

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

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

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

SPECIAL EDUCATION AND
SPEECH & LANGUAGE
THERAPY

2/2020

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

ДЕЖУРНИ РЕДАКТОРИ НА БР. 2/2020

Проф. г-н Цветанка ЦЕНОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Катерина КАРАДЖОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Живко ЖЕКОВ,
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“,
Варна, България

БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

Проф. г-н Нели ВАСИЛЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Неда БАЛКАНСКА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Миглена СИМОНСКА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Проф. г-н Мира ЦВЕТКОВА-АРСОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Цанка ПОПЗАТЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. г-н Владимир РАДУЛОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Венета КАЦАРСКА,
Тракийски университет – Стара Загора, България
Проф. д-м Стилияна БЕЛЧЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. г-н Милен ЗАМФИРОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Екатерина ТОДОРОВА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Доц. д-р Катя ДИОНИСИЕВА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Доц. д-р Пламен ПЕТКОВ,
Шуменски университет „Константин Преславски“, България
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 Александър КОРНЕВ, д-м,
Педиатрична медицинска академия, Санкт Петербург, Русия
Проф. д-р Владимир ТРАЙКОВСКИ, д-м,
Скопски университет „Св. Св. Кирил и Методий“, С. Македония
Проф. д-р Сармите ТУБЕЛЕ,
Латвийски университет, Рига, Латвия
Д-р Янис ВОГИНДРУКАС,
Институт за изследване и обучение по логопедия, Солун, Гърция

Дизайн на корицата: Снежина Бисерова
Графичен дизайн: Явор Грънчаров
Превод на английски: Христина Белева
Техническа поддръжка: Евгени Венков

EDITOR-IN-CHIEF

Assoc. Prof. Anna Trosheva-Asenova, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

EDITORS OF ISSUE 2/2020

Prof. Tsvetanka TSENOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Katerina KARADZOVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Zhivko ZHEKOV, PhD,
Medical University – Varna, Bulgaria

EDITORIAL BOARD

Prof. Nelly VASILEVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Neda BALKANSKA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Miglena SIMONSKA, PhD,
South-West University „Neofit Rilski”, Bulgaria
Prof. Mira TSVETKOVA-ARSOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Tsanka POPZLATEVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Vladimir RADULOV, 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. Milen ZAMFIROV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Ekaterina TODOROVA, PhD,
New Bulgarian University, Bulgaria
Assoc. Prof. Katya DIONISSIEVA, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Plamen Petkov, PhD,
Shumen University “Konstantin Preslavski”, Bulgaria
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. Alexandr KORNEV, D.Sc.,
Saint Petersburg State Academy of Pediatric Medicine, Russia
Prof. Vladimir TRAJKOVSKI, DM, PhD,
Ss. Cyril and Methodius University, North Macedonia
Prof. Dr. Sarmite TUBELE,
University of Latvia, Riga, Latvia
Ioannis VOGINDROUKAS, PhD,
Institute of Research and Education of Speech Therapy, Thessaloniki, Greece

Cover design: Snezhina Biserova
Graphic design: Yavor Grancharov
Translated by: Hristina Beleva
Technical support: Evgeni Venkov

Списание е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания на СУ „Св. Климент Охридски“
(проект „Съвременни модели на електронни научни издания“, № 3088 / 2020 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



СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2020

Година I, том 2

СЪДЪРЖАНИЕ

СТРАНИЦИ НА РЕДАКТОРИТЕ

ЗАКОНЪТ ЗА БЪЛГАРСКИЯ ЖЕСТОВ ЕЗИК – НЕОБХОДИМОСТ ЗА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Анна Трошева – Асенова 3

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

140 ГОДИНИ ОТ РОЖДЕНИЕТО НА ХЕЛЪН КЕЛЪР ПРОУЧВАНЕ ВЪРХУ ЕДНА УНИКАЛНА ЛИЧНОСТ

Владимир Рагулов 6

В ПОДКРЕПА НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОРИЕНТИРАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Пелагия Терзийска, Мария Костова 28

