

Faculty of Educational Studies and the Arts
SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"



Факултет по науки за образованието и изкуствата
СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“



SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

2/2022

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

Доц. д-р Анна ТРОШЕВА – АСЕНОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

ДЕЖУРНИ РЕДАКТОРИ НА БР. 2/2022

Проф. д-р Владимир РАДУЛОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Нeдa БАЛКАНСКА,
Тракийски университет – Стара Загора, България

БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

Проф. д-р Александър КОРНЕВ, дм,
Педиатрична медицинска академия, Санкт Петербург, Русия
Проф. д-р Олга ОРЛОВА,
Московския държавен педагогически университет, Русия
Проф. д-р Януш СУЗИРКЕВИЧ,
Католически университет в Айхштат-Инголщат, Германия
Проф. д-р Серенела БЕСИО,
Университет в Бергамо, Италия
Проф. д-р Цанка ПОПЗАЛТЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Мира ЦВЕТКОВА – АРСОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Владимир ТРАЙКОВСКИ, дм,
Скопски университет „Св. Кирил и Методий“, С. Македония
Проф. д-р Нели ВАСИЛЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Катерина КАРАДЖОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Цветанка ЦЕНОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Венета КАЦАРСКА,
Тракийски университет – Стара Загора
Проф. д-р Стилияна БЕЛЧЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Сармите ТУБЕЛЕ,
Латвийски университет, Рига, Латвия
Проф. д-р Милен ЗАМФИРОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Екатерина ТОДОРОВА,
Нов български университет, България
Доц. д-р Миглена СИМОНСКА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Доц. д-р Катя ДИОНИСИЕВА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Доц. д-р Живко ЖЕКОВ,
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, България
Д-р Янис ВОГИНДРУКАС,
Институт за изследване и обучение по Логопедия, Солун, Гърция

Дизайн на корицата: Явор Грънчаров
Графичен дизайн: Явор Грънчаров
Превод на английски: Маргарита Бакрачева
Техническа поддръжка: Евгени Венков

Списание е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания
на Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(проект „Периодичните научни издания – перспективи и възможности в условията
на цифрова информационна среда“ (договор № 80-10-142/10.5.2023 г.)

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:
https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy

ISSN 2683-1384

Списание е продължение на списание „Специална педагогика и Логопедия“ с ISSN 2367-7821 (print)



Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“
Адрес: София, 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А | journal-spl@fnoi.uni-sofia.bg



EDITOR-IN-CHIEF

Assoc. Prof. Anna TROSHEVA – ASENOVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

EDITORS OF ISSUE 2/2022

Prof. Vladimir RADULOV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Neda BALKANSKA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

EDITORIAL BOARD

Prof. Alexandr KORNEV, D.Sc.,
Saint Petersburg State Academy of Pediatric Medicine, Russia
Prof. Dr. Olga ORLOVA,
Moscow Pedagogical State University, Russian Federation
Prof. DDr. Janusz SURZYKIEWICZ,
Catholic University of Eichstätt – Ingolstadt, Germany
Prof. Dr. Serenella BESIO,
University of Bergamo, Italy
Prof. Tsanka POPZLATEVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Mira TSVETKOVA – ARSOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Vladimir TRAJKOVSKI, DM, PhD,
Ss. Cyril and Methodius University, North Macedonia
Prof. Nelly VASILEVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Katerina KARADZOVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Tsvetanka TSENOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Veneta KATSARSKA, PhD,
Trakia University, Bulgaria
Prof. Stiliana BELCHEVA, D.M.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Dr. Sarmite TUBELE,
University of Latvia, Riga, Latvia
Prof. Milen ZAMFIROV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Ekaterina TODOROVA, PhD,
New Bulgarian University, Bulgaria
Assoc. Prof. Miglena SIMONSKA, PhD,
South-West University „Neofit Rilski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Katya DIONISSIEVA, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Zhivko ZHEKOV, PhD,
Medical University, Bulgaria
Ioannis VOGINDROUKAS, PhD,
Institute of Research and Education of Speech Therapy, Thessaloniki, Greece

Cover design: Yavor Grancharov
Graphic design: Yavor Grancharov
Translated by: Margarita Bakracheva
Technical support: Evgeni Venkov

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2022

Година III, том 6

СЪДЪРЖАНИЕ

СТРАНИЦИ НА РЕДАКТОРИТЕ

ЕСКИЗИ (БИОБИБЛИОГРАФСКИ) ЗА ДОЦ. Д-Р ИВАЙЛО ПЕТРОВ

Милен Замфиров 3

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

ОБЩИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ДЪРЖАВНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ СТАНДАРТИ ЗА ПОСТИГАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА

Десислава Пенчева, Емилия Евзениева 19

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ДОПЪЛВАЩИТЕ АЛТЕРНАТИВНИ МЕТОДИ НА КОМУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО И ЕЖЕДНЕВИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ

Маргарита Томова, Марияна Владова 41

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНТЕРВЕНЦИИ ЗА УЧЕНИЦИ С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В ГРЪЦКИТЕ НАЧАЛНИ УЧИЛИЩА

Томай-Мария Андреопулу, Нели Василева 66

РЕЦЕНЗИИ

ОТЗИВ ЗА МОНОГРАФИЯТА НА ЕЛЕНА БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА „ДИАГНОСТИКА НА ГОВОРА И НАРУШЕНИЯТА МУ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ“

Доц.г-р Миглена Симонска 82

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal
Issue No 2, 2022
Volume 6 Year III

CONTENTS

EDITORS` PAGES

BIOBIBLIOGRAPHICAL SKETCHES FOR ASSOC. PROF. IVAYLO PETROV, PHD Milen Zamfirov.	3
---	----------

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

GENERAL PRINCIPLES IN THE NATIONAL EDUCATION STANDARTS FOR ACHIEVEMENT OF INCLUSIVE ENVIRONMENT Desislava Pencheva, Emilia Evgenieva	19
--	-----------

APPLYING ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE METHODS OF COMMUNICATION IN THE EDUCATION AND DAILY LIFE OF CHILDREN AND STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES Margarita Tomova, Mariyana Vladova.	41
--	-----------

PEDAGOGICAL INTERVENTIONS FOR STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION IN GREEK PRIMARY SCHOOLS Thomai-Maria Andreopoulou, Neli Vasileva	66
---	-----------

REVIEW

REVIEW OF THE MONOGRAPH “DIAGNOSIS OF SPEECH AND SPEECH DISORDERS IN CHILDHOOD” AUTHOR: ELENA BOYADZIEVA-DELEVA Assoc. Prof. Miglena Simonska, PhD	82
--	-----------

ЕСКИЗИ (БИОБИБЛИОГРАФСКИ) ЗА ДОЦ. Д-Р ИВАЙЛО ПЕТРОВ

Милен Замфиров

Резюме: Статията си поставя за цел да направи биобиблиографичен анализ на научната дейност на доц. д-р Ивайло Петров – дългогодишен преподавател в катедра Специална педагогика, нейн ръководител и главен редактор на списание Специална педагогика и логопедия. Извън личностната характеристика на даден учен, която никога не е в състояние обективно да я представи без наличието на субективни наслоявания, то остава като основен метод за достоверно описание единствено биобиблиографичният анализ.

Ключови думи: биобиблиография, Ивайло Петков Петров, специална педагогика

BIOBIBLIOGRAPHICAL SKETCHES FOR ASSOC. PROF. IVAYLO PETROV, PhD

Milen Zamfirov

Abstract: The aim of the article is to make a biobibliographic analysis of the scientific activity of Assoc. Prof. Dr. Ivaylo Petrov, a long-time lecturer at the Department of Special Pedagogy, its head, and editor-in-chief of the journal Special Pedagogy and Speech Therapy. Outside of the personal characteristics of a scientist, which no one is able to objectively present without the presence of subjective layers, the main method of reliable description remains bibliographic analysis.

Keywords: bibliography, Ivaylo Petkov Petrov, special pedagogy

КРАТКИ БИОГРАФИЧНИ ДАННИ

Ивайло Петков Петров е роден на 22 март, 1956 г.

Завършил е педагогика с квалификация дефектология през февруари 1983 г. във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“.

Веднага след това започва да работи като учител в столичното Пето помощно училище до 1986 г.

От 1986 г. до 1987 г. е екскурзовод.

От 01 януари 1986 г. до 1 юни 1989 г. е редовен докторант в СУ „Св. Климент Охридски“.

След докторантурата си е назначен за помощник-директор на Пето помощно училище.

Има активна политическа дейност, в резултат на което от 10 септември 1992 г. до 23 септември 1994 г. е заместник-председател на Комитета за младежта и спорта.

След това отново е редовен преподавател в катедра „Специална педагогика“, като от 22 февруари 1995 г. вече е официално с докторска степен с дисертация на тема „Когнитивно развитие на ученици с церебрална парализа“ (защитена през 1993), а от 13 декември 1996 г. вече е доцент.

От 8 февруари до 10 април 2002 г. е на специализация в Словакия.

През 2011 г. е избран за ръководител на катедра „Специална педагогика“, като заема тази длъжност до 25 октомври 2015 г.

От създаването на сп. „Специална педагогика“ доц. д-р Ивайло Петров е в редакционната колегия, а от 2014 г. е и главен редактор на сп. „Специална педагогика & Логопедия“.

През 2015 г. е бил в редакционната колегия на Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, Том 106.

Дългогодишен член на Факултетния съвет на ФНПП/ФНОИ.

Починал през м. май, 2016 г.

БИОБИБЛИОГРАФИЧЕН АНАЛИЗ

Анализът обхваща 66 научни публикации – студии, статии, доклади, рецензии, докторска дисертация.

Библиографските записи на публикациите „от...“ и доц. Ивайло Петров са издирени по библиографски път и са снети от: каталозите на големи научни библиотеки като Национална библиотека „Св. св. Кирил и Методий“, от серийните издания на Българската национална библиография – Български книгопис, Летопис на статиите от българските списания и сборници, Летопис на статиите от българските списания и вестници, бюлетина България в чуждата литература, от електронна база данни в България на публикации в списания 1990 – 2014 г., както и от специалните и общи библиографски указатели.

При съставянето на библиографските записи са съблюдавани следните библиографски стандарти (Замфиров, 2010:18):

БДС 15419-82 Библиографско описание на книгите;

БДС 9736-82 Съкращение на български думи и словосъчетания в библиографското описание на печатните произведения;

БДС 15687-83 Библиографско описание на периодичните издания;

БДС 15715-83 Съкращения на типични думи и словосъчетания в библиографското описание на печатан произведения на чужди езици, отпечатани с латинска азбука;

БДС 11452-86 Съкращения на наименованията на български периодични издания;

БДС 17264-91 Библиографско аналитично описание на съставни части от публикации и книжни материали;

Международен стандарт за библиографско описание на монографии = International Standard Bibliographic Description for Monographs (ISBD/M)

Хронологичният обхват на библиографичният анализ е 1990 – 2014 г. За долна хронологична граница е приета 1990 г., годината на най-ранните статии на доц. Петров – *Влияние на психолого-педагогическата рехабилитация към учебно-възпитателния процес в соматопедичните училища*, *Краткотрайна памет на деца с церебрална парализа* и *Влияние на психолого-педагогическата рехабилитация върху познавателната дейност на деца с церебрална парализа*, публикувани и трите в *Психолого-педагогически и медико-педагогически проблеми на оздравителните, санаториалните и болничните училища*.

Макар и незначителни пропуски по отношение на пълнотата на анализа може би да съществуват, но те биха се дължали единствено на факта, че в началните години на демократичните промени у нас в текущата национална библиография се явяват понякога непълноти, поради недотам стриктното спазване на закона за задължителния депозитен екземпляр от страна на някои частни издатели (Замфиров, 2014:39), както и на промените, свързани със закриването на ВАК и липсите, които съществуват поради тази причина с архива на комисията.

С оглед критериите за научност и значимост на публикациите и с оглед спецификата на публикациите „от“, „до“ и „за“ доц. Петров на първо място е не е класирана хронологично първата му публикация, а най-значимия и приносен труд в творческата работа на един изследовател – неговата докторска дисертация *Когнитивно развитие на ученици с церебрална парализа*, 1993, като този подход вече е станал утвърден в нашите библиографски проучвания.

Библиографираният материал е структуриран съгласно общоприетата класификационна схема за персоналните библиографски указатели – публикации „от“ доц. И. Петров, и представлява един задоволително пълен метапортрет на неговите научни трудове.

Основен принцип при структурирането на публикациите на доц. И. Петров е хронологично-азбучният, като във всяка водеща рубрика най-напред са класирани самостоятелните авторски публикации, а след това – тези в съавторство.

За да не бъдат механично прикачени различни типове документи и поставени един до друг, се възприе правият хронологичен ред, а вътре в съответната година материалът е структуриран азбучно по заглавие на публикацията и според типа издание (Замфиров, Никифорова, 2009: 28).

ПУБЛИКАЦИИ НА ТРУДОВЕТЕ НА ДОЦ. Д-Р ИВАЙЛО ПЕТКОВ ПЕТРОВ

Докторска дисертация 1993

1. Когнитивно развитие на ученици с церебрална парализа. И. Петров. – София: 1993, 209 л.

Науч. ръководител Стефан Мутафов, Рец.: Сийка Пенчева, Ангелина Балтаджиева

Защитена в СУ Св. Климент Охридски. СНС по психология. Утвърдена от ВАК с протокол на ПВАК № 4

Учебници в съавторство 1994

2. Соматопедия: [Учебник за студентите от СУ „Св. Климент Охридски“]/ Стефан Мутафов, **Ивайло Петров**. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 1994. – 222 с.

Студии 1992

3. Познавателна активност и умствена работоспособност на децата с диабет в санато-риално училище / **Ивайло Петров** // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“: Факултет по начална и предучилищна педагогика*. – Т. 81, 1992 [за 1988]. – с. 219-237

Рез. фр. ез.; с библиогр.

2001

4. Основы воспитания в соматопедии / **Ивайло Петров** // Проблемы подготовки кад-ров по специальной педагогике и специальной психологии в России и Болгарии на рубеже веков. СУ „Св.Кл.Охридски“, *Московский городской педагогический университет*, София-Москва, 2001, часть 2, с.61-178

2003

5. Динамика на дневните страхове при деца с нервносоматични заболявания/ **Ивайло Петров** // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по начална и предучилищна педагогика. – 95 (2003), с. 55-67

Рез. фр. ез.; с библиогр.

2009

6. Равнище на тревожност и нейната терапия при лица с диабет/ **Ивайло Петров** // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по начална и предучилищна педагогика. – Т. 99-100, 2009. – с. 171-187

Рез. фр., рус. ез.; с библиогр.

2013

7. Влияние на хроничния стрес върху личността на родители на деца с тежки нарушения в развитието/ **Ивайло Петров** // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 105 (2013), с. 69-81

Рез. фр. ез.; с библиогр.

Студии в съавторство

2000

8. Петров, Ивайло Петков и др. Особености на мисловната дейност на ученици с детска церебрална парализа/ **Петров, И.** и **Е. Маринов** // *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по начална и предучилищна педагогика. 87 [за 1994] (2000), с. 197-211

Рез. фр. ез.; с библиогр.

Статии

1990

9. Специфични изисквания към организацията към учебно-възпитателния процес в соматопедичните училища. / **Петров, И.** // *Психолого-педагогически и медико-педагогически проблеми на оздравителните, санаториалните и болничните училища*, 1990, с. 15-18

10. Краткотрайна памет на деца с церебрална парализа. / **Петров, И.** // *Психолого-педагогически и медико-педагогически проблеми на оздравителните, санаториалните и болничните училища*, 1990, с. 55-75

11. Влияние на психолого-педагогическата рехабилитация върху познавателната дейност на деца с церебрална парализа. / **Петров, И.** // *Психолого-педагогически и медико-педагогически проблеми на оздравителните, санаториалните и болничните училища*, 1990, с. 107-109

12. Нарушения в писмената реч на ученици от санаториални училища. / **Петров, И.** // *Начално образование*, 1990, кн. 3, с. 46-49.

13. Особенности на вниманието у деца с церебрални парализи. / **Петров, И.** // *Психология*, 1990, кн. 4, с. 60-64.

14. Петров, Ив. Въздействие на рехабилитацията върху интелектуалното развитие на деца с церебрална парализа. / **Петров, И.** // *Педиатрия*, 1990, кн. 6, с. 52-58.

1994

15. Микрокомпютърът в специалните училища. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1994, IV, № 5, с. 48-53

16. Професионалното ориентиране в подготовката за трудова дейност в соматопедичните училища. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1994, IV, № 10, с. 59-64

1995

17. Приносът на проф[есор] Стефан Ватев за развитието на соматопедията в Бълга-рия / **Ивайло Петров, И.** // *Специална педагогика*. – 1995, N 1, с. 102-105.

18. Проблеми на сексуалното развитие и възпитание на подрастващите, обект на со-матопедията. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1995, V, № 6, с. 34-43

19. Затруднения в обучението по писане на ученици с ДЦП в санаториално училище. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1995, V, № 10, с. 23-32

20. Корелация в психичното и соматичното развитие на ученици с ДЦП. / **Петров, И.** // *Нервни и психични заболявания*, 1995, кн. 2, с. 9-16.

21. Агресивно поведение на телесно увредени деца. / **Петров, И.** // *Обществено възпитание*, 1995, кн. 5, с. 18-21.

22. Предметно-практическите действия в обучението по математика на ученици с ДЦП. / **Петров, И.** // *Образование*, 1995, кн. 6, с. 33-39.

1996

23. Методите на възпитание в соматопедията. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно на-учно-теоретично списание*, 1996, VI, № 4, с. 62-68

24. Профил на психичното развитие на ученици със захарен диабет. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1996, II, № 1, с. 42-49

25. Проблеми на самообслужването при деца с церебрална парализа / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1996, N 2, с. 71-75.

26. Специфичните възпитателни функции на педагозите в соматопедичните учили-ща. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1996, N 4, с. 12-17.

27. Петров, Ивайло Петков. Методите на възпитание в соматопедията. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1996, VI, № 4, с. 62-67

1997

28. Физическото възпитание в соматопедичните институции. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1997, VII, № 2, с. 35-41

29. Интелектуалното възпитание в соматопедичните институции. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1997, III, № 3, с. 43-50

30. Трудовото възпитание в соматопедичните институции. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 1997, VII, № 8/9, с. 23-30

1998

31. Естетическото възпитание в соматопедичните институции. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1998, IV, № 1, с. 69-78

32. Нравственото възпитание в соматопедичните институции. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1998, IV, № 3, с. 41-50

1999

33. Волята при деца с церебрална парализа / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 1999, V, № 2, с. 34-39

2000

34. Психотерапия на детските страхове при заболявания и соматични увреждания. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2000, V, № 1, с. 24-31

35. Невротични реакции при деца, обект на соматопедията. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2000, V, № 3, с. 19-25

2001

36. Още за психоаналитична Педагогика та Педагогика. / **Петров, И.** // *Педагогика: месечно научно-теоретично списание*, 2001, XI, 1, с. 40-46

37. Фамилна психотерапия при деца с нервносоматични заболявания. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2001, VI, № 3, с. 30-38

38. Либерален модел на българското образование / **Петров, И.** // *Демократически преглед: списание за либерално гражданско общество и култура*, 2001, 47, с. 188-198

2005

39. Петров, Ив. Изгравата психотерапия като парадигма за работа със семейството. / **Петров, И.** // *Педагогика*, 2005 кн. 11, стр.43-51.

2008

40. Историческа ретроспекция на психотерапията – от зората на цивилизацията до възникването на християнството. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2008, № 3, с. 31-42.

41. Социално-психологически анализ на семейството в исторически аспект. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2008, № 4, с. 37-45

42. Особенности на интегрираното обучение. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2008, № 4, с. 84-85

2010

43. Психогенно влияние в семейството. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2010, Год. 13, № 1, с. 3-14

44. Функционални нарушения в семейната система. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2010, № 2, с. 17-28

45. Петров, Ивайло Петков. Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието. Ч. 1. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2010, Год. 13, № 3, с. 32-43

2011

46. Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието. Ч. 2. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2011, Год. [17], № 1, с. 10-17

47. Психологически профил на деца и младежи от разведени семейства или семейства с повторен брак. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2011, Год. [17], № 4, с. 5-13

2013

48. Нарушения на комуникацията в семейството. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2013, Год. [19], № 1, с. 22-29

49. Влияние на депривацията върху взаимоотношенията в семейството. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2013, № 4, с. 74-77.

2014

50. Основни модели на семейните взаимоотношения и техните нарушения. / **Петров, И.** // *Специална педагогика & логопедия*, 2014, №1, с. 5-17

51. Особенности на семейните конфликти. / **Петров, И.** // *Специална педагогика & логопедия*, 2014,, № 2, с. 5-11

Статии в съавторство

1993

52. Петров, Ивайло Петков и др. Особености на семейното възпитание на деца с нев-росоматични заболявания. / **Петров, И.** и А. Трошева // *Педагогика: месечно научнотеоретично списание*, 1993, III, № 11, с. 61-67

2001

53. Качество на живота при лица с нервносоматични увреждания в средна и късна възраст. / *Петров, И.* и А. Трошева // *Педагогика: месечно научнотеоретично списание*, 2001, VI, № 1, с. 20-29

2002

54. Петров, Ивайло Петков и др. Организация на висшето образование по специална педагогика в Република Словакия. / **Петров, И.** и А. Трошева // *Педагогика: месечно научнотеоретично списание*, 2002, VII, № 2, с. 16-25

2003

55. Измерения на комуникативните нарушения при лица с нервносоматични заболявания. / **Петров, И.** и Г. Колева // *Специална педагогика*, 2003, VIII, № 5, с. 32-40

2004

56. Медико-психологически проблеми при затлъстяване на децата. / Е. Маринов и **И. Петров** // *Специална педагогика*, 2004, VIII, № 4, с. 19-25

2005

57. Равнище на депресивност при лица със захарен диабет и методи за нейната терапия. / Филипова, Б. и **И. Петров** // *Специална педагогика*, 2005, N 3.

2014

58. Специфика на семейната психодиагностика. / **Петров, И.** и А. Георгиева // *Специална педагогика & логопедия*, 2014, № 3, с. 7-26

Доклади, изнесени в пълен обем на конференции

2000

59. Психоаналитичната педагогика – за и против. / **Петров, И.** // В: *Сборник доклади от национална научно-практическа конференция „Човек, природа, здраве“*, Пампорово, 2000, с. 109-111.

60. Насоки на семейната психотерапия при лица с нервносоматични заболявания. / **Петров, И.** // В: *Сборник доклади от национална научно-практическа конференция „Човек, природа, здраве“*, Пампорово, 2000, с. 112-114.

