МАРИЯ АТАНАСОВА-ТРИФОНОВА
ЛЮБОСЛАВА ПЕНЕВА
ЮЛИЯНА СТОЯНОВА





РАННА СКРИНИНГОВА ОЦЕНКА И НАСОКИ ЗА СТИМУЛИРАНЕ РАЗВИТИЕТО НА ТРИГОДИШНИТЕ ДЕЦА

МИНИСТЕРСТВО
НА ОБРАЗОВАНИЕТО
И НАУКАТА

РЕГИОНАЛЕН ЦЕНТЪР
ЗА ПОДКРЕПА НА ПРОЦЕСА
НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ
СОФИЯ-ГРАД

Мария Атанасова-Трифонова
Любослава Пенева
Юлияна Стоянова

РАННА СКРИНИНГОВА ОЦЕНКА И НАСОКИ ЗА СТИМУЛИРАНЕ РАЗВИТИЕТО НА ТРИГОДИШНИТЕ ДЕЦА

София, 2023

Ръководство за прилагане на Скрининг тест за ранно оценяване на риска от обучителни затруднения при деца от 3 години до 3 години и 6 месеца

Автори:

Глава 1 – доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова – Институт за изследване на населението и човека – Българска академия на науките

Глава 2 – проф. д-р Любослава Пенева – Факултет по науки за образованието и изкуствата – СУ „Климент Охридски“ (2.5),

проф. дфн Юлияна Стоянова – СУ „Климент Охридски“ (2.2),

доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова (2.1; 2.3; 2.4)

Глава 3 – доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова – Институт за изследване на населението и човека – Българска академия на науките

Глава 4 – доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова – Институт за изследване на населението и човека – Българска академия на науките

Глава 5 – проф. дфн Юлияна Стоянова (5.2), проф. д-р Любослава Пенева (5.4),

доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова (5.1; 5.3)

Съставител и научна редакция:

доц. д-р Мария Атанасова-Трифонова – Институт за изследване на населението и човека – Българска академия на науките

Рецензенти:

проф. дпн Милен Замфиров

проф. дпсн Маргарита Бакрачева

© Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, София-град, издател, 2023
www.rcsf.bg

© Мария Атанасова-Трифонова, Любослава Пенева, Юлияна Стоянова, автори, 2023

ISBN 978-619-7743-02-9

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД 5

Глава първа
ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ –
СЪЗДАВАНЕ НА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА
ЗА ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА 7

1.1. Нормативна рамка за осигуряване на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на детето 7

1.2. Ранно оценяване на риска от проблеми в развитието и затруднения в обучението в контекста на приобщаващото образование 16

Глава втора
СЪДЪРЖАНИЕ И ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВКА
НА СКРИНИНГ ТЕСТА ЗА ТРИГОДИШНИ ДЕЦА 23

2.1. Познавателно развитие 25

2.2. Езиково развитие 35

2.3. Емоционално развитие 49

2.4. Социално развитие 63

2.5. Двигателно развитие 70

Глава трета
ПОДГОТОВКА И ПРОВЕЖДАНЕ НА СКРИНИНГОВОТО
ПРОУЧВАНЕ 79

3.1. Подготовка и организация на скрининговото проучване 79

3.2. Среда и условия за прилагане на скрининг теста 82

3.3. Резултати от прилагането на теста 86

3.4. Интерпретация на резултатите от скрининг проучването 91

Глава четвърта
АКТИВНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛИТЕ – ФАКТОР ЗА УСПЕШНОСТ НА ПРИОБЩАВАНЕТО 101
4.1. Срещата с родителите – цели и начин на провеждане 101
4.2. Насоки за взаимодействие с родителите 113

Глава пета
НАСОКИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА СТИМУЛИРАЩА СРЕДА ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕЦАТА 115
5.1. Стимулиране на познавателен интерес у детето и насоки за развитие на познавателните способности 115
5.2. Насоки за работа в областта на езиковото развитие 126
5.3. Насоки за стимулиране на социо-емоционалното развитие на детето 139
5.4. Насоки за усъвършенстване на двигателните умения на децата 147

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 154
Цитирана литература 156
Приложения 167

УВОД

Колективната монография е посветена на проблемите на ранното оценяване на риска от проблеми при децата, който може в близко или по-далечно бъдеще да се прояви в трудности в адаптацията и общуването им с другите, в регулацията на емоционалните реакции, в когнитивното функциониране, в овладяването на езика и познанието за света и др. Ранната скринингова оценка ориентира специалистите в необходимостта от последващи действия за проследяване развитието на детето, за наблюдение на определени негови емоционални и поведенчески прояви с фокус върху качествата и спецификата на неговите индивидуални особености. Скрининг тестът за тригодишните деца е създаден с цел да даде ценна информация не само за това в кои области има риск от проблеми, но и кои са силните страни на детето, върху които може да се надгражда, като се компенсира евентуалното забавяне в други области. Създаването на теста и верификацията на неговите психометрични характеристики – конструктна и външна валидност, надеждност, сензитивност и специфичност – са съобразени със съвременните тенденции в областта на психометрията, като в основата на тестовата структура е заложен бифакторен модел, който най-точно отразява оценяваните психологически функции. Този модел е тестван и емпирично

потвърден с помощта на конфирматорен анализ върху няколко групи изследвани лица, а нормите на теста са създадени върху национално представителна извадка.

Едно от достойнствата на теста е това, че в съдържателен план тестовите задачи покриват основните аспекти на детското развитие: двигателно, познавателно, емоционално, социално и езиково, като отразяват точно очакваните постижения на децата в този възрастов диапазон. Друго негово преимущество е това, че тестът е съобразен с българската езикова и културна специфика.

Прилагането на скрининг теста за тригодишни деца в образователната практика на страната е регламентирано в Наредбата за приобщаващото образование от 27.10.2017 г. и се осъществява в контекста на инициативите за подкрепа на децата още в ранна възраст за стимулиране на техния потенциал, за преодоляване на затрудненията им във физическото, познавателното, езиковото и социалното развитие съобразно техните индивидуални потребности. Книгата е предназначена за широк кръг педагогически специалисти, учители, психолози, логопеди и др. и може да ги подпомогне в тяхната работа с децата.



1 ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ – СЪЗДАВАНЕ НА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА ЗА ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА

1.1. Нормативна рамка за осигуряване на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на детето

Правото на образование на всяко дете следва да бъде подкрепено с инициирането и прилагането на политики, практики и проекти, създаващи възможност за активно участие и разгръщане на пълния му потенциал в рамките на образователната институция и в условията на приобщаваща среда, реализираща необходимите подкрепящи мерки на индивидуално ниво.

Философията на приобщаващото образование в България е свързана с преосмисляне на традиционните образователни модели и цели създаването на условия и среда за ефективно учене и високо качество на живот, съответстващи на индивидуалните потребности и възможности на всяко дете. Макар и сравнително нова, тя е основа за разработване на актуални политики и практики във важни обществени сфери – образование, здравеопазване, социални услуги. В национален план реализацията на приобщаващото образование е предшествана от концепцията и практиките за интегрираното образование и включващото обучение. „Приобщаващо образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на инди-

видуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността" (ЗПУО – Допълнителни разпоредби, т. 22). В този план разбирането за различието в плана на приобщаването е подобно на тезата, защитавана в контекста на екосистемния подход на Бронфенбренер и Морис, че детето още в ранна възраст изгражда неповторима и уникална индивидуалност, като във формирането на неговия опит, знания, ценности и ориентации се проектира многообразието на преките и опосредстваните въздействия на различните системи, в които то е включено – на семейството, на групата и общността от близки хора, на обществото като цяло (Bronfenbrenner & Morris 2006).

В Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) се посочва, че реализирането на образованието като национален приоритет е необходимо да съответства на принципа за равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик, както и че приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование.

Тази постановка подчертава **равнопоставеността на всички деца** по отношение на качествено образование. Същевременно, за да се реализира на практика, най-напред е важно да се осигури възможността детето физически да присъства в детското заведение по време на ежедневните дейности в него. Освен това в тях следва да бъде осигурена такава среда, че всяко дете не само да присъства, но и да участва в социалните и учебните дейности.

Същността на тази идея, основополагаща за приобщаването, е, че всички деца могат да бъдат обучавани успешно съобразно техните индивидуални възможности. Трудностите и бариерите, които възникват пред детето при осъществяване на разнообразните активности и взаимодействия, могат да бъдат преодолени повече или по-малко успешно чрез промени в средата, включително и образователната, с използването на подходящи стимули за

развитието му. Ако неговите индивидуални възможности не му позволяват да се справи с трудностите, то следва да му се осигури съответната подкрепа. Съгласно нормативните документи подкрепата за личностно развитие, която е съобразена с индивидуалните особености, със затрудненията на детето, осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за разгръщане на способностите и уменията му (Наредба за приобщаващото образование).

В съдържателен план идеята за приобщаването залага на няколко важни универсални принципа, които акцентират върху философията на индивидуализираното обучение, насочено към стимулиране на развитието чрез следване интересите на детето, на неговите способности и към създаване на подкрепяща и обогатяваща среда (на ниво материална база и педагогически взаимодействия) и осигуряване на условия за развиване и укрепване на социалните взаимовръзки на децата.

В една подкрепяща учебна среда детето следва да се чувства добре, да се радва на положително отношение от страна на персонала и връстниците си, като се предразполага да разкрива потенциала и силните си страни, да проявява любознателност и активност в проучването на света, да прави избори и да определя своите предпочитания, да инициира просоциално поведение и емпатийно отношение към другите и пр.

Подкрепата за личностно развитие се осъществява в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете към актуалния момент, но и с оглед на възможността за възникване на затруднения в процеса на ученето в бъдеще. Последният аспект е много важен, доколкото при работата с децата и учениците институциите в системата на предучилищното и училищното образование основават дейността си на принципа на **превенцията на обучителните трудности и ранното оценяване на риска от тях.** В този смисъл особено важно е осъществяването на ранно оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие на децата – оценяване, което да се извършва в началото на процеса на ранното образование.

Подкрепата се осъществява в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и с оглед вероятността за възникване на затруднения в процеса на ученето и приобщаването. Регламентира се предоставянето основно на два вида подкрепа за личностно развитие – обща и допълнителна, като те се осигуряват в детските градини, в училищата и в центровете за подкрепа за личностното развитие.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие може да бъде осигурена след изчерпването на възможностите на общата подкрепа за личностно развитие и функционална оценка, основана на ICF-CY (Международната класификация на функционирането, увреждането и здравето- за деца и юноши) на Световната здравна организация. През 2023г. бяха публикувани и насоки за прилагане на Картата за функционална оценка на индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности по проект: „Подкрепа на приобщаващото образование“ на Министерство на образованието и науката. Всеки специалист от екипа за подкрепа на личностното развитие попълва съответстващата на компетентността му част от картата за оценка, като отделните части се съгласуват между специалистите и се вписва общо становище за функционирането на детето и за необходимата допълнителна подкрепа (Дамянов. К. 2020). Следователно, ранният скрининг на детското развитие е предпоставка за процеса на функционална оценка и се реализира в рамките на общата подкрепа за личностно развитие.

Общата подкрепа за личностно развитие свързва всички услуги в образователните институции, които представляват базисни грижи за физическото, психичното и социалното благополучие на детето, както и дейности, мотивиращи и развиващи интересите му.

Подкрепата се осигурява от момента на постъпването на детето в детската градина съобразно индивидуалните му потребности и е насочена към развиване потенциала на всяко дете.

В Наредбата за приобщаващото образование се регламентират условията и редът за осигуряване на обща подкрепа за личностно развитие на децата и учениците.

Общата подкрепа за личностно развитие гарантира включване на детето в подходящи разнообразни активности и дейности в зависимост от неговите индивидуални потребности и възможности, както и участие и изява на всички деца в групата за целите на превенцията на обучителните затруднения.

Общата подкрепа за личностно развитие в детската градина, която е насочена към всички деца в групата и гарантира участието и изявата им в образователния процес и в дейността на детската градина, включва:

1. екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;
2. занимания по интереси;
3. грижа за здравето;
4. ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения;
5. поощряване с морални и материални награди;
6. дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;
7. логопедична работа.

Приобщаването в ранното детско образование е сериозно предизвикателство за учителите, които като основни действащи лица в този процес се очаква „да изследват потенциала на всяко дете, [да го] насочват в положителна посока, [да] създават условия, които улесняват обучението и допринасят за постигане на успех от обучаваните, проектират академичното и социалното им израстване“ (Иванова 2015: 20).

Промяната на образователната среда за постигане на по-добро качество предполага повишаване на професионалния опит и компетентности на педагогическите специалисти, така че да съответстват на изискванията за приобщаване, да използват ефективно наличните ресурси, с които да формират специализирана подкрепяща среда.

Резултатите от изследване на 1043 педагогически специалисти от цялата страна показват, че близо половината от участващите оценяват като малък своя опит за работа с деца със специфични потребности, а при 52,40% от анкетираните липсва специализирана подготовка от курсове по приобщаващо образование по време на университетското им обучение (Атанасова-Трифонова и кол. 2018). По тази причина **екипната работа** е един от ключовите фактори за усъвършенстване на педагогическия опит и успешно реализиране на целите на приобщаващото образование: от една страна, споделят се опит и добри практики, дискутира се кои дейности са най-подходящи в отделните случаи, а от друга – получава се по-подробна информация за индивидуалните особености на детето от различни източници: двамата учители на групата и експертът, провел изследването, обсъждат своите оценки за неговите силни страни и затруднения и изготвят план за стимулирането му. В този процес е особено важна ролята на координатора, който следва да организира работата на екипите за подкрепа на личностното развитие на децата, както и дейностите с педагогическите специалисти, да съдейства за по-добри и синхронизирани действия на участващите в тях, а така също и да осигури условия за активното включване на родителите.

Освен това се откриват дефицити, от които най-съществени са: дефицити в теоретичната и практическата подготовка и квалификация на предучилищните педагози по отношение на приобщаването; недостатъчна конкретна и функционална помощ и подкрепа от други компетентни специалисти, от хората в екипа на детската градина, от родителите. Съществува определен дефицит в средата на детските градини по отношение на приемането на разнообразието от материали и образователно съдържание, на широко прилагане на индивидуален подход към отделни деца, на достъпност на пространството за деца и възрастни с увреждания и пр.

Екипната работа е важен фактор и за **превенцията на агресивните прояви** на децата още в периода на ранното детство. В този план фокусът на педагогическото взаимодействие е върху ефек-

тивното осъществяване на дейности за формиране на социални умения у децата, за овладяване на позитивен емоционален опит, за конструктивно решаване на междуличностните конфликти. Проявите на агресивно поведение в тази възраст често са неосъзнати, а емоционалната регулация не е достатъчно развита, за да се постигне контрол на импулсивността от детето. Понякога и поради неовладени морални норми и отсъствие на модели на конструктивно поведение в семейството, поради преживени травми и др. е необходимо по-тясното взаимодействие и с родителите, с бабите и дядовците или близки на детето хора, които могат да се ангажират за създаването на благоприятна атмосфера вкъщи. Подпомагането на децата да овладеят своите негативни емоции, като им се предоставят по-често възможности да постигнат по-добра адаптация в детската градина, да формират приятелства с другите деца, да изпитват по-често позитивни стимули в играта с тях, е важна част от приобщаващото образование.

В този план е важно **стимулирането на позитивните прояви на децата**, като се забелязват и се оценяват с поощрение и похвали. По този начин децата получават необходимата им обратна информация за своите постижения, за проявено съдействие и емпатия към другите, за оказване на помощ, за толерантност, за по-голяма активност и инициатива в организираните групови дейности, игри, представления и др. Стимулирането им е важно условие за постигане на по-голяма увереност, за овладяването и постигането на по-голяма устойчивост на моралните норми и правила, които започват постепенно да регулират детското поведение. Поради това децата придават голямо значение на различните форми на поощрение и позитивна оценка от страна на възрастните и особено – от своите учители.

В Наредбата за приобщаващото образование се отбелязва, че общата подкрепа за личностно развитие се осъществява и чрез **занимания на децата** по интереси, което е фактор за постигане на по-голяма насоченост на образователния процес към индивидуалните интереси и способности на детето (Наредба за приобщаващото образование 2017). Съдържанието на заниманията по инте-

реси следва да бъде обвързано с постигането на основните цели на образованието, но и да надгражда над тях, като в разнообразие от дейности се предоставят възможности на децата да придобиват нови умения и да развиват компетентности в области, в които имат интерес. Това е фактор за ранното откриване и насърчаване на заложбите и способностите на всяко дете, като се стимулира неговата любознателност и мотивация за овладяване на знания и умения в определена предметна област.

Педагогическите специалисти, ангажирани в заниманията, правят избор на различните методи и средства, които прилагат в заниманията по интереси, съобразно с възрастовите и индивидуалните особености на децата. Формите също могат да варират – например занимания по групи, кръжоци, ателиета, ансамбли и др.

Заниманията по интереси обхващат и спортните активности на децата, което води до формиране на нагласи към здравословен начин на живот. Здравето като цялостно благополучие на детето се осигурява от комплексните условия и структурни компоненти на средата, регламентирани в нормативни документи, посветени основно на здравните изисквания към детските заведения. Те се отнасят до характеристиките на сградите и помещенията, на двора на детската градина и съоръженията в него; оборудването и обзавеждането; факторите на физическата среда (температура, вентилация, осветеност и др.), както и до някои важни аспекти на дейността в детската градина, до прекарването на определено време на открито и включването на децата във физически игри. Стандартите за физическото пространство на детето се отнасят до всички детски градини, като задават параметрите както на общата им площ, така и на тази на вътрешните помещения – занималня, спалня, физкултурен салон и др. В тях следва да има подходяща мебелировка, включително и такава, чрез която се осигурява достъп до съоръжения за функционална хигиена и източници на питейна вода (Наредба № 1 от 2009 г., Наредба № 3 от 2007). Освен това предлаганите храни в детските градини също следва да отговарят на изискванията за безопасност и качествено и здравословно хранене, като се осигури достатъчен прием на:

пълноценна и разнообразна храна; зеленчуци и плодове, течности; ограничаване приема на мазнини, захар и сол (Наредба № 23 от 2005, Наредба № 6 от 2011).

Логопедичната работа се включва като дейност по общата подкрепа за деца, при които са установени затруднения в езиково-говорното развитие, комуникативни и обучителни затруднения, и е регламентирана по чл. 13, т. 7 от Наредбата за приобщаващото образование. Самата корекционно-интервенционна работа се реализира от логопед чрез групова или индивидуална работа с децата, но за успешността на логопедичната работа се предприемат и консултации с останалите педагогически специалисти, които да продължат заниманията с детето във всекидневните дейности, като им се дават методически указания за работа, съобразена с неговите индивидуални затруднения. В картата за логопедично обследване на детето се отразяват началното ниво, прогресът и изходното ниво, което е постигнато със системна логопедична работа с детето.

В случаите, в които предоставената обща подкрепа не постигне желаните резултати след тримесечен срок, е предвидено детето да се насочи към оценка на индивидуалните потребности за включване в допълнителна подкрепа за личностно развитие. Макар в Наредбата за приобщаващото образование да е регламентиран този срок, е необходимо да се прояви гъвкавост при отчитане на индивидуалните особености на всеки конкретен случай.

Неотменна част от приобщаващото образование е ранното оценяване на потребностите от подкрепа за личностното развитие, което е подчинено на целта да се постигне по-високо качество на средата, отговаряща на индивидуалните потребности на децата.

1.2. Ранно оценяване на риска от проблеми в развитието и затруднения в обучението в контекста на приобщаващото образование

В чл. 8 (1) от Наредбата за приобщаващото образование се предвижда ранното оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие да се осъществи в процеса на предучилищното образование. Това се налага поради факта, че ранното детство е критичен период в развитието на мозъка, следователно в тази възраст може да се изградят най-ефективно системи, които биха могли да компенсират определени нарушения. Колкото по-рано започне целенасочената работа за преодоляване на някои проблеми в развитието, толкова по-резултатни и ефективни ще са усилията на специалистите и родителите, тъй като темповете на промяна в мозъчното развитие в периода на детството благоприятстват резултатите и ефекта на ранната интервенция. Разнообразният опит и системните занимания на децата силно повлияват развитието на мозъка и по-нататъшното му функциониране.

Ранното откриване на проблеми в развитието, последвано от ефективна ранна интервенция, намалява вероятността от задълбочаване на проблемите в съответната област и способства превенцията на вторични нарушения в други области, свързани с критичната.

Ранната интервенция може да бъде тясно фокусирана върху специфичните потребности на детето от подкрепа и така да бъде изключително полезна за него, като се разчита на надграждане върху силните му страни.

В този план в Наредбата за приобщаващото образование (чл. 9, т. 1) е определена **целевата група от деца,** към която е насочено ранното оценяване – тя е във възрастта от 3 до 3 г. и 6 м., т.е. при първоначалното постъпване на децата в детската градина.

В чл. 9, т. 2 се определя **средството** за осъществяване на ранното оценяване, а именно – посредством скрининг тест за определяне на риска от проблеми в развитието, както и **формата и условията** на провеждане – индивидуално обследване при желание и получено информирано съгласие от родителите (ч. 9, т. 3).

Целта на скрининг изследването е да се оцени психическото развитие към актуалния момент, което ще позволи да се установи при кои деца има забавяне в хода на развитието спрямо очакванията за съответната възраст и да се определи рискът от проблеми, който може в близко или по-далечно бъдеще да се прояви в трудности в адаптацията и общуването с другите, в регулацията на емоционалните реакции, в когнитивното функциониране, в овладяването на езика и познанието за света и др.

Скрининг изследването се осъществява чрез сравнително кратка процедура на индивидуална работа с детето, която може да бъде съчетана с въпросник към родителите и учителите; процедурата има за цел да се получи точна и надеждна информация за индивидуални особености на детето в различни сфери на развитието, за изборите и предпочитанията, които то прави в структурираните тестови ситуации, за решението на едни или други познавателни задачи, включени в инструментариума на теста.

Като първоначална стъпка в оценката на потребностите от подкрепа скрининг изследването се осъществява в относително проста и нетрудоемка процедура, с която се цели получаването на надеждна, валидна информация за риск от проблеми в развитието на детето. Изследването се провежда с цел да се планират последващите ориентирани към детето дейности по обща подкрепа, съобразени с неговите индивидуални особености и потенциал. Това подпомага децата да развиват различни умения, включително двигателни, комуникативни и познавателни, както и способства за усъвършенстване на екзекутивните им функции.

Скрининговата оценка ориентира специалистите в необходимостта от последващи действия за проследяване развитието на детето, за да се установи дали е налице промяна в резултат от дейностите по обща подкрепа, включително корекционна логопе-

дична работа и психологическа интервенция. В зависимост от резултатите някои от децата, за които има съмнения за атипично развитие или потвърдена предистория за влиянието на генетични и медицински фактори, се насочват към последваща специализирана диагностична и корекционна работа.

Скрининговите изследвания могат да бъдат както общи, като обхващат различни области на развитието, така и специализирани (например за езикови нарушения, за ранни прояви в аутистичния спектър, за екстернализирани и интернализирани проблеми и др.).

За да се постигне **по-добро качество на скрининг изследването** на децата, е необходимо да се спазят следните условия:

- Прилагане на стандартизирани и адаптирани за България психологически инструменти с добри психометрични характеристики и с критичен праг за владеене на български език;
- Обучение и супервизия на специалистите в прилагането на скрининг теста – професионално и качествено прилагане със спазване на етичните правила на изследване на децата, с интерпретация на резултатите, съответстваща на целите и типа изследване;
- Администриране на теста в подходящо време и в най-добрата за детето среда;
- Съчетание на множество методи – както количествени, така и качествени, с различни източници на информация за детето;
- Комплексна интерпретация на резултатите – в цялата взаимосвързаност на различните аспекти на развитие.

Според данни от проучване, направено през 2018–2019 г. със 171 участници – психолози от цялата страна, най-често ползваните от тях инструменти за скринингова оценка са: Стълбици за психично развитие на В. Манова-Томова, Скрининг тест за три-

годишни деца, Рейтинг скàлата за оценка на детското развитие (Developmental Profile), и Скрининг тест за детско развитие Denver II (Колчева и кол. 2020).

Един от трите най-често използвани инструменти от специалистите психолози е скрининг тестът за тригодишни деца, създаден през 2013 г. от екип изследователи (Атанасова-Трифонова и кол. 2014) на базата на емпирични данни за постиженията на децата от 0 до 36 месеца, изследвани по проект на УНИЦЕФ за създаване на стандарти за ранно детско развитие и учене. В резултат на многобройните обучения на специалисти в периода 2018–2022 г. предполагаме, че скрининг тестът за тригодишни деца ще получи още по-широко разпространение в практиката.

Едно от достойнствата на теста е това, че в съдържателен план тестовите айтеми отразяват очакваните постижения на децата в този възрастов диапазон и покриват основните аспекти на детското развитие. Разпределени са в обща скàла за базисни познавателни способности (познание, рецептивна реч) и още шест субскàли от три области: езиково развитие: пространствени предлози, продуктивна реч; емоционално развитие – емоции- ситуации и емоции-изрази; социално и двигателно развитие.

Друго преимущество на теста е това, че той е съобразен с българската езикова и културна специфика. След предварително апробиране на две паралелни форми, което е стандартна практика при създаване на такъв тип инструменти, са избрани най-добрите тестови задачи, съответстващи на възрастовите особености на децата и представящи конструктите в изследваните области. След пилотната фаза скрининг тестът е приложен в изследване на близо 6000 деца, въз основа на което впоследствие са създадени кратките форми на теста, а нормите за тестовия бал на кратката форма – 2019 г., са изведени за две възрастови групи: от 3 до 3 г. и 3 м. и от 3 г. и 3 м. до 3 г. и 6 м., което е основание за по-голяма прецизност на получената оценка.

Надеждността (измерена с тест-ретест) и вътрешната съгласуваност на скрининг теста са изследвани в първоначалния му вариант (Атанасова-Трифонова и кол. 2014). Данните за

конструктната валидност, сензитивността и специфичността на кратката форма на скрининг теста от 2018 г. са представени в доклад пред Деветия конгрес по психология (Атанасова-Трифонова 2021).

Други инструменти, които са чуждоезикови, но могат да бъдат прилагани в скрининг изследване на децата от предучилищна възраст, тъй като са адаптирани за България, са Скрининг тестът за детско развитие Denver II и Рейтинг скàлата за оценка на детското развитие Developmental profile 3 (Еюбова 2012) на Дж. Алпърн (www.osbulgaria.com).

Провеждане на скрининг изследването в подходящо време и в най-добрата за детето среда

В Наредбата за приобщаващото образование е предвидено тригодишните деца да бъдат изследвани при постъпването им в детската градина (чл. 9, ал. 1), като това е най-удачно да стане след успешната им адаптация към новите условия, която обикновено трае един-два месеца; то обаче не се провежда непосредствено след продължително боледуване или травматично преживяване на детето.

В градините, в които се провеждат изследвания с теста понастоящем, педагогическите специалисти психолози и логопеди са преминали през обучения и супервизия и са подготвени да го прилагат в максимално благоприятна за детето среда, да следват индивидуалния му темп, да поддържат интереса му, без да му дават обратна информация за това как се е справило.

Получаване на информация от различни източници

Професионалното прилагане на скрининг теста не допуска формален подход, в който да се надценяват неговите възможности и интерпретацията на резултатите да надхвърля целите, за кои-

то е създаден. Само когато резултатите на теста се интерпретират адекватно и се ориентират спрямо целите, които той изпълнява, той постига валидността си като инструмент.

Изводите от него не трябва да водят в никакъв случай до стигматизиране и дискриминация на изследваните деца. Добрата практика налага съчетаното прилагане на различни по характер методи, от които да се постигне по-пълна и цялостна картина за състоянието на детето в този момент на неговото развитие.

Тестът е допълнително средство, което може да даде ценна информация не само за това в кои области има риск от проблеми, но и кои са силните страни на детето, върху които може да се надгражда, като се компенсира известното забавяне в други области.

В това отношение е желателно съчетанието на количествени и качествени методи за оценка, наблюдение на дейностите, в които се включва детето, на игрите, които предпочита, и др. Различният поглед на родителите и на педагогическите специалисти към детето позволява да се постигне една многостранна представа за неговите особености и качества, за силните му страни и изяви, както и за тези проблеми, над които следва да се работи.

Затова особено значение има **комплексната интерпретация на резултатите** – в цялата взаимосвързаност на когнитивните умения, социо-емоционалното функциониране, постиженията в двигателното и езиковото развитие, като процесите във всяка една от тях повлияват промяната на останалите.

Владеене на български език от децата с различен майчин език

В чл. 8, ал. 3, т. 2 от Наредбата за приобщаващото образование като елемент на ранното оценяване се включва определянето на необходимост от допълнителни модули за децата, които не владеят български език.

Слабото владеене на български език от децата от някои малцинствени общности създава сериозни пречки за успешността на тяхната подготовка, възпитание и социализация и не позволява децата да се възползват в максимална степен от възможностите на предучилищното образование. Обучението им чрез допълнителни модули не само ще съдейства за формиране на езикови умения за български език, но ще спомогне за цялостното им развитие и успешното и пълноценно участие в педагогическото взаимодействие. В проведеното скрининг изследване през 2013 г. 26 % от децата във възрастовия диапазон 3 г. – 3 г. и 6 м. са двуезични с майчин език, различен от българския (Атанасова-Трифонова и кол. 2014). Тези деца демонстрират различна степен на владеене на български език, която може да се установи обективно чрез резултатите им по езиковата субскàла на скрининг теста. В този план тестът може да бъде използван от педагогическите специалисти и като обективна оценка за определяне на необходимостта от включването на допълнителни модули за ускореното овладяване на български език в обучението на децата – в случай че постиженията на детето са под критичния бал, формиран основно от айтемите на рецептивния речник и въпросите, свързани с познание за себе си. Това е важно условие двуезичните деца и в частност тези от уязвимите групи да бъдат включени в образователни дейности, които ще насърчат навременното овладяване на българския език и ще гарантират бъдещото им успешно развитие. Същевременно установяването на този критичен праг за владеене на български език предпазва от опасността резултатите на тези деца да се интерпретират погрешно, като твърдение за наличие у тях на отклонение от типичното развитие.



2 СЪДЪРЖАНИЕ И ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВКА НА СКРИНИНГ ТЕСТА ЗА ТРИГОДИШНИ ДЕЦА

Създаването на скрининг теста е подчинено на идеята да бъде универсален инструмент и затова в него са включени тестови айтеми от различни области на развитието- познавателно, езиково, емоционално, социално и двигателно. Изборът на тестовите задачи е осъществен така, че да отразяват някои от най-важните постижения на децата в тази възраст. Проведените статистически анализи разкриват, че структурата на теста се възпроизвежда най-добре с бифакторен модел, в който се отделя един общ и шест специфични фактора, определящи тестовите субскàли. В този план в балообразуването на общата скринингова оценка участват всички айтеми, но само някои от тях участват във формирането на отделните субскàли.

С най-голяма тежест върху **общия фактор** са тестовите задачи, отразяващи различни аспекти на познавателното развитие на децата, задачите за рецептивна реч, както и въпроси, свързани със себепознание. Включването на айтемите за рецептивната реч в този базисен фактор се обяснява с факта, че овладяването на речта е комплексен процес и предполага не само умения за обработката на специфична езикова информация, но и общи познавателни умения, в частност онези от тях, които обуславят успешната категоризация от детето на обектите и феномените от заобикалящата действителност.

Базисните познавателни способности се отразяват върху успешността и на тестовите задачи, които формират субскàли, макар в тях с по-силно изразено влияние да са уменията, специфични за съответната област. В този план субскàлите обхващат айтеми, които имат важен дял върху овладяването на **специфични умения** и са силно повлияни от способностите на децата в конкретната предметна област. Тъкмо затова те са показателни за развитието и напредъка в овладяването на знания и формирането на умения, свързани с обработка на информация от определено съдържание.

Субскàлите на скрининг теста за тригодишни деца са: езикова продукция, пространствени предлози, емоционално познание (разбиране на емоционалните ситуации), разпознаване на емоции, социални и двигателни способности (груби и фини).

2.1. Познавателно развитие

Тестовите айтеми, създадени за оценка на познавателните способности в първоначалната разширена версия на теста, са свързани със: разбиране на причинно-следствени връзки, формиране на понятия и категории (откриване на сходство), разграничаване на категории по признака „одушевеност – неодушевеност", разбиране на отношения между обектите (решаване на задачи по аналогия), работна памет и разбиране на числа (Мутафчиева 2014). При създаването на кратката версия на теста от първоначалния набор са избрани само тези айтеми, които имат най-голяма тежест по фактора „Общи познавателни способности" и които представят способността на детето за разбиране на причинно-следствени връзки, за разсъждения по аналогия, за количествена оценка и броене.

Разбиране на причинно-следствени връзки

Способността да се откриват причинно-следствени връзки е фундаментална в човешкия психичен живот; тя позволява да се издигат хипотези и да се формират обяснителни модели за феномени от различни предметни области – физика, биология, социални явления и др. Способността на децата да откриват причинно-следствени отношения в заобикалящата ги действителност се проявява рано в развитието им, макар и по различно време в различните области. Дори още в първата година бебетата започват да развиват своите умения да наблюдават, анализират и отразяват причинно-следствени връзки, като проследяват във времето различните състояния на обектите и се ориентират в разгръщането на процесите, които се случват с тях.

Повечето изследвания върху ранните детски каузални разсъждения са насочени към събития, свързани с движение на физически

обекти, както и към определяне на условията, в които взаимодействията се приемат за причинно-следствени. Разбирането за физическа каузалност е изследвано най-рано поради ролята на прякото наблюдение от страна на детето върху специфични физически феномени, като например тези, в които един движещ се обект при сблъсък с друг предизвиква неговото задвижване. С помощта на метода хабитуиране изследванията разкриват, че още към 6 месеца бебетата отчитат причинно-следствените отношения, свързани с движение, провокирано от взаимодействието на физически обекти, които наблюдават (Scholl & Nakayama 2002).

Други изследвания ги допълват, като показват, че към 8 месеца бебетата демонстрират също така и очаквания за промяна в състоянията на различни обекти и предмети в резултат на осъществените от човека действия (Muentener & Carey 2010). Това се съчетава по време с определени постижения на децата в овладяването на различни форми на движение като достигане до близък обект, хващане, стабилна опора при сядане и др. Активното проучване на реалността от страна на бебетата, изпробването на различни действия, които водят до определена трансформация на заобикалящите ги обекти, е важно условие за развитие на представите им за свързаност и причинно-следствена обусловеност. Така например бебето, което с ръката си случайно бута своята играчка-дрънкалка, започва да повтаря това действие, за да постигне желания ефект – издаването на звук.

Друг важен фактор за развитие на детските представи за причинност, свързан със социалната среда, е този, че децата още преди първата си година започват да разбират целенасочеността на човешките действия, ориентацията им към определени обекти. Социалната комуникация на малкото бебе с близките му хора и най-вече с родителя / грижещия се човек, в хода на което има активно взаимодействие, т.е. осъществяване на действие, предизвикващо определен отговор и реципрочност, също води до развитие на детските представи за каузалност. Много от изследванията насочват към ролята на социалното познание, в частност – към възникване на разбирането за намеренията и целите

на другия човек, за чието постигане той осъществява конкретни действия. Децата наблюдават действията на другите хора и установяват кое действие води до постигането на определен резултат като включване на лампа, телевизор и друга домакинска техника, както и на роботизираните детски играчки (Buschbaum et al. 2011).