ЛОГОПЕДИЯ

ПЛАНИРАНЕ НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ТЕРАПИЯ В УСЛОВИЯТА НА ТЕЛЕПРАКТИКА

Елена Бояджиева-Делева 40

КЛИНИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЛОГОПЕДА ПРИ ДИАГНОСТИЦИРАНЕТО И ТЕРАПЕВТИРАНЕТО НА ДИСФАГИЯ

Миглена Симонска 54

РЕЦЕНЗИЯ

РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЧЕН ТРУД „РАБОТА В ДИАГНОСТИЧЕН ЕКИП В ПРИОБЩАВАЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА. НЕФОРМАЛНО ДИАГНОСТИЧНО ПОВЕДЕНЧЕСКО ОЦЕНЯВАНЕ“ С АВТОР ДИАНА ИГНАТОВА

Живко Жеков 63

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal
Issue No 2, 2020
Volume 2 Year I

CONTENTS

EDITORS` PAGES

THE BULGARIAN SIGN LANGUAGE ACT – A NECESSITY FOR INCLUSIVE EDUCATION

Anna Trosheva – Asenova 3

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

140 YEARS SINCE THE BIRTH OF HELEN KELLER RESEARCH ON A UNIQUE PERSONALITY

Vladimir Radoulov 6

IN SUPPORT OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Pelagia Terziyska, Mariya Kostova 28

SPEECH & LANGUAGE THERAPY

SPEECH AND LANGUAGE THERAPY PLANNING IN TELEPRACTICE

Elena Boyadzhieva-Deleva 40

CLINICAL COMPETENCES OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPISTS IN ASSESSEMENT AND TREATMENT OF DYSPHAGIA

Miglena Simonska 54

REVIEW

REVIEW OF MONOGRAPH „WORKING IN AN ASSESSMENT TEAM WITHIN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. INFORMAL ASSESSMENT OF BEHAVIOUR PATTERNS“ BY DIANA IGNATOVA

Zhivko Zhekov 63

ЗАКОНЪТ ЗА БЪЛГАРСКИЯ ЖЕСТОВ ЕЗИК – НЕОБХОДИМОСТ ЗА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Анна Трошева – Асенова

THE BULGARIAN SIGN LANGUAGE ACT – A NECESSITY FOR INCLUSIVE EDUCATION

Anna Trosheva – Asenova

От изключителна важност за част от хората с увреден слух и сляпо-глухите е приемането от Народното събрание на Република България на първо четене на проекта за Закон за българския жестов език, което се случи на 12.11.2020 г. Очаква се той да влезе в сила в началото на новата 2021г. Чрез него българският жестов език се признава за естествен самостоятелен език и това защитава правото на ползвателите и носителите му да се изразяват, да получават достъп до комуникация, информация и образование посредством жестовия език.

Събитието е дълго чакано и много значимо за глухите хора, тъй като културата и идентичността на една общност се развиват и съхраняват именно чрез езика. Чрез приемането на Закона за българския жестов език нашето общество прави още една важна крачка към промяна на отношението към глухите хора, към показване на уважението ни към тях и приемането им като личности с равностойни възможности, но с различен език и култура.

Лицата със слухови нарушения често са обобщавани с наименованието глухи, но групата е изключително разнородна като възможности и умения. Не всички хора с нарушен слух имат необходимост от използването на жестов език, тъй като част от тях използват устното общуване или си служат достатъчно добре с писмената форма на речта и тук подчертаваме актуалността му за останалите групи. Законът ще защитава правата най-вече на хората, родени с тежка и дълбока степен на глухота, които нямат възможност за пълноценно развитие без използването на жестов език, тъй като устният за тях е недостатъчно достъпен. Друга група лица със загуба на слуха, за която Законът е от изключително значение е тази, която не използва вербалния език като основно средство за общуване, както и тази част от сляпо-глухите хора, които имат достатъчно съхранено зрение, за да се възползват от възможностите на жестовата комуникация.