2004

61. Насоки за фамилна терапия в семействата на деца с умствена изостаналост под влияние на кинезитерапия. / **Петров, И.** // В: Доклади на Втора есенна науч. конфe-ренция на Факултета по начална и предучилищна педагогика, Китен, 20-25 септември, 2004. – София: Веда Словена – ЖГ, 2004, с. 304-306

62. Психоаналитичната педагогика в помощ на децата с нервносоматични заболявания. / **Петров, И.** // В: Сборник научни трудове „Специална педагогика и специална психология“. Шумен, 2004, с. 47-51.

63. Методи на фамилна игрова психотерапия, актуални за деца с нервносоматични заболявания. / **Петров, И.** // В: Сборник научни трудове „Специална педагогика и специална психология“. Шумен, 2004, с. 11-18.

64. Насоки за фамилна терапия в семействата на деца с нарушения в опорно-двигателния апарат. / **Петров, И.** // В: Обучение и възпитание в началните училища детските градини и специалните училищни заведения. Доклади на Втора есенна научна конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика. Китен, 20 – 25 септември 2004 г., стр. 304-305.

2005

65. Изисквания към обучението по психотерапия и личните качества на психотерапевта. / **Петров, И.** // В: Доклади на Трета есенна науч. конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика, Китен, 19-24 септември, 2005. – София: Веда Словена – ЖГ, 2005, с. 372-375

66. Петров, Ив. Психолого-педагогически профил на деца с психосоматични заболявания. / **Петров, И.** // В. сб. Интегрираното обучение и ресурсният учител. С., 2005, стр. 40-50.

Състав. Емилия Евзениева. – София: Д-р Иван Богоров, 2005 ([Враца: Полипринт]), 215 с.

Други авт.: В. Радулов, Е. Евзениева, З. Добрев, **И. Петров**, Й. Енева, М. Райчева, М. Вълчева, М. Рашева, М. Цветкова-Арсова, Р. Райчев, С. Цветкова, Ц. Попзлатева, Ц. Гелева, Ц. Ценова

Изгд. на СУ. Св. Климент Охридски. Фак. по начална и предучилищна педагогика. София : Д-р Иван Богоров, 2005.

2006

67. Психотерапия на депресивните разстройства у подрастващи. / **Петров, И.** // В: Доклади на Четвъртата есенна науч. конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика, Китен, 18-22 септември 2006. – София: Веда Словена – ЖГ, 2006, с. 630-635

Рецензии (издания)

2000

68. Умствено изостанали деца, деца с церебрална парализа и деца с аутизъм и тяхната интеграция в обществото, Охрид, Република Македония, 5-9 юни 2000 г." / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2000, N 3, с. 86-87.

69. Оригинално изследване. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2000, № 4, с. 88-89

2002

70. Влияние на корекционното обучение върху двигателното развитие и когнитив-ните процеси на умствено изостанали деца/ Румяна Димитрова Велкова. – София : [Р. Велкова], 2002, 198 л.

Рец.: Златко Добрев, **Ивайло Петров**

Предложена от СУ „Св. Климент Охридски“ ; Защитена пред СНС по педагогика

Утвърдена от ВАК с протокол No12-21

71. Ново издание. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2002, № 3, с. 89

2004

72. Оригинален жестов речник. / **Петров, И.** // *Специална педагогика*, 2004, № 4, с. 89

Рецензии (дисертации)

2009

73. Кирилова, Гергана. Възможности за оптимизиране на обучението на умствено изостанали деца: дисертация за присъждане на образователна и научна степен „док-тор“ по научна специалност 05.07.04 – Специална педагогика / Гергана Кирилова. – Шумен: [Г. Кирилова], 2009.

Пълната форма на името на авт. Гергана Кирилова е Гергана Кирилова Събева.

Науч. ръководител Ралчо Трашлиев

Рец.: Атанас Шишков, **Ивайло Петров**

Предложена от Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“. Пед. фак.; Защитена пред СНС по педагогика при ВАК, 11.03.2010

Утвърдена от ВАК с протокол No 18-8 / 20.05.2010

2015

74. Топалова, Здравка Тодорова. Предучилищно обучение при деца с церебрална парализа (5-7 години): дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по научна специалност: Специална педагогика/ Здравка Тодорова Топало-ва. – София: [Здр. Топалова], 2015, 236 л.

Науч. ръководител: Неда Балканска

Рец.: **Ивайло Петров**, Иван Димитров Чавдаров

Предложен от СУ „Св. Климент Охридск“ Фак. по начална и предучилищна педагогика. Кат. „Специална педагогика и логопедия“; Защитен пред научно жури

Рецензии в съавторство (издания)

2013

75. Честит Юбилей!: Проф. д-р на мед. науки Людмил Мавлов на 80 год./ **Петров, И.**, и Зл. Добрев// *Специална педагогика*, 2013, № 3, с. 66-68.
Редактор, съставител

1995

76. Интегрираното обучение и специалните училища. / Рагулов, Вл.; Рег. **Ивайло Петров**. – Шумен: Аксиос, 1995. – 80 с.

2009

77. Общуване, култура, професия. / Милков, Л. //; Науч. рег. Румяна Милкова, **Ивайло Петров**// [Шумен]: Юни експрес ООД, 2009 (Шумен: Ейро клима). – 442 с.

2013

78. Обща педагогика. / Милков, Л// ; [науч. рег. **Ивайло Петров**, Николай Колишев]. – 2 изд. – София [т. е. Шумен] : Юни експрес, 2013 (Шумен : Ейро клима), 196 с.

Научно ръководство

2012

79. Хадзияннакиду, Василики Димитриос. Логопедична терапия на прозодичните нарушения при деца с церебрална парализа: дисертационен труд за придобиване на образователна и научна степен "доктор" в професионално направление 1.2. Педагогика (Специална педагогика – Логопедия)/ Василики Димитриос Хадзияннакиду. – София: [В. Хадзияннакиду], 2012, 352 л.

Науч. ръководител **Ивайло Петров**

Рец.: Цветанка Луканова Ценова, Васил Хараламбов Стамов

Предложен от СУ „Св. Климент Охридски“. Фак. по начална и предучилищна педагогика. Кат. по специална педагогика и логопедия; Защитен пред научно жури

80. Колева Ленкова-Георгиева, Живка. Специфични подходи за подкрепа в семействата с деца с невросоматични заболявания в предучилищна възраст, Заочна. 1.2. Педагогика (Специална педагогика – Педагогика на деца с невросоматични заболявания) Специална педагогика.

Период на докторантурата: 10.01.2012 – 10.01.2016, удължена с 6 месеца, считано до 10.07.2016 г.

Науч. ръководител: **Ивайло Петров** (сменен с Милен Замфиров)
Антони Василиу, Христалла. Редовна платена докторантура. 1.2. Педагогика (Специална педагогика – Педагогика на деца с невросоматични заболявания). Специална педагогика.

Период на докторантурата: 10.02.2012 – 10.02.2015

Науч. ръководител: **Ивайло Петров**

81. Николаос Люта, Елени. Редовна платена докторантура на английски език. 1.2. Педагогика (Специална педагогика)

Период на докторантурата: 01.10.2013 – 01.10.2016

Науч. Ръководител: **Ивайло Петров** (сменен с Цветанка Ценова)

Защитила на 09.07.2018 г.

Димитриос Бусханедзи, Мария. Редовна платена докторантура на английски език. 1.2. Педагогика (Специална педагогика)

Период на докторантурата: 10.02.2014 – 10.02.2017

Науч. ръководител: **Ивайло Петров**

Защитила на 17.06.2019 г.

82. Константинос Готзиамани, Мария. Семейни и социални нагласи към интеграция-та на децата с детска церебрална парализа. Редовна. 1.2. Педагогика (Специална педагогика – Педагогика на деца с невросоматични заболявания)

Период на докторантурата: 15.07.2015 – 15.07.2018

Науч. ръководител: **Ивайло Петров** (сменен с Цветанка Ценова)

Защитила на 08.07.2019 г.

83. Петрова Валявичарска-Караиванова, Мария. Приемане и изграждане на взаимоотношения между ученици със специални образователни потребности и ученици без нарушения в общообразователна среда

Период на докторантурата: 15.07.2015 – 15.07.2018

Науч. ръководител: **Ивайло Петров** (сменен с Мира Цветкова-Арсова)

Защитила на 22 март 2019 г.

Преводи 2001

84. Даирова, Рауса. Междудисциплинарният подход при рехабилитацията на деца с психосоматични разстройства/ Рауса Даирова; Прев. [от рус.] **Ивайло Петров** // Специална педагогика, 2001, VI, № 3, с. 3-16

АНАЛИЗ НА НАУЧНИТЕ ТРУДОВЕ

Не целият изследователски материал относно публикации от доц. И. Петров бе прегледан *de visu*, тъй като целите на настоящия персонален библиографски указател не бяха да се предоставят реферати за всяко издирено заглавие, а да се посочи точното им местонахождение като документи – в печатен, архивен и/или електронен вариант.

Количествено научната продукция на доц. д-р Ивайло Петров изглежда така: 1 дисертация, 1 учебник в съавторство, 6 студии, от които една в съавторство, 50 статии, от които 7 в съавторство, 9 доклада, 8 рецензии, сред които 1 в съавторство (тук се включват рецензии на дисертации – 2 и на научни трудове – 4), 3 издания, в които е съставител, научно ръководство на поне 5 успешно защитили докторантури и 1 преводен материал.

Преобладаващата част от публикациите „от“ доц. Петров са предимно статии в научната периодика, което показва, че в научните изследвания преимущество има оперативността, която се предоставя в най-висока степен чрез периодичните издания.

Научното творчество на доц. д-р Ивайло Петров може да се раздели условно на два етапа. Първият, в който търсенията и изследванията на доц. Петров са свързани с церебрални парализи, санаториалните и оздравителни училища, захарния диабет. Основен акцент тук пада върху соматопедията като опит за утвърждаването като самостоятелен клон на специалната педагогика. Може да се отвори една скоба, че благодарение на доц. Петров и проф. Мутафов беше разкрита нова бакалавърска и магистърска специалност в рамките на ФНОИ, която търсеше реализация именно в тази област – Педагогика на деца с нервносоматични заболявания.

Може да се каже, че в резултат и на тези академични промени са и редица публикации на доц. Петров, като например *Специфичните възпитателни функции на педагозите в соматопедичните училища, Методите на възпитание в соматопедията, Физическото възпитание в соматопедичните институции, Интелектуалното възпитание в соматопедичните институции, Трудовото възпитание в соматопедичните институции, Естетическото възпитание в соматопедичните институции, Нравственото възпитание в соматопедичните институции, Невротични реакции при деца, обект на соматопедията*, всичките публикувани в периода – 1994 – 2000 г.

Вторият етап може да се определи като относително последователен на предходния, а именно: психотерапевтичната перспектива в специалната педагогика.

И тук, както при предходния период, търсенията на доц. Петров са както академични, така и административни, в резултат на което стартира и магистърска програма в рамките на ФНОИ, насочена в тази област – *Семейна терапия и консултиране на лица с увреждания*, която приема и до днес студенти.

За първа от статиите, които отбелязват ново академично търсене на доц. Петров, може да се посочи следната: *Психотерапия на детските страхове при заболявания и соматични увреждания*, публикувана в списание *Специална педагогика* през 2000 г.

Може да се каже, че доц. Петров търси сечението между своите

интереси и ги намира в тази интердисциплинарна област между специалната педагогика и психотерапията.

Сред статиите, които са публикувани в периода 2000 – 2014 г., са *Още за психоаналитичната педагогика, Фамилна психотерапия при деца с нервносоматични заболявания, Историческа ретроспекция на психотерапията – от зората на цивилизацията до възникването на християнството,*

Социално-психологически анализ на семейството в исторически аспект, Психогенно влияние в семейството, Функционални нарушения в семейната система, Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието, Специфика на семейната психодиагностика, Влияние на депривацията върху взаимоотношенията в семейството, Основни модели на семейните взаимоотношения и техните нарушения, Особенности на семейните конфликти и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение може да се каже, че подобен биобиблиографски подход би дал достатъчно информация относно научните търсения на всеки учен, като би позволил да открие корелационни връзки между ритмичността на публикационната активност и темпът на научното израстване и търсене.

Доц. д-р Ивайло Петков Петров има редица научни постижения, свързани с трудни научни пътища и търсения, които не са по утвърдените научни пътеки.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Zamfirov, M., Nikiforova, M. (2009):Замфиров, М., Нукифорова (2009). М. Академик Любомир Кръстанов. Биобиблиография. София, 2009, Издателство „Арт-граф“ [Zamfirov, M., Nikiforova, M. (2009). Akademik Liubomir Krustanov. Biobibliographia. Sofia, 2009, Izdatelstvo “Art-graf”]
- Zamfirov, M. (2010):Замфиров, М. (2010). М. Дечо Жечев Денев. Биобиблиография. София, 2010 [Zamfirov, M. (2010). Decho Jechev Denev. Biobibliographia. Sofia, 2010]
- Zamfirov, M. (2014):Замфиров, М. (2014). М. Параскева Димитрова Симова. Биобиблиография. София, 2014, ИК „Гитава“ [Zamfirov, M. (201). Paraskeva Dimitrova Simova. Biobibliographia. Sofia, 2014, IK “Gitava”]

Благодарности: Авторът изразява своите благодарности на г-жа Бистра Дончева за нейното съдействие, както и на доц. д-р Анна Трошева за направените бележки и ценни допълнения.

За автора:

Проф. Милен Замфиров Замфиров, г. н., Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски Университет „Св. Климент Охридски“. Катедра „Специална педагогика“.

Научни интереси в сферите на природо-математическото обучение на ученици със СОП, компютърни технологии в обучението по математика, сексуално обучение и образование на деца и ученици с нарушения.

Брой публикации: над 200.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А

E-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

About the author:

Prof. Milen Zamfirov Zamfirov, DSc, Faculty of Education Sciences and the Arts, Sofia University "St. Kliment Ohridski. Department of Special Pedagogy.

Research interests in the areas of natural and mathematical education of students with SEN, computer technologies in mathematics education, sexual education and education of children and students with disorders.

Number of publications: over 200.

Contact: Address. "69A Shipchenski Prokhod"

E-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

ОБЩИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ДЪРЖАВНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ СТАНДАРТИ ЗА ПОСТИГАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА

Десислава Пенчева, Емилия Евгениева

Резюме: Мениджмънтът на процеса на обучение изисква планиране и детайлизиране на учебното съдържание спрямо способностите на децата и възникващите на тяхно основание възможности за индивидуален подход от страна на педагозите. Търси се механизъм, при който да станат възможни устойчивото развитие и изграждането на среда за комуникация без изолация. Това са съвременни постановки в сферата на образованието, които са заложи в нормативните и стратегическите документи и имат за задача да преодолеят негативното влияние от формализма на процеса на обучение. Постигането на това може да допринесе средата за обучение да стане приемаща за подрастващите и постепенно да се развие в по-пълнен обем и приложи философията на приобщаването.

Ключови думи: приобщаващо образование, учебни програми, мениджмънт на образованието, държавни образователни стандарти

GENERAL PRINCIPLES IN THE NATIONAL EDUCATION STANDARTS FOR ACHIEVEMENT OF INCLUSIVE ENVIRONMENT

Desislava Pencheva, Emilia Evgenieva

Abstract: The management of the education process requires planning and detailing the education content according to the children's abilities and the resulting opportunities for an individual approach by teachers. The mechanism in which sustainable development and the construction of a communication environment without isolation are made possible is sought.. These are the contemporary approaches in the field of education, which are embedded in the normative and strategic documents and are aimed at overcoming the negative impact of the formalism in education. Attaining this goal can contribute to making the learning environment more inclusive for the students and gradually implement in full the philosophy of inclusion.

Keywords: inclusive education, curricula, education management, national education standards

Изграждането на приобщаваща среда на обучение е продължителен процес и изисква разглеждане на разнообразни аспекти от нейното реализиране, които са свързани с участниците, администрирането, методите, финансирането и т.н. Важен момент е съдържателният анализ на държавните образователни стандарти за учебното съдържание, чрез които се покриват изискванията за целия процес на обучение – от предучилищно образование до завършването на средното образование. Един от принципите на тяхното изграждане е единството на познавателния континуум, който е разработен в съответствие с психичната зрялост на подрастващите и съответната на това готовност за една или друга учебно-познавателна дейност. В изследване, което направихме до приемането на новите стандарти към Закона за предучилищно и училищно образование, установихме, че процесите на приобщаване зависят от културните форми, използвани от организационната психология, които осигуряват социалната среда и възможностите за ефикасно функциониране на личността, изпълнявайки една или друга социална роля. Един от изведените изводи от това изследване е, че: „Ценностното приемане/неприемане и личностното мотивиране на гаген процес се развива с по-бързи темпове от институционалните промени.“ (Evgenieva, 2017). Този извод провокира желанието ни да се потърси вариант за личностното мотивиране на процеса на обучение чрез описание на взаимодействието „способност – постижение“ в процеса на учене. Считаме, че разгръщането на способностите и довеждането им до очаквани постижения би било подкрепящо и носещо удовлетворение от свършената учебно-познавателна работа от подрастващите. Или създаването на проходимост между способности и постижения ще осигури поддържането на учебно-познавателната мотивация. При изграждане на търсената проходимост заложеният в образователните стандарти континуум може да се припознае като гарант на устойчивото развитие в процеса на обучение.

Приетия неотдавна Закона за предучилищно и училищно образование и стандарти към него постепенно се налагат в пълнотата си в системата. През изминалите години се направи тяхната практическа апробация и в значителна степен бяха подобрени текстовете в тях. Процесът беше отворен и в него взе участие цялата педагогическа общност.

Обичайно всяка нова система от норми изисква и разработването на съответстващата ѝ педагогическа технология, в която да намерят своето ново взаимодействие образователните норми, като например постигането

на образователен минимум и съответния на него личностен максимум в процеса на обучение, създаване на подкрепяща образователна среда и разгръщане на философията на приобщаване, създаване на иновативни практики, покривайки новите изисквания на обществото и пазара на труда към компетентностите на завършващите ученици, намиране на възможности за включване в пазара на труда и на завършващи ученици със специални образователни потребности, намиране на възможности за преодоляване на риска от отпадане от образователната система на немалката група от деца и ученици в риск, както и намиране на достатъчно и качествени предизвикателства за различното темпо на усвояване на общообразователното учебно съдържание от даровитите деца и ученици.

В допълнения към тези промени е преживяната ситуация на необходимо прилагане на дистанционно обучение при извънредни обстоятелства. Обръщаме внимание на този факт, тъй като той сам по себе си вече е приведена в действие образователна философия на приобщаване на новостите и спецификите на съвременното общество, което е много по-динамично и ефективно от предходните. Тази съвременна картина на гъвкавост в администрирането на системата на образование показва, че започва да се преодолява специфичната „ритуализация на процеса на обучение и създаване на митове, които след появяването си са вече устойчиви и трудно могат да бъдат преодолені“ (Evgenieva, 2017).

Целта на настоящата студията е да представи възможност за намаляване на дистанцията между педагогическата практиката и мениджмънта на процеса на обучение чрез създаване на възможност за комуникация на развитието.

Въпросът, на който ще потърсим отговор, е дали в държавните образователни стандарти за общообразователно съдържание има реално наличие на непрекъснатост и съобразност с психичната възраст на погротстващите.

Ако отговорът е положителен, то наблюдаваното отношение „способности – постижения“, ще може да повлияе на учебно-познавателната мотивация и да способства за устойчиво развитие на погротстващите, за което има разработени критерии.

Ако отговорът е положителен, чрез разработените критерии за поддържане на отношение „способности – постижения“ ще може да се открият и съответно да се подкрепят допълнително децата, които имат нужда от това: деца със специални образователни потребности, деца в риск и даровити деца.

Ако отговорът е положителен, то ще може педагозите да имат видими доказателства за това, че погротстващите покриват образователния минимум и да концентрират своята работа върху постигането на личностен максимум чрез разработване на системи от индивидуални задачи.

Така формулираните отправни точки за наблюдение на наличието на непрекъснатост на процеса на обучение ще се потърсят чрез сравнителен анализ на учебната документация от предучилищно до средно образование след обособяването на системата от критерии, осигуряващи взаимодействието „способност – постижение“.

МЕТОДИКА

В последните години се промени дневният ред на обществото в условията на covid пандемия. За първи път от повече от петдесет години, откакто е прието, че образованието е ключ към избягване на бедността и дискриминацията, имаше такова глобално засягане на процеса на обучение на подрастващите по целия свят. Счита се, че повече от 90% от тях са останали извън системата за времето на нейното затваряне. Реорганизацията на присъствената формата на обучение в електронно базирана се направи бързо. Педагозите поеха върху себе си първата тежест от новото нормално и осигуриха възможност за обучение първо с помощта и подкрепата на социалните медии и след това на различни електронни платформи за обучение. Тази тотална и неочаквана промяна повлия цялостно върху традиционния мениджмънт на процеса на обучение и създаде известно усещане за повече либералност. Това налага все по-активно да се работи по посока на разработване на нови механизми за взаимодействие на всички нива на процеса на обучение. Изисква се да се направи ревизия на съществуващите модели на взаимодействие, използвани при класическото присъствено обучение, така че да подкрепят налагащата се смесена форма на обучение.

Може да се каже, че подготовката за тези процеси, които се случиха при извънредна пандемична ситуация, е планирана още през 2015 година при утвърждаване на системата от цели за постигане на устойчиво развитие до 2030 година. Във формулираната Цел 4., която е насочена към: „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и насърчаване на възможностите за обучение през целия живот за всички“ е предвиден един от начините за постигането ѝ чрез „комуникация за развитието“.

„Комуникацията за развитие може да се дефинира и като процес на систематична или стратегическа намеса с помощта на медиите (печат, радио, телефон, видео и интернет) или образованието (обучения, ограмотяване, образование) за целите на позитивната социална промяна. Според McPhail промяната може да бъде икономическа, личностна, духовна, културна или политическа (Phileva, 2015). На практика с въвеждането на смесената форма на обучение се постигна реално взаимодействие между медиите и образованието, т.е. преминава се крачка напред към търсената възможност за комуникация за развитие. По време на това

цялостното или частичното затваряне на учебните заведения през 2019/2020 и 2020/2021 учебни години с различна продължителност от време, за да могат да се провеждат учебните занятия, се използваха в единна среда: интернет и разработените в неговото виртуално пространство електронни образователни платформи, въведоха се различни видеоуроци, част от които се разпространяват по канал на обществената телевизия за регионите със слабо развита интернет мрежа, а за позрастващите с по-слаба мотивация или среда за обучение в процеса се включиха образователни медиатори, които достигаха до местата на тяхното живеене. В тези две години се наблюдава нова конструкция на взаимодействие между средствата и формите на обучение, което осигури гъвкавост и много по-висока степен на мобилност на процеса. Учителите и учениците непрекъснато сменяха средата на обучение (присъствена, дистанционна, чрез медиатор), с което се очерта реалната картина на съвременния дневен ред на комуникацията за развитие. Така процесите, започнати в последните две десетилетия на миналия век, получиха своето допълнение чрез реализираните дигитални трансформации и нова социалната инфраструктура, популярно наречено „новото нормално“. Картината, която се очертава в резултат на това, е доста пъстра. В доклада на резултатите от проведено изследване през 2021 г. в Европа и Африка на УНИЦЕФ се посочва, че дигиталната среда е все още нееднозначно успешна, тъй като тя е място за обучение за 61% от анкетираните ученици и млади хора, а за 71% място за напрежение и обida. (Дигитални трансформации и социална инфраструктура, 2021).