Дори въз основата на малко количество информация децата генерират обяснения и причинно-следствени разсъждения, формират очаквания за ефекта на непознати интервенции (Meltzoff et al. 2012; Gopnik & Wellman 2012). Нещо повече, те могат да правят изводи за ефектите от действия, които дори не наблюдават непосредствено. Освен простите причинно-следствени връзки, децата са способни да овладяват абстрактно знание извън научаването на преките следствия от определени действия, да разкриват взаимосвързани събития и да откриват каузалност въз основа на по-сложни вероятностни схеми – например играчка се задвижва при определена комбинация от бутони, но не и при друга (Gopnik & Wellman 2012; Walker & Gopnik 2017). В този случай децата обработват статистическа информация, свързана с отчитане на условните зависимости между различни събития. Те могат да интегрират тези специфични за областта представи с данни от статистическо естество. В този план детските разбирания за причинно-следствени връзки не могат да бъдат обяснени с по-простия перцептивен анализ на непосредствено наблюдаваното.

Като обобщават резултатите от многобройните експериментални изследвания, изследователите стигат до извода, че тези причинно-следствени връзки се структурират в абстрактна и кохерентна интуитивна теория за света, която децата ревизират, когато натрупат достатъчно противоречаща им информация. Това се случва под силното влияние на образователните взаимодействия, в които детето се включва както в детската градина, така и извън нея. Например децата от рано формират интуитивна теория за биологичните видове, в която водещ е принципът на анимизма, т.е. разграничението на основата на одушевеност – неодушевеност. Впоследствие я ревизират и издигат

други обяснителни схеми, в които доминира витализмът – три- и четиригодишните деца разбират, че животните и растенията, но не и неодушевените предмети, растат, променят се по точно определен начин (Inagaki & Hatano 2002). Те знаят, че само хората, но не и играчките кукли, могат да изпитват чувства, да мислят, да възприемат и да имат спомени, които обуславят тяхното поведение и са причина за определени действия.

Многобройни изследвания на деца в периода 16–36 месеца показват, че в своята игра, когато са изправени пред непознати обекти, те подхождат към тяхното проучване с определени очаквания, изпробват различни действия, които наподобяват интуитивно експериментиране. Впечатляващи са уменията им да свързват съвсем далечни и откъслечни части от информация и да създадат чрез тях каузална схема, като проявяват чувствителност към наблюдаваните статистически закономерности и извличат дори абстрактни схеми, които ги обуславят.

Резултатите от емпирични изследвания показват, че не само 5-годишните деца, но даже и децата на 3 години могат да научат успешно, дори от оскъдна информация, кои от наблюдаваните от тях променливи са релевантни и участват в определени причинно-следствени връзки. Разбирането на детето за каузалност във физическите явления и феномени също се основава на цялостното им наивно физическо познание, в което се издигат обяснения – напр. облаците, бурите се предизвикват от природни причини, а не по някакъв изкуствен начин, повлиян от човека. Причинно-следствената рамка може да улесни разбирането на децата за аналогиите между обектите (Walker & Gopnik 2017).

Две тестови задачи оценяват способността за разкриване на причинно-следствени връзки. Това са задачите, в които от детето се изисква да си представи как ще изглежда обект/плод (купичка, ябълка) след определено действие с тях – почистване/разрязване. Отговорите са подредени по начин, който позволява да се оцени разбирането на промяната, която ще се случи с тези стимули.

Разсъждения по аналогии – откриване на отношения между различни двойки обекти

Още от ранна възраст децата демонстрират умения за формиране на абстрактно знание, като извличат информация за връзките и отношенията между обектите и не се ограничават само до установяване на външното им перцептивно сходство. Способността да се извлича такъв вид информация е в основата на развитието на по-сложни познавателни умения, като например категоризацията, при която се установяват сходни структурни свойства, характерни за различните екземпляри, влизащи в една и съща категория (Hofstadter & Sander 2013). Откриването на аналогия между обектите в заобикалящия свят е средство за усвояване на нова информация и респективно важен инструмент за учене. Този вид разсъждение по аналогия играе важна роля в познанието – разкриването на общата релационна структура между двойки елементи може да стимулира ученето и да задълбочи концептуалното разбиране в дадена предметна област. Това води до изграждане на цялостна концептуална структура от отделни несвързани части информация, както и съдейства за концептуалната ѝ промяна през кратки времеви периоди.

Новите експериментални изследвания на бебета до навършване на първата им година показват, че дори към седеммесечна възраст те могат да извлекат информация за две двойки, съставени от различни предмети, като ги третират като „сходни“ поради това, че елементите във всяка двойка са еднакви (Ferry et al. 2015). Това води учените до твърденията, че абстракцията на отношенията се стимулира чрез сравнение на съпоставими по определен признак обекти, както и че този процес се затруднява, ако обектите са забележими и силно открояващи се (Hespos & Gentner 2020). Изследователите дори стигат до предположението, че бебетата се раждат с механизми за обработка на информация за аналогии, което позволява още след раждането да започнат научаване на отношенията между заобикалящите ги обекти. Въпреки наличието на противоположни позиции, много от учените

приемат, че основният механизъм за това е сравнението. Поради ограничените възможности на перцептивните процеси, на работната памет и на вниманието им малките бебета могат първоначално да се фокусират върху отделните обекти, а след това да забележат връзката между тях при повторение на някои от вече представените. Затова учените прогнозират, че във възрастта 2–3 месеца те ще бъдат по-успешни в абстракцията на отношения между два обекта, когато им са представени последователно, отколкото когато им се предоставят повече различни екземпляри (Anderson et al. 2018).

Най-често способността за разсъждение по аналогия се изследва с представяне на една двойка стимули – предмети, обекти, между които има определена връзка. Освен това се подава и нов стимул, като се цели детето да избере подходящ обект, за да се оформи двойка, която да възпроизвежда същата връзка като тази на стимулите в базисната. Връзката в базисната двойка може да е проста, като например – сходство по форма, но може и да е доста по-сложна и трудна за разкриване. Многогодишните емпирични изследвания показват, че дори в най-различен експериментален контекст децата най-често правят избор за сходство между обектите по външен признак (или признаци) – в съотношение девет към десет спрямо сходство по отношения (Christie & Gentner 2010). Ако предварително са били обучени да търсят сходството в отношенията между двойки обекти, като игнорират външната прилика на отделните елементи, децата се насочват правилно към откриване на отношенията между обектите.

Тригодишните деца е по-вероятно да се справят успешно с откриване на аналогии, основани на причинно-следствени връзки, като се има предвид прогресът в овладяването на каузалното знание. Същевременно, относно съдържанието на отношенията между обектите следва да се имат предвид и факта, че децата в този възрастов период най-често създават парадигматични асоциации, при които обектите са тематично свързани (Sloutsky et al. 2017). Това обуславя вероятността за успешно разкриване от тригодишните деца на аналогия, в която връзката между елементите

на изходната двойка е основана на тематична близост (например храна – мебели – маса, стол; птичка – гнездо; кокал – куче).

Връзките между реални обекти, които са налични в непосредствения опит на детето и които вече са познати за него, могат да бъдат добра база, която да се пренесе към друга двойка обекти, които оформят целевата част на аналогията. Така например лесните за наблюдение познати причинно-следствени връзки са добра основа за овладяването на аналогиите – например трансформация на обект вследствие на осъществено действие (нарязан плод, намокрена дреха и др.). Разсъжденията по аналогии изискват интегриране на няколко източника на информация и различни сравнения както вътре в отделните сравнявани двойки елементи, така и между тях. Това води до разкриване на обща релационна структура. В този период децата демонстрират промяна: от приоритетно откриване на сходство между отделните обекти към сходство на базата на връзките между тях. Безспорно това се случва с напредъка в овладяването на предметното знание.

Някои учени тестват ролята на т.нар. изпълнителски функции – работна памет, внимание, инхибиторен контрол, когнитивна гъвкавост в успешността на решаване на задачите за аналогии. Те установяват, че тези функции са много важен фактор, тъй като по-малките деца се ориентират първо към новия стимул, доколкото в него е фокусирана целта на задачата. По-успешна е стратегията за първоначално откриване на връзката в базисната двойка; едва след това насочването към новия стимул може да е продуктивно и да помогне да бъде открита връзката в целевата двойка с подходящия липсващ обект в нея (Thibaut & French 2016).

Стимулирането на децата да дават обяснение за наблюденията, конкретизиращи дадено правило, закономерност, лежащи в основата на различните феномени, е важно средство за развитие на абстрактното им мислене, доколкото те извличат информация за взаимовръзките и отношенията и посредством тяхната вербализация ги закрепват по-устойчиво в сравнение само с демонстрацията на тези явления.

Както за развитието на категоризацията, така и за разсъжденията по аналогии, ключова роля играе овладяването на езика и означаването на връзките между стимулите. Гентнер и екип от учени установяват, че за успешното справяне с аналогията влияние оказва езикът като средство, провокиращо сравнение между означените с една и съща дума предмети (Christie & Gentner 2010). Това води и до затвърждаване и впоследствие до възпроизвеждане на тяхната сходна структура. Определен позитивен ефект на езиковото означаване на релациите е установен при тригодишни деца.

Оценка на количествени признаци и броене

Многобройните изследвания през последните двайсет години разкриват, че дори децата в предвербална възраст демонстрират т.нар. усет за количество (Dehaene 2011). Благодарение на тази способност те могат да оценяват, макар и приблизително, броими количества, когато им се представят визуално, при това дори когато се контролират променливите като площ, обиколка, гъстота на елементите, които са свързани с числеността им. Тази способност се демонстрира и от някои животни, като оценката им се подчинява на закона на Вебер–Фехнер, съгласно който разграничаването на броими количества зависи от съотношението между тях. Сравнението е успешно, когато съотношението на количествата е по-голямо. Усетът за количество е много базисна способност, свързана и с оценка на размера на различните обекти, а така също и с неброимо количество, и се развива бързо, дори в рамките на първата година на детето.

Това умение за приблизително, аналогово отразяване на количествата е солидна основа, върху която впоследствие се надграждат репрезентациите на елементарните аритметични операции – събиране, изваждане, умножение и деление. В този план учените издигат тезата за еволюционно обусловена способност на човека да борави с количество, която е различна от способността, лежаща в основата на понятието за число, създадена в хода на социокул-

турния човешки опит. При това знанието за позитивните цели числа, което се усвоява от детето в резултат на броенето, макар и свързано с овладяването на принципа на кардиналност, според Ж. Пиаже и А. Зжеминска е продукт на по-общите когнитивни способности за създаване на групи (класове) и на отношения на подредба – например от по-малко към по-голямо (Piaget & Szeminska 1941). Без тази основополагаща конструкция детето не може да овладее аритметичните операции с числа, независимо дали е научило и дали възпроизвежда първите няколко числа.

Безспорна е ролята и на езика, а оттук – и на символната функция, за да се закрепят значенията на овладените цифри и думи към формирането на числовите понятия (Henik et al. 2017). Това е бавен процес на абстракция, в който детето овладява принципа на съхранение на количеството: независимо от физическото разположение и трансформациите на пространството, което заемат, броят на елементите остава един и същ. Вероятно обяснение на овладяването на математическото знание е в приемането на различни процеси, изпълняващи аналогична функция в обработката на количествената информация. Числото се изгражда в многообразие от действия със своя специфика и относителна самостоятелност, а механизмите на взаимодействие между различните нива на репрезентация на количеството все още не са докрай изяснени.

Разбирането на кардиналния принцип от детето се открива в отделянето на последното число при преброяването на множество елементи и осмислянето му като означаващо общия броя на всички преброени. Същевременно някои изследователи подчертават, че невинаги подобен отговор означава, че детето е достигнало до разбиране за кардиналността. Детето може да е научило да възпроизвежда последната дума при въпрос колко са елементите, без да разбира, че това число означава множеството, което съдържа в себе си всички елементи.

В този план броенето следва да бъде съпроводено със сравнение на групите от елементи до последната и с обяснение, че с всяка нова цифра броят им се увеличава с едно. Сравнението на различни предметни групи с еднакъв брой, както и сравнението на малък

брой геометрични фигури по размер подпомагат овладяването на елементарните представи за числата. В игрови план аналогията на три предмета, подредени по възходящ ред, с друга група предмети, съдържаща подобна подредба, стимулира абстрахиране на ординалността. Формирането на елементарни представи за числото е важно постижение в развитието на децата и поради това в скрининг теста за тригодишни деца са включени две тестови задачи, с които те могат да се изследват. В първата се изисква сравнение по големина на прости геометрични фигури (квадрати), а във втората – броене на множество предмети, подредени в редица.

В скрининг теста са включени две тестови задачи, които имат отношение към ранното математическо познание. В първата се изисква да се открие сходство по размер между две геометрични фигури, като това сравнение предполага да се игнорират два грешни отговора – на по-малка и на по-голяма фигура.

Втората задача е за преброяване, като изборът на броя елементи е продиктуван от необходимостта да се предостави възможност за оценка на широкия диапазон от индивидуални различия при децата. Макар в очакваните резултати за първа група по образователно направление „Математика“ да е предвидено развитие на умение за броене на три елемента, много от децата могат успешно да преброяват повече елементи, при това тяхната компетентност се отнася до разбиране на това, по какъв начин се увеличава броимото количество.

2.2. Езиково развитие

Възрастова динамика в овладяването на езика в ранното детство

Овладяването на езика е изключително сложен процес, за който от значение са както индивидуалните характеристики на детето, така и особеностите на средата, в което е отглеждано. Това непрекъснато взаимодействие между „натура и култура" намира отражение в теоретичните дискусии, които водят специалистите по психолингвистика на развитието през последните 70 години (Slobin 1973, както и Slobin 1985; Bates & MacWhinney 1982; Tomasello & Slobin 2005; Clark 2016; Стоянова 2021 и др.).

Езикът играе решаваща роля за осъществяването на взаимодействието на детето с околния свят, включително за приобщаването му към сложно организираните социални норми. Чрез езика детето непрекъснатото разширява контактите си с околната среда, получава знания и умения в различни области. Езикът подпомага съзряването на детската личност и социалното ѝ вграждане, затова е важно детското езиково развитие да протича без отклонения, според очакванията на педагози, психолози, лекари и лингвисти.

Проучването на детското езиково и комуникативно развитие изхожда от основополагащата теоретична идея на функционализма (Bates & MacWhinney 1982; Slobin 1985; Tomasello & Slobin 2005 и др.), че езиковата онтогенеза се осъществява успоредно с познавателната и не протича изолирано, а като неотделима част от взаимодействието на детето с околната среда.

Развитието на езиковите знания и умения от раждането на детето до края на предучилищния период е изключително интензивно, така че към края на четвъртата си година децата са в състояние да участват активно и пълноценно в общуване както

с възрастни и деца от семейното им обкръжение, така и с други лица – непознати или малко познати.

Детето, което започва да овладява език, разполага с източници на информация, които наричаме **входни данни**[1]. Те се състоят от:

- **входни езикови данни**[2]**.** От перспективата на детето входните езикови данни се свеждат до последователност от речеви звукове, съставящи изказване или поредица от изказвания на даден език. Лицата, които доставят входните езикови данни, са от непосредственото обкръжение на детето: родители или техни заместници, братя и сестри и др.
- **паралелна информация, която придружава изказванията;** тя е извънезикова, ситуативна информация – това, което детето вижда, чува и преживява в момента, когато възприема последователността от звукове, съставящи дадено изказване.

Особено в най-ранните стадии от езиковото развитие е важно детето да получава входните езикови данни и паралелната информация в процеса на ***непосредствено общуване с обгрижващите го лица,*** *доколкото това общуване осигурява споделено внимание.*

Появата на езика у децата се предхожда (през първите 8–10 месеца) от комуникативно и познавателно развитие, при което се поставят основите на прагматиката (комуникативната страна на езика), синтаксиса и семантиката в най-ранните детски изказвания (Piaget 1951; 1954; Volterra et al. 2005; Clark 2016 и др.).

Общувайки с лицата от обкръжението си, детето се подготвя да възприема речеви звукове, да ги разграничава и класифицира, за да е в състояние да овладее:

- отделните звукови единици (сегменти),
- комбинациите помежду им

---

1 Превод на англоезичния термин input data.

2 Този термин се използва като българско съответствие на англоезичния термин linguistic input.

- и суперсегментните особености (ударение, интонация, темп, паузи) в езика на обкръжението си.

Едновременно с това детето започва да упражнява артикулационния си апарат (чрез т.нар. лепет), за да се подготви да произнася звуковете и комбинациите между тях заедно със съответните им суперсегментни характеристики.

Когнитивното развитие на детето през първата година подготвя формирането на понятия, които са основа на езиковите значения. Посредством успешни съвместни действия с възрастния детето овладява на познавателно и комуникативно равнище структурата на т.нар. прототипни сцени, или сцени на манипулативна активност, които залягат в основата на семантичната, комуникативно-прагматичната и формалната страна на езика (Slobin 1985:1174–1176). Такива сцени включват например лице, извършващо действие върху обект, който се променя в резултат на въздействието върху него: *мама пълни чашата с мляко; мама подава топката на детето; детето взема топката* (в резултат на което топката сменя местоположението си) и т.н. Манипулативните активности насочват към множество взаимосвързани понятия, като: понятията за самите физически обекти, наред със сензомоторните понятия за физически действия, включващи ръцете; перцептивно-когнитивните понятия за промяна на състоянието и местоположението; понятията за ефикасност и причинност и т.н. Всички тези понятия са организирани под формата на взаимодействие с околните – искане, даване, вземане (Slobin 1985: 1175). Това натрупване на знания за света и езика подготвя появата на първите думи, които детето разбира (към 8–9 месеца) и започва да произнася (към края на първата и началото на втората година).

На възраст от 12–18 месеца повечето деца разбират до няколко десетки думи и произнасят около половината. Всъщност през целия период от развитието на детето се запазва разликата между обема на пасивния речник (броя на думите, които разбира) и активния речник (броя на думите, които е в състояние активно да използва). Смята се, че това съотношение е около 2:1 в полза на па-

сивния речник, но при някои деца разликата между броя на думите в активния и пасивния речник може да бъде много по-значителна. Пасивният речник е в основата на рецептивната реч (възприемането и разбирането на съобщения), а активният участва в експресивната реч (говоренето). Това са двете основни речеви дейности, които, особено в най-ранните стадии от езиковото развитие, може да показват сериозни количествени и качествени различия, затова е важно да се изследват поотделно.

Комбинирането на думи в двусловни изказвания започва, когато детето натрупа в активния си речник около 50, а в пасивния – около 100 думи. Появата на фрази и изречения, съдържащи по два елемента, от типа на *едно коте; ало, мамо; дай, тате; пие вода* и под., поставят основата на граматическото (морфологично и синтактично) развитие на детето.

Първоначално това развитие е бавно, съществуват ограничения за обема на комбинациите, които детето е в състояние да произнесе; например **в двусловния стадий** този ограничен обем не позволява на детето да състави изречение с трите основни синтактични елемента (подлог – сказуемо – пряко допълнение) от типа на *Тате пие сок,* въпреки че може да употреби поотделно *Тате пие* и *Пие сок.*

Преодоляването на горната граница от две думи поставя началото на следващия стадий – този на трисловните комбинации, които позволяват на детето да произнася изречения, оформени според базисната синтактична структура: подлог – сказуемо – пряко допълнение.

Трисловната структура в началото също поставя горна граница, която предстои да се преодолее от детето, за да може то постепенно да достигне до многословни комбинации от типа на *Мама ми купи нова кукла* (разширение на простото изречение) или *Ако отворим прозорчето, ще влезе котенцето* (сложно съставно изречение, изразяващо условие).

Типично за всички деца е преминаването през период на развитие, в който се изпускат т.нар. *служебни думи,* т.е. думи с предимно граматическо значение: предлози (на, в, от, при, за и т.н.), съюзи

(*и, а, но, че, ако, като* и др.), частици: *ще* за образуване на бъдеще време (*ще* играя), *да* за връзка между глаголи (мога *да* кажа), *ли* при задаване на въпроси (Искаш *ли* вода?), *не* за изразяване на отрицание (*не* искам) и мн. др. Така, в продължение на 5–10 месеца след появата на първите комбинации от думи речта на децата често прилича на телеграма[3], затова е наречена „телеграфна реч", например *Анко банята* вместо *Анко **е в** банята*, *Тидем баба* вместо ***Ще** отидем **при** баба* и т.н. Към 30–36-месечна възраст обаче „телеграфните" характеристики при повечето деца са (почти напълно) преодолени. Освен чрез нарастване броя на елементите в изречението детското граматическо (морфологично и синтактично) развитие се изразява и чрез множество други особености.

За да могат децата да говорят за лица и обекти, като описват и техни признаци, те трябва да овладеят няколко базисни граматически понятия: род, число и определеност, наред с начините, по които тези понятия се изразяват в българския език; за да могат да говорят за събитията, които се случват с обектите и лицата, децата трябва да овладеят глаголната система на езика на обкръжението си, с нейните граматически категории и значения (лице, число, време, вид, залог, наклонение).

В началото децата употребяват съществителните имена само в единствено число и нечленувани, но между 24 и 30 месеца са в състояние да говорят за обектите според броя и количеството им (като противопоставят един обект на повече от един посредством окончанието на думата, с която го назовават, напр. *топка – топк**и**, стол – стол**ове**, момиче – момиче**та*** и т.н.), според характеризиращите ги особености (като добавят към съществителните имена различни техни определения – за размер, цвят и пр., напр. ***една голяма** кола, **синя** топка* и т.н.), според това, дали са познати в рамките на комуникативната ситуация (като членуват имената на познатите обекти: *деца – дец**ата**, дърво – дърв**ото***) и пр.

---

3 След навлизането на електронните връзки – sms, e-mail, chat – телеграмите като средство за бърза размяна на съобщения бяха напълно забравени.

Глаголната морфология на българския език е изключително сложна, но между 30 и 36 месеца децата употребяват множество глаголи от свършен и несвършен вид, като използват съответните форми за лице и число в пет от деветте най-често употребявани глаголни времена: сегашно време (за обозначаване на действия, протичащи в момента на говоренето: *искам, играя, свети, купуват* и т.н.), минало свършено, минало несвършено и минало неопределено време (за минали действия: *играх, отворихме; светеше; купила съм* и т.н.) и бъдеще време (за действия, предстоящи спрямо момента на говорене: *ще отидем, няма да кажа* и т.н.).

Понятията за единичност, множественост и граматически род засягат езиковия израз на връзката между обектите и действията в изречението, която изисква съгласуване между имена и глаголи – по число (*Ето нос**ят** зайче**тата***) и по граматически род *(Обядвал**а** ли си вече, бабо? Това било едн**о** пумпал**че**)*. Основите на тези особености на българския език се усвояват в периода между 24 – 30 месеца.

Увеличаването на броя думи в изреченията води до усложняване на синтактичната форма. Към края на третата година децата започват да употребяват повече от едно предикативно ядро, т.е. да образуват сложни изречения. За тази цел те трябва да усвоят принципите на логическата и граматическата връзка между простите изречения в състава на сложното – съюзното или безсъюзното свързване, както и съчетаването между редица смислови и формални особености на простите изречения в рамките на сложното.

Описаното дотук типично развитие на децата в България отразява както лонгитюдни и срезови изследвания, свързани с проследяване на езиковото развитие на няколко деца за продължителен период от време (Георгов 1906 / 2023; Стоянова 2009, 2011, 2021; Попова 2017 и др.), така и по-мащабни проучвания с цел съставяне на стандарти за ранното детско развитие (Манова-Томова 1984; Атанасова-Трифонова и кол. 2014а и 2014б; Атанасова-Трифонова и кол. 2015) или за разграничаване на типичното от нетипичното езиково развитие (Стоянова и кол. 2010; Андонова 2015; Атанасова-Трифонова и кол. и 2014б и др.).

Изброените български изследвания отразяват постиженията на световната научна мисъл, но са съобразени и с етнолингвистичната и социокултурната специфика на условията, в които се отглеждат децата у нас.

Една от значимите особености на ранното езиково развитие е проявата на индивидуални вариации в скоростта и стила на овладяването на езика. Тези разлики стават особено видими в периода към средата на втората година. Тогава се очертават различията между ранни и късни говорители – понятие, въведено от Роджър Браун в основополагащата му монография от 1973 г. (Brown 1973). Според класическите изследвания на психолингвистиката като **ранни говорители** се определят деца, които към 18-месечна възраст имат в активния си речник около 50 думи, а в пасивния – поне два пъти повече. Това им дава възможност да започнат да комбинират по две думи в едно изказване.

Ранните говорители показват предимството си едновременно и в продукцията, и в перцепцията на реч. При тези деца разликата между експресивния и рецептивния речник е значително редуцирана. В този смисъл ранните говорители могат да бъдат определени като деца, „казващи всичко, което знаят“ (Bates, Dale, Thal 1995). В резултат на това даже и онези ранни говорители, чието разбиране на реч е в границите на средния обем за възрастта им, са с много по-високи стойности в продукцията на реч.

Късните говорители увеличават речника си с по-бавно темпо; освен това, при тях нараства главно пасивният речник, така че първите им двусловни комбинации се отлагат с около 6 – 8 месеца: около и след 2-годишна възраст (Bates, Dale и Thal 1995; Dale, Goodman 2005). Тези възрастови граници обаче са доста приблизителни.

По-детайлни изследвания на индивидуалните вариации по скорост на овладяването се провеждат след 90-те години (Bates, Dale, Thal 1995; Dale, Goodman 2005; Fenson et al. 2007; Стоянова 2009; 2021 и др.). Тези изследвания се опират върху тестова процедура (The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, MB-CDIs, 2007), насочена към проучване на голяма група деца посредством анкетиране на родителите им. Тестът, познат като Ма-

картър-Бейтс, е разработен по инициатива на Елизабет Бейтс за италиански и за английски език. През последното десетилетие този тест бе преведен на български език и адаптиран за българските социокултурни условия от Е. Андонова. С него бяха анкетирани родителите на 153 български деца на възраст между 1 г. и 8 м. и 2 г. и 6 м. (Andonova 2015). Данните от този тест ясно открояват индивидуалните вариации по скорост на овладяването при изследваната българска група: на 2 г. и 6 м. речникът на децата с най-малък брой думи (61) е около 10 пъти по-беден от този на децата с най-голям брой думи (618) (Andonova 2015). Интересно е, че високите стойности в този тест не се различават съществено от данните, изнесени преди повече от век от Иван Георгов. Той е първият изследовател, който публикува резултатите от лонгитюдно проследяване на две български деца (Георгов 1910: 289). На възраст около 2 г. и 7 м. тези деца имат в активния си речник съответно 867 лексеми и 551 лексеми (включващи всички части на речта), а към 3-годишна възраст първото дете е използвало 1169 лексеми.

Цитираните по-горе проучвания разширяват погледа на изследователите относно езиковото развитие на децата, които се причисляват към късните говорители. Тези деца в изходния момент на тестиране (съответно на възраст 8 или 16 месеца) според обема на речниковата си продукция попадат в най-ниските стойности – до 10%.

Установява се обаче, че контингентът на късните говорители не е хомогенен. В него се разграничават три различни групи.

А. В първата група попадат деца, които една година по-късно (т.е. към средата на втората година) запазват ниските стойности на обема на активния си речник (Thal et al. 1991), като показват и по-ниски от средните стойности за рецептивния (пасивния) си речник, включващ броя на думите, които детето разбира.

Б. За втората група късни говорители е характерна твърде голямата дисоциация между обема на речника при продук-

ция и при перцепция: детето изостава много повече в продукцията на думи, отколкото в разбирането на речникови единици. Такава дисоциация съществува при всички деца, но при тези късни говорители е доведена до крайност. Като се опират на развиващия се с нормална скорост рецептивен (пасивен) речник, **късните говорители от тази група успяват около година по-късно да достигнат връстниците си.**

В. В третата група попадат деца, които една година след началното изследване имат забавено развитие на активния си речник и на MLU (средната дължина на изказванията), но показват нормално синтактично развитие. Тяхното забавяне, коментират Бейтс, Дейл и Тал, е свързано по-скоро с ограничената им флуентност и съответно с дължината на изказванията им, отколкото с проблеми на граматическата сложност, т.е. с разнообразието на използваните от тях морфосинтактични структури (Bates, Dale, Thal 1995).

Българските данни относно индивидуалните разлики в скоростта на езиковото развитие включват както лонгитюдни (Стоянова 2009; 2021), така и срезови изследвания, представени в Стандартите за ранно детско развитие от средата на миналия век (вж. Манова-Томова 1974) и в тези от първото десетилетие на XXI столетие (вж. Атанасова-Трифонова и кол. 2014а и 2014б). Сравнението между резултатите от валидизацията на старите и новите стандарти (вж. Стоянова 2018) показва ясна тенденция българските деца от новия век да попадат по-скоро в групата на късните, отколкото на ранните говорители. Доколкото обаче има промяна на съотношението между ранни и късни говорители, тя е за сметка на онази подгрупа късни говорители, която е описана по-горе в подточка Б. При този тип късни говорители твърде голямата дисоциация между обема на речника при продукция и при перцепция (детето изостава много повече в продукцията на думи, отколкото в разбирането на речникови единици) се компенсира към три – три и половина годишна възраст, доколкото тези

деца се опират върху нормалното развитие на своя рецептивен (пасивен) речник и граматическа компетенция.

Коя е причината децата от последното десетилетие да показват тенденция за по-късно развитие на експресивната реч на фона на добре развита езикова компетенция, която се проявява в рецептивната им реч?

Отговорът е в бързото усъвършенстване на новите технологии, което води до проникването на електронните медии във всеки дом и влиянието на тези медии върху овладяването на езика. За успешното езиково развитие през първите години след раждането на детето е необходимо входните езикови данни и паралелната информация да бъдат поднесени на детето в процеса на непосредствена комуникация очи в очи. Този тип комуникация осигурява не само споделено внимание между детето и възрастния, който го отглежда. Процесът на непосредствено общуване стимулира детето да участва активно в диалога – да продуцира реч, т.е. да произнася изказвания.

За разлика от естествената комуникация, осъществявана очи в очи, входните езикови данни и паралелната информация, които постъпват при контакта на детето с електронни медии (клипове с песнички, приказки и други подходящи онлайн материали за най-малките), осигуряват възприемането на речева информация и нейната обработка, но не подтикват децата да говорят. Това се отразява върху по-голямата дисоциация между рецептивната и експресивната реч в периода на ранното езиково развитие – факт, който беше установен при валидизацията на стандартите за ранно детско развитие, проведена през първото десетилетие на XXI век.

Предложената скринингова методика за деца на възраст между 3 г. и 3 г. и 6 м. в детските градини има за цел достатъчно рано да обърне внимание върху възможните проблеми, които децата и обгрижващите ги възрастни имат да решават във връзка с детското езиково развитие в ерата на новите технологии.

Съдържание на айтемите и избор на стимулния материал

Скрининговата методика за оценяване на детското езиково развитие е съобразена както със световната практика (напр. теста на Макартър-Бейтс, адаптиран и за български език, вж. Andonova 2015), така и с българските традиции (Стандартите за ранно детско развитие, вж. Манова-Томова, 2014; Атанасова-Трифонова и кол. 2014; Стоянова и кол. 2010).

Скрининг тестът има за цел да провери рецептивната реч (разбирането) и продуктивната реч. Включването на тестови задачи, отразяващи развитието както на рецептивната, така и на продуктивната реч, е от решаващо методологическо значение.

Взето е под внимание също така традиционното разграничение между лексикалното и граматическото развитие: изследват се обемът и качеството на пасивния и активния психологически речник на децата и усвояването на основните граматически (морфологични) единици и структури.

Не са предвидени специални задачи за фонетичното и синтактичното развитие. Способността на децата да разбират усложнени синтактични конструкции обаче се оценява косвено чрез успешното изпълнение на редица задачи от останалите изследвани области: познавателно, емоционално и социално развитие.

Частта на скрининг теста, посветена на езиковото развитие, е съставена от три подтеста.

Първият подтест, „Езиково развитие – рецептивна реч", изследва способността на децата да разбират речта на околните в семантично (смислово) и граматическо отношение, като акцентът е поставен върху проверката на детския речник. Очаква се детето да разпознае назована картинка между няколко, които служат за дистрактори. Оценява се разбирането на най-важните лексико-граматически класове (т.е. части на речта): съществителни, назоваващи предметни понятия: *ухо, луна, животни*, и глаголи, назоваващи събития (действия и състояния): *хвърля, чете*. Първи-

те две съществителни принадлежат към основните семантични (смислови) полета на ранния речник: части на тялото (ухо) и природни обекти (луна); третото съществително – *животни* – тестира способността за елементарна класификация на обекти според определен признак (в случая – признака биологичен вид). Включените в теста глаголи назовават две от най-типичните всекидневни събития: *хвърля* (действие във възможностите на самото дете) и *чете* (мисловна дейност, свързвана с лица от обкръжението).

Вторият подтест, озаглавен „Езиково развитие – предлози", отново изследва рецептивната реч, т.е. разбирането, но проверява овладяването на пространствени предлози: *под*, *пред* и *зад*. Изследването се осъществява чрез задачи за реална демонстрация: от детето се изисква да постави един предмет спрямо друг, като демонстрира пространственото разположение, зададено от съответния предлог: „Постави *Х под / пред / зад У*".

Като речникови единици предлозите (заедно със съюзите и частиците) са служебни думи – думи с абстрактно (предимно граматическо) значение. Те се усвояват сравнително късно и в продължение на няколко месеца децата ги изпускат. В психолингвистиката този тип детски изказвания се определят като „телеграфна реч". Изследванията (вж. Атанасова-Трифонова и кол. 2014а и б; Стоянова 2021 и др.) показват, че предлозите като основен клас служебни думи са налични в продукцията на децата към 3-годишна възраст, което означава, че разбирането им е овладяно преди това. Целта на описаните тестови айтеми е да установи дали предлозите са част от рецептивната реч на децата, изследвани със скрининг теста.

Третият подтест, „Езиково развитие – продуктивна реч", проверява възможностите на децата самостоятелно да продуцират реч, като използват лексикално и граматически правилни съществителни имена (в единствено и в множествено число) и глаголи (в най-често употребяваните глаголни времена), наред с предлози и частици. Съществителните, назоваващи предметни понятия, и

глаголите, назоваващи събития, изграждат основата на простото изречение във функциите съответно на подлог и сказуемо; предлозите маркират разширяването на изречението чрез добавянето второстепенни части (косвени допълнения, обстоятелствени пояснения и др.), а частиците с граматическа функция допринасят за правилното морфологично и синтактично оформяне на речта.

В този субтест са включени:

- два айтема за назоваване на съществителни имена: *пейка* в единствено число и *стол* – в множествено число. При използването на съществителното в множествено число е възможно да бъде продуцирана неправилна форма (напр. *стол**и*** вместо *стол**ове***). Такъв тип неправилност – използване на едно (обикновено по-често срещано) окончание вместо друго, се нарича грешка поради свръхгенерализация. Макар че са овладели понятията за единичност и множественост при съществителните, както и основните морфологични средства за изразяването им (окончания за множествено число), българските деца допускат грешки поради свръхгенерализация през целия предучилищен период, а при някои по-трудни форми – и в началните училищни години (вж. напр. Стоянова 2021: 358–363).[4]
- един айтем, проверяващ способността на детето да използва минали глаголни форми. На въпроса „Какво е станало с детето на тази картинка?“ се очакват отговори с глаголи в минало свършено време (изявителни форми: *падна, удари се* или преизказни форми: *паднало, ударило се*) или в минало неопределено време (*паднало е, ударило се е*);
- един айтем, който изисква употреба на глагол в бъдеще време като отговор на въпроса: „Какво ще направи момчето на тази картинка?“;

4 Грешки поради свръхгенерализация се срещат не само при съществителните, но също и при останалие изменяеми части на речта (напр. при образуването на формите за вид, време, наклонение и залог на глаголите).