Необходимо е да се знае, че коментираният Закон се отнася до естествения жестов език, чрез който глухите хора общуват помежду си. Този език не е буквален превод на вербалния език с жестове, а е подчинен на

собствени езикови правила, собствена система за съставяне и изразяване на лексиката, граматиката, прагматиката. Съществува друга, изкуствено създадена жестова реч (наречена „калкураща“), която отразява правилата на националния български език, но не за нея се „говори“ в Закона.

Законът за българския жестов език създава предпоставки за значителни промени в образователните възможности за хората с нарушен слух. Така необходимото многообразие в образованието, което да отговори на индивидуалните потребности на учащите и на принципите на приобщаващото образование, получава една важна алтернатива чрез включването на българския жестов език. В Закона е регламентиран достъпът до мануалния език от момента на установяване на слуховата загуба за нечуващите деца и техните родители, а след това и във всяка образователна степен – детска градина, училище, университет, учене през целия живот. Качеството на нововъведението се предвижда да се осигури чрез специално подготвени за целта преподаватели и появата на нова категория „учители по жестов език“ с висше образование. Екипи от специалисти и ползватели на жестовия език, под ръководството на Министерството на образованието и науката, създават за целта методически ръководства и учебни помагала. Предвиждат се и нови функции на образователните институции във връзка с преподаването на българския жестов език, както и нови специалности във висшите учебни заведения. Едновременно с това е необходимо да продължи и лингвистичния анализ на българския жестов език, както и изучаването му от специализирани екипи.

Вариантът за езиково развитие и образование чрез естествения жестов език ще допълни вече съществуващите възможности за децата и учениците с нарушен слух за усвояване на устния и писмения национален български език чрез активна слухово-речева рехабилитация и специално-педагогическа подкрепа. До момента това се осъществява чрез действено-комуникативния подход и метода на тоталната комуникация, при които се използват устната, писмената реч, дактилната (пръстовата) азбука, отчитането от устните, остатъчните слухови възприятия, онагледяването, както и жестовото общуване като подкрепящо процеса. Разликата е, че досега дори в специалните учебни заведения за деца с нарушен слух не е съществувал учебен предмет за обучение по жестов език, както и не е преподавано чрез естествения жестов език като основен. В училищната система до момента не е въвеждана функцията на жестовия преводач. За пълноценното развитие на някои деца обаче, жестовият език е незаменим. Естественото му усвояване и използване може да се осъществи чрез изграждане на жестова езикова среда, която трябва да бъде както образователна (включително детските градини), така и семейна (предполага жестовият език да се владее от членовете

на семейството, най-вече от родителите), а също и по-широко социална (което се постига чрез легализирането на жестовия език). Появата на нова образователна възможност за ползвателите на жестовия език, както в детска, така и в зряла възраст, им дава равен старт с техните връстници и шанс за пълноценен, независим живот и реализация.

Приемането на Закон за българския жестов език е историческо събитие не само за глухата общност, но и за българското приобщаващо образование и демократичното общество в нашата страна.