Комуникацията е в центъра на промяната на социалните явления и създаването на условия за нейното успешно протичане. Комуникацията в съвременната информационна среда е значително по-различна от тази в предходната индустриална епоха. Но още тогава Т. Кун (Kuhn, 1977) заяви, че механизмът на една промяна може да се определи или като кризисен с всичките социално-научни и практически, включително анархо-непрогнозируеми, но контролируеми, нерегламентирани последиствия. Или обратното: да приемем, че наблюдаваният, разрастващ се интерес към частното проявление на ситуацията може да се приеме като „социално споделен възглед“, което дава възможност за преминаване от точката на криза и дезорганизация в устойчиво развитие.

Тези социално споделени възгледи, случващи се и в образователния процес, могат да се пренамерят в новите образователни стандарти, които в последните две десетилетия се променят динамично. Търси се начин те да заработят не само като нормиращ и много често рестриктивен документ, но и като задаващ възможностите за развитие, прогнозиращ новите хоризонти. Тази тенденция се наблюдава в страните от целия Европейски съюз и много други демократично развиващи образователни

системи по света. Това прави новите реалности всеобщи и съответни на духа на глобално развиващото се информационно общество.

Хармонизацията на практическо ниво в процеса на обучение е отворен процес, който изисква непрекъснато наблюдение, анализиране и обновяване, което е целта на настоящото изложение.

Съвременните педагози в условията на налагащата се „комуникацията за развитие“ са поставени пред сериозно предизвикателство и необходимост от разработване на съдържание, което да съответства на изискванията на електронната среда за обучение и степента на неформално информиране днес. Успешното справяне с тази задача налага да се освободи ресурс от време, което е толкова необходимо за разработване на новите електронни учебни съдържания, които да се използват в образователните платформи. Налага се да се направи и осъвременяване на методите за обучение и средствата, използвани при тях, за да се постигне нов тип познавателна оперативност.

Нагрупаният в последните няколко години опит за работа чрез: социални медии и обществена телевизия, образователни електронни платформи, работа с медиатори и в динамична комбинация с присъствената форма на обучение, очертава основни посоки за развитие. Дори наложеното едновременно преминаване на учене в електронна среда показва и някои предимства на процеса, които се отразиха върху цялостното разбиране за новата комуникационна среда в образователната система. Например, в този период се даде възможност на родителите да бъдат значително по-съпричастни към процеса на учене на своите деца, защото учебните часове влязоха във всяка една къща или общност. На преден план излезе начинът, по който семейството общува и разпределя задачите си в неформалното фамилно пространство. Забързаният ритъм на живот до този момент в значителна степен беше изместил този акцент от семейния живот.

Допълнително към цялата тази иновативна среда са и вече започналите процеси на формиране на образователна среда без изключване, за да могат да бъдат приобщени към нея всички подрастващи. Това налага новостите да се развият и по отношение на философията на приобщаващото образование и обучение. В наредбата за приобщаващо образование, която е част от системата от наредби, организиращи процеса на обучение, са зададени нови компетентности. Такива например са: работа в екип и работа с библиотечни информационни източници. Обръщаме внимание на тях, доколкото те могат да бъдат открити в иновативната информационна и комуникационна среда. Тяхното разгръщане чрез комуникацията за развитие е, възможност за преструктуриране на конвенционалните педагогически технологии в иновативни такива, така че да се отговори на необходимостта от протичане и систематизиране на оперативна информация между

членовете на педагогическите екипи, да се повиши взаимното им доверие, както и да се осигурят възможности за индивидуален подход към всяко дете чрез осигуряване на взаимодействие между способности и постигнати резултати.

Търсената възможност от освобождаването на времеви ресурс е по посока на постигане на своеобразно приобщаване на педагогическата общност към новите реалности за намирането на възможностите за реализиране на комуникацията за развитие. Начинът, който предлагаме, може да бъде приет и като конвенционален, но с иновативна философия.

В същото време обособилата се реална комуникация за развитие чрез взаимодействието на медиуми и образование може да повлияе в значителна степен на отношението „способности – постижения“, тъй като се разширява институциализираното учебно пространство с медиумите, което от своя страна удовлетворява дигиталния профил на съвременните „Z“ и Алфа поколения. Чрез получената подкрепа на тяхната дигитална ориентираност и насочване на процеса на обучение в тази посока се очаква да се постигне значителна по-висока мотивация за учене. Тук не стои на вниманието ни формата на дигиталните ресурси, а доколко те са конкурентни със съдържанието в дигиталната среда на тези, които използват съвременните поколения. Това е много сериозна тема и тя трябва да получи своето заслужено място в педагогическите изследвания.

При настъпилите промени в съвременното общество и образователната среда, в частност, стана невъзможно да не се получи пренастройване на класическата урокоцентрична система по посока на личността на ученика за удовлетворяване на взаимовръзката „способност – постижение“. Този процес не е нов. По него отдавна се работи и се търсят успешни модели, които да могат да преодолеят класическата класно-урочна организация. Сега той е подкрепен от политиката на приобщаване, която е насочена към всички деца. Образователната система има за цел да приобщи подрастващите към социалното познание и да им осигури лесно включване на пазара на труда. Политиката на приобщаване засилва този процес. Вече са предвидени дейности под формулировката „обща подкрепа“, които да могат да преодолеят класическата организация чрез обръщане на вниманието към: екипната работа, работата с информационни източници, заниманията по интереси, ранното оценяване на здравословен начин на живот. На пръв поглед това са стандартни теми за учебното съдържание на обучението. Разликата сега е в това, че при общата подкрепа има предвидено допълнително време, в което учителите могат да изведат един или няколко от тези аспекти в работата си с децата и учениците. Общата подкрепа, която може да се разгледа в контекста на мотивацията за комуникация на развитието, може да бъде добре подредена и изпълнена, така че чрез нея да се създаде

отношение към различността/индивидуалността на всички деца. Тогава децата със специални образователни потребности, децата в риск или даровитите деца няма да бъдат стигматизирани като различни, а ще са в общия контекст на личностно ориентирано обучение. Този процес може успешно да се подкрепи с компетентностния подход, който е вече заложен в образователните стандарти, но все още е много млад за практиката, което ограничава положителните ефекти от него. Преодоляване на все още силното стигматизиране и създаването на по-продуктивна връзка със съвременния профил на подрастващите има достатъчно добре структуриран нормативен ресурс. Това налага да се обърне внимание на състоянието на мениджмънта на процеса на обучение, така че да се постигнат по-добри резултати и да се скъси дистанцията между етапите през целия период на обучение – предучилищно-училищно (начално, прогимназиално, гимназиално) образование.

Направените бележки по състоянието на съвременната образователна среда изискват един от използваните в настоящия анализ методи да е базиран на сравнението. Сравнението между наредбите, с които се въвежда общообразователното учебно съдържание в предучилищното и училищно образование, е сходно. И в двете наредби се структурират по образователни направления/учебни предмети. Всяко от направленията, съответно учебните предмети са съобразени с възрастта и съответно на това са и очакваните резултати (виж. Чл. 1 съответно на „Наредба №5 за предучилищното образование“ и „Наредба №5 за общообразователното съдържание“

Единството в подхода на структурирането на познавателното и учебното съдържание изисква единство в разработваните педагогически технологии, които да осигурят реалното преминаване от етап в етап с постижения, базирани на способностите на подрастващите.

В отговор на наблюдаваното единство в стандартите разработихме модел, чрез който да проследим континуума на социалнозначимия опит, включен в учебното съдържание.

Методиката е базирана на системността на подходите и е винаги печеливша. Затова при структурирането на модела следвахме тази логика.

Всяка система, за да може да бъде моделирана, е необходимо да отговаря на определени критерии за оценка. Базата за тези критерии е разработена в дисертационното изследване на Д. Пенчева (Pencheva, 2017). В него е потърсена възможност да се подобри мениджмънта на учебно-познавателния процес при общававане на децата и учениците със специални образователни потребности в общообразователна среда. За целта в разработените инструменти за всички познавателни области в предучилищното познавателно съдържание акцентът е поставен върху способностите на децата. Отправната точка на изследването тогава

беше мениджмънта на процеса на обучение, но допълнителният ефект от неговото реализиране е по посока на отношението „способност – постижение“. Решаването на проблемите с мениджмънта на процеса на обучение е възможно, ако се тръгне по линията „способност – постижение“, така че да се преодолее еднопосочността на процеса от социалния опит към ученика или от учителя към ученика, а да се потърсят възможности за реално взаимодействие, което е мотивирано в описанието на целта на дисертационното изследване тогава: „Търсената гъвкавост е по отношение на системата на приемаща среда на територията на учебното заведение спрямо: структурирана процедура за установяване на актуално учебно-познавателно състояние на детето; приваждане на учебното съдържание към актуалното състояние на детето; намиране на нивото на учебното съдържание, на което да взаимодействат децата със специални образователни потребности с останалите ученици; намиране на взаимодействието на учебното съдържание с ключовите компетентности и др.“.

Натрупаният опит с мениджмънта на процеса на обучение използвахме в настоящата практическа разработка за намиране на континуума на учебното съдържание в държавните образователни стандарти. Разбирането за критерии за определяне на способностите на ученика се разполага в няколко полета: самостоятелна/групова реализация на способността; степен на разбиране на образователното съдържание; със степен на подкрепа и/или наблюдение; в зависимост/независимо от структурираната учебно-познавателна среда. Такъв тип система от критерии могат да способстват за създаването на своеобразна „символна среда, която да е насочена към управление и организация на класна култура и по-специално на нейните символни измерения – материални и духовни. Символите представят в съкратен вид идея, асоциация с предмет, субект, събитие.“ (Ranev, 2014)

Символната среда е важен момент в разработването на търсения континуум, защото „постепенно се следва преминаване от онова, което е специфично за сетивно-сензорното, което се проявява на нивото на отношението между „сигнал – знак“ и съответстващата на него реакция, както и към възможностите, които осигурява преднамерено кодиране на обективната действителност на основание на полученото отношение „обект – символ“ и отнесено към специфичното за обучението целепологане. По този начин се осигурява креативност на две нива. Последваща на тях е необходимостта от ранжиране и регулиране на усвоената до един етап действителност, така че да може съобразно на базисните характеристики да се отнесе към една или друга картина за света. При това разпределяне на усвоеното в двете предходни нива се намесват основните способности на субекта да класифицира“ (Evgenieva, 2001).

Структурата на системата от критериите е представена в Таблица 1.

Формулираните показатели са пет, като всеки от тях е базиран на степента на необходимост от подкрепа или възможна самостоятелност при решаването на различни познавателни задачи. Символизацията е спрямо степента на разбиране и съответната на нея възможност да се намеси педагогът и да подкрепи процеса. Мерната единица е способността, степента на самостоятелност, степента на разбиране.

По този начин построените пет критерия дават възможност на педагога да се обърне към личността на детето и неговите способности, които може да използва при справяне с определена учебна ситуация, информация и степен на усвояване на знание. В петте критерия се допълва и формата, в която може да участва детето в процеса на ученето: индивидуална, самостоятелна, групов (в занималня), всяка учебна ситуация. По този начин ранжирани критериите дава много повече информация за актуалните учебно-познавателни особености на детето, която да бъде обсъждана и развивана в екипните срещи на педагозите и в консултациите, които се правят с родителите.

Таблица 1. Описание на петстепенна оценка на постиженията на детето съответно на неговите способности и необходимата за тях подкрепа.

1	2	3	4	5
Очакваният резултат не е достигнат	Детето частично се справя в индивидуална работа или в малка група до 3 души, когато е подкрепяно от възрастен.	Детето се справя самостоятелно в индивидуална работа/ в малка група до 3 души.	Детето частично се справя в ситуации, в които това е задача към цялата група (понякога има нужда от подкрепа от възрастен).	Детето постига очаквания резултат, самоконтролира се в рамките на насоките за конкретния контекст (учебна ситуация, свободна игра, хранене и т.н), който обикновено е предвидим, но подлежи на промяна.
Не се справя	Детето постига очаквания резултат под пряко наблюдение в структуриран контекст (обичайно това е в кабинет на специалист). Справя се с голяма доза помощ.	Детето постига очаквания резултат под пряко наблюдение, с известна степен на самостоятелност в структуриран контекст (обичайно това е в кабинет на специалист). Справя се самостоятелно в индивидуална работа или в малка група.	Детето постига очаквания резултат под пряко наблюдение, с известна степен на самостоятелност в рамките на контекст, който обикновено е предвидим, но подлежи на промяна. Справя се с помощ в занималнята.	Справя се самостоятелно във всякакви ситуации

Степента на справяне в системата от критерии е представена като: „не се справя“, „частично се справя“, „самостоятелно се справя в индивидуална

работа“, „самостоятелно се справя в групова работа“, „постига очакваните резултат, самоконтролира се в рамките на насоките...“.

Рамката на постиженията от „не се справя“ до „справя се и се самоконтролира“ показва широкия диапазон, в който се разполагат от учебно-познавателни способности и гарантират функционирането на приобщаващата философия и развиването на приемаща среда. Това позволява учителят да направи планиране на дейността както за тези, които имат известно изоставане в развитието, също на децата с типично развитие, така и на тези, които имат определени дарби в някои от познавателните области. Представените критерии за оценка на способностите на детето дават възможност да се удовлетвори идеята „че успеваемостта зависи от ... наличието на съобразена с особеностите на децата помощ от страна на педагога“ (Balkanska & Trosheva, 2014).

СИСТЕМНОСТ ПРИ ИЗГРАЖДАНЕ НА СТРУКТУРАТА НА ПОЗНАВАТЕЛНОТО СЪДЪРЖАНИЕ

Познавателното съдържание има основна характеристика – системност. Затова предлаганият модел поддържа възможността учителят да проследи всички компоненти от него, така че да установи доколко и как може да бъдат постигнати от дадено дете. Това може да стане в началото на учебната година или в началото на всеки раздел. Предложеният модел в това отношение е гъвкав и позволява избор. Към всеки съдържателен компонент са приложени вече оформените пет критерия, за да може да се прави лесна статистика и систематизиране на познавателното съдържание спрямо способностите и постигане на определени педагогически цели.

Обобщението на познавателното съдържание на този етап на представяне е предназначено за 4-5-годишните деца. Изборът на тази възраст не е случаен. Част от тези деца вече са имали скрининга за общо развитие и идентифициране на възможни затруднения в ученето, който се прави на навършилите три години и половина със съгласието на родителите. Получените данни от скрининга и оценката на способностите на децата от учителя може да бъдат сравнение и да се направи по-задълбочен анализ, така че да се изберат полезните методи за работа.

В изведената структура на познавателното съдържание в Таблица 2. са взети под внимание и някои основни характеристики на личностното развитие на детето, така че да може да се приложи компетентностния подход, планиране и организиране на последващата конкретна познавателна дейност.

Таблица 2. Структуриране на учебното съдържание
за 4-5-годишните деца по направления.

I. Социални умения – себепознание. Самостоятелност. Владене на норми и правила и прилагането им във взаимодействие с деца и възрастни.

БЕЛ	Назовава някои роднински връзки в своето семейство.	1 2 3 4 5
ОКОЛЕН СВЯТ	Определя ролевата принадлежност на членовете на семейството и на рода си.	1 2 3 4 5
	Описва собствените си преживявания и постъпките си.	1 2 3 4 5
	Назовава отговорности на близките си към него и свои отговорности към тях.	1 2 3 4 5
	Посочва съиграчи, като се съобразява с темата/замисъла.	1 2 3 4 5
	Създава приятелства.	1 2 3 4 5
	Изразява причини за това, което харесва и не харесва.	1 2 3 4 5
	Опитва емоционално да свърже желанията си с възможностите на другите за осигуряването им.	1 2 3 4 5
	Назовава и спазва елементарни хигиенни правила и здравословен режим през деня.	1 2 3 4 5
	Има представа за професиите на своите родители и това, че работят, за да са полезни и да се грижат за семействата си.	1 2 3 4 5
	Има конкретни представи за деца с различия и съдействия на другите в процеса на самоутвърждаване.	1 2 3 4 5
КОНСТ- РУИРАНЕ И ТЕХНО- ЛОГИИ	Разбира и следва поетапно демонстрирани указания при създаване на модел.	1 2 3 4 5
	Стреми се да пази, чисти и поддържа грехите и обувките си по указание.	1 2 3 4 5
	Стреми се да облича и съблича грехите си по указания.	1 2 3 4 5
	Изслушва и избира едно от няколко възможни решения.	1 2 3 4 5
	Има представа за лично участие в общите дейности на групата.	1 2 3 4 5
ФИЗ. КУЛТ.	Строява се един зад друг и един до друг по права линия, в кръг и обратно със и без захващане на ръцете. Придвижва се чрез ходене в общ темп и ритъм.	1 2 3 4 5
	Придвижва се чрез ходене в разпръснат строй , в колона с престрояване в кръг и обратно, със смяна на посоката.	1 2 3 4 5
	Придвижва се чрез бягане в разпръснат строй , в колона , със смяна на посоката и темпа . Бяга в права посока и зиг-заг.	1 2 3 4 5
	Разбира двигателни задачи и правила , стреми се към постижения и себепознание.	1 2 3 4 5
	Играе с другите деца, като се грижи за своята безопасност и за безопасността на другите деца.	1 2 3 4 5
	Спазва основни изисквания и правила при изпълнение на елементи на различни спортове.	1 2 3 4 5

Себепознание. Примерни въпроси:

Как се казваш? На колко си години? Къде живееш? Как се казват мама и татко? Каква е професията на мама (татко)?/ Какво работи мама (татко)?/ Кои са твоите приятели? На какво обичате да си играете?

Видове игри и включване във взаимодействие с околните

Наблюдавайте детето:

- предпочита ли да играе само (за тази възраст е характерна играта „един до друг“), прави ли опити да се включва в диадни или групови взаимоотношения;
- какви игри предпочита детето – манипулативни, предметни, конструктивни, музикално-подвижни, двигателни, сюжетно-ролеви, игри с правила;
- когато е във взаимодействие с други деца споделя ли играчки и други вещи;
- какво поведение има в ситуация на конфликт (лесно ли влиза в конфликт, какви стратегии използва при опит за разрешаване – търси помощта на възрастен, отстъпва, опитва се да наложи своето);
- проявява ли съпричастност и оказва ли помощ на приятелите си/ проява на емпатия.

Владеене на норми и правила и прилагането им при взаимодействие с деца и възрастни

Наблюдавайте детето:

- разбира ли връзката „предмет – действие – дейност“;
- умее ли да изпълнява проста (еднодействиена) инструкция/ комплексна инструкция (от битов характер, дидактична, ...);
- умее ли да спазва правилата на игрите;
- умее ли да следва установен режим в ДГ/ как се адаптира към режимните дейности;
- специфични при изпълняването на комплексна инструкция – рутинна и новозададена.

II. Двигателно развитие. Обща и фина моторика

ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО	Апликура, като комбинира различни елементи, получени чрез изрязване и откъсване.	1 2 3 4 5
	Използва декоративни елементи и съчетава цветовете при украса на детски творби от областта на народното и приложното творчество.	1 2 3 4 5
	Моделира обемни образи и придава характерни детайли и особености, като използва различни пластични материали.	1 2 3 4 5
	Изобразява обекти чрез крива затворена линия и кръгла форма.	1 2 3 4 5
	Декорира свободно, като използва стилизирани образи.	1 2 3 4 5
КОНСТРУИРАНЕ И ТЕХНОЛОГИИ	Изработва под указанията на учителя модел, като изрязва, сгъва и залепва елементи.	1 2 3 4 5
	Реже с ножица хартия по очертана права линия.	1 2 3 4 5
	Съединява отрязани с ножица елементи чрез залепване.	1 2 3 4 5
	Свързва чрез нанизване и промушване.	1 2 3 4 5
ФИЗ. КУЛТ.	Скача и прескача ниски препятствия с един и два крака.	1 2 3 4 5
	Хвърля с две ръце отдолу напред и отгоре напред гумена топка, с една ръка малка топка във вертикална цел и в далечина.	1 2 3 4 5
	Катери се по ниска катерушка и сяда върху нея. Свободно се прекатерва над уред с височина до 40 см.	1 2 3 4 5
	Изпълнява физически упражнения без уред, които да въздействат върху развитието на всички мускулни групи и подпомагат развитието на по-слабите мускулни групи (коремни и странични).	1 2 3 4 5

Фина моторика. Подготовка за ограмотяване
Наблюдавайте детето умее ли:

Рисува по образец (Нарисувай същото)	
облак	да не
кръг	да не
квадрат	да не
борче	да не
стълба	да не

Рисува по указание	
облак	да не
кръг	да не
квадрат	да не
борче	да не
стълба	да не

Обърнете внимание дали елементите са свързани, детето спазило ли е броя им (при рисуването по образец), как са разположени на листа, посоката на елементите (има връзка с уменията на детето за пространство).

III. Разбиране и употреба на думи и изрази

БЕЛ	Дава прости обяснения за своите действия.	1 2 3 4 5
	Участва в диалог.	1 2 3 4 5
	Използва базов речник (съществителни, прилагателни, глаголи, свързващи думи, местоимения).	1 2 3 4 5
	Описва играчка по зададени опори (цвет, големина, предназначение).	1 2 3 4 5
	Назовава правилно предмети, лица, явления, събития.	1 2 3 4 5
	Говори за лични събития в миналото и в бъдещето.	1 2 3 4 5
	Съставя въпросителни изречения.	1 2 3 4 5
	Задава въпроси, свързани с художествен текст.	1 2 3 4 5
МАТЕ-МАТИКА	Разпознава и назовава кръг, квадрат и триъгълник.	1 2 3 4 5
	Назовава и показва гължина на предмети, като използва гълъз, къс, по-гълъз, по-къс .	1 2 3 4 5
ОКОЛЕН СВЯТ	Разбира функциите и предназначението на предмети, които ползва ежедневно.	1 2 3 4 5
	Описва диви и домашни животни (тяло и неговите части).	1 2 3 4 5
	Познава типични признаци на времето в природна местност и сезона (гължд, сняг, град).	1 2 3 4 5
	Разпознава Слънцето, Луната и звездите в природни картини.	1 2 3 4 5
ИЗОБР. ИЗК.	Познава и назовава видове изобразителни материали.	1 2 3 4 5
	Разпознава образи на познати обекти в достъпни художествени творби.	1 2 3 4 5
КОНСТ. И ТЕХНОЛ	Подбира прибори за хранене .	1 2 3 4 5
	Има представа за устройства за информация и комуникация – телевизия, аудио устройства.	1 2 3 4 5

Съществителни имена

1. Детето назовава реални обекти (картинки) на: предмети от бита, храни, играчки, видове дрехи, често срещани животни, плодове и зеленчуци, честите на тялото и лицето, явления (гължд, сняг, вятър), инструменти, използвани в ежедневни дейности (молив, четка, прибори, ...), средства за лична хигиена ...