- един айтем, насочен към извличане на пространствени предлози. Децата трябва да отговорят на въпрос към съответната картинка: „Къде отиват бабата и момчето?“, като в отговора включат пространствен предлог (*в, при, до*).
- един айтем, който чрез въпроса „Какво правят децата тук?“ насочва детето да назове действието на картинката с глагол в сегашно време, 3 лице множествено число, като при това използва възвратна глаголна форма (*люлеят се / играят си*). Частиците *се* и *си*, които маркират възвратното значение, принадлежат към служебните думи, а те, както вече бе споменато, в определен период от развитието на децата (наречен „телеграфен стадий“) се изпускат. Към 3-годишна възраст обаче се очаква употребата им да бъде овладяна.

Скрининг тестът за езиково развитие проверява езиковата компетенция на децата, проявена чрез разбиране и продукция на езикови единици, които принадлежат към основни семантични полета и са оформени според изискванията за граматическа правилност: съществителни в единствено и множествено число, глаголи от свършен и несвършен вид, вариращи по лице и число и назоваващи сегашни, минали и бъдещи събития. Тестовите айтеми проверяват освен това доколко децата се справят със значенията и функциите на най-често употребяваните служебни думи – предлози (*под, пред, зад, в, при, до*) и частици (*ще* за образуване на бъдеще време и *се* и *си* за образуване на възвратни глаголи).

Справянето с изискванията на скрининг теста за езиково развитие е свидетелство за адекватно развита рецептивна и продуктивна реч според възрастовите очаквания. Постиженията на децата в този тест обаче трябва да се разглеждат като част от общата картина на развитие. Защото както богатството на речника, така и реално постигнатата граматическа (морфологична и синтактична) компетенция на децата се проверява и чрез изпълнението на задачите, включени в останалите области на скрининг теста – изследващи познавателното, емоционалното, социалното и двигателното им развитие.

2.3. Емоционално развитие

Разбирането на чувствата и желанията на другите хора е важен аспект от развиващото се познание на децата за света, от перспективата им за отражение на различните аспекти на действителността, което определя и особеностите на тяхната реакция на случващите се събития и на поведението им в тях. Децата установяват, че различията на другите хора се отнасят не само до външните наблюдаеми характеристики и поведенчески прояви. Различията се отнасят и до техния вътрешен психически живот, до менталните състояния, които опосредстват реакцията и поведението на хората в различните ситуации.

Възрастовият период 3–4 г. е преходен в конструирането на системни взаимовръзки в детските разбирания за желанията, емоциите, вярванията на субекта, което е основа за по-точни и диференцирани предположения за осъществяваните от него действия. При тригодишните деца започва постепенно, макар и епизодично, включване на представите и вярванията на субекта по отношение на заобикалящата го реалност.

Все повече съвременни психологически инструменти – както скрининг, така и диагностични – включват в своята структура и скàла за емоционалното познание на децата, което свидетелства за оценка на важността на този аспект от детското психическо развитие. То се приема като показател за успешната адаптация на децата в социалния свят и предиктор за психичното им благополучие, за конструктивността и пълноценното им развитие. Същевременно дефицитите в емоционалното познание и емоционалната регулация на детето се отбелязват като рисков фактор за психопатология на по-късен етап на развитие, насочват към определени специфични отклонения в развитието – поведенчески разстройства, разстройства в аутистичния спектър и др., а също и за асоциално поведение и агресивни прояви (Ensor, Spencer & Hughes 2011).

Емоционалното развитие е динамичен процес, в който големите индивидуални различия се обуславят както от темпераментовите особености на детето, така и от качеството и съдържанието на взаимодействието му със света на възрастните, от наситеността и разнообразието на социалния му и емоционален опит.

Усъвършенстването на познанието за човешките емоции е свързано с различни аспекти на детското социално, когнитивно и езиково развитие (Garner & Waajid 2012), с цялостното състояние на децата – както физическо, така и психическо (Rieffe et al. 2008). Разпознаването на емоции е способност, която е свързана с успешна комуникация на детето с другите деца и поради това – с постигане на по-висок социален статус, с популярност сред връстниците в предучилищна възраст (Izard 2001).

В операционализацията на термина „емоционално познание", която правят различните изследователи, се задава различна широта. В по-тясна рамка на интерпретация на изследователи като Кътинг и Дън (Cutting & Dunn 1999) терминът се определя като способност за създаване на афективна перспектива, за която е необходимо да се установят причинно-следствените връзки между определени действия или събития и съответните лицеви емоционални изрази, както и способността за правилното им назоваване. Заедно с разбирането на вярванията на субекта те се включват в комплексното социално знание за света.

В теоретичния модел на Басет и екип се постулира многомерност на структурата на емоционалното знание, в която се разграничават два аспекта – разпознаване на външен експресивен израз и разбиране на причините и последствията в различни афективни ситуации. Макар и тясно взаимосвързани, тези два аспекта се интерпретират като самостоятелни фактори, които имат своята специфична роля в познанието на човешките емоции. В подкрепа на валидността на този модел са добрите показатели на неговото съответствие с емпиричните данни, тествани в методологията на структурното моделиране (Bassett et al. 2012).

В създадения скрининг тест са включени тези два основни ас-

пекта на емоционалното познание, които са важно постижение на децата, предпоставка за следващите етапи в развитието на детската теория за менталния свят, свързани с отражение на вярванията и различните представи на другите хора.

Разпознаване и назоваване на лицев израз

Способността да разграничава и разпознава различни емоционални изрази е базисна за човека, осигуряваща възможности за неговата активност и адаптация в социалното му обкръжение. Лицевият израз съдържа важна информация, която хората възприемат повече или по-малко еднозначно като индикатор и съобщение за определено вътрешно състояние на човека, и това им позволява да формират по-точни очаквания за неговите действия и поведение.

В хода на развитие разпознаването на базисните човешки чувства се основава както на формирането на адекватни перцептивни стратегии, които обезпечават разграничаване на различните конфигурации на лицевия израз, така и на тяхното означаване на концептуално ниво и свързването им с определени емоционални състояния, с характерни двигателни реакции, които в хода на овладяването на езика се означават с подходящата дума. Голям брой мозъчни структури се включват в процеса на разпознаване на емоциите по лицев израз, като оципиталния кортекс, амигдалата, орбито-фронталния кортекс, базалната ганглия, десния париетален кортекс и др.

Различните изследвания предоставят данни за способността на бебетата да разпознават емоционалния израз на лицето на майката и близките хора още в първите месеци, тъй като тази информация е много важна и ориентираща в процеса на общуване и социално взаимодействие и в създаването на отношения на привързаност с родителя (Bowlby 1969)[5]. Тя е важен ориентир особено на етапа, когато детето все още не е овладяло езика и не може да вербализира своите потребности, желания, емоционални състояния.

Разпознаването на позитивните емоции и различаването им от негативните са едно от ранните постижения на детето, като тази способност се развива много бързо в предвербалния му период и още в края на първите пет-шест месеца се демонстрира както в наблюдение на поведението му в естествена среда, така и в експериментални изследвания в лабораторен контекст. Като разграничават радостните от тъжните лица, децата се ориентират по-често към тези, изразяващи позитивни емоции, и ги наблюдават по-продължително, отколкото тъжните (Bornstein & Arterberry 2003). Децата откликват на усмивките на майката, като отвръщат със същия емоционален израз, вокализират, активизират движенията на крайниците (Атанасова-Трифонова и кол. 2015).

В емпирично изследване за възрастовата валидизация на Стандартите за ранно детско развитие и учене се установи, че дори бебетата във възрастта 7–9 месеца разграничават радост от тъга, макар и изразени по различен начин от различните хора. Освен това децата започват да включват в рецептивния си речник думи, означаващи емоции: още към 71-вата седмица е вероятно да демонстрират познание за позитивно емоционално състояние, свързано с характерен лицев израз, като разбират въпроса „Кое дете се смее?“ и посочват правилно усмихнато лице (Атанасова-Трифонова и кол. 2015, гл. 2).

Важен момент в развитието на способността на детето за разграничаване на емоционалните състояния и в овладяване на значението им е категоризацията – умението да генерализира отличителните характеристики на емоционалния израз независимо от различията на човешките лица и от вариациите в лицевата им експресия. Едно и също емоционално състояние се изразява в различна степен и по различен начин от хората и детето трябва да се научи да го разпознава, за да се ориентира по-точно и адекватно в своето социално обкръжение.

Макар човешкото лице да е един от най-често срещаните стимули за детето, то овладява по-рано категоризацията на различни обекти на фигури, цветове и на фонеми и едва по-късно – на емоционалните стимули. Според Борнштейн и Артбери

(Bornstein & Arteberry 2003) децата демонстрират прояви на категоризация на този вид стимули към седмия месец, като откриват релевантните и инвариантните характеристики в емоционалните експресии. Различаването на емоционалните изрази е важен аспект в споделянето на емоционалния опит, в разбирането на конвенционалността на този тип сигнали в общуването.

Разбирането на емоционалния израз като социален сигнал е дълъг процес на формиране на значението на човешките емоции. Много съществен благоприятен ефект за по-нататъшното развитие на емоционалното познание в интервала от 9 до 12 месеца има формирането на т.нар. споделено внимание с възрастния, в хода на общуване с когото децата се научават да проследяват погледа му и да проучват селективно тъкмо тези обекти или хора, към които гледа възрастният.

Важно постижение в социо-емоционалното развитие на детето е т.нар. социално реферирane – емоционалният израз на лицето на възрастния придобива сигнално значение и е ориентир за детето в действието му спрямо непознат предмет и обстановка. Изразът на страх на лицето на майката е сигнал за опасност и означава за детето, че трябва да се отдръпне от предмета, към който се е насочило. Изразът на изненада и радост подсказва действие на приближаване.

Независимо че децата в предучилищна възраст могат да разпознават и назовават някои от базисните емоции над нивото на случайността, техните оценки са значително по-неточни в сравнение с тези на възрастните. Съществена промяна настъпва в периода между шест и осем години.

Трудно се установява възрастта, на която децата постигат такава точност в оценката на емоционален израз, която е характерна за възрастните, както поради големите индивидуални различия, така и поради асинхронността в овладяването на различните емоции. В хода на развитие децата започват да разграничават определени емоционални изрази по-успешно в сравнение с други. По-добре и по-точно разграничават израз на радост от тъга в сравнение с емоции като гняв и изненада, когато се използват фо-

тографии на човешки лица (Gosselin 2005). Независимо от различията, свързани със спецификата на конкретната емоция, както и с особеностите на задачата, в която се изследва, способността на децата за разпознаване на емоционален израз се развива и води до все по-точна оценка на емоционалното състояние на хората.

Макар механизмите, които обуславят развитието на способността да се разпознават емоционални изрази, да не са напълно разкрити, то много изследователи залагат в основата ѝ сходни процеси на обработка на информация като тези при възприятие на човешки лица, а именно с отчитане на цялостната конфигурация на чертите и създаване на гещалт на лицето. Наблюдаваният ефект при презентиране на преобърнати нагоре лица при тригодишни деца (Sangrigoli & Schonen 2004) е доказателство, че дори на тази възраст децата се основават на схеми на цялостна конфигурация при възприятие на човешки лица и респективно ги прилагат при разпознаване на емоционални изрази.

Способността на децата да разпознават емоционален израз е силно повлияна от особеностите и изискванията на задачата, което затруднява сравнението на получените в различните изследвания данни. В тези задачи в различна степен се отразява и способността на децата за вербализация на емоционалните състояния.

В последната кратка версия на скрининг теста от 2019 г. са избрани два типа задачи: назоваване на чувствата на участниците в различни ситуации и разпознаване на емоционален израз.

В рамките на втората задача изследваните деца трябва да посочат изображението на детето, което „се радва“, „сърди се“, „страхува се“ или което е „тъжно“.

В психологическите изследвания на деца на тази възраст от други страни са събрани данни за постиженията им, които са ориентир за развитието на емоционалното познание на децата, но които само условно могат да бъдат приложени и за децата, носители на български език.

Според данни от по-ранните изследвания на изследователи на детското емоционално развитие (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway 1986) децата между две и пет години значително увели-

чават рецептивния и продуктивния си речник с думи, означаващи емоционалните състояния на човека. На тригодишна възраст те много по-уверено означават емоционалния израз, наблюдаван на лицето на другите хора, а също и изразяват своите собствени емоции.

Употребата на думи за емоции се осъществява от децата, когато говорят за конкретния контекст на възникването им, при това използват тези думи във времева перспектива, която отразява както моменти в миналото, така и в бъдещето. Най-често употребата на думи за емоции е в разговорите на децата с родителите им, като според данни от изследвания на Лагатута и Уелман (Lagattuta & Wellman 2002) поводът за тези разговори е в оценка на минали събития, действия и свързаните с тях по-скоро негативни, отколкото позитивни емоционални състояния.

В лонгитюдно изследване на Уелман и др. (Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair 1995) се установява, че децата още на две години знаят думи като „радост", „тъга" „гняв" и „страх", както и сродни по значение думи като плача, викам и др. Дори в експериментални изследвания, в които децата са откъснати от своята естествена среда, предразполагаща към по-активна продукция на тези и сходни думи, те все пак демонстрират както способността си за разграничаване на емоционални изрази, така и за тяхната вербализация. В едно от изследванията на Уиден и Ръсел (Widen, Russell 2003) децата на три години (средна възраст 3 г. и 3 м.) използват правилно думата „радост", само месец по-късно – две думи: „радост" и „тъга" или „гняв", а когато в речника им се появи и трета дума за емоции, то тогава негативните емоции „тъга" и „гняв" се назовават не само със съответна обща дефиниция на състоянието – „лошо", „не е добре", но и се разграничават и вербализират успешно. Тези резултати се обясняват в рамките на т.нар. диференциращ модел, според който първоначално в значението на понятието се вписва валентността (знакът на емоциите) – позитивна или негативна, и едва впоследствие се прибавят и допълнителни признаци, разграничаващи отделните понятия за емоции дори с еднакъв знак като интензивност, сила и др.

Овладяването на думите за емоции се благоприятства от тези практики в семействата, в които често се водят разговори за събития и случки, в които децата са имали различен емоционален опит, с насочване на вниманието им към причините, довели до тяхната поява.

Няма еднозначни резултати, демонстриращи наличието на полови различия в способността на децата да разпознават емоции, макар в някои от изследванията да се показва известно преимущество на момичетата в сравнение с момчета при тази способност (McClure 2000).

В изследването на Боятцис и екип (Boyatzis, Ch., Chazan & Ting 1993) децата на три години и половина се справят успешно в по-голяма част от опитите, като по-специално момичетата достигат нивото на постижения на петгодишните деца. Както и във всички други области, познанието им се обогатява, но дори и на тази възраст децата разполагат с необходимия социален опит и компетентност да разбират невербални сигнали, свързани с човешките чувства.

Важен фактор в изследванията на свободното назоваване и на разпознаването на емоционални изрази са особеностите на стимулния материал. Най-често са използвани черно-бели фотографии на лица на възрастни, на детски лица или схематични изображения на емоционален израз.

Сравнителен анализ на успешността на разпознаване на емоционален израз при различен стимулен материал – фотографии на човешки лица или схематични изображения, е направен от Макдоналд и кол. (MacDonald, Kirkpatrick & Sullivan 1996), като се установява, че точността на децата в разпознаване на емоционален израз на схематични изображения е по-голяма, отколкото в разпознаване на същия израз върху фотографии на човешки лица. Поради отсъствие на други сравнителни изследвания приемаме посочените емпирични резултати като доказателство за способността на децата във възрастовия диапазон 3–6 години да разпознават емоционален израз на схематични изображения и това аргументира нашия избор на стимулния материал в тестовите задачи в тази

субскàла на скрининг теста. При създаване на графичните изрази в съответствие с изискванията на системата на Екман и Фрийзен (Ekman & Friesen 2003) три компонента на лицевия израз са водещи – горна част с ос от веждите нагоре, средна част – линията на очите, и долна част, включваща носа и устата. За по-доброто валидизационно основание на тези тестови задачи стимулните изображения са тествани допълнително и с деца в по-горна възраст (N=28, средна възраст 5 г. и 8 м.), като се приема критерият от 70–100% успешност на отделните айтеми за адекватно разпознаване на целевата емоция.

Тъй като назоваването на емоционалния израз е по-трудна задача от разпознаването, тя отнема повече време в хода на администриране на теста. След като назоваването на емоционалното състояние е включено като елемент в тестовите задачи за разбиране на афективни ситуации, то не присъства като самостоятелна задача във финалната ревизирана форма на теста.

Разбиране на причинно-следствени връзки в афективни ситуации

Емоционалните състояния протичат във времето и се разгръщат от определен начален момент, като преминават през кулминация с по-високи нива на активация и завършват с нейния спад до определено базисно ниво, характерно за обичайния емоционален тонус на индивида, или пък с преход към друго емоционално състояние. Те са повече или по-малко дискретни и отделени във времето, като последователността на възникването, разгръщането и завършекът им се разглеждат в причинно-следствени взаимовръзки с особеностите както на обективната ситуация, така и на субекта като агент в нея.

Разбирането на тази закономерност във времевата последователност на човешките емоции, както и на причинността в пораждането им, преминава през различни нива, бележещи качествени степени на емоционалното познание на децата.

Отражението в детското мислене на особеностите на ситуационната рамка на емоционалните състояния се определя както от познавателното развитие на детето, така и от натрупания индивидуален емоционален опит, протичащ в определен социокултурен контекст. Фокусът върху ситуациите, с които детето свързва определени емоции, се определя от наблюденията му върху външната им обусловеност и връзка с определени събития.

Постижение на три-четиригодишните деца е способността им да свързват някои от познатите им ситуации с появата на базисните емоции, респективно – със съответните експресивни изрази и характерни поведенчески прояви, макар феноменологичният набор от афективни ситуации да е относително ограничен. Детето прави предположения за действията на другия човек, приемайки почти еднозначно каузалната връзка между ситуацията и поведенческата реакция в отговор на нейното въздействие.

Първоначалното разбиране на детето за емоционалните състояния е обективистично и фокусирано върху ситуацията – обективните условия, обуславящи появата им. То постепенно се променя, като детето установява важни закономерности и отчита ролята на субекта, който опосредства и съществено повлиява този процес:

- емоционалните прояви и реакции не възникват автоматично в отговор на определени обстоятелства и събития, нито завършват внезапно с промяната им;
- в едни и същи ситуации, спрямо един и същ обект различните хора могат да имат различни емоционални реакции и да осъществяват различни действия. Ако взаимодействията между физическите обекти се подчиняват на определени каузални зависимости, то за субективните агенти е валидно поведение, опосредствано през комплекс от променливи. Разбирането, че поведението се опосредства от състоянията на субекта, от неговите потребности, чувства и желания и не е пряко зависимо от събитията и ситуацията, се формира постепенно в детските представи.

Децата разбират човека като носител на различни психични състояния – мисли, спомени, чувства, настроения, убеждения, заблуди. Първоначално отчитат неговите желания, а впоследствие разбират, че той реагира както в съответствие със своите желания и потребности, така и през призмата на своите вярвания и представи.

Ранните концептуални форми, в които се представят човешките емоции, неизменно се свързват с развиващото се познание на детето за психичното, за психичния живот, респективно за човека като субект със свой вътрешен свят, способен да отразява реалността през призмата на актуалните си състояния, потребности, преживявания, мисли, вярвания, спомени за отминали събития и др. От решаващо значение в този период е диадното взаимодействие с родителите (полагащите грижи).

Вниманието на детето към промяната в емоционалните изрази на родителя, наблюдението на лицето му, както и проследяването на последващите поведенчески прояви, насочени към него или към другите хора от обкръжението, са надеждна основа за разбиране на ролята на другия човек като субект и носител на определен психичен опит.

Психологията на „желанията“ започва да се формира към втората година от живота на децата и следва развитие и усъвършенстване, което към четвъртата година се маркира с възникване на психологията на „вярванията“, с включването на познанието за субекта в отражението на света. В емпирично изследване, проведено от авторите, се установява, че периодът между 121-вата и 123-ата седмица е критичен, свидетелстващ за появата на способността на децата да разбират правилно желанията на другия човек, независимо че се различават от техните собствени желания (Атанасова-Трифонова и кол. 2015). Децата разбират връзката на емоциите с желанията и потребностите на човека, като установяват, че ако те са удовлетворени, човек изпитва радост, а в противен случай – негативни емоции и настроения (Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair 1995).

Ако тригодишните деца могат да правят точни оценки на емоционалните състояния на базата на желанията на субекта, то те все още не успяват да отчетат и ролята на вярванията в тези свои оценки. В случаите, когато емоционалната реакция на индивида зависи от връзката между желанията му и някои негови погрешни вярвания за ситуацията, по-малките деца (на 3–4 години) правят неточни оценки за неговите емоции, за разлика от 6–7-годишните.

От обща към диференцирана оценка на емоциите

Децата развиват своето познание за човешките емоции, като формират обща, често схематична представа за тях, и постепенно с натрупването на по-богат социален опит в срещата с различни ситуации и хора усъвършенстват тази представа, като я обогатяват с нови и различни аспекти, които отразяват качествената им специфика. В рамките на модела на диференциация на емоционалното познание на Уиден и Ръсел (Widen & Russell 2008) се защитава идеята за формиране на първоначално обща и твърде приблизителна оценка на афективните събития, основана само на тяхната позитивна или негативна насоченост. Постепенно с прогресивното обогатяване на социалния опит се постига диференциация, дължаща се на включването и на други параметри, които придават качествена специфика на емоционалните категории.

В този план както изборът на афективни ситуации, така и оценката, предложена за задачите от областта на емоционалното развитие и в частност – на афективните ситуации, се извършват с четиристепенна Ликертова скàла, която следва тази схема на развитие.

Наборът от ситуации е формиран на базата на:

- свободно генериране от тригодишни деца (N = 29);
- създадени от автора ситуации (вж. Атанасова-Трифонова и кол. 2014а) с експериментална валидизация при деца на по-ранна възраст – 30–36 месеца (N =243).

Това са ситуации от ежедневието на детето и се осъществяват в обичайната за него среда и са свързани с познатите му дейности – игра на кубчета, рисуване в блокче, игра с деца на пясъчника, игра на люлките, каране на колело, разходка в парка, игра с домашен любимец, в магазина, в скута на майката, в детската градина с учителката и др. Съобразени са и с някои установени полови различия: момичетата по-добре от момчетата разбират емоциите в ситуации, свързани с междуличностните взаимоотношения. От своя страна момчетата са склонни да свързват позитивните емоции с някои постижения, включително спортни, както и със самоутвърждаването им сред останалите деца.

Поради големите индивидуални различия се залага идеята, че във възрастовия период от 3 до 4 години може да се наблюдават както т.нар. обективистични интерпретации на емоциите, така и такива, които са свързани с отчитане на ролята на субекта и с оценка на неговите желания. Това мотивира конструирането на набора от ситуации, като се отделя специално внимание на тези от тях, в които се съобщава желанието на участниците в различните случки (например всички деца, изобразени на картинката на пробния опит, искат да се люлеят на люлките, или в айтем 19 – двете момчета имат желание да се научат да карат колела). Условията на ситуацията и техните възможности позволяват желанията да бъдат удовлетворени или респективно – неудовлетворени. В краткия текст, който представя този тип ситуации, се съобщават желанията и/или намеренията на участниците и се акцентира на възможността за тяхното удовлетворяване. Тези въпроси са представени последователно, като се търси контрастът им, което насочва вниманието на децата към различията в емоционалното състояние на различните участници в предложените ситуации и благоприятства по-точната им оценка. Пробният опит – „Деца на люлки“ е валидиран в емпирично изследване на деца във възрастта 30–36 месеца. В него се установява, че 87,02% от децата правилно посочват кои от участниците в ситуацията са радостни и доволни и само 12,98% дават погрешен отговор. По отношение на негативните преживявания съотношението

на правилните и неправилните отговори е различно, съответно – 50,51% срещу 49,5% (Атанасова-Трифонова и кол. 2015).

На малка извадка от 29 деца (ОДЗ 13 и ОДЗ 79 – гр. София) във възрастовия диапазон 3–4 години със средна възраст 3 г. и 10 м. са представени схематични рисунки – детски фигури от различен пол с емоционален израз на тъга, радост, гняв и страх, а също и неутрално. Първият въпрос към тях е да определят какво чувства детето и след правилен отговор – да отговорят за причините за съответното емоционално състояние. Както назоваването, така и определянето на причините, свързани с базисните емоции, е повлияно от езиково развитие на децата, но независимо от различията в нивото на вербализацията на техните отговори, те свидетелстват за разбиране на афективните ситуации.

2.4. Социално развитие

Социалното развитие на детето обхваща процесите на социализация, в хода на която то обогатява своя социален опит, формира многообразие от социални умения, отношения, които очертават рамката на неговата свързаност с другите социални субекти. Успешността на този процес през ранното детство, който обуславя по-нататъшното благополучие на детето, зависи в най-голяма степен от грижите и подкрепящата среда, която родителите и възрастните от неговото близко обкръжение му осигуряват. В процеса на социализация детето започва овладяването на богатия обществен опит и знание, наред с овладяването на езика, което обуславя развитието и на интелектуалните му умения, постигането на по-високи равнища на себепознание и разгръщането на цялостния му потенциал. Детето активно овладява и социалните норми и правила, които му помагат да регулира своето поведение в съответствие с изискванията на социалната среда.

Създадените айтеми в първоначалния вариант на субскàлата „Социално развитие“ на скрининг теста операционализират различни аспекти на социализацията – просоциалното поведение на детето, конструктивното му взаимодействие с другите индивиди, емпатията към тях, а така също и индивидуализацията, в частност познанието за себе си и формирането на самостоятелност (Колчева 2014).

Просоциално поведение. Като обобщава различните прояви на просоциално поведение у децата, Кр. Дънфийлд предлага таксономия на ориентираните към другите хора действия, като ги групира в следните три категории: помощ, предоставяне на ресурси, успокояване, които отговарят на три различни мотивационни състояния на нуждаещия се – на инструментална потребност, на нужда от ресурси и на емоционален дискомфорт (Dunfield 2014).

Просоциалните действия и отношения се създават и поддържат, когато децата формират способността да разбират пот-

ребностите, мислите и чувствата на другите, да предоставят помощ и подкрепа, когато проявяват активност в създаването на приятелства. Социалните взаимоотношения на детето с връстниците включва способността за балансиране на собствените потребности с тези на групата и разбиране за правата на другите деца.

Желанието за помощ има много дълбоки корени в човешката природа и ранните ѝ изяви имат значим ефект върху по-нататъшното психично благополучие на индивида. Предлагането на помощ за другите, неизискваща големи ресурси, се наблюдава много рано в детското развитие, при това със сходни характеристики и в аналогични ситуации, независимо от съществените социокултурни различия, в които децата живеят и се отглеждат (Callaghan & Corbit 2018). Според учените тези различия започват да се проявяват по-късно – към третата-четвъртата година, когато първоначалните психологически фактори, свързани с вътрешната мотивация за помощ към другите, започват да се съчетават вече с овладените към този момент социокултурни норми и когато помощта изисква повече ресурси.

Просоциалното поведение обхваща всички действия на детето, осъществени в полза на другия човек и съобразени с неговите интереси. Всеки просоциален акт е немислим без развитието на социалното познание, което ориентира към кого, при какви условия и как да се осъществи помощта. Въпреки това учените, които разкриват ранните прояви на просоциално поведение у децата във възрастта 14–18 месеца, са склонни да приемат тезата, че в този период то може да се осъществи бързо и независимо от когнитивен контрол като непосредствена реакция на сигнали за помощ (Grossmann et al. 2020). Впоследствие оценката на психичното състояние (потребности, цели, емоции, вярвания) на другия човек, определянето на това, от което той се нуждае, и условията, в които потребностите му ще бъдат удовлетворени, повлияват социалното взаимодействие и общуването на децата. С развитието на социалното им познание се развива и способността им за кооперативност с другите – най-често с връстниците,

като зачестяват и проявите на просоциално поведение. За да осъществи детето акт на помощ и съдействие, е необходимо да разгледа ситуацията от перспективата на другия човек, да разбере неговата гледна точка, да може да регулира своето собствено емоционално състояние (особено, ако е в дистрес) и безспорно да е налице мотивация за помощ. Още към втората си година децата могат успешно да анализират действията на друг човек, като разбират към какви цели те са насочени и каква е вероятността за успешното им реализиране. Те оценяват позитивно хората, които оказват съдействие в ситуациите, когато има пречка по пътя на тяхното постигане. Към същата възраст децата демонстрират предпочитания и за справедливо разпределение на неща, към които проявяват интерес, и реагират негативно, когато забележат нарушението на този принцип (Sommerville et al. 2013).

Доколкото просоциалното поведение е тясно свързано със социалното познание на детето, с развитието на способността му да отразява психичните състояния на другите хора, както и с емоционалната саморегулация, то те са неотменни негови прекурсори и определят различията във времето, в което специфичните просоциални прояви възникват. Повечето изследвания показват като най-ранна (малко след навършване на 12 месеца) проявата на инструментална помощ, която бързо се развива и зачестява до навършване на две години (Warneken and Tomasello, 2007). Същевременно предлагането на ресурси на друг човек, както и емоционалното съпреживяване са форми, в които се проявява съществена вариация на индивидуални различия, свързана с особеностите на ситуациите и с хората, участващи в тях. Според Дънфийлд най-късно се проявява онзи тип просоциално поведение, което е свързано с емоционалното съпреживяване и с опитите на детето да успокои другия човек, да намали неговото негативно емоционално състояние (Dunfield 2014).

Безспорно формирането на просоциалното поведение се заражда и разгръща в процеса на социализация. Родителската грижа, начинът на взаимодействие в семейството, откликът на детските състояния, страхове, съвместните игри са ключов фактор в разви-

тието на мотивацията за просоциални действия. В този план някои учени твърдят, че още в първите години настъпва съществена промяна в мотивите за просоциално поведение на детето, като в началото тя е свързана с мотивите за социално взаимодействие и свързаност с другите хора, а едва впоследствие мотивацията е насочена специално към помощ на другия човек, към осъществяване на действие в отговор на негова нужда (Dahl et al. 2019). При тригодишните деца се наблюдава известен спад в желанието за проява на помощ, ако това им коства намаляване на собствените им ресурси, въпреки че разбират състоянието и нуждите на другия човек.

Насърчаването на желанието за помощ у децата, окуражаването им с реални модели на поведение от страна на родителите, насочването им към по-ефективни резултати, позитивната обратна връзка са важни фактори в стимулирането на просоциалното поведение. Това се доказва и в експерименти на А. Дал и кол., в които децата на възраст около година се ориентират експлицитно от родителя/полагащия грижи да разберат необходимостта да съдействат и да реагират в няколко различни ситуации – когато се появява пречка при постигане на определена цел и когато е възможно осъществяването на съвместни действия с възрастния човек (напр. почистване, подреждане на играчките, на стаята и др.). Тези учени подчертават, че експлицитното разясняване на нуждата от помощ, както и позитивната реакция на възрастните при оказано съдействие от детето увеличават вероятността за негови просоциални прояви и за по-тясно взаимодействие с другите хора (Dahl et al. 2021).

Доколкото впоследствие в хода на развитие все по-важна роля играят нормите и правилата на поведение, които децата овладяват от своите родители, от други свои близки и от наблюденията си върху поведението на връстниците си, те се нуждаят от добър и навременен коректив, от позитивна оценка на техните действия и прояви. Същевременно родителите следва да поощряват и инициативата на децата за включване в съвместни действия, за подпомагане и др.

Друга важна страна на социалното развитие е свързана с развитието на емпатията – способността да се отразява и съпреживява емоционалното състояние на друг човек, да се поставиш на негово място. В многобройни изследвания се доказва, че ниската емпатичност корелира с лоши социални взаимодействия с връстници, с враждебност и тормоз към другите (Findlay et al. 2006).

В модела на Т. Гросман и кол. (Grossmann et al. 2018) се защитава позицията, че ранната поява на кооперативност у децата е свързана с чувствителността им към различните емоционални сигнали на дистрес като страх, тъга и др. Вариацията в алтруистичното поведение е свързана с индивидуалните различия в чувствителността към тези емоционални сигнали. С възрастта оценката на човешките емоции става все по-прецизна, като се базира както на емоционалния израз на лицето на човека, така и на условията и особеностите на ситуацията, на обективните причини, предизвикали неговата емоционална реакция.

Към тригодишна възраст зачестява инициативата на децата за социални взаимодействия и с връстниците, като се постига по-сложна координация в комуникацията между тях. В игровите ситуации децата се настройват все по-добре едно към друго, съобразяват се с особеностите на своите връстници, опитват се да спазват правилата на играта. Същевременно в груповата игра най-често възникват и определени конфликтни ситуации, в които децата отчитат нарушение на определени правила – например спор при разпределение на ресурси, при неспазване на реда, който са приели в своите игрови взаимодействия, при вербални или физически прояви на агресивно поведение от страна на някое дете.

Включването на овладените към тази възраст морални норми в оценката на социалните взаимодействия с връстниците дава основание на тригодишните деца по-често в сравнение с двегодишните да изискват реципрочност и спазването им от страна на всички участници (Warneken & Tomasello 2013). Децата отчитат все по-комплексно позицията на партньорите си в играта, проявяват чувствителност, а често и нетърпимост към грешките и към някои негативни реакции, отчитат дали са резултат на случайни,

или на целенасочени действия. Спазването на социалните норми предполага не само тяхното знание, но и мотивация индивидът да се съобразява с тях в своето поведение, както и по-висока степен на самоконтрол и регулация на импулсивните реакции. Децата приемат, че нормите са общовалидни, и благодарение развитието на уменията си за саморегулация се опитват да ги спазват все по-системно въпреки контекста и своята позиция в него.

В скрининг теста са включени няколко тестови задачи, които отразяват типични игрови ситуации от ежедневието на децата в детската градина, в които се нарушават норми, води се спор за играчки, като от детето се изисква да оцени кой от персонажите не е постъпил правилно, както и да предложи възможно действие за решаване на конфликтната ситуация. Децата актуализират и споделят спонтанно своя собствен опит, понякога персонализират образите от картинката, коментират възможните решения, дават примери от своя собствен опит. Степените на скàлите за оценка на тези айтеми са изведени на основата на емпирични данни от пилотните форми на скрининг теста и са в последователност, оценена съобразно вероятността им за демонстрация във възрастовия период.

Самостоятелност. Включени във все по-активна социализация и общуване с възрастни и връстници, сравнявайки се с останалите хора, децата обогатяват представата за себе си, развиват познанието си за своите индивидуални характеристики на своя Аз-образ, за своя опит, за принадлежността си към определени групи, напр. по възраст, по пол и др. Освен отражението на физическите особености на тялото, на половата принадлежност, на по-устойчивите отношения, които детето формира със света, в Аз-образа съществено място заемат и характеристиките му като субект на различни действия. Нарасналите възможности на детето към три години предполагат успешното изпълнение на много от действията за поддържане на собствената хигиена и облекло, в които на по-ранен етап е било подпомагано от майката/грижещия се човек. Детето също пробва уменията си да реализира самостоятелно изпълнението на някои различни игрови и про-

учвателни действия, насочени към постигане на определени цели. Информацията за тяхната успешност допринася за формиране на себеоценката му, за по-точна представа за неговите индивидуални качества, за определянето на границите на възможностите му, което води и до по-голямата му увереност и самочувствие. Разбирането на намеренията и целите, към които са насочени действията на другите субекти, е предпоставка за осмислянето и на собствените цели, за структурирането им в единна цялостна система и за оценка на собствената ефективност. В субскàлата е предвидена тестова ситуация, която провокира детето да сподели намеренията си за самостоятелно поставяне на определена цел и достигането ù.

2.5. Двигателно развитие

Ранните периоди на детството се характеризират с динамични темпове на физическото, двигателното, психичното и цялостното личностно развитие на детето. Налице е интензивна динамика в развитието на отделните психомоторни умения и качества и физическите възможности на детето.