140 ГОДИНИ ОТ РОЖДЕНИЕТО НА ХЕЛЪН КЕЛЪР ПРОУЧВАНЕ ВЪРХУ ЕДНА УНИКАЛНА ЛИЧНОСТ

Владимир Радулов

Резюме: Представеното проучване не се ангажира с хронологията на жизнения път на Хелън Келър, а поставя ударението върху динамиката на многопосочността в развитието на тази уникална личност. Целта на изследването е систематично да анализира и обобщи основните направления в дейността на Хелън Келър, като насочи вниманието към неизвестни и малко известни схващания и факти от нейния живот в резултат на по-нови проучвания. Анализираните исторически документи показват, че първоначалното обучение на тази сляпоглуха не произтича от случайности и спонтанност, а от задълбочената подготовка на нейната забележителна самобитна учителка Ан Съливан. Установява се, че тя описва педагогическия си опит не само в писмата до Хопкинс, но и в кореспонденцията с М. Анагнос, и в годишниците на училището за слепи в Бостън. Обучението на Хелън Келър се изгражда върху 4 опорни стълба: първоначалния опит върху обучението на сляпоглухите, психологията на детското развитие в края на XIX век, влиянието от методиката на Монтезори и личния опит и педагогическата интуитивност на Ан Съливан. След овладяването на първите понятия се проследяват интелектуалното израстване и творческото развитие на Келър. Въз основа на нейната разнообразна обществена дейност са проучени: отношението към слепотата, религията, пацифизма и хуманизма, социалистическите идеи и феминизма, както и личния живот.

Ключови думи: Хелън Келър, сляпоглухи, слепота, многопосочна личност, социални дейности

140 YEARS SINCE THE BIRTH OF HELEN KELLER RESEARCH ON A UNIQUE PERSONALITY

Vladimir Radoulov

Abstract: The present research is not committed to the chronology of Helen Keller's life path, but it rather puts the emphasis on the dynamics of the multiple dimensions in the development of her unique personality. The purpose of this research is to analyze systematically and to summarize

the fundamental directions that Helen Keller's activities followed, drawing the attention to unknown and little-known ideas and facts about her life that recent research of others has thrown light upon. The analyzed historical documents show that the initial education of this deaf-blind person does not evolve on the basis of pure chance and spontaneity, but comes in result of the thorough training provided by her remarkable and unconventional teacher Anne Sullivan. It has been found out that she described her pedagogical experience not only in her letters to Hopkins, but in her correspondence with M. Anagnos and in the yearbooks of the School for the Blind in Boston. Helen Keller's education was based upon 4 major support pillars: the initial experience in the education of the deaf-blind, the psychology of child development at the end of the 19-th century, the influence of Montessori's methodology and Anne Sullivan's personal experience and pedagogical intuitiveness. After outlining how she mastered the fundamental concepts, we then follow Keller's intellectual growth and creative development. On the basis of her diverse social activities we have explored the following: the attitude towards blindness, religion, pacifism and humanism, socialist ideas and feminism, as well as personal life.

Keywords: Helen Keller, deaf-blind, blindness, multifaceted personality, social activities

„СЛЕПОТАТА ОТДЕЛЯ ОТ НЕЩАТА, ГЛУХОТАТА – ХОРАТА ОТ ХОРАТА“
Хелън Келър

УВОД

През 2020 г. световната културна общественост отбелязва близо век и половина от появата на една уникална личност, илюстрираща триумфа на човешките възможности – сляпоглухата американка Хелън Келър (1880 – 1968). Глобалният въпрос коя всъщност е тя няма едностранно ограничен отговор, въпреки изписаните хиляди страници дори извън специалната литература. Към нейната личност заслужено се поставят определенията: гениална, полугениална, изключително надарена и пр. От друга страна, към обществената дейност на Келър се прикачват квалификации като: хуманистка, пацифистка, феминистка, социална активистка и социалистка. Тя е заслужено възхвалявана, дори хиперболизирана, предизвикваща спорове и съмнения, но никога отрочана.

Още през 30-те години на миналия век у нас в сп. „Съдба“ – орган на дружеството на българските слепи се появяват откъси от нейните произведения „Историята на моя живот“ и „Светът, в който аз живея“. По случай 10 години от смъртта ѝ списание „Народна просвета“ помещава

кратка статия на Радулов (1978). Автобиографичният труд на Хелън Келър „Историята на моя живот“ има три български издания: 1995 и 2004, на Българската асоциация за обучение на зрително затруднени деца, както и едно отпечатване от издателство „Екопринт“. Съществени аспекти от обучението на Хелън Келър са представени и в университетските публикации на Радулов (1995), (2004), (2007), (2017) и Цветкова – Арсова (2002 и 2004), и една статия на автора от 2018 г. брой 1 от 2008 г. на списание „Обучение и рехабилитация на зрително затруднените“, който бе посветен на 40 годишнината от смъртта на Хелън Келър. Всички те отразяват различни страни от живота, дейността и творческия път на тази личност.

ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Представеното изследване в тази студия си поставя за цел чрез актуализиране на ресурсите на обучението на Хелън Келър систематично да се анализират и обобщят основните направления в нейната дейност, като вниманието се насочи към неизвестни и малко известни схващания и факти от живота, в резултат на по-нови проучвания.

ЗАДАЧИ

1. Да се предложи по-съвременно интерпретиране и обобщение на фундаменталните стълбове на методологията за обучение на Хелън Келър.
2. Въз основа на съвременни проучвания да се разширят и обогатят съществуващите знания върху многопосочната дейност на Хелън Келър, като се изследва взаимовръзката между отделните направления в нейната дейност и дискутиране на определени митове.
3. Чрез проучване на нови документални източници да се разширят познанията върху публикуване на педагогическия опит на Ан Съливан.

МЕТОДИ

В изследването са използвани следните методи:

1. Преглед на специалната литература. Направеният анализ на специалната литература обхваща следните области: кореспонденция, есета, статии, речи, изказвания, някои литературни произведения и различни други документи от архива на Хелън Келър, които засягат и дейността на нейната учителка Ан Съливан. Дигитализираният през 2018 г. архив на Хелън Келър съдържа 163 000 архивни единици, от които 475 есета и речи. От включените няколко хиляди писма до обикновени хора и известни личности за нуждите на това изследване

бяха презледани около стотина. Важно значение придобива и кореспонденцията на Съливан с директора на училището за слепи в Бостън – Михаил Анагнос, както и годишните доклади на училището.

2. Аудио и видеозаписи. Някои от речите на Хелън Келър са мултимедийно съхранени, което ни помага да разкрием особеностите на гласа и произношението ѝ.
3. Биографичен метод. Освен „Историята на моя живот“ бяха проучени по-нови източници от последните десетилетия например изследванията на Lash (1981), Lowenfeld (1981), Brolin (2018), Hudson (2018), Selsdon (2020) и др.
4. Научни посещения. С част от проучените източници авторът се запознава по време на неговите посещения в библиотеката на училището за слепи „Пъркинс“ край Бостън и музейната сбирка „Хелън Келър“ при Американската фондация за слепи в Ню Йорк (1993).

УЧИТЕЛКАТА АН СЪЛИВАН

Безспорно, Хелън Келър е плод на педагогиката на слабо виждащата Ан Съливан (1866 – 1936), влязла в историята като „Учителката“. Хелън Келър не е неин огледален образ, независимо че двете имена традиционно се поставят едно до друго. Съливан идва от социалните низини, мизерията и безутешната атмосфера на социалния дом, за да постъпи в училището за слепи „Пъркинс“ на 7.10.1880 г. Тя е ученичка с буен невъздържан и пряк характер, която на два пъти е била на косъм от изключване. Благодарение главно на учителите по литература, история и домакинката С. Хопкинс, преобразява поведението си и изнася благодарствено слово при завършване на випуска в 1886 г. В резултат от успешна операция в 1881 г. лекарите ѝ подобряват зрението до степен четене на обикновен шрифт. Съливан признава, че никога не е искала да обучава сляпоглухи по филантропични причини. Директорът М. Анагнос ѝ препоръчва един ден да следва педагогика. Тя просто желае да си намери работа и мечтае да продължи образованието си в обикновено училище или, по мнение на учителя по музика, да работи като гувернантка.

Две имена имат пряко отношение към организиране на обучението на Хелън Келър – големият американски учен и изобретател Александър Бел, който откликва на молбата за помощ в обучението ѝ от нейния разорен баща от Гражданската война – капитан Артър Келър. Бел има и лични мотиви за това. Сам той е бил човек със слаб слух, а неговата съпруга – глуха.