Примерни инструкции и въпроси: Донеси ми ...; Покажи ми картинката, на която има... ; Какво е това?

Глаголи

2. Детето показва (с жест, мимика)/ назовава действия, извършвани в реално време или на картинка

Примерни инструкции и въпроси: Наблюдавайте възможностите на детето да изпълнява инструкции от едно действие; Покажи ми картинката, на която ... ; Какво прави ...?

- Глаголните времена – има връзка с разбиране на понятията за време – вчера, днес, утре
Примерни въпроси :Какво прави вчера?
Какво правиш сега?
Какво ще правиш утре?

Прилагателни

3. Детето, показва/използва понятия:

- за цвят (синьо, жълто, зелено, червено, кафяв, оранжев, бял, черен, лилав)
- за измерение (голям/малък; къс/ дълъг; нисък/висок; тежък/лек)
- разбира сравнителна и превъзходна степен на прилагателните имена със зрителина опора
- съчетава две характеристики (голямата червена топка)
- характеризиращи емоционални състояния (весел, тъжен, уплашен, сърдит)

Пример: подреждате три обекта (в триизмерното, двуизмерното или дигиталното пространство) и правите различни вариации на въпроси. Покажи „най-висок”, „най-голям”, „най-дълъг”, кой е по-къс, кой е по-нисък и т.н.

Местоимения

4. Детето разбира/ използва:

- лични (аз, ти, той...);
- притежателни (мой, твой, негов ...);
- показателни (този, онзи, такъв, ...);
- въпросителни (кой, какъв, кое);

Обобщени понятия

Детето разбира и назовава понятията със зрителина опора – плодове, зеленчуци, дрехи, играчки, храна, животни (има отношение към формиране на понятия и категории).

Покажете картинка на гореузброените и попитайте „Как ще кажем с една дума? Това са ...” Ако е нужно дайте пример.

Съставяне на изречения. Свързване на изречения по смисъл

Детето употребява прости и прости разширени изречения в описанието на картинка с помощта на въпроси.

Какво виждаш на картинката ? Какво правят? Къде са ?

- Защо според теб ...?; Според теб как се чувстват?

IV. Разбира и употребява понятия за пространство и време

МАТЕ-МАТИКА	Определя мястото на предмет спрямо собственото си местоположение, като използва близо и далече.	1 2 3 4 5
	Ориентира се по основните посоки, като използва напред, назад, нагоре и надолу.	1 2 3 4 5
	Разпознава и назовава частите на денонощието: сутрин, обед, вечер, нощ.	1 2 3 4 5
	Разпознава и назовава годишните сезони.	1 2 3 4 5
	Ориентира се в последователността на събитията във времето, като използва в началото – после; по-рано – по-късно; преди – след това.	1 2 3 4 5
ИЗОБР. ИСК.	Показва композиционни умения за подреждане и изобразяване на пространството.	1 2 3 4 5

Девето поставя при инструкцията (посочва на картинка обект) / назовава различно местоположението на обект.

Сложи / Посочи къде е ...	
горе	да не
долу	да не
вътре	да не
вън	да не
в	да не
на	да не
под	да не
над	да не
до	да не
пред	да не
зад	да не
близо	да не
далеч	да не

Къде е	
горе	да не
долу	да не
вътре	да не
вън	да не
в	да не
на	да не
под	да не
над	да не
до	да не
пред	да не
зад	да не
близо	да не
далеч	да не

V. Умения за откриване на причинно-следствени връзки. Откриване на сходство/разлика между обекти (формирани на понятия и категории). Отношения между обекти. Математически умения (разбиране на количество). Работа с текст

МАТ.	Брои до пет в прав ред и отброява предмети до пет.	1 2 3 4 5
	Сравнява две предметни групи (до пет предмета) и ги назовава: поровно, повече и по-малко.	1 2 3 4 5
	Подрежда три предмета във възходящ и низходящ ред по височина.	1 2 3 4 5
БЕЛ	Определя ролята на героите от познати литературни произведения.	1 2 3 4 5
	Казва наизуст стихчета, гатанки и римушки и преразказва по дадени опори кратка приказка.	1 2 3 4 5
	Избира и играе роли на герои от познати литературни произведения.	1 2 3 4 5
	Изразява отношението си към постъпките на даден герой.	1 2 3 4 5
ОКОЛЕН СВЯТ	Сравнява предмети, които са част от фолклорната празнична среда, и използва поздравя при употребата им (мартеници, китки, венци, тояжки, маски и др.).	1 2 3 4 5
	Познава основни жизнени потребности на животни от близката среда.	1 2 3 4 5
	Разбира необходимостта от грижи за растенията и животните.	1 2 3 4 5
	Различава плодове и зеленчуци, като ги класифицира в предметни игри по нагледни признаци.	1 2 3 4 5
ИЗОБР. ИЗК.	Умее да изгражда тематични рисунки по общ проект.	1 2 3 4 5
КОНСТРУИРАНЕ И ТЕХНОЛОГИИ	Разбира и следва поетапно демонстрирани указания при създаване на модел.	1 2 3 4 5
	Оценява по дадени 2-3 критерия изработени модели и ги включва в игрови дейности.	1 2 3 4 5
	Сравнява пътнически, товарни и превозни средства.	1 2 3 4 5

Откриване на сходство/разлика между обекти (формирани на понятия и категории). Отношения между обекти

Задачите, които се дават на детето, е добре първо да се изпълняват в триизмерното пространство и когато сме сигурни, че то е усвоило търсеното умение, се дават задачи в двуизмерното или дигиталното пространство. Белегът, по който се търси сходство/ разлика на тази възраст, е външен признак на обектите (вид, цвят, големина, форма, дължина, и др.)

- Признака за класификация може да бъде
 - видово-родов (растения, животни, превозни средства – по суша/по въздух/ по вода),

- функционалност на предметите (инструментите на готвача, инструментите на лекаря, ..),

- тема – фолклорен празник, личен празник, конкретна тема за рисуване или споделяне „Моето семейство“, ...

1. Детето сортира/групира (ако има нужда чрез посредник – еталон, шаблон, ...)

2. Детето допълва с предмет, който принадлежи към категорията (обяснява защо).

Коригира нарушена класификация (изключва предмет, който не принадлежи на групата – обяснява защо).

3. Детето извършва ритмика (редуване на обекти по определено свойство).

4. Детето извършва серияция (по възходящ или низходящ ред). Основните понятия, които се усвояват чрез този тип упражнения, са свързани със **степенуване на прилагателни**.

Например: „Подреди мечетата по големина – малко, по-голямо, най-голямо.“

Математически умения (разбиране на количество, броене, отброяване, сравняване)

Тук важи същото правило за изпълнението на задачите – първо в триизмерното пространство, после в другите.

1. Детето брои до 5 (или до повече) предмети, подредени линейно.

Пример: Подредени са моливи на масата, детето докосва всеки един и брои 1, 2, 3, ... Когато му зададете въпрос: „Колко са моливите?“, то не може да отговори.

2. Детето брои до 5 (или до повече) предмети, подредени в различни пространствени конфигурации.

3. Детето отброява до 5 (или до повече) предмети, подредени линейно/в различни пространствени конфигурации.

Пример: Огради от всичките рибки по 5.

4. Детето чрез практическите похвати за налагане и прилагане на предмети усвоява количественото равенство и **понятията „толкова – колкото“, „повече“, „по-малко“**.

Понятия, които детето трябва да разбира, за да може да изпълнява зададените задачи:

- свържи
- огради
- довърши
- сложи върху/ сложи до

- същите/ като тях/ еднакви/ които си приличат
- различни/ които не си приличат

Работа с текст

1. Детето **разпознава/назовава герой** от познато литературно произведение (от детски филм).
2. Детето **разпознава/назовава определен момент** (епизод) от познат текст.
3. Детето **отговаря на въпроси във връзка с познат текст** (от детски филм).
4. **Детето определя последователността в сюжета** (проследява причинно-следствените връзки) на литературно произведение (на филма) с помощта на илюстрации, спомагателни въпроси, ...
5. Детето възпроизвежда текст, като **проследява целия сюжет**, открива смисловите връзки между всички моменти
6. Детето **съотнася информацията от текста към собствения си опит**.
7. Детето **изразява отношението** си към литературното произведение (текста) и към личността и постъпките на героите от него.

ПРИЛОЖЕНИЕТО

Използването на предложения модел не изисква специална подготовка от страна на педагозите. Може да се рационализира неговото използване, като се пренесе във формат ексел. Тогава ще може да се получават и графични данни както за всяко отделно дете, така и за цялата група или клас.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Внимателното разглеждане на включеното съдържание позволява да се направят следните предложения.

Представените пет познавателни области може да се разглеждат в единство и да се търси системата от компетентности, които ще комуникират със способностите, идентифициране у детето на тази възраст.

Представените пет познавателни области може да се разглеждат самостоятелно или в единство, така че да се очертае по-широко ветрило от способности на детето, които да се развиват в посока на ключовите компетентности, т.е. по посока на тяхната социална значимост.

Представените пет области и ранжираните способности на детето във всяка от тях дават възможност за прецизиране на системата за обща и допълнителна подкрепа през годината.

Работата чрез модела при създаване на профил на способностите на детето в значителна степен ще улесни разработването на становище

и/или характеристика на детето от педагога в определен етап от неговото развитие.

Представеният модел може да бъде изведен като комплексен модел. Но ако учителят по обективни причини има насоченост за определен период само към някои от представените учебно-познавателни области, то тогава обобщената информация в документа може да работи само с определена секция. Това няма да наруши информативността на получените резултати.

Макар представеният документ да изглежда обемен, неговото използване може да намали в пъти работата по ориентиране, определяне и планиране на работата с учебното съдържание и личностното му ориентиране.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Balkanska, N. & Trosheva, A. (2014): Балканска, Н. & Трошева, А. (2014). Методика за оценка на способността за четене с разбиране при ученици с увреден слух, Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, том 107, 149-165 [Balkanska, N. & Trosheva, A. (2014). Methodology for assessing reading comprehension ability in students with hearing impairment, *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education*, vol. 107, 149-165].
- Evgenieva, E. (2017): Евзениева, Е (2017). Влияние на културните форми върху новаторските политики при интегриране на децата със специални образователни потребности, Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, т. 109, 105-119, ISSN (print):0861-8216 [Evgenieva, E. (2017). The Influence of Cultural Forms on Innovative Policies for the Integration of Children with Special Educational Needs, *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education*, vol. 109, 105-119, ISSN (print):0861-8216].
- Kuhn, T. (1977): Кун, Т. (1977). Логика и методология на науката. Структура на научните революции. Москва. [Kuhn, T. (1977). *Logic and methodology of science. The structure of scientific revolutions*. Moscow].
- Pencheva, D. (2022): Пенчева, Д. (2022). Менеджмънт на учебно-познавателния процес при интегрирано обучение на деца и ученици със специални образователни потребности, СУ „Св. Кл. Охридски“
- Phileva, P. (2015): Филева, П (2015). Коммуникация за развитие в глобалното публично пространство, *Newmedia21.eu*, 05.10.2015. ISSN 1314-3794 [cited 01 June 2023]. Retrieved from <https://www.newmedia21.eu/analizi/komunikatsiya-za-razvitie-v-globalno-publichno-prostranstvo/> [Phileva, P. (2015). Communication for development in the global public space, *Newmedia21.eu*, 05.10.2015. ISSN 1314-3794 [cited 01 June 2023]. Retrieved from <https://www.newmedia21.eu/analizi/komunikatsiya-za-razvitie-v-globalno-publichno-prostranstvo/>].

- Ranev, A. (2014): Ранев, А. (2014). Управление на символната среда в класната стая, *Педагогика*, vol.86, No8, 1232-1243. [Ranev, A. (2014). Managing the symbolic classroom environment, *Pedagogy*, vol.86, No8, 1232-1243].
- Дигитална трансформация и инфраструктура. [Digital transformation and infrastructure] Retrieved from [unicef.org/bulgaria/media/9541/file/BGR-your-voice-your-future-digitalization-bg.pdf](https://www.unicef.org/bulgaria/media/9541/file/BGR-your-voice-your-future-digitalization-bg.pdf)
- Наредба № 5 за предучилищното образование. [Regulation No 5 on pre-school education] Retrieved from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136850647>
- Наредба № 5 за общообразователната подготовка. [Regulation No 5 on general education] Retrieved from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136697599>
- НАРЕДБА за приобщаващото образование (обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г.; акм. 04.11.2021 г.) [Regulation for inclusive education (Ann. – 86 of 27.10.2017, in force from 27.10.2017; act. 04.11.2021 г.) Retrieved from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>

За авторите:

Доц. д-р Емилия Евгениева е преподавател в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Музика и мултимедийни технологии“. Научните ѝ интереси са насочени към проблемите на езиковото обучение и възможностите то да стане своеобразно ядро на тяхното личностно развитие. Брой на публикациите повече от 50. Контакт: гр. София, Факултет по науки за образованието и изкуствата, бул. „Шипченски проход“ № 69А, 1574
E-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

Д-р Десислава Пенчева е завършила магистърска и докторска програма в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика и логопедия“. Научните ѝ интереси са насочени към проблемите на мениджмънта на процеса на приобщаване и разработване на диагностични инструменти за оценка на способностите на децата в предучилищна възраст. Брой на публикациите 6. Контакт: гр. Плевен, бул. „Владимир Вазов“ № 12
E-mail: pencheva_desi@abv.bg

About the authors:

Assoc. Prof. Dr. Emilia Evgenieva is a lecturer at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Department of Music and Multimedia Technologies. Her research interests are focused on the problems of language learning and the possibilities for it to become a kind of core of their personal development. Number of posts more than 50
Contact: Address: Sofia, Faculty of Science for Education and Arts, bul. "Shipchenski prohod" 69A, 1574
E-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

Dr. Desislava Pencheva has completed a master's and doctoral program at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Department of Special Pedagogy and Speech Therapy. Her research interests are focused on the problems of the management of the process of inclusion and development of diagnostic tools for assessing the abilities of children in preschool. Number of publications 6. Contact: Pleven, 12 Vladimir Vazov Blvd.
E-mail: pencheva_desi@abv.bg

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ДОПЪЛВАЩИТЕ АЛТЕРНАТИВНИ МЕТОДИ НА КОМУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИЕТО И ЕЖЕДНЕВИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ

Маргарита Томова, Марияна Владова

Резюме: В статията е представено изследване за приложението на допълващите и алтернативни методи на комуникация в обучението и ежедневието на деца и ученици с множество увреждания. За целта в периода януари-март 2022 г. е проведено проучване сред педагогически специалисти, работещи с деца с множество увреждания, и със семействата на тези деца. Разработени са две авторски анкетни карти, за да се анализират нагласите и информираността на двете групи към допълващите и алтернативни системи за общуване. В изследването са участвали 238 педагогически специалисти и 58 родители.

В анализа на резултатите се открояват високото ниво на информираност сред специалистите за алтернативните форми на комуникация, положително им отношение към употребата на допълващите и алтернативни методи и средства на комуникация, както и напредък при децата и учениците с множество увреждания. Най-често използвани сред специалистите са картинки и пиктограми, докато при родителите водещата форма на комуникация е език на тялото, сигнали и естествени жестове. Резултатите показват от една страна добрите резултати от употребата на допълващите и алтернативни методи и средства за комуникация за развитието на децата с множество увреждания, а от друга – необходимостта от по-голяма честота в прилагането им и усъвършенстване на уменията за работа с тях както у децата, така и у възрастните.

Ключови думи: деца с множество увреждания, комуникация, семейства на деца с множество увреждания, допълващи и алтернативните системи за общуване

APPLYING ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE METHODS OF COMMUNICATION IN THE EDUCATION AND DAILY LIFE OF CHILDREN AND STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES

Margarita Tomova, Mariyana Vladova

Abstract: This article presents research on the application of augmentative and alternative communication methods in the learning and daily life of children and students with multiple disabilities. For this purpose, a survey was conducted between January and March 2022 among educational professionals working with children with multiple disabilities and the families of these children. Two original questionnaires were developed to analyse the attitudes and awareness of both groups towards augmentative and alternative communication systems. 238 educational professionals and 58 parents participated in the study.

The analysis of the results highlighted a high level of awareness among professionals of alternative forms of communication, their positive attitudes towards the use of augmentative and alternative methods and means of communication, and progress in children and students with multiple disabilities. Pictures and pictograms are the most commonly used among professionals, while body language, signals, and natural gestures are the leading forms of communication among parents. The results show, on the one hand, the good results of the use of complementary and alternative methods and means of communication for the development of children with multiple disabilities and, on the other hand, the need for greater frequency in their application and improvement of skills in their use, both in children and adults.

Keywords: children with multiple disabilities, communication, families of children with multiple disabilities, alternative and augmentative communication

Идейната концепция за разработване на речник е провокирана и мотивирана от децата с множество увреждания се определят като една изключително разнородна група по отношение на възрастта, степента и комбинацията от нарушения. Едни от най-характерните затруднения, които срещат, са трудности в обучението, трудности в създаването и поддържането на социални контакти и приятелства. Поради тези причини е необходимо да се създадат образователни планове и програми за тях, с които да се акцентира върху овладяване на повече функционални умения, както и прилагане на специфични и адаптирани методи, подходи и стратегии, с които да се развие максимално техният потенциал. Една от

първите дефиниции за деца с множество увреждания възниква през периода на 1974 г. от Американския отдел по образованието, която гласи, че децата с множество увреждания са деца, които поради дълбочината на своите проблеми като физически, умствени, емоционални и сензорни нарушения се нуждаят от допълнителни образователни, медицински, социални и психофизически грижи, които да надхвърлят традиционните грижи. Според друга американска асоциация, извела определение за деца с дълбоки увреждания, се набляга над необходимостта от допълнителни грижи и непрекъсната нужда от помощ с цел овладяване на житейски дейности (Tsvetkova-Arsova, 2015). Спрямо състоянието децата и учениците с множество увреждания се обособяват в определени групи според различни признаци. Критериите за тяхното класифициране са: степен на проява на уврежданията, възрастта, на която настъпват уврежданията, и самата комбинация от увреждания.

Едни от най-засегнатите области биват уменията за независим живот и уменията за комуникация, които играят ключова роля в социализацията и обучението при децата. Тяхното обучение се различава от това на останалите ученици, поради специфичните особености в развитието им. Наличието на засегнатите области на когнитивно, социално, моторно-двигателно равнище и уменията за комуникация и общуване изместват фокуса от академичните постижения към обучение, свързано с овладяване на умения, които биха били полезни и необходими в ежедневието на тези деца.

Комуникативните способности са от главно значение за пълноценното функциониране и развитие на личността. Добрата комуникация като основен социален процес способства не само за предаване и получаване на информация за знания, мисли, чувства и вътрешни преживявания, а развива способност за мислене, създаване на социални взаимодействия и пълноценно участие в обществото. Общуването е от първостепенна важност при създаване на връзка и контакт между хората (Radulov, Tsvetkova-Arsova, 2011). Проблемите, пред които децата с множество увреждания са изправени, се характеризират най-общо с това, че те не разполагат с достатъчно средства за общуване и нямат добре изградени ясни и адекватни представи. Често пъти не проявяват желание да общуват, не умеят да създават взаимоотношения с околните и не разполагат с необходимия опит за общуване като останалите. При тази група деца комуникацията е силно засегната, поради наличието на езиково-говорни, интелектуални или физически нарушения, които се явяват като бариера в процеса на общуване. Част от нарушенията водят до затруднения в използването на стандартния и общоприет начин на комуникиране и изискват употреба на адаптирани начини за общуване (Radulov, Tsvetkova-Arsova, 2011). Изборът на най-подходящ начин за комуникация е изключително

трудна и отговорна задача и от него зависи по-нататъшното развитие на комуникативните умения у децата (Tsvetkova-Arsova, Borisova, Parapanov, 2020). Спрямо комуникативните потребности на децата с множество увреждания избраните алтернативните методи за комуникация могат да бъдат основни или допълващи самия процес.

С развитието на технологиите се дава реална възможност за равен достъп до качествено образование и общуване при децата със специални потребности (Yankova, 2020). Напредъкът и развитието в технологиите създават условия за подпомагане на уменията за комуникация у децата с множество нарушения. Едно от най-важните предизвикателства в полето на проекция на алтернативните технологии е да се вземат предвид индивидуалните потребности на потребителя, който в случая са тези деца (Yankova, 2020).

Алтернативната комуникация е система от подходи, методи и средства, които са различни от широко използваните и служат за подпомагане на разбирането и изразяването, и могат да се ползват като заместители на говора, подпомагащи разбирането и изразяването, както и като помощно средство в терапията и обучението (Balkanska, Trosheva-Asenova, 2014).

Алтернативните системи за общуване могат да се разделят в три групи:

- Нискотехнологични системи – нискотехнологичните средства са тези средства, които не са електронни и включват (Tsvetkova-Arsova, 2015):
 - език на тялото, сигнали, естествени, жестове;
 - реални обекти;
 - картинки/ пиктограми;
 - календарни системи;
 - PECS (Комуникация посредством картинки);
 - Макафон;
 - рамки с букви;
 - плоскочечатен шрифт;
- Среднотехнологични системи – среднотехнологичните средства за алтернативна комуникация са тези технологии със сложни устройства, които се хранят от батерии. В тях се включват различни устройства за генериране на гласови съобщения, както и с възможност за моментно записване на съобщения или предварително зададени такива. Към среднотехнологичните средства за комуникация се включват:
 - рекордер лента;
 - Big Mask бутон;
 - устройство от типа на Go Talk;

- Високотехнологични системи – високотехнологичните средства представляват средства за комуникация, които изискват наличие на таблет, компютър или специален софтуер. Характеризират се с това, че в тях са създадени комбинации от голямо количество картинки или символи, категоризирани по определен начин с наличие на синтезирана реч. Приложението може да се осъществява чрез клавиатура, мишка или контрол с поглед. Едни от високотехнологичните системи за алтернативна комуникация, използвани при деца с множество нарушения, са:
 - софтуер BordMaker;
 - Tobbi ДупаVox;
 - Брайлова клавиатура;
 - специализиран софтуер „Писане с помощта на мисълта“;
 - мишка за глава Glass Ouse.

С изброените варианти на алтернативна комуникация не се изчерпват всички методи, а се демонстрира част от тях, която се използва често в работата и обучението на деца с множество нарушения. Необходимите условия за активно приложение на алтернативните методи за комуникация са свързани с модернизиране на цялостната образователна система, наличие на техническо оборудване със системи за комуникация в училища и центрове и включване на комуникативните технологии в програмите за обучение на педагогическите специалисти (Zamfirov, 2019).