Двигателното развитие в ранните периоди на детството се изразява в постепенно овладяване на все по-сложни нови и разнообразни движения, в тяхното усъвършенстване и превръщането им в устойчиви двигателни умения и навици.

В изследователски и приложен план по отношение на двигателното развитие могат да се обособят два основни структурни компонента:

- **Грубата (общата) моторика** се отнася до движенията, извършвани от по-големите мускулни групи, и включва умения, свързани с поддържане и балансиране на тялото, осъществяване и координиране на движения, в които се ангажират крайниците и трупът, като ходене, бягане, скачане, прескачане на препятствия, лазене, катерене, търкаляне, хвърляне и пр.
- **Фината моторика** се разбира като съвкупност от двигателни умения, които съдействат за успешно изпълняване на точни и с малка амплитуда движения и действия с китката, пръстите и дланта на ръката и имат отношение към координацията на по-малките мускулни групи, често определяни с понятието „сръчност". Фината моторика се разглежда и като съвкупност от координираните действия на нервната, мускулната и костната система, често в съчетание със зрителната система.

В контекста на двигателното развитие се разглеждат и сензомоторните умения, които представляват сложен комплекс от

съдържателни и функционални взаимовръзки между сетивата – зрение, слух, обоняние, вкус, осезание – и движенията, който е в основата на активностите на детето в познавателен, социален и емоционален аспект.

При създаването на настоящия скрининг тест за тригодишни деца за изследване и оценяване на развитието на моториката в системата от показатели е предвидено да се обособяват, проучват и анализират основните двигателни действия и форми на активност, както и уменията, свързани с тях. При определянето и формулирането на айтемите за развитие на моториката са заложени и осъществени селекция и степенуване по посока на отразяване на основните закономерни промени във възрастов план, едновременно с възможността да бъдат разгледани в контекста на индивидуалните характеристики.

Груба моторика

Ходене. Характерно за това движение на детето в началото на предучилищния период е, че то все още не е напълно усъвършенствано. Често липсва пълна съгласуваност при движенията на горните и долните крайници, а понякога се отбелязват частични затруднения при запазване на устойчива позиция на тялото, особено при смяна на темпа на ходене или при наличие на по-големи препятствия или релеф на повърхнината. При една част от децата дължината на крачката е неравномерна, типично е стъпването на цяло ходило, а темпът на ходене не е достатъчно устойчив.

Могат да се обособят няколко разновидности на това движение, практикувани в изследвания възрастов интервал, съобразно възможностите на детето, условията и стимулите на средата: обикновено ходене – разпръснато, в колони, на зигзаг, със смяна на посоката и т.н.; равновесно ходене, непосредствено свързано с развитието на вестибуларния апарат и на двигателния контрол: ходене по ограничена повърхнина, например дъска, дебело въже, по гимнастическа пейка или наклонена дъска с един или друг ориентир

на пода. Възможностите за изследване на степента на развитие на равновесието са по-големи, когато площта, по която детето трябва да ходи, е по-тясна.

Ходенето „на пръсти“ е усложнен вариант на движението, което включва елементи както на обикновеното ходене по ориентир, така и на равновесното ходене.

Бягане. В началото на третата година при повечето деца това движение не е овладяно напълно. Обикновено те бягат с малка амплитуда, като стъпват на цяло ходило и не съвсем праволинейно, а фазата на летеж при бягане отсъства или е много малка. Скоростта на придвижването е относително малка, има ниска честота на движенията, а позицията на тялото се променя непрекъснато (клатушка се наляво и надясно). Разновидностите на това движение, както и при ходенето, се определят най-вече в контекста на условията, в които се осъществяват – обикновено разпръснато бягане, в колона, смяна на посоката и темпа по сигнал и т.н.

При бягане тялото е в позиция с лек наклон напред, коленете са високо повдигнати, като се осъществяват енергични движения напред и назад със свити ръце, а координацията на движенията на горните и долните крайници е противоположна. При бягането е необходимо позицията на ходилото при стъпване да е върху предната му част.

Бягането присъстваше като айтем в пилотните форми на теста и отпадна от финалната версия с аргументи, че това движение има близки функционални параметри с ходенето и дори може да се разглежда като негова разновидност или вариант.

Скачане. Това движение и неговите разновидности са едни от най-сложните, тъй като изискват осъществяване на координация, с която са свързани функциите на различни големи мускулни групи и тяхното съгласуване. Неговото овладяване следва ходенето и бягането. Трудностите при изпълнението му в тази възраст са свързани със загубата на равновесие и недостатъчното владеене на техниката за пружиниране при приземяване.

Могат да се разграничат следните разновидности на това движение, практикувани в изследваната възраст: подскок – на място (на два или на един крак) или с придвижване напред или назад (на два и на един крак); скок на дължина от място; скок в дълбочина; скок от ниско на високо или обратно; скок на дължина и височина със засилване и др.

Катерене. В началото на предучилищната възраст движението „катерене" по наклонена стълба не е напълно усъвършенствано, като негова специфична характеристика е нестабилната координация, която обикновено се различава при качването и при слизането. Типично е и използването на различни видове крачки – догонваща и последователна, като това се определя от възрастовите специфики и двигателния опит на детето. В тази възраст все още се регистрира времево несъответствие по отношение на ритъма на движението на горните и долните крайници, което определя и визията за известна несъгласуваност на действията при изпълнението.

Катеренето се определя като сложно двигателно действие, което изисква висока степен на координация. Неговото овладяване се основава на развитието на другите основни движения – лазене, ходене, бягане, а една от основните задачи при формирането на този двигателен навик е развитието на кръстосана координация на движението.

Хвърляне. Това двигателно умение е едно от най-сложните за овладяване и се предшества от практикуването на търкаляния (с две или с една ръка) на различни по големина топки или други сферични обекти. При изпълнението на хвърлянето от децата от целевата възраст се ангажират единствено ръката/ръцете, която/които извършва/извършват двигателното действие, като участието на мускулите на трупа и крайниците е ограничено или отсъства напълно. С най-голяма лекота тригодишните деца хвърлят предмет с една ръка отдолу. Успоредно с хвърлянето детето постепенно овладява и ловенето, като в началото на предучилищния

период то обикновено закъснява с движението на тялото и крайниците и изпуска топката поради удължен латентен период на двигателната реакция. Ритането на топка (привеждане в движение на сферичен предмет с помощта на долен крайник) може да се разглежда като двигателна проява с по-комплексен характер, но се споменава тук поради близостта на условията и средствата за осъществяване на действието.

В скрининг теста са включени айтеми, отразяващи основни движения като: ходене напред по ориентир, ходене назад по ориентир и скачане с двата крака напред с цел установяване степента на развитие на грубата моторика в предварително организирани условия на средата (осигуряване на ориентир, еталон на движението и емоционален стимул).

За допълване на информацията по отношение на постиженията в област „Двигателно развитие" въпросникът за родители съдържа айтеми, с които се цели да се установи, макар и по техни наблюдения и оценка, реалното практикуване на други, характерни за тази възраст, движения и действия като каране на колело с три колела, слизане и изкачване по стълби, ритане на голяма топка, разкопчаване и закопчаване на копчета, миене на зъбите и др.

Фина моторика

Характерно за възрастовия етап е това, че детето продължава да открива и диференцира функциите и предназначението на предметите и специфичните начини за тяхната употреба. Първоначално то извършва действия по подражание, напр. вози количка, търкаля топка, нанизва елементи на пръчка, драска с молив върху лист. До края на периода се забелязва тенденция към тяхното усложняване и диференциране, което се демонстрира чрез рисуване на крива затворена линия, хоризонтални и вертикални прави, моделиране, апликиране, низане на конец и т.н. Особено важни за усъвършенстването на движенията на ръцете, на координацията между зрителния и двигателния анализатор са действията, свързани със

самообслужването – хранене, обличане, съблича не, измиване, поради съдържащия се в тях силно мотивиращ социален компонент.

Овладяването и усъвършенстването на уменията на ръката е продължителен и сложен процес, който е зависим както от възрастовите и индивидуално-типологичните особености на детето, така и от условията и факторите на социалнопедагогическата среда. Интерес представлява установеният факт, че проекцията на китката на ръката в мозъчната кора е позиционирана много близо до зоните, свързани с обработката на речта.

Активности, които са информативни за проучване на степента на развитие на фината моторика и съдействат за нейното усъвършенстване, са:

- изобразителните действия – рисуване, апликиране, моделиране;
- конструктивно-технически действия като конструиране/строене с кубчета, сглобяване на елементи на конструктор, вгнездяване, низане, рязане с тъпа ножица, прегъване;
- самообслужване като разкопчаване, закопчаване на копчета/цип, връзване на връзките на обувките, измиване на ръце, миене на зъби;
- графични като писане на букви, цифри и пр.

Съдържанието и формата на **изобразителните дейности** на детето в началото на предучилищната възраст се усъвършенстват в хода на цялостното психично развитие и са тясно свързани с когнитивното функциониране и социалното развитие.

Рисуването в най-ранните възрастови етапи е резултат както на психомоторни реакции, така и на отражение на опита на детето – двигателен, когнитивен, социален, емоционален. Първите драскаици на детето трябва да се отнасят по-скоро към сферата на представите, а не към изображението. В изследвания период има съществени промени на съдържанието и структурата на рисунката – от изобразяване на прави или леко извити линии, към

търсене на изобразително сходство с обектите, което е свързано с появата на закривени линии и затваряне на крива. Предпочитанието към кръга в детската рисунка има своите основания в неговия приоритет над останалите геометрични фигури и възможността детето да извлече перцептивната схема на сравнително ранен етап. Като проста конфигурация той е отправна точка в развитието на рисуването на детето.

Допълването на кръга с няколко черти дава възможност на детето по-лесно да идентифицира изображението, т.е. хаотичните драсканици се превръщат в изображение на определен обект – например слънце, човешко лице, балон с конец и др. До три- четиригодишна възраст детската рисунка се характеризира със „символично" отразяване на действителността, като за някои от обектите се възприемат изобразителни символи, например изправен кръст, диагонален кръст и пр.

Преломен момент в драсканиците е, когато детето може да повтори една и съща драсканица няколко пъти. Преминава се от неартикулирани към артикулирани рисунки. Постепенно последните придобиват по-конкретни значения. С времето този образ – „знак", започва да придобива точни изображения, преминава се към образ – опростена схема.

Апликирането и моделирането са изобразителни дейности с висока степен на сложност, които изискват точни и координирани действия на ръката. При първата дейност образът се изгражда чрез изрязване и лепене на различни по вид, големина и цвят фигури от хартия, а при втората дейност се предполага създаване на образа в неговата триизмерна обемна форма с употребата на пластичен материал.

Конструирането представлява дейност за моделиране на обекти от готови или полуготови триизмерни (обемни) и двуизмерни (плоски) детайли с различна форма и разнообразни материали: дърво, хартия, картон пластмаса, метал и др. Спецификата и значението на тази дейност в ранна и предучилищна възраст се свързва

с овладяване и обогатяване на познания за свойствата и качествата на обектите и материалите в предметната среда, както и с осъзнаването на зависимостта между тях и получения продукт – резултат от конструктивните действия. Конструктивните умения на детето в ранна предучилищна възраст се изразяват в използване на достъпен конструктивен материал и прилагане на техники за съединяване на отделни сегменти за постигане на цялостен предмет.

С усъвършенстването на двигателните си умения детето в предучилищна възраст постига по-висока степен на успешност и самостоятелност при изпълнението на ежедневните дейности, свързани с поддържане на личната хигиена, хранене и сън. Около тригодишна възраст то е в състояние самостоятелно да се съблича и облича, събува и обува, да разкопчава и закопчава едри копчета и ципове на дрехите, да използва лъжица / вилица при хранене, да измива ръцете си и т.н.

За установяване на степента на развитие на фината моторика в скрининг теста са включени айтеми, отразяващи основни двигателни действия като: рисуване на кръг (изобразяване на изчистена затворена крива); рисуване на кръг, съчетан с няколко прави, разположени под ъгъл спрямо него; рисуване на две кръстосани прави по диагонал.

Критериите за оценка на грубата и фината моторика са представени чрез тристепенна скàла за всеки айтем, която диференцира във възходяща йерархия възможните двигателни реакции и действия на детето. Скàлата е организирана така, че позволява чрез установяване на един от предложените варианти за изпълнение на задачата да се регистрира степента на развитие на изследваната характеристика. Това дава възможност за по-прецизно и по-детайлно оценяване на всеки айтем от субскàлата „Двигателно развитие“ в сравнение с традиционните изследвания, съдържащи дихотомни скàли. За допълване на информацията за постиженията в тази област въпросникът за родители съдържа айтеми, които установяват степента на реалното практикуване на тези и други, характерни за тази възраст, двигателни действия като

рисуване на изображение, строене с кубчета, носене на малък съд с течност, събличане и обличане, разкопчаване и закопчаване.

Предучилищният период има голямо значение за правилното формиране на двигателните умения и навици, които са основа за развитие на физическите качества. Стимулирането на съзнателни и целенасочени двигателни действия оказва позитивно влияние върху моторното, социалното, емоционалното и интелектуалното развитие на детето. Времевите параметри за развитието на двигателните умения са уникални в контекста на индивидуалните характеристики на всяко дете.

Същевременно е очевидна необходимостта от познание на етапите на развитие и възможностите за тяхното усъвършенстване във всеки възрастов период, за постигане на адекватност и ефективност при организиране на условията и стимулите на средата и на възпитателното взаимодействие като цяло. Високата двигателна активност на детето е значим показател и фактор за прогресивните промени на двигателната, познавателната и емоционалната сфера в ранна предучилищна възраст.

Детето трябва да се стимулира в осъществяването на двигателната активност и в опитите му за проучване на двигателното пространство. То не трябва да се ограничава, защото това има негативни последици не само за двигателното му развитие, но и за когнитивното му функциониране и овладяване на езика в ранните периоди на детството. Особено значение имат тези активности, които стимулират развитието на мориката и усъвършенстването на двигателните умения на детето в социален контекст, в общуването с връстниците.



3 ПОДГОТОВКА И ПРОВЕЖДАНЕ НА СКРИНИНГОВОТО ПРОУЧВАНЕ

3.1. Подготовка и организация на скрининговото проучване

Ранното оценяване се реализира от педагогическите специалисти – детски учители, психолози, логопеди, ресурсни учители в детските градини. То се провежда след специализирано обучение от подготвени за целта експерти. Обучението на учителите и педагогическите специалисти, които ще осъществяват ранното оценяване, е задължително, независимо от тяхната квалификация и педагогически опит (чл. 11, ал. 11, Наредба за приобщаващото образование). Целта е те да се запознаят с политиките и философията на приобщаващото образование, в контекста на което се осъществява оценяването, неговите цели, особености и ролята им в него. За да прилагат професионално скрининг теста за тригодишни деца, те следва да се запознаят със съдържанието на тестовите задачи, със структурата на теста и разпределението по субскàли, с възрастовите особености и очакваните постижения на децата в различните области, с начина на администриране, с оценяването на индивидуалния бал. Най-съществен е въпросът за интерпретацията на резултатите, като в този план е важно да

не се допусне свръхинтерпретация, която изкривява оценката за индивидуалното развитие на конкретно дете. На основата на получените резултати се определят подходът и насоките за по-нататъшните действия на педагогическите специалисти за стимулиране потенциала на децата.

Професионалното прилагане на скрининг теста изисква умения и компетентности на специалистите, но и добра предварителна подготовка и организация на провеждането, както и на средата, в която то ще се осъществи. При липсата на опит е необходимо експертът да упражни прилагането на теста с някое дете, по-голямо от 3 години и 6 месеца, което вече се е адаптирало.

Учителите в групата на децата, които подлежат на ранно оценяване на риска от затруднения в обучението, както и другите педагогически специалисти, ангажирани с този процес, е необходимо да предвидят достатъчно време за подготовка на условията за провеждането на скрининг теста. За да протече по възможно най-ефективния начин скрининг проучването на всички деца, този процес следва да бъде организиран добре, така че времевият ресурс на ангажираните с проучването учители да се разпредели оптимално.

Първоначално се установява броят на децата във възрастовия интервал от 3 години до 3 години и половина, които посещават детската градина през съответната учебна година. След като се получи информирано съгласие от родителите на децата, се подготвя график и разпределение във времето, като най-напред в изследването ще се включат тези деца, които са в края на възрастовия период.

На първата организирана родителска среща със семействата на децата от първа група се представя накратко скрининг тестът – неговата цел, съдържание, процедура по прилагането му и условията, в които ще се проведе. Обяснява се смисълът на въпросниците, които и самите родители следва да попълнят, за да се получи повече информация за детето (за неговите предпочитания, интереси, специфични особености, режим и др.), при това – от най-близките му хора. Срещата с родителите е много важен

момент в подготовката на скрининг изследването, тъй като от нея зависят очакванията, които се създават у тях за взаимодействието им с детската градина, за позитивите, които могат да следват за подобряване на индивидуалния подход към детето, за създаване на по-добра и стимулираща среда за него. Това може да мотивира тяхното решение дали детето им да се включи в изследването.

Тъй като е необходимо решението да бъде удостоверено писмено, учителите на децата от първа група се ангажират с регламентираното предоставяне на бланки за информирано съгласие, както и на въпросника, предвиден да се попълни от родителите. Често трудностите в това отношение са породени от неясното и не добре аргументирано представяне пред родителите на същността и целите на скрининг изследването, както и на процедурата за неговото прилагане. Необходимо е учителят професионално, но позитивно и достъпно за родителя, да представи предстоящата процедура, като го мотивира за активно участие в нея. С родителите, които не могат да попълнят въпросника самостоятелно, се предлага да се проведе интервю, в което да се зададат същите въпроси и отговорите да се впишат от учителя.

Паралелно с това се попълва и въпросникът за учители (поотделно и независимо един от друг от двамата учители в групата), който е особено важен при анализа и интерпретирането на резултатите след прилагането на теста, както и за определяне на адекватни цели на педагогическото взаимодействие, с акцент върху неговата индивидуализация.

Прилагането на скрининг изследването трябва да започне с деца, за които е установено, че вече са се адаптирали в достатъчна степен към ежедневието в детската градина.

Не се започва изследването с дете, което в конкретния момент е в негативно емоционално състояние или е болно. Изследването се отлага във времето и при деца, които са по-тревожни и/или отказващи участие в процедурата в този период.

3.2. Среда и условия за прилагане на скрининг теста

Специално обучен експерт прилага скрининг теста с децата от първа група в детската градина, като неговите ангажименти в този процес включват: организация на средата (подготовка на изследователското пространство и на необходимите материали); предварително запознанство с детето, което ще изследва (ако провежда изследването с деца от група, в която работят други учители), и предвиждане на мотивация за неговото участие и сътрудничество; реализиране на изследователската сесия; обработка, анализиране и обобщаване на резултатите.

Пространство за индивидуално прилагане на теста

- Изследователската сесия се провежда в помещение, отделено от занималнята и общите пространства – стая на психолога или логопеда, методически кабинет и др.
- Изискванията към помещението са: то да не е преходно и да е уютно – добре отоплено (през зимните месеци), проветрено и осветено, с достатъчно пространство за двигателните задачи (ходене на пръсти, ходене назад, скачане).
- Необходими за прилагането на теста мебели в помещението – 3 детски столчета и ниска маса, върху която експертът поставя стимулната книжка.
- Организираната среда за сесията да е такава, че детето лесно да се съсредоточи върху задачите и да няма поводи за отвличане на вниманието му – мястото да е тихо, в помещението да няма много ярки и интересни предмети и играчки (ако не могат да се премахнат, се покриват), особено на масата за работа (напр. дамска чанта, мобилен телефон).

- Помещението да предполага провеждането на процедурата и в по-нестандартен вариант (модифицирана среда): например при по-тревожни деца – може да се предложи да седнат на пода.

Материали за прилагането на скрининг теста

За успешното прилагане на скрининг теста е необходимо да се подготвят следните материали[5]:

- Стимулната книжка с 42 тестови задачи.
- Лист за отговори – с нормите за общия бал и субскàлите и със скàлите за оценка на тестовите айтеми.
- Лист за рисуване – А4 – един брой.
- Лист за ръчна манипулация (прегъване) – А4 – два броя.
- Ксерокопие на картина към айтем 37 – за рисуване на кръстосани прави („пътечки“).
- 2 молива – за детето (за рисуване) и за експерта (за отбелязване на отговорите и за рисуване).
- Малка играчка (напр. кубче) и голяма играчка (образна – кукла или кукла животно) за пространствените предлози.

Мотивиране, общуване и подкрепа на детето при прилагане на скрининг теста. Времеви период за прилагане

Прилагането на скрининг теста изисква осъществяването на специфични подходи към изследваните деца, съобразени с техните възрастови и индивидуални особености, както и с използваните средства – книжка със стимули и други материали.

---

5 Необходимите материали за провеждане на теста може да откриете в електронен формат на страницата на Института за изследване на населението и човека – БАН.

Скрининг тестът съдържа 42 задачи и въпроси, които се предлагат на детето под формата на игра с цел то да се включи с желание и да изяви свободно своите възможности. Смяната на различните дейности прави възможно детското внимание да бъде задържано върху изпълнението им и детето да бъде достатъчно активно през по-голямата част от времето.

Средната продължителност на сесията за прилагане на скрининг теста е около 10–15 минути (при някои деца може да е по-кратка или по-продължителна).

При провеждането на процедурата експертът трябва да спазва следните изисквания:

- За да протича изследването по-организирано и конструктивно, е необходимо специалистът, провеждащ проучването, да познава много добре процедурите и инструкциите към тестовите задачи.
- Преди началото на сесията детето трябва да бъде посрещнато доброжелателно от експерта или да бъде поканено от него в групата, като бъде положително мотивирано за активно участие и съдействие в процедурата.
- Следва да се спазва последователността на тестовите задачи, такава, каквато е предвидена в скрининг теста и по възможност да се проведе в една сесия.
- Като следва колкото може по-точно инструкцията, специалистът е необходимо да я произнася ясно, спокойно и по-бавно, за да е сигурен, че децата го разбират.
- Представянето на тестовите задачи и тяхното изпълнение трябва да бъде интересно и забавно за детето.
- Детето следва да работи самостоятелно. То трябва да бъде насърчавано да се справи по най-добрия възможен начин, но без помощ и насочване при никоя от задачите.
- Инструкцията/въпросът към детето се повтаря в случай на необходимост, съобразно с особеностите на детето и неговия темп на работа.

- Експертът трябва да има готовност за прекъсване или по-чести паузи по време на сесията, както и/или за провеждане на втора сесия, ако е необходимо.
- В случай на разсейване или раздразнение на детето експертът преминава към следващата тестова задача и по-късно се връща към предишната.
- Ако детето не се включва в изпълнението на задачите, се изчаква (до 10 минути) и след известно време (около две седмици) се прави отново опит.
- Подкрепата и поощрението на детето по време на сесията се изразяват в това, че след всеки опит за изпълнение на айтемите, независимо от неговата успешност, може да следва вербално одобрение („Добре!“). Подкрепя се усилието на детето да изпълни задачата, а не изпълнението ѝ по определен начин (даването на определен тип отговор).
- Внимателно се наблюдава какво прави детето при всяка игра и задача и резултатът се отбелязва върху листа за отговори по време на самото изследване.
- Ако детето даде твърде нестандартен отговор, който в момента на провеждането на теста е трудно да се определи към коя от скàлите се отнася, то той се записва, за да бъде анализиран впоследствие.
- Непосредствено след провеждането на теста е нужно да се попълни и информация за поведението на детето по време на проучването, като се отбелязва точно оценката по всяко от деветте твърдения, поместени на втората страница на листа за отговори.
- Тогава се попълват и датата на раждане на детето и на изследване, от които ще може да се изчисли точната му възраст в момента на провеждане на скрининг теста.

3.3. Резултати от прилагането на теста

Определяне на възрастта на детето

За постигането на по-прецизна оценка на индивидуалното дете нормите на скрининговото изследване са изчислени за две възрастови групи – в първата те се отнасят до децата във възрастовия интервал 3 г. – 3 г. 3 м. и 15 дни, а във втората – до тези от 3 г. 3 м. и 16 дни до 3 г. и 6 м. Разпределението на резултатите на 1820 деца е близко до нормалното и нормите са формирани по класическия начин, като за ниски се приемат стойности под 10-ия персентил, а за високи – тези над 90-ия персентил. Същевременно има и четвърта група, в която попадат оценки под 5-ия персентил, които се оценяват като критични.

За да се определи в коя група попадат резултатите на детето, е необходимо да бъде изчислена точно неговата възраст към момента на изследването със скрининг теста. За тази цел датата на раждане се изважда от датата на изследването, като изчислението започва от дните, следвано от месеците, и завършва с годините. В листа за отговори е предвидено място за вписване на двете дати, като графичното им представяне улеснява изваждането на съответните числа по колони.

В случаите, при които денят от месеца в датата на изследване е по-малък от деня в месеца на датата на раждане, би се получило отрицателно число. Затова се пристъпва към корекция – прибавяне на един месец (със съответния брой дни – 30 или 31) към деня на изследването, който се отнема от месеците на изследване. След тази корекция се продължава с изваждането на месеците, за да се впишат във възрастта на детето. В случаите, когато месецът на изследването е по-малък от месеца на раждането, се пристъпва към аналогична корекция, с прибавяне към тях на 12 месеца, при което годините намаляват с една.

Така се получава точната възраст на детето – с година, месеци и дни, което позволява неговите резултати да се съотнесат към съответната група норми.

Изчисляване на скрининговата оценка – общ бал и бал по субскàли. Критичен праг в оценката на теста

Общият бал се отчита на първо място в интерпретацията на резултатите. Той е отражение на демонстрираните в хода на изследването знания и умения на детето, а така също и на т.нар. изпълнителски/екзекутивни функции, свързани най-вече с регулацията на вниманието му в хода на изпълнение на тестовите задачи, с работната памет и др. Всички тестови задачи имат дял в общия бал, тъй като тяхното успешно изпълнение се обуславя от общите познавателни способности на детето, участващи в ученето и овладяването на различните предметни области, обработката на информация и др. Скрининг тестът дава възможност да се определи в коя от четирите групи – критични, ниски, средни и високи стойности – попада общият бал на детето.

При изследване факторната структура на теста се установи, че най-голям дял в общия бал имат тестовите задачи от областта на познавателното развитие, на рецептивната реч и два айтема, свързани със себепознанието на децата. Другите айтеми също имат дял в него, но освен това имат и по-съществен ефект за успешността на специфични тестови задачи, които влизат в определянето на отделните субскàли: езиково развитие – пространствени предлози, езиково развитие – продуктивна реч, емоционално познание – ситуации, емоционално познание – разпознаване на емоции, социално развитие и двигателно развитие.

Общият бал се получава, като се сумират всички получени точки на тестовите задачи. Техните оценки са по три- или четиристепенни скàли. Степените на тестовите задачи, по които се оценяват отговорите на детето, се обосновават както с теоретични аргументи, свързани с хода на развитийна промяна в съот-

ветната област, така и със статистически – с прилагането на IRT (item response theory) анализ, с който се установява вероятността за съответния отговор на тестовия айтем към определена възраст. Тристепенните скàли се оценяват с 0, 1 или 2 точки, а четиристепенните – с 0, 1, 2, или 3 точки. Всеки сегмент в структурата на теста се оценява със сумиране на точките от айтемите, които влизат в него. В листа за отговори мястото, в което се вписва сумата от точките, е отбелязано с елипса. Желателно е да се следва последователността на айтемите и да се вписва веднага към коя степен се отнася отговорът на детето. Това е трудно в началото на прилагане на скрининг теста, но с практиката се усвоява съдържанието на скàлите и оценяването на индивидуалния отговор става по-лесно. Ако експертът има съмнение към коя от степените да отнесе индивидуалния отговор, може да го впише отстрани към колонката в листа за отговори и да премисли точкуването му след приключване на изследването на детето. Ако съмнението остава и тогава, се приема, че индивидуалният отговор се оценява към по-високата степен на скàлата.

Новата форма на теста позволява в хода на изследването да се определи т.нар. критичен праг (от 7 точки), който, ако не бъде покрит от детето, тестовата сесия се прекратява. Възможните причини за това са недостатъчно владеене на български език от децата, отглеждани в двуезична среда, неангажираност в тестовата ситуация, неадаптираност към средата на детската градина. Този праг се получава след сумиране на първите десет айтема. Ако детето расте в едноезична среда и не може да покрие критичния праг, съставен най-вече от айтеми за рецептивна реч, то много вероятно има риск от проблеми в развитието към актуалния момент, което следва да се провери и с данните от родителския въпросник и най-вече от информацията, получена с въпросника за учители.

В останалите случаи изследването продължава и накрая получените балове по субскàли се вписват в таблицата за индивидуални отговори на първа страница от листа за отговори.

Тестовите задачи, които влизат в скрининг теста са разпределени в следните области:

	Тестови задачи
Социално развитие, запознанство – 1 част	1-2
Езиково развитие – рецептивна реч	3-7
Езиково развитие – предлози	8-10
Езиково развитие – продуктивна реч	11-16
Емоционално развитие – ситуации	17-20
Емоционално развитие – разпознаване на емоции	21-24
Познание	25-30
Социално развитие – 2 част	31-35
Двигателно развитие	36-42

*Пробните опити не се оценяват!

Оценките по отделните задачи се сумират и вписват в предвидените таблици в листа за отговори.

Субскàли:	Бал по субскàли:
Пространствени предлози	
Продуктивна реч	
Емоции – ситуации	
Емоции – разпознаване	
Социално развитие – 2 част	
Двигателно развитие	
Сбор 1:	

Субскàли:	Бал от тестови задачи:
Социално развитие – 1 част, Запознанство	
Рецептивна реч	
Познание	
Сбор 2:	

Общият бал се получава от сбор 1 и сбор 2.

Тази оценка се сравнява в таблицата с нормативните стойности на първа страница от листа за отговори, съответно в колоните за възрастовата група, към която е детето в момента на изследване (вж. Табл. 1).

Таблица 1. Нормативни стойности за общия бал и шестте субскàли на теста

Възраст	група 3 г. – 3 г. 3 м. 15 дни				група 3 г. 3 м. 16 дни – 3 г. 6 м.			
Резултати	критични	ниски	средни	високи	критични	ниски	средни	високи
Общ бал	под 50	51-60	61-76	77-99	под 53	54-64	65-80	81-99

Субскàли	ниска стойност	норма	ниска стойност	норма
Езиково развитие – предлози	4	над 4	4	над 4
Езиково развитие – продуктивна реч	9	над 9	10	над 10
Емоции – ситуации	4	над 4	4	над 4
Емоции – разпознаване	5	над 5	5	над 5
Социално развитие	6	над 6	6	над 6
Двигателно развитие	8	над 8	9	над 9

Получената информация от скрининг оценяването – както общ бал, така и бал по шестте субскàли за детето, следва да се впише коректно в *Табл. 2. Индивидуални резултати на първата страница от листа за отговори.*

3.4. Интерпретация на резултатите от скрининг проучването

Оценките за общия бал и шестте субскàли на скрининг теста са важни ориентири за психичното развитие на детето, за това дали то протича в характерните за типичното развитие темпове, дали има забавяне в някоя от областите, дали детето демонстрира и изпреварващо развитие. Макар и информативна, скрининговата оценка не бива да се абсолютизира – като всяка количествена оценка тя дава обща информация за развитието на индивидуалното дете и насочва вниманието на специалистите в случаите на откриване на риск от проблеми. В този план тя може да е основа за по-нататъшната работа с детето по обща подкрепа, като същевременно е и индикатор за необходимостта от по-детайлна оценка на индивидуалния профил на детето, на неговите знания и умения, особено в областите на затруднения, както и в търсене причините за тях и за евентуалното забавяне в неговото развитие. Скрининговата оценка не е основание за диагностична преценка и в никакъв случай не бива да води до стигматизиране на детето.

На първо място след провеждане на скрининг теста следва да се направи анализ на поведението на детето по време на изследването. На втора страница от листа за отговори са предвидени няколко възможни поведенчески прояви на детето по време на администрирането на теста, които може да насочат вниманието към евентуалните причини за ниските резултати. Това са безучастност, липса на интерес и отказ на детето да участва, прекомерно безпокойство, отсъствие на концентрация и съсредоточеност по време на тестовите ситуации, неразбиране на инструкциите и др. В този случай следва да се проверят и оценките по субскàлите и най-вече да се разгледа информацията от учителския въпросник, както и от родителския. Доколкото въп-

росите, включени в учителския въпросник, се отнасят до същите активности, които се оценяват и в скрининг теста, се очаква да има относително сходство в тези оценки. Ако има разминаване, то все пак честотата на наблюдение от страна на учителя, както и разнообразните ситуации в естествената среда, в която детето проявява своите качества, дават превес на неговата гледна точка и на информацията, получена от него. Ако и в двата метода детето се оценява с ниски или критични оценки, следва внимателно да се проучи въпросникът на родителите, да се оцени средата, в която детето се отглежда, да се потърси информация за неговите силни страни, както и за областта на неговите затруднения.

Комплексна оценка за силните страни и трудностите на детето може да се постигне с включването както на количествена оценка от учителския въпросник, така и с качествен анализ на информацията от него по отделните айтеми.

Въпросник за учители
Количествена оценка на въпросника за учители

Всички показатели на въпросника се оценяват по четиристепенна скàла – от 0 до 3, с изключение на айтем 2, който има три възможни отговора и съответно се оценява от 0 до 2. Оценките от айтемите се сумират, за да се получи общият бал на детето по този въпросник.

Преди да се определи общият бал, следва да се трансформират оценките на два показателя – 29 и 30. Те са с обратна скàла на оценяване и затова четвъртата ù степен се оценява с 0, третата – с 1, втората – с 2, а първата – 3.

Общият бал на детето по този въпросник може да варира в диапазона от 0 до 92, като максималният брой точки по отделните области е представен в табл. 2.

Таблица 2. Тестови въпроси по области и максимален брой точки

Области	Показатели	Максимален брой точки
Езиково развитие	от 1 до 7	20
Двигателна активност и самостоятелност	от 8 до 18	30
Познание за света, игра и креативност	от 19 до 26	24
Социализация и адаптация	от 27 до 32	18*

**Показатели 29 и 30 са оценени с обръщане на скàлата.*

Нормите са формирани в резултат на проучване, в което 1623 учители от цялата страна са оценили деца по предложения въпросник. От всичките деца 813 попадат в първия възрастов интервал – от 3 г. до 3 г. 3 м. и 15 дни, а 810 – във втория – от 3 г. 3 м. и 16 дни до 3 г. и 6 м. Разпределението им по пол и езикова среда в тази извадка е отразено в табл. 3.

Таблица 3. Разпределение на децата по пол и езикова среда, в която се отглеждат (в проценти)

	3 г. – 3 г. 3 м. 15 дни		3 г. 3 м. 16 дни – 3 г. 6 м.	
Пол	**женски**	**мъжки**	**женски**	**Мъжки**
	43,4	56,6	43,4	56,6
Езикова среда	**едноезична**	**двуезична**	**едноезична**	**двуезична**
	78,7	21,3	75,6	24,4

Въз основа на получените емпирични данни се отделят три групи – с ниски, средни и високи стойности, разграничени от 10-ия и 90-ия персентил на честотното разпределение. В съответствие с очакванията проведеният сравнителен анализ на средните стойности на резултатите на двете възрастови групи установява статистически значима разлика, което е в подкрепа на идеята за тяхното отделно нормиране.

Таблица 4. Норми за общия бал на децата от въпросника за учители за две възрастови групи

група 3 г. – 3 г. 3 м. 15 дни			група 3 г. 3 м. 16 дни – 3 г. 6 м.		
ниски	**средни**	**високи**	**ниски**	**средни**	**високи**
0–38	39–78	78 – макс.	0–42	43–81	82 – макс.

След като се получи оценката за детето от учителя по всички показатели от въпросника, се изчислява неговият индивидуален бал. Той е обобщена оценка на детските постижения в четирите области на развитие – езиково, двигателно, познавателно и социално. Най-често резултатите попадат в средната категория на нормите, тъй като те обхващат всички случаи между 10-ия и 90-ия персентил. Под 10-ия персентил са малко деца – при тях има риск от проблеми в развитието и е вероятно да се проявят обучителни затруднения както в актуалния момент, така и в близко бъдеще. По-детайлният качествен анализ позволява да се установят както областите, така и конкретните дейности, в които децата имат затруднения. Над 90-ия персентил са децата с потенциал за бързо развитие и високи постижения в четирите области. Децата с оценка, която попада в средните стойности, покриват очакванията за типично развитие и демонстрират характерните за възрастта постижения. Същевременно качественият анализ по отделните показатели може да покаже в кои области детето в типично развитие среща трудности и в кои демонстрира своите

силни страни. Тази информация е важна и предпоставя успешността на по-нататъшната индивидуална работа с него.

Качествен анализ

За качествения анализ на информацията, получена от въпросника, е необходимо да се разгледат постиженията на детето по отделните дейности, отразени във всеки показател.

Езиково развитие

За областта „Езиково развитие“ са предвидени 7 активности, като се предполага, че учителят, в ежедневното си взаимодействие с детето, може да получи необходимата информация за степента, в която то владее умения за тяхното изпълнение. Първият показател отразява развитието на продуктивната реч, като всяка от предложените степени е манифестация на уменията на детето за речева продукция – от изговарянето на единични думи, през формирането на фрази, до създаването първо на кратки изречения, за да се стигне до най-високата степен – употреба на дълги и сложни изречения. Този показател допълва информацията от скрининг теста, свързана с продуктивната реч. Тъй като в скрининг теста не е отразено произношението на детето, то вторият въпрос дава информация за този аспект на езиковото развитие на детето. Следващите шест въпроса информират за овладяването на граматическите правила на българския език и за тяхното умело прилагане в речта на детето – напр. употреба на форми на множествено число на съществителни имена, употреба на минало (свършено, несвършено, неопределено) време на някои базисни глаголи, съгласуване на съществителните имена с техните определения, както и употреба на бъдеще време. От рецептивната реч е избран айтем, който е свързан със себепознанието и с назоваване на части на тялото. Такъв въпрос има и в скрининг теста.

Получените количествени оценки от общия бал по скрининг теста, както и по двете субскàли, свързани с езиковото развитие – за пространствени предлози и за продуктивна реч, следва да се разглеждат в съчетание с оценката на езиковата компетентност на детето, получена от въпросника за учители, за да се установи по-точно многообразният профил на детските езикови способности. Голяма част от включените във въпросника показатели отразяват същите езикови умения, които се оценяват и в скрининг теста, така че се очаква съвпадение в общи линии между тях. Все пак е възможно разминаване в оценките на езиковата компетентност на детето по скрининг теста и оценката от въпросника за учители, особено ако се отнася до произношението му. Друга причина за възможно разминаване може да се дължи на притеснението на детето в тестовата ситуация и отказа му да отговаря на въпросите, зададени от педагогическия експерт, който провежда изследването. Учителят много по-често наблюдава детето в естествената среда на взаимодействието му с другите деца и с възрастните, така че неговата оценка е формирана на основата на повече наблюдения и на по-разнообразен ситуативен и прагматичен контекст при комуникацията на детето с други лица.

Ако оценките за двете субскàли по езиково развитие на скрининг теста са ниски, както и оценката от въпросника за учители, то следва да се разгледат внимателно оценките на познавателното развитие и от двете методики. Вероятни причини са затруднения в обработката на информация, във формирането на категории, както и в отсъствие на подходящ контекст, стимулиращ общуването на детето.

Двигателно развитие

В областта на двигателното развитие оценката на детето се формира от наблюденията върху неговите дейности, в чието изпълнение то включва големите мускулни групи – качване и слизане по стълби, пренасяне на малък съд с течност на кратко раз-

стояние, построяване на кула от 4–5 кубчета. В разнообразните дейности за самообслужване се включват и малките мускулни групи, осигуряващи успешността на задачите за фина моторика. В тази част са уменията за съблича не и обличане, за разкопчаване и закопчаване на копчетата или ципа на дрехата, уменията на детето да се храни с прибори чисто (без да се цапа).

Към айтеми 36 и 37 от скрининг теста за рисуване по образец (кръг с допирателни и пресечени прави) и 38 (правилен захват на молива) се отнася и 10-ият въпрос от въпросника за учители – детето показва умения да рисува изображение по образец с молив или флумастер върху лист хартия. В допълнение може да се разгледат и направените от детето рисунки, апликации и др., включени в неговото портфолио.

При проблеми в изпълнението на двигателните упражнения следва да се направи и допълнителна оценка с методи, прилагани в логопедичната практика, които оценяват развитието на праксиса при децата.

Познание за света, игра и креативност

Ключово значение за разкриване на индивидуалните особености на детето има информацията за неговото познавателно развитие, защото то обуславя прогреса в ученето и овладяването на различните закономерности във всички области. Въпросите, които се отнасят до тази област, са свързани със способността на детето за категоризация – да групира различни предмети по определен признак (въпрос 19), да прави трансфер на наученото към нови области (въпрос 20), да прави количествени сравнения (въпрос 22), да разкрива причинно-следствени връзки (въпрос 23). Тези въпроси имат своя сходен тестови айтем, така че информацията на учителя може да бъде съотнесена с тази, която се получава от скрининг теста. Освен това в учителския въпросник е отделено място и на особеностите на играта наужким, чиито възможности за стимулиране на развитийните процеси е решаваща. Има и въп-

рос, който се отнася до способността на детето за регулиране на вниманието, което е важна предпоставка за успешното изпълнение на различни познавателни задачи.

При проблемните случаи, при които се наблюдават ниски и критични стойности на общия бал по скрининг теста и по учителския въпросник, следва да се анализират много внимателно и всички дейности, включени в частта на въпросника за познавателното развитие. Те могат да насочат към специфичните за детето затруднения и да помогнат на педагогическите специалисти да разберат по-добре причините за тях.

Социализация, адаптация

Развитието на социалните умения и социализацията, които се проявяват в общуването на детето със социалното обкръжение, е базисна област от неговото психично развитие. Учителят може да предостави много важна информация, свързана с поведението на детето и с особеностите на неговото общуване – както с взаимодействието му с другите деца в ежедневните ситуации в детската градина, така и с тяхното отношение към него. Учителят често е наблюдател на формирането на приятелства между децата, на прояви на емпатия между тях, на различни техни просоциални постъпки, на овладяване на определени правила и норми, които регулират техните взаимодействия. Учителят изпълнява важна роля в превенцията на агресивни прояви на децата, в насърчаването на конструктивно решаване на конфликти, които възникват в хода на общуването. В този план са важни неговите отговори на въпросите, които се отнасят до поведението на детето в социалната среда, до това дали то влиза във взаимодействие с другите деца, дали се чувства щастливо сред тях, дали предпочита да се усамотява, дали децата го изолират и не общуват с него и др.

Съчетаният анализ на детските реакции в тестовите ситуации и информацията от учителя дават възможност да се устано-

вят социалните умения, предпочитанията на детето, неговите реакции в конфликтните ситуации.

Въпросникът за родители също е важен източник на информация за индивидуалните характеристики на детето, за неговите силни страни и затруднения, за неговите постижения в овладяването на езика, както и за двигателните умения и постигнатата степен на самостоятелност. Този въпросник е създаден с идеята, да се получи повече информация от родителите за поведението на детето в семейната среда, за неговите особености, навици и предпочитания.

Друга важна част от въпросника за родители е свързана с наблюденията им върху социо-емоционалното им развитие, с взаимодействието на детето с връстниците и с другите хора (вж. Приложение 2). Във въпросника за родители са включени някои поведенчески прояви на детето, които могат да бъдат показател за риск от проблеми в психичното и личностно-емоционалното му развитие. Същевременно, те могат и да произтичат от нарушеното нормално функциониране на семейството. Това са следните въпроси:

Въпрос 25. Прави неволни движения, повтарящи се поклащания на тялото или има тикове на лицето. (**често/ много често**);

Въпрос 26. Детето чупи, унищожава предмети, когато е ядосано. (**често/ много често**);

Въпрос 29. Реагира раздразнително дори на слаби шумове и светлини. (**често/ много често**);

Въпрос 33. Плаче или се смее без наличието на явни причини. (**често/ много често**);

Въпрос 35. Случва се да удря други деца. (**често/ много често**);

Въпрос 38. Гледа ви в очите, когато му говорите и проследява погледа Ви, за да разбере накъде насочвате вниманието си. (**рядко/ никога**);

Отговорите на тези въпроси следва да се анализират много внимателно преди срещата с родителите, за да може в разговора с тях да се получи по-подробна информация, която да ориентира специалистите във възможните причини. Дори и да съвпадат с констатациите на педагогическите специалисти относно поведението на детето в детската градина, не бива да се използват за каквато и да е диагностична оценка. Тя е от компетентността на медицинските специалисти.

4 АКТИВНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛИТЕ – ФАКТОР ЗА УСПЕШНОСТ НА ПРИОБЩАВАНЕТО

4.1. Срещата с родителите – цели и начин на провеждане

За да се реализират успешно целите на приобщаването са необходими сътрудничество и споделена отговорност от всички участници в него, основано на толерантност и разбиране на важността му за по-нататъшното развитие на детето. Системността и конструктивността в сътрудничество между детската градина и родителите са основен фактор за пълноценно реализиране на целите на приобщаването и в частност- на изготвения план за подкрепа. Това е труден процес, в който се срещат редица бариери, плод на стереотипни нагласи у родителите, неприемане на реалността, страхове за бъдещето на детето и др.

В този план пред специалистите в детската градина стои целта да спечелят доверието им, за да могат да разчитат на тяхната ангажираност в процеса на подкрепа. Това определя значението и важността на първата среща с родителите след провеждане на скрининг проучването, в която те трябва да почувстват разбиране и съпричастност не само към проблемите на детето, но и към семейството като цяло.Това е първата стъпка в изграждането на партньорство с тях.

Трудностите на семействата с дете със затруднения в развитието

Проблемите в развитието на детето поставят пред родителите сериозни изисквания за насочване на много от ресурсите им към неговото подпомагане и подкрепа, подлагат на изпитание способността им за адаптация в променените условия и повлияват всички аспекти на качеството на живот на семейството. Според данни от емпирични изследвания семействата на деца със специални нужди преживяват повече брачни конфликти, партньорите имат противоречия относно подкрепата към детето и начина за справяне с тази стресогенна ситуация (Gerstein et al., 2009; Pottie & Ingram 2008).

Ефектът на нарушенията в детското развитие върху психичното здраве, личностното функциониране и качеството на живот на родителите е изследван широко в психологическата литература и са проведени многобройни изследвания с цел да се определят условията за адекватни копинг стратегии за справяне и за насоки за интервенция. Мнозинството от тях разкриват негативните преживявания и опит на родителите, свързани с грижата за дете с проблеми в развитието или с хронично влошено здравно състояние. В много случаи високите нива на стрес при тези семейства се съпровождат с ниски нива на щастие, благополучие и качество на живот (Baker et al., 2005). В редица изследвания се разкриват прояви на депресия, усилващ се стрес, дори и случаи на тежко депресивно разстройство сред родителите на деца с нарушения в развитието (Blacher et al.,2005). Тези състояния на родителите оказват неблагоприятно въздействие върху общуването им с детето и изпълнението на родителските функции. Често родителските реакции към детето се променят в негативна посока, родителите проявяват по-рядко чувствителност към него, по-малко толерантни са към затрудненията, които то изпитва. Не само по-големите отговорности и грижи, които родителите на деца с проблеми в развитието трябва да поемат в актуалния момент,

но и въпросите, свързани с тяхното бъдеще, допълват негативните им преживявания и опасения.

Според Р. Марвин и Р. Пианта (Marvin & Pianta 1996) обичайните реакции на родителите към нарушението в развитието на детето са: чувство на опустошеност, на травма от новината, на шок, отричане, нежелание да повярват, криза, объркване, реакция на скръб, преживяване на загуба на детето, което са очаквали, надеждите и представите за бъдещето са компроментирани, чувство на вина, на отговорност, срам, чувство на гняв, насочен към специалистите, понижаване на самооценката и Аз-ефективността, промяна в негативен план на брачните и семейните взаимоотношения, нарушение на обичайните семейни практики и др.

От начина, по който родителите се справят с приемането и осмислянето на проблемите в развитието на детето, зависи тяхната ефективна адаптация, както и способността им да преструктурират своите приоритети, да мобилизират ресурсите си за пълноценна грижа към детето и да участват активно с включването му в дейности, които ще имат благоприятно и стимулиращо въздействие върху развитието му.

В този план в процеса на изграждане на партньорство с родителите на деца с проблеми в развитието или с хронични заболявания следва да се отчита това, че те преминават през период на адаптация, в който реконструират представите и надеждите си за желаното дете, изпитват стрес и разочарование от това, че тези очаквания не са се сбъднали. Преживяванията на стрес, на скръб и тревожност, на страх за бъдещето на детето им са нормална реакция от страна на родителите спрямо това събитие в техния живот. Те са изправени пред неопределеност и много неизвестности относно перспективата за развитие на детето си. Необходимо е време, за да могат да достигнат до разбиране на значението и последиците от това, че детето има затруднения или по-сериозни проблеми в развитието. Същевременно те трябва да осмислят получената информация за неговото актуално състояние, да я преживеят емоционално, но и да формират краткосрочна и по-дългосрочна перспектива за него. Продължителността на

този процес е различна при различните семейства, като тя е свързана с влиянието на различни фактори. По-бързото формиране на представа за тяхното действително дете в противовес с желаното улеснява способността на родителите за по-активна включеност в грижите за него и в проявата на чувствителен отклик към неговите потребности. Това е начин да се насърчава сигурната връзка с него.

В няколко публикации Р. Пианта, Р. Марвин и кол. разграничават и групират в два класа реакциите на родителите: като показателни за адаптацията им към състоянието на детето или пък показателни за затруднена адаптация (Pianta et al. 1996; Marvin & Pianta 1996). В класа реакции, които свидетелстват за неконструктивен и неинтегриран подход към адаптацията в тази трудна житейска ситуация, са: изопачаване на ситуацията на когнитивно ниво, фокус върху търсене на причините, преувеличена оценка на въздействието върху себе си (виктимизация) и селективно внимание върху миналия опит и избягване на настоящата реалност (отричане). Тези родители демонстрират ту силна емоционална реакция на гняв, ту често изпадат в депресивни състояния, проявяват примиренческо оттегляне от реалността, дезорганизираност по отношение на необходимите действия. Характерно за родителите, които са постигнали интегриран подход в тази житейска ситуация, е ориентацията им към настоящето и бъдещето, реалистичен поглед върху състоянието на детето им, признаване на емоционалните трудности, балансиран поглед върху оценката на ефекта на тази ситуация върху тях, чувство за съгласуваност и автономност, без да се търси съчувствието на другите хора.

В този план педагогическите специалисти следва да формират адекватни очаквания при среща и взаимодействие с родителите на деца с риск от проблеми в развитието или с вече установени затруднения в обучението. Повечето родители успяват да се ориентират относно състоянието на своето дете още преди постъпването в детската градина, например забелязват по-бавния темп на развитие или пък са притеснени от определени спе-

цифични поведенчески прояви. Най-често им прави впечатление забавянето в езиковото развитие, нарушения на моториката, нестабилността и слабата регулация на емоционалните състояния на детето, избягването на социални контакти, агресивни прояви и др. Предложението за скринингово изследване на детето в детската градина се приема от тези родители позитивно, като разчитат да получат повече информация, която може да им бъде полезна и ориентираща, но най-вече затова, че в този процес ще взаимодействат с педагогическите специалисти в усилията, които полагат за подкрепа на детето. При тази група родители могат да се забележат и значителни положителни промени, като изпитанията на тази житейска ситуация водят до личностно израстване и мобилизиране на целия им потенциал и ресурси, за да осигурят оптимални условия за подкрепа на детето си. Те са в готовност за взаимодействие и партньорство с педагогическите специалисти и са мотивирани да бъдат включени в системната работа с детето.

Същевременно има и родители, на които е нужно повече време, за да се ориентират в състоянието на детето, които отказват да приемат информацията от учителя или от скрининговото изследване, ако тя насочва към това, че при детето има вероятен риск от проблеми в развитието. Много често при тези родители може да се забележи съществено разминаване между информацията от въпросника за родители и постиженията на детето при тестирането; формират очаквания, че актуалният проблем ще се реши от само себе си в бъдеще, че детето ще го преодолее, в хода на развитие и др. Не редки са случаите с прояви на вербална агресия към педагогическия екип. За ефективно взаимодействие с тях е необходимо да се организира професионална психологическа и педагогическа подкрепа, която да подпомогне преодоляването на негативизма на родителите и да съдейства за създаването на добър психологически климат за партньорство с педагогическите екипи.

Психичното благополучие – в центъра на подкрепата за детето и неговото семейство

Колкото и различни да са потребностите на децата от системна подкрепа за реализиране на техния потенциал, колкото и разнообразни по съдържание дейности и ресурси да изискват, всички те се нуждаят най-вече от подкрепа за тяхното психично благополучие. В това се състои хуманистичният подход, заложен в основата на приобщаването.

Според Селингман условията, които благоприятстват благополучието при децата и възрастните са позитивните емоции, включеността, позитивните взаимоотношения, чувството за смисъл и постиженията (Selingman, 2011). Съотнесени към децата със специфични потребности, за създаването на условия за тяхното психично благополучие следва да се акцентира не само върху образователните цели на дейностите за обща подкрепа, но най-вече върху личностното израстване и социо-емоционално състояние. В зависимост от тежестта на проблемите, при някои деца се налагат и по-продължителни интервенционни програми, но дори и в началото на дейностите за подкрепа, следва да се предлагат такива, които могат да активизират потенциала им за социална свързаност и общуване с всички деца в групата.

В този план, най-силно мотивиращо послание към родителите е да чуят, че основната цел на работата на педагогическата специалисти в детската градина е да съдействат за постигане щастието на децата.

Срещата с родителите има няколко различни функции. Най-напред тя е важна, защото се очаква да даде допълнителна информация за състоянието на детето, за неговите индивидуални особености и най-вече за **силните страни**, които следва да се развиват в хода на предвидените дейности. Това ще направи по-прецизен и адаптиран към конкретното дете планът за неговата подкрепа. Информацията, която се получава от родителите, макар и пристрастна и субективна, е много важна, тъй като ориентира в

индивидуалните особености на детето, демонстрирани в най-естествените за него условия, а именно – в дома. Безспорно поведението му в естествената житейска среда се различава от това в детската градина или на други обществени места, където то активизира по-силно своя самоконтрол, където се притеснява, срамува се и не изявява себе си по същия начин, както вкъщи. Родителите дават важна допълнителна информация не само за неговите индивидуални характеристики и способности, но и за ежедневните навици, предпочитания, а в много случаи – и за неговите страхове, притеснения или специфични поведенчески прояви. От друга страна, срещата с родителите дава важна информация за ресурсите, като време, образователна култура и психологически потенциал за справяне с неизбежните трудности и за по-нататъшното партньорство с детската градина.

Като се имат предвид тези съществени индивидуални различия, педагогическите специалисти следва да се подготвят за срещата си с родителите с умерени очаквания, но и с нагласата за мотивирането им за партньорство в процеса на общата подкрепа.

Организация на срещата с родителите и подход към тях

В организационен план е нужно да се спазят определени условия, за да се гарантира успешността на срещата, изразена в постигнато партньорство с родителите. Първо, покана за среща се отправя към всички родители, които са дали своето съгласие за изследване на детето и желаят да бъдат информирани за постиженията му. Второ, срещата следва да се проведе скоро след изследването със скрининг теста, когато вече е осъществена подготовка за нея заедно с учителя на групата и когато са разработени насоките за бъдещата работа с детето, с фокус върху тези дейности, в които то следва да се включи. Провеждането на среща с родителите е необходимо да се планира скоро след прилагането на

скрининг теста, за да се покажат актуалните му резултати, тъй като динамиката на развитие в този възрастов период е голяма и често се наблюдава скокообразна промяна. Трето, с родителите на всяко дете се събеседва поотделно, като за тази цел се избира най-подходящо помещение в детската градина, където може да се осигурят условия за конфиденциалност и спокойна атмосфера. Предвид важността на срещата не е допустимо тя да бъде проведена в преходно помещение, в което е вероятно да преминават други хора, разговорът да бъде прекъсван, както и да бъде чут от външни хора. Обстановката следва да е предразполагаща, да бъде спокойна и да не създава излишни притеснения у родителите. В този план не е желателно разговорът да се провежда в кабинета на директора, освен в случаите, когато той следва да присъства. В срещата с родителите участват поне единият учител на детето, както и приложилият теста експерт. Не е препоръчително на срещите да присъства директорът, тъй като това създава различна атмосфера. Неговото участие е желателно само в отделни случаи, по преценка на екипа. Четвърто, може да се направи примерно разпределение на ролите на всеки един от учителите в споделяне на различните аспекти на информацията, която се отнася до установените постижения или затруднения на детето, както и до насоките за работа с него. Важно е да няма разнопосочни послания към родителите, дори и учителите предварително да са на различни позиции. Те следва да се уточнят и да се стигне до позиция, която споделят и двамата педагогически специалисти, тъй като тяхната екипност е ключова.

Срещата с родителите се структурира така, че в нея се отделят различни теми – от въвеждаща информация и запознаване на родителите с постиженията на детето, установени не само в скрининг изследването, до насоки за работа в ежедневното педагогическо взаимодействие. Още в началото на срещата е добре да се постигне неформална атмосфера, като целта е родителите да се предразположат – например да разкажат за интересно събитие, в което детето е участвало скоро, да споделят някои забавни случки с него.

Постепенното навлизане в същността на разговора се свързва с въпроси към родителите относно индивидуалните особености и поведенчески прояви на детето, относно неговите силни страни, но и затрудненията, които среща. В този план първоначално се съобщава информация за силните, но действителни постижения на детето, като се избягват оценъчни думи, като например: той/тя е отличник(чка), първенец и други, в които вниманието е върху сравнението и ранжирането на децата. Това противоречи на целта на приобщаващото образование да се разкриват силните страни на всяко дете, да се подкрепя в развитие на индивидуалността му.

След силните страни разговорът се насочва към затрудненията на детето, които то изпитва в този момент от своето развитие. Целта е родителите да бъдат предразположени да споделят чувствителна информация, ако имат такава за детето, свързана с областта на неговите затруднения. Необходимо е да се осигури повече време на родителите, за да споделят още информация за детето. Внимателно може да им се зададат въпроси дали са забелязали и имат ли впечатления за определени прояви на детето, към които специалистите искат да насочат тяхното внимание. Това са т.нар. критични области, върху които следва да се фокусира разговорът. По-лесно за специалистите би било да потвърдят информацията, дадена от родителите, отколкото да са в ролята на тези, които първи съобщават за слабите страни и затруднения на детето. Предварителната информация, получена от въпросника за родители, следва да бъде много добре анализирана, като се набележат тези критични пунктове в нея относно състоянието на детето, които се потвърждават от скрининговото проучване и от оценката на учителя му. Това са основните опорни точки, върху които може да стъпи педагогическият специалист при предоставяне на чувствителната информация за детето.

Същевременно, при всички случаи, е недопустимо е да се използват фрази като „детето е със слаби умствени способности“, „детето е изоставащо“ и др., които го етикетират или биха прозвучали заплашително и фрустриращо за родителите.

Това е най-трудният момент в разговора. Необходима е известна пауза и време, за да може родителят да приеме поне на когнитивно ниво информацията, която му се представя. Нужно е да се акцентира върху това, че резултатите са временна картина за развитието, и е възможно много скоро да бъдат различни поради динамиката на процесите в тази възраст. Не е целесъобразно да се очертават нереалистични прогнози или пък да се обещават неща, които не зависят от практиката на педагогическите специалисти. Освен това, за да се внесе повече оптимизъм в перспективата за развитието на детето, независимо от актуалните затруднения, е задължително да се предложи стратегия за преодоляването им – конкретни дейности, игри и упражнения. Следва да се обърне внимание, че при системни действия затрудненията могат да бъдат преодолени и компенсирани в определена степен.

В представянето на резултатите не е необходимо да се навлиза в конкретна информация (на ниво айтем), освен ако родителят не пожелае това. **Фокусирането следва да е в областта, в която детето среща затруднения – например фината моторика, езиковото, социалното развитие и др.**

След темата за трудностите задължително разговорът се връща върху позитивните аспекти, като се фокусира върху силните страни на детето, върху постиженията, които то има в някои области, така че разговорът с родителите да бъде завършен по възможност в позитивен тон.

Важен елемент от срещата с тях е да се разбере какви са очакванията им по отношение на дейностите, които се предлагат за подкрепа на детето и резултатите, които могат да се постигнат- както в краткосрочен, така и в по-дългосрочен план. Първоначалните дейности, които ще се осъществят с детето следва да са насочени към постигането на по-краткосрочни цели. Това има по-силно мотивиращ ефект върху родителите, чието партньорство е необходимо, за да се предприемат комплексни действия за развитие на потенциала на детето.

Родителите трябва да бъдат подпомогнати да формират по-адекватни очаквания за процеса, както и за трудностите, кои-

то несъмнено ще се срещат, но и за перспективата за промяна и позитивни резултати. Това е добра възможност срещата да се използва за повишаване на педагогическата култура на родителите, като им се разяснят особеностите на педагогическите взаимодействия в образователната среда в детската градина. За да бъдат мотивирани за по-активно участие в този процес и да се постигне споделена отговорност, следва да им се дадат и конкретни примери за базисните особености на системата на обучение и възпитание, както и какви са възможностите за предоставяне на обща подкрепа за децата и др.

В този план е необходимо съдържанието на предварително планираните от специалистите дейности с детето да бъдат дискутирани с родителите и ако е необходимо да бъдат модифицирани, така че да се изберат тези, които са най-подходящи за стимулиране развитието на конкретното дете. Това следва да са дейности, към които детето има интерес и мотивация за включване.

Увеличаване на съвместните дейности и игрови занимания на родителите с детето

За осъществяването на успешни връзки между детето и социалната среда от съществено значение е формирането на качествени отношения със света, и най-вече с родителите и хората от близкото обкръжение. Това предполага и осигуряване на качествена грижа, свързана с осигуряване на възможности за удовлетворяване на психологическите потребности на детето, което му създава усещането за свързаност с ключовите фигури и е условие за неговото психично благополучие и бъдещо развитие. Независимо различията в дейностите по обща подкрепа, се налагат някои общи предложения за подобряване взаимодействието на родителите с детето. За стимулиране развитието на детето от ключово значение е формирането на сигурна привързаност между него и родителите. Тя предполага разбирането на детето като самостоя-

лен субект със своите потребности и желания, със свой вътрешен свят. Често детето с риск от проблеми в развитието изпадат в т.нар. „заучена безпомощност“, поради свръхпротективно поведение от страна на родителя. Това го лишава от възможността да изпробва себе си в различни действия и да развива своята адекватна самооценка. За да формира адекватни механизми на самоконтрол детето има нужда от подкрепа и емоционален контакт, насърчаване в самостоятелните му опити.

- Стимулиране на самостоятелността на детето и включването му във всекидневните дейности в дома;
- Спортни занимания с детето;
- Подобряване на ежедневния режим на детето;
- Даване на позитивни и ограничаване на негативните примери и модели на поведение;

4.2. Насоки за взаимодействие с родителите

› **Необходимост от значителен организационен ресурс**

Активното партньорство с родителите поставя необходимостта от повече организационен ресурс, което следва да се отчита от ръководството на детската градина и налага оптимално разпределение на функциите между координатора и педагогическите специалисти, ангажирането им съобразно техния опит, квалификация и експертиза. Всички педагогически специалисти, ангажирани с дейности по обща подкрепа следва да се включат в работата с родителите.

› **Системност на срещите с родителите**

След първата среща с родителите е препоръчително да се предложи нова, за да имат време да осмислят информацията, да я интегрират и ако имат въпроси, отново да ги дискутират с педагогическите специалисти. Практиката за обща подкрепа предполага срещите с родителите да се провеждат системно, за да се информират за прогреса и динамиката в развитието на детето и най-вече, за да се мотивират да реализират препоръките на педагогическите специалисти в ежедневното си взаимодействие с него вкъщи. Това е необходимо и за да се актуализират подходящите дейности спрямо прогреса и възрастта на детето. Тъкмо информацията за реалния прогрес на детето е силно мотивиращ фактор, който може да активизира родителите и да засилят участието си в този процес.

› **Индивидуален подход към родителите на деца с риск от проблеми в развитието.**

Не само децата, но и родителите изискват подход, съобразен с техните особености и ресурси за пълноценно партньорство с детската градина. В някои случаи, при които поради стечение на

редица фактори – ниско образование и компетентност, неглижиране, лоши социо-икономически условия на живот, негативният ефект върху развитието на детето е особено силен, се налага повече системност в усилията както за работа с детето, така и с родителите.

В други случаи, семейството не разполага с психически ресурси и не е в състояние да мобилизира потенциала си за справяне със ситуацията и да изгради своята нова перспектива за живот с детето, изискващо повече грижа и стимулиране. В този случай семейството има особена нужда от професионална психологическа подкрепа за справяне с преживяванията и стреса, посредством която да изгради нова жизнена перспектива, в която да се оптимизира подходът на семейството към детето.

Липсата на достатъчна ангажираност от страна на родителите може да се дължи на множество причини, които могат да препятстват по-нататъшното сътрудничество с тях. Съществено значение за това може да е липсата на доверие към институцията на детската градина и отсъствие на увереност във възможността да се помогне на детето, липса на време и прекомерна натовареност на родителите и др. В този план, тяхното активизиране следва на първо време да е съобразено с интересите и възможностите на семейството.

› Повишаване педагогическата култура на родителите

Системното общуване и консултации с педагогическите специалисти дават възможност на родителите да подобрят своите познания за педагогическия процес, за различните форми и очаквани резултати от изпълнение на определени дейности. Препоръчително е да се провеждат и обучителни семинари и лекции за родители, както и срещи със специалисти – педагози, психолози, логопеди, поканени специално за целите на приобщаването.

5 НАСОКИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА СТИМУЛИРАЩА СРЕДА ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕЦАТА

5.1. Стимулиране на познавателен интерес у детето и насоки за развитие на познавателните способности

При затруднения на детето да се справи с тестовите задачи, които са предвидени в скрининг теста в частта за оценка на базисните общи познавателни умения, следва да се потърси допълнителна информация и от другите източници (въпросника за родители и учители), които могат да ориентират за вероятните причини за затрудненията, но също така ще дадат възможност да се получи по-разширена и детайлна картина за различните аспекти на индивидуалните познавателни способности. Една група причини е свързана с отсъствие на познавателен интерес у детето, което в крайните му степени може да се дължи на дефицити в средата: отсъствие на подкрепа, неглижиране в семейството, подлагането му на системен тормоз и насилие и др. Втора група причини обхваща по-базисните, т.нар. общи функции на изпълнение (екзекутивните функции). Това са работната памет, функци-

ите на фокусиране на вниманието, на инхибиторен контрол, на планиране на последователността от действия, подчинени на определена цел, когнитивната гъвкавост, които лежат в основата на голяма част от разнообразните прояви на детската познавателна активност. Тяхното нарушение се отразява значимо върху успешното справяне със задачите, в които се проявяват различните специфични познавателни способности като разсъждения по аналогии, установяване на причинно-следствени взаимовръзки, категоризация и др. Третата група причини е свързана с атипичното развитие на специфични познавателни умения, които водят до затруднения в обработката на информация.

Интересът към проучване на закономерностите в заобикалящата среда най-често се провокира в игрови контекст, но така също и в условия, в които детето установява факти, които противоречат на вече придобитото от него знание за света, или пък има пропуск, който се опитва да запълни. В този план любопитството към новото възниква само когато нивото на неговото вече усвоено знание е близко до това на постъпващата информация. Някои изследователи твърдят, че ученето е вътрешно мотивиран процес, който провокира любознателността на детето с цел да се максимализира придобиването на информация чрез намаляване на неопределеността (Twomey & Westermann 2018). Това води до придобиване на ново знание и до изграждане на детските наивни теории за света, които, макар и крайно ограничени, все пак се характеризират с консистентност и ориентират детето в неговите търсения.

В този план за стимулиране на познавателните интереси на детето е необходимо:

- **Първо, организиране на разнообразна привлекателна и безопасна среда, която стимулира и удовлетворява изследователските потребности на детето. Насърчаване на детето да експериментира определени действия с акцент върху резултата от тях.**

Играта в контекста на предучилищното образование спомага за обогатяване на детското познание и опит, за формиране на елементарни представи за физическите явления и обекти, за техните свойства и функции, за опознаване на основни процеси и закономерности в природния свят, за разбиране на пространствените и количествените отношения и др. От друга страна, в играта детето формира своя подход на проучване, който удовлетворява неговото любопитство и интерес, помага му да разкрива нови връзки, да разбира прости причинно-следствени механизми, да опознава свойствата на предметите, техните функции, да класифицира и да се ориентира в непозната среда и да предвижда последствията на определени действия, както и да изгражда по-системна представа за света. Играта е най-естествената среда, в която детето демонстрира своята креативност и пресъздава, допълва, променя определено съдържание, борави с различни средства, за да пресъздаде въображаеми образи, представя нереални обекти, използва изобразителен материал в рисунки, апликации, пластики.

- **Второ, включване на детето в игри и занимания, стимулиращи символните функции – осъществяване на действия наужким, сюжетно-ролеви игри и игри, в които то използва само въображаеми обекти.**

За изпълнението на едни или други игрови действия и най-вече в играта наужким детето пресъздава въображаем предмет, понякога измисля и „общува“ с въображаем партньор, приписва му свойства и роли и др. В хода на детското развитие тази замяна става все по-сложна, а приликата и сходството на референта обект с въображаемия обект – все по-далечна, като се включва във все по-разнообразен игрови контекст.

Прилагането на играта в рамките на подход, центриран към детето, може да допринесе както за провокиране на изследователското му поведение, за разширяване на неговите знания, така и за активното му социално взаимодействие с връстниците и респективно – за психичното му благополучие. Умелото използва-

не на огромните ресурси на играта за стимулиране на детското развитие е в пряка зависимост от насочеността, която ѝ придава учителят, и от нейното съдържание. Способността на учителя да провокира разгръщането на игровите действия, да ги подпомага, да подкрепя по-чести спонтанни игрови прояви и да стимулира инициативата на децата е ключова.

Децата са активни субекти и тяхното любопитство да опознават света трябва да бъде провокирано чрез баланс между играта и ученето. В този контекст е особено важно в педагогическата практика да се създават повече възможности за игра, предлагана от децата. Съществуват социокултурни различия, свързани с играта, най-вече по отношение на това дали тя е инициирана от учителя и е подчинена на определени образователни цели, или е свободен избор на децата. В образователния модел, разпространен в страните от Северна Европа, учителят рядко се намесва в свободната игра на децата, като целта е така да стимулира тяхната независимост, способността им да правят самостоятелен избор, да поемат отговорност, да поставят цели, да насочват действия към постигането им (Slot et al. 2018). Този модел се основава на критериите, които според Хюджис определят същността на играта – да бъде свободно инициирана, да има позитивен емоционален тон, да се акцентира върху радостта, която създава, да бъде насочена повече към процеса, отколкото към резултата (Hughes 2003). Балансът между тези важни взаимно допълващи се форми трябва да бъде постигнат, тъй като по-малките деца все още нямат добре изградени умения за осъществяване на игрови действия, които да доведат както до овладяване на ново знание, така и до удовлетворяване на формиращия се интерес и предпочитания.

Изследванията на американската психоложка А. Лилард насочват към това, че оптималният ефект от различните видове игри се постига, ако са приложени в съответната възраст, в която децата имат готовност и потребност от упражняване на съответните игрови действия (Lillard et al. 2013). Това предполага разкриване на възрастовите различия във формирането на различни игрови умения на децата, познание за етапите им на развитие и

механизмите на промяна, за да бъдат създадени благоприятни условия и оптимална среда за преминаване към по-високи нива на игровата култура.

Игрите на съвременните деца отразяват динамиката на живота и обществените отношения – променят се сюжетите, ролите, играчките, мотивите за игра и нейната структура. В международно изследване на играта на децата в 16 страни се отбелязва, че чувствително намаляват игрите с изява на детското въображение, а се увеличава интересът към телевизионните анимации, към компютърните игри (Singer 2008).

В избора на игри, подходящи за активизиране на децата от първа група, следва да се отчитат и техните предпочитания. Данните от проведено национално представително изследване с 1405 учители (Атанасова-Трифонова и кол. 2016) показват, че подвижните игри са предпочитани от децата във всички групи на детската градина и заемат първо място, за което свидетелстват средните стойности на ранговете, получени при подредбата на шест типа игри в зависимост от интереса и предпочитанията на децата. На второ място при всички групи се нареждат сюжетно-ролевите игри. За децата от първа и втора група игрите, поставени на трето място, са тези, които ги ангажират в конструиране и боравене с различни материали и предмети, а на четвърто място за първата група са игрите наужким. Макар и силно зависима от социокултурния контекст, в който израства детето, символната игра най-често се наблюдава между третата и четвъртата година, като постепенно интересът на детето към нея спада.

Подобряването на образователните технологии, които използват в по-голяма степен ресурсите на играта, стимулиращи познавателния интерес на децата, тяхното самостоятелно търсене и проблемно ориентирано мислене, съобразени с възрастовите особености и индивидуалните им потребности, както и добрите социални взаимодействия са важни условия за по-високо качество, водещо до по-добри постижения и психично благополучие на децата.

Играта наужким и разсъждения за аналогии

Според резултатите от изследване, което се основава на регистрация на неврофизиологическата активност по време на разсъждения по аналогия (Whitaker et al. 2016), успешността им се дължи на подобряване на способността за селективно възпроизвеждане на релевантни на задачата семантични връзки. В тази връзка е обоснована стратегията за упражнение на децата в решаване на проблеми в тематично свързани области, което може да позволи по-лесното откриване на връзки между тях. Съгласно данните от проведено изследване с учители от детските градини 40,1% от децата в първа група само понякога, а 24% – често, пренасят знание от една област в друга (Атанасова-Трифонова и кол. 2016). Тези резултати биха могли да се подобрят при активно стимулиране на способността на децата да разкриват различни отношения (най-често причинно-следствени) в една област и да ги съотнасят към подобни отношения в друга област. По този начин те развиват способността си да правят аналогии. Децата, ангажирани в игра наужким, също осъществяват, макар и елементарни, операции на съотнасяне на връзките между двойки обекти, с помощта на които правят заместване на едните с другите.

Изборът на темите е необходимо да отговаря в по-голяма степен на формиращите се интереси на децата, за да се постигне пълноценната им ангажираност в този процес и да се мотивират да участват по-активно. Същевременно овладяването на по-абстрактни понятия трябва да бъде подкрепено с използването на нагледно-образни материали и нагледно-действени средства, чрез които да започне изграждането на връзки – от по-прости към по-сложни, които ще улеснят детето във формирането на аналогии и ще го стимулират да генерализира наученото в други ситуации.

В **игрите за конструиране,** в които се създава нов обект от множество елементи, се развива способността на децата за разбиране на пространствените отношения, за представяне на целта в идеален план и за откриване мястото на всеки елемент в цялото. Освен че развива пространствените умения, този тип игри

същевременно благоприятства и разбирането на количествени отношения, което е основа за развитие и на началните математически представи. Пространствените отношения са особено важни за сравнението и оценката на различни големини, за представяне на подредбата на числата, за решаване на проблеми и др. Както показва изследване на Вердин, децата на три години, които развиват пространствено мислене чрез този тип игри, в сравнение със своите връстници показват по-добри умения и за разбиране на количествени отношения, включително и за числата в по-горна възраст (Verdine 2014). С разгръщане на конструирането като действие и с последователното прибавяне на нови елементи целта се актуализира и детето или продължава реализацията ѝ до успешен завършек, или ревизира предишните си операции, ако е необходимо. Тъкмо поради това че детето проявява голяма гъвкавост при конструирането, Пиаже определя тази игра като добра илюстрация на процесите на акомодация на образните схеми на детето (Piaget 1962). Все повече данни свидетелстват за голямата гъвкавост в изграждането на тези умения и за възможността за трайната им промяна в резултат на определен вид упражнения, както и за ефективния им пренос от един контекст в друг.

Стимулиране на категоризацията

Въпреки че в когнитивната психология съществуват много различни теории и обяснителни модели относно процесите на категоризация и механизмите ѝ на развитие в детството, една от водещите тези е, че нейната успешност е свързана с отделяне на най-информативните и релевантни признаци. Поради това насочването на вниманието на децата към формата на предметите, обектите, съществата е предпоставка за ефективна категоризация. В този план овладяването на категориите, свързано с внимание към формата, от своя страна води до съществена промяна в овладяването на езика (Gershkoff-Stowe & Smith 2004). Категоризацията на децата може да бъде подпомогната по различ-

ни начини, един от които е свързан с целенасочено фокусиране на вниманието върху формата като най-информативен признак на обектите, при което другите им свойства се възприемат като второстепенни.

Най-разнообразни игрови ситуации могат да бъдат предложени за постигане на тази цел. Една от тези игри изисква децата да сортират сходните обекти в групи, което предполага да се научат да използват **сравнението** като важна операция, при която те могат да извлекат общите признаци и да игнорират различията между предметите. В изпълнението на това действие изпъкват по-силно и признаците, по които се осъществява групирането. Игрите варират по трудност, най-често свързана със стимулите, които се използват. Това е важно условие, което може да ориентира подхода към детето съобразно неговите постижения и съответно трудностите, които среща. От една страна – това могат да бъдат играчки, които са много детайлни и са със силно сходство с реалните обекти, а от друга – схематични рисунки, които са по-отдалечени от оригинала. Освен това в игровите задачи може да се провокира **смяна на критериите за групиране**: в този вариант едни и същи елементи могат да участват във формирането на различни групи съобразно различни свойства. При деца със затруднения в познавателната област може да се предложат за сортиране в групи прости геометрични форми, които се различават по три признака: цвят, форма и размер – например кубчета, топки, пирамиди. Тази задача може да се усложни, като първоначално децата се инструктират да направят групи с еднакви по цвят елементи, а впоследствие да ги групират по размер. Най-накрая, с по-висока степен на трудност, е условието да направят групи със сходни по форма обекти. В тази игрова ситуация децата могат да се справят успешно, ако игнорират признаците, по които първоначално са групирали формите, т.е., ако проявят когнитивна гъвкавост. Това е много важна функция, която има съществена роля и при формирането на йерархична система от понятия, подредени с нарастваща абстрактност – напр. пудел, дакел и др. → кучета → животни.

Стимулиране на категоризацията в игрови ситуации:

- активизиране на детето в търсене на съответствие между рисунки на обекти и самите реални обекти (напр. „Виж, това на рисунката прилича на кучето на ...“);
- насочване на вниманието на детето към членовете на отделни категории (напр. кои са членовете на семейството му);
- при изграждането на нови познавателни схеми да се използва по-често нагледна опора и двигателни образци (как се ползват някои предмети, какви движения правят някои животни и др.);
- стимулиране на познавателния опит на детето на основата на мултимодалността – на зрителните, слуховите и тактилните възприятия.

Друга игрова ситуация, в която се цели стимулиране на категоризацията и насочване на вниманието към формата на предметите, а същевременно се разчита и на други сетива, а не само на зрението, е играта „Познай какво е това?“. Тя предполага детето да разпознае формата и да определи какъв е предметът, който то ще открие сред другите, поставени в непрозрачен контейнер (торба, кутия), само като го напипва, но без да го вижда. В тази игра могат да се използват различни играчки/реплики/модели на реални животни, предмети, които са познати в определена степен на детето. По време на такава игрова ситуация детето може да се насочва както да открива по-отдалечени тематични връзки (подредба на обекти според тяхната включеност в сходни ситуации и събития), така и да търси т.нар. йерархични връзки, в които различни обекти се групират в една по-обща категория, която от своя страна се групира в друга по-голяма и обща категория (пример: пудел →куче → животни; ябълка → плод).

В категоризацията децата могат да се научат не само да групират екземплярите в категории въз основа на сходството им по перцептивни признаци, но и да обогатяват познанието си относно ненаблюдаемите характеристики (напр. на животните). Това

ще задълбочи тяхното знание и ще разшири възможностите им да разсъждават за закономерностите в биологичния свят, за физическите феномени, а така също и за социалните отношения. Сравнението като мисловна операция стимулира децата да разкриват важни за категорията свойства или части – например крилата в категорията „птици", които позволяват да се изпълняват определени функции като летене при повечето им представители (Gentner et al. 2007), а така също и да се насочат към релевантни свойства и действия, които подпомагат научаването на нови прилагателни и глаголи (Childers et al. 2015).

Сравнението на обекти като силен механизъм на учене може да подпомогне концептуалното разбиране и да ускори процеса на формиране на категории като предпоставка за по-абстрактни понятия.

Работата с децата с проблеми в когнитивното функциониране следва да включва манипулативни игри, изискващи подредба на елементи с различна форма и размер, посредством които по-лесно може да овладеят пространствените измерения, както и да осмислят отношението между част – цяло, а при конструирането на триизмерните обекти да разберат сходството с модела, представен двумерно. Децата е необходимо да бъдат подпомогнати в осъществяване на генерализация на вече овладени познавателни схеми в по-близки или по-далечни по сходство ситуации.

Децата с високи резултати по скрининг теста също изискват особено внимание и стимулиране, отговарящо на техните познавателни потребности. Обикновено това са деца, които участват най-активно в образователното взаимодействие, които проявяват инициатива в общуването, любознателност в различните дейности, опитвайки най-различни начини за решаване на проблеми в педагогическите ситуации.

Често те демонстрират самостоятелност при изпълнение на цели с по-висока степен на сложност, проявяват устойчив познавателен интерес в конкретни образователни или житейски ситуации, като задават много въпроси, свързани със съществените характеристики на изучавания обект или явление. Те имат и

преобладаващо позитивно отношение към процеса на проучване и резултата при реализиране на целите.

Играта е основната развиваща активност в предучилищна възраст и затова използването на игрови технологии трябва да е неотменна част от образователния процес, в частност този, насочен към децата с високи постижения. Подходящо е и използването на игри, които позволяват да се комбинират различни видове детски дейности.

Необходимо е да се предвиди участието им в своеобразни проектни дейности (изследователски и творчески), като се насърчава и самостоятелното търсене на решения и поставяне на конкретни цели. Тези дейности предлагат възможност за експериментиране, за драматизация, за ролеви проекти (елементи на творчески игри), практически ориентирани социални проекти (реализират се общи цели – например групова апликация), творчески проекти (например участие в празнична ситуация).

Схематизацията (например в изобразителните дейности) при реализиране на различни активности на детето е подходящо средство за усъвършенстване на познавателната дейност. Препоръчително е и използването на модели за развитие на познанието и на познавателната активност чрез иновативни образователни технологии, с акцент върху интеракцията между учителя и децата и между самите деца.

5.2. Насоки за работа в областта на езиковото развитие

Насоките за развитието на детската езикова компетенция и реализирането ѝ чрез реч изхождат от предпоставката, че езикът е в основата на осъзнатото взаимодействие на детето с околния свят. Чрез езика детето получава знания и умения в различни области, развива се като личност, научава се да спазва все повече и по-сложни социални норми, да общува с лица във и извън семейството. Езиковото развитие подпомага общото развитие на детето, като същевременно се повлиява от него.

Към 3-годишна възраст децата в България с типично развитие разполагат с активен речник, който може да надхвърли 1000 думи, и доста по-богат пасивен речник; имат познания за всички части на речта, като са овладели основата на формалното разнообразие при изменяемите части. Децата разбират и използват:

- формите на поне 5 от 9-те глаголни времена от свършен и несвършен вид (изявителни и преизказни); започнали са да се ориентират във времето на събитията, изразено не само посредством глаголни форми, но и чрез някои наречия и обстоятелствени изрази за време;
- формите за единствено и множествено число и за изразяване на определеност чрез членуване при съществителните имена;
- формите за съгласуване по род и число на прилагателните и местоименията, както и членните им форми за изразяване на определеност;
- някои изразни средства за назоваване на пространствени отношения – предлози, наречия, обстоятелствени пояснения за място и движение;

- употребяват служебни думи с абстрактно релационно значение (предлози, съюзи, частици), които изразяват причинно-следствени връзки, количествени признаци и т.н.;
- разбират прости разширени изречения и повечето видове сложни изречения, като използват в речта си някои от тях.

Децата възприемат кратки текстове и успяват да продуцират последователности от няколко свързани изречения. Преодолели са телеграфния период с изпускането на предлозите, частиците и съюзите.

Насоките за развитие на езика на тригодишните деца се опират върху постигнатите до този момент знания и умения за възприемане и продукция на реч. Акцентът се поставя върху разширяване на пасивния и активния речник, както и на граматическата компетенция (правилата за образуване на формите на думите и съчетаването им в изречения), необходима за успешното общуване с лицата от обкръжението им. Въпреки тясната взаимовръзка между рецептивната и продуктивната реч, при тригодишните деца все още може да се наблюдава известна диспропорция в развитието на тези две основни речеви дейности, което обуславя необходимостта да се работи за тях поотделно.

Ако детето изпитва затруднения да се справи с тестовите задачи за оценка на езиковото развитие, предвидени в скрининг теста, следва да се потърси допълнителна информация и от други източници – на първо място от въпросника за родители и учители, които могат да ориентират за вероятните причини за това, но също така и от медицински специалисти, за да се изключат случаите на интелектуален и сензорен дефицит, двигателни разстройства, малформации на говорните органи, психични проблеми и други неблагоприятни влияния. Ако ниските резултати на скрининг теста (под 10%) се дължат на недостатъчна стимулация в семейната среда, това може да се компенсира с по-интензивна грижа в детското заведение. Добре е при възможност да се потърси и помощта на логопед.

Общи насоки за усъвършенстване на рецептивната реч

Обогатяване на пасивния речник

Децата към тригодишна възраст разширяват контактите си с обкръжаващата ги среда, като участват в разговори за лицата (включително за себе си), за техните професии, социални и индивидуални характеристики и действия, за природни обекти от растителния и животинския свят, за събития, които се случват в домашния интериор, в интериора на обществени пространства (на детския дом, магазините, моловете и т.н.), в екстериора на улицата, квартала, града, селото, за фикционални (въображаеми) събития (в приказките, разказите и стихотворенията, които им се четат, в детските пиеси и филми) и т.н. Така децата добавят към пасивния си речник нови думи, свързани с цялостното им съзряване, доколкото изграждането на езиковата им компетенция е тясно обвързано с тяхното познавателно, социоемоционално и двигателно развитие. Всички нови думи са вградени в специфичния контекст и ситуация на употребата им.

Семейната среда и средата в посещаваните детски заведения стимулират овладяването на нови думи, които да обогатят пасивния речник на децата, посредством:

- Използване на всеки удобен случай (у дома, в детския дом, на двора, на детската площадка, при посещение на обществени места, на детски представления и т.н.) да се привлича вниманието на децата и да им се говори за обкръжаващи обекти и лица, като тези предметни понятия не само се назовават, но се изтъкват и техните особености – свойства (какви са), предназначение и функции (за какво служат), какво правят, местоположение (къде се намират), време на събитията, в които участват, и т.н. Вниманието на децата се привлича към това, за което се говори, чрез изтъкване на интересни и забавни страни на обекта на разговор.

- Осигуряване на картинни материали, съдържащи интересни илюстрации на познати и непознати аспекти от света и живота на децата и възрастните. Картините по същия начин служат като повод да се говори за лица, обекти, места, жива и мъртва природа и т.н., като отново се изтъкват свойства, отношения, функции, предназначение, действия, състояния, местоположение и др. Особено полезни са картинните материали, които са тематично подбрани, напр. човешкото тяло, облеклото ни по различни поводи и атмосферни условия, празнуване на рождени дни и други празници, смяна на сезоните, превозни средства, дейности на хора с различни професии, игри и забавления и т.н.
- Осигуряване на тематични играчки, които могат да служат за моделиране на действителността – колички, влакчета, самолети, които се движат по определени маршрути, кукли, които действат в даден интериор (спалня, кухня), животни (полезни за нас или такива, от които трябва да се пазим), които се отглеждат във ферма или живеят в естествената си среда, и т.н.
- Осигуряване на книжки с разкази, приказки, стихотворения, подходящи за възрастта, които запознават децата със специфичното използване на езика в литературата. Четенето на тези текстове трябва да бъде колкото е възможно по-изразително. То може да бъда подпомогнато от слушането на драматизации на приказки или гледането у дома (при строго контролирано време) на детски предавания и филмчета по телевизията или в Ютюб, съпроводени с реч. С цел приобщаване към литературните източници децата може да бъдат водени на куклен театър или на други театрални и филмови представления.
- Слушане на детски песни, които може да бъдат поднесени като живо изпълнение от учители или родители, на концерт или пък чрез електронните медии.

Развитие на граматическата компетенция

Думите назовават предметни понятия (съществителни), признаци на обектите, човека и останалите живи същества (прилагателни), действията и състоянията, свързани с лицата и обектите (глаголи), пространствени, времеви, причинно-следствени и други абстрактни понятия (наречия, предлози, съюзи, частици). Съществителните, прилагателните, глаголите, местоименията имат множество различни граматически форми, свързани с граматически значения, без които не е възможно да бъдат употребявани в изреченията. Следователно децата чуват, възприемат и научават думите в съответните им граматически форми и значения. Към 3-годишна възраст децата са в състояние да разбират прости и повечето видове сложни изречения – онези, които се употребяват в устната диалогична реч. Децата, които възприемат достатъчно често литературни текстове (приказки, детски стихотворения и разкази, гледат детски пиеси и филмчета), имат по-богат и разнообразен езиков опит, включващ морфологични и синтактични структури на езика, които по-рядко се използват във всекидневната комуникация. Граматическата структура на езика се овладява от децата най-вече при живото общуване, но съвременната среда предлага много възможности за слушане на реч и от различните електронни медии. Разбира се, в никакъв случай не е препоръчително децата да се излагат на продължителен контакт с аудиовизуални уреди.

Условията за развитие на граматическата компетенция на децата са принципно същите като онези, подпомагащи развитието на пасивния (рецептивния) им речник.

При общуване в семейството и в детското заведение най-важното е децата да чуват добре оформена граматически реч, която не е препоръчително да надхвърля твърде много равнището на развитие на тригодишните деца, но също така неподходящо е да повтаря (имитира) ограниченията на тази възраст (например да се разказва само в сегашно време или да се използват само много кратки прости изречения поради опасението, че децата няма да разберат по-сложни езикови средства). Стимулиращата комуникация изисква:

- използване на речниково разнообразни книжовни форми на съществителни имена и техните местоименни заместители в единствено и множествено число, членувани и нечленувани (включително и бройни форми на съответните съществителни от мъжки род), както и на прилагателни, които дават информация за качествата и свойствата на обектите, назовани чрез съществителните имена;
- използване на богат набор от (граматически правилни) глаголни форми за вид, време, наклонение и залог, адекватни на контекста и ситуацията;
- използване на подходящи думи с абстрактно релационно значение (например предлози, съюзи, частици), които уточняват времето, мястото, причините, условията и т.н. на събитията, за които се говори;
- използване на правилно изградени, разнообразни по структура прости и сложни изречения, тъй като на тази възраст децата интензивно разширяват синтактичната си компетенция;
- стимулиране на децата да задават въпроси, ако не са разбрали някои думи, форми или граматически конструкции;
- обясняване на езиковите форми и структури не чрез правила, а посредством синонимни езикови средства; преструктуриране на по-сложните изрази и синтактични конструкции, за да се насочи вниманието на децата към синтактичната синонимия.

Общи насоки за усъвършенстване на продуктивната реч

Обогатяване на активния речник

Работата за обогатяването на детския активен речник е тясно свързана със стимулирането на детето да участва чрез реч в различни интерактивни дейности.

Акцентите тук се поставят върху съвместни действия с възрастния или с други деца – най-често в семейството или в детското заведение, при което се обсъждат разнообразни теми при активното участие на детето.

Възрастният въвежда в общуването с детето нови думи за предметни понятия и техни признаци, думи за събития, които се осъществяват във връзка с мястото и времето на тяхното случване, нови думи и изрази, обясняващи причинно-следствени, йерархични или други връзки между понятията. Най-лесно детето овладява новите думи, когато възрастният ги употребява в ясен контекст, така че звуковата форма на дадена дума да се свърже недвусмислено със значението и употребата ѝ.

За да може новата дума да стане част от активния детски речник, важно е да бъде произнесена от самото дете. Децата понякога са в състояние да научат нова дума още от първото ѝ срещане, но всяко повторение увеличава шанса за запаметяването ѝ.

За да се стимулира обогатяването на активния речник, от значение е:

- Новите думи да бъдат включени в разнообразни и разбираеми въпроси към детето, а детските отговори да се изчакват търпеливо. Ако е необходимо, възрастният може да подпомогне детския отговор или даже да отговори сам, но след това да преформулира въпроса и отново да стимулира детето да се включи в диалога с адекватен отговор. При групова работа в детското заведение е важно всички деца да получат възможност за участие в провеждания диалог.
- Възрастният би могъл да поиска от детето самò да обяснява някои от новите думи; да насърчи правилния отговор и да коригира неправилния (но без негативна оценка).
- Между 3 и 3 и половина години децата вече интуитивно разбират някои връзки между значенията на думите: синонимни (вървя – ходя, палат – дворец), антонимни (голям – малък; добър – лош и т.н.); йерархични (пудел – куче → животно; роза – цвете → растение); формиращи семантично поле (маса, стол, шкаф

→ мебели; вилица, лъжица, нож → прибори за хранене) и пр. Така се поставя началото на метаезиковото осмисляне на езиковите явления, което се опира върху нарасналия обем на детския речник. Обсъждането на такива връзки между думите по време на игрово общуване в семейството или в детското заведение подпомага структурирането на речниковите единици в психологическия речник на децата и е добър повод за въвеждане на някои метаезикови понятия, като напр. „дума" и „значение" (близко, противоположно).

Тематичното обогатяване на детския речник се подпомага от осигуряване на интересна среда и игрови материал за индивидуални и съвместни (с възрастния или други деца) преживявания. Недостатъчният реален опит на децата може да бъде компенсиран от участието им в сюжетни и ролеви игри, стимулиращи общуването.

Добре е да се насърчава детето да съпровожда с реч своите игри или други дейности, както и да разказва за случилото се.

Многократното четене на любими приказки, стихотворения, разкази разширява речника на детето с думи и изрази, които не се срещат в разговорната реч. Но за да се включат новите думи в продуктивната реч на децата, важно е четенето да бъде съпроводено от обсъждане на героите и събитията при активното участие на детето. Това дава възможност новите думи да бъдат повторени и да се провери доколко детето е усвоило правилното им значение.

Развитие на граматическата компетенция

Насоките относно развитието на граматическата компетенция на тригодишните деца се отнасят до подпомагане на овладяването на достъпните за възрастта им морфологични структури и функции: граматическите категории и значения на най-важните изменяеми части на речта – съществителните, прилагателните, глаголите, местоименията, числителните, както и значенията

и функциите на неизменяемите части – наречията и служебните думи: предлози, съюзи и частици. От своя страна морфологичната компетенция се реализира в тясна връзка със синтактичната: частите на речта функционират в съответните си форми при образуването на граматически правилни, смислово и комуникативно адекватни изречения.

Тригодишните деца разбират граматическите категории на съществителните имена – значенията и формите за род и число и за изразяване на определеност посредством членуване. Когато ги използват в спонтанната си реч обаче, децата понякога изпитват затруднения и правят грешки – поради изобилието на окончания и честото вариране на основите, с които съответните окончания се свързват. Същото се отнася и до прилагателните, местоименията и числителните. В общата група на местоименията се включват цели девет различни вида (лични, притежателни, показателни, възвратни, въпросителни, неопределителни, отрицателни, обобщителни и относителни), които имат свои специфични граматически форми и значения. Овладяването им е продължителен процес, който далеч не приключва между 3 и 3 и половина години. Разбира се, най-много варират глаголите в българския език – по вид, време, залог и наклонение. Както вече бе споменато в началото на този раздел, от общо деветте глаголни времена децата на тази възраст използват пет, които най-често се употребяват във всекидневната комуникация: сегашно (чета) , бъдеще (ще чета), минало свършено (четох), минало несвършено (четях) и минало неопределено (чел съм, чела съм), като миналите времена често се преизказват – в детските приказки, песни, стихотворения, но и във всекидневната комуникация. Това богато формално вариране предполага множество отклонения от правилните форми в детската речева продукция.

Най-честият и типичен проблем при овладяването на изменяемите части на речта е свързан с т.нар. свръхгенерализация – използване на едно, обикновено по-често срещано, окончание вместо друго, по-рядко срещано, наред с избягване на промените в основата на думата, които добавянето на окончанието изисква

(напр. *мъжи, мъжове* вместо *мъже; крадеци* вместо *крадци; яда, ях, ядъл* вместо *ям, ядох, ял*; *ударвам* вместо *удрям; допълзил* вместо *допълзял* и т.н.). Някои от скрининговите задачи бяха зададени тъкмо за да установят грешки поради свръхгенерализация в отговорите на децата (например задачата за образуване на множествено число от съществителното „стол"). Свръхгенерализации се срещат през целия предучилищен период. Затова при общуването с тригодишните деца е нужен специфичен подход към този тип грешки и отклонения.

Както в семейството, така и в детското заведение не е желателно свръхгенерализираните форми да бъдат обект на иронично-подигравателно отношение или на строга критика. Толерирането им обаче (с презумпцията – тези форми са забавни и „чаровни") също не е адекватен подход. Най-добре е при всяка употреба на свръхгенерализирана форма детето да получава като обратна връзка правилната форма, но без натякване. Добре е също така при подаване на правилния вариант детето да се стимулира да го повтори, но без натиск или принуда. Важно е да се помни, че нито корекциите, нито повторенията водят до незабавно изоставяне на свръхгенерализираните форми. Тези форми отпадат тогава, когато временната езикова система в съзнанието на детето претърпи реорганизация. Кога точно ще се случи това, е трудно да се предвиди – то е индивидуално за всяко дете. Този факт обаче не трябва да обезсърчава родителите и педагозите при опитите им да помогнат на децата да преодолеят грешките поради свръхгенерализации.

Стимулирането на граматическото развитие на детската продуктивна реч е свързано също така с адекватната употреба на служебните думи. На тази възраст децата вече са надраснали телеграфното изпускане на предлози и частици. Съюзите също се появяват – при по-разгърнати изреченски структури: съчинителните съюзи *(и, или, а, но* и др.) в прости разширени и в сложни съчинени изречения, подчинителните съюзи (ако, за да, щом, че и т.н.) – в сложни съставни изречения за маркиране на подчинителна връзка. Проблемите при служебните думи са свързани с тяхната по-аб-

стрaктна семантика и (често) с липсата на собствено ударение, което ги прави перцептивно по-малко ярки и изтъкнати.

Подпомагането на граматическото развитие може да следва още няколко общи насоки:

- Разговори с детето за различни събития, които се разполагат във времето. Задаване на въпроси, уточняващи връзките между събитията: кои се случват едновременно, кои се случват преди или след други събития. Очаква се децата да употребяват различни глаголни форми, наречия и съюзни думи, означаващи времеви отношения.
- Разговори за разположението на обектите в пространството и задаване на въпроси, които изискват употребата на пространствени предлози и наречия.
- Разговори за причинно-следствени отношения между събитията и задаване на въпроси, които изискват свързване на причина и следствие, например посредством съюзи и съюзни думи от типа на „ако“, „защото“, „за да“ и пр.
- Сравняване на обектите според техните качествени и количествени характеристики и задаване на въпроси, които предполагат използване на думи и форми, изразяващи тези характеристики: напр. множествено число на съществителните, степени на сравнение (с частиците по- и най-) при прилагателните и наречията или синтактични конструкции за сравнение, някои бройни и редни форми на числителните (според възрастовите възможности) и т.н.

За да може тригодишните деца да общуват пълноценно, е нужно тяхната речева продукция да се базира не само върху достатъчно богат речник и (относително) добре усвоени граматически правила, но и да бъде съобразена с основните комуникативно-прагматични изисквания за адекватно говорене. Затова е добре в семейството и в детското заведение успоредно със социализирането на децата да се подпомага и комуникативното им развитие, например чрез:

- Въвеждане на достъпни форми на речевия етикет, при което се обяснява на децата как да започват и приключват диалог, кога и как да поздравяват, как да се обръщат към възрастни непознати лица, към персонала в детските заведения, колко е важно да не прекъсват събеседника и т.н.
- Разговори за начините на изразяване на учтивост: кога и как да използват „благодаря“ и „моля“; как да изразяват желанията си по ненатраплив начин, като използват изрази за непреки подбуди или искания за позволение и т.н.

Децата с високи резултати по скрининг теста за езиково развитие също заслужават особено внимание и стимулиране, отговарящо на тяхното по-напреднало езиково развитие. Обикновено това са деца, които охотно се включват в разговори както по време на образователното взаимодействие, така и в ситуации на по-свободно общуване с възрастни и деца от обкръжението им. Понякога тези деца са готови да започнат разговор и с непознати лица[6].

За стимулиране на децата с високи резултати в езиковото развитие е важно разговорите с тях да следват специфичните интереси на конкретното дете. За тази цел както педагозите, така и родителите и другите близки следва да познават личните предпочитания на детето, като се съобразяват с тях, но и като разширяват хоризонта му.

Както бе отбелязано по-горе, на всички деца между 3 и 4 години е препоръчително да се четат детски книжки – стихчета, приказки, разкази, които обогатяват пасивния речник и граматическата им компетенция, а освен това ги приобщават към друг тип реч, различна от ежедневната. Но художествената литература е особено стимулираща тъкмо за децата с високи постижения в езиковата област, тъй като тези деца са в състояние да се възползват

6 Повечето хора реагират положително на детската инициатива за разговор, но има и такива, които се дразнят. В подобни случаи детето не трябва да бъде укорявано, а да му се обясни например, че „този човек е уморен, затова е по-добре да го оставим да си почива“.

максимално от контакта с художествени текстове, развиващи не само езика, но и детското въображение.

Участието в ролеви игри при тези децата може да приеме формата на разиграване на епизоди от познати приказки („Червената шапчица“, „Седемте козлета“, „Трите прасенца“), което стимулира обогатяването на активния речник и граматическите структури. Повторението на една и съща сцена с размяна на ролите и вариране на някои елементи поддържа детския интерес и подтиква децата към инициативност и творческо отношение към разиграваните сюжетни схеми.

5.3. Насоки за стимулиране на социо-емоционалното развитие на детето

Активното взаимодействие на учителите от детската градина с родителите е от решаващо значение за мотивирането им да работят съвместно за постигане на основната цел – физическото и психичното благополучие на детето. Съдържателното и конструктивно партньорство между тях е нужно да се изгражда на основата на доверие и уважение към възможните различия в позициите, на разбиране на пристрастността им, както и на техните чувства, страхове и съмнения. От своя страна родителите са изправени пред необходимостта да развиват своите знания и родителски умения и дори да потърсят професионална помощ при справянето с проблемите, съпътстващи развитието на тяхното дете. При тези условия сътрудничеството между родителите и детската градина може да доведе до повишаване качеството на родителската грижа с подобряване на техните компетентности, със затвърждаване или с поставяне на нови акценти в родителския модел за подпомагане социализацията на детето.

Създаване на сигурна привързаност с детето

От съществено значение за цялостното развитие на детето е създаването на дълбока емоционална връзка на привързаност с родителите или обгрижващите го хора. Психологическите изследвания, следващи модела на Боулби (Bowlby 1969), утвърждават тезата, че чувствителността на майката е една от базисните предпоставки за формиране на сигурна привързаност (Ainsworth et al. 1978; DeWolff & Ijzendoorn 1997). Чувствителността на майката предполага не само адекватна реакция, основана на правилното разбиране на сигналите на детето и своевременност на нейното

разгръщане, но и най-вече подпомагане на детето и насоченост на въздействията ѝ към постигане зоната на близкото му развитие. В съдържанието на това понятие, според авторския екип на А. Биглоу и кол., се включва способността на майката да се ангажира с родителската роля, като „структурира взаимовръзките си с детето, така че то да постигне по-високи нива на развитие" (Biglow et al. 2010: 50). Общуването е постигане на съпричастност, изграждане на сигурност у детето, насърчаването му към активно проучване на света. Наличието на тесен емоционален контакт между родителя и детето се установява в многообразие от форми: емоционален отклик на негова реакция – ласка, прегръдка, целувка на малкото дете; съгласуваност (синхронност) в техния диалог; поощрение на самостоятелността му, решаваща за себепознанието и Аз-образа на детето.

Множеството позитивни ефекти за детето при системни прояви на чувствителност към него се разкриват в редица изследвания, някои от които проследяват например въздействието на чувствителността на майката върху: зрелостта на детската игра и проучвателната активност на детето към обектите от заобикалящия го свят (Howes & Matheson 1992); овладяването на езика (Tomasello & Farrar 1986); постигането на по-висока себеоценка и увереност и социална свързаност с лицата от обкръжението. Изследователският екип, ръководен от А. Биглоу, измерва многократно чувствителността на майката през първата и втората година на детето и разкрива нейната роля върху формирането на неговата защитена привързаност на 2 г. и половина (Bigelow et al. 2010).

Детето има очакване за съпреживяване, за отговор на неговите емоционални сигнали, особено когато е в нова и непозната среда, в ситуация, в която изпитва определени страхове. Отношението на респект към детската личност и индивидуалност е и в това детските сигнали до родителя да не останат незабелязани и подминати, а да бъдат правилно разбрани и да водят до адекватни действия. Подпомогнато от възрастните, малкото дете започва да развива положително отношение към своята идентичност, както и уважение към личността на другите хора. Адекват-

ната реакция на майката се основава на правилното разбиране на сигналите на детето за нарушения баланс в неговото функциониране. Плачът му сигнализира за неговото състояние в актуалния момент и ориентира родителя в необходимостта от адекватно действие. Емоционалният отклик на майката на плача на детето се обуславя от редица фактори, но в този отклик непосредствено се отразява нейното разбиране за причините, които го пораждат. В начина, по който родителите интерпретират сигналите на детето, съдържащи се в неговия плач, в нюансите, които долавят, проличава тяхната способност да разбират комплексността на психичния му живот, на различните негови потребности и многообразните прояви, в които те се отразяват. В емпирично изследване се откриват статистически значими взаимовръзки между ранната езикова компетентност (успешното възпроизвеждане на сричкови последователности) на бебета във възрастта 7–9 месеца и степента на игровите взаимодействия на диадата майка – дете (Атанасова-Трифонова и Стоянова 2015).

Не само откликът на емоционалните сигнали на детето, но и осмисленото и целенасочено структуриране на неговата среда, така че да се развиват неговите индивидуални способности, е важна част от родителската грижа. За тази цел родителите следва да проявят рефлексия, осмисляне и е необходима много вътрешна работа върху моделите и очакванията към детето, съотнасянето им към наблюденията, които натрупват върху неговото поведение и развитие. Това е важно условие за подобряване на родителската компетентност. Реализираните от родителите стратегии за работа със собственото им дете е необходимо да бъдат много тясно обвързани с индивидуалните му особености, с неговите предпочитания и темпове на развитие, а това предполага да не поставят свръхочаквания към него.

Комплекс от стратегии могат да подпомогнат родителите/полагащите грижи, учителите, педагогическите специалисти да усъвършенстват своите взаимодействия и да използват успешни подходи във всекидневието, насочени към подобрява-

не на комуникативните способности на децата и уменията им да се адаптират и функционират успешно в социалната среда. Ако тези стратегии се усвоят и закрепят в семейните рутинни практики, може да се постигне по-дълготрайното им въздействие и устойчивост във времето. Стратегиите целят да стимулират активното взаимодействие с детето, в което има споделено внимание, редуване в комуникацията, в което се поставят цели за осъществяването на съвместна дейност, изгражда се синхронност между субектите, има място за избор и изразяване на предпочитания. Постигането на такъв тип взаимодействие на родителите с детето изисква толерантност, когато то среща затруднения, както и търпение да направи своите опити в иницииране на комуникацията, поощряване на неговите, макар и малки, но реални стъпки на прогрес, проява на респект и уважение на неговите избори.

Стимулирането на детското участие в този тип взаимодействие предполага по-засилено наблюдение от страна на родителите на всички сигнали за комуникация, чувствителност към неговите съобщения за реални или измислени емоционални състояния, страхове, фантазии и др. Това е знак за детето за проявената любов и загриженост на родителя към него, за съпричастността и разбирането, когато изпитва болка, страх, безпокойство. Внимателното и емпатийно изслушване на детето поощрява у него желанието за споделеност с родителите и близките възрастни на своя емоционален опит – чувства на болка, безпокойство и всичко, което го вълнува. Всеки повод, в който детето споделя своите преживявания, е подходящ да се поговори с него за идентифицирането и назоваването на чувствата, за това, какво ги предизвиква, в кои ситуации възникват и как те се променя, преработват и управляват. Особено важно е внимателното отношение към състоянията на детето, особено в случаите на промяна на обстановката, като то трябва да се подготви предварително за тази промяна, за да се намалят безпокойството и страхът му от новото и непознато място (например при постъпване в градина, при смяна от една група в друга и др.).

Утвърждаване на социалните норми в семейството и овладяването им от детето

Родителите са първите, които насочват детското внимание към важните неща, към събитията, които преживяват заедно, към ценностите, поведението на различните хора и участници в тях, към нормите и правилата, които регулират тяхното общуване. В този процес постепенно се развива социалното познание на детето, обогатяват се детските представи за мотивите, вярванията и чувствата на другите хора, постепенно се овладяват важни социални и морални норми и правила на поведение. Важно условие за развитие на емпатията у децата е тяхното разбиране на чувствата на другите хора, на различната перспектива, през която наблюдават света.

В този план от съществено значение са разговорите с детето за мислите, възприятията и чувствата на хората, за техните характеристики, предпочитания, желания и възможности. За да се акцентира върху това, че хората могат да изпитват различни чувства в една и съща ситуация или към един и същ обект/предмет/човек, следва да се обърне внимание на факта, че чувствата са свързани с техните потребности, например: „Детето обича да се къпе на море, а татко му – да ходи на планина. То ще е по-щастливо, ако го заведат на море, отколкото на планина"; „Моят приятел обича да кара колело, а аз – да ритам топка и затова се радвам, когато заедно играем футбол"; „Моята сестра обича да играе с кукли, а аз – да си чета книжки, затова тя е доволна, когато и аз участвам в нейната игра".

Съдържанието на взаимодействието между родителите и детето определя моделите на общуване, които детето овладява и които пренася в комуникацията си с другите социални субекти – връстниците или възрастните. Моделите на общуване намират отражение и в детските представи за очаквано социално поведение в различен контекст, за реципрочност на социалните взаимодействия, за спазване на общите правила (Tomasello &

Gonzalez-Cabrera 2017; Ensor et al. 2011). В този план са важни примерите на родителското поведение на респект, уважение и помощ към другите хора като добра практика на междуличностно общуване. Санкциониращото поведение не е нито с най-силен, нито с най-дълготраен ефект за налагане на рамки и ограничение на някои негативни прояви у децата. При все още слабата им способност за саморегулация те се нуждаят от помощ да осмислят и да инхибират някои свои желания и опити да осъществят поведение, което е в разрез с установените правила. В тези случаи своевременното им предоставяне на обратна връзка е много важно, за да могат успешно да овладеят своите действия, преди още възбудата да е преминала критичния праг. В този план родителите, както и педагогическите специалисти, могат да подпомогнат детето да пренасочи вниманието си към други действия и да го отклонят от първоначално замислените.

Уважение към детските избори и поощряване на подходящото поведение и добрите постъпки на детето

Един от по-конструктивните методи за овладяване на социалните норми е поощряването на подходящото поведение на детето и стимулирането му да го повтаря в различни ситуации. Много важно условие за структуриране на средата на детето е системността в изискванията към него и съгласуваността в семейството и/или в детската градина. Инициирането на съвместни игри между родителите и децата е добра възможност за създаване на сигурна привързаност и за развитие на социалните умения на децата. В това взаимодействие е важно детето да бъде насочвано към откриване на позитивни и по-конструктивни начини за решаване на конфликтите, в които понякога може да влезе с другите деца. В общуването им се демонстрират модели на поведение, които изразяват различни емоционални състояния, назовават се базисни-

те чувства, обяснява се връзката им с различните мотиви на другите. Обогатяването на детските представи за човешките емоции, насочването на вниманието към вътрешния свят на другите хора, разбирането на техните потребности, мотиви, вярвания са предпоставка за иницииране на просоциално поведение. В изследване на Рейкис и Томпсън (Raikes & Thompson 2006) се установява връзката между привързаността на детето с родителя и процеса на усъвършенстване на неговото познание за човешките емоции, но и закономерността, че тази връзка се опосредства от включването на емоциите в речта на родителя (майката). За развитие на социалното и емоционалното познание на детето спомага обсъждането на персонажи от любими приказки или анимационни герои и др.

За успешното развитие и прогрес в емоционалната регулация на детето от значение е насърчаването на опитите му за самостоятелни действия, като му се помага да си поставя възможни за реализация цели, без да се ограничава неговата инициатива.

Родителите следва да осигурят условия за активна социализация на детето, за активно общуване и игра с неговите връстници. В плана на социалното развитие на децата играта съдейства за усъвършенстване на социалните им умения, за разширяване кръга на социалните взаимодействия, за подобряване на координацията с другите, за обогатяване на познанието им за социалния свят. В нея децата удовлетворяват своите най-базисни потребности от общуване, обогатяват своя социален опит, развиват познанието си за другите, своята самооценка и постепенно формират по-устойчиви приятелства с децата. В тази възраст с натрупването на социален опит динамично се променя инициативата за групови игри.

В играта децата развиват емпатийното си отношение, сътрудничеството и взаимността, способността за балансиране на своите потребности с тези на групата, изграждат умения за решаване на конфликти, както и способност да разбират правата, потребностите, мислите и чувствата на другите. В хода на социалните взаимоотношения в игрите възникват различни си-

туации, които провокират проявата на емпатийно отношение. То се основава на по-цялостна и комплексна оценка на емоционалните състояния на другите, както и на обективните причини, които са ги провокирали. С включването си в различни игрови дейности детето все по-активно управлява своето поведение, подчинява действията си и на по-отдалечени във времето цели, изпълнява последователност от действия, без незабавна подкрепа на постигнатия резултат, спазва правила, поддържа поведение, адекватно за възприетата роля, и др.

Включването в съвместни игри подтиква детето към кооперирane и съпричастност с другите, към по-уверено проучване на света, към желание да възприема достъпните за възрастта различни форми на изкуството, към това да прави избори, да формира самостоятелност, да опознава и развива своите възможности, да се радва на постиженията си, да бъде обект на внимание и съпричастност, да преодолява своите страхове и др.

От родителите в най-голяма степен зависи поощряването у детето на интерес и желание за споделяне на играчките с другите деца, за редуване в съвместните игри, както и предразполагането му да открива позитивни и по-конструктивни начини за общуване с другите деца. Уменията за общуване и толерантно поведение, както и способността за формиране и поддържане на социални взаимоотношения с връстниците, са в основата на успешната адаптация и социализация на детето, допринасящи за неговото цялостно психично благополучие.

5.4. Насоки за усъвършенстване на двигателните умения на децата

Общи насоки за усъвършенстване на грубите двигателни умения

Реализирането на насоките относно грубите двигателни умения се основава на разбирането, че потребността от движение е основна за ранните периоди на детството, а нейното удовлетворяване е източник на положителни емоции. Възрастовата специфика е свързана с относително малкия двигателен опит на тригодишното дете и с някои негови особености, като ниската степен на физическа и нервно-психическа устойчивост и издръжливост

Значим акцент в двигателното развитие се поставя върху усъвършенстването на естествено-приложните движения – ходене, бягане, катерене, хвърляне, скачане и т.н., по посока овладяване и усъвършенстване на основите на техниката при изпълнението им, тяхното постепенно усложняване и превръщане в елементарни двигателни умения. Включват се и общоразвиващи упражнения и двигателни игри, които съдействат за обогатяване на двигателната култура на детето.

Повишаването на двигателната активност на детето се осъществява чрез разнообразни емоционални стимули (игри, проблемни ситуации, позитивни примери за подражание от ежедневието), оптимален двигателен режим и организирани педагогически ситуации в детската градина наред с ежедневни достъпни и интересни ситуации в домашна среда. Приоритетни области в този контекст са и физическото развитие на детето, усъвършенстването на функционалните възможности на неговия организъм, закаляването, овладяването на навици за лична хигиена и самообслужване.

Посочените концептуални параметри ориентират педагогическото взаимодействие в детската градина и възпитател-

ното взаимодействие в домашна среда към някои важни **общи насоки**:

- Осигуряване на достатъчно време (в делнични или празнични дни), пространство (в помещение и навън, сред природата) и стимули (проблемни ситуации, двигателни и музикално двигателни игри) за активности и дейности, като се насърчават тези, които изискват ходене (по ограничени и наклонени повърхности, напред, назад, на пръсти), бягане, скачане (с двата крака едновременно на място и напред, на място на един крак), катерене, пълзене, хвърляне, ловене и ритане на топка, каране на колело. Необходимо е включването на повече движения и активности с комплексен характер за натоварване на горните и долните крайници и на трупа.
- Осигуряване на играчки и предмети, подходящи за развитието на грубите двигателни умения (топки с различна големина, велосипед с три колела, тротинетка, шейна, детски гимнастически уреди – пързалки, катерушки, шведска стена, гимнастически пейки, возила и т.н.).
- Организиране и стимулиране участието на детето по няколко часа на ден в двигателни игри на открито, които подкрепят развитието на всички движения.
- Ограничаване на продължителния престой пред различни видове екрани, който лишава детето от неговата естествена двигателна активност, изключително важна за развитието и съзряването на нервната му система.

Общи насоки за усъвършенстване на фините двигателни умения и на изобразителните умения

Реализирането на насоките относно фините двигателни умения се основава на усъвършенстването на движенията и действията на ръцете и на зрително-двигателната координация.

Акцентите тук се изразяват в начално ориентиране при използването на материали и техники за рисуване на линии (крива – затворена, прави – хоризонтални и вертикални, съчетаване между затворена крива с една или няколко прави), за апликиране на предварително изрязани, готови изображения и за оформяне на модели от пластичен материал, за разпознаване на обект в художествено изображение.

Определящи за позитивната нагласа и мотивацията при този вид активности са игровият контекст, в който се осъществяват, визуализирането на непосредствения резултат от тях и позитивната оценка на възрастния. Интересът и активността на детето се стимулират чрез подражаването на готови образци и действия или чрез наблюдения от натура, като се отчита специфичният творчески характер на тези дейности и възможното им съобразяване с индивидуалните изобразителни възможности на детето.

Посочените концептуални параметри ориентират педагогическото взаимодействие в детската градина и възпитателното взаимодействие в домашна среда към някои важни **общи насоки:**

- Предоставяне на детето на подходящи играчки, предмети и материали, които да развиват фините движения. Осигуряване на материали (пластилин, дъски за моделиране, предварително изрязани и готови за лепене картинки, лепило и пр.) за развиване на изобразителните умения на детето, демонстриране на различни достъпни техники за експериментиране и изобразяване.
- Особен акцент е предоставянето на подходящи средства за рисуване – листове или книжки за драскане и оцветяване, моливи, пастели и флумастери, както и готови образци и образци на действия за рисуване.
- Осигуряване на условия детето да ползва доминантно ръката, която предпочита, като не се поставя средството за рисуване или друга дейност в определена ръка, във връзка с

периода на организацията и протичащия процес на латерализация, т.е. с установяване на функционалното доминиране, което се простира върху двойните органи в човешкия организъм.

Общи насоки за усъвършенстване на конструктивните умения и на уменията, свързани с практически, битови и игрови дейности

Насоките относно финитe двигателни умения се отнасят и до конструктивните умения на тригодишните деца. Тези дейности са особено подходящи за усъвършенстване на движенията на ръцете и координацията им с очите. Те са свързани с използването на достъпен и интересен конструктивен материал и техники за съединяване на природни и подръчни материали, установяващи сходство с познати обекти от околната среда.

Това предполага овладяване и усъвършенстване на начални умения за конструиране с разнообразни материали – със строители (конструктори) с адекватни за възрастта параметри (големина, форма, цвят), с пъзели, с хартия, с елементи за низане и за вгнездяване, с природни и други материали за забождане и т. н. Провокирането на по-висока степен на активност и желание за участие в педагогическите ситуации у детето се постига при включването на продукта от конструирането в сюжетните игри, индивидуалното внимание и одобрение на възрастния, привлекателния и достъпен конструктивен материал.

Важно е и ориентирането в основни самообслужващи и битови дейности, насочване към познаването на предмети, средства, принадлежности и действия, свързани с тях, към увеличаване на възможностите на детето за правилната им употреба в ежедневната си практика.

Посочените концептуални параметри ориентират педагогическото взаимодействие в детската градина и възпитател-

ното взаимодействие в домашна среда към някои важни **общи насоки:**

- Предоставяне на по-разнообразен конструктивен материал за развиване на сръчността и координирането на действията. Игровата среда на детето може да се обогатява с играчки като: разноцветни кубчета в три размера (за подреждане едно върху друго, едно до друго, за ограждане на пространство), конструктури за малки деца; пирамидки с по-дребни елементи (ос с рингове с различна големина за нанизване, тел/дебел конец с едри мъниста); чашки или кухи кубчета (за поставяне едно в друго); играчки сортери с отвори за поставяне на различни форми в тях, пъзели, хартия за прегъване/конструиране и др.
- Организиране с участието на възрастен на игри с кукли и сюжетни играчки – мебели, съдове, кухненски принадлежности и пр., които стимулират детето за извършване на по-точни и прецизни действия на ръцете, както и двигателната му активност. Подходящо е да се показва на детето как може да се играе с играчките – отделни действия, последователни свързани действия и пр.
- Препоръчително е използването на игри и дейности с пръсти – съвместни игри с възрастен, разкопчаване и закопчаване, развиване и навиване, тупкане с пръсти по плоски повърхности и пр.
- Гарантиране на среда, условия и средства за прояви на самостоятелност при изпълнението на ежедневните дейности, свързани с поддържане на личната хигиена, хранене и сън, като съблечане и обличане, събуване и обуване, разкопчаване и закопчаване на едри копчета, отваряне и затваряне на ципове, използване на лъжица/вилица при хранене, измиване на ръцете, на зъбите с четка т.н.

Причини за ниски постижения по двигателната скàла и насоки за работа с децата

Ниските резултати по двигателната скàла могат да имат медицински характер, свързан с проблеми с координацията на движенията (напр. диспраксия или синдром на несръчното дете от 8 до 10% от децата), по-често при момчетата. Децата често имат координационни трудности, трудности в грубата и фината моторика и в моторното планиране и приоритизиране. Често тези трудности се проектират и в обучителни затруднения.

Препоръчително е създаването на среда и стимули за етапно и градиращо като трудност изпълнение на достъпни всекидневни дейности – битови и самообслужващи. Необходимо е да се осигури среда, в която детето да наблюдава и да се опитва да изпълнява отделни движения по инструкция и по подражание на подходящи образци.

Причините за ниските резултати в двигателната скàла могат да имат и социално-възпитателен характер – децата изпитват дефицит на активни движения, увеличава се времето, през което те са в статично състояние, основно пред електронните устройства, вместо да спортуват и се разхождат навън.

Препоръчва се стимулиране на двигателната активност и усъвършенстване на движенията чрез подходяща мотивация, в различни игрови ситуации – достъпни и интересни двигателни, музикално-двигателни и спортно-двигателни игри.

Използването на достъпни и привлекателни музикални произведения е съществено условие за интереса и мотивацията на детето за участие в двигателните дейности. Създаването на подходящи условия за общуване с помощта на музиката стимулира устойчиво позитивно отношение към двигателното и към всички други основни области в развитието на детето.

Насоки за работа при деца с високи постижения по двигателната скàла

Препоръчва се стимулирането на детето в игров и емоционален план към изпълняване на по-усложнени варианти на основните естествено-приложни движения – ходене, бягане, катерене, търкаляне/хвърляне; подражателните движения – наподобяват движения на животни, други природни обекти, превозни средства; общоразвиващите физически упражнения – клякане, ставане, повдигане и сваляне на ръцете.

Особено подходящо е и включването на по-разнообразни двигателни упражнения или елементи на спортно-подготвителни дейности като колоездене (велосипеди с три колела/тротинетки), упражнения и игри с топче за тенис на маса, с малка, средна и голяма гумена топка, както и упражнения и игри със сняг. Повишаване на интензитета и усложняване на съдържанието на физическите упражнения, на спортно-подготвителните занимания и туристическата дейност съвместно с грижещите се за детето са особено значими фактори, които могат да имат решаваща роля за оптимизиране и усъвършенстване на двигателната дейност на децата в предучилищна възраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ранната скриннигова оценка е важно условие за успешността на общата подкрепа на децата в детската градина. Тя позволява да се разкрият както силните страни в индивидуалния им профил, така и затрудненията, с които се сблъскват, някои от които представляват риск за последващи проблеми в развитието. Интензивността на промяна и динамиката на психичните процеси в ранното детство прави скрининг изследването на децата в тази възраст особено трудна задача. Нито един инструмент, приложен поотделно, не би могъл да даде достатъчно изчерпателна информация за състоянието и възможностите им. Поради тази причина е препоръчително изследването на детето по възможност да се основава на съчетаното прилагане на различни методи, а информацията да се черпи от различни източници – както от представянето на самото дете по тестовите задачи, така и от оценката на педагогическите специалисти и на родителите.

В замисъла на създаването на скрининг теста за тригодишни деца бе заложена идеята да се отчетат както универсалните закономерности на детското психическо развитие, така и характерните особености на националната социокултурна и езикова среда, които намират отражение в съдържанието на тестовите задачи, най-вече – в субскàлите за езиково, социално и емоционално развитие.

Съобразяването със спецификата на езиковата среда и социокултурните норми на междуличностно взаимодействие, които децата овладяват от най-ранна възраст, е едно от достойнствата на българския скрининг тест за тригодишни деца. Той е естествено продължение на многогодишните усилия за създаване на стандарти за ранно детско развитие и учене от 0-36 месеца, осъществено с подкрепата на УНИЦЕФ. Голяма част от айтемите са съобразени и конструирани в съответствие с емпиричните резултати, получени в експериментално изследване на деца, по-специално във възрастовия период 30–36 месеца, като част от проекта за разработване на стандартите.

Постигнати са много добри психометрични свойства като надеждност, външна валидност, сензитивност и специфичност на теста (кратка форма 2019). Професионалното прилагане на скрининг теста изисква внимателна интерпретация на резултатите на всеки индивидуален случай, основана както на количествена оценка, така и на качествения анализ на данните му.

Скрининг тестът е първа стъпка в инициативата за създаването на по-цялостна и всеобхватна програма за комплексното подобряване на различните двигателни и познавателни компетентности, езиковите умения на децата у нас, както и уменията им за адаптация и социално взаимодействие в предучилищна възраст, за да се постигне тяхното балансирано и конструктивно личностно-емоционално развитие.

Цитирана литература

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование в сила от 01.08.2016 г., ДВ, бр.79, 13 октомври 2015.

ЗАКОН за храните от 1999 г., обн. ДВ, бр. 90 от 15 октомври 1999.

НАРЕДБА № 3 от 5 февруари 2007 г. за здравните изисквания към детските градини, изм. и доп. ДВ, бр. 53 от 8 юли 2022.

НАРЕДБА № 1 от 12 януари 2009 г. за условията и реда за устройството и безопасността на площадките за игра и физкултурна площадка с твърда настилка, изм. и доп. ДВ, бр.17 от 21 февруари 2023.

НАРЕДБА № 3 от 5 февруари 2007 г. за здравните изисквания към детските градини, изм. и доп. ДВ, бр. 53 от 8 юли 2022.

НАРЕДБА № 1 от 22 януари 2018 г. за физиологичните норми за хранене на населението, ДВ, бр. 11 от 2 февруари 2018.

НАРЕДБА № 6 от 10.08. 2011 г. за здравословно хранене на децата на възраст от 3 до 7 години в детски заведения, ДВ, бр. 65 от 23.08.2011.

НАРЕДБА за приобщаващото образование, 2017, в сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. Обн. ДВ, бр. 86 от 27 октомври 2017 г., изм. ДВ, бр. 91 от 2 ноември 2021.

Атанасова-Трифонова и кол. 2014а: Атанасова-Трифонова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). Стандарти за развитие и учене в ранното детство – от раждането до три години (под ред. Атанасова- Трифонова). София: Булвест 2000, 2014.

Атанасова-Трифонова и кол. 2014б: Атанасова-Трифонова, М., Атанасов, Л., Пенева, Л., Андонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2014). Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство. София: Булвест 2000, 2014.

Атанасова-Трифонова и кол. 2015: Атанасова-Трифонова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Мутафчиева, М., Колчева, Н. (2015). *Развитие и учене в ранното детство (възрастова валидизация на стандартите за развитие и учене от раждането до три години).* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Атанасова-Трифонова и Стоянова 2015: Атанасова-Трифонова, М., Стоянова, Ю. Социо-емоционални умения и езиково развитие на децата в два

възрастови интервала: 7–9 и 19–24 месеца. (2015). *Психологични изследвания*, т. 8, кн. 2, ISSN: 0205-0617, 163-170.

Атанасова-Трифонова и кол. 2016: Атанасова-Трифонова, М., Лалова, Й., Богданова, Е., Попова, К. (2016). Подходът на учителите от детските градини към играта на децата в предучилищна възраст. *Психологични изследвания,* т. 19, кн. 2, Издателство на БАН „Марин Дринов", 145-158, ISSN: 1311-4700.

Атанасова-Трифонова и кол. 2018: Атанасова-Трифонова, М., Александрова-Караманова, А., Пенева, Л. (2018). Професионалният опит и подготовката на учителите за успешна реализация на приобщаващото образование в детските градини. *Педагогика,* т. 90, кн. 8, 1122-1133.

Атанасова-Трифонова 2021: Атанасова-Трифонова, М. (2021). Изследване на психометричните свойства – външна валидност, сензитивност, специфичност и надеждност на скрининг теста за тригодишни деца – кратка форма. *Българско списание по психология.* 2 (4), 124-134. ISSN 0861-7813.

Георгов 1906: Георгов, Ив. Принос към граматичния развой на детския говор. – В: Годишник на Софийския университет, София, 1905–1906, кн. 2.

Георгов 1910: Георгов, Ив. Словният имот в детския говор. – В: Годишник на Софийския университет, т. V, 1908-1909. Историко-филологически факултет. София, 1910.

Дамянов. К. (2020) Функционално оценяване в приобщаващото образование. ИК. Фабрика за книги. София

Иванова 2015: Иванова, Г. (2015). Предизвикателството „Приобщаващо образование". – В: Предизвикателствата на приобщаващото образование. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски, 5-27.

Еюбова 2012: Еюбова, С. Denver II Скрининг тест за детско развитие. Ръководство. OS Bulgaria.

Колчева 2014: Колчева, Н. Субскàла „Социално развитие". – В: Атанасова-Трифонова, М. (ред.) Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство, 29-36. ISBN 978-954-18-0919-5 2014.

Колчева 2020: Колчева, Н., Стайкова, С., Антонова, Р., Андонова, Е, Атанасов, Д. (2020). Проучване на практиката за психологична оценка на развитието при деца от 0 до 7 години и използваните за тази цел инструменти от специалистите в България (втори етап). *Българско списание по психология.* 2 (4), 193-206. ISSN 0861-7813.

Манова-Томова 1974: Манова-Томова, В. (1974). Психологическа диагностика на ранното детство. София: Народна просвета, 1974.

Мутафчиева 2014: Мутафчиева, М. Субскàла“ Познавателно развитие“. – В: Атанасова-Трифонова и кол. (2014) Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство. София: Булвест 2000, 2014. ISBN 978-954-18-0910-5, 21-29.

Попова 2017: Попова, В. (2017). Ранна онтогенеза на събитийната модалност (върху материал от българска детска реч). Шумен: Университетско издателство „Еп. Константин Преславски“.

Стоянова 2009: Стоянова, Ю. (2009). Индивидуални вариации във вербалното развитие. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.

Стоянова 2011: Стоянова, Ю. (2011). *Ранно езиково развитие (От първите звукови комплекси до многословни изказвания). София: ЛЦ „Ромел“.*

Стоянова 2018: Стоянова, Ю. (2018). Индивидуални вариации в езиковото развитие: България, XXI век. *Език и литература*, 2018, бр. 1-2, 27–52.

Стоянова 2021: Стоянова, Ю. (2021). Проблеми на психолингвистиката. Уводен курс по обща психолингвистика и психолингвистика на развитието. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Стоянова и кол. 2010: Стоянова, Ю., Йосифова, Р., Поппандова, М., Нецова, Р. (2010). Диагностика и превенция на езика, 3–4. Методическо ръководство. София: Логопедичен център „Ромел“ (Въпросник за ориентиране в нарушенията на езика при деца от три до четири години).

Ainsworth et al. 1978: Ainsworth, M. D. A., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ambridge & Lieven 2011: Ambridge, B., Lieven, E. (2011). Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches. Cambridge: CUP.

Anderson et al. 2018: Anderson, E., Y-J. Chang, S. Hespos, D. (2018). Gentner, Comparison within pairs promotes analogical abstraction in three-month-olds. *Cognition*, Vol. 176, 2018, 74-86, ISSN 0010-0277, https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.03.008.

Andonova 2015: Andonova, E. (2015). Parental report evidence for toddlers‘ grammar and vocabulary in Bulgarian. *First Language*, 2015, 35 (2), 126–136.

Baker, Blacher & Olson 2005: Baker, B. L., Blacher, J., Olson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 49 (8), 575–590. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00691.x

Bassett, Denham, Mincic & Graling 2012: Bassett, H., S. Denham, M. Mincic & K. Graling. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modelling approach. *Early Education and development*, 23, 2012, 259– 279.

Bates & MacWhinney 1982: Bates, E., B. MacWhinney. Functional Approach to Grammar. – In: Wanner, E., L. R. Gleitman (eds.). Language Acquisition: The State of the Art. Cambridge, CUP, 1982, 173–218.

Bates et al. 1995: Bates, E., P. S. Dale, D. Thal. Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. – In: Fletcher, P., B. MacWhinney (eds.). The Handbook of Child Language. Oxford, Blackwell, 1995, 96–151.

Biglow et al. 2010: Biglow, A., K. MacLean, J. Proctor, T. Myatt, R. Gillis, M. (2010). Power. Maternal sensitivity throughout infancy: Continuity and relation to attachment security. *Infant Behavior and Developent*, 33, 50-60.

Blacher et al. 2005: Blacher J., Neece C. L. & Paczkowski E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 2005, 18, 507–513.

Bornstein & Arterberry 2003: Bornstein, M. H., M. E. Arterberry. (2003). Recognition, discrimination and categorization of smiling by 5-month-old infants. *Developmental Science*, Vol. 6(5), 2003, 585–599.

Bowlby 1969: Bowlby, J. (1969). Attachment and loss (Vol. 1). Attachment. New York: Basic Books, 1969.

Boyatzis et al. 1993: Boyatzis, Ch., E. Chazan, C. Ting. (1993). Preschool Children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 1993, 75–382.

Bretherton et al. 1986: Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway 1986: Bretherton, I., J. Fritz, C. Zahn-Waxler & D. Ridgeway. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, Vol. 57, 1986, 529–548.

Bronfenbrenner & Morris 2006: Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. – In: Lerner, R. M. (eds.) Handbook of Child Psychology, Vol. 1, 6th ed. New York: Wiley, 2006, 793-828.

Brown 1973: Brown, R. (1973). A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1973.

Buchsbaum et al. 2011: Buchsbaum, D., Alison Gopnik, Thomas L. Griffiths, Patrick Shafto. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition,* Vol. 120(3), 2011, 331-340, ISSN 0010-0277, https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.001.

Callaghan & Corbit 2018: Callaghan, T., Corbit, J. (2018). Early prosocial development across cultures. *Current Opinion in Psychology*, 20, 2018, 102–106. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.039.

Childers et al. 2016: Childers, J. B., Parrish, R., Olson, C. V., Burch, C., Fung, G., McIntyre, K. (2016). Early Verb Learning: How Do Children Learn How to Compare Events? *Journal of Cognitive Development*, 2016, 17 (1), 41–66. doi: 10.1080/15248372.2015.1042580. Epub 2015 Jul 6. PMID: 27092030; PMCID: PMC4833120.

Christie & Gentner 2010: Christie S, & Gentner D. (2010). Where hypotheses come from: Learning new relations by structural alignment. *Journal of Cognition and Development,* 11(3), 2010, 356–373.

Christie & Gentner 2014: Christie S, & Gentner D. Language helps children succeed on a classic analogy task. (2014). *Cognitive Science,* 38 (2), 2014, 383–397. PubMed: 24215433

Clark 2016: Clark, E. V. (2016). First Language Acquisition. 3rd ed. Cambridge: CUP.

Cutting & Dunn 1999: Cutting, A. L. & J. Dunn. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. Institute of Psychiatry, King's College London, Social, Genetic, and Developmental Psychiatry Research Centre, London, United Kingdom. *Child Development*, Vol. 70, No. 4, 853–865.

Dahl & Brownell 2019: Dahl, A., Brownell, C.A. The Social Origins of Human Prosociality. (2019). *Curr Dir Psychol Sci*. Jun 28 (3), 2019, 274–279. Doi: 10.1177/0963721419830386. Epub 2019 Mar 27. PMID: 31602098; PMCID: PMC6786781.

Dahl 2015: Dahl, A. (2015). The developing social context of infant helping in two U.S. samples. *Child Development*, 86(4), 2015, 1080–1093. https://doi.org/10.1111/cdev.12361.

Dahl et al. 2021: Dahl, A., Goeltz, M.T., Brownell, C.A. (2021). Scaffolding the emergence of infant helping: A longitudinal experiment. *Child Development,* 93 (3), 2021, 751–759. Doi: 10.1111/cdev.13710. Epub 2021 Nov 15. PMID: 34779506.

Dale & Goodman 2005: Dale, P. S., J. C. Goodman. (2005). Commonality and Individual Differences in Vocabulary Growth. – In: Tomasello, M. & D. I. Slobin (eds.).

Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates, 41–78, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Dehaene 2011: Dehaene, S. (2011). The number sense. New York, NY: Oxford University Press.

DeWolff & Ijzendoorn 1997: DeWolff, M., van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571–591.

Dunfield 2014: Dunfield, K.A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. – Front Psychol. 2014q Sep 2; 5:958. Doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958. PMID: 25228893; PMCID: PMC4151454.

Ekman & Friesen 2003: Ekman, P. & W. V. Friesen. (2003). Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. Malor Books. Cambridge, MA.

Ensor, Spencer & Hughes 2011: Ensor, R., D. Spencer & C. Hughes. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20, 2011, 93–110.

Fenson et al. 2007: Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale P. S., Reznick, J. S. & Bates, E. (2007). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs). Standardized parent-completed forms that help professionals screen young children's emerging language and communication skills. Brookes Publishing Co.

Ferry et al. 2015: Ferry, A.L, S.J. Hespos, & D. Gentner. (2015). Prelinguistic relational concepts: Investigating analogical processing in infants. *Child Development*, 86(5), 2015, 1386–1405. PubMed: 25994818

Findlay et al. 2006: Findlay, L.C., A. Girardi, R.J. Coplan. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, Issue 3, 2006, 347-359, ISSN 0885-2006, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009.

Garner & Waajid 2012: Garner, P. W. & B. Waajid. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence: Direct, additive, and mediational associations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 2012, 330–343.

Gentner, D., Loewenstein, J., & Hung, B. (2007). Comparison facilitates children's learning of names for parts. *Journal of Cognition and Development*, 8 (3), 285–307. https://doi.org/10.1080/15248370701446434.

Gershkoff-Stowe, Smith, L. (2004). Shape and the first hundred nouns. *Child Development,* Vol. 75, № 4, 1098-1114.

Gopnik & Wellman 2012: Gopnik A., Wellman H.M. (2012). Reconstructing constructivism: causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychol Bull*., 138(6), 2012, 1085-108. doi: 10.1037/a0028044. Epub 2012 May 14. PMID: 22582739; PMCID: PMC3422420.

Gosselin 2005: Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance (The decoding of facial expressions of emotions during childhood). *Canadian Psychology,* 46, 2005, 126–138.

Grossmann et al. 2018: Grossmann, T., Missana, M., Krol, K.M. (2018). The neurodevelopmental precursors of altruistic behaviour in infancy. *PloS Biol.* 2018 Sep 25; 16(9): e2005281. Doi: 10.1371/journal.pbio.2005281. PMID: 30252842; PMCID: PMC6155440.

Grossmann et al. 2020: Grossmann, T., Missana, M., & Vaish, A. (2020). Helping, fast and slow: Exploring intuitive cooperation in early ontogeny. *Cognition,* 196, Article 104144. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104144.

Henik et al. 2017: Henik, A., Gliksman, Y., Kallai, A., & Leibovich, T. (2017). Size perception and the foundation of numerical processing. *Current Directions in Psychological Science*, 26, 2017, 45–51. http://dx.doi.org/10.1177/096 3721416671323.

Hespos et al. 2020: Hespos, S., E. Anderson, D. (2020). Gentner Structure-mapping processes enable infants' learning across domains including language. – In: J. Childers (ed.), Language and Concept Acquisition from Infancy Through Childhood. 79-105. ISBN 978-3-030-35593-7.

Hofstadter & Sander 2013: Hofstadter, D., & E. Sander. (2013). Surfaces and Essences: Analogy as the Fuel and Fire of Thinking. New York: Basic Books.

Howes & Matheson 1992: Howes, C., Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology,* Vol. 28(5), Sep. 1992, 961-974 https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961.

Hughes 2003: Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. – In: O. Saracho & B. Spodek (eds.). Contemporary perspectives on play in early childhood education (pp. 21–40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Inagaki & Hatano 2002: Inagaki, K. & G. Hatano. (2002). Young Children's Naïve Thinking about the Biological World. New York: Psychology Press. 2002. Issues. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985, 1157–1256.

Izard 2001: Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion,* 1 (3), 2001, 249–257.

Lagattuta & Wellman 2002: Lagattuta, K. H. & H. M. Wellman. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 2002, 564–580.

Lillard et al. 2013: Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. https://doi.org/10.1037/a0029321.

MacDonald, Kirkpatrick & Sullivan 1996: MacDonald, P. M., S. W. Kirkpatrick & L. A. Sullivan. (1996). Schematic drawings of facial expressions for emotion recognition and interpretation by preschool-aged children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 122 (4), 1996, 373–388.

Marvin, Pianta 1996: Marvin, R.S., Pianta, R.C. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment Journal of Clinical Child Psychology, 25: 436-445. DOI: 10.1207/S15374424Jccp2504_8

McClure, Erin 2000: McClure, Erin B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin,* Vol. 126 (3), May 2000, 424–453.

Meltzoff et al. 2012: Meltzoff, A. N., Waismeyer, A., & Gopnik, A. (2012). Learning about causes from people: Observational causal learning in 24-month-old infants. *Developmental Psychology,* 48(5), 2012. 1215–1228. https://doi.org/10.1037/a0027440.

Muentener & Carey 2010: Muentener, P., & Carey, S. (2010). Infants' causal representations of state change events. *Cognitive Psychology,* 61(2), 2010, 63–86. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.02.001 No 2, 1–19.

Piaget & Szeminska 1941: Piaget, J.& Szeminska, A. (1941). La genèse du nombre chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Piaget 1951: Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Basic Books.

Piaget 1954: Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books.

Piaget 1962: Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Pianta et al. 1996: Pianta, R.C., Marvin, R.S., Britner, P.A., Borowitz, K.C. (1996). Mothers' Resolution of Their Children's Diagnosis: Organized Patterns of Caregiv-

ing Representations. *Infant Mental Health Journal,* 17: 239-256. DOI: 10.1002/(Sici)1097-0355(199623)17:3<239: Aid-Imhj4>3.0. Co; 2-J.

Pottie & Ingram 2008: Pottie C. G. & Ingram K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with Autism: a multilevel modeling approach. *Journal of Family Psychology,* 22, 855–64.

Raikes & Thompson 2006: Raikes, H.A. & Thompson, R.A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology,* Vol. 24(1), 89–104.

Sangrigoli & de Schonen 2004: Sangrigoli, S. & S. de Schonen. (2004). Effect of visual experience on face processing: A developmental study of inversion and nonnative effects. *Developmental Science,* 7, 2004, 74–87.

Scholl & Nakayama 2002: Scholl, B.J., Nakayama, K. (2002). Causal capture: contextual effects on the perception of collision events. Psychol Sci.;13(6), 2002, 493-8. doi: 10.1111/1467-9280.00487. PMID: 12430831.

Seligman, 2011: Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

Singer et al. 2009: Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agnostino, H., DeLong, R. *American Journal of Play* (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations Is Free-Play Declining? Vol. 1(3), 283-312.

Slobin 1973: Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisits for the development of grammar. – In: Ferguson, C. A., D. I. Slobin (eds.). Studies of Child Language Development. New York, 1973, 175–208.

Slobin 1985: Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic Evidence for the Language Making Capacity. – In: Slobin, D. I. (ed.). The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 2: Theoretical issues.

Slot et al. 2018: Slot, P., Bleses, D., Justice, L., M., Markussen-Brown, J. & Højen, A. (2018). Structural and process quality of danish preschools: direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494.

Sloutsky et al. 2017: Sloutsky, V.M., Yim, H., Yao, X., Dennis, S. (2017). An associative account of the development of word learning. *Cognitive Psychology*, 97, 2017, 1–30. doi: 10.1016/j.cogpsych. 2017.06.001. Epub 2017 Jun 20. PMID: 28641208; PMCID: PMC5666698.

Sommerville et al. 2013: Sommerville, J. A., Schmidt, M. F. H., Yun, J.-e., & Burns, M. (2013). The development of fairness expectations and prosocial behavior in

the second year of life. *Infancy,* 18(1), 2013, 40–66. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00129.x

Thal et al. 1991: Thal, D., Tobias, S., and Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A one year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 604–612.

Thibaut & French 2016: Thibaut, J-P. & R. M. French. (2016). Analogical reasoning, control and executive functions: A developmental investigation with eye-tracking. *Cognitive Psychology*, 97, 2016, 1-30.

Tomasello & Slobin 2005: Tomasello, M., D. I. Slobin (Eds.). (2005). Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello & Farrar 1986: Tomasello, M., & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. [PubMed: 3802971]

Tomasello, Gonzalez-Cabrera 2017: Tomasello, M., Gonzalez-Cabrera, I. (2017). The role of ontogeny in the evolution of human cooperation. *Hum Nat.*, 2017, 28(3): 274–288. https://doi.org/10.1007/s12110-017-9291-1 PMID: 28523464.

Twomey, Westermann 2018: Twomey, K.E., Westermann, G. (2018). Curiosity-based learning in infants: a neurocomputational approach. Dev Sci., 2018 Jul; 21(4): e12629. doi: 10.1111/desc.12629. Epub 2017 Oct 26. PMID: 29071759; PMCID: PMC6032944.

Verdine et al. 2014: Verdine, B.N. et al. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 3, N. 1, 2014, 1-7.

Volterra et al. 2005: Volterra, V., Caselli, M.C., Caprici, O., Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergens and Development of Language. – In: Tomasello, M., D. I. Slobin (Eds.). Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates. Mahwah, New Jersey, 2005, pp. 3 – 40.

Walker & Gopnik 2017: Walker, C. M. & Gopnik, A. (2017). Discriminating relational and perceptual judgments: Evidence from human toddlers. *Cognition,* 166, 2017, 23–27. doi:10.1016/j.cognition. 2017.05.013.

Warneken & Tomasello 2007: Warneken, F. & M. Tomasello. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. – Infancy, 11(3), 2007, 271-294.

Warneken & Tomasello 2013: Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 2013, 338–350. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.002

Weissenborn 1992: Weissenborn, J., H. Goodluck and T. Roeper (Eds.). (1992). Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair 1995: Wellman, H., P. Harris, M. Banerjee & A. Sinclair. (1995). Early understanding of Emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion,* 9, 1995, 117–149.

Whitaker et al. 2016: Whitaker, K.J., Vendetti, M.S., Wendelken, C., Bunge, S.A. (2016). Neuroscientific insights into the development of analogical reasoning. Dev Sci. 2018 Mar;21(2): e12531. doi: 10.1111/desc.12531. Epub 2017 Mar 12. PMID: 28295877; PMCID: PMC5887920.

Widen & Russell 2003: Widen, S. C. & J. A. Russell. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, Vol. 39(1), 2003, 114–128.

Widen & Russell 2008: Widen, S. C. & J. A. Russell. (2008). Young children's understanding of other's emotions. – In: Lewis, M., J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (eds.). Handbook of emotions 3rd ed. New York: Guilford Press, 348–363.

Zahn-Waxler et al. 1992: Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 1992, 126–136.doi:10.1037/0012-1649.28.1.126

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

СОЦИАЛНО РАЗВИТИЕ ЗАПОЗНАНСТВО			
Знание за индивидуални характеристики и адресни данни			
№ айтем	**Стимулен материал**	**Инструкция за провеждане и критерии за оценяване**	**Резултат**
1		**„Как се казваш?“**	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Казва само малкото си име.	**1**
		Казва име и фамилия.	**2**
2		**„Къде живееш?“**	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Вкъщи / при мама / при баба и др.	**1**
		Казва населеното място / България / град / село/ квартал на града / махала на селото.	**2**
ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ			
Рецептивна реч			
	Пробен опит: топка	Експертът показва страницата с четирите обекта на пробния опит и моли детето да посочи (с пръст) къде е топката. Ако детето среща затруднения в избора си и се бави, експертът посочва топката и моли детето то да посочи къде е китарата и т.н. При картинките за посочване експертът се старае да не насочва избора на детето чрез жест, поглед, думи или по друг начин. **Топка, чук, тенджера, китара** „Посочи къде е топката на тази картинка.“	

3	**Ухо**	**„Посочи къде е ухото на тази картинка.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
4	**Луна**	**„Посочи къде е луната на тази картинка.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
5	**Хвърля**	**„Посочи кой хвърля.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
6	**Чете**	**„Посочи кой чете.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
7	**САМО животни**	**„Посочи ВСИЧКИТЕ животни на картинката.“** ***Забележка:*** *Правилно е да се посочат и двете животни таралеж и делфин и нищо друго.*	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно (двете животни и само тях).	**2**
Предлози			
8	Реална демон-страция **ПОД**	**„Сложи/постави X под Y.“** ***Забележка:*** *При следващата проба използвайте играчка (X) и подръчна мебел наблизо (Y), например масичка или стол (но не стола, на който седите Вие или детето).*	
		Не прави опит.	**0**
		Неуспешен опит.	**1**
		Успешен опит.	**2**

9	Реална демонстрация **ПРЕД**	**„Сложи/постави X <u>пред</u> Y.“** ***Забележка:*** *При следващите две проби използвайте два предмета, които са:* *X – без странична и предна-задна ос (топче, кубче без надписи или др.)* *Y – с ясна предна-задна ос (мече играчка, кукла или др.)* *Вторият предмет (Y) трябва да е поне два пъти по-голям от първия (X).*	
		Не прави опит.	**0**
		Неуспешен опит.	**1**
		Успешен опит.	**2**
10	Реална демонстрация **ЗАД**	**„Сложи/постави X <u>зад</u> Y.“**	
		Не прави опит.	**0**
		Неуспешен опит.	**1**
		Успешен опит.	**2**

Ако сборът от точките от първите 10 айтема е по-малък или равен на 7, изследването спира до тук.

Продуктивна реч			
11	**Пейка**	**„Какво е това?“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря неправилно.	**1**
		Отговаря правилно.	**2**
12	**Столове** (но не столи, два стола и др.)	**„Какво има тук? Тук има много...“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря неправилно.	**1**
		Отговаря правилно.	**2**
13	**Люлеят се / играят си** (множ. число + „се/си“)	**„Какво правят децата тук?“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря неправилно.	**1**
		Отговаря правилно.	**2**

14	**Ще ритне** бъдеще време	**„Какво ще направи момчето на тази картинка?“** *(Отчита се дали детето е използвало фраза в бъдеще време, независимо от смисъла на глагола, т.е. дали говори за ритане, играене и пр. Фрази в бъдеще време са например: ще рита, ще си играе.)*	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря, но **не** казва фраза в бъдеще време.	**1**
		Казва фраза в бъдеще време.	**2**
15	**В къщата** Предлог	**„Къде отиват бабата и момчето?“** *(Отчита се дали детето е използвало фраза с предлог. Фрази с предлог са напр.: у дома, вкъщи, в, до, при къщата.)*	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря, но **не** казва фраза с предлог.	**1**
		Казва фраза с предлог.	**2**
16	**Паднало дете** минало време	**„Какво е станало с детето на тази картинка?“** *(Отчита се дали детето е използвало фраза в минало време, независимо от смисъла на глагола, т.е. дали говори за падане, удряне и пр. Фрази в минало време са например: паднало, ударило се, падна, удари се.)*	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря, но **не** казва фраза в минало време.	**1**
		Казва фраза в минало време.	**2**
ЕМОЦИОНАЛНО РАЗВИТИЕ			
Ситуации			
17	**Чувство на падналото дете**	**Как се чувства това дете?**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря общо за ситуацията, но не за чувствата.	**1**
		Описва правилно, но общо чувствата – „лошо, не добре, зле“.	**2**
		Определя правилно и диференцирано чувствата – „плаче“, „тъжно е“, „боли го“.	**3**

	Пробен опит	**„Децата искàли да се полюлеят. Двете седнали и се люлели дълго. Как се чувстват децата на люлките?“** **„Двете деца на люлката не отстъпили място на другото дете.** (Експертът посочва детето в гръб.) „Разкажи ми как се чувства то.“	
18	**Колела**	**„Двама приятели много искат да се научат да карат новите си колелета. Едното дете пробва и бързо се научава да кара своето колело, а другото се опитва, но не може. Как се чувства момчето, което може да кара?“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря общо за ситуацията, но не за чувствата.	**1**
		Описва правилно, но общо чувствата – „добре“ и др.	**2**
		Определя правилно и диференцирано чувствата – използва „радва се, радостно е, гордо е и др.“.	**3**
19	**Колела**	**„Как се чувства момчето, което не може да кара?“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря общо за ситуацията, но не за чувствата.	**1**
		Описва правилно, но общо чувствата – „лошо, не добре“ и др.	**2**
		Определя правилно и диференцирано чувствата – „тъжно е / плаче и др.“	**3**
20	**Рожден ден**	**„Детето има рожден ден. Получило много подаръци. Разкажи ми как се чувства то?“**	
		Не отговаря.	**0**
		Отговаря общо за ситуацията, но не за чувствата.	**1**
		Описва общо чувствата – „добре, добре е“ и др.	**2**

		Определя правилно и диференцирано чувствата – „радва се, усмихнато, смее се, щастливо, доволно и др. (защото / щото...)“.	**3**
Разпознаване			
21	**Радост**	Експертът показва на детето картинка с рисунки на четири лица с израз на: радост, гняв, страх, тъга. **„Покажи ми кое дете се радва.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
22	**Страх**	Експертът показва на детето същата картинка, като го моли: **„Покажи ми кое дете се страхува.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
23	**Тъга**	Експертът показва на детето същата картинка, като го моли: **„Покажи ми кое дете е тъжно.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
24	**Гняв**	Експертът показва на детето същата картинка, като го моли: **„Покажи ми кое дете се сърди.“**	
		Не посочва.	**0**
		Посочва неправилно.	**1**
		Посочва правилно.	**2**
ПОЗНАНИЕ			
25	**Чиста купичка**	Експертът посочва обекта отдолу. **„Виж, тази купичка е мръсна. Как ще изглежда купичката, след като я почистим?“** *Внимавайте да не споменавате действия като „махнем петната“.*	

		Не избира нито една или избира повече от една картинка.	**0**
		Избира изцапаната купичка.	**1**
		Избира счупената купичка.	**2**
		Избира чистата купичка.	**3**
26	**Разрязана ябълка**	**„Виж, това е ябълка. Как ще изглежда ябълката, след като я разрежем с нож?“** *Внимавайте да не давате подсказка като „ябълката да стане на половина“.*	
		Не избира нито една или избира повече от една картинка.	**0**
		Избира цялата ябълка.	**1**
		Избира отхапаната ябълка.	**2**
		Избира разрязаната ябълка.	**3**
27	**Сходство по размер**	Експертът показва на детето съответната картинка. Посочва обекта отдолу и моли детето да му посочи друг като него. **„Две от тези неща си приличат. Ето едното. Покажи ми другото като него.“** *Внимавайте да не назовавате размера (напр. „Покажи ми голяма топка.“)*	
		Не прави избор.	**0**
		Посочва същия квадрат отдолу или избира повече от един квадрат отгоре.	**1**
		Избира неправилен (най-голям / среден) квадрат.	**2**
		Избира най-малък квадрат.	**3**
28	**Преброяване – елхички**	**„Какво е това?“** Ако детето не отговори, експертът му казва: **„Това са елхички. Преброй елхичките, като посочваш всяка една с пръстче, докато броиш.“** *Детето задължително трябва да посочва с пръстче, докато брои.*	

		Не може да брои правилно изобщо.	**0**
		Брои, но не посочва и не наименува обектите с 1, 2, 3.	**1**
		Брои до 2–3, посочва с пръст и наименува обектите с 1, 2, 3.	**2**
		Брои до 4–6, посочва с пръст и наименува всеки обект с 1, 2, 3, 4, 5 и 6.	**3**
29	**Аналогия – зайче, морков, куче**	**„Виж, ще ти покажа картинки и ще те питам нещо за тях. Погледни, тук има морков и зайче, а отдолу има кокал. А на тези три картинки има клонче, куче и коте. Коя от тези три картинки върви с кокала, така както морковът върви със зайчето?“** *Внимавайте да не назовавате отношенията между двойките обекти (напр. „Зайчето яде моркова.“).*	
		Не избира нито една картинка.	**0**
		Избира клончето.	**1**
		Избира котето.	**2**
		Избира кучето.	**3**
30	**Аналогия – птичка, гнездо, куче**	**„Виж, ще ти покажа картинки и ще те питам нещо за тях. Погледни, тук има птичка и гнездо, а отдолу има куче. Коя от тези три картинки отдолу е за кучето, така както гнездото е за птичката.** *Внимавайте да не назовете отношенията между двойките обекти (напр. „Кучето живее в къщичка.“).*	
		Не избира нито една картинка.	**0**
		Избира яйце.	**1**
		Избира куче.	**2**
		Избира къщичката за куче.	**3**

СОЦИАЛНО РАЗВИТИЕ			
Взаимодействие с връстници. Овладяване на норми			
31	**Само-стоятел-ност**	**„Момчето и момичето искат да си вземат играчките, но те са високо и не могат да ги стигнат. Какво трябва да направят децата?“**	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Нищо. Ще се откажат. / Ще вземат други неща.	**1**
		Ще повикат някой възрастен (мама, баба, и др.) да им ги даде.	**2**
		Ще се опитат да си ги вземат сами (ще се качат на столче и др.).	**3**
32	**Разруше-на кула**	**„Виж! На това дете са му подарили нови кубчета. То си построило висока кула. Дошло едно дете, което си нямало такава игра. Разсърдило се и развалило кулата. Какво ще направи това дете (на което са развалили кулата)?“** (Експертът посочва седналото дете.)	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Ще отвърне на другото дете – ще се скара, бие, бутне и др.	**1**
		Ще повика някой (мама, баба, и др.) да го защити.	**2**
		Ще си я оправи самò.	**3**
33	**Спор за играчка**	**„Виж! Тук има две деца и една нова играчка. И двете деца искат да си играят с мечо и го дърпат. Какво трябва да направят децата?“**	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Да я вземе само едното дете.	**1**
		Да я вземе едното дете, после да я вземе другото.	**2**
		Да играят заедно с играчката.	**3**

34	**Конфликт на пясъка**	**„Виж! Тези деца си играят на пясъчника. Скарали се и едното дете бутнало другото. То паднало.**	
		„Кое дете не е постъпило добре?“	**0**
		Не отговаря. / Не знам.	**1**
		Отговаря, но не на въпроса.	**2**
		Бутнатото дете. / И двете. / Нито едното.	**3**
35	**Емпатия – паднало дете**	**Това дете, което е бутнало другото.**	
		Не отговаря. / Не знам.	**0**
		Няма да направя нищо.	**1**
		Ще повикам някой (мама, баба, и др.).	**2**
		Ще му помогна да стане и ще го успокоя / гушна / погаля.	**3**
ДВИГАТЕЛНО РАЗВИТИЕ			
Фина моторика			
36	**Рисуване на слънце**	Експертът насочва вниманието на детето към нарисуваното слънце и предлага на детето да вземе молива и да нарисува още едно слънце, за да станат две. **„Моля те, нарисувай слънце като това на картинката, за да станат две.“** На масата пред детето са поставени празен бял лист и молив. Ако детето не вземе молива, експертът му го подава, като повтаря инструкцията. Картинката от книжката остава пред детето като образец.	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Изображението не наподобява кръглата форма на еталона, двата края на кривата не са затворени или доближени, нито лъчите се допират до нея.	**1**
		Изображението отговаря на изискването двата края на кривата да са затворени или доближени и поне три или повече прави да се допират до нея.	**2**

37		**Хваща и държи молив при изобразителни задачи.**	
		Детето не умее да хваща и да държи молива правилно.	**0**
		Държи молива правилно, но борави с него несръчно./Държи молива неправилно, но успява да рисува.	**1**
		Детето умее да хваща и държи молива правилно.	**2**
38	**Рисуване на кръстосани прави** (лабиринт)	Експертът показва на детето картинка, на която във всеки два противоположни края са изобразени обекти и животни. **„Моля те, нарисувай пътечки, по които мишлето да стигне до сиренето, а кучето – до кокала, като тези на картинката."** На масата пред детето са поставени лист и молив. Върху листа са нарисувани четирите ориентира, които детето трябва да свърже с прави кръстосани линии. Ако детето не вземе молива, експертът му го подава, като повтаря инструкцията. Картинката от книжката остава пред детето като образец.	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Изображението не отговаря на изискването двете криви да свързват обектите в срещуположните сектори на листа по диагонал.	**1**
		Изображението отговаря на изискването двете криви да свързват обектите в срещуположните сектори на листа, като се получава кръст по диагонал.	**2**
39	**„Кърпичка"** двукратно прегъване на лист хартия по хоризонтал	Експертът предлага да направи „кърпичка", като му показва как да прегъне квадратен/ правоъгълен лист хартия два пъти последователно по хоризонтала, за да се получи кърпичка. Подава на детето друг, еднакъв с използвания от него лист, за да направи това действие.	

		„Моля те, сгъни листа, както ти показах, за да се получи кърпичка." Ако детето не вземе листа, експертът му го подава втори път, като повтаря инструкцията. Направеният модел остава пред детето като образец.	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Полученият продукт не отговаря на изискването два по два съседните върхове на листа да се припокриват при първото и при второто прегъване – например има прегъване по диагонал или еднократно прегъване по хоризонтал, или друго.	**1**
		Полученият продукт отговаря на изискването два по два съседните върхове на листа да се припокриват при първото и при второто прегъване.	**2**
Груба моторика			
40	**Ходене напред на пръсти по ориентир на кратко разстояние**	Експертът избира подходящ ориентир, разположен на пода с дължина 3 м – лента, въже, шарка на подова настилка, друго като права линия. В единия му край застават експертът и детето, а в другия е поставена книжката с картинки (стимулният материал). Експертът показва на детето как да ходи на пръсти по ориентира, за да достигне до книжката и да я вземе. След това му показва как трябва да се върне по пътечката, като ходи назад. **„Моля те, върви да вземеш книжката, като ходиш на пръсти като балерина/ танцьор, както ти показах. Вземи я и се върни обратно по същата пътечка, като ходиш назад като раче."**	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Не изпълнява двигателното действие според инструкцията – ходи на цяло стъпало.	**1**
		Изминава повече от половината разстояние, като ходи напред на пръсти.	**2**

41	**Скок напред с двата крака едновременно**	Експертът показва на детето как да скача напред и му предлага да се опита да скача по същия начин. Детето трябва да може да скочи едновременно с двата крака напред на разстояние около 50 см. **„Моля те, скочи напред с двете крачета като зайче, както ти показах.“**	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Не изпълнява двигателното действие според инструкцията, като не скача с двата крака едновременно напред – скача с двата крака едновременно на място или скача с последователно участие на двата крака – при отскока и приземяването.	**1**
		Скача с двата крака едновременно напред на разстояние около 50 см.	**2**
42	**Скок на място на един крак**	Експертът показва на детето как се подскача на един крак на място, като прави два подскока и му предлага да направи същото. Детето трябва да може да направи поне два скока последователно на удобния крак. **„Моля те, опитай се да подскочиш като зайче, но на един крак, защото другото го боли.“**	
		Детето не участва в опита.	**0**
		Не изпълнява двигателното действие според инструкцията, като подскача с двата крака едновременно или в последователност на място / напред или прави само един успешен опит.	**1**
		Скача на един крак на място минимум два пъти последователно.	**2**

Приложение 2

ВЪПРОСНИК ЗА РОДИТЕЛИ

Уважаеми родители, моля, прочетете внимателно въпросите по-долу и отговорете, като запълните плътно кръгчето „○“, което съответства на Вашия отговор. Въпросите се отнасят до характерните за тригодишните деца поведение, общуване и познание за света.

Информацията е конфиденциална, но особено важна за учителя, за да се ориентира по-добре в индивидуалните особености на детето, в неговите потребности и да го насочи към дейности, които ще стимулират развитието му.

Име на детето _____
(лично) (бащино) (фамилно)

Пол: мъжки ○ женски ○

Дата на раждане: |_|_|_|_|_|_|_|_| (ден / месец / година)

Дата попълване: |_|_|_|_|_|_|_|_| (ден / месец / година)

1	Брой деца в семейството:	едно ○	две ○	три ○	повече ○
2	Кое по ред е детето в семейството?:	първо	второ ○	трето ○	последващо ○
3а	Възраст на майката: _____	3б Възраст на бащата: _____			
4	В дома Ви говори ли се на друг език, различен от българския?	да ○	не ○		
5	Ако отговорът е „да“, моля, посочете на кой език най-често се говори в дома Ви:	турски ○	ромски ○	арменски ○	друг ○
6а	Образование на майката:	начално ○	основно ○	средно ○	висше ○

6б	Образование на бащата:	начално	основно	средно	висше
		○	○	○	○
7	Кой основно полага грижи за детето в дома?	майката	бащата	двамата родители	баба, дядо, роднини
		○	○	○	○
8	Колко често някой възрастен от семейството играе с детето (подвижни игри, редене на пъзел, сглобяване на конструктор и др.)?	никога	1-2 пъти седмично	4-5 пъти седмично	всеки ден
		○	○	○	○
9	Колко често възрастен от семейството се занимава с детето (чете книжки, пее песни и др.)?	никога	1-2 пъти седмично	4-5 пъти седмично	всеки ден
		○	○	○	○
10	Колко време детето е посещавало детски ясли?	никога	1-6 месеца	7-12 месеца	повече от година
		○	○	○	○
11	Има ли детето сериозни здравословни проблеми? да ○ не ○	двига-телни	слухови, зрителни	епи-лепсия	анемия
		○	○	○	○
12	Има ли детето някои от изброените проблеми? да ○ не ○	говорни	заекване	ДЦП	психи-чески
		○	○	○	○
13	Има ли член на семейството, който е проговорил по-късно?	да	не		
		○	○		
14	Случвало ли се е понякога детето да наблюдава грубост и насилие на възрастни?	да	не		
		○	○		
15	Според Вас какво е материалното положение на Вашето семейство?	лошо	не много добро	средно	много добро
		○	○	○	○
16	Кой от родителите на детето работи?	нито един	майката	бащата	двамата
		○	○	○	○
17	Колко пъти през последната година сте били на почивка заедно с детето?	нито веднъж	веднъж	два пъти	повече от 2 пъти
		○	○	○	○

18	Има ли детето/ имат ли децата Ви самостоятелна стая?	да ○	не ○
19	Разполагате ли в дома си с течаща вода за пиене, готвене и хигиена?	да ○	не ○

20 Кое от следните твърдения най-много се доближава до начина, по който говори детето:

Моля, изберете само един отговор:

а.	Още не говори или говори, но трудно му се разбира.	○
б.	Говори с фрази от по една дума, например казва „вода“ или „дай“.	○
в.	Говори с кратки изречения от по 2–3 думи, например „Дай (малко) вода“.	○
г.	Говори с дълги и сложни изречения, например „Баба ми даде вода да полея цветето“.	○

* *Езиковите умения са за *български език*; ако детето все още не го владее, моля, дайте същата информация за уменията му да говори на майчиния език а. ○ б. ○ с. ○ д. ○

Моля, постарайте се да определите точно колко често Вашето дете: (ако не може да преценете, пропуснете конкретния въпрос)

		никога	**рядко**	**често**	**много често**
21	показва привързаност към някой от близките си хора, като се гали, прегръща и се гушка в него	○	○	○	○
22	се отнася добронамерено и внимателно към другите деца	○	○	○	○
23	трудно може да бъде успокоено, когато е развълнувано	○	○	○	○
24	след като прекъсне за кратко нещо, което прави, може бързо отново да започне същото действие	○	○	○	○

25	прави неволни движения, повтарящи се поклащания на тялото или има тикове на лицето	○	○	○	○
26	чупи, унищожава предмети, когато е ядосано	○	○	○	○
27	разбира какви чувства изпитват другите в различни ежедневни ситуации	○	○	○	○
28	реагира раздразнително дори на слаби шумове и светлини	○	○	○	○
29	спазва реда си при игра (на пързалка, на люлка, с играчки)	○	○	○	○
30	измисля игри с въображаеми обекти и използва наужким някои предмети (напр., кубче като количка и др.)	○	○	○	○
31	се ориентира по емоционалния израз на лицето Ви какво ще направите (напр. очаква го мъмрене при гневен израз, целувка при радостен израз и др.)	○	○	○	○
32	движи се непрекъснато, трудно стои на едно място	○	○	○	○
33	плаче или се смее без наличието на явни причини	○	○	○	○
34	може да се концентрира и да задържа вниманието си за 5-10 минути при интересна дейност	○	○	○	○
35	се случва да удря други деца	○	○	○	○
36	помага на деца, ако имат нужда от това	○	○	○	○
37	задава много въпроси за света, предметите, за хората	○	○	○	○
38	гледа Ви в очите, когато му говорите и проследява погледа Ви, за да разбере накъде насочвате вниманието си	○	○	○	○

39	проявява интерес и проучва нови предмети, разглобява играчки, за да види от какво са направени и др.	○	○	○	○
40	подражава на герои от приказки и филми, като имитира техни типични действия и поведение	○	○	○	○
41	общува лесно и се заиграва с другите деца	○	○	○	○
42	се усамотява от другите деца, като избягва игри с тях.	○	○	○	○

Имена на родителя, попълнил въпросника:

_____

Приложение 3

ВЪПРОСНИК ЗА УЧИТЕЛИ

Име на детето _____
(лично) (бащино) (фамилно)

Дата на раждане: |_|_|_|_|_|_|_|_| Дата попълване: |_|_|_|_|_|_|_|_|
ден / месец / година ден / месец / година

Пол: мъжки ○ женски ○ възраст: _____ г. _____ м.

Име на учителя: _____

Детска градина _____

град/село _____

ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ

1	**Кое от следните твърдения най-добре съответства на начина, по който говори детето на български език:**	
а.	Още не говори или говори, но трудно му се разбира.	○
б.	Говори с фрази от по една дума, напр. казва „вода“ или „дай“.	○
в.	Говори с кратки изречения от по 2–3 думи, напр. „дай (малко) вода“.	○
г.	Говори с дълги и сложни изречения, напр. „Баба ми даде вода да полея цветето“.	○
2	**Моля, оценете произношението на детето, като изберете една от следните степени:**	
а.	Трудно му се разбира какво иска да каже.	○
б.	Има затруднения в произнасянето на определени звукове и думи.	○
в.	Говори ясно и произнася добре думите, които употребява (произношението на „л“ и „р“ може да е изключение).	○

	Колко често сте чували и наблюдавали детето да:	никога	рядко	често	много често
3	употребява в речта си форми за множествено число на съществителните, напр. столове, коне, приказки, легла и т.н.	○	○	○	○
4	употребява форми на глагола за минало свършено време – „играх“, „паднах“ и др., когато говори за действие в миналото	○	○	○	○
5	съгласува правилно съществителните имена с техните определения, напр. голямо момче, дървен кон, моята блуза, а също и с форми като „мама (е) казала“, “детето (е) казало”, “децата (са) казали” и др.	○	○	○	○
6	говори за действие в бъдещето, като добавя частицата **„ще“**(например **ще** ходим на море, **ще** рисувам и т.н.)	○	○	○	○
7	показва точно частта на тялото, ако го попитат напр. къде е носът, устата, ухото и т.н.	○	○	○	○
8.	Говори ясно и произнася добре думите, които употребява (произношението на „л“ и „р“ може да е изключение).	○	○	○	○

* Ако детето все още не говори български език, моля попълнете по-горната информация за владеене на майчиния език с помощта на родителите или др.

ДВИГАТЕЛНА АКТИВНОСТ И САМОСТОЯТЕЛНОСТ

	Колко често детето показва умения	никога	рядко	често	много често
8	да слиза по стълби, като успешно редува краката (поставя последователно всеки крак на следващото стъпало)	○	○	○	○
9	да изкачва стълби, като успешно редува краката (поставя последователно всеки крак на следващото стъпало)	○	○	○	○
10	да рисува изображение по образец (напр., права линия) с молив/ флумастер върху лист	○	○	○	○
11	да пренася малък съд с течност (например, чаша с вода) на метър – два, без да я разлее	○	○	○	○
12	да рита голяма топка	○	○	○	○
13	да построи кула от 4-5 малки до 5 см) кубчета	○	○	○	○
14	да съблича и облича блуза, панталон/пола	○	○	○	○
15	да разкопчава копчета или цип на дрехите си	○	○	○	○
16	да закопчава копчета или цип на дрехите си	○	○	○	○
17	да се пази чисто (без да се капе), като се храни с прибори	○	○	○	○
18	да се обслужва само в тоалетната	○	○	○	○

ПОЗНАНИЕ ЗА СВЕТА, ИГРА И КРЕАТИВНОСТ

	Колко често детето показва умения	никога	рядко	често	много често
19	да групира предмети по цвят	○	○	○	○
20	да пренася това, което вече знае, към нови и непознати за него неща	○	○	○	○
21	да задържа вниманието си за известно време (до 10 минути) при интересни занимания	○	○	○	○
22	да сравнява по големина два предмета/животни (напр. да отговори на въпроса „Кой е по-голям? – мечката или мишката?“, без да гледа на живо или на картинки сравняваните предмети, животни	○	○	○	○
23	да установява причините за някои всекидневни събития (напр. казва „Когато вали навън, се мокрим...“)	○	○	○	○
24	да играе игри, в които използва предмети по различен от обичайния начин (напр. играе си с кубче, все едно че е количка, използва кутия като спалня за кукли и др.)	○	○	○	○
25	да играе игри, в които използва основно въображаеми обекти (напр. играе на „ Доктор“ или „Продавач“ дори без играчки или предмети)	○	○	○	○
26	да се включва активно в педагогически ситуации, организирани от учителя	○	○	○	○

СОЦИАЛИЗАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ

	Колко често детето показва умения	никога	рядко	често	много често
27	Детето изпълнява инструкциите, които му давате.	○	○	○	○
28	Другите деца с желание играят с детето.	○	○	○	○
29	Детето се усамотява от другите деца, като избягва игри с тях.	○	○	○	○
30	При конфликт с други деца детето им отвръща с физически действия, напр. бута ги, бие ги, щипе, хапе и др.	○	○	○	○
31	Детето проявява желание да помогне или да успокои друго дете, което плаче или е наранено.	○	○	○	○
32	Детето демонстрира постижения над очакваните за възрастта.	○	○	○	○

		слабо	средно	добре	много добре
	Колко добре познавате детето?	○	○	○	○

Приложение 4

ИНФОРМИРАНО СЪГЛАСИЕ

Уважаеми родители,

В стандартите за предучилищно и приобщаващо образование се предвижда образователната среда за децата да бъде съобразена максимално с техните възможности. За тази цел е важно да бъдат установени индивидуалните особености на всяко дете, посещаващо детска градина – както неговите силни страни, така и затрудненията, които среща. Това ще даде възможност за пълноценно разгръщане на неговия потенциал и способности и за преодоляване затрудненията в развитието още от най-ранна възраст.

В тази връзка процедурата предполага тригодишните деца да участват в индивидуална игра с картинки, рисуване, двигателни упражнения. Тя се организира от познат за детето учител, който е част от екипа на детската градина. Играта е интересна и достъпна за детето и продължава около 15 минути. То ще участва в нея само ако има желание за това – в познато за него пространство в детската градина.

При заявено желание от Ваша страна, след завършване на този процес може да обсъдите с учителя индивидуалните постижения и дейностите, които са препоръчителни за детето Ви и които ще благоприятстват неговото развитие.

Детската градина гарантира конфиденциалността на този процес.

Родител _____

(трите имена)

Потвърждавам, че съм запознат с текста и давам своето съгласие детето ми

_____

(трите имена)

родено на _____ г., да участва в тази процедура.

Детска градина _____ група _____

Гр./с _____ Дата _____ Подпис: _____

РАННА СКРИНИНГОВА ОЦЕНКА
И НАСОКИ ЗА СТИМУЛИРАНЕ РАЗВИТИЕТО НА ТРИГОДИШНИТЕ ДЕЦА

Мария Атанасова-Трифонова
Любослава Пенева
Юлияна Стоянова

Българска
Първо издание
Редактор Маргарита Крумова

Предпечат Таралеж ЕООД
Печат „Нео Принт“
Формат 70/100/16
ISBN 978-619-7743-02-9

Издава:
Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование,
София-град
www.rcsf.bg

www.rcsf.bg

ISBN 978-619-7743-02-9