Второто име е Михаил Анагнос (1837 – 1906) – известен педагог на зрително затруднените и директор на училището „Пъркинс“. Той няма пряк принос в обучението на Келър, но неговата неоценима заслуга е откриването на таланта на Ан Съливан. В препоръката на Анагнос към

бащата на Хелън с незначителни съкращения четем следното: „Тя е изключително интелигентна, строго честна, работлива, женствена в маниерите си. Моралният ѝ характер е всичко, което може да се желае. Тя е запозната със случая на Лора Бриджман и с методите на обучение на глухонеме и слепи деца и ви уверявам, че ще бъде отлична учителка и най-надежден ръководител за малката ви дъщеря.“ Съливан приема уникалната професия срещу безплатна храна и подслон и 25 долара месечно.

Погрешно е да се смята, че в организирането на първоначалното обучение на Хелън едва ли не има случайност, спонтанност и стихийност. Доказва се, че от м. август 1886 г. до края на м. февруари 1887 г. Ан Съливан интензивно се подготвя за предстоящия ангажимент в богатата библиотека на специалното училище. Тя споделя, че по време на обучението на Хелън, за да формира адекватни понятия и най-вече да отговаря на нейните многобройни въпроси, е трябвало непрекъснато да чете допълнителна литература по биология, ботаника, география, физика, химия и др.

Широко е разпространено схващането, че Съливан не е оставила нито една публикация върху своята методика, като единственият източник в продължение на много години са писмата ѝ до училищната домакиня София Хопкинс. По неизвестни причини Съливан непрекъснато я моли да не ги разпространява. Изследванията през последните десетилетия опровергават подобно становище. Вторият надежден източник се състои в интензивната кореспонденция между Съливан и директора Анагнос. Третият източник, разкриващ педагогиката на тази самобитна учителка, са нейните системни доклади, изисквани от Анагнос, които той без редакция редовно публикува в годишниците на училището Пъркинс. Например в 57-мия годишен доклад на училището са поместени 70 страници от Съливан върху нейния опит.

ОЩЕ ЗА ОБУЧЕНИЕТО

Съществено е да се обобща, че обучението на Хелън Келър се изгражда върху 4 опорни стълба:

1. Нагрупаният опит в обучението на сляпоглухите до началото на 80-те години на миналия век и по-специално методиката на д-р Самюел Хоу (1801 – 1876). Като ученичка, Съливан е живяла 6 години в една училищна къща с обучената от Хоу известна сляпоглуха Лора Бриджмен и много добре познава нейния живот и постижения.
2. Постиганията на психологията от края на миналия век. В продължение на 7 месеца Съливан се запознава с психологическата литература върху детското развитие
3. Влияние от методиката на Мария Монтесори (1870 – 1952). Тя е впечатлена от нейния образователен подход, ориентиран към детето.

4. Личният опит, добрата предварителна подготовка и педагогическата интуитивност на Ан Съливан. Нека припомним, че тя дори няма средно образование, тъй като специалното училище тогава предлага 6-годишен курс на обучение. Освен огромните трудности учителката трябва да се бори и с консервативните нрави, патриархалността и предразсъдъците на южняшкото семейство Келър.

Не е ли учудващо, че чрез своето постижение тя се превръща в един педагогически феномен?

Съливан въвежда следните принципи в първоначалното обучение на Хелън: максимална изолация от родителите през първите няколко седмици, силна дисциплина, послушание и силна зависимост от учителя; обучение в естествената природна среда, а не в изкуствената атмосфера на класната стая. Съливан парира всякакъв опит за намеса на родителите в обучението, като живее и работи с Хелън в отделната лятна къща на семейството. В ранния етап на обучението тя говори за укротяване на сляпоглухото дете, докато нейните руски последователи Ив. Соколянски и А. Мещеряков говорят за очовечаване. Безкомпромисността и твърдата упоритост на Съливан достигат до там, че поне два пъти тя удря плесница на Хелън за грубо неподчинение. В писмо до Анагнос от 28.03.1887 г. Съливан пише: „Видях ясно, че е безполезно да се опитвам да преподавам нейния език, докато тя не се научи да ми се подчинява. Послушанието е вратата, през която влизат знанията и любовта.“