Развитието на технологиите в съвременния свят и разнообразието на методи и средства могат да се включат активно в процеса на общуване при деца и ученици с комплексни нарушения.

ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната цел на това изследване е да се проучи ефективността от прилагането на различните допълващи алтернативни методи на комуникация при деца с множество увреждания – в ежедневието и обучението, както и нагласите на семействата и педагогическите специалисти към различните форми на комуникация.

Проведено бе анкетното проучване в периода януари-март 2022 г. Разработени бяха две авторски анкетни карти: за педагогически специалисти, състояща се от 14 въпроса, и за семействата – 12 въпроса. Анкетата бе разпространена чрез онлайн формат посредством Google Forms с анонимно попълване.

Включилите се участници в изследването са:

- 238 педагогически специалисти;
- 58 родители.

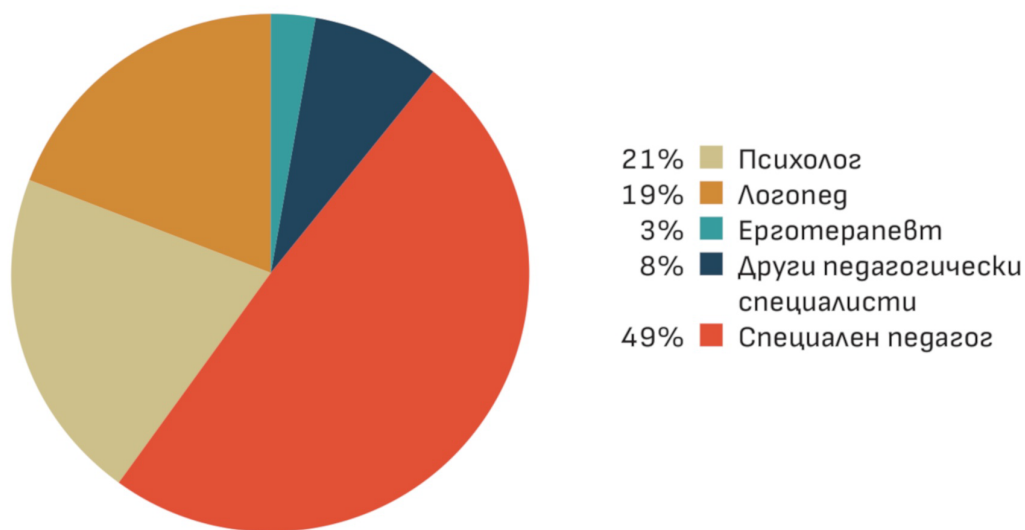
На базата на проведените анкетни изследвания при специалистите, работещи с деца с множество нарушения, и с техните родители се

оформят определени различия в прилагането на алтернативните форми на комуникация, както и в нагласите за тяхната честота и употреба. Според получените резултати ще представим съпоставка в позицията на педагогическите специалисти и родителите при прилагането на алтернативните форми и методи на комуникация.

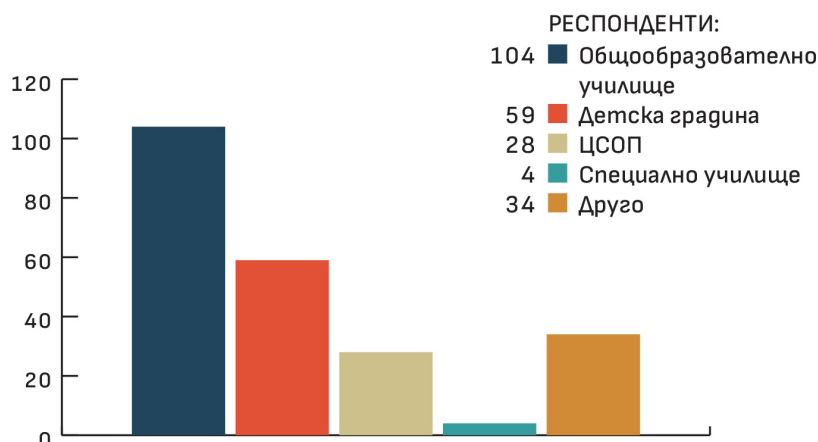
Независимо от неравномерното разпределение на педагогическите специалисти и представителите на семействата, получените резултати могат да предложат представителна картина за употребата и ефективността на алтернативните форми и методи на комуникация в обучението и ежедневието на децата с множество увреждания.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПОЛУЧЕНИТЕ ДАННИ

Първите въпроси от анкетната карта за *педагогическите специалисти* дават информация за професионалната им ангажираност, педагогическия стаж и практиката им с деца с множество увреждания.



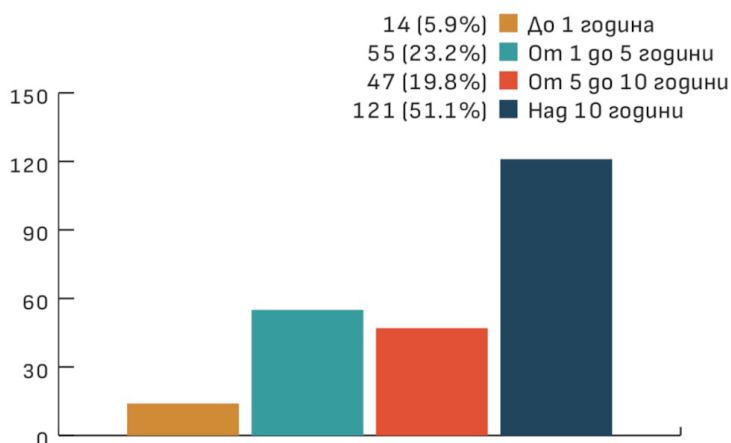
Фиг. 1. Разпределение на участниците според професионалната ангажираност



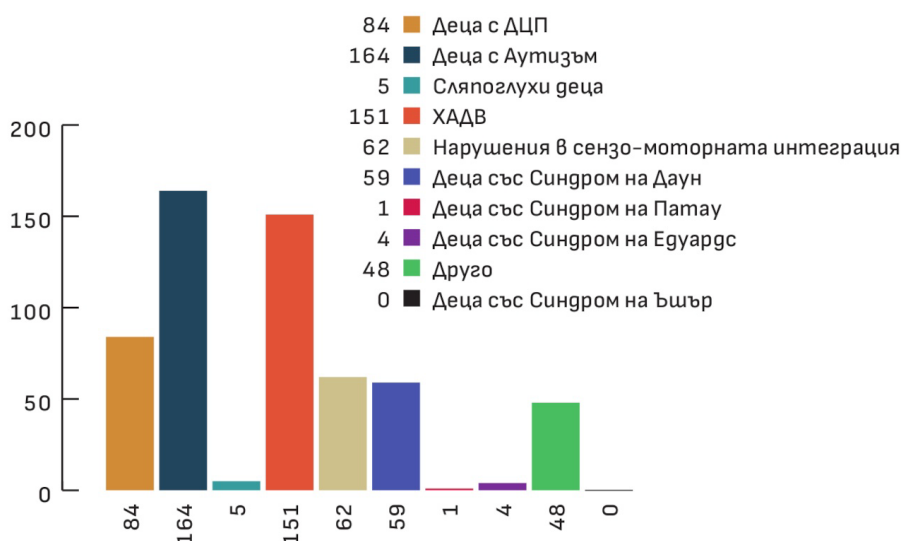
Фиг. 2. Разпределение спрямо работното място на педагогическите специалисти

Участниците, попълнили анкетната карта, са 238 души (**фиг. 1**), от които 116 са специални педагози (49%), след тях се подреждат 50 психолози (21%), 45 логопеди (19%), 7 ерготерапевти (3%), а останалите, посочили опция „други педагогически специалисти“, са 20 души (8%), като сред тях участие са взели рехабилитатори на слуха и говора, музикотерапевти, масови учители, директори и педагогически съветници.

Разпределението на **фиг. 2** дава информация относно местоработата на педагогическите специалисти и с най-голяма активност се отчитат педагозите в общобразователните училища – 104 специалисти (45%), след тях са 59 практикуващи в детски градини (26%), следват ги 28 специалисти от ЦСОП (12%), 4 души (2%), работещи в специални училища, и 35 специалисти, отбелязали в отговорите си „Друго“, като посочват РЦПППО, дневни центрове, логопедични кабинети за своя месторабота.



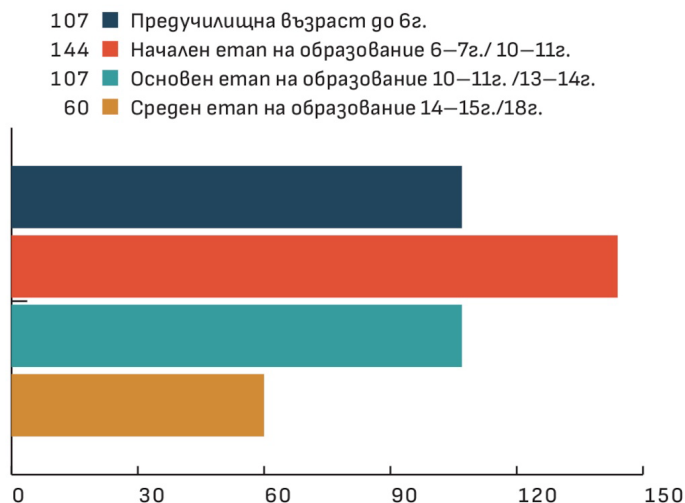
Фиг. 3. Разпределение на участниците според педагогически стаж



Фиг. 4. Разпределение на участниците според групата деца с които работят

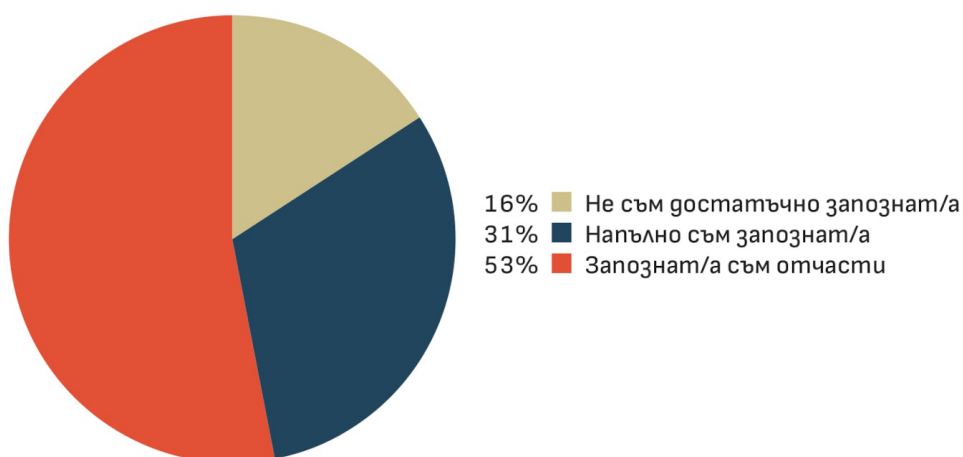
На **фиг. 3** се представя информация за педагогическия стаж на анкетираните специалисти, като с най-голям стаж – над 10 години – са 121 педагози (51%), след тях следват 55 души (23%) с период от 1 до 5 години, 47 (20%) са отговорили на въпроса от 5 до 10 години и на последно място са 14 от участниците (6%), които са посочили педагогически опит до 1 година.

Следващата фигура (**фиг. 4**) дава информация за децата, с които работят специалистите, като най-много участници 164 (28%) са посочили децата с аутизъм, след тях 151 (26%) отбелязват децата с хиперактивност и дефицит на внимание, 84 (15%) – деца с ДЦП, 62 (11%) дават отговор: деца с нарушения в сензо-моторна интеграция, 59 от участниците (10%) отчитат децата със Синдром на Даун, а за деца със Синдром на Едуардс са посочили 4 души (1%), както и 1 (1%), работещ със Синдром на Патау. Едва 5 души са регистрирали отговор за своята практика, че работят със сляпоглухи деца и ученици, а 48 (8%) са отговорили с опция „Друго“, като включват деца с езиково-говорни нарушения, специфични нарушения на способността на учене, Синдром на Рубищайн-Тейби, дислексия и слухови нарушения.



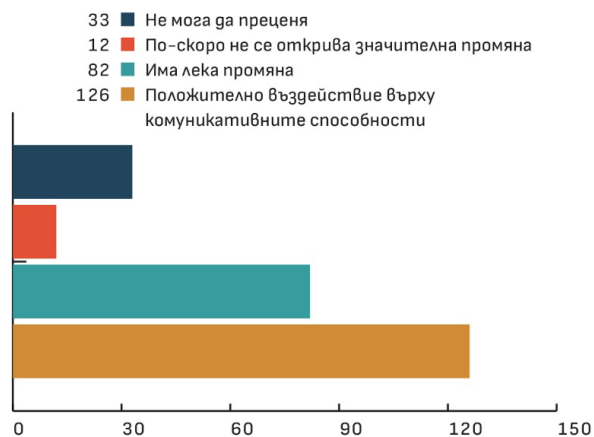
Фиг. 5. Разпределение на участниците според възрастта на децата, с които работят педагогическите специалисти

Информацията, която се предоставя от **фиг. 5** за възрастта на децата, показва следното: 144 (34%) от специалистите посочват, че работят с деца в начален етап на образование, а 107 души (26%) отбелязват практика с децата в предучилищна възраст, както и същият брой участници 107 (26%) регистрират деца в основен етап на образование, на последно място се нареждат 60 от участниците (14%), посочили практика с деца от среден етап на образование.

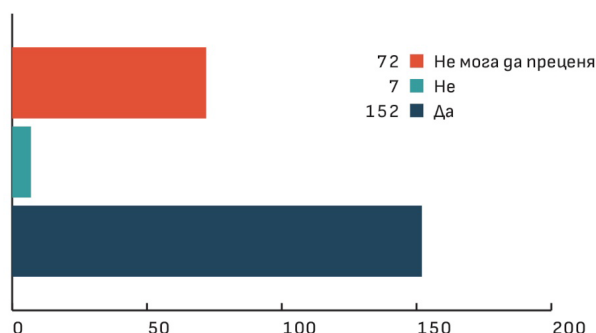


Фиг. 6. Разпределение според информираността на педагогическите специалисти за допълващите алтернативни методи на комуникация

На **фиг. 6** се наблюдават резултати, свързани с информираността на педагогическите специалисти относно допълващите алтернативни методи на комуникация. В отговорите 126 от специалистите (53%) са отбелязали „Запознат/а съм от- части“, 74 (31%) са посочили, че са напълно запознати с методите на допълваща алтернативна комуникация, а 38 души (16%) са отбелязали, че не са достатъчно запознати в конкретика.



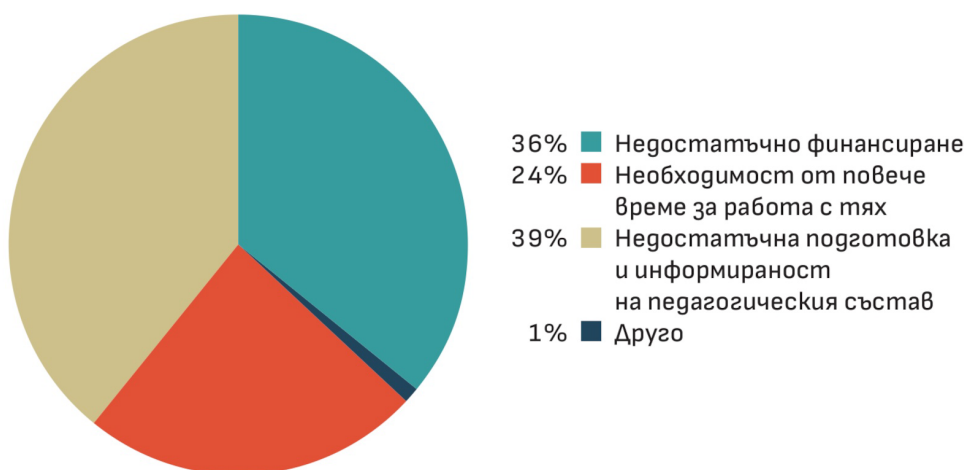
Фиг. 7. Нагласи сред учителите спрямо ефективността от алтернативните методи на комуникация



Фиг. 8. Мнението на специалистите за напредъка на децата от използването на алтернативните методи на комуникация

На **фиг. 7** се демонстрират данни на 233 от участниците, които са отговорили на въпроса за нагласите относно ефективността от алтернативните методи. От тях 126 (58%) са на мнение, че използването на допълващите алтернативни методи имат положително въздействие върху развитието на комуникативните способности у децата, 82 души (38%) са отбелязали, че се наблюдава лека промяна, но е необходимо повече време за работа с тях, 12(5%) души отговарят, че не се открива значителна промяна в комуникативните умения на децата, а 33 (13%) са посочили отговор „Не мога да преценя“.

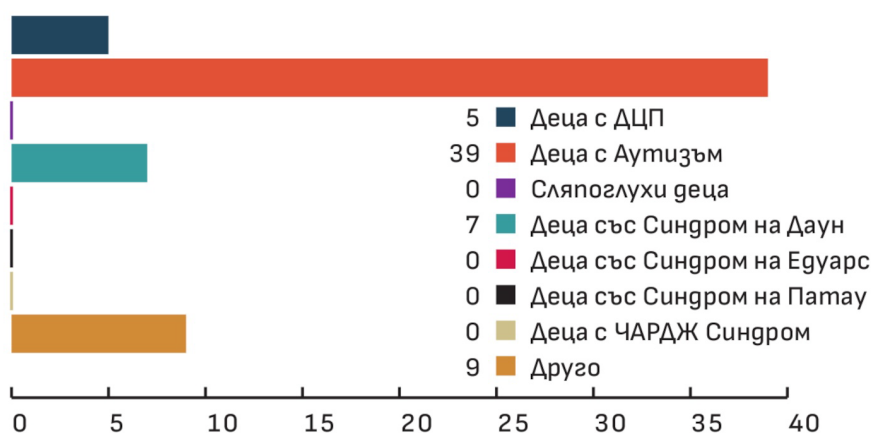
На **фиг. 8** е отразено мнението на специалистите за напредъка на децата от употребата на алтернативните методи на комуникация. Взели отношение по този въпрос са 231 от специалистите, относно постигнатия напредък в комуникацията сред децата с множество увреждания след използване на някои от алтернативните системи и методи на комуникация. От педагогическите специалисти 152 (66%) смятат, че се забелязва напредък, а 7 (3%) са на мнение, че не се установява напредък и 72 души (31%) не могат да преценят дали се постигат резултати след приложението на определените системи и форми на комуникация.



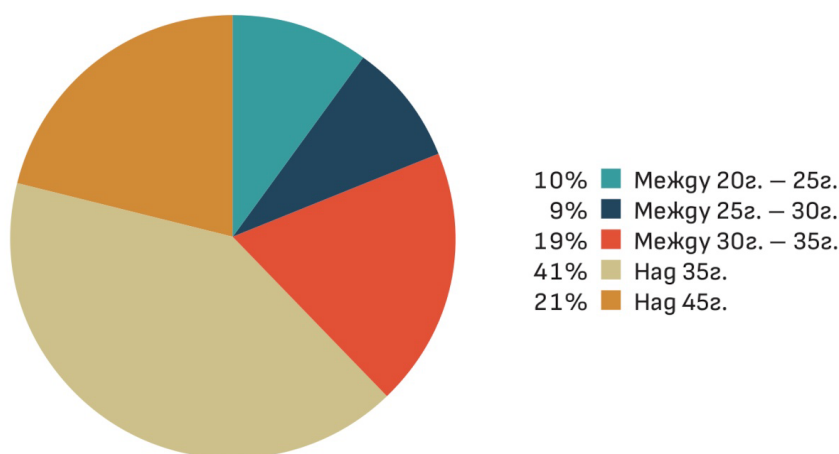
Фиг. 9. Причини за по-рядка употреба на допълващите алтернативни методи на комуникация

На зададен въпрос към анкетираните специалисти (**фиг. 9**) относно причините, поради които алтернативните методи и средства за комуникация се използват по-рядко, са регистрирани 225 отговора. Сред тях 79 специалисти (24%) са на мнение, че е необходимо повече време за работа с алтернативните методи, 129 (39%) смятат, че причината за по-рядката употреба е недостатъчната подготовка и информираност на педагогическия състав, а 122 (36%) са посочили недостатъчното финансиране като причина, опция „друго“ е отбелязана с 5 отговора (1%), като според тях причините могат да бъдат следствие на нежеланието и резервираността на родителите да използват допълващите средства за комуникация, както и индивидуалните особености на всяко дете.

Следващите данни, които ще се разгледат, са на базата на анкетното проучване, проведено със семействата на деца и ученици с множество увреждания.



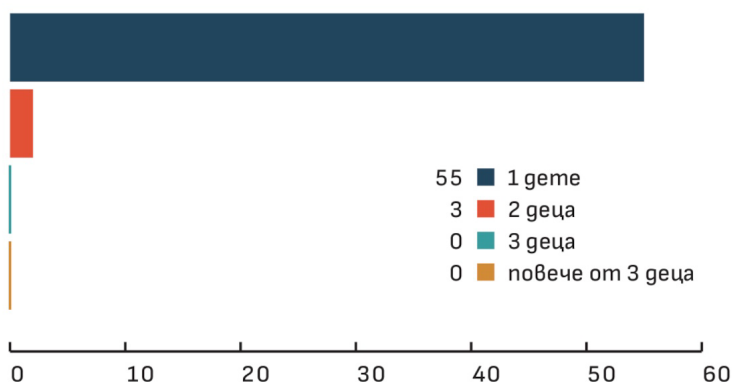
Фиг. 10. Разпределение на участниците според роднинството с детето с множество увреждания



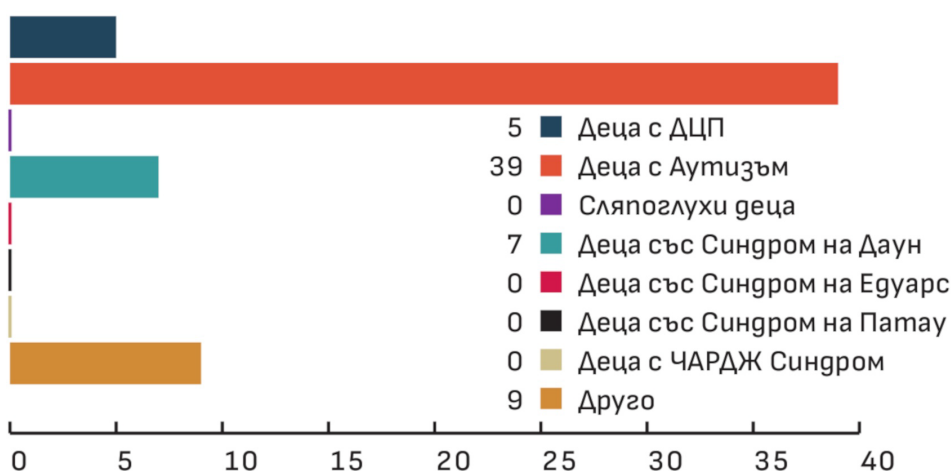
Фиг. 11. Възрастово разпределение на родители и близки на деца с множество нарушения

На **фиг. 10** се предоставя информация за роднинската връзка с децата с множество увреждания, като с най-голяма активност на включилите се са родителите – 51 души (88%), останалите 4 (7%) са брат/сестра и 3 (5%) са отбелязани като друг роднина на дете с множество увреждания.

Спрямо възрастта на включилите се родители и близки (**фиг. 11**) с най-висок процент е групата на възраст над 35 години – 24 души (41%), възраст над 45 години са отбелязали 12 души (21%), а 11 (19%) са посочили, че са на възраст между 30 – 35 години, последвани от лицата между 20 – 25 години – 6 души (10%), и 5 (9%), които посочват възрастова група между 25 – 30 години.



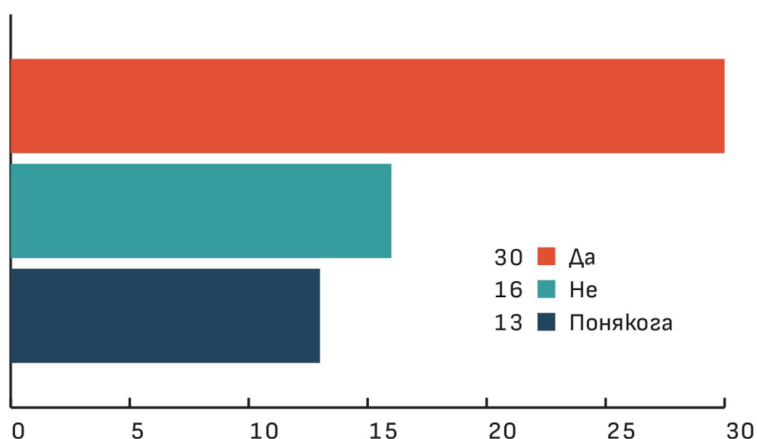
Фиг. 12. Разпределение според брой деца с множество нарушения в семейството



Фиг. 13. Разпределение спрямо нарушенията на детето

Анкетираните участници на **фиг. 12** дават информация за броя на деца с множество нарушения в едно семейство. 95% или 55 души са посочили 1 дете, а 3-ма души (5%) отбелязват 2 деца с множество нарушения в семейството.

Относно данните за диагнозата или състоянието на детето с множество увреждания (**фиг. 13**) 39 от анкетиранияте родилите и близки (65%) имат в семействата си дете с аутизъм, а дете със Синдром на Даун са посочили 7 души (12%), участниците с деца с ДЦП са 5 души (8%), а на опция „Друго“ (15%) 9 души регистрират деца с епилепсия, деца със Синдром на Денди-Уокър, ХАДВ и слухови нарушения.

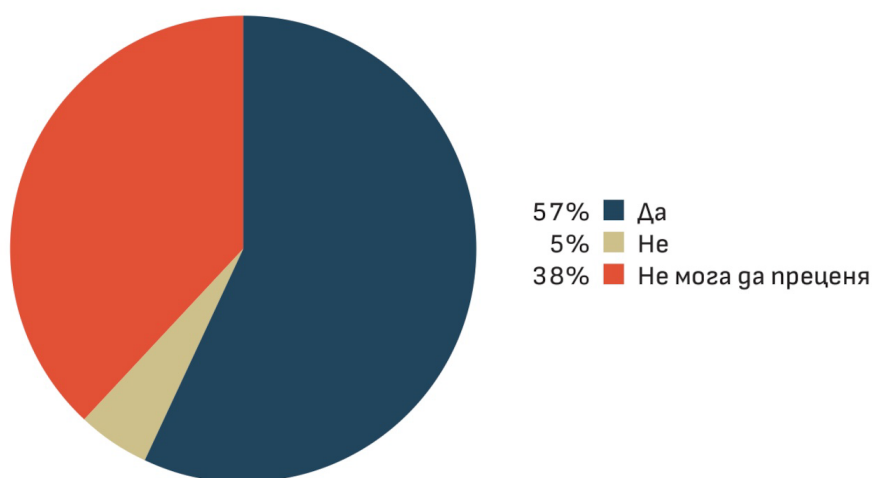


Фиг. 14. Разпределение според употребата на алтернативни помощни методи от семействата

На **фиг. 14** най-много от участниците – 30 души (51%), са регистрирали отговор „Да“ за употребата на алтернативните помощни средства; лицата, които не използват този вариант за комуникация, са 16 души (27%), а отбелязали „понякога“ са 13 (22%).



Фиг. 15. Разпределение според отчитане на напредъка при употребата на алтернативните методи и системи на комуникация



Фиг. 16. Разпределение според намеренията на родителите да се продължи употребата на алтернативните методи и средства на комуникация

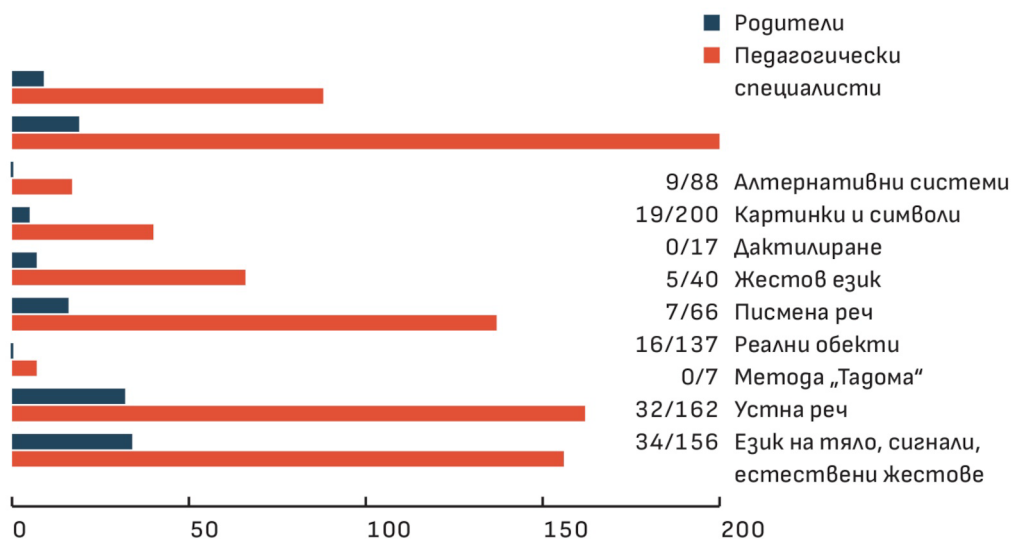
Разпределението на напредъка при децата вследствие прилагането на алтернативните методи и средства на комуникация е показано на **фиг. 15**. На нея се вижда, че 29 души (49%) от анкетираните смятат, че въпреки необходимостта от повече време за работа, децата демонстрират напредък, а 11 (18%) са на мнение, че децата се повлияват много добре. Твърдение, че децата не отчитат особен напредък, имат 9 души (15%) и 11 (18%) са отбелязали, че не се среща подобрение след употребата на допълващите и алтернативни системи и методи на комуникация.

На **фиг. 16** са видими намеренията на родителите относно това, дали биха продължили да използват алтернативните методи и системи на комуникация в развитието на комуникативните умения при децата си. Най-много участници – 33 (57%), са на мнение, че биха продължили да използват алтернативните методи за общуване със своите деца, 22 души (38%) са посочили, че не могат да преценят, а едва 3 (5%) смятат, че не биха продължили да използват този метод на комуникация.

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ДВЕТЕ ГРУПИ АНКЕТИРАНИ УЧАСТНИЦИ

На базата на проведените анкетни изследвания със специалистите, работещи с деца с множество увреждания, и с техните родители се оформят определени различия относно прилагането на алтернативните форми на комуникация и мнението и нагласите за тяхната честота на употреба. Според получените резултати ще се представи една обосновка в позицията на педагогическите специалисти и родителите при прилагането на алтернативните форми и методи на комуникация.

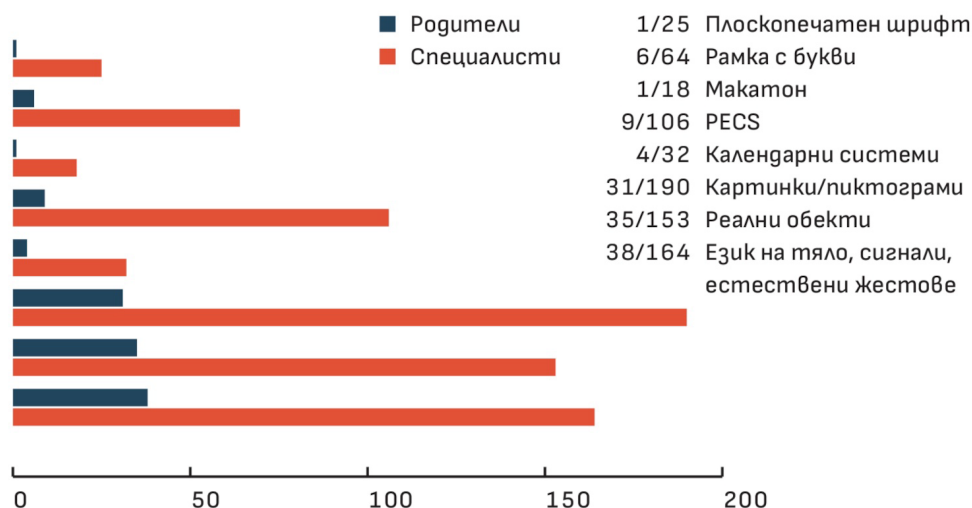
На въпроса относно вида на алтернативните методи на комуникация, прилагани при работа с деца с множество увреждания – от педагозите и в домашна среда от семействата, се наблюдават следните тенденции:



Фиг. 17. Съпоставяне на използваните форми и методи на комуникация между специалистите и родителите

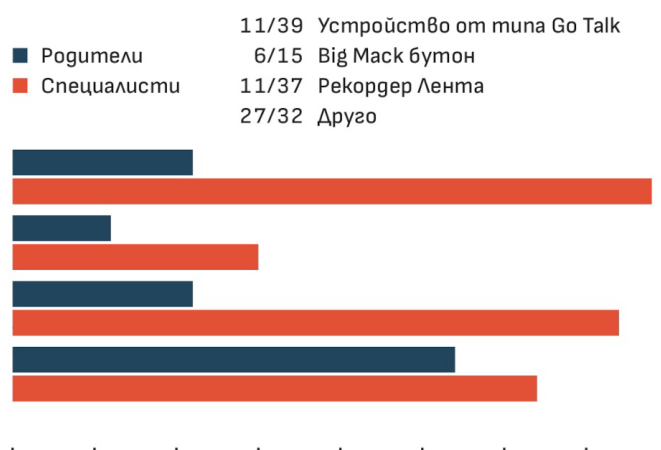
На базата на получените данни в сравнителен план (**фиг. 17**) се наблюдава фактът, че специалистите, работещи с деца и ученици с множество нарушения, използват най-много в своята практика картинки и символи (23%), които са водещи поради специалната подготовка, която имат те, уменията им за адекватно моделиране и адаптиране на конкретните ресурси спрямо нуждите на всяко едно дете със специфични потребности и адекватното им прилагане в комуникацията и социалното взаимодействие с децата. Родителите от своя страна отбелязват най-голямо приложение на езика на тялото, сигнали и естествени жестове (18%), което най-вероятно се дължи на факта, че те са сред най-използваните и достъпни в домашна среда, което ги прави така популярни сред семействата на децата с множество увреждания. Най-рядка се отчита употребата на метода „Тагома“ (1%) сред специалистите, което най-вероятно изхожда от спецификата му, а родителите го отчитат като неизползваем метод, поради недостатъчната информираност и обучение за използването му, както и употребата на дактилна реч, която не се осъществява в семейна среда, но се използва сред 17% от специалистите. Прави впечатление контрастът в съпоставката при използване на останалите форми и методи на комуникация – устна реч (162 специалисти, 32 души в семейна

среда), писмена реч (66 специалисти, 7 души в семейна среда), реални обекти (137 специалисти, 16 души в семейна среда), като резултатите процентно надделяват при педагогическите специалисти. Прави впечатление слабо то им приложение в семейна среда, въпреки достъпността на посочените методи и факта, че не изискват специална подготовка и ресурси.



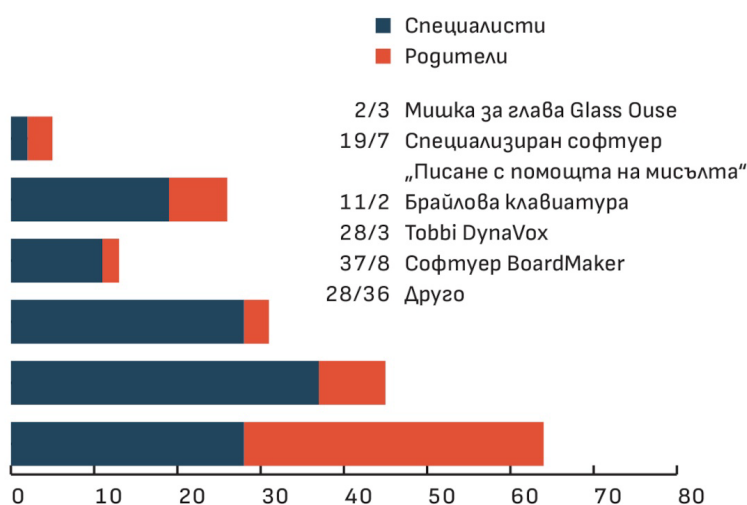
Фиг. 18. Сравнение на приложение на нискотехнологичните системи на комуникация сред специалистите и родителите

На **фиг. 18** се обобщават резултатите от приложението на нискотехнологичните системи на комуникация сред специалистите и родителите. С най-голямо приложение на нискотехнологичните средства от практиката на педагогическите специалисти се явяват картинки/пиктограми (25%), последвани от естествени жестове, реални обекти и PECS. Отново може да се отбележи, че това е така поради тяхната специфика и подготовката на специалистите, свързана с ресурсите и адекватното им приложение в развитието на комуникативните умения при децата с множество увреждания. С най-висок процент сред родителите са използването на език на тяло, сигнали, естествени жестове (22%), следвани от реални обекти, картинки/пиктограми, вероятно отново преобладаващи поради честотата на употреба в семейна среда. С най-малка честота на употреба на нискотехнологичните средства на комуникация специалистите отбелязват системата „Макамон“ – 3% (този резултат съвпада с отговорите на родителите) и плоскопечатния шрифт – 3%. Би следвало да се вземе предвид фактът за недостатъчната информираност и специална подготовка за използването и приложението им при децата с множество нарушения.



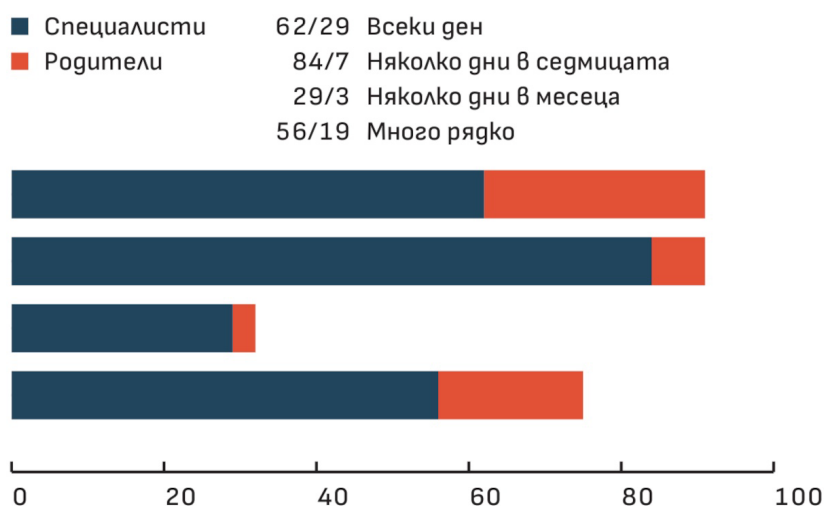
Фиг. 19. Сравнение на среднотехнологичните системи на комуникация между специалисти и родители

От сравнителните резултати на **фиг.19** може да се види, че педагозите отбелязват устройството от типа на Go Talk (32%) като едно от най-използваните среднотехнологични средства на комуникиране с деца и ученици с множество нарушения, вероятно поради уменията им да го прилагат в процеса на работа, а 30% посочват използването на рекордер лентата. Членовете от семейства регистрират опция „друго“ (26%), като в тях преобладаващите отговори са от типа на „не използвам“, което може да се дължи на ограничеността от устройства или недостатъчно информираност за използването им. С най-малка активност на приложение специалистите посочват Big Mask бутоните (12%), както и родителите, като тук отново причината е възможно да бъде същата.



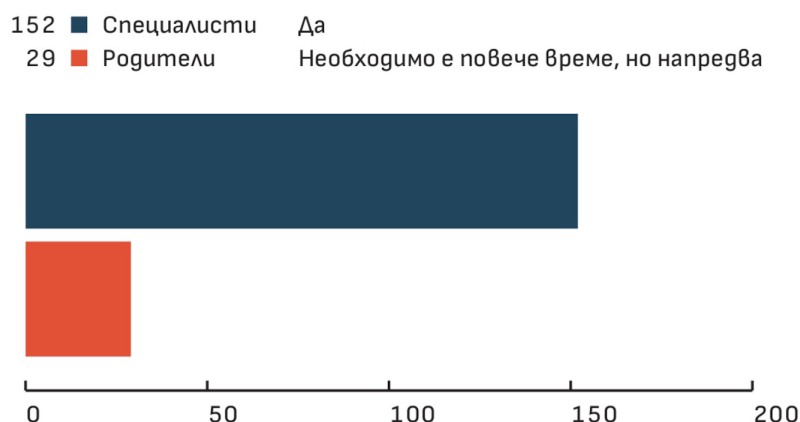
Фиг. 20. Сравнение на приложение на високотехнологичните средства от специалисти и родители

На **фиг. 20** е представено в сравнителен план приложението на високотехнологичните средства от специалисти и родители. С най-голяма честота специалистите използват софтуера BoardMaker (29%), последван от Tobbi Дупавох, а родителите, посочващи опция „друго“ (22%), масово отговарят „не използвам“. Причините могат да бъдат: недостатъчната информираност за разнообразието при високотехнологичните средства за комуникация; ограничен достъп до тях, който от своя страна може да е следствие на недостатъчно финансиране и съответно закупуване. Също така, не на последно място, като причина може да се отбележи и необходимостта от конкретни умения за успешно използване и приложение в процеса на комуникация с децата. Най-малко използвана от специалистите е мишката за глава Glass Ouse (3%), както и от родителите, а също и Брайловата клавиатура (9%), за което отново причината може да бъде необходимостта от обучение за адекватното приложение, а също и ограниченият достъп до тях като ресурси.



Фиг. 21. Сравнение на честота на използване на алтернативните помощни методи между специалистите и родителите

Според сравнителните данни от **фиг. 21** за честотата на използване на алтернативните методи и форми на комуникация най-голяма активност има сред специалистите, посочили „няколко дни в седмицата“ (36%), а родителите са на мнение, че ги използват всеки ден (27%). Възможно е разликата да е в резултат от времето, което имат специалистите за работа и взаимодействие с децата, спрямо всекидневното използване от родителите в семейната среда.



Фиг. 22. Съпоставка на мнението на специалистите и родителите относно напредъка при децата

Въз основа на различни въпроси зададени към педагогическите специалисти и към родителите на деца с множество увреждания за напредъка, които постигат децата чрез използване на помощни алтернативни методи и системи, максимални резултати сред специалистите се отчитат за отговор „Да“ – (66%) 152 души. На зададения въпрос към членовете на семействата водещ отговор е: необходимостта от повече време, но се отбелязва положителен напредък от 29 души (49%).

Анализът потвърждава наличие на определени различия между мнението на педагогическите специалисти и родителите на деца с множество увреждания относно разнообразието и ефективността от употребата на алтернативните методи и средства за развитие на комуникативните умения на децата с множество увреждания, както и относно изградените нагласи за тяхното използване.

Ще направим съпоставка с подобно изследване, проведено през 2020 година от фондация АСИСТ – Помагащи технологии, имащо за цел да даде информация за нивото на запознатост и честотата на използване на технологичните средства за допълваща и алтернативна комуникация от специалистите в РЦПППО. Резултатите са регистрирали положително отношение към използването на допълващите алтернативни методи и средства за комуникация, но от друга страна, и слабо познаване и използване на такива средства и методи, което в сравнение с проведеното от нас проучване показва определени разлики. В настоящото изследване приложението на нискотехнологичните средства за комуникация е най-разпространено в сравнение с проучването от фондация АСИСТ, където резултатите отчитат, че 45% от участниците изобщо не използват нискотехнологичните системи сред децата със специални потребности,

както и 70% от участниците не са запознати с високотехнологичните системи на комуникация. Данните, анализирани по-горе, показват, че с най-голямо приложение на нискотехнологичните средства от практиката на педагогическите специалисти се явяват картинки/пиктограми (25%), последвано от реалните обекти, жестовете, естествените сигнали, език на тялото и PECS, използвани за развитието на комуникативните умения при децата с множество увреждания. За приложението на високотехнологичните системи в проведеното изследване установяваме, че 29% от специалистите използват активно в своята практика BoardMaker, а 22% посочват опция „друго“, което може да доведе до извода, че в рамките на 2 години се е повишила информираността и употребата на нискотехнологичните и високотехнологичните системи в педагогическата работа на специалистите.

Във връзка с по-слабата употреба на допълващите алтернативни методи и средства на комуникация като фактор в нашето изследване се отчита недостатъчната подготовка и информираност на педагогическия състав, както и недостатъчното финансиране, което се маркира и в изследване, което е проведено през 2017 г. от Hristova, Grinberg (2018) и Grinberg, Hristova (2021).

ОСНОВНИ ИЗВОДИ

Като резултат от проведеното изследване могат да бъдат представени няколко основни извода:

- Прави впечатление относително високото ниво на информираност сред специалистите за алтернативните форми на комуникация – 31% са напълно запознати, а 53% са запознати отчасти.
- Около 50% от педагогическите специалисти имат положително отношение към употребата на допълващите алтернативни методи и средства на комуникация при деца и ученици с множество увреждания.
- 66% от специалистите са на мнение, че се забелязва напредък следствие на употребата на допълващите алтернативни системи, а 49% от родителите отбелязват необходимостта от повече време в използването им, макар че имат положителното влияние върху децата.
- Във връзка с приложението на допълващите алтернативни системи на комуникация 57% от родителите на деца с множество увреждания биха продължили употребата им в бъдеще с цел развитие на общуването при своите деца.
- Сред причините за по-рядката употреба на алтернативните системи учителите отчитат недостатъчната подготовка и информираност сред педагогическия състав – 39%, както и ниската финансова подкрепа – 36%.

- Относно честотата на употреба 36% от специалистите посочват, че използват алтернативните методи и форми на комуникация „няколко дни в седмицата“, а 27% от родителите ги използват всеки ден.

В сравнителен план достигнахме до следните изводи:

- В работата с децата с множество увреждания специалистите използват най-често картинки и пиктограми – 23% , а едва 1% прилагат метода „Тагома“. Сред родителите водеща форма на комуникация е език на тялото, сигнали и естествени жестове – 18%, а по-рядко се прилагат жестов език и писмена реч.
- Относно употреба на нискотехнологичните средства за комуникация: водещи при педагозите са картинки и пиктограми – 25%, а най-рядко се използва системата „Макафон“ – 3%. При родителите отново са водещи език на тялото, сигнали и естествени жестове – 22%, не се използват „Макафон“ и плоскочечатен шрифт.
- Относно употреба на среднотехнологичните средства за комуникация: при специалистите най-разпространено е „Go Talk“ – 32%, с по-ниска честота на употреба е „Big Mack“ – 12%. Сред родителите водещ отговор е „Друго“ – 26%, като голяма част са посочили, че не използват.
- Относно употреба на високотехнологичните средства за комуникация: в тази категория сред педагозите водещи са използването на Boardmaker – 29%, последвано от Tobii Duxvox, най-рядко се прилагат Glass Ouse и Брайлова клавиатура – 9%. За съжаление отново сред родителите се регистрира отговор „Друго“ – 22%, като отбелязват, че не използват.

ОСНОВНИ ПРЕПОРЪКИ

На базата на получените данни може да се направят определени препоръки относно употребата, ефективността и нагласите към допълващите алтернативни методи и средства на комуникация както сред специалистите, така и сред родителите на деца с множество нарушения.

- Основната препоръка към педагогическите специалисти е повишаване на информираността, включване в обучения и допълнителни квалификации, които биха надградили уменията и компетентностите, необходими в работата с деца с множество увреждания, както и познанията им за допълващите алтернативни средства за комуникация.
- Повишаване на информираността на родителите на деца с множество увреждания относно разнообразието от комуникативни методи и средства, които успешно биха могли да се включват в дейността и ежедневието на децата.
- Необходимост от наличие на технически средства и пособия за допълваща алтернативна комуникация в училищните звена,

детски градини и центрове, както и адекватно обучение за тяхната употреба, насочено към специалисти и родители. Това следва да е една от приоритетните области в процеса на приобщаващото образование с цел осигуряване на адекватна подкрепа, насочена към децата с увреждания.

- Разработване на програми, включващи приложението на алтернативните системи и методи на комуникация в най-ранна възраст, с което да се формира и развие комуникативното взаимодействие на децата.
- При необходимост от алтернативни системи за комуникация е подходящо конкретните пособия да бъдат подсиурявани на младежи и възрастни лица с увреждания с цел подпомагане на професионалното и личностното развитие, както и за премахване на комуникационните бариери.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение отбелязваме, че настоящата област на изследване е от изключително значение за развитието на децата с множество увреждания, за тяхното адаптиране и социализация. Анализирайки нагласите, информираността и актуалната употреба на конкретните форми и средства за комуникация, може да се даде обективна картина за нивото на тяхната употреба и ефективността при децата със специални потребности. На базата на получените резултати от двете анкетни проучвания сред специалисти и родители се доказва успешната употреба на допълващите алтернативни методи и средства за комуникация от деца с множество увреждания, както и положителният характер следствие от работата с тях, но въпреки това има все още необходимост да се усъвършенстват определени умения, които да спомогнат за максимално използване и прилагане на допълващите методи и средства в развитието на комуникативните умения на децата.

Наличието на различни, адаптирани средства и технологии може да даде тласък в общуването, социализацията и изразяването на техните желания и потребности. Възможно е да се постигне определено ниво на самостоятелност и перспектива на живот. Всички хора, които разчитат на допълващата алтернативна комуникация, имат възможност и право на глас. Разработването на допълващата алтернативна комуникация предлага голям потенциал за повишаване на ефективността на хора със сложни комуникативни нужди, въпреки това за мнозина от тях този потенциал не се реализира напълно (Beukelman, Light, 2020). Като част от успешното прилагане на разнообразието от допълващи алтернативни средства за комуникация е важна ролята на семействата, на специалистите и на цялото общество, което да може да приема и разбира различията.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Balkanska, N., Trosheva-Asenova, A. (2014): Балканска, Н., Трошева-Асенова, А. (2014). Приобщаване на детето с увреден слух в общообразователната среда, Изд. „Феномен“, София, ISBN: 978-954-549-109-2. [Balkanska, N., Trosheva-Asenova, A. (2014). Priobshtavane na deteto s uvreden sluh v obshtoobrazovatelната среда, Izd. „Fenomen“, Sofia, ISBN 978-954-549-109-2].
- Grinberg, M., Hristova, E. (2021): Гринберг, М., Христова, Е. (2021.) Компетентности и нагласи на специалистите от РЦПППО в областта на технологичните средства за допълваща и алтернативна комуникация, фондация „Асист – Помагащи технологии“, Департамент „Когнитивна наука и психология“, НБУ [Grinberg, M., Hristova, E.(2021). Kompetentnosti i naglasi na spetsialistite ot RTSPPO v областта на tehnologichните sredstva za dopalvashta i alternativna komunikatsia, Fondatsia „Asist-Pomagashti tehnologii“, Departament „Kognitivna nauka I psihologia“, NBU].
- Zamfirov, M. (2019): Замфиров, М. (2019). Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности, УИ „Св. Климент Охридски“, София, ISBN: 978-954-07-4696-8. [Zamfirov, M. (2019). Informatsionni I komunikatsionni tehnologii v obuchenieto I rabotata v digitalna среда za uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni потребности, UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia, ISBN: 978-954-07-4696-8].
- Radulov, V., Tsvetkova-Arsova, M., (2011): Радулов, В., Цветкова-Арсова, М. (2011). Психология на зрително затруднените, Изд. „Феномен“, София, ISBN: 978-954-549-096-5. [Radulov, V., Tsvetkova-Arsova, M. (2011): Psihologiya na zritelno zatrudneni, Izd. „Fenomen“, Sofia, ISBN: 978-954-549-096-5].
- Tsvetkova-Arsova, M. (2015): Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания, Изд. „Феномен“, София, ISBN: 978-954-549-111-5. [Tsvetkova-Arsova, M. (2015): Pedagogika na detsa i uchenitsi s mnojestvo uvrejdaniya, Izd. „Fenomen“, Sofia, ISBN: 978-954-549-111-5].
- Tsvetkova-Arsova, M., Borisova, D., Parapanov, S. (2020). Цветкова-Арсова, М., Борисова, Д., Парapanov, С. (2020). Методическо ръководство за обучение на сляпо-глухи по български жестов език и алтернативни средства за комуникация, Министерство на образованието и науката, София, ISBN: 978-954-8973-33-5. [Tsvetkova-Arsova, M., Borisova, D., Parapanov, S. (2020): Metodicheskoto rakovodstvo za obuchenie na slyapo-gluhi po Balgarski Jestov ezik I alternativni sredstva za komunikatsia, Ministerstvo na obrazovaniето I naukata, Sofia, ISBN: 978-954-8973-33-5].
- Yankova, J. (2020). Янкова, Ж. (2020). Помощни средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности в приобщаващото образование, УИ „Паусий Хилендарски“, Пловдив, ISBN: 978-619-202-568-7. [Pomoshtni sredstva i tehnologii za detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni потребности v priobshtavashtoto образование, UI „Paisii Hilendarski“, Plovdiv,

ISBN: 978-619-202-568-7].

Beukelman, D. R., & Light, J. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5th edition). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing.

Hristova, E., & Grinberg, M. (2018). *Study: Barriers to the wider deployment of person centred technology in services for persons with disabilities*. EASPD (European Association of Service providers for Persons with Disabilities)

За авторите:

Гл. ас. д-р Маргарита Томова

Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски университет „Св.

Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“.

Научни интереси в областта на Брайловото ограмотяване, зрителното подпомагане и рехабилитация на слабовиждащите, тактилните материали в процеса на ранно ограмотяване при лицата с нарушено зрение, технологиите в обучението и ежедневието на незрящите. Брой публикации: над 25.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А

E-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Марияна Влагова

Магистър по слухово-речева рехабилитация, специален педагог

E-mail: mariyanavladova22@gmail.com

About the authors:

Senior Assist. Prof. Margarita Tomova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education

Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd

E-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Mariyana Vladova

Master of Auditory-speech rehabilitation, Special education teacher

E-mail: mariyanavladova22@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНТЕРВЕНЦИИ ЗА УЧЕНИЦИ С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В ГРЪЦКИТЕ НАЧАЛНИ УЧИЛИЩА

Томай-Мария Андреопулу, Нели Василева

Резюме: Целта на обществото и на образованието през 21 век е да премахнат дискриминацията и предразсъдъците между отделните хора. Децата с лека умствена изостаналост са категория ученици със специални образователни потребности, която често се бърка с други категории деца със специални образователни потребности. Има очевидни разлики между учениците с лека степен на умствена изостаналост и тези с някаква форма на речева патология, както на образователно равнище, така и по отношение на социалните взаимоотношения между тях (Tzouriadou, Anagnostopoulou, 2011). От 2000 г. насам образователната политика в Гърция има за цел да интегрира учениците със специални образователни потребности, в резултат на което много ученици с умствена изостаналост посещават общообразователно училище и следват обща учебна програма с другите ученици, адаптирана или не адаптирана (Vlachou-Balafa, 2000: 79-100). Децата с лека умствена изостаналост, които посещават основно училище, често получават паралелна подкрепа или посещават интеграционни класове. Интеграционните класове в началните училища имат за цел да подпомагат, укрепват и подкрепят ученици с умствена изостаналост по двата основни предмета – език и математика. Така според своите възможности ученикът може да преодолее трудностите си и да се адаптира към общата учебна програма. Материалът разглежда обучителните интервенции, прилагани от учителите по специално образование в гръцките общообразователни начални училища към ученици с лека умствена изостаналост.

Ключови думи: лека умствена изостаналост, педагогически интервенции, учене, увреждания, специално образование

PEDAGOGICAL INTERVENTIONS FOR STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION IN GREEK PRIMARY SCHOOLS

Thomai-Maria Andreopoulou, Neli Vasileva

Abstract: In the 21st century, the purpose of both society and education is to eliminate discrimination and prejudice between individuals. Children with mild mental retardation are a category of students with special educational needs, which is often confused with other categories of special educational needs. There are obvious differences between students with mild mental retardation and students with some speech disorder, both in the educational level and in the social relationships of these children with each other (Tzouriadou, Anagnostopoulou, 2011). From 2000 onwards, the educational policy in Greece aims at the integration of students with educational needs and thus many students with mild mental retardation attend general school, following a common curriculum with the rest of their classmates, with or without adaptations (Vlachou- Balafa, 2000: 79-100). Children with mild mental retardation, who attend primary school, often have parallel support or attend integration classes. The integration departments in primary schools aim to help, strengthen and support students with mild mental retardation, in the two main subjects, language and mathematics. In this way, the student will overcome any difficulties and adapt to the common teaching program, as much as they can, according to their capabilities. The material examines the teaching interventions applied by special education teachers to students with mild mental retardation in Greek general primary schools.

Keywords: Mild mental retardation, pedagogical interventions, learning, disabilities, special education

INTRODUCTION

As all human beings can be useful to themselves and to society, so children with intellectual disabilities can learn to communicate, cooperate when they receive the appropriate help, training and support. Special education aims to eliminate the social handicap of children with mild or moderate intellectual disability, which creates difficulties for them to achieve their social roles, as it is not only an educational process, but a life support to all people who are part of it (Apokoroniotaki, Aslanoglou, Mitsiakou, 2014: 25). In Greece, there are legislations and presidential decrees that determine that the education of children with mild mental retardation and other special educational needs

takes place in specific structures of special education, parallel support and in integration sections of the general school (Lappa, Mantzikos, 2018: 46).

The latest law on special education and training (Law: 3699/2008) stipulates that in order for a child with special needs to be admitted to general education, they must have a differential diagnosis from the Center for Diagnosis, Evaluation, Counseling and Support and that the main goals of special education and training are the full development of the personality of students with mild mental retardation and the strengthening and utilization of their potential, so that they can join the general school, their inclusion in the educational system, in social interaction and professional life and their complete acceptance by society as a whole, having full accessibility to all the infrastructures, services and goods of society (Lampadari, Garavelas, 2018: 10).

Every country benefits greatly, when a child with mild mental retardation becomes an independent productive member of society. This presupposes the provision of all possible assistance and training by the state, which invests in human resources and money. The cost of special education services, however, is returned to the state in the form of profit from the economic productivity of these individuals. The education of students with mild mental retardation includes the full utilization of their potential and the satisfaction of their needs, so that they can participate in all activities of society and live with dignity and independence.

The main goal of the school is to provide every form of opportunity and assistance to students with mental retardation, so that they can develop their potential for economic and social independence. It is a democratic educational policy, according to which all human beings have equal rights to knowledge and social acceptance, and includes goals related to self-esteem, social adjustment and responsibility, and financial independence (Sharma, 2015: 27).

The purpose of this article is to review the educational interventions related, mainly, to the communicative needs of students with mild mental retardation and the educational strategies for their language development in Greek elementary schools. These specific educational interventions include the co-education of students with mild mental retardation in mainstream schools, through educational programs for the social skills training of these students and teaching programs for the language lessons. The policy of inclusive education for students with mental retardation poses great challenges and is related to the development of new strategies and teaching methods, tailored to the specifics of the difficulties they encounter in the process of learning. To the greatest extent, this refers to the teaching of basic school skills such as reading, writing and mathematical operations. In this regard, the adaptation and application of existing software products, presenting an opportunity for maximum visualization of the educational material and its gradual assimilation, is of particular importance.

THE CO-EDUCATION OF STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

In recent years, education has been operating with the school's philosophy that gives equal opportunities to all students and applies the principles of co-education of all children and students with mental retardation. People of this category prove that they can be educated and become active in a society, without prejudices (Parmenter, 2011: 315). Due to the diversity of students with mental retardation, educational intervention programs differ from child to child. The degree of severity of the intellectual disability, the adaptive behavior and the capabilities of each student, are the main factors that must be taken into account in order to design such a program. Students with mild mental retardation, who are educable, attend general schools, while students with moderate intellectual disabilities, who are able to practice, are trained mainly in practical applications (Stasinios, 2013: 95).

Students with mild mental retardation acquire knowledge mainly through experiences, practice and experiential learning, in contrast to the school that applies, for the most part, a one-sided and same for all students, teaching method. The educational methods in question are quite ineffective in terms of the level of knowledge and daily skills of students of this category. It is very important that the teachers transfer to these children individually the knowledge that will benefit them in the future. In this way they will develop their personality and expressiveness, highlight their strengths, strengthen their potential and integrate smoothly into society (Stavroussi, Papalexopoulos, Vavougiou, 2010: 107).

Co-education contributes to the self-esteem of students with mild mental retardation and to them becoming more active in their school environment and in their social relationships. Thus, all students gain benefits in the social, emotional and academic aspects of their lives, while improving their learning and reducing the likelihood of school bullying. According to Friend et al. (2010: 12), there are six models of student co-education in the classroom. The first model proposes, during the educational process, that two teachers coexist. One teacher has the role of the observer and the other the role of the teacher who teaches. The first teacher collects the social and learning characteristics of the students (one teacher, one observer). In the second model, cooperative learning is applied, according to which the students are divided into three or more groups by the teacher, who uses group activities (station teaching). The third model of co-education is that of parallel teaching, in which the same educational material is used for all students, but the class is divided into two groups, changing the form of teaching. The class teacher teaches the students and at the same time the parallel teacher helps the students with mild mental retardation (parallel teaching). The fourth model of co-education supports the existence of two teachers in the classroom. One teacher helps most of the students and the special education teacher works with the other children in the

class and provides them with specialized help (alternative teaching). The fifth model of co-education is related to team teaching, according to which the two teachers work together with the aim of equal teaching and the inclusion of all students (teaming). The sixth model of co-education consists of a teacher and an assistant, who helps those students who have difficulties during learning instruction. Usually, when a student with mild mental retardation is assessed as capable of attending general school, the third model of co-education is followed, i.e. parallel support. This model presupposes the continuous communication and collaboration of the general classroom teacher and the special educator, in order to design an individualized program for the student with mild mental retardation. The student's individual program is based on the student's educational level and their social relationships within the classroom (Bebetsos et al., 2013: 234).

The effectiveness of co-education lies in the smooth cooperation of the general education teacher with the special education teacher, in the application of the legislative regulations, in the existence of appropriate personnel, such as psychologists, in the existence of appropriate equipment and logistical infrastructure (Kountouriotou, Dimakopoulou, Polychronopoulou, 2016: 103-115). The teaching work aimed at children with mental retardation attending general schools must follow certain guidelines. Emphasis must be placed on the acquisition of the basic skills of daily life of these students and their support, so that they can socialize and become independent citizens, to the extent of course that is possible, based on their mental level (Stasinou, 2013: 97). The teacher must choose the appropriate teaching units, which will be understood by children with mild mental retardation, with the help of the appropriate supporting material and the teaching staff. With the techniques of repetition and practice, the learning goals can be achieved both for students of typical development and for students with mild mental retardation.

Also, children should be motivated to learn and their efforts should be regularly rewarded. The evaluation of students' progress and frequent communication between the teachers and the parents strengthens the inclusion of children with mild mental retardation in the classroom and in society (Stasinou, 2013: 104). With co-education, students with mild mental retardation follow a common educational program with all other students. To achieve it, the cooperation of teachers as a team and the existence of the necessary logistical equipment are required, in order to creatively achieve the transmission of knowledge (Kountouriotou, Dimakopoulou, Polychronopoulou, 2016: 103-115).

SCHOOL INTERVENTION PROGRAMS FOR THE SOCIAL SKILLS TRAINING OF STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Children with mental retardation present serious deficits in their social skills, as they face problems in their interpersonal relationships, low self-esteem and reduced motivation to learn. It is very important that they master the necessary

social skills, so that many areas of their personal and social life are enhanced. These areas include ensuring a quality life, safeguarding safety and health and various activities in the social environment in which the individual operates.

The practice of children with mental retardation in social skills should begin before attending school, so that their transition from home to school and from school to society to become smoother. Achieving this education will have a greater degree of success if the child is active in team-based environments where initiative and experiential learning will be promoted. Also, the interdisciplinary approach of the teaching subjects will help the students to learn and better consolidate the new knowledge and learn to communicate and cooperate smoothly in the group.

Social skills training for students with mild mental retardation includes interpersonal relationships, interacting with other people, and maintaining friendships with other people. Children need to practice applying appropriate behavior in different social situations and learn to participate properly in a conversation, understand the feelings of others and express their own in a socially acceptable way. Self-concept and self-esteem are important social skills for smooth social integration and gaining positive experiences. Children need to realize their value, understand their potential and overcome various negative emotions. It is important for them to be able to express their feelings in a socially acceptable way, to have positive self-esteem, to understand their uniqueness, to accept their failures and to rejoice in their successes.

Also, the fact that an individual is responsible is characterized as a social behavior, which includes the application of the corresponding reactions in different circumstances, maintaining social relationships, avoiding victimization, independence and taking initiative, recognizing rights and obligations and understanding personal responsibility (Ministry of Education and Religious Affairs, 2004: 3). Teaching a child about responsibility can include learning how to avoid risks, manage money properly, and follow rules in games and activities. Finally, communication is an important social skill, so that a person can communicate adequately with other people, through expression and understanding, and create meaningful and quality relationships. Children must be trained in the perception and understanding of different communicative situations and in finding the appropriate way to respond, in searching for information and transmitting it to others and in recognizing dangerous situations and how to deal with them (Ministry of Education and Religious Affairs, 2004: 4).

TEACHING PROGRAMS FOR THE LANGUAGE LESSONS

The teaching of the language course in the primary school aims at the development of the oral language of the students and the transition from spontaneous speech to cultivated oral speech (Ministry of Education and Religious Affairs, 2004: 15). More specifically, it aims to develop students' ability

to adequately handle oral and written language, both at school and in various situations of daily life, developing, in this way, their communication skills.

Children with mild mental retardation have, to a lesser extent than their typically developing peers, developed oral communication skills, which is the basis for developing various partial skills such as criticism and creative thinking. For this reason, the school language teaching program for students with mild mental retardation must emphasize and prioritize the oral language, applying, as much as possible, the cooperative method and emphasizing the children's learning motivations. The main skills that students must acquire are the oral (listening-speaking) and the written language (pre-reading-reading, spelling-writing and production of written language, literature and vocabulary).

According to Polychronopoulou (2004: 125), teaching reading to students with mental retardation must combine elements from various methods and adapt to the needs of each child, in order to be as effective as possible. Students with reading difficulties improve their reading skills only through systematic teaching and practice, during which rich and attractive teaching material for the student will be used, which will be renewed frequently. This material can include various images, which will arouse the students' interest and strengthen the retention of the new information in their memory. It is very important to adhere to a strictly given special educational program, which will include the long-term and short-term goals, the teaching materials that will be used, the methods and means of assessment and the techniques of strengthening the student. For a fuller understanding of the information imparted to the students, they should be presented in groups and the exercises and activities should be of graded difficulty, so that the students are not too quickly led to failed attempts. Finally, the multisensory approach to teaching reading has proven to be particularly effective for students with mild or moderate intellectual disabilities.

Polychronopoulou (2004: 220) also suggests some effective ways to enhance a student's reading readiness, which include the cultivation of oral language, development of visual and auditory perception and the improvement of the child's phonological awareness. Students can practice their phonology informatively through various discrimination exercises of phonologically different word, decision of similarity or difference (on the phonological level of words), discrimination of rhyming words, syllabic and phonemic segmentation, composition, inversion and deletion (Porpodas, 2002). Also, to improve students' phonological awareness they can apply activities of replacing one phoneme of a word with another, matching a syllable with the correct picture (depending on the syllable with which the picture word begins), finding the syllable with which a picture begins from a set of syllables, completing the gap with a letter or syllable to produce the picture word and placing graphs in the correct order to produce a word (Polychronopoulou, 2004: 241).

LONG AND SHORT TERM GOALS

The teaching intervention programs for the students with mild mental retardation include some specifics, which will help in their successful application by teachers and will lead to the school success of these students. The specifics are related to the long and short term intervention goals, the space organization, the training material, the behavioral and cognitive approach, the behavior award and the treatment of the environment.

The therapeutic approach of a mild mentally retarded student must include the long-term and short-term goals of the intervention. The long-term goals should refer to meeting the individual's daily communication needs, increasing the perception and discrimination of different stimuli, using conventional morphology, syntax and pragmatics in interacting with other people. Also, emphasis should be placed on the correct use of phonological skills and the application of augmentative alternative communication for better interaction with other people in everyday life.

The described short-term goals of therapeutic work have a universal character and, in addition to children and students with mental retardation, are also applied to other forms of disorders in child development. Short-term goals include strengthening the maintenance of eye contact by constantly encouraging the student and giving him favorite objects or foods to make it more desirable to look at them. Also, the use of toys, that make sounds or movements, help the child to focus their attention there. Another good practice is to extend the frequency of conventional intentional communication, by moving the desired object to a slightly distant distance, so that the child can protest and request either with the look or with the movement or with the voice. Also, the use of symbolic interaction skills through modeling can help children imitate actions that are necessary for everyday life skills. It is very important to use basic communication vocabulary at home or at school. The child can point to the desired object and the adult can use sentences that gradually expand them, in order to show him the appropriate way to ask for it.

Additionally, augmentative or alternative communication can be used and enhance the content of the sentences by using communication tools from the student's family and school environment through extension, recognition and possible questioning. Increasing the quality of phonological evidence can occur through the use of conventional phonological skills and the development of basic education skills for everyday communication, school, work and home can be achieved through the acquisition of specific vocabulary and content which is necessary for the survival of the individual, as are road signs. Finally, the application of appropriate communication depending on the communication context can be done by the application of role plays, so that children practice in a variety of social situations (Landis, Vander-Woude, Jongsma, 2012).

SPACE ORGANIZATION

According to Panteliadou and Argyropoulos (2011), the space and environment in which students with mild mental retardation live and work must be designed according to their unique individual needs and be proportional to their communicative and behavioral requirements. Their space, therefore, must offer incentives for active learning, provide many options, give stimuli to the student without being disruptive and offer the feeling of safety and relaxation (Algozzine, Ysseldyke, 2006). The organization of the space of the students of this category presupposes the creation of an environment rich in stimuli and options using augmented and alternative means of communication and a careful selection of sounds, smells and images (Strongylos, Kaila, Theodoropoulou, 2010).

TRAINING MATERIAL

The educational material that can be used for teaching students with mild mental retardation should include software and programs suitable for the needs of each individual, with interactive activities. Some of these companies with corresponding software are “EQUALS”, which is a non-profit English organization and has designed tasks for children with severe learning difficulties. “Individual Educational Plans writer” contains individualized educational plans, “BSquared”, which is an electronic assessment system, “PECS”, which contains educational images, “Widget Software”, which has symbols necessary for education, and “Down Syndrome Educational International”, which is an international non-profit organization and has produced materials for language, lessons and communication (Panteliadou, Argyropoulos, 2011).

BEHAVIORAL AND COGNITIVE APPROACH

The behaviorist approach aims at learning, success criteria and the final learning outcome of the students, through the analysis of skills and techniques of behavior modification for children with mild mental retardation. Although it contributes to the learning of social skills and the development of self-care, it presents the disadvantage that it aims at acquiring knowledge, without first being understood by the child, with the result that the specific knowledge is not retained and not generalized. The cognitive approach aims at the interaction of the child with the environment and the mother with the child. Through the active participation of the child with mild mental retardation, educational practices are applied with the aim of structuring their environment. In this specific approach, the adult does not have full control and attention is paid to both the process and the result (Panteliadou, Argyropoulos, 2011).

BEHAVIOR REWARD

Rewarding behavior has been shown to be an effective training practice for associating the goal through verbal or material reward. The reward is offered to

the child upon successful completion of the activity. Reinforcement can be done verbally, for example saying “well done” or materially, usually offering food. The effectiveness of the specific technique causes concern among experts due to the dubious duration of its effectiveness and the thoughtless and harmful use (Panteliadou, Argyropoulos, 2011).

TREATMENT OF THE ENVIRONMENT

Comprehensive therapeutic intervention involves modifying the physical environment of the student with mild mental retardation, which includes various methods, such as situational teaching, time delay, and modeling procedures, and trains the child in activities of daily living. It is related to language teaching in the environment and enhances students' communication and language skills (American Speech-Language-Hearing Association, 2020).

EDUCATIONAL SOFTWARE FOR TEACHING STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

The use of educational software is an effective educational intervention for students with mild mental retardation. The definition of software includes any program of instructions that can be used and executed by a computer system and these instructions are formulated in the language of computing (Papas, 1989). Educational software is based on constant pedagogical principles and approaches and enhances cooperative learning and interaction. They can either be used as supplementary teaching aids by teachers and as supportive self-teaching aids by students (Panagiotakopoulos, Pierrakeas, Pindelas, 2003).

In recent years, more and more websites with educational material have been created by public and private bodies, which provide a pleasant learning environment. Through the research, it has been seen that students with special educational needs have great fluency in the use of electronic devices, such as electronic computers and tablets and show an intense interest in the use of interactive software, acquiring knowledge and skills in a pleasant way. Using targeted worksheets in combination with appropriate teaching interventions and teacher approaches, students can operate independently and answer written or oral questions (Panagiotakopoulos, Pierrakeas, Pindelas, 2003).

Familiarity with technology and computers is a necessary skill for students with mild mental retardation, in order to strengthen their communication and cognitive abilities, through practical thinking and the acquisition of new sensory and learning experiences of the students. Educational intervention for mentally retarded students through educational software contributes to strengthening their attention, patience and persistence (Misirli, 2009: 1). Moreover, many learning difficulties caused by the existence of various disabilities or deficits are addressed and various untapped potentials of students in this category are revealed. According to Stroglyos (2011: 253), the use of electronic devices, such

as electronic computers, interactive whiteboards and projectors, during the teaching process strengthens the language skills of students with disorders of intellectual development, which can enrich their vocabulary and enhance the skill of describing various objects through the electronic computer. Many mentally retarded students can master basic numeracy skills to a greater extent through the computer than using paper and pencil.

Also, various kinds of software such as word processing software, word prediction software, networking technologies, and database software help these students master mathematical concepts and develop problem solving skills (Fytros, 2005: 582). Some of the educational software for students with mental retardation is the following (Papadopoulou, 2012: 10):

- “Aktines” software: is designed in Greece for preschool children and children with mild mental retardation, which is based on the needs, interests and abilities of these children, through their active participation.
- “Hot Potatoes” software: is designed for students with mild mental retardation and offers teachers the ability to create various exercises over the Internet, on a computer network or in a personal computer.
- “Magic Filter” software: is a Greek educational digital adventure game for students with mild mental retardation, which features a group of heroes, who in the context of the game help each other with mathematics, with the aim of language, social and communication skills of everyday life.
- “Symbol writer” software: is educational software, designed in Cyprus, with the aim of developing and improving reading, written and oral skills speech, text processing skills on the computer and the development of verbal communication of students with reading difficulties.
- “Clicker” software: designed in England, it is based on personalized learning and enhances written and spoken expression in children with motor and communication problems and with learning difficulties.
- “Phonics Aline 1” software: is created in Australia and contributes to the mastery of phonological awareness and reading skills of students with learning difficulties.
- “CO Writer” software: is made in America, it is a smart writing assistant and works with word processing software or any other text input program. It can be used by students with mild mental retardation, physical deficits and language delay and by students with difficulties in composing and typing the text.
- “Kurzweil” software: is designed in America and consists of an assistive technology tool that helps students with reading difficulties learn reading, writing and study skills and understanding.
- “Kidspiration” software: is designed in England for students in kindergarten up to the third grade of primary school and is a conceptual mapping tool. It helps students to express, organize and develop their ideas and

through intersubjectivity, they can develop their skills, create scenarios, organize different information, understand concepts and express and share their thoughts.

CONCLUSION

Students with mild mental retardation must receive appropriate educational interventions immediately after the appearance of their first difficulties, so that these difficulties can be dealt with in time by the special educators and the students can be led to their school success. Educational interventions should include different models of co-teaching students with mild mental retardation in general schools, thus contributing to the integration of these students into the student community.

Due to the fact that students with mild mental retardation have deficits in their social skills, it is important to teach them appropriately so that they acquire the necessary social skills and enhance the various areas of their personal and social lives. Also, it is important to teach the language course in primary school so that students can handle spoken and written language adequately. Intervention teaching programs for students with mild mental retardation include certain specificities, which will help teachers successfully implement and lead to the school success of these students. The specifics are related to the long- and short-term intervention goals, the organization of the space, the educational material, the behavioral and cognitive approach, the behavioral reward and the environmental response. Moreover, the use of educational software is an effective educational intervention for students with mild mental retardation. Familiarity with technology and computers is a necessary skill for students with mild mental retardation, in order to strengthen their communication and cognitive abilities, through practical thinking and the acquisition of new sensory and learning experiences of the students.

The education of children with mild mental retardation contributes to their socialization and to changing the culture of society regarding stereotypes about mental disability (Soulis, 2013: 15). It is very important for teachers to have the necessary knowledge to strengthen the self-determination of students with intellectual disabilities Paliopoulos (2014: 29), among educational programs related to the development of self-determination of children with mild mental retardation (Kyriakidou, 2017: 22). Their self-determination mainly refers to decision-making, which requires a hard effort on the part of the teacher. The leading importance for the self-determination and personal formation of students with mild mental retardation is their achievements and successes in mastering the basic learning skills of reading, writing and arithmetic. The degree of mastery of these skills naturally contributes and positively affects the students' self-esteem and their integration into mainstream school. Some of the current goals in this direction through the Greek education system is the development of separate materials

and software programs adapted to the characteristics of students with relevant backwardness, aimed at a visual and differentiated presentation of the learning content in reading, writing and mathematics for the first and second grade and the development of adapted educational materials for other subjects for students with mild mental retardation from other levels of education.

Students should be responsible and be able to choose for themselves and the teacher should have the role of supporter and advisor (Carney, 2015: 39). The teacher must implement an individualized educational program for the students with mild mental retardation, because each person is different, so that there is a successful intervention in the field of self-identification. The strengthening of self-determination in people with intellectual deficits will be done to the maximum extent and in the best way, only when there is a smooth cooperation of teachers, parents and children, which will be based on the principles of cooperation and acceptance and will be a daily routine to each student (Paliopoulos, 2014: 30).

REFERENCES

- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with mental retardation: A practical guide for every teacher*. Corwin Press.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2020). *Intellectual Disability (Practice Portal)*. <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Intellectual-Disability/>.
- Apokoroniotaki, M., Aslanoglou, G. & Mitsiakou, V. (2014): Αποκορωνιωτάκη, Μ., Ασλάνογλου, Γ., & Μητσιάκου, Β. (2014). *Ανάγκες εκπαίδευσης για παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας*. Πτυχιακή εργασία, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο. [Apokoroniotaki, M., Aslanoglou, G. & Mitsiakou, V. (2014). *Education needs for children with mild and moderate mental disabilities and the educational policy of Greece*. Diploma Thesis, Hellenic Mediterranean University.]
- Bebetsos, E., Derri, V., Kyrgiridis, P., & Zafeiriadis, S. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.
- Carney, T. (2015). Supported Decision-making for people with cognitive impairments: An Australian perspective? *Laws*, 4(1), 37-59. <https://doi.org/10.3390/laws4010037>.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Fytros, K. (2005): Φύτρος, Κ., (2005). Προσβασιμότητα για άτομα με ειδικές ανάγκες στο σχολικό εργαστήριο. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Σύρος, Ελλάδα, σελ. 580-595. [Fytros, K. (2005). Accessibility for people with special needs in the school laboratory. 3rd Panhellenic Conference: "ICT in Education", pp. 580-595. Syros.]

- Kountouriotou, P., Dimakopoulou, M., & Polychronopoulou, S. (2016): Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: Ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 103-115. <https://doi.org/10.12681/edusc.198>. [Kountouriotou, P., Dimakopoulou, M., & Polychronopoulou, S. (2016). Attitudes of primary education teachers towards the right of students with disabilities in inclusive education: Research study. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2014(1), 103-115. <https://doi.org/10.12681/edusc.198>.]
- Kyriakidou, E. (2017): Κυριακίδου, Ε. (2017). *Συνειδητοποίηση της σεξουαλικότητας των ατόμων με αυτισμό/ΔΦΑ: ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων βασισμένο στον αυτοπροσδιορισμό*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. [Kyriakidou, E. (2017). *Realizing the sexuality of people with autism: A Parent Education Program based on self-determination*. Diploma Thesis, University of Macedonia.]
- Lampadari, I., & Garavelas, K. (2018): Λαμπαδάρι, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος: Εμπειρία, γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 29, 7-32. [Lampadari, I., & Garavelas, K. (2018). Co-education of students with autism spectrum disorders: Experience, knowledge and attitudes of secondary education teachers. *Theory and Research in Educational Sciences*, 29, 7-32.]
- Landis, K., Vander-Woude, J., & Jongsma, A. E. (2012). *The speech-language pathology treatment planner*. Publications Rodon.
- Lappa, S. Ch., & Mantzikos, N. K. (2018): Λάππα, Σ. Χ., & Μαντζίκος, Ν. Κ. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44-63. <https://doi.org/10.12681/hjre.16161>. [Lappa, S. Ch., & Mantzikos, N. K. (2018). The issue of educating students with autism in Greece in the light of teachers' knowledge/perceptions and attitudes: A literature review. *Research in Education*, 7(1), 44-63. <https://doi.org/10.12681/hjre.16161>.]
- Ministry of Education and Religious Affairs. (2004): Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. [Ministry of Education and Religious Affairs. (2004). *Detailed study programs for students with mild and moderate mental retardation*. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs, Department of Special Education.]
- Misirli, A. (2009): Μισιρλή, Α. (2009). Χρήση του Η/Υ και ψηφιακού υλικού σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση: Μελέτη περίπτωσης. *Βόλος: 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 1-6. [Misirli, A. (2009). Use of computers and digital materials in children with mental retardation: A case study. *Volos: 1st Educational Conference "Integration and use of ICT in the educational process"*, 1-6.]

- Paliopoulos, K. A. (2014): Παληόπουλος, Κ. Α. (2014). *Λήψη αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμός: Μια μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. [Paliopoulos, K. A. (2014). *Decision making and self-determination: A study in students with mental retardation*. Diploma Thesis, University of Thessaly.]
- Panagiotakopoulos, Ch., Pierrakeas, Ch., & Pindelas, P. (2003): Παγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Μεταίχμιο. [Panagiotakopoulos, Ch., Pierrakeas, Ch., & Pindelas, P. (2003). *Educational software and its evaluation*. Metaichmio Publications.]
- Panteliadou, S., & Argyropoulos, B. (2011): Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Πεδίο. [Panteliadou, S., & Argyropoulos, B. (2011). *Special Education from research to teaching practice*. Pedio.]
- Papadopoulou, D. (2012): Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Επισκόπηση εκπαιδευτικών λογισμικών για παιδιά με νοητική καθυστέρηση*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. [Papadopoulou, D. (2012). *Overview of educational software for children with mental retardation*. Diploma Thesis, University of Thessaly.]
- Papas, G. (1989): Παπάς, Γ. (1989). *Η πληροφορική στο σχολείο*. Συμειών. [Papas, G. (1989). *IT at school: Hardware, software, teacher training*. Simeon.]
- Parmenter, T. (2011). What is Intellectual Disability? How is it Assessed and Classified? *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598675>.
- Polychronopoulou, S. (2004): Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Ατραπος [Polychronopoulou, S. (2004). *Children and teenagers with special needs and abilities: Mental retardation, psychological, sociological and pedagogical approach*. Atrapos.]
- Porpodas, K. (2002): Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πανεπιστημιακά Συγγράμματα. [Porpodas, K. (2002). *The reading*. University Papers.]
- Sharma, N. (2015). Parental attitude towards the special and inclusive education and other perspectives of children with visual impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27.
- Soulis, S. G. (2013): Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ. [Soulis, S. G. (2013). *Education and disability*. Athens: National Confederation of Persons with Disabilities.]
- Stasinou, D. P. (2013): Στασινό, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 : για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο -ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση. [Stasinou, D. P. (2013). *Special education 2020. For an inclusive or holistic education in the new-digital school with digital champions*. Papazisi.]
- Stavroussi, P., Papalexopoulos, P., & Vavougiou, D. (2010). Science education and students with intellectual disability: Teaching approaches and implications. *Problems of Education in the 21st Century*, 19, 103-112.
- Strongylos, B. (2011): Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.),

- Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 253-299). Πεδίο. [Strongylos, B. (2011). Effective practices in the education of children with mental retardation. In S. Panteliadou & V. Argyropoulos (Eds.), *Special education: From research to teaching practice* (pp. 253-299). Pedio.]
- Strongylos, V., Kaila, M., & Theodoropoulou, E. (2010): Στρογγυλός, Β., Καϊλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Πεδίο. [Strongylos, V., Kaila, M., & Theodoropoulou, E. (2010). *Education of children with special needs: A multi-prism approach*. Pedio.]
- Tzouriadou, M., & Anagnostopoulou, E. (2011): Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Προμηθέας. [Tzouriadou, M., & Anagnostopoulou, E. (2011). *Pedagogical programs for children with difficulties*. Prometheus.]
- Vlachou-Balafa, A. (2000): Βλάχου-Μπαλάφα (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επ.).· *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Ελληνικά Γράμματα. [Vlachou-Balafa, A. (2000). Practical application of integration programs for children with mental retardation. In Zoniou-Sideris, A. (Ed.). *People with special educational needs and their integration*. Greek Letters, pp. 79-100.]

За авторите:

Томай-Мария Андреопулу, докторант
Софийски университет „Св.Кл.Охридски“, София, България
Факултет по науки за образованието и изкуствата
E-mail: thomais_an@sch.gr

проф. глсн Нели Василева
Софийски университет „Св.Кл.Охридски“, София, България
Факултет по науки за образованието и изкуствата
E-mail: nvasileva@uni-sofia.bg

About the authors:

Thomai-Maria Andreopoulou, PhD Student
Sofia University 'St. Kliment Ohridski', Sofia, Bulgaria
Faculty of Preschool and Primary School Education
E-mail: thomais_an@sch.gr

Prof. Neli Vasileva, DSc
Sofia University 'St. Kliment Ohridski', Sofia, Bulgaria
Faculty of Education Sciences and Arts
E-mail: nvasileva@uni-sofia.bg

**ОТЗИВ ЗА МОНОГРАФИЯТА
НА ЕЛЕНА БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА
„ДИАГНОСТИКА НА ГОВОРА И НАРУШЕНИЯТА МУ
В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ“**

Доц.г-р Миглена Симонска

**REVIEW OF THE MONOGRAPH
“DIAGNOSIS OF SPEECH
AND SPEECH DISORDERS IN CHILDHOOD”
AUTHOR: ELENA BOYADZIEVA-DELEVA**

Assoc. Prof. Miglena Simonska, PhD

REVIEW

РЕЦЕНЗИИ



Говорните нарушения на развитието са едни от най-често срещаните в детска възраст и разпространени у нас и в чужбина. Проявяват се както като самостоятелна нозологична единица, така и в рамките на тежки увреждания в развитието като детска церебрална парализа, генерализирани разстройства на развитието, синдром на Даун, умствена изостаналост, слухови увреждания и др. За разлика от специфичните артикулационни нарушения, при които са налице сравнително бързи и устойчиви терапевтични резултати, при речевите моторни нарушения

като говорна апраксия и дизартрия е необходима по-продължителна терапия, която при тежките степени не винаги води до пълно преодоляване на нарушението и засяга качеството на живот на тези деца. Неоспорим факт е, че ключът към успешната терапия е правилно подбраната и проведена диагностична процедура, базирана на специфични диагностични и диференциално-диагностични маркери. В световен аспект са налице редица стандартизирани тестови методики за диагностициране на говорните нарушения в детска възраст. В България определено може да се твърди, че липсва подобен инструментариум, който да бъде основан на изискванията за стандартизация и валидация. В представената монография доц. д-р Елена Бояджиева-Делева се е зела с нелеката задача да включи в авторската си диагностична методика диференциално-диагностични критерии за артикулационни нарушения, говорна апраксия и дизартрия.

В първата част на книгата се разглеждат същността на говора от анатомо-физиологичен, психолингвистичен и невролингвистичен аспект. Представени са редица класически и съвременни теории за формиране и функциониране на говорния механизъм, чрез които са обобщени знанията у нас и в чужбина. Като авторски принос може да се определи представеният модел за организация на говора като процес. Посочени са и нормативните стойности за говорно развитие. Акцентът е върху изследванията на български учени, за да се използва за основа на обобщението за нормите на фонетично и фонологично развитие в детска възраст, както и за специфичните затруднения, които се срещат в този период.

Авторката разглежда говорните нарушения в детска възраст във втората част на книгата. Първоначалната им интерпретация е насочена към общата симптоматика на различните равнища на организация на говорния механизъм, последвана от детайлно описание при специфични нарушения на артикулацията, говорна апраксия и дизартрия. Интерес представлява точката за дискуссионните аспекти в клиничната картина и диференциалната диагностика на говорните нарушения, особено по отношение на леките степени на тежест на детската говорна апраксия с полиморфните артикулационни нарушения, дизартрията и фонологичните нарушения. Базирайки се на проучванията в научната литература и на своите собствени, Е. Бояджиева-Делева систематизира клиничните прояви на тези нарушения на всяко едно от равнищата на говорна реализация и заявява намерението си да ги използва като критериална методологична основа за разработването на Тестова батерия за орални моторни способности (ТОМС).

Третата част на книгата съдържа теоретичен анализ на методите за оценка и диагностика на говора в детска възраст. На фона на анализа и обобщението на световния опит е направен и щателен анализ на наличния диагностичен инструментариум у нас, от който проличава, че в

България към настоящия етап са налице разработени по-скоро скрининг-процедури и скрининг-тестове за оценка на говора при децата. Позовавайки се на проучванията си, авторката стига до извода, че процесуално-ориентираният подход в диагностиката на говорните нарушения има съществени предимства пред другите диагностични подходи, тъй като позволява директни преходи към терапевтично планиране с оглед на хода на говорното развитие в норма и препоръчва да не се разчита единствено на нормативни тестови инструменти, а да се разработват и прилагат критериално ориентирани, и формалното оценяване да се комбинира с неформално и динамично, които да съвместяват по подходящ начин субективни, обективни и инструментални методи на диагностика. По този начин тя категорично се обосновава за необходимостта от разработването на Тестова батерия за орални моторни способности (ТОМС), която да обхване детайлно всички аспекти на орално моторната функция в процеса на диагностиката.

Тестовата батерия за орални моторни способности (ТОМС) и методологията за нейното разработване и внедряване са представени в последната част на книгата. Изключително детайлно е изложен алгоритъмът за изследване на всеки един от айтемите, подчинен на строга и последователна теоретично-методологична основа. Извадката от 212 изследвани деца дава заявка за надеждност и валидизиране на тестовата батерия. Резултатите категорично доказват приложимостта на теста при деца с говорни нарушения на развитието. Може да се твърди, че до момента у нас не съществува подобен инструментариум за посочените нарушения, което ще бъде от изключителна полза за клиничната практика.

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2022

Година III, том 6

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 2, 2022

Volume 6 Year III