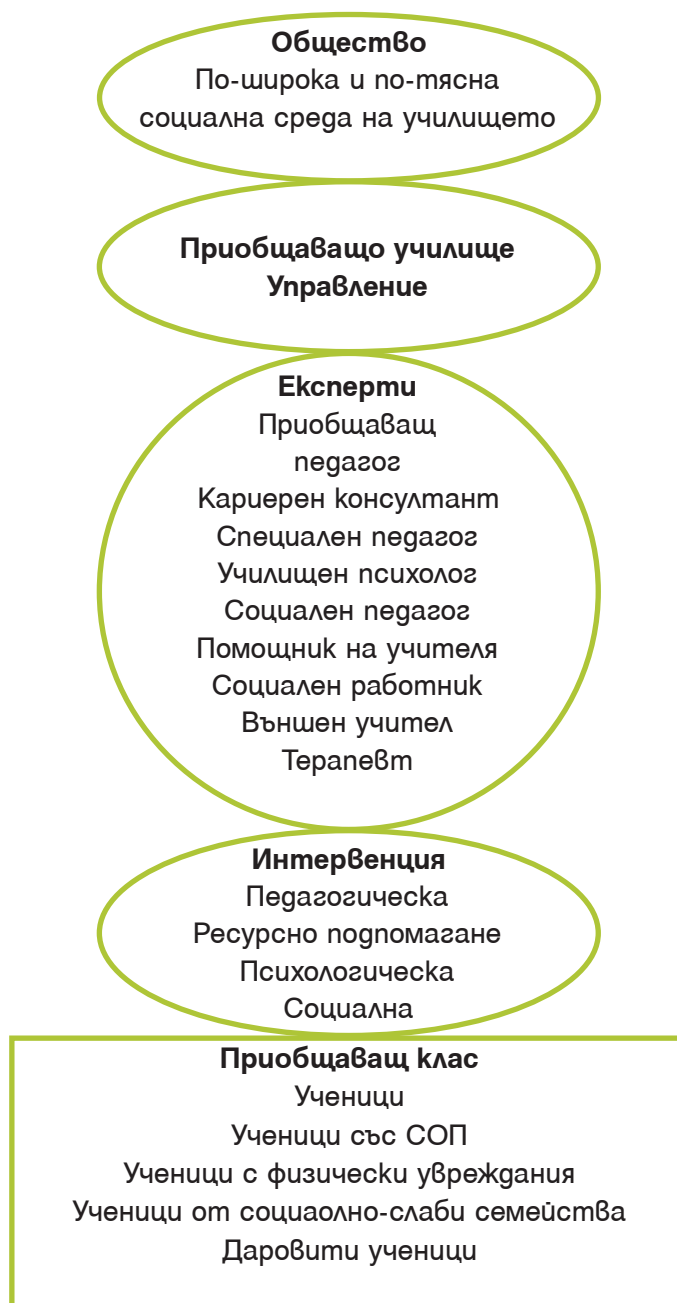
Таблица 1. Основни характеристики на приобщаването

Приобщаване на равнище училище и клас	Приобщаване на ниво училище
<p><b>Обучение в сътрудничество:</b> Сътрудничество между учител, асистент и груп педагогически, и професионален персонал на училището.</p>	<p><b>Ръководство:</b> Приемане на идеята за разнообразие/приобщаване. Ясна и споделена визия за ръководството/управлението на училищата. Иновативни решения за намиране и създаване на алтернативни училищни структури, и финансиране. Гъвкава преподавателска организация, която предоставя възможности и подкрепя приобщаването.</p>
<p>Преподаване в сътрудничество, диференциран подход според образователните потребности на учениците. Работа в групи по общи проекти. Обмяна на опит между децата. Създаване на двойки, групи от ученици, които се учат заедно. Подпомагане от по-възрастните ученици.</p>	<p><b>Учители и груп преподавателски състав:</b> Сътрудничество между учителите и професионалния персонал на училището. Адаптиране на методите за преподаване. Повишаване на експертния опит на преподавателския персонал Използване на професионална интервизия и супервизия. Позитивно отношение на учителите към всички ученици.</p>
<p>Съвместно решаване на проблеми. Заедно формулирани правила в класа. Ясно определени изисквания за желателно поведение. Ясни критерии за оценка.</p>	<p>Гъвкава система от мерки за подкрепа. Налични услуги за консултиране и подкрепа:  <ul style="list-style-type: none"> <li>● помощници на учителите;</li> <li>● социални работници;</li> <li>● социални услуги;</li> <li>● медиатори между училището и семейството;</li> <li>● училищен психолог и други специалисти.</li> </ul> </p>
<p><b>Ефективно обучение:</b> Акцент върху активното обучение. Използване на активиращи методи на преподаване. Конструктивна и материална обратна връзка. Адекватни очаквания към всички ученици. Оценка на дори малкия успех и всяко подобрение (сравняване на ученика със самия него, а не с класациите по оценки).</p>	<p>Непрекъсната работа за подобряване на качеството в училището: Система за участие на цялото училище и родители, въз основа на сътрудничество. Сътрудничество с други членове на общността и институции. Отворено училище. Ангажиране на ключови участници в развитието на училищата.</p>

Източник: Хутова, Гярфашова, 2012 г., редактори И. Багалова, И. Бизикова.

Схема 1. Нива на приобщаваща среда.

Picture 1. Levels of inclusive environment



### III.1.1. Училищен екип по приобщаването

Приобщаващото училище изисква управление и човешки ресурси. Неговото управление трябва гъвкаво да отговаря на различните образователни потребности на учениците и да разполага с качествени педагогически инструменти за това. Първо трябва да се осигури професионален екип от преподаватели и професионалисти. Идеалният брой в приобщаващия клас е 15-20 ученици и най-малко двама възрастни.

Екипът на приобщаващото училище включва както педагогически персонал, така и други специалисти: квалифицирани преподаватели, образователни и кариерни консултанти, експерт по образование на талантиливи деца, координатор превенция, чуждестранни лектори, педагогически помощници за деца от културно и езиково разнообразна среда, специални педагози, училищни психолози, логопеди, социални педагози, социален работник на терен и др.

#### Класен ръководител

Стои в центъра на приобщаващото образование, като опора на образователния процес и координатор на прилагането на подкрепящи мерки, насочени към ученика.

#### Помощник на учителя

Работата на помощниците на учителите се оценява от самите учители, като една от най-ефективните мерки за балансиране и подкрепа в училищната среда. Шансовете на учениците от различна социална, етническа и културна среда или ученици в неравностойно положение се увеличават с подкрепата на педагогическите асистенти. Основната им задача е да се преодолеят здравните или социални препятствия за детето и ученика.

#### Образователен консултант/съветник

Той е първият специалист за контакт в системата на училищното консултиране. Основният фокус е консултирането, насочено към професионалната ориентация, предоставянето на основна информация за съществуващи училища в региона и възможностите за реализация. В случай, че образователният консултант не е част от екипа, наличието на специален педагог и училищен психолог позволява на учител да се включи по-активно в кариерното консултиране и да отдели повече време за напътствия при избор на образователните пътеки.

#### Координатор превенция

Координира процесите, за да гарантира, че учениците се чувстват сигурни и добре в училище. Поради това принципите на борба с тормоза и процедурите за всякакви форми на рисково поведение, дискриминация, расизъм, употреба на психотропни или наркотични вещества и т.н., също са част от приобщаващата образователна среда в училище. Целият педагогически и непедагогически състав на училището участва в превенцията и спазването на правилата, а не само координатора по превенция. Приетите правила за всеки клас и за цялото училище са изработени съвместно, и стриктното им спазване се отнася за всички – учители и ученици. Родителите също участват активно в процеса – под формата на информирано съгласие, те трябва да са наясно с правилата на училището, включително и с превантивните процедури. Всички документи трябва да бъдат публикувани на интернет страницата на училището и на видимо място (в класните стаи, антрето).

## Външен учител

- участва в изпълнението на училищна образователна програма в областта на изучаването на чужди езици, съгласно изискването за преподавател по чужд език.
- наличието на преподаватели по чужд език, които е майчин за учениците, подобрява качеството на езиковото обучение в приобщаващото училище, което носи ново мултикултурно измерение на цялата училищна общност.

## Училищен специален педагог

- извършва скринингови, диагностични, интервенционни, методически и координационни дейности;
- идентифицира деца със специални образователни потребности в сътрудничество с психолог; прави оценка на образователните потребности;
- осъществява краткосрочна и дългосрочна индивидуална работа с децата (в класната стая или в обособена зона);
- участва в създаването на индивидуална образователна програма с членове на екипа по приобщаването (учител, педагогически асистент, друг учител, училищен психолог, социален педагог);
- предлага промени в училищната среда, предоставяне на специални помощни средства, дидактически материали и други подобни, осигурява методическо консултиране на педагози и педагогически асистенти;
- осигурява комуникация със семейството (законните настойници);
- провежда консултации с консултиращия персонал;
- участва в кариерното консултиране и избор на образователни пътеки на учениците;
- играе важна роля в социализацията на учениците със специални образователни потребности.

## Училищен психолог

- подпомага решаването на проблеми/открива проблемни ученици;
- извършва скрининг и индивидуална диагностика (на деца и ученици);
- предоставя съвети и индивидуални консултации на учители, родители и деца;
- осъществява сътрудничество със специален преподавател, образователен консултант и координатор превенция за предотвратяване на рискове;
- изнася лекции, предоставяне на образование, примери от практиката;
- осъществява интервенции в клас, групови дейности, социално класово картографиране, училища;
- провежда терапевтични срещи.

## Социален педагог

- работи с деца и техните семейства в неравностойно положение, застрашени от рисково поведение и социопатологични явления;
- тясно си сътрудничи с класния ръководител, със специалния педагог и училищния психолог или общностни работници.

## Терапевт

Извършва специфична професионална интервенция, насочена към деца в риск или деца със сериозни психологични проблеми. Предоставя консултации на родителите, като провежда индивидуални, групови или семейни терапии, според случая. В областта на превенцията и терапевтичните блокове за отделни класове се съсредоточават върху по-широко преподаване с устойчив ефект. При групови дейности може да поеме ролята на член на екип и да провежда наблюдение. Води семинари за учители.

## Социални работници на терен, общностни работници

- В повечето случаи те не са служители на училището, а сътрудничат с него, чрез различни проекти на неправителствени организации, бюра по труда;
- директна работа със семействата;
- може да предоставят напътствия в сътрудничеството между училището и други организации.

## Координатор на екипа

Неговата роля е систематично да обобщава дейностите на екипа, да следи за ефективността на работата, да придвижва молби от конкретен член, да набира членове и подготвя сесии, екипна документация, обща организация, изнесени дейности, срещи и решения на екипа, други участници и родители. Събира кратка информация, независимо дали става дума за случай, проблем, който се решава, какво се случва, ход на дейността и т.н.

## Директор на училището

Одобрява дейността и ежедневната дейност на екипа, извършва кратък преглед на екипа и екипна дейност, отговаря за назначаването на членовете, за тяхната защита и подкрепа за външни институции и родители. Създава условия за тяхната дейност, участва в по-сложните случаи по време на срещите. Поддържа системата на субсидиарност и всичко, свързано с основните задачи на екипа, работи с екипа, контролира решението на ситуацията, застъпва се за интересите, призовава за по-голям консенсус, взема решения, които засягат техните дейности, води до запазване на последователността и връща случая на подходящото ниво на разрешаване, ако родителите или други компоненти възпрепятстват системата.

Таблица 2. Трестепенен модел за решаване на проблеми на ниво училище

Принципът на училището	Учител	Учител	Учител	Учител	Учител	Учител	Учител	Учител	Учител	
	Класен ръководител			Класен ръководител			Класен ръководител			1
	Асистенти		Специални учители Психолог			Педагогически съветник Арт терапевт				2
	Мултидисциплинарен екип (координатор, ръководител, членове на екипа, външни организации)									3

Подобно на всеки друг модел, той служи само за посочване на някои принципи, а не за буквално приложение. Трите нива (1 – 3) представят субсигуриано и систематично решение на проблемите, възможно най-близко до детето или проблема. В идеалния случай професионалистите се обучават и работят повече с родители и учители и изграждат по-високи сфери на училищната култура. В нашите случаи трябва много намеса и работа с децата и в известен смисъл намеса в работата на учителите.

### Запомнете

**Remember**



**Индивидуалните нива са:**

**НИВО 1.** Редовна подкрепа и работа на учителите в класната стая, в часовете и междучасията, домашни посещения от учители, комуникация с родителите. При решаването на конкретен проблем може да се търси съдействието на друг учител. На първо ниво е възможно да се решат повечето проблеми, въпреки че на това ниво в рамките на превенцията трябва да работи психолог в тясно сътрудничество с класните ръководители чрез подкрепящи програми, дейности, действия.

**НИВО 2.** Специфична намеса и помощ за деца, в риск от обучителни и поведенчески трудности. Децата, които редовно са изложени на риск от неуспех или емоционални затруднения, изискват дългосрочна и професионална грижа. Според вида проблем на това ниво, се наблюдава необходимост от индивидуален психолог (терапия, консултиране), специален педагог (рехабилитация, подкрепа на учители и напътствия), помощник-учители, образователни съветници и др. На това ниво е необходимо да се предостави специфична подкрепа на дете или по-малка група от деца, като не се изключва формирането на група, която редовно се среща и работи по някои недоразвити умения или получава специална подкрепа.

**НИВО 3.** Цялостна грижа за сериозно застрашени деца. На това ниво е необходимо професионалният екип да работи в тясно сътрудничество с учители, директори и други отдели за подкрепа на деца и семейства. Това може да включва кризисна интервенция в случай на смърт на близък, случаи на насилие, пренебрежително отношение към деца, заплахи към детето, травматичен разво̀д, поведенчески разстройства и т.н. Необходимо е съвместно да се планират стъпки за провеждане на срещи с министри за изготвяне на споразумения, планове, предлагане на ефективни мерки и последващ съвместен контрол. Подобно по-задълбочено и по-сложно решение може да изисква работа с деца и семейства на няколко нива – един експерт се занимава със средата и семейството на детето, работи с детето при провеждане на терапията, класният ръководител може да работи с целия клас, за да подкрепи ученика. Различните случаи изискват съвместни решения. Колкото по-задълбочен е случаят, толкова по-вероятно е да няма необходимост вече да се преодоляват катастрофал-



ните последици, които често се наблюдават в училищата.

### 1.1.1 Основни задачи на екипа по приобщаването

Ще се опитаме да обобщим основните и конкретните задачи на екипа по приобщаване:

#### Запомнете Remember



- Участие в записване на ученици в училище – първа година.
- Идентифициране на деца в риск (въпросници, анализ на силните и слабите страни (SWOT), скрининг, случайно проследяване и наблюдение в клас, интервюта с учители).
- Предлагане на обучение, курсове и творчески семинари за родители на бъдещи ученици.
- Постъпването на нови ученици в училище. Предоставя цялостна система за набиране на нови ученици, среща с професионален персонал, класен ръководител, което също изисква общи правила за прием на учениците. Родителят предоставя всички необходими документи при постъпване в училището. Училището също така изисква информация от предишното училище. Родителят подписва училищния правилник и научава за учебната програма на новото училище. Експертният екип следи процеса на адаптация, както и образователния процес на детето, осигурява подкрепа в класната стая.
- Обща превенция – превантивни дейности с цели класове (превантивни програми, изкуства, разговори срещу екстремизъм, концентрация, зелени училища);
- Целенасочена интервенция за деца, родители и учители:
  - обикновена намеса при ученик или двойка, група – сбиване, разногласия в клас, конфликти, необичайно събитие от по-скромно естество;
  - редовна интервенция при ученик или група, ако е необходимо да се отразява по-често в хода на някакъв дългосрочен проблем, детски конфликти и т.н.;
  - специална педагогическа рехабилитация – провеждане на срещи с деца по определени теми;
  - педагогическа интервенция с помощници при деца със специални образователни потребности;
  - психологическа интервенция – нерегулярен скрининг (интервенция), редовни срещи с дете или клас, насочени към работа с конкретен проблем (тормоз, самоубийство, емоционални затруднения и т.н.), срещи с родители, учители.
- Терапия – индивидуална и групова работа с деца с по-сериозни проблеми.
- Сътрудничество и цялостно взаимодействие с други организации (консултантски и кризисни центрове, социални услуги, психиатри, полиция) за справяне с по-трудни ситуации.
- Преход на дете към специализирани услуги, включително проследяване на напредъка, сътрудничество и подготовка за неговото връщане и приспособяване.
- Участие в заседания на образователни комисии, срещи с родители, класове, сдружения на родители и др.
- Редовни срещи, срещи на менторите, работа по случай.
- Екипно обучение извън училище/в училище;
- Осигуряване на обучение, интервизия и супервизия за други професионални екипи, квалификация, фокус групи, практика, развитие на научната дейност, представяне, публикуване, участие в проекти и др.

### 1.1.2. Принципи на екипа по приобщаването

**Споделяне** – сформира се екип от експерти, който се събира, когато е необходимо. Координаторът получава резултатите, за да осигури по-добра координация на случаите и възможни връзки с ръководството на училището, екипите за подкрепа или родителите. Изпращат се електронни съобщения на учител или член на екипа според ситуацията или срещи на класа. Не е необходимо, от гледна точка на поверителността на информацията да се прикрива информация, ако споделянето ще е в най-добрия интерес на детето. Добре би било да говорите с детето и родителя за споделянето на информацията или да я въведете директно в училищния дневник или в програмата за училищно образование.

**Поетапност (принцип на субсидиарност)** – поетапно и субсидиарно ръководство за всички. Това, което един учител може да разреши в клас, трябва да му бъде дадена възможност да го направи. Той е първият човек за контакт. Родителите, учениците и учителите трябва да знаят тази последователност. Специализираният екип трябва да включва по-специално класния ръководител. Класните ръководители в този смисъл ръководят екип от експерти. Ако родител или ученик се обърне към екип извън класния ръководител, е необходимо най-малкото да го информира за това или, ако проблемът е самият учител, е необходимо да се търсят решения за начина, по който да се говори с него внимателно и ефективно.

**Интеграция**, индивидуални планове, изпити и комуникация с консултантските услуги – релът трябва да се поддържа от координатора.

**Сътрудничество** – всички членове на екипа в училище са наистина ефективни и помагат на детето само когато работят заедно, споделят общите цели, философията и работата в мрежа. Децата трябва да чувстват, че училището стои зад тях и им предоставя обща и единна подкрепа и сигурност.

**Приятелски взаимоотношения, откритост** – различните роли на хората в екипа са цвят, допълване, без йерархия, конкуренция, дублиране на услугите. Ето защо, ако екипът се основава на приятелски отношения, се приема, че грешките и недостатъците лесно могат да бъдат преодолени и коригирани.

**Компетенции** – макар че е важно да се споделят ролята в екипа, сложността и комплексността на социалните и психологически феномени изискват гъвкавост и зачитане на многообразието. Детето не е химическо съединение, което може да се разпадне на атоми и да се раздели на фокуса на експертите в екипа – аз се занимавам с емоции, обучителни трудности и кариерно развитие. Този подход не е комплексен и не е в най-добрия интерес на детето. Понякога е по-добре детето да разреши проблемите си, например само с помощта на класен ръководител, ако усеща, че все още има контрол, а детето е много уверено или например, ако специален учител научи емоционалните проблеми на детето по време на превъзпитание, автоматично трябва да се обърне към психолог, с когото детето не е влязло в контакт. Това е много чувствителен „танц“, в който е необходимо да се поддържат професионализмът и интересите на детето. Следователно екипът, съставен от такива експерти, е в състояние да разреши проблема на детето като надзорен орган, но като се свърже с детето или семейството, екипът се доверява на лицето, което е най-близо до детето и на което детето има най-много доверие. По същия начин психологът може да помогне на дете с понижен успех след смъртта на близък човек, тъй като това е средство за подпомагане на детето чрез взаимопомощта помежду им. За таква дете може да бъде много стресиращо, ако трябва да отиде например при специален педагог, с когото не е имало взаимоотношения. Отново специален педагог и класен ръководител в екип ръководи психолога в насоките за подкрепа на обучението.

### 1.1.3. Управление на екип по приобщаване

Експертният екип по приобщаването частично поема задачи от учителите, които не са свързани с обучение (напр. наблюдение и грижа за социалния статус на ученика). Освен това, професионалният персонал предоставя експертно и компенсаторно съдействие, индивидуално или в малки групи, като работи с деца със специфични образователни потребности или с талантливи деца и си сътрудничи при разработването и оценката на образователните планове на отделните ученици.

#### Работни принципи на екипа по приобщаването

- разделение на компетенциите по отношение на професии и роли в училище;
- цялостно планиране и оценка на дейността;
- интензивна взаимна комуникация, обмен на информация;
- развитие на кооперативни, хармонични и коректни работни отношения;
- стриктно управление на писмената документация;
- активно сътрудничество с по-тясната и по-широка общност на училището.

#### Правила за сътрудничество в екип

Тъй като работата във всяко училище е психологическо предизвикателство, важно е да се определят формите и правилата за „здравословна“ работа в екип:

- ✓ Гарантиране на сигурност при изразяване на собствено мнение.
- ✓ Споделяне на добри новини (макар и незначителни), разработване на добри практики (не само оплаквания и негативни преживявания).
- ✓ Използване на механизми за подкрепа, награди, похвала, споделяне за трудности, избягване на ситуации, намиране на причини, предотвратяване на чувство за вина, недопускане на порицания.

#### Информирано съгласие за обработката на лични данни

За работата си всички членове на екипа по приобщаването трябва да са получили информирано съгласие за обработката на лични данни от родители или законни настойници. Родителите и учениците трябва да бъдат информирани за рисковете, ползите и недостатъците, които могат да им бъдат причинени от предоставяните услуги, както и възможните последици, ако подпомагането не бъде предоставено.

#### Преглед на услугите, насоки

На стената във фойето и интернет страницата на училището трябва ясно да бъдат поставени услугите и насоките, които предоставят отделните членове на екипа по приобщаването.

## Образование

Изграждането на екип по приобщаване зависи от училищното ръководство. Независимо дали обучението се води от собствени педагози – специалисти в специалното образование, или от други вътрешни или външни експерти, които работят в тясно сътрудничество с педагогическия екип.

В допълнение преподавателите трябва да се запознаят с мултикултурното образование, методите за обучение на ученици от различни културни, етнически, социални и езикови среди, както и с талантиливи ученици (всички ученици, които посещават училище). Образованието трябва да бъде насочено към придобиване и разширяване на компетенциите в областта на образователните стратегии, които училището използва в приобщаващия образователен процес и ги включва в своята програма за училищно образование.

Училищното ръководство и целият педагогически екип трябва интензивно да следят събитията в приобщаващото образование, активно да обменят опит и информация за добри практики, да посещават конференции, лекции или семинари, фокусирани върху темата. Всички дейности следва да са включени в работните планове и да са съгласувани.

Най-ефективно е обучението на целия педагогически екип, като по този начин се придобива квалификация и се подкрепя философията на училището и се изгражда екип.

## Приобщаващото училище е отворено за всички форми на сътрудничество

Училищата приветстват всички доброволци, които могат да обогатят учениците, за да подпомагат обучението, класната и извънкласната дейност, бъдещото образование и т.н. За да се включат други възрастни в класните стаи, препоръчително е да се обърнете към доброволци и да попитате в центрове за доброволци или бюрата по труда. Важно е да се прави разлика между възрастните класни асистенти и помощниците на учителите. Помощниците могат да бъдат ученици, пенсионери, различни доброволци. Тяхната работа е да помагат в отделните групи според изискванията на учителя.

## Финансиране

Успешното финансиране е начин, по който нещата могат да бъдат направени различно и да се осигури качествено образование. Ако училищното ръководство има дългосрочна приобщаваща визия, то може да осигури необходимите човешки ресурси и специалисти чрез:

- публични средства (нормативи, средства и др.);
- индивидуално набиране на средства (дарения, коледни базари и т.н.);
- корпоративно набиране на средства (дарения, търгове, реклама, отдаване под наем на помещения, техники, корпоративни продукти, отстъпки, промоция, доброволчество и др.);
- допълнителни училищни дейности (отдаване под наем на оборудване, детски площадки, работилници или други помещения, курсове за обучение и др.);
- дарителски фондове (безвъзмездни средства, субсидии);
- Европейски съюз (структурни фондове, оперативни програми, програми за учене през целия живот).

### III.1.2. Сътрудничество между училището и семейството

Опитът от практиката потвърждава, че добрата взаимна комуникация оказва положително въздействие върху поведението на децата в училище.

#### Важно

Important



#### Важни са индивидуалните форми на работа с родители, като:

- предоставяне на важна информация за училището при смяна на училище и/ или програма в класа;
- периодична информация за напредъка на детето, в ученето и поведението;
- предоставяне на информация относно родителските срещи.

#### Ползи за родителите, които работят съвместно с училището:

- получават информация за поведението на детето в училище, като имат възможността да го сравнят с поведението му вкъщи;
- получават информация за психологическото развитие на детето/ученика;
- при необходимост, може да получат помощ и от учителя, във връзка с проблемите на детето;
- изгражда се доверие на родителя към учителя и училището като система;
- учителят предоставя на родителя обратна връзка за детето, с цел предотвратяване на проблеми.

#### Ползи за учителите, които имат активни и желаещи да сътрудничат родители:

- придобиват представа за семейната среда, начина на живот и начина на възпитание от страна на родителите;
- получават нагледна информация относно проблемите на детето по отношение на здравето и проблемите;
- могат да помогнат на децата да подобрят адаптирането си към училище, когато познават проблемите вкъщи;
- предотвратяване на училищни проблеми;
- индивидуален подход към ученика;
- подкрепени от родителите вкъщи, усилията на учителите укрепват, особено когато родителите знаят как да помогнат на детето с ученето или за справянето с проблемите, които има в училище.

### Предимства от сътрудничеството със семейството и детето:

- Когато детето съдейства оптимално, то чувства подкрепа в училище, както и повишава устойчивостта си към ситуации на стрес.
- В семейните проблеми родителската „грижа“ може да бъде заменена, ако детето се довери на учителя въз основа на доверието на родителите към учителите.
- Успехът на децата се подобрява, ако родителите участват в разрешаването на училищни проблеми.

### Бариири и пречки в сътрудничеството между семействата и училищата:

- Принципите на възпитание се прилагат от родителите и учителите.
- Ниското социално-културно ниво на семейството и произтичащите от него проблеми.
- Наличие на недоверие в семейството.
- Родителите се страхуват от критика на възпитателните им методи.
- Учителите се страхуват от неуспех при работа с детето, както и от критиките към работата си.
- Дефицит на време.
- Страх от различаващи се възгледи и различни подходи към детето.
- Индивидуална и семейна история на родителите.
- Липса на подкрепа за училищното и семейно сътрудничество от училищното ръководство.

### Форми на сътрудничество

- ✓ **Ден на отворените врати за родители и деца.** Среци на родители, деца и класни ръководители, учителски състав и ръководство на училището – показват се примери за тяхната работа, стил, проекти и т.н.
- ✓ **Ден на отворени врати за родителите.** Среци на родителите с класен ръководител или други преподаватели, на които се обсъждат в неформална обстановка успехите и проблемите на детето. Препоръчително е родителите да присъстват по време на урока, както и да участват в учебните часове.
- ✓ **Писма до родителите.** Родителите веднъж месечно получават информация за успеха на децата си в училище. Тази форма на информация има много положително въздействие върху поведението на учениците в училище и насърчаването на вниманието на родителите към училищния живот.

Писмото съдържа и положително послание и информация за това, какво е направило детето, колко успешно е било, но също така какви проблеми изпитва детето, по кой предмет се нуждае от помощ, къде трябва допълнителна помощ и т.н. Тази форма на сътрудничество е ефективна и превантивна. По този начин трудностите и неуспехите могат да бъдат решени преди окончателната оценка на ученика както в края на срока, така и в края на учебната година.

- ✓ **Редовни разговори с родителите.** Една от формите на сътрудничество с родителите са редовните телефонни разговори. Детето е наясно, че класният ръководител е в редовен контакт с родителите и ги информира за събития, случили се в училище. За тази форма е необходимо предварително споразумение с родителите. Важно е учителите редовно да информират родителите не само в определени случаи, но и за проблемите и успеха на ученика. Насърчаването на всеки напредък е най-силният мотивиращ фактор за ученика и неговата работа в училище.
- ✓ **Ученически бележник.** Вероятно най-честата форма на „сътрудничество“ между училищата и семействата е ученическият бележник. Тази форма на сътрудничество е най-опростената, но вероятно е и най-малко ефективната. Често информацията, въведена от учителя в бележника на ученика, е предмет на поведение вкъщи, което на практика обезсмисля трудната педагогическа работа на учителя. Често забележките в бележника губят своята тежест.

### По-рядко срещани форми на сътрудничество

- ✓ **Родителски кът.** Това е училищната зона на родителя, нещо между чакалня, клуб или библиотека, място, където родителите чакат децата си, могат да се срещнат с учител на неутрално пространство.
- ✓ **Родител – готвач на гения.** Родителят готви лесна за приготвяне храна заедно с децата.
- ✓ **Съвместно четене.** Родителите четат подбрани книги заедно с децата; на съвместна среща децата, родителите и учителите обсъждат прочетеното.
- ✓ **Дайте на училището три часа.** Родителите са поканени да прекарат 3 часа в училище по време на учебната година, през които училището организира например бригада, спортен ден и т.н., където родителите ще бъдат активни участници заедно с децата.
- ✓ **Стенопис.** Родителите работят заедно с децата върху произведение по дадена тема, фонът може да бъде стена или друга повърхност, може да бъде декорация по тема.
- ✓ **Вечерни игри.** Турнир за съвместни отбори в настолни игри на карти и гр.

Таблица 3. Приобщаващ подход с излизане извън училищната среда (според Матейчек, 2004 г.)

№	Лице от ключово значение	Ход на полаганите грижи	Предимства	Недостатъци
1	Класен ръководител	Набор от педагогически процедури за решаване на проблеми в класната стая (Минимална политика)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• подход, изключващ стигматизация;</li> <li>• включване на целия екип в решението – използва се естествената среда на ученика;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• по-слабо интензивен, специализиран подход (брой деца в класа и т.н.);</li> <li>• необходимост от човешки ресурси;</li> </ul>
2	Учители/родители	Интегриран ученик	<ul style="list-style-type: none"> <li>• специализиран подход – използва се естествената среда на ученика;</li> <li>• сътрудничество между експерти и родители;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• лице, обект на стигматизация;</li> <li>• участие само на интегрирано лице;</li> <li>• необходимост от човешки ресурси;</li> </ul>
3	Родители/учител	Интервенции, водени от психолог или специален педагог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• използва се естествената среда на ученика;</li> <li>• семеен потенциал;</li> <li>• сътрудничество;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• недостатъчно сътрудничество с родителите;</li> <li>• недостатъчни умения на родителя (търпение и т.н.);</li> </ul>
4	Експерт в център за медицинска подкрепа	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуална или групова терапия;</li> <li>• специализирана помощ в училище;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• място за диагностициране и оценка;</li> <li>• индивидуален подход;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изисква много време;</li> <li>• терапевтичната интензивност на интервенцията;</li> </ul>
5	Екип по приобщаването	<ul style="list-style-type: none"> <li>• образователните и професионалните дейности са свързани;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сътрудничество;</li> <li>• взаимна информация;</li> <li>• всички споменати по-горе;</li> <li>• съвместно обучение заедно с целенасочена професионална грижа;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изисква време, професионални, финансови ресурси;</li> <li>• недостатъчна необходимост от интернационализация с философията на приобщаването;</li> </ul>
6	Механизми за полагане на ежедневни грижи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• специализирани индивидуализирани подходи;</li> <li>• интензивна индивидуална и групова терапия;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контакт с деца и семейство;</li> <li>• индивидуален, специализиран подход;</li> <li>• интензитет на намесата;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• частично отстраняване на родителите при интервенции;</li> </ul>
7	Центрове за рехабилитация – дългосрочна стационарна грижа	Интервенцията се осъществява в специализирано училище-интернат.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуален, специализиран подход;</li> <li>• отделяне от често неподходяща среда;</li> <li>• стая за свиждания със семейството.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• детето е отделено от семейството – заклемяване на проблемен индивид;</li> <li>• проблеми, връщащи се към началния клас.</li> </ul>



### III.1.3. Примери от практиката

За да представим най-близката представа за конкретните случаи, с които сме се срещали в нашата практика, независимо дали като отделни лица или като екип от специалисти, ще представим някои от следните примери от практиката и всеобхватните усилия за решаването им:

#### 1.3.1 Случай 1 – Бягство от училище

Четвъртокласникът Алекс по време на час по физическо възпитание и спорт играе футбол със своя клас. В един момент децата се сбиват поради обидна среща срещу противника. Усилието на учителя да се намеси незабавно и да разреши конфликта завършва с истеричен изблик от страна на Алекс, който отправя вулгарни обиди и към учителя, отскубва се и изтичва до оградата на училището, прескача я бързо, без учителят да има възможност да реагира. Ученикът тръгва по улиците на населеното място. Това никога досега не се е случвало преди, ученикът работи добре в клас, по думите на учителя е заслужавал похвали. Той е ученик със специални образователни потребности, изпитвал е трудности в ученето, но се справя много добре в математиката.

Тази ситуация е решена от класния ръководител заедно с учителя по физическо възпитание. Информацията за случилото се е сведена до знанието на специален педагог, но той все още не се е намесил. Тъй като по-голямата сестра вече е преминала в горен курс и семейната среда е позната и сигурна, тази ситуация е сметната за еднократна криза. През петата година подобни ситуации започват с 1-2 месеца закъснение.

Постепенно случаят започва да се разплита. По инициатива на специален педагог мнение дават бившите и настоящите учители на двете деца. За по-голямата сестра се твърди, че е изпадала в подобни състояния, свързани с дори суицидни мисли. Специалният педагог, в тясно сътрудничество с училищния психолог, изразява предположение, че детето трябва да бъде наблюдавано. Класният ръководител и други учители, включително по физическо възпитание, са посъветвани да се обалят на професионалист веднага при възникване на подобна ситуация, както и че не трябва да повишават тон на детето и да го наказват, тъй като така задълбочават проблема. Тъй като момчето работи много усилено по това време и има много добро поведение, такива внезапни изблици не се вписват в нормалното му поведение. Разбира се, родителите са наясно с всяка ситуация, но не виждат нищо странно. По техни твърдения, в къщи от време на време излиза навън за един час, успокоява се и се връща.

Ситуацията се повтаря отново след 3-месеца: в голямото междучасие след час по физическо възпитание и спорт, стига се до сбиване. Учителите незабавно викат училищния психолог. Психологът води разговор с момчето. На момчето не е наложено наказание, но се прави опит да му се помогне да разбере по-добре какво се случва в ситуацията. Отново обаче се стига до бягство. Психологът открива момчето и бавно установява контакт с него, тъй като все още било готово да бяга. Накрая момчето се връща в училище. Следва по-задълбочен разговор, този път многостранен. Като първа стъпка е необходимо момчето да се успокои и да получи помощ във връзка с кризата. Установен е контакт с родителите. На следващия ден, със съгласието на Алекс, се провежда дискусия с класа, класния ръководител и училищния психолог. В спокойна обстановка и с общи усилия всички заедно се опитват да изяснят ситуацията и да намерят причините за възникване на конфликта и чувствата, които са го предизвикали. Децата са открити и говорят откровено. В следствие на предприетите действия учениците получават обяснение на ситуацията и насоки какво да правят, с кого да се свържат и др., ако подобна криза се повтори.

В същото време в класа се въвежда практика в началото на деня в рамките на 10 минути класният ръководител и учениците да говорят за своите чувства. Установява се, че проблемът се повтаря, когато е налице претоварване на детето. С родителите се провежда среща с участието на директора и специализиран екип (специален педагог, психолог, класния ръководител, педагогически съветник), на която вземат решение за предприемане на общи мерки, и съвместни дейности и на ниво училище и у дома. Родителите изразяват готовност и желание за разрешаването на проблема. Те са предупредени и информирани за безопасността на детето и необходимостта от по-нататъшни действия, ако проблемът не бъде отстранен (посещение в център за обществена подкрепа, при психиатър). Постепенно чувствата на Алекс за малоценност, детските страхове и страховете от получаване на подкрепа и редовни срещи с психолог излизат на дневен ред. В класната стая децата са могли да реагират незабавно (особено някои момичета) и е било възможно да го спрат, успокоят и проблемът да отшуми във времето. Вече проблемът отдавна е разрешен, отшумял, не се наблюдава рецидив на агресията. След като получава необходимата подкрепа, Алекс се успокоява.

### 1.3.2 Случай 2 – Суицидно поведение

Момче на възраст девет години спира да учи и губи интерес към училище в продължение на няколко месеца. Детето е много добро момче с примерно поведение от стабилно семейство. Започна да влошава успеха си и учителят по математика забелязва проблема, той като ученикът постига отлични резултати преди това. Първоначално с ученика са проведени няколко разговора за насърчване, придружени с кратки беседи в училищния коридор.

След няколко седмици ученикът изпраща имейл на учителя си. Следват многобройни кратки съобщения по електронната поща, които сигнализират на учителя, че нещо се случва. След няколко имейла ученикът дава сигнал, че мисли за самоубийство. Той моли много дискретно да се срещне насаме с учителя, който винаги му е помагал и му е оказвал подкрепа. На срещата учителят установява, че състоянието е сериозно. Ученикът е блед, говори много разгрозно, тъжен, депресиран, не знае какво се случва с него, но споделя, че страда от това от дълго време и се влошава, не може да спи и т.н. Ученикът споделя, че не знае дали може въобще да се прибере вкъщи.

Учителят, със съгласието на ученика, търси помощ от училищния психолог. Междувременно преподавателят се свързва с главния учител и с класния ръководител. Те веднага съобщават на родителите за мислите на детето им. Тъй като домашната среда е безопасна и родителите са грижовни, първо се провежда среща с родителите, за да им се обясни по-добре какво изпитва тяхното подрастващо дете и как да реагират на тези чувства. Изготвен е протокол, направени са препоръки и е организирано посещение при лекар. Временното лечение, както и подобряването на домашната среда водят до подобрене на състоянието на момчето. Родителите активно комуникират с училището, с течение на времето се оказва, че става дума и за реакция във връзка с бабата на момчето, която е на смъртно легло, както и за страха от неуспех, от гимназията и други причини. Следват няколко сесии с училищния психолог, подкрепа и придружаване на детето, като академичният успех е поставен на заден план спрямо потребностите на детето. Вследствие на предприетите действия положението се подобрява и успокоява, а момчето се връща към нормалния си живот. Бързото и тясно сътрудничество между участниците се оказва от голяма полза.

### 1.3.3 Случай 3 – Смърт на майката

Телефонът звъни, секретарят прекъсва педагогическия съвет след натоварен телефонен разговор. Бащата се обади в училище, за да потърси своето малко момче Андрю във връзка със смъртен случай у дома. Това се случва на Никулден, майката на момчето била тежко болна от рак. Директорът кани бащата в училището рано сутринта, като бързо приключва педагогическия съвет и след това се свързва с експертен екип (специален педагог, психолог, класен ръководител). Всички се обединяват около много чувствителен подход. На класния ръководител е поставена задачата да информира внимателно родителите на другите деца и сутринта да направи среща с децата във връзка с възникналите събития.

Момчето не идва на училище, но баща му получава голяма подкрепа от екипа, събеседват заедно. Следващото заседание е договорено след погребението, когато е постигнато съгласие за следващите стъпки след връщането на момчето в училище. Много силната съпричастност и помощта на родителите на другите ученици и съпричастността на съучениците помагат за адаптирането на момчето след връщането му в училище. С бащата е уговорено да дава редовна информация по електронен път за това как момчето реагира у дома и да получава информация от класния ръководител какво се е случило в училище, винаги с копия до другите членове на екипа. Първоначално на момчето не е предоставена конкретна подкрепа. Екипът счита за важно да запази стабилността на учебната програма в класа и да не се отваря темата за смъртта на майката, но да се вземат мерки, съобразно потребностите на детето.

Три месеца след смъртта на майката, момчето е включено в малка група по арт терапия в училище. Арт терапията продължава 18 месеца. През цялото време всички са в контакт. Всички участници в процеса обсъждат заедно, ако нещо подозрително се случи вкъщи или в училище. Бащата на момчето полага много усилия и получава указания относно евентуалните трудности и нужди на детето. Момчето получава ежедневна емоционална и специфична подкрепа от класния ръководител, който редовно контактува с терапевта, както и със специалисти, и провежда консултации с тях. Курсът на терапията също е координиран. По-късно бащата създава ново семейство, момчето учи в гимназията с добър успех и има две по-малки сестри. Дори днес семейството контактува с училището и може да се гордее с преживялото травма, но смело момче Андрю.

### III.1.4 Всеобхватна система на приобщаващо училище



#### Being - needs

Inclusive work in the school environment requires complexity: support for D-and B needs (Maslow), communication of feelings and needs (Rosenberg), development of expert teams, expressive programs including therapy, facilitating learning (Rogers) intergenerational activities and trainings of pupils.



#### Да бъдеш – потребности

Приобщаващата работа в училищната среда изисква комплексност: подкрепа на потребностите (Меслоу), споделяне на чувства и нужди (Розенберг), сформирани и развитие на експертни екипи, въвеждане на специални програми, включващи терапевтична работа, подкрепящи обучението (Роджърс) дейности и обучение на ученици.

#### Улесняване на обучението в екип:

- Работа в екип, рефлексия в края на урока, самооценка.
- Свобода и отговорност на учениците в обучението.
- Рефлектиращи и подпомагащи отношения като ресурс за подкрепа на учениците.

#### Дефицити – потребности



#### Превантивно обучение и дейности:

- Обучение между поколенията – 3 поколения (деца от начално и средно училище и възрастни);

## Експресивна приобщаваща програма в началното училище

- Превантивни обучения (предколедни, пролетни, във фермата, между поколенията ...);
- Грижа за училищната градина с Малкия принц и др.



### Експресивна работа:

- Превантивна творческа дейност с цели класове (2 часа седмично);
- Терапевтична работа с деца – индивидуална и групова творческа или музикална терапия (1 час седмично по време на обучението).



### Приобщаващ екип и работа в мрежа

- Редовни срещи на експертния екип в училище (специален педагог, психолог, педагогически съветник, терапевт, директор...).
- Работа в мрежа и сътрудничество с консултативни центрове, полиция, социални работници, лекари и др.
- Участие в управлението, обучение на учители, тимбилдинг, ефективна комуникация.
- SWOT анализ, срещи с родители, семинари.

## III.2. Работа в екип и формиране на житейски умения във всички учебни часове

*„Добрият житейски път е процес, а не състояние на съществуване...“  
(Роджърс, 1998 г.)*

Изглежда класните ръководители разполагат само с малко време, за да работят с учениците извън учебните часове. Те често трябва да разрешават формални и бюрократични проблеми, да събират подписани формуляри или вноски от родителите, да решават ежедневните проблеми, които възникват в класната стая. Често разполагат с време само през кратката почивка, когато трябва да се подготвят за следващия час или по време на почивка, за пиене на вода или отиване до тоалетната. Учителят живее на бързи обороти, с двойна задача – образователна по време на часа, и възпитателна – винаги или когато времето позволява. Всички класни ръководители познават много добре чувството на безпокойство, когато не разполагат с достатъчно време, за да преминат цялата учебна програма, защото трябва да разрешават други проблеми и поради това са пропуснали няколко часа, през които е трябвало да преподават. Тези и други подобни проблеми ежедневно възпрепятстват класния ръководител.

Ето защо реших да направя нещо като класен ръководител. Завърших ежегодната индивидуална програма за развитие на преподавателите (Individuálny rozvojový program učiteľa – IRPU) и активно започнах работа по решаването на въпроса как да управлявам двете задачи на образованието директно по време на час. Как да се синхронизира всичко? Не само да преподаваме и да даваме на учениците задачи по математика, а и така, че уроците да могат да бъдат пространство с по-високи компетенции, което самата математика признава като много необходимо – сътрудничество, самооценка, ефективност, приобщаване, приемственост – това е всичко за възпитанието. Сетих се за едно изявление на Карл Роджърс. *„Как мога да излекувам или да променя този човек?“* Днес бих искал да задам този въпрос по различен начин: *„Как мога да създам връзка, която този човек може да използва за личностно израстване?“* Като учител ще преобразувам това изявление по следния начин: *„Аз мога да създам класа така, че детето да може да го използва за своето лично израстване“.* Отговорът на този въпрос е и екипната работа с ученици, която ми помогна да приведа редица важни учебни цели в едно. Груповата работа, както започнах да я възприемам, беше само шаблон, макар и много важен. Ще се опитам да въведа структурата и принципа на тази работа, както ги разкривам пред моите ученици в критичната възраст на пубертета.

### III.2.1. Целта на работата в екип

Целта на работата в екип, за съжаление, не е преди всичко преподаване на учебната програма. Трябваше да го приема и най-вече да го разбере в началото. Основната цел на работата в екип, която описвам тук, е:

Да се обучават учениците в по-високи компетенции – да си сътрудничат ефективно, да управляват дейностите, да управляват времето, да правят рефлексия и да говорят за процеса, да увеличават мотивацията си и да работят върху себе си.

Насърчаване на социалното и личностното развитие на учениците.

Работата в екип, според мен, също води като вторичен ефект, до увеличаване на познанията на ученика по предмета. Предполагам, че затвърждаването на компетенциите, споменати по-горе, в дългосрочен план, дава възможност да се предложи по-добро и по-ефективно преподаване и мотивиране на учениците.

От друга страна, ние непрекъснато трябва да откриваме, че ролята на училището е не само

предоставяне на образование, но също така и преди всичко да се образуват и да се помага на учениците, да се развиват в хармонични личности (Словашки закон за образованието 245/2008, § 2 букви г, ж, § 3 м; § 4). Не е лесно да приемем факта, че пътят към знанието води до формиране на личност. Това всъщност е основната цел на този дидактичен метод за работа с ученици в клас.

По практически и илюстративни причини, които извеждам от предмета, който преподавам – математиката – се опитвам да го направя разбираем, колкото е възможно повече. Разбира се, възможно е да се използва една и съща стратегия по даден предмет, както и всяко ниво на образование – за първи и втори клас в началното училище, както и в гимназията.

Целият принцип на работа в екип се състои от активен ученик, група и интерактивен учител-посредник, чиято задача е преди всичко да възприема и прихваща процеса, дори да прави забележки понякога, и при необходимост да се върне в него, с размисъл в края (например след 3-минутна задача, всяка група може да бъде помолена да сподели как се разпределят задачите в групата или просто да се покани група, която се е разпределила по необичайно ефикасен начин, като по този начин това служи за пример и за образованието на другите). Важна и незаменяема роля на учителя, най-малко в началото, е положителната подкрепа на най-малките постижения и стъпки. Понякога положителните резултати трябва да бъдат отбелязани веднага щом се появят, за да могат учениците да получат възможно най-актуална обратна връзка.

### III.2.2. Правила

#### Важно

Important



Както всяка друга работа в групи, тук също има нужда от собствени правила. Тези правила дават на хората усещане за сигурност и увереност, така че да знаят какво могат да очакват, до какво да доведат и какво се случва и при какви обстоятелства. Обучението на учениците на принципа на действие и реакция е основната образователна роля на учителя. Освен това, наистина помага за контролирането на учебния час чрез управление на времето.

При лошо разпределено време, част от урока се съкращава или пропуска. Това ще се отрази до известна степен на времето, на часа, в най-лошия случай ще повлияе върху крайната оценка, самопреценка, или ако учителят не може да предостави обратна връзка (ако звънецът позвъни, е добре да се каже поне веднъж, че днешният урок завършва и не е имало възможност за съвместна оценка или не е имало време за изслушване на разсъжденията ми). Графикът също е важен, за да се научат учениците как ефективно да управляват времето си в бъдеще. Светофарът няма да спре на зелено за 10 минути, само защото говорите, преди да пресечете на пешеходната пътека. Да научиш децата как да работят във всички графици и рамки, които животът предлага, е по същество същото, като да ги учиш относно отговорността за техните действия и работа, което е много важно. Ето защо, ако нещо не се провали, е добре да го посочим и да оставим децата реално да разсъждават: „Днес не успяхме да завършим навреме, може би следващия път, когато ще бъдем по-резултатни“, или да започнем следващия час, като установим, защо не сме успели предишния час. Също така, за да направите графика възможно най-точен, е добре да свикнете с писането на точните времена, колко време е прекарано в час или да го проектирате през планирането на данни.

Предимно в началото учениците се разделяха на групи за по-дълго време, след това имаха по-малко време за групова работа, и в крайна сметка се опитахме да обясним защо това се е случило. Това, разбира се, означаваше, че изготвихме не най-реалистичните примери, но децата научиха за ефективността. Следващия път бяха по-внимателни по отношение на разделянето. Предложихме дори да теглим жребий, като един ученик щеше да отговаря за подготовката на всичко това навреме и да гарантира, че буквите от името са готови, и се намират в чаша в шкафа. Веднъж в класа възникнаха непосредствени конфликти и не беше възможно груповата работа да приключи по график. Започнахме с нея следващия път в началото и отне само пет минути, за да започнем.

Едно от първоначалните правила, които сме въвели за ефективна съвместна комуникация, беше вдигане на ръце. Ако исках да кажа нещо, трябваше да вдигна ръка и чаках, докато всички не вдигаха ръце и се обръщаха към мен. Аз говорех само, когато всички мълчаха и гледаха към мен. Това се оказа много ефективно. Понякога, друг ученик призоваваше за тишина, когато говоря, или когато някой искаше да каже нещо друго, процедурата беше същата. Постепенно се научихме да искаме гумата още по-лесно, но при спазване на принципа само когато всички слушат и са обърнати към този, който говори. Трябваше да го практикуваме за първи път и, разбира се, успехът, какъвто и да е той, трябваше да бъде оценен. Мълчанието и слушането бяха използвани и в окончателния дебат, но повече подробности ще бъдат споменати по-късно, когато се описва самият кръг.

### III.2.3. Структурата на работата по групи

Предполага се, че работата по групи отнема стандартен 45-минутен учебен час, но може да се адаптира към други времеви рамки. Тъй като прилагам тази форма към моя час по математика, се опитвам да организирам работа по групи веднъж седмично. За децата е рядкост, а на мен това ми дава време да продължа задължителното обучение. Особено в началото, когато децата трябва да се научат да правят това като цяло, не мога да си позволя да губя повече време. Когато най-накрая успях да накарам децата да работят правилно, успях да го правя по-често, но мисля, че веднъж седмично е достатъчно. Децата бяха развълнувани през цялата година и постепенно ставаха все по-мотивирани да учат в груповите часове, и да участват в самоподготовката.

#### Съвет

##### Advice



Основната структура на урока е, както следва:

- **Организационна част** – уводни инструкции, разделяне на децата на групи и задаване на задачите;
- **Работна част** – разделение на задачите в група, разработване, проверка на задачите;
- **Част за оценка (разсъждение)** – разполагане в кръг, размисъл върху работата в екип, активност, ефективност, чувства и обратна връзка от преподавателя.

В следващите глави ще опишем подробно и трите части.

От образователна гледна точка е важно да се каже, че времето за подготовка, въвеждане и разделяне по групи може да бъде напълно сведено до минимум и след това може да се създаде повече пространство за самата работна част. Не е изключено избраният ученик да отговаря сам за управлението на времето и за подготовката, дори за отразяването на организацията на урока. Това е въпрос на зрялост и групова динамика.



### 2.3.1 Въвеждане, разделяне по групи и разпределяне на задачите

В началото на всеки час се говори малко. В идеалните условия, колкото по-малко учителят трябва да говори (особено по време на часа), толкова по-ефективна е неговата работа. В крайна сметка, неговата гума и обратна връзка са изключително важни. За по-добро разбиране на структурата на урока е подходящо ученикът да изготви илюстративен плакат (вж. Приложение 1). Независимо от това е добре да напишете точен график за работата, както казах по-горе, въз основа на запазването в графиката (или чрез мултимедийния проектор) в началото на всеки урок. Когато встъпвате в такъв час, добре е ученикът да обясни подробно работата, очакванията, както и въпроса за ефективността на работата и разпределянето на задачите в рамките на групата. Факт е обаче, че разбирането на ефективността на дейностите на групата е дълъг процес.

След това в началото на всеки час се изготвя график, като учениците могат да бъдат разделени на групи. Разделянето на групи също е друг въпрос. Оптималният брой в една група е трима ученици, но група от четирима също е подходяща, в зависимост от вида на заданието. Има няколко начина за разделяне:

1. Учениците се разпределят въз основа на приятелства.
2. Учениците се разпределят от учителя.
3. Учениците се разпределят на случаен принцип, например чрез теглене на жребий.

Получавате повече мотивация, ако учениците се разпределят сами, а не от учителя. В разпределението въз основа на приятелства, както в началото, оставих учениците да го направят сами, а във времето за размисъл стигнаха до факта, че също трябва да се опитат да се разделят по различен начин, защото според тях това е „несправедливо“. Изборът на случайно разпределяне се оказва много ефективен. Аз направих разпределението веднъж, но това се оказва най-малко ефективно. Във всеки клас ситуацията може да бъде различна и всяко деление има свой собствен процес на растеж. В шести и седми клас беше много различно, но и в двата случая работеше. Все още съществува въпросът какво ще стане, ако някои групи станат твърде силни (слаби). Необходимо ли е да учим децата да помагат на по-слабите? И двата варианта могат да се използват в груповата динамика, оптималното е когато нещата се променят и учениците се разпределят на ротационен принцип, за да могат да упражняват различния опит, който могат да намерят в живота. Ще се опитаме да кажем нещо и за двата типа:

- **Комбинация от слаби и силни деца** – особено по време на размисъл, те могат да бъдат учени и подкрепени с ефективно и правилно разпределение на задачите и отговорностите. Децата най-вероятно ще възложат на най-слабите задачите, а понякога дори най-трудните такива. Но всичко това може да се спомене в дискусията. След това учениците стигат до факта, че като група не успяват да изпълнят задачата и често се обвиняват помежду си. Във времето за размисъл има начин да се говори директно за решаването на проблема: *„Ферко се нуждае от повече време и по-лесна задача, която да реши. Може би ще бъде целесъобразно силите да се разпределят правилно.“* Много е важно децата да се доведат до приобщаването и да се спрат там. Ние сме един клас, един отбор. Всеки от нас има силни и слаби страни. Или ще се обвиняваме един друг, ще се нараняваме, или ще се научим да се приемаме един друг. Зачитането на нашите различия е ключова компетентност на днешната епоха.

- **Групи, които се състоят само от „силни“ или от „слаби“ ученици** – не трябва да се подценява този тип групи, въпреки че в моя опит, това е по-малко ефективно. Понякога, създавайки по-слаба група, учителят може да има уникална възможност да обърне специално внимание на тези деца, да им възложи по-прости задачи, или да им обясни необходимата част от учебната програма. Това не е непременно лошо, но за тази цел не трябва да бъде правило.

В края на тази уводна част, учителят разпределя задачите. Обяснява задачата устно, като написва номера на страницата от учебника или като посочи интернет страница.

### 2.3.2 Разпределение, работа по групи и проверки

След като учениците се разделят и е зададена груповата задача, те седят заедно на едно място, в идеалния случай всяка група седи на известно разстояние от останалите групи. Подреждането на чиновете е произволно, също така е възможно сягане на килима или на земята – най-доброто за децата и според задачата.

Учениците разполагат с приблизително 3 минути да разпределят задачите в рамките на групата. Това е време, когато те се запознават със задачата и се опитват да я разпределят съответно, колкото се може по-добре. Това е много важна част от груповата работа, но отнема много време учениците да се научат на това. Понякога е добре учителят да стои в тази част и да ги пита директно как разпределят задачата или съсредоточават разсъжденията единствено върху това. Също така е възможно да им се дадат някои предложения, относно разделянето на групи, особено ако децата са по-малки. Например, ако дадем за пример евентуално начина, който друга група използва, според случая. Можем да добавим, че можете да го направите или да опитате по този начин. Не е задължително учениците да бъдат разпределяни справедливо – това означава, че по-слаб ученик ще направи само 2 упражнения, а други – 3. Или един ученик само пише, друг брои или намира други данни и се консултира с учителя. Има много начини и винаги не достатъчно творчество.

След 3 минути учителят спира учениците и ги насочва да започнат работа по график. Обикновено това е 15 минути за предмет. Това е частта, в която учениците всъщност работят сами по предмета – практикуват, но могат да намерят нови решения или задачи, да могат да учат самостоятелно, да намерят нова информация, знания, нов експеримент според инструкциите и т.н. Според мен, много от часовете в един учебен ден са недостатъчни и само 10% от представеното съдържание може да бъде преподадено. Убеден съм, че в ефективно и ориентирано към учениците обучение можете да преподадете повече за 15 минути, отколкото през цялата седмица. Да не говорим, че ученикът може да направи повече за 15 минути, отколкото през цяла седмица на немотивирано учене. По-късно обаче, времето на самата работа може да бъде удължено, когато учениците могат да работят по-ефективно. Много добре е учениците да не се намесват помежду си и да работят, без да повишават тон, въпреки че, разбира се, се нуждаят от консултиране, общуване и въпроси. Дори и за такива подходящи условия на работа учениците трябва да се оценяват помежду си. През целия процес, като учител, съм на разположение на ученика. Той може да се свърже с мен, или да се консултира с мен, по всяко време. Учителят обаче не трябва да разговаря дълго, нито да се впуска в дълги обяснения. Той трябва да отпрати кратка бележка, да получи вдъхновение, но да не разкрива всички решения. Учителят трябва да има достатъчно време, за да може да следва процеса в групите, на които прави рефлексия в кръг в края на урока.

След края на тези 15 минути е добре да има готовност за бърза проверка. Понякога имам написани резултати на дъската или чрез мултимедиен проектор. Ако задачата няма обичайно решение, а изисква обсъждане или представяне на резултатите, ще направя кратка презентация, но се избира само една част, за да не се просрочи графикът. Този тип групова работа не трябва да има характер на изходна презентация, най-малкото не директно в часа в рамките на графика. Ако е възможно да имате гвучасов урок или различен график, тогава този тип работа по групи може да бъде подходяща. Винаги е добре да свържете всяка работа с възможността за обща оценка. Децата имат проблеми с оценката на нещата от един или два дни назад, това е далеч за тях. Опитвам се да избегна системата за оценяване при моите ученици, но мисля, че е възможно тя да се свърже с графика най-малкото временно, за мотивация. Също така не се опитвам да накарам учениците ми да се съревновават или сравняват. В практиката си не съм имал никакви очаквания за оценка или сравнение от моите тийнейджъри. Понякога довеждах работата по групи до края, а после ги оценявах поотделно и групата като цяло, като вземах предвид не само резултатите, но и процеса. Особено когато се извършва оценка, е необходима голяма сензитивност, тъй като тя може да наруши целия процес и да сложи край на усилията на ученика, защото отговорността се поема от учителя. Опитах се също така да включа учениците в оценката. Учениците трябва да се оценяват по скалата от 1 до 5 и също така да оценят какво са написали. Не беше въпрос за оценка, но и децата, и родителите имаха определен принос. Въпреки това е добре първо да предупредите родителите.

### 2.3.3 Рефлексия

Най-важната част от цялата работа по групи е рефлексия на работата в кръг. Аз лично предпочитам да се седи в кръг. За целта имам килим и в шести клас, и в седми. Не е изключено да се ползват столове, но организационно е по-изискващо и създава по-голяма дистанция. Въпреки това, седенето в кръг на земята първоначално е по-изискващо за спазване на правилата за разполагане в кръг. Винаги говори само един, а другите слушат и т.н. Дори и тук ги учих да се изслушват един друг, но ако учениците не могат да говорят в кръг, мога да ги прекъсна със заключението, че днес не сме успели, и ще приключим работата в кръг преждевременно. По-подходящо е постепенно да се научат учениците как да „заседават“ в кръг. В началото използвах бързи техники като например: *„Всеки показва на ръка цифра от 1 до 10, което е оценката за днешната работа“*. Ако го направят, ще го оценя и скоро ще се опитаме да кажем номера и така можем да се справим, за да се изслушваме в кръг. Отново ще оценя добрата им работа. Можем постепенно да добавяме един или двама ученици в този кръг, които също ще кажат как са работили и постепенно можем да добавяме и още. По-късно повечето от тях ще могат да правят устна самооценка и накрая се надяваме, че всички ще могат да се представят. В свободното изразяване на чувства и идеи обикновено не определяме реда, кой и кога говори, предпочитаме да говорим чрез вдигане на ръка. Ако някои ученици изобщо не говорят, мога да ги насърча пряко: *„Бети, забелязах, че днес имаш 6, а последния път, припомням, беше 4, мислиш ли, че днес постигна повече?“*. Груповата работа дава и възможност да се достигнат учениците, които по принцип не говорят. Те се нуждаят от смелост и преодоляване на чувствителността от посочването по име и обръщението. Добре е да ги научим на времето, което им е определено, за да кажат това, което искат. Оптимално е, когато могат да изразят своите мисли, като спазват определеното време, за да предоставят останалото време на другите. С времето, когато научиха уводния кръг за чувствата, добавих самооценка: *„Оценявайте всяка една от собствените Ви работи/оценявайте ефективността на Вашата работа“*. По-късно групите говореха за успешно и неуспешно изпълнени задачи. Важно е обаче да водим всички към отговорността за себе си и техния принос към групата и да сведем до минимум разговора за другите, което е типично за хората.

Така: „Как оценявате работата си днес по скалата от 1 до 10 и защо?“. Към това можем да добавим въпроса: „Какво още бихте направили следващия път, за да получите още една точка?“. Има много въпроси, различия, поемайте различни компетенции и задавайте въпроси по следния начин: „Как сътрудничихте днес/изпълнихте днешната си роля съгласно уговорката и разделението в началото/как управлявахте времето си?“. Видовете въпроси са споменати и в таблица Приложение 1.

В края на кръга учителят трябва да представи на учениците обратна връзка, но първоначално, поради липса на фокус, само кратък акцент. Ето защо е добре да отразявате успехите или да зададете въпрос. По-късно учителят може да обобщи: „Майкъл, днес вашата група работи, без да се разхожда в класната стая и да се намесва в работата на другите, наистина, това е супер!“ или „Забелязах днес, че всички вдигате ръка, когато имам нужда от тишина, и тогава имах възможността да говоря без прекъсвания.“ „Третата група не само намери решение, а добави и алтернативно решение.“ „Джейн, днес, като оставим настрана собствената ти работа, имаше възможност да окажеш съдействие и да напътстваш Жанет при намирането на решение от нейна страна.“ В края, преди звънеца, учителят благодари на учениците за часа и учениците се връщат по чиновете си. Не е добре да се разтяга времето на всяка цена, по-добре е учениците да се върнат на чиновете си в последната минута от учебния час.

### 2.3.4 Заключение или принос към работата по групи

Последната част е най-трудната. Не е възможно да се каже или да се докаже ползата от един или друг метод/дейност. Това би изисквало изчерпателно изследване, но е доста трудно да се разграничи това, което ще помогне да се промени поведението на учениците, работата или атмосферата в час. По мое мнение, това е преди всичко връзката в изявлението на Роджърс, за което споменах в началото. Това е връзката и положителната подкрепа на ученик, но е много индивидуално. По тази причина ще отбележа само това, което е принесено в класа ми. Това е моят личен опит и може да не работи при други ученици. Реших да го направя благодарение на моя неповторим ментор Дейвид, който ме преведе през програмата IRPU и помогна да открия способностите си и уникалността на моите ученици. Така пишех за моята групова работа през годината:

Веднъж седмично ние просто работим по групи според точното управление на времето, фокусирайки се върху работата на учениците и „житейските“ компетенции. Казвам на учениците да се разпределят сами, имат разрешение, разчитам на тях. Преминавам към урока, малко сме напрегнати, защото просто нямам ден. Децата съобщават, че са се разпределили по време на междучасието чрез случайна селекция. Кратко въведение, уводни инструкции, разпределяне на задачата ... В рамките на 3 минути те трябва да се разберат кой какво има да прави и тогава сме готови. Всяка група работи по задачата си. В крайна сметка най-голямо значение за мен е нашият кръг на земята. Седим с учениците в кръга и размишляваме в продължение на 10 минути: „Нека всеки каже, по скалата от 1 до 10, как оценява работата на групата днес.“ Опитвам се да разбера дали те могат да се изслушват един друг. В спокойна атмосфера кръгът върви добре и децата спонтанно казват число, и се изразяват и другите мнения. Накрая оценявам това, което е забелязано, и завършвам урока с награди. Моите ученици от шести клас, които биха „опитомили“ дори десет лъва и където битките и викането са ежедневни проблеми, внезапно могат да приемат реда на вдигнатата ръка, когато искам внимание и тишина. И само така биха могли да слушат и да седнат в кръг, а един ученик с енергия за четирима казва: „Харесах работата днес, макар че съжалявам, че наруших спокойствието на втората група в края, защото свършихме по-рано. Бих могъл просто да им помогна“.

Това е истинско удоволствие! Груповата работа продължава през седмица. Опитът ми обаче показва, как ученето е процес на растеж, на моето и на децата благополучие. Не става въпрос да ги учите два пъти повече, колкото учител в друго училище. Днес мога да седя с учениците и да реша проблемите помежду им в кръга, всяка сутрин преди часа или когато е необходимо. Те могат да слушат. Мога да планирам с тях. Те могат да работят заедно с ученици, които преди дори не биха могли да си представят, че ще седнат до тях. Няма нищо чудно, когато човек чака, това е процес.

**Таблица 4. Управление на времето при работа в екип**

Време	Какво	Описание
5 минути	Задаване на задача	Запознаване със заданието.
3 минути	Разпределяне на задачи	Всяка група дискутира за разпределянето на работата и процеса на работа.
15 минути	Работа в групи, резултати	Групата изпълнява задачата, решава задачата ефективно и колкото е възможно по-правилно, подготовка за определяне на резултатите.
3 минути	Проверка	Проверка на резултатите и отбелязване на грешките
6 минути	Работа по грешките	Избор и описване на грешката (приблизително 1 минута)
10 минути	Рефлексия	Кратък преглед на работата на децата: 1. Как са разпределили работата си? 2. Как може да се опише сътрудничеството? 3. Какво постигнахме? 4. Как успяхме да управляваме времето си? 5. Как беше комуникацията в екипа?
3 минути	Обратна връзка от учителя	Оценка на работата на учителя, той ще посочи някои интересни факти за всяка група.

### III.3. Експресивна програма

#### *Започнете бавно и се оставете на течението*

Тази част от ръководството предлага експресивна програма с дейности, които трябва да спомогнат за осъществяването на приобщаващо образование. Тя се основава на мисълта за приобщаване: *„Това, което е добро за децата със специални образователни потребности, е добро за всички деца“* (Европейска агенция, 2005 г.).

Няколко източника твърдят, че дисфункциите при деца със специални образователни потребности не са единственият проблем, който трябва да бъде решен. Най-трудната част е борбата с неуместното социално поведение и с емоционалните проблеми. Това поведение предизвиква напрежение в класа, което може да доведе до изолиране или заклеимяване на тези деца.

По този начин се фокусираме основно върху развитието на **социалните взаимодействия, развитието на социални и комуникационни умения и задълбочаване на съпричастността.**

Предложената програма за ранна намеса в класовете на началното училище се основава на принципите на експресивна терапия, по-конкретно на арт терапията. В Словакия и в Чехия съществува подобен подход, наречен артефилетика (artefiletics) (Slavnk, 2001 г.), комбинация от две гуми artis – тясно свързано с изкуството, и filetic – което се отнася до взаимовръзката на емоционалното и социалното с интелектуалното развитие. Програмата е насочена към подобряване на връзките в класната стая чрез разбиране на собствения опит на децата и задълбочаване на съпричастността към съучениците. Представеният модел подкрепя компоненти за устойчивост на децата като например творчество, доверие, прозрение, инициативност, взаимна комуникация и позитивно самоуправление. Този модел фокусира върху знанието и преживяването, което се възлага на творческа дейност и впоследствие се конкретизира в комуникационния или осмислящия диалог. Децата могат да работят със собствения си стил на учене, индивидуални потребности, силни страни и интереси, които трябва да бъдат идентифицирани и преподавани от учителя, ако децата имат положителен опит в областта на ученето чрез изкуството.

За да се следва основната цел на проекта PRETTI „Подготовка на началните учители за образователно приобщаване на учениците с обучителни затруднения“, настоящото ръководство ще предостави на учителите в началните училища внимателно проектиран и структуриран набор от упражнения, които могат да се използват за установяване на трудности в обучението в класната стая в широк аспект. Информация за това, как да се анализират и на кого да се съобщават резултатите, се определя чрез педагогическа оценка на децата в класа – лесни за използване скали на оценяване – за наблюдение на ключовите компетенции, за подпомагане на ученето в основните сфери на децата.

От теоретична гледна точка, програмата се основава на принципите на експресивна терапия, по-специално експресивна арт терапия, насочена към личността, тъй като артистичният израз е основният носител на програмата. Програмата работи със символи, игра и въображение, които са естествено средство за изразяване на деца от по-ранна възраст.

### III.3.1. Контекст на теорията

#### 3.1.1. Символизъм и игра при децата

##### Запомнете

##### Remeber



Играта е основна форма на активност на малките деца. Играта е типична за възрастта на детето и влияе върху развитието му. В същото време това не е задължение на детето, а удовлетворение на неговата потребност от активност, тъй като по време на играта то извършва дейности, които го интересуват в момента. Когато Winnicott (2005 г.) пише за игра, той разбира не само начините, по които децата от всички възрасти играят, но и начините, по които възрастните пресъздават играта в изкуство, спорт, хоби, хумор, смислен разговор и така нататък. На всяка възраст той вижда играта като ключ за развитието на автентичната индивидуалност, защото когато хората играят, те се чувстват истински, спонтанни и живи и се интересуват интензивно от това, което правят.

#### 3.1.2. Използване на въображението при децата

Въображението най-често се свързва с фантазия или мечти, както и с идеята за нещо, което е извън действителната реалност. Вуненбургер (в Ухрова, 2005 г.) говори за въображението като врата, зад която проучваме други аспекти на нашето битие. Ухрова (2005 г.) добавя, че във въображението не са важни само визуалните образи, а и „възможността за включване на всички сетива“, което има същото значение (Ухрова, 2005 г.: 12).

Създаването на вътрешна визия е тясно свързано със символичната способност да си представите нещо чрез нещо друго. Символичната игра е важен елемент в настоящата програма, защото тя предлага на детето на символично ниво да прави това, което няма възможност да прави, и да преживява чувства, които всъщност трудно би могло да изпита. Тези изпълнени действия и чувства са много реални и се превръщат във важен градивен елемент за по-нататъшното емоционално развитие на детето.

#### 3.1.3 От опита до разбирането

*„Опитът заслужава специално педагогическо внимание, защото той е основата на познанието и ученето. Без да разбираме своя опит, изобщо не бихме познавали света, да не говорим за самите себе си. В това отношение опитът е единственият начин, чрез който хората, чрез речта и други културни дейности, да добиват познания или да постигат самоосъзнаване“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, p.165, 2015).

В подхода си към артефилетиката Slavík (2001 г.) подчертава опита като начин да се разберат собствените чувства на хората. Опитът ни дава възможност за учене и разбиране. Когнитивната полза ще зависи от това как си спомняме преживяното. Разпознаването започва, когато гадено лице може да опише и оцени своя опит. Творческите програми за класовете са насочени към работа с чувства, емоции и настроения, които са емоционален или сензорен компонент на гадено преживяване.

Нашите чувства, емоции и настроения трудно могат да се опишат с думи поради тяхната сложност и разнообразие. Ето защо те често се описват посредством метафори или в поучителни житейски истории (притчи). Особено важно е учениците да се ангажират с експресивни подходи, които им дават възможност да изразят своите чувства, емоции и настроения в образи или в дейност. Намирането на отличителен израз за житейския ви опит изисква вникване във вашия вътрешен свят, но също така и подходящо ръководство отвън. Нашата цел е да научим учениците да дадат име или отличителен израз за своите чувства, емоции и настроения, така че да могат да се приближат до разбирането на собствения си опит. „Качеството на житейския опит и начина, по който го приемаме или изразяваме, решава в голяма степен как управляваме живота си и колко сме доволни от него“. (Slavkovb, Slavnk, Elib ovb, p.165, 2015). Авторите подчертават, че разбирането за чувствата, емоциите и настроенията трябва да се научи чрез комуникация в социалната среда, в нашия случай тя е в социалната среда на класа и училището.

### III.3.2. Структура на програмата

#### Обърнете внимание

Pay attention



Експресивната програма се състои от три основни части, които са тясно свързани помежду си и се подкрепят взаимно. Всички части на програмата са с еднаква важност, но крайният рефлексивен диалог е от съществено значение, което дава възможност на детето и групата да погледнат в емоциите и позволява да се сравнят индивидуалните предразсъдъци на децата, като по този начин се изгражда взаимно разбиране и съпричастност.

За успешна работа е необходим подробен график на учебния час и отделните части на програмата. Тъй като тази програма се основава на дейности в областта на изкуството, което отнема много време за творчески процес, както и за обработката на художествените материали, се съчетават два учебни часа (2 x 45 мин.). Разбира се, един учебен час може да бъде с по-малка продължителност, но в този случай е вероятно да няма достатъчно време, посветено на отделни части от програмата и крайните разсъждения, което е от ключово значение за тази програма.

#### Съвет

Advice



Основната структура на учебния час се състои от три части:

1. Активизиране.
2. Творчески процес.
3. Рефлексивен диалог.

Разпределението по време на отделните части на програмата е приблизително едно и също, т.е. всяка част отнема около една трета от времето от часа.



### 3.2.1. Активиране

Първата част е въведение в приказката или творчеството, което събужда интереса и показва доверие в способността на децата да се вживеят в приказката. В този раздел използваме приказки, отпускане, но и описания и обяснения на последващите дейности. Всичките дванадесет учебни часа по този проект са предназначени за работа с целия клас. Активирането позволява на децата да прегърнат творческата и игрова атмосфера, което е предпоставка за емоционалната им чувствителност и по този начин за по-интензивно чувство от преживяването.

Основното и типично оформление на групата в началната част на учебния час е в кръг. Кръгът е идеално групиране, тъй като всеки от групата има видимост към останалите. Освен това тази форма укрепва чувството за равенство, споделяне и увереност. Ако децата не са свикнали да работят в кръг, възможно е и този начин на работа да бъде практикуван с тях за известно време в други часове. Идеалното е да седнете на земята, например на постелки. Възможно е да седнете в кръг на столовете, което отнема повече време и организация за преместването им. При активирането целият клас седи с учителя в кръга.

По време на въвеждането учителят активира децата за по-нататъшна творческа дейност чрез разговор, приказка или игра в кръга. За всяка от темите в следващите раздели ще бъде описан подробно методът за активиране, който е различен за различните теми. Основната предпоставка за спонтанното творчество е да се създаде атмосфера на приемственост и разбирателство. Чувствителното и активно слушане от страна на учителя допринася за създаването на позитивна атмосфера, която насърчава растежа на личността на децата.

Начинът, по който децата се разделят на групи по време на работа, зависи от целта, която учителят следва. При всяко прекъсване се препоръчва методът за споделяне на децата по групи или индивидуалното творчество.

### 3.2.2. Творчески процес

Курсът на действието е частта, в която децата са активно ангажирани. В тази част се споделя житейски опит, създава се ново съдържание. В преживяванията децата виждат какъв е светът, какво се случва в него и как нещата са свързани помежду си. Активното творчество, независимо дали визуално или под формата на игра, също дава възможност на децата да трансформират и усъвършенстват света, за да намерят вътрешно удовлетворение и смисъл в новите преживявания.

По време на творческата дейност вече не е необходимо разполагането в кръг. Важно е обаче да се организира подходящо помещението и работното място. За всеки предмет оформлението на стаята ще бъде точно описано. Също така е важно да се подготви правилният и подходящ материал, така че децата да не бъдат разочаровани от неуспехи поради използване на неподходящи материали.

На този етап е добре да оставим децата сами, да не се намесваме в работата им и да не поправяме техните предмети на изкуството/творчеството. Ако фазата на активиране е правилно проведена, децата трябва да имат достатъчно стимули за самостоятелна творческа работа. Ролята на учителя на този етап е да насърчава от време на време или индивидуално да коментира детските творби, ако е необходимо, за подкрепа за по-нататъшно творчество. Много деца по време на този етап изпитват отрицателни емоции от критиките към техните художествени способности. Затова трябва да се помни, че тази програма се фокусира главно върху развиването на социалните умения на децата, подобряването на връзките в класната стая чрез разбиране на собствения им живот и задълбочаване на съпричастността към съученици им. Художествените умения, произведенията на изкуството и работата в групи в този случай са само средство или начин децата да се развиват чрез творчеството. Критиката или отрицателната оценка от страна на учителя вероятно ще блокира детето до известна степен, ще намали способността му да чувства съпричастност и да играе. Основно ролята на учителя е да следи времето и творческата дейност, така че децата да могат да завършат произведенията си.

### 3.2.3. Рефлексивен диалог

#### Запомнете

##### Remeber



Когнитивната полза зависи от това какви спомени имаме от преживяванията си, как ги интерпретираме и какви поуки ще извлечем от тях за бъдещето. Познанието води началото си от обстоятелството, че човек може да опише и оцени своя опит. Това е дискусията, която ни дава възможност да обсъждаме преживяванията, но и самия процес на творчество и игра, и в такава дискусия да открием смисъл, ценности и чувства. Обучението на децата да намерят правилни и разбираеми имена за техните чувства е една от най-трудните задачи в образователния процес. Целта на програмата е да научи децата да намират име или метафорично изразяване на своите преживявания, така че да могат да се доближат до разбирането за своя собствен опит.

Начинът, по който се съобщава съдържанието, не винаги трябва да бъде устен, символичният израз може сам да донесе удовлетворение. Общуването зависи и от това, което се случва по време на процеса на творене. По този начин артефилетиката се фокусира върху споделянето на създаденото съдържание. Slavíková и сътрудници (2015 г.) дават на взаимоотношението уникален опит, свързан с комуникация, което те наричат предварителна представа и традиционни културни модели. Артефилетиката извежда от тази връзка един от основните си образователни принципи. „Различията в опита са източник на вдъхновение за познание чрез диалог“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, p. 172, 2015.). Тъй като артефилетиката се фокусира предимно върху ученето в творческа и житейска форма, художествената дейност на учениците е първата форма на учене, пряко свързана с формата на рефлексията и рефлексивния диалог.

*Рефлексивният диалог се връща към предишните преживявания и познанието оттам. „Рефлексивният диалог в артефилетиката се отнася до артистичните и културни аспекти на опита, психологическия, социалния, естествения или социобиологически контекст“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, p. 181, 2015).*

Авторите споменават следните цели на рефлексивния диалог:

#### Съвет

##### Advice



1. Възможност да се говори за опита и житейските преживявания.
2. Намерете най-истинското наименование на опита.
3. Сравнете гледната си точка с гледната точка на други хора.
4. Признайте разликите и приликите в опита на различните хора.
5. Справяне с възможни външни и вътрешни провали и неуспехи.
6. Опитайте, дискутирайте и обмислете различни варианти.
7. Постигнете резултат от обучението.

Тъй като основната цел на програмата е да развие социалните умения на учениците, рефлексивният диалог трябва да даде възможност **за изразяване на негативните чувства и преживявания на децата**. Просто сравняване на възгледите им с възгледите на другите деца в класа показва различията, които са важни в рефлексивния диалог и които трябва да бъдат посочени и чрез обща дискусия и оценка да се стигне до образователната полза от конкретно преживяване. В случай на негативни преживявания дайте на ученика, и евентуално на целия клас, възможността да намери обяснение защо конкретният опит се възприема негативно и какво трябва да се промени, за да се превърне опитът в положителен.

Възможните въпроси в рефлексивния диалог трябва да се основават на конкретни ситуации по време на индивидуална или съвместна творческа работа. Този опит е разбираем за децата и съдържа усещане, което им позволява да прехвърлят своя опит в други ситуации и области, като постепенно подобряват и внедряват своите знания.

Процесът на рефлексивен диалог се ръководи от учителя. Най-добре е въпросите и възгледите на учителя да се обсъдят с ученика или с целия клас, и по този начин взаимният диалог въздейства върху обучението. Формулирането на въпроси трябва да позволи да се изрази отрицателният и положителният опит. Учителят формулира въпросите все едно е открил нова информация по начин, който показва с интерес и подкрепа. Въпросите не трябва да се влияят от предразсъдъците, съмненията или отрицателната оценка на учителя. Ако отрицателните въпроси са формулирани от друго дете, учителят трябва да помоли детето да повтори въпроса без отрицателни предубеждения.

Тъй като въпросите или разсъжденията в рефлексивния диалог са свързани със специфични ситуации в творческия процес или груповата работа, не е възможно да се дадат всички примери за въпроси, а за вдъхновение предлагаме въпроси за някои ситуации, логически следващи една от друга:

### Пример

#### Example



- ✓ *Как беше работата ви днес? Какво е различно от (последния час)? Ако можете да промените нещо, какво щеше да е то?...*
- ✓ *Как се чувствахте, когато се случи (конкретна ситуация)? Бихте ли се опитали да опишете по-конкретно чувствата си? Почувствали ли сте някога нещо подобно? Смятате ли, че някои от вашите съученици могат да се чувстват така?...*
- ✓ *Знаете ли как работата ви е била различна от тази, когато работите сами? Какво не ви харесваше в съвместната работа? Какво бихте посъветвали вашите съученици, за да изпитвате удоволствие от съвместната ви работа?...*
- ✓ *Как се чувствате, когато ваш приятел е затруднил/развалил/повредил труда ви? Мислите ли, че може да има причина да го е направил? Как реагирахте? ...*

### III.3.3. План от 12 упражнения

Практическата част съдържа 12 урока, предназначени за различни учебни предмети. Важно е да се има предвид възрастта на учениците в класа и да се настрои по подходящ начин съдържанието на урока спрямо възрастта на децата.

Следните 12 дейности са предназначени да изграждат логически връзки. Дейностите са разпределени в три групи, всяка от които започва с изкуство и е следвана от различни предмети. Важно е обучението в областта на изкуството да бъде първи урок от групата, тъй като носи най-силни лични впечатления за детето. Следващите уроци във всяка група са по-лесни, когато има оживена връзка с личното изживяване от урока по изкуство.

#### 1. Цветен диалог: Час по изкуство

- а) Буква: Час по граматика
- б) Преброяване до 20: Час по математика
- в) Страна на фантазията: Урок по изкуство

#### 2. Нов приятел: Урок по изкуство

- а) Тичане и броене: Урок по литература
- б) Семейно дърво: Социални изследвания
- в) Семейство на приятеля: Урок по изкуство

#### 3. Тъжен град: Урок по изкуство

- а) Имало едно време: Социални науки
- б) Колаж от думи: Час по граматика
- в) Работа с кубчета: Социални науки

1. Цветен диалог – урок по изкуство		
Интерактивна живопис по двойки. Упражняване на невербална комуникация по формата на отговори на партньорски визуални и невербални предположения.		
Време	Част	Описание
20%	<b>Активиране</b>	Кратък разговор за цветовете – ще ви помогне да сравните с природата (огън, слънце, вода, земя, именуване на цветовете). Деца, седнали на пода, слушат историята на цветовете: „Един ден цветовете решиха да се разхождат върху бял лист. Но когато всички тръгнаха да бягат върху листа, се разбъркаха в едно мръсно петно и не се знаеше кой цвят кой е. Така те се разбраха да бъдат по-внимателни и че ще се смесват само два или три цвята, докато не се запълни целият лист“ Преди да започнат работа, децата научават правилата: 1. Образуват двойки и след това вече не трябва да разговарят с гуми. 2. Разпределение с очи – кой от двойката ще използва студени и кой топли цветове. 3. За да определят кой първи започва да рисува, е необходимо да раздвижат ръката си. 4. Рисуват последователно цветни петна и линии, така че да се редуват, както се редуват, когато говорят с някого. 5. Оцветяват целия лист последователно с цветни точки и линии.
40%	<b>Творчески процес</b>	Всяко дете получава от 3 до 4 цвята. Децата рисуват по двойки. Докато единият от двойката рисува, четката на другия е поставена до него. Само когато партньорът завърши рисуването и свали четката, те се сменят. Живописата се твори в тишина, децата общуват само чрез гледане на партньора, действията му на листа, лице и жестове. Децата периодично правят почивка, когато се достигне определено време или до пълното запълване на целия лист хартия.
40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	Като пример се разглеждат следните ситуации с примери за рефлексивни въпроси: ✓ <b>Избор на двойки.</b> Можеш ли да намериш приятел за рисуване? Вие сте приятели и в клас?... ✓ <b>Възможност за оценка на отговорите на партньорите.</b> Беше ли лесно или трудно да отгатнете кога вашият приятел ще ви позволи да рисувате? Забеляза ли ви вашият приятел, докато чакахте да рисувате? Гледахте ли приятеля си, докато рисувате? Какво изпитвахте, когато трябваше да чакате в тишина, а той не ви забеляза? Случи ли ви се да забравите да работите, без да говорите? По какъв повод?... ✓ <b>Търсене на най-добрите сред вашите творения.</b> Рисувахте ли и двамата едновременно? Какво мислиш/как се чувстваш, когато твоят приятел промени рисунката ти? Можете ли да нарисувате същата картина сами? Рисувал ли е вашият приятел нещо, което не би се случило на вас и хареса ли ви? Как се почувствахте, когато погледнахте приятеля си да рисува нещо, което не харесвате и не можехте да кажете нищо? Изпитвали ли сте подобно чувство?...
<b>Пособия</b>	хартии, четки, акварели, палитри, съдове за вода	
<b>Оформление на стаята</b>	Децата от двойката седят едно срещу друго (на маса или на пода)	

Източник: (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015)

Picture 2. Цветен диалог: Час по изкуство








1.а Букви – Час по граматика		
Прилагане на темата Цветен диалог в час по граматика		
Тема: Нашият майчин език. Съдържание: комуникационни методи (поздрав, въведение, довиждане), форми на комуникация (разнообразие от устни и писмени послания)		
Време	Част	Описание
20%	<b>Активиране</b>	<p>Урокът започва със сядане в кръг. <i>Припомнете си урока от цветния диалог. Улеснете разговора и помогнете на децата да стигнат до същите чувства, които са почувствали по време на работата при Цветния диалог. Спомняте ли си някои от правилата, които трябва да спазваме, преди да започнем с работата? Има ли нещо, което се е появило по време на работата? (Напр.: изчакване, докато партньорът приключи своята работа). Как бихме могли да използваме това във вербалната комуникация, в диалога? (Ние не прекъсваме разговора, не се намесваме в него). Ако някой от вас е нарисувал своя картина, смятате ли, че хората трябва да говорят само за себе си по време на разговора с другите? (За да поддържате диалог е важно слушателят да изслушва, да реагира активно на разговора).</i></p> <p><i>Впечатленията от часа по изкуството може да се използват в днешния час по граматика. Основната задача е да напишете писмо на приятел и да опишете предишното преживяване. Първо, преговорете разбирането на правилата в писмена форма и съгласувайте подобни правила, известни от работата по Цветния диалог.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Създайте подобни двойки като в тези в Цветния диалог. След това не трябва да говорите повече.</i></li> <li><i>2. С очите си се разберете с партньора си, кой започва да пише писмото.</i></li> <li><i>3. Първият пише първото изречение. Когато първият от двойката свали химикалката, партньорът прочита изречението и продължава историята с друго – само едно изречение.</i></li> <li><i>4. Изреченията ще се пишат последователно, така че да се следва историята, все едно разказвате на друг.</i></li> <li><i>5. Вие не говорите по време на писането. Комуникирате само при четенето на текста.</i></li> </ol>
40%	<b>Когнитивно-творчески процес</b>	<p>Съгласно договорените правила:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Създаване на двойки.</li> <li>• Писане на писмо и невербална комуникация последователно по двойки, следвайки структурата на писмото.</li> <li>• Завършване на индивидуалната работа.</li> <li>• Четене на писмата. <i>От гледна точка на граматиката ние се съсредоточаваме върху поддържането на структурата, докато и двете деца пишат за едно и също преживяване или изреченията им се разделят.</i></li> </ul>
40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	<p>По време на дискусията учениците отговарят на въпроси, подобни на тези в Цветния диалог</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Сравнете работата си в двойката, когато рисувахте, и сега, когато пишехте писмото. Промени ли се нещо?</i></li> <li>• <i>Трудно ли беше да продължите, след като партньорът ви е написал изречението си?</i></li> <li>• <i>Вашият партньор промени ли историята ви, като написа изречението си? Беше ли повод за вдъхновение или ви притесняваше?</i></li> <li>• <i>Какво чувствахте, когато четете нещо, което не харесвате и не бихте могли да кажете? Изпитвали ли сте нещо подобно?</i></li> <li>• <i>Ще ви помогне ли нещо от този час да се справите с подобна ситуация? Какво би било то?</i></li> </ul>
<b>Пособия</b>	Хартия и химикалка	
<b>Оформление на стаята</b>	Децата от двойката седят едно срещу друго	

16. Броене до 20 – Час по математика		
Прилагане на темата Цветен диалог в час по математика		
Цел: Работа по групи – сътрудничество в групи, развитие на комуникативни умения, сензорно възприемане, преработване на алгоритъма за събиране и изваждане до 20, развиване на умения за четене		
Астрономическо време	Част	Описание
5 минути	Активиране	Запознаване със задачите, които ще бъдат решавани в групите: 1. Предаване на „математически щафети“ (правилният резултат зависи от всеки член на групата, задачите се решават последователно като при лекоатлетическа щафета) 2. Цветни задачи с думи (всяка група има няколко задачи с думи – задачите се изрязват в цветните ивици. Първо, децата подреждат ивиците в логическа последователност, за да създадат задачата от думи, а след това я решават индивидуално)
5 минути		Разделяне по групи – учителят осигурява маркерите (броят на цветовете съответства на броя на децата в групата), децата избират произволно цвета от плика и създават групата, отговаряща на цвета. Всяка група уговаря как да продължи разпределението – разпределят работата в групата (говорител, писател, творец ...)
20 минути	Когнитивен процес	Работа по групи, изучаване на определени задачи, решаване на проблеми. Резултатите са написани върху цветните ивици хартия и ивиците се окачват или залепят на определено място.
5 минути		Проверка на резултатите и маркиране на грешките.
5 минути		Работа по грешките – избиране и описване на грешките
10 минути	Рефлексивен диалог	Работа в кръга – кратък преглед на работата на децата (компетентностите) чрез задаване на въпроси: <i>Как разпределихте работата си? Как продължихте да решавате задачите? Как разговаряхте в рамките на групата? Как бихте описали сътрудничеството? В случай на конфликти, как ги разрешихте? Как успяхте да управлявате времето си? Как оценявате сътрудничеството си (по скалата 0-5)?</i>
3 минути		Обратна връзка от преподавателя – посочват се някои интересни факти и ситуации, които са възникнали по време на взаимодействието.
Пособия	маркери, палки за преминаване на ивици, цветна хартия, химикалки	
Оформление на стаята	Децата седят в групи по 4, задачите с цветни ивици с изречения се разпространяват на килима. Рефлексивният диалог се води в кръга на килима.	

### Математическа щафета

Правила: Съгласувайте реда (Създайте кръг, в който ще предавате ивиците. Започнете да броите всички заедно! Всеки от вас решава един проблем и го предава нататък. Следващият ученик попълва резултата от предишната задача и решава другата задача... Когато се стигне до последната задача, ивицата остава в ръката на последния ученик. Ще бъде представен резултатът на групата, а не на всеки поотделно.

Добавяне към часа по математика и граматика:

	$14 - 7$	$\_ + 8$	$\_ + 5$	$\_ - 6$	$\_ - 8$	$\_ + 9 =$
	$6 + 7$	$\_ + 7$	$\_ - 9$	$\_ - 3$	$\_ + 6$	$\_ + 6 =$
	$20 - 8$	$\_ - 6$	$\_ + 8$	$\_ + 4$	$\_ - 9$	$\_ + 5 =$
	$12 + 8$	$\_ - 7$	$\_ - 7$	$\_ + 6$	$\_ - 8$	$\_ + 7 =$
	$5 + 6$	$\_ - 2$	$\_ + 5$	$\_ - 8$	$\_ + 6$	$\_ - 9 = 5$



Има 13 момчета и 5 момичета. Колко са децата са в класа?	Рони изми чиниите. 2 чаши бяха счупени. Имаше 11 вляво. Колко чаши имаше Рони у дома?
Ева е на 6 години. Брат ѝ е 8 години години по-голям. На колко годишни е брат ѝ?	Зоу написа домашното за 11 минути. Джейн го направи за 6 минути повече. Колко минути е работила Джейн?
В малката къща живее майката на пилето и бащата – петел. Има и 8 пилета. Колко от тях живеят в къщата?	Получих число, ако към него добавя числото 2 се получава числото 20. Кое е моето число?
В купата имаше 8 ябълки и шест круши по-малко. Колко броя плодове имаше в купата?	Имам проблем, защото аз не знам какъв ми се пада бащата на майка ми. Можеш ли да ми помогнеш?
Има 3 рози във вазата, 4 лалета, плюс 10 нарциса. Колко цветя има във вазата?	Таксиметров шофьор качи двама и след това още трима души. По-късно 4 слязоха. Колко души има в таксито сега?
Едуард имаше 18 череша. Той дадоха 3 череша на Бейб и 4 на Роман. Колко череша му останаха?	Утре е рожденият ми ден. Но тържеството ще бъде 3 дни по-късно. Кога ще празнувам рождения си ден? Кои ден ще бъде?
Учениците от първи клас събраха 20 кг хартия, а второкласниците – 5 кг по-малко. Колко кг събраха второкласниците?	Жизел прочете 16 страници, а Филип – 3 страници повече. Колко страници прочете Филип?
В магазина имаше 17 близалки. Сюзън, Айв и Пол купи сладоледа. Колко близалки останаха в магазина?	Баба купи за своите внучета 17 ягоди. Внучката изяде 4. Колко ягоди останаха за внука?

18. Страната на фантазията – Урок по изкуство		
Прилагане на темата „Цветен диалог“		
Интерактивна живопис по двойки. Децата реагират на вербалните и визуалните предложения на партньора в рисуването.		
Цел: Упражнение на вербална комуникация, сътрудничество. Фокусирайте се върху прецизността и търпението.		
Време	Частии	Описание
20%	<b>Активиране</b>	Децата продължават да работят по двойки на една и съща рисунка, както в предишния час за цветния диалог. Те се опитват да намират в цветните петна конкретни форми, които трябва да се съгласуват, но този път като разговарят. Използват рисунка с мастило. Грешките са много видими с тази техника; следователно, нужна е по-голяма концентрация и дисциплина.
40%	<b>Когнитивно-творчески процес</b>	На всяка група се предоставя черно мастило и четки/пера (по-малките деца получават тънки гървени пръчки). Първо, децата анализират картината заедно. Децата въртят хартията по различни начини и гледат внимателно петната, за да разпознаят формите в тях. Децата разговарят. Те се опитват да намерят най-близките имена за онези форми и петна, които са очертани с помощта на мастилото. Стъпка по стъпка те попълват целия лист хартия или колкото желаят. В края, децата могат да съчинят история от това.
40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	Рефлексивни въпроси: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Работа по двойки.</b> <i>Как разпределихте работата помежду си, когато трябваше да откриете формите и да ги нарисувате? С какво днес се различаваше вашата работа, след като можехте да разговаряте помежду си?...</i></li> <li>✓ <b>Комуникация.</b> <i>Как се промени картината ви с помощта на мастилото? Какво можехте да направите по различен начин? Вие и вашият приятел едни и същи идеи ли имахте за рисуване на фигурите? Бихте ли сравнили картината си с говоренето, което е неясно като цветните петна или с говоренето, което е ясно и правилно и съобщава точно това, което искате, като рисуването с мастило?...</i></li> <li>✓ <b>Оповестяване на историята.</b> <i>Съгласувахте ли историята в началото на рисунката или историята възникна по време на работа? Трябваше ли понякога да помислите какво искате да кажете в следващия момент? Кога ви се случва това?...</i></li> </ul>
<b>Пособия</b>	Документи от предишния урок, черно мастило, пера, тънки гървени пръчки	
<b>Оформление на стаята</b>	Децата седят едно срещу друго (на масата или на пода)	

Picture 3. Страната на фантазията – Урок по изкуство



2. Нов приятел – Урок по изкуство		
Творческо изследване на връзката между появата на реално или измислено лице, неговите характерни черти и света, в който живее то.		
Време	Част	Описание
20%	Активиране	Наблюдаване на различни характеристики при децата – кои имат едни и същи очи цвят, коса, кожа ... кой има тънки/гъсти вежди ... различни видове ръце, крака ... Кратка дискусия за човешкото тяло, неговите части. Децата ще бъдат разделени на групи. В една група трябва да има максимум 8 деца. Във всяка група децата ще изготвят листчета с името на отделните части на тялото. Листчетата с части на тялото ще бъдат толкова, колкото са децата в групата.
40%	Когнитивно-творчески процес	Децата ще нарисуват отделни части от тялото. Частите на тялото трябва да са с реален размер. Децата могат да си помагат взаимно, за да възстановят в паметта си части от тялото или да помолят учителя за помощ (Фиг.2 / А, Б) Всеки оцветява съответната част от тялото и я отрязва. Децата в групите съчетават съответните части от тялото на новия приятел. Те могат да довършат някои части или да ги адаптират, ако цялата група се съгласи (Фиг.2 / В, Г). Накрая децата избират име на героя.
40%	Рефлексивен диалог	По време на творческия процес сред децата вероятно възникват някои въпроси. Пол, цвят на кожата, очи и коса, тип облекло, татуировка на тялото и т.н. Ето примери за ситуации с възможни въпроси за дискусия: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Създаване на части от тялото в групата.</b> Сами ли работихте или съгласувахте предварително как ще изглежда вашият герой? Разгледахте ли части от вашето тяло или си ги спомнихте? Как наблюдавахте частите от тялото, които трябваше да рисувате? Имате ли някакви проблеми с някои части? (Нос в пространството, краката...)...</li> <li>✓ <b>Изграждане на нов приятел.</b> Пропорционални ли са всички части от тялото? Възможно ли е хората да нямат точно същите части от тялото? (Дължина на краката, ръцете, стъпалата) Има ли някой от вас, който например има само едно ухо (крак, ръка...), за разлика от другите? Защо избрахте този цвят на кожата? Защо решихте да бъде момче/момиче? Имате ли причина да облечете новия си приятел така?...</li> <li>✓ <b>Помислете за име.</b> Ако децата измислят абсурдни имена – Смятате ли, че това име описва новия ви приятел и в какъв смисъл? Можете ли да си въобразите, че ще се представите с такова име? Как ще реагират вашите приятели на вас? ...</li> <li>✓ <b>Приемственост.</b> Желаете ли да имате такъв приятел в класната стая? В какво би могъл да бъде добър, какво би било изключителното? Можете ли да говорите с него за ваши лични въпроси? Как бихте искали вашият нов приятел да се държи с вас?...</li> </ul>
Пособия	листа, пастели, ножици, здраво залепващо тиксо	
Оформление на стаята	На масите и/или на пода	

Източник: (Славикова, Славик, Елиашова, 2015 г.)

Picture 4a, b, c, d. Нов приятел – Урок по изкуство



2а. Бягане и броене – Грамотност		
Нов приятел – всеобхватно четене		
Цел: Сътрудничество в групи, приемственост в групи, развитие на комуникационни умения, прилагане на визуална памет, развитие на умения за четене		
Време	Част	Описание
8 минути	<b>Активиране</b>	Часът започва със сядане в кръг, напомняйки часа по изкуство, където създадохме нов приятел в групите.  В опознаването на нови приятели ще продължим с играта Броене и Четене. Информация за нови приятели (Павел, Денис, Катя, Нина, Елена), които все още не знаем, ще бъде поставена на 5 различни места. Децата от групата преминават към всяко място, четат информация за новия си приятел и се връщат обратно в групата. Казват информацията на този, който изготвя бележки. Децата трябва да тичат повече пъти, за да открият информация за приятеля от 4 полета.
5 минути		Разпределяне по групи – децата теглят жребий с номера и се разделят на групи. Всяка група обсъжда как да продължи и как да разпредели задачите/ролите (говорител, водещ бележки, бегач...)
12 минути	<b>Когнитивен процес</b>	Децата трябва да четат и запомнят текста. Те трябва да попълнят таблицата правилно. За информация тича само един ученик – в случай че не си спомня всичко, трябва да се върне и да погледне картата отново. Като не правят бележки, информацията се предава на съучениците и те я записват заедно на дъската/флипчарта. Следващият ученик трябва да намери друга нова карта с името и т.н. Групите работят на чиновете, следвайки правилата. Те работят по следните компетенции: Социални компетенции • Сътрудничество по групи, толерантност – (не се ядосвайте на приятел, ако загуби информацията по време на играта). • Подкрепа в групата. • Изграждане на чувство за приятелство.
		Когнитивни компетенции • Подобряване на техниката за четене • Подобряване на четенето • Развитие на визуалното разбиране и памет
5 минути		Когато се работи, класът продължава с четенето на книгата за Мими и Лиза – книгата за приятелството между момичето Мими и спяло момиче на име Лиза.
10 минути	<b>Рефлексивен диалог</b>	Накрая всяка група представя своя приятел – другите ще сравняват резултатите си. Дискусия в кръга, подпомогната от учителя: • Как разпределихте работата си? • С каква стратегия сте работили? • Как успяхте да управлявате времето? • Как беше сътрудничеството? • Бихте ли разпознали приятеля, като използвате информацията, която получавате по време на тичане? • Кажете ни същата информация за себе си.
5 минути		Обратна връзка – посочване на интересни факти, оценка на работата в групите (палец нагоре, палец надолу ...)
<b>Пособия</b>	Картини на приятели, изготвени в час по изкуство, химикалка, маси със задачи, карти с отговорите, книгата за Мими и Лиза	
<b>Подгрегете стаята</b>	Децата седят на пода в групи от по четирима (на масата)	

## Експресивна приобщаваща програма в началното училище

Картата, предоставена на групата за попълване:

ИМЕ	АДРЕС	Любим предмет	Колекция	Прякор
ПАВЕЛ				
ДЕНИС				
КАТЯ				
НИНА				
ЕЛЕНА				

Тези карти са поставени в целия клас – 5 места:

<b>ПАВЕЛ</b>
<b>ТЪРНАВА, ул. „Ружова“ № 34</b>
<b>Физическо възпитание</b>
<b>Пеперуди</b>
<b>УЧЕН</b>
<b>ДЕНИС</b>
<b>НИТРА, ул. „Зоборска“ № 127</b>
<b>Математика</b>
<b>Оценки</b>
<b>ТЕДИ</b>

<b>КАТЯ</b>
<b>КОШИЦЕ, ул. „Главна“ № 439</b>
<b>География</b>
<b>Картини на участниците</b>
<b>БАБУЛА</b>

<b>НИНА</b>
<b>МАРТИН, „Йесенскехо“ № 17/2</b>
<b>Изобразително изкуство</b>
<b>Странни черупки</b>
<b>БЕЙБ</b>

<b>ЕЛЕНА</b>
<b>ПРЕШОВ, ул. „Татранска“ № 508</b>
<b>Химия</b>
<b>Плюшени животни</b>
<b>ЕВЕЛИН</b>

Контролна таблица за учителя:

Име	АДРЕС	Любим предмет	Колекция	Прякор
ПАВЕЛ	София, ул. „Сребърна“ № 34	Физическо възпитание	Оценки	УЧЕНИЯ
ДЕНИС	Пловдив, ул. „Търговска“ № 127	Математика	Пеперуди	МЕЧО
КАТЯ	Варна, ул. „Главна“ № 439	География	Картини	БАБУЛА
НИНА	Бургас, ул. „Черно море“ № 17/2	Изобразително изкуство	Странни черупки	БЕБКА
ЕЛЕНА	Ловеч, ул. „Тръстика“ № 508	Химия	Плюшени животни	ЕЛИЧКА

26. Семейно дърво – Социални изследвания		
Прилагане на темата Нов приятел		
Деца научават за тяхната семейна йерархия и взаимоотношения.		
<b>Цели:</b> Социални компетенции – за укрепване на чувството за принадлежност към семейството, за подпомагане разбирането на семейната йерархия.		
Когнитивни компетенции – анализирани на фактите и способностите		
Двигателни умения – използване на фини двигателни умения (рязане, лепене)		
Време	Част	Описание
20%	<b>Активиране</b>	Разговори за последния час по изкуство, когато децата създадоха семейството за своите нови приятели. Учителят кара децата да мислят за това, че всички имаме близки и роднини и кои са те (дори ако някой не ги познава). Някои деца могат да назоват близките си роднини и да мислят за взаимоотношенията между тях. Учителят ще води разговора за създаване на родословно дърво.
40%	<b>Когнитивно-творчески процес</b>	Деца създават собствено родословно дърво. Деца работят индивидуално. Всяко дете носи снимки на близките и по-далечните членове на семейството си. Идеалният случай е, ако снимките на лицата са приблизително едни и същи. Учителят може да е подготвил хартиени кръгове в различни нюанси на зелен цвят за по-малките деца, или само цветна хартия в различни нюанси на зелено, която децата изрязват. Деца изрязват лицата на членовете на семейството си и ги слагат върху зелените кръгове (фиг.1). Деца могат да преместват кръговете, докато намерят правилните позиции за всеки член на семейството в семейната йерархия. Учителят може да помогне на децата да разпознаят правилната йерархия на семейството с помощта на въпроси/предположения. Зелените кръгове трябва да са листа на дървото, така че в края децата ще нарисуват ствол и клони, водещи до всяко листо/снимка (фиг. 2).
40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	Примери за ситуации с възможни въпроси за размисъл: ✓ <b>Създаване на родословно дърво.</b> Трудно ли е да намерите снимките на толкова много членове на семейството? Познавате ли всички хора на снимките? Често ли се виждате с тях? ✓ <b>Семейна йерархия.</b> Знаете ли на кое място да поставите всеки член на семейството? Помнете ли, когато създадохме семейство за приятеля, който направихте в часа по изкуство? Смятате ли, че същата позиция на членовете на семейството на даден приятел важи и за собственото ви семейство? Бихте ли предпочели да промените мястото на някои членове на семейството си? (Фигура 3)
<b>Пособия</b>	Хартиени кръгове в различни нюанси на зелен цвят или оцветена в зелено хартия, ножици, лепило, снимки на близки и по-далечни членове на семейството, пастели	
<b>Оформление на стаята</b>	На чиновете	

Picture 5a, b, c. Семейно дърво – Социални изследвания



26. Семейство на приятеля – Час по изкуство		
Упражнение на темата Нов приятел		
Цел: Творческо изследване на близки и по-далечни семейни отношения, прилики и семейната йерархия.		
Време	Част	Описание
20%	<b>Активиране</b>	Разговори за последния час, когато децата създадоха своите нови приятели. Учителят кара децата да помислят за всички близки роднини и кои са те (дори, ако някой не ги познава). Децата говорят за приликите в семейството си (това, което са взели от кого), а учителят води разговора, за да направи семейство за новите им приятели.
40%	<b>Когнитивно-творчески процес</b>	Децата работят в същите групи като при създаването на новия приятел. Този път ще създадат семейство за новите си приятели. Децата теглят картите с името на член на семейството за новите си приятели. Има повече карти от членовете на семейството, отколкото са децата, което означава, че новите приятели няма да имат някои от членовете на семейството. Може да се случи децата да не изтеглят брат или сестра, или един от родителите и т.н. Външния вид на членовете на семейството трябва да бъде близък до този на новия приятел, така че те да изглеждат като семейство. Децата гледат героя на новия приятел и го адаптират към характеристиките на членовете на семейството му. Ще има различни нюанси на цветна хартия (за кожа, коса, очи, устни...) Децата избират най-добрия цвят за лицето, очите, устните и косата и изрязват с ножица всички парчета. Децата търсят най-добрите форми на лицевите черти, така че да съответстват на вида на новия приятел. Те залепват парчетата заедно. Децата поставят създадените лица на съответното място в йерархията на семейството (Фиг. Б, В).
40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	Ето примери за ситуации с възможни въпроси за дискусия: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Членове на семейството.</b> <i>Бяхте ли доволни от избора на член от семейството, който изтеглихте? Предпочитате ли да създадете различен член на семейството? Как избрахте цвета на кожата/очите/устните/косата? Как избрахте формата на кожата/очите/устните/косата?</i></li> <li>• <b>Семейна йерархия.</b> <i>Знаете ли къде в семейното дърво да поставите изработения от вас член на семейството? Съгласни ли сте в групата относно разположението на членовете на семейството? Смятате ли, че същата позиция важи и за вашето семейство? Бихте ли предпочели да промените мястото на някои членове на семейството си?</i></li> </ul>
<b>Пособия</b>	Цветни листа хартия, ножици, лепило, карти с имена на членове на семейството	
<b>Оформление на стаята</b>	На чиновете и/или на пода	

Picture 6a, b, c. Семейство на приятеля – Час по изкуство



**3. Тъжният град – Час по изкуство**

Цел: Символично изразяване на сетивните впечатления и емоционални състояния с помощта на цветове, модели и организация на пространството.

Символизиране на живота чрез използване на цветове.

Подреждане на частите като едно цяло.

Развитие на възприятието – визуално, осезателно, статично и динамично.

Междучелностни отношения, комуникация, приемственост.

Развитие на съпричастност.

Време	Част	Описание
20%	<p><b>Активиране</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Горен край на формата</li> <li>• Долен край на формата</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Децата сега на пода в кръг, а в центъра са приготвени купчина различни парчета от плат. Децата едно по едно избират тъкан, която им напомня тъга.</li> <li>✓ Децата взимат в ръка избрания плат и се опитват да разкажат защо са избрали точно него.</li> <li>✓ След това децата търсят парче плат, което им напомня за надежда и радост, като тези две парчета се сравняват помежду си. Парчетата плат се връщат обратно в общата купчина.</li> <li>✓ Тогава те слушат историята за тъжния град: <i>Имало едно време град, в който хората живеели щастливо, докато не се появил зъл и тъжен магьосник, който развалили щастливото съществуване и веселите цветове се превърнали в тъжни. Имало само черно, сиво и тъмни цветове. Хората в града също станали тъжни. Всеки, влязъл в града, бил незабавно обзет от тъга. Горките хора се опитали да освободят града от скръбта, но никой не знаел как да освободи веселите цветове и да върне веселието в града. Жителите на града започнали да се отчайват и станали по-тъжни. Всеки питал дали има надежда да намери светлина, която да осветли тъмните цветове.</i></li> <li>✓ Учителят казва на учениците: <i>Представете си, че сте освободителите на Тъжния град. Опитайте се да намерите изход от града, опитайте се да търсите по-свежи и по-светли цветове и може би ще можете да създадете по-весели цветове, за да спасите града. Възможно е да има някои препятствия по пътя.</i></li> </ul>
40%	<p><b>Когнитивно-творчески процес</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Внимателно, учениците създават сведестия тъжен град от тъканите заедно, така че отделните отрязъци да се съвпадат един с друг (фигура 3 / А).</li> <li>✓ От средата учениците създават пътеки извън града. Децата могат да решат дали ще работят поотделно, по двойки или в малки групи.</li> <li>✓ Учителят може да напомни, че пътуването извън тъжния град може да бъде трудно и може да съдържа различни препятствия.</li> <li>✓ Творческият процес обикновено приключва, когато се използват всички отрязъци.</li> <li>✓ Децата ще гледат заедно труда си, ще вървят по пътеките.</li> </ul>



40%	<b>Рефлексивен диалог</b>	<p>Можем да размислим относно следните ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Избор на цветове.</b> Някои деца могат да изберат и ярки, светли цветове за тъга. Необходимо е да се разбере какво е свързано с техния специфичен цвят (например „жълтата къща, в която баба живя преди смъртта си, бледо синьо, защото е цвят на сълзите, червеното е кръв и ме наранява“ ...) <i>Един и същ ли е цветът на тъгата за всички ни? Забелязах, че свързвате цветовете с нещо, което сте изпитали. Ако имате различни цветове за тъга, можем ли да кажем, че тъгата може да се прояви по различни начини? Как може да се прояви скръбта? ...</i></li> <li>● <b>Структура на изграждане на пътищата.</b> <i>Всички ли намерихте изход от тъжния град? Имате ли някакви препятствия по пътя си навън? Искате ли да ги назовете/покажете на пътя си? Успяхте ли да ги преодолеете? Как успяхте кой/какво ви помогна? Къде ви изведе пътят? ...</i></li> <li>● <b>Именуване на емоции.</b> <i>Намерете тъкан, която ви напомня за гняв. Застанете на тъкан, която ви напомня за радост, изненада, надежда ... и така нататък...</i></li> <li>● Ако има свободно време, децата могат да нарисуват пътеките си с пастели върху хартията. Децата обикновено рисуват това, което ги привлича най-много, за което мислят. По този начин те могат да задълбочат новите си знания и да съсредоточат вниманието си върху конкретни части, които са важни за тях.</li> </ul>
<b>Пособия</b>	Парчета тъкани с различни размери, цветове (от тъмни до ярки)	
<b>Оформление на стаята</b>	Работа на пода	

Източник: (Славикова, Славик, Елиашова, 2015 г.)

**Picture 7.** *The Sad Town – Art lesson*



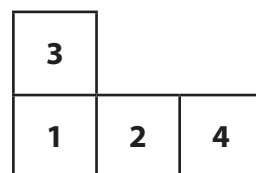
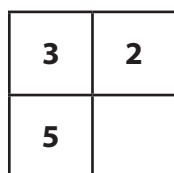
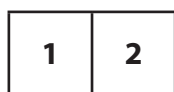
За. Имало едно време – Социални изследвания		
Прилагане на темата Тъжният град		
Цел: Развитие на творчеството – създаване на история, подобряване на изразителните способности, сътрудничество по групи		
Време	Часту	Описание
10 минути	<b>Активиране</b>	Деца се сядат в кръг. Под ръководството на учителя те се връщат към приказката за Тъжният град, създадена в предишния час по изкуство. Играта Цветни карти е продължение. Има 4 цветни купчини карти, всяка карта с буква – зелените карти представляват планини, сините карти представляват реки, червените карти представляват градове, а жълтите карти представляват гържави. Деца вдигат картите, назовават имената на планини, реки, градове и гържави, които започват с буквата от картата и показват местоположението им на географската карта. Настройката не се е променила. Работата продължава все още в кръг.
25 минути	<b>Когнитивен процес</b>	<p>Деца трябва да създадат приказката „Имало едно време град ...“ Всеки ученик казва по една дума от приказката (ученикът получава карта с теми – околностите на града, хората в него, това, което липсва в града, какво има в града ...). Учителят води към дискусия за околната среда.</p> <p>Процес: Учителят казва първото изречение – „Имало едно време град ...“ След това ученикът повтаря началото и добавя следващата дума – „Имало едно време град, заобиколен от езера ...“ Следващия ученик го повтаря и добавя още думи – „Имало едно време град, заобиколен от езера и хълмове ...“ Когато стигнем до последния ученик, ще има една дълга история, която може да бъде запомнена.</p> <p>Деца са разделени на групи и продължават с играта Лабиринт. Дейността е съсредоточена върху концентрацията – има маса с голям лист хартия във формат А3, подготвен за всяка група. Всеки лист изобразява начупена траектория – лабиринт – разграничен от лентата, залепена върху хартията. На вратата на лабиринта има топка за тенис на маса. От учениците се иска да я преместят, като духат към края – всеки член на групата опитва, помагат си и се подкрепят един друг.</p>
		<p>Когнитивни компетенции:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• пространствени компетенции (ориентация на картата);</li> <li>• визуална памет;</li> <li>• концентрация.</li> </ul>
		<p>Социални компетенции:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• групово сътрудничество;</li> <li>• чувство на солидарност към общността/групата.</li> </ul>
10 минути	<b>Рефлексивен диалог</b>	<p>Размисъл в кръга, подпомогнат от учител:</p> <p>Каква беше вашата отговорност за създаването на историята? В началото задачата толкова ли беше трудна, колкото в края? Същото ли се отнася за нашия живот – понякога имаме късмет понякога – не? Как беше работата в групата с топката за тенис на маса? Помогна ли ви тя помежду ви? Трябваше ли да се върнете много пъти, когато бяхте на погрешен път? Получаваме ли втори шанс в живота? Радвахте ли се в момента, когато топката на приятеля ви стигна до края?</p>
		Обратна връзка от учителя – деца оценяват интересни факти/наблюдения по скалата 0 – 10.
<b>Пособия</b>	Географска карта на гържавата, географска карта на света, цветни карти, малки карти за създаване на думи, хартия – лабиринт, топки за тенис на маса	
<b>Оформление в класа</b>	Деца се сядат в кръг на килима, в края има група от четирима, седящи на пода	

## Експресивна приобщаваща програма в началното училище

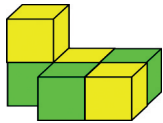
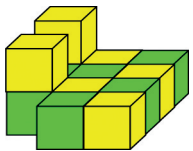
<b>3б. Колаж от гуми – Език</b>		
Упражнение на Тъжния грав		
Цел: Развиване на експресивни умения – способност за вербализиране на емоциите, развитие на творчество и фини гвигателни умения		
Време	Част	Описание
10 минути	<b>Активиране</b>	Урокът започва със сягане в кръг – учителят започва разговор за работата по тъжния гравски колаж в писмена форма от предишния час (показвайки картините). За да провокираме чувствителността в децата, използваме играта на чувства. Има 4 чувства, които рисуваме на черната дъска – безопасност, разочарование, страх, радост. Първо, започваме да говорим за чувствата и техните асоциации, последвано от играта, в която всяко дете получава едно чувство. Те седят на столовете (има още едно дете, а след това и множество столове). Едно дете стои в кръга и казва кои чувства трябва да променят столовете – да се разменят (например, разочарование и безопасност ...) Когато детето каже „хаос“, всички деца трябва да сменят столовете си. Тъй като броят на столовете е по-малък, има едно дете, което остава в средата на кръга. След тази подготвяща дейност децата получават списания и вестници, за да намерят буквите или гумите, с които да опишат Тъжния грав.
2 минути		Децата работят индивидуално на килима, където могат да намерят полезни пособия.
15 минути	<b>Когнитивен процес</b>	Децата търсят подходяща гума, изречение или кратка история за колажа от предишния час по изкуство. Този път те създават колаж от гуми от буквите, открити в списанията. Те изрязват буквите и ги залепват върху цветната хартия. Първоначално могат да възпроизведат само името, второкласниците могат да изработят изречение, а учениците от трети или четвърти клас може да се опитат да съставят историята.
		Когнитивни компетенции <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Структура на изречението</li> <li>✓ Фини гвигателни умения</li> <li>✓ Коефициент на визуално разграничаване – размер</li> </ul>
		Социални компетенции <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Изразяване на умения – да назовем чувствата, за да разберем другите</li> </ul>
10 минути	<b>Рефлексивен диалог</b>	Кратко преразглеждане на работата (компетенции) чрез задаване на въпросите: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Как се чувствате, когато трябваше да опишете емоцията от рисунка с една гума или изречение?</i></li> <li>✓ <i>Вашето заглавие предполага ли едни и същи чувства и за другите съученици?</i></li> <li>✓ <i>По-лесно ли е да показвате емоцията в рисунки или да я описвате с гуми?</i></li> </ul>
3 минути		Обратна връзка от учителя – посочване на интересни факти
<b>Пособия</b>	Цветни листа хартия, ножици, лепило, списания	
<b>Подредба на стаята</b>	1. Дейност: децата седят в кръг 2. Дейност: децата седят на пода (на килим).	

38. Работа с куб – Социални изследвания		
Прилагане на Тъжния град		
Цел: Запознаване с функциите, които градът предлага, строителство с кубчета по чертеж, придобиване на знания за прозрачност на структурата на кубовете в скица, създаване на нови гуми, като се добавя, маха или променя една гласна с друга.		
Време	Част	Описание
5 минути	<b>Активиране</b>	Часът започва с дискусия в кръг – учителят ще припомни на децата темата за <b>Тъжния град</b> , която създадохме в часа по изкуство. На децата ще бъдат припомнени <b>функциите на града</b> – транспорт, образование, здравеопазване, услуги, спорт, архитектура... Те ще играят ролята на малки архитекти по време на този час.
3 минути		<b>Архитектурното студио</b> ще бъде изградено от всяка двойка ученици – всяка двойка ще получи определен брой кубчета.
15 минути	<b>Когнитивен процес</b>	Учителят поставя задачата – двойката трябва да направи структура според плана (38./1/) Следващата задача е малко по-предизвикателна – децата ще получат проект за структурата на кубовете (38./2/), ще изградят структура и ще я скицират в мрежа. (поглед отгоре) – децата, които имат добър триизмерен поглед и бързо завършат задачата, могат да скицират структурата от дясна и лява перспектива.
10 минути		Следваща дейност – в града има <b>супермаркет с гумите</b> . Децата идват да купуват гуми (38./3/). Тяхната задача е да създават нови гуми, като добавят, премахват или разменят гласни. Децата все още работят по двойки.
		Когнитивни компетенции: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Пространствена визуализация</li> <li>✓ Визуално разбиране</li> <li>✓ Фини двигателни умения</li> <li>✓ Структура на гумата</li> </ul> Социални компетенции: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сътрудничество по двойки</li> <li>✓ Изграждане на самоувереност</li> <li>✓ Подкрепа помежду им</li> </ul>
10 минути	<b>Рефлексивен диалог</b>	Въпроси за дискусия в кръга: <i>Хареса ли ви работата по двойки? Съгласувахте ли работата? Кое беше по-трудно – изграждането или скицирането? Беше ли забавно да създавате нови гуми? Заедно ли работехте или сами? Как успяхте да управлявате времето си?</i>
2 минути		Обратна връзка от учителя – оценка на дейностите на ученика (палец нагоре, палец надолу ...)
<b>Пособия</b>	Кубчета, работни листове – план на структурата, квадратна мрежа, гуми за създаване	
<b>Подготовка на стаята</b>	Кръг, работа по двойки	

Изградете следната структура, като следвате плана:



Изградете структурата и попълнете квадратите (поглед отгоре). Запишете от колко кубчета се състои структурата:

	<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																																																																								
	<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																																																																								

Променете гумите, като добавяте, премахвате или променяте буквите:

Зар – Фар – Зор – Дар	Кола – Пола – К олаж
Коза – Лоза – Козар	Ръка – Река – РъкаВ
Кос – Нос – Коса – Сос – Лос...	Стол – Стоп – Сто – Столица
Зар – Фар – Зор – Дар	Кола – Пола – Колаж
Коза – Лоза – Козар	Ръка – Река – РъкаВ
Кос – Нос – Коса – Сос – Лос...	Стол – Стоп – Сто – Столица

### III.4. Измерване на приобщаващия подход

Процесът на измерване обикновено е бавен и дълъг процес, който изисква дългосрочен период на наблюдение. Следователно резултатите могат да се видят след няколко месеца. Параметрите за наблюдението са в ръцете на учителя, който може да вземе под внимание типа на класа и неговата динамика. Предлагаме следния пример:

#### III.4.1. Пример от практиката – Приятелство

Наблюдение на напредъка в отношенията (между Джон и Андре, на 7 години):

**Компетенции за следене:** Комуникативни и социални умения (загълбочаване на съпричастността, умения за водене на преговори, способност да се даде пространство на другите, прилагане в самооценката).

**Цел:** Корекция на взаимоотношенията.

Две деца се събират и работят по двойки през целия проект. Те не трябва да се разделят или да се свързват с други. Уверяваме се, че те остават заедно до края като естествено завършване на работата с един и същ партньор.

**Взаимоотношения в началната фаза:** Джон демонстрира симптоми на синдром на Аспергер (не е диагностициран) – той е пасивен от самото начало, не е успял да следва нищо и никого, другите деца гледат на него като на непознат. Когато идеите му бяха далеч по-различни от идеите на другите, той се срина, изпадна в истерия и плач.

Андре беше избран да бъде лидер на класа, типично за личността му. Той има висок социален статус в класа. Въпреки това той често гразнеше Джон, не можеше да го разбере и му се подиграва.

**Взаимоотношенията с родителите на Джон:** Веднъж седмично се изпращаше електронно писмо на родителите, в което се показваха снимките от класа, за да ги информират за развитието на събитията. Информацията е обща и кратка. Целта беше да се подпомогне комуникацията между родителите и децата относно училището и да се привлекат родителите по отношение на интереса към училищните въпроси. Тези прикачени снимки помогнаха и у дома да се гради върху опита на децата.

**Работа с други учители:** Принципите на експресивната програма бяха прехвърлени и в други теми. Искане да създадем сътрудничество между учителите по две различни теми, да създадем тематична връзка и споделяне на материали и информация. Целият процес беше наблюдаван от класния ръководител, който се съсредоточи върху напредъка в отношенията на наблюдаваната двойка и динамиката на класа.

**Взаимоотношенията след 10 месеца работа в приобщаващия клас:** Андре прие, че Джон е различен. Той спря да му се подиграва, те си сътрудничат в група, а когато е необходимо, той помага на Джон, или по-точно, той се отдалечава и му оставя място за действие.

Джон е по-кооперативен. Той не се придържа само към собствените си решения. Той се интересува от мнението на другите, което никога преди не е правил. Няма истерия, няма екстремни емоции. Той обикновено е по-спокоен. Преди той мразеше часа по изкуство, сега го обича. Освен това майка му казва, че е избягвал рисуването и творчеството у дома. Сега той се събужда в неделя сутринта и учи по-малкия си брат какво е направил в часа по изобразително изкуство (докато родителите спят).

**Резултати:** В този случай работихме върху коригирането на връзката между две деца. Тези деца се свързват спорадично. Тя беше подредена по предназначение. Работили са понякога като двойка, понякога са били членове на по-голяма група. Това спорадично съвпадение намалява интензивността, позволява им да работят в оптимална среда да изживяват и добри аспекти и ползи от сътрудничеството. В същото време той подкрепи усилията си да създаде по-добри отношения с проблематичния си партньор. Напредъкът се наблюдава чрез наблюдение на развитието на комуникационните компетенции, нивото на толерантност и социалните умения. Промените са забележими след 10 месеца.

### III.4.2 Измерване на компетенциите

Компетенции, които могат да бъдат наблюдавани също така:

- ✓ Комуникация (способност да се вербализират нуждите, чувствата и опита...).
- ✓ Когнитивни умения (способност за разбиране, анализ, обобщаване...).
- ✓ Социални умения (сътрудничество в общността/класа, способност за приемане и отправяне на критики, задълбочаване на съпричастността...).
- ✓ Двигателни умения (фини умения – държане на химикалка, четка, изрязване...).
- ✓ Сензорни умения (пространствена ориентация, визуално и слухово възприятие – докосване на различни материали, възприятия на големи повърхности спрямо малки повърхности...).

#### Пример

##### Example



**Table 5.** Скала на оценяването на ученика:

Име:	Слаб			Среген			Висок			Изключителен		
Оценяване на периодите	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Комуникативни умения												
Когнитивни умения												
Социални умения												
Двигателни умения												
Сензорни умения												

1 – Началото на оценката, първа фаза на наблюдението.

2 – Наблюдение след няколко месеца, в средата на процеса. Датата на наблюдение може да бъде записана в диаграмата.

3 – Край на оценката. Обикновено края на учебната година или на наблюдението.

#### Пример

##### Example



**Table 6.** Скала на оценяване за класа (големината зависи от броя на учениците):

Име на детето	Когнитивни умения				Комуникативни умения				Сензорни умения				Двигателни умения				Социални умения			
	ниско	средно	високо	изкл.	ниско	средно	високо	изкл.	ниско	средно	високо	изкл.	ниско	средно	високо	изкл.	ниско	средно	високо	изкл.
1. Лукас Хворец	<i>Нов ученик, емоционални проблеми</i>																			
Първи период	■				■	■			■				■	■	■	■	■	■		
Втори период	■	■			■	■			■	■	■		■	■			■	■	■	■
Трети период	■	■	■		■	■			■	■	■		■	■			■	■	■	■
2. Джон Дейвид																				
Първи период	■				■	■			■				■	■	■	■	■	■		
Втори период	■	■			■	■			■	■	■		■	■			■	■	■	■
Трети период	■	■	■		■	■			■	■	■		■	■			■	■	■	■
3. Сюън Годън																				
Първи период																				
Втори период																				
Трети период																				
6.																				
Първи период																				
Втори период																				
Трети период																				

**Когнитивни умения** – способност за четене, писане, броене, показване на необходимите знания по предмета или темата.

**Умения за комуникиране** – способност за използване на различни форми на комуникация при обработката и изразяването на информация от различен вид, адекватно устно и писмено изразяване в специална ситуация, способност за самостоятелна презентация и представяне на резултатите, способност за размисъл и споделяне на чувства и потребности.

**Социални умения** – способност за сътрудничество, демонстриране на съпричастност към другите по време на работата в класа, ефективна работа в екип, общуване с другите, създаване на взаимоотношения, съгласуване с отстояване на позиция, способност за конструктивно сътрудничество и съдействие за решаване на конфликти (динамика в класа).

### Литература:

1. BAGALOVÁ, Ľ., BHZIKOVĚ, Ľ., FATULOVÁ, Z.: Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách, Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2015. ISBN 978-80-8118-143-6
2. LECHTA, V.(ed): Inkluzivní pedagogika. Portál , s.r.o, Praha 2016 ISBN 978-80-262-1123-5
3. MATĚJČEK, Z.: Praxe d tského psychologického poradenství. PORTÁL, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
4. MASLOW. A. H. (2014). O psychologii bytí. Praha: Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
5. PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČKOVÁ, K., ROSINSKÁ, R: Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie. Metodická príručka. MPC Prešov, 2014. ISBN 978-80-565-0373-1
6. ROGERS, C.R. – FREIBERG, H.J. (1998). Sloboda učit' sa. Persona: Modra, 1998. ISBN: 80-967980-0-6.
7. ROSENBERG, M. B. (2012). Nenásilná komunikace. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0141-0.
8. ROGERS, C.R. – FREIBERG H.J. Freedom to Learn. 3 edition. UK: Pearson, 1998. 352 p. ISBN-10: 0024031216.
9. SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefi letiky) I. díel. Praha: PdF UK, 2001. 584 s. ISBN 978-80-7290-498-3.
10. SLAVHKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. Dhej se, tvoř a povídej! Portál: 2015. 200 s. ISBN 978-80-262-0876-1.
11. UHROVÁ, E. Imaginácia ako zrkadlo. Novü Zámky: Psychoprof, 2005. 143 s. ISBN 80-968-798-55.
12. WINNICOTT, D. W. (2005) Playing and Reality. Oxon: Routledge 2005. ISBN 0-415-34546-4



## Приложения

Структура на програма от упражнения за идентифициране на трудностите при ученето в класната стая

Програмата е структурирана в 12 упражнения в четири теми.

Разпределение на темите:

1. Комуникационни компетенции
2. Познавателни компетенции
3. Двигателни компетенции
4. Сензорни компетенции

Всяко упражнение си поставя конкретни цели за ранно идентифициране на обучителни трудности. Програмата е структурирана на принципа на съответствието между основните методи на познанието: анализ и синтез на информацията с отчитане на груповата динамика и е построена на принципите на самоопознаване, самоосъзнаване и саморазвитие на личността.

Упражненията се реализират чрез игрови интерактивни методи, групови дискусии, проективни методики от вербален и рисувателен тип, ролеви игри.

**Цел:** да се помогне на учителите в начален курс по-добре да опознаят учениците си и техните учебни трудности.

### 1. Упражнения за комуникативни компетенции

**Цел:** Затвърждаване на уменията за общуване в групата на връстници (съученици).

**Задачи:** Да се запознаят участниците помежду си, като открият своята индивидуалност и уникалност.

**Необходими материали:** постер (дъска), цветни маркери, цветни моливи, бели листа.

**Очаквани резултати:**

Да се представят пред групата свободно;

Да разпознават и назовават своите позитивни качества.

Изработване на правила в групата:

Учителят предлага на класа метод „мозъчна атака“ – всеки да предложи правило, което да се спазва по време на упражненията. Предложенията се записват на постер или дъска. След последното предложено правило всички се прочитат отново и се приемат от класа.

#### Упражнение 1.1. Представяне на участниците:

Името ми означава .....

Това, което най-много харесвам в себе си, е .....

Чувствам се щастлив, когато .....

В училище харесвам .....

Трудно ми е, когато .....

Тъжен/а съм, когато .....

Мечтая за .....

## Упражнение 1.2.

„Кой съм аз?“

Упражненията от типа „Кой съм аз?“ имат дълбок смисъл, давайки на учителя обратна връзка за нивото на ученическата самооценка и умение за самопрезентиране.

**Процедура:** „Какво виждам в огледалото?“. За целта учениците са разположени в кръг. Учителят дава на първия участник гъбно огледало и следната инструкция: „Погледни в огледалото за една минута и разкажи на останалите деца в групата, какво виждаш в него! Кой стои пред огледалото?“. След представяне на първия участник, огледалото се предава на останалите, като всеки представя себе си чрез него.

## Упражнение 1.3.

Тази игра изисква бързи реакции и добро въображение. Децата може да са разделени отново на две групи.

Учителят разказва на учениците история, съзнателно допускайки грешка: „През лятото отидох на плаж. Беше топло, грееше силно слънце, морето беше спокойно, а вълните малки. Влязох да се изкъпя и да поплувам, навлязох навътре в морето и изведнъж забелязях (или се появи акула...)“. Учениците трябва да прекъснат учителя и да поправят грешката, която е допуснал. Печели отборът, чийто участник пръв вдигне ръка и даде правилен отговор.

## 2. Упражнения за познавателни компетенции

Познавателните компетентности са свързани с развитието на просоциално поведение. Те са основополагащи за развитието на организационните умения и успеха в ученето. Често пъти учениците с когнитивни дефицити изпитват трудности в реализирането на просоциално поведение и асертивност.

**Цел:** Решаването на спорове и конфликти.

**Задачи:** Преодоляване на конфликтни ситуации чрез „Аз-посланията“.

**Очаквани резултати:** Овладяване на „Аз-посланията“ в ежедневната комуникация в класа.

### Упражнение 2.1. Аз-Ти послания

Ти-посланието е нападателно и обвинително. То насочва вниманието към негативните качества на другия и затруднява ефективната комуникация в клас – „Ти си бавен ученик“, „Ти си лош и агресивен“.

Аз-посланието е добрият отговор в комуникацията. Чрез него изразяваме собствените си чувства и емоции в ситуацията, позитивираме взаимодействието с другите „Аз се чувствам обиден, засегнат от твоето държание“.

**Аз** се чувствам зле, когато **Ти** се бавиш и целият клас те чака! **Аз** се чувствам обиден, когато **Ти** си агресивен с мен!

### Упражнение 2.1. Практическа част

Участниците се разделят на два отбора, преброяват се на 1-ви, 2-ри, всички първи са в първия отбор, а всички втори – във втория отбор. Представители на първия отбор последователно издават заповеди, заплахи, съвети, а представители на втория отбор „отбиват удара“, като отвърщат с Аз-послания и загриженост.

**Резултат:** Упражнението дава обратна връзка на учителя до каква степен, учениците са осъзнали разликите между Аз и Ти-посланията.

## Упражнение 2.2.

Учителят задава въпрос: Каква асоциация предизвиква гумата „учене“ у вас? – и изписва на постер (дъска) споделеното от участниците в групата (поканва всеки един от тях да изрази мнение).

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на ученическата мотивация и разкрива вътрешните нагласи към учебния процес.

## Упражнение 2.3.

Учениците се разделят в две колони и събират ръцете си като „тунел“. Първият ученик от началото на колоната влиза в тунела и бързо преминава през него от край до край, а всеки от останалите го докосва, потупва, стиска му ръката и изказва похвала или гуми, с които изразява позитивно чувство или симпатия (ти си добър, ти си мил...). Ученикът излиза с по-добре самочувствие от тунела! Така всеки преминава през тунела и получава подкрепа от съучениците си.

**Резултат:** Упражнението предизвиква положителни емоции у учениците и носи информация на учителя за взаимоотношенията в класа, между отделните деца.

## 3. Двигателни компетенции

**Цел:** Оценка на моторните компетенции на ученици в начален курс за активно включване в обучителния процес.

**Задачи:** Развитие в учениците на умения за ориентация в пространството.

- ✓ Умения за пренасяне на триизмерната ориентация от пространството в двуизмерна, върху работната тетрадка или учебник.
- ✓ Умения за ориентация във време и последователности.

**Необходими материали:** постер (дъска), бели листи.

**Очаквани резултати:** Трайното запомняне и включване на цялостната личност на детето (слух, зрение, емоции, действия и т.н.).

Осъществяване на обучение, приложимо към повечето типове ученици, а не предимно към академичния слухов тип.

- **Визуално** – учене чрез образи, представи;
- **Слухово** – учене чрез гуми, понятия, схеми;
- **Двигателно** – учене чрез движения, правене, емоции.

## Упражнение 3.1.

Учениците са разположени в кръг. Един от тях извършва някакво движение. Следващият имитира предходния и допълва с негово движение. Така прави всеки следващ. Ако някой изпусне движение – отпада.

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на ученическите умения да възприемат и имитират двигателни модели.

### Упражнение 3.2.

Учениците се строяват в права колона един зад друг, стъпили върху бели листове за принтер. По време на упражнението никои няма право да излиза извън листовите, които стъпи отвън, отпада от играта. Целта е да се подредят по рождената си дата (от 1 до 31), но без да разговарят, могат да използват жестове. Времето за изпълнение на упражнението е 3 минути.

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на ученическите умения за работа в екип, баланс и съобразителност.

### Упражнение 3.3

Класът се разделя по двойки. Във всяка двойка на единия участник се завързват очите, като той заема ролята на слепия. Другият партньор трябва да го води като осигурява неговата безопасност. След това двойките си разменят ролите.

**Резултат:** Упражнението служи за извличане на информация за доверието в училищната среда и между учениците. Съпреживяване като основа на емпатията и ролята на емоцията в общуването.

## 4. Сензорни компетенции

**Цел:** Прилагане на практически подходи за въздействие върху сензорната преработка.

**Задачи:** Упражняване на моторното учене и планиране при сензорната регистрация и преработка на подадените стимули.

**Необходими материали:** постер (дъска), бели листи.

**Очаквани резултати:** Стимулиране на сензорната преработка и възприемане в игрова форма.

### Упражнение 4.1

Учениците сядат в кръг, всеки получава лист хартия. Листата на всички са еднакви. От учениците се иска да затворят очи и да следват инструкцията на учителя.

**Инструкция:** сгънете листа на две, скъсайте горния ляв ъгъл. Отново сгънете листа на две и скъсайте горния десен ъгъл. Разгънете листа. Отворете очи. Погледнете своето, а после и произведенията на останалите – всички те са различни. Защото ние самите сме различни. Всички получихте еднакви инструкции, но резултатът беше различен.

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на различията в сензорното възприемане на едни и същи инструкции.

### Упражнение 4.2

Учениците си представят, че са в гъста мъгла и се движат със затворени очи, и с протегнати напред ръце. Когато двама или повече ученици се срещнат, се опитват да разпознаят на кого принадлежат ръцете, без да отворят своите очи и без да разговарят помежду си.

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на ученическите умения за пространствена ориентация и доверие на вътрешните им сетива.

### Упражнение 4.3

Това е състезание, за да се прецени, колко бързо учениците могат да докоснат 5 предварително назовани обекта. Един от учениците започва да назовава предмети от стаята / напр. прозорец, нещо зелено, раница и пр./, а останалите се стремят да докоснат колкото е възможно повече от споменатите обекти. Този, който остане последен, без да е докоснал съответен предмет, е следващият, който назовава обектите.

**Резултат:** Упражнението служи за обратна връзка и оценка на ученическите умения за пространствена ориентация и следване на инструкции.

#### Пример Example



**Чек лист за оценка на ученици, демонстриращи симптоми на хиперактивност и дефицит на внимание (ХАДВ)**

*Попълва се от начален учител*

Име на ученика: .....

Клас: .....

Години: .....

Начален учител: .....

Дата на оценката: .....

#### **Указания за оценката:**

1. Отговорете на въпросите по-долу, като отбележите с „X“, колко често се наблюдава посоченото поведение: „рядко“; „често“; „много често“.
2. Ако отговорите са повече от 16 от посочените въпроси с „много често“, ученикът демонстрира поведение, характерно за синдрома хиперактивност и дефицит на внимание.
3. Добре е оценката да се направи от поне 2-ма учители, които работят с ученика. Като всеки го оценява поотделно.
4. Учителят на детето не би могъл да постави тази диагноза, но ако забележи, че ученикът демонстрира симптоми на ХАДВ, които да са налице най-малко от 6 месеца и да се проявяват в повече от една среда, би могъл да насочи родителите към консултация със специалист. Симптомите на хиперактивност и дефицит на вниманието би трябвало да са демонстрирани с постоянство, честота и интензивност. Наблюденията, извършени от учителя, биха подпомогнали специалистите при поставянето на диагнозата.
5. Синдромът ХАДВ е свързан със съвкупност от трудности, засягащи четири аспекта: комуникативен, когнитивен, моторно-двигателен и сензорен. Въпросите от чек листа, засягат всеки един от 4-те аспекта.

Въпрос	Рядко	Често	Много често
1. Говори ли прекалено много ученикът?			
2. Бърза ли ученикът да отговаря, преди да е зададен въпросът докрай?			
3. Прекъсва ли ученикът разговорите на другите и натрапва ли се с неподходящо поведение?			
4. Трудно ли изчаква реда си?			
5. Лесно ли се разсейва?			
6. Трудно ли работи в група?			
7. Забърква ли се ученикът в безпричинни караници със съучениците си? Влиза ли често в безпричинни конфликти със съучениците си?			
8. Среща ли той/тя трудности да се организира в клас?			
9. Ученикът забравя ли или губи често вещите си?			
10. Има ли нужда някой постоянно да се занимава с него/нея?			
11. Избягва ли ученикът задачи, които изискват продължително умствено усилие?			
12. Довършва ли ученикът работата си докрай и спазва ли инструкции?			
13. Среща ли ученикът трудности в дейности, свързани с учене?			
14. Прави ли той/тя грешки по невнимание в училище, защото трудно се съсредоточава върху детайлите?			
15. Ориентира ли се ученикът добре във времето и пространството?			
16. Движи ли ученикът ръцете и краката си, докато е седнал/а?			
17. Върти ли се ученикът на мястото си?			
18. Става ли ученикът от мястото си по време на час?			
19. Изглежда ли той/тя сякаш е постоянно в движение?			
20. Катери ли се и тича ли прекалено в ситуации, които не са подходящи?			





НАЦИОНАЛНА  
АСОЦИАЦИЯ НА  
РЕСУРСНИТЕ  
УЧИТЕЛИ - БЪЛГАРИЯ



VUDPA



UNIVERSIDAD  
DE CÓRDOBA



**РААБЕ**



Проект PRETTi е насочен към потребностите и дейностите, които трябва да бъдат подкрепени за развиване на компетентностите на учителите в областта на образованието чрез разработване, тестване и пилотиране на иновативен наръчник с насоки и упражнения за изграждане на позитивна образователна среда и приобщаваща класна стая.

Основната целева група по проекта са началните учители, които не са специалисти за работа с деца със СОП.

Наръчник PRETTi има за цел да подготви началните учители, за да отговорят на разнообразието от нужди, с които се сблъскат в съвременните класни стаи, и по специално при идентифициране и разпознаване на обучителните трудности и прилагане на ефективни мерки за тяхното преодоляване.



Съфинансиран от програма  
„Еразъм+“  
на Европейския съюз

*This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.*