Известно е, че сакралната дата в обучението на Келър е 03.03.1887 г., когато Съливан пристига в родния ѝ дом в Тускумбия (Алабама). Заедно с разрушителното поведение на Хелън, тя установява много слабо запазени представи за деня и нощта, синевата на небето, багрите на някои цветя и определени стихийно формирани инстинктивни жестове. Съвременните изследвания на Фрайберг разкриват, че по-късно възникналите аномалии имат по-слабо отрицателно влияние, отколкото при сляпо-родените деца. В едно свое изказване Хелън заявява: „Ако веднъж сме виждали – денят е наш“. Може да се обобщи, че при 18-месечната Хелън не всичко е изчезнало на 100%, както обикновено се твърди.

Известно е, че дълго време Хелън не е могла да разбере, че предметите имат свои имена (Rosalem, 2008). Съливан уточнява, че тя не е могла да отличи гумите чаша, мляко и пия. В едно от първите си писма от 31.03.1887 г. (27 дни от началото на обучението) тя споделя: „Установих, че Хелън знае осемнадесет съществителни и три глагола. Ето списък на гумите. Тези с кръстче след тях са гуми, които тя поиска за себе си: кукла, халба, гръжка, ключ, куче, шапка, чаша, кутия, вода, мляко, бонбони, око (х), пръст (х)(анатом.), пръст (х)(почва), глава (х), торта, бебе, майка, седя, стоя, ходя. На 1 април тя научи съществителните нож, вилица, лъжица, чинийка, чай, папа, легло и глагола бягам“.

Ключовият епизод на 05.04.1887 г. при кладенеца, където е формирано първото понятие „вода“, е достатъчно описан и коментирани. Три месеца и половина след като първата дума е изписана в ръката ѝ, Хелън е ограмотена и написва собственоръчно с молив първото си писмо чрез използване на матрица с релефни редове. Кратките изречения нямат семантична връзка помежду им и не се използват препинателни знаци.

На братовчедката ми Ана,
г-жа Джордж Т. Търнър,
Тускумбия, Алабама, 17 юни 1887 г.

Хелън пише Анна Джордж ще даде Хелън ябълка
Симпсън ще застреля птица Джак ще даде Хелън
пръчка от бонбони лекар ще даде Миклид
лекарство майка ще направи мека нова рокля

(Без подпис)

Фиг. 1. Първото собственоръчно написано писмо от Хелън Келър

РЕЗУЛТАТИ

След това идва ред на брайловото ограмотяване, което трае няколко месеца. На 24.02. 1888 г. Хелън написва своето първо брайлово писмо до Анагнос. Всичко написано от нея е с помощта на брайловата и обикновената пишеща машина. За 4 месеца Хелън научава толкова, колкото Бриджмен за две години (Lash, 1981).

За голямо съжаление в стремежа си да печели читатели бостънската преса започва силно да преувеличава първоначалните постижения на Хелън Келър, което предизвиква бурните реакции на Съливан. Така например, използвайки първия ѝ доклад до Анагнос, от декември 1887г., в който Съливан обяснява как Хелън демонстрира геометрични понятия с блокчета, вестник „Бостън Хералд“ (Boston Herald, 1887) пише, че Хелън Келър е написала трактат за произхода и бъдещето на планетите. Ясно е, че тогава също е имало фалшиви новини. Остра критика срещу подобни писания отправят и американските педагози на глухите. По време на една среща с Анагнос Келър научава, че съществуват чужди езици и е впечатлена от гръцки и френски думи. Така започва нейният чуждоезиков марафон, който води до овладяване на френски, немски, старогръцки и латински, за да я издигне в бъдеще до най-големия преводач на немска класическа поезия в американската литература.

При едно от посещенията в училището „Пъркинс“ Хелън научава, че норвежката сляпоглуха Рагнхилд Каата може да говори. Така у нея пламва

силното желание за словесна реч. Интересно е, че Съливан не одобрява тази идея, защото поддържа схващането, че речта не е най-важния метод за общуване на глухите и ще пречи на дактила. Тя смята, че Хелън не може да види движенията на говорните органи. Посещението в училището за глухи в Бостън през 1888 г. е неутрализирано от учителката. Хелън не се съобразява с това и през 1890 г. постъпва за обучение при известния педагог на глухите Сара Фулър в бостънското училище. Само за 11 урока тя овладява речта, но през целия си живот остава самокритична към това постижение, защото е смятала, че може да постигне още много. Според Масу (1905) „Гласът на Хелън Келър е нисък и приятен за слушане. Когато говори по-силно, тя се движи около два средни тона. В речта ѝ липсва разнообразие и модуляция. Тя произнася всяка дума като чужденец, сблъсква се с елементите на изречението, както четат децата в училище.“ След курса по речево развитие Хелън получава преумора. Много голяма част от нейните речи са изнесени вербално. По време на пътуването към Япония в 1937 г. тя всяка сутрин в пет часа сама излиза на параходната палуба, за да репетира гласово предстоящата реч в Токио.

Известно е, че през 1896 г. Хелън Келър постъпва в Кеймбриджкия девически колеж „Гилман“ край Бостън, подпомагана от Ан Съливан. Официално, тогава още не е съществувало интегрирано обучение, но може да се приеме, че това е типичен пример за училищна интеграция с ресурсно подпомагане. Заможни граждани от Бостън основават „Фонд за подкрепа на Хелън Келър“. След блестящото завършване на колежа Хелън през 1899 г. кандидатства във висшия колеж „Радклиф“ към Харвардския университет. По време на приемните изпити тя използва специално копирани брайлови тестове, защото Деканатът не е разрешил на Съливан да ѝ чете изпитните материали. Хелън е приета на индивидуално обучение. По време на изпитните сесии преподавателите са възхитени от нейните познания по литература и особено от задълбочения интерес към старогръцки и латински. По нейна молба през следващата 1900 г. се прехвърля в редовно обучение и скоро е избрана за вицепрезидент на първокурсника в Харвард.

ТВОРЧЕСКО РАЗВИТИЕ

Обикновено се приема, че върху творческото развитие на Хелън Келър влияят два фактора – авторитетното образование и отличното дипломиране в Харвардския университет през 1904 г., и появата на автобиографичния труд „Историята на моя живот“ (Масу, 1905). В случая пропускаме един решаващ фактор – това е висококачественото специализирано обучение от една учителка с високи социални компетенции – Ан Съливан, която сътрудничи на Келър до края на живота си. Силна подкрепа

в издаването на произведенията на Хелън Келър оказва интелектуалецът Джон Мейси, който е съпруг на Съливан от 1905 до 1920 г. и тя често е споменавана като Ан Съливан – Мейси.

С всяко писмо езикът и стилът на Хелън Келър се подобряват. На 12-годишна възраст със своите първи есета тя вече е забелязана от културните кръгове на Бостън. Първите стъпки не са никак леки. По случай един от рождените дни на М. Анагнос Хелън му изпраща своето есе „Кралят на замръзването“, в което образно разкрива промяната на багрите в гората. Един от учителите в „Пъркинс“ установява, че това е копирано есе от 1873 г., озаглавено „Феята на замръзването“ от Маргарет Кемби. На 30.01.1892 г. пред 8-членната анкетна комисия Келър обяснява, че въз основа на своите преживявания, тя е интерпретирала описаната есенна гора от Ан Съливан по време на разходка. Въпреки всичко, съмненията в плагиатство отварят временна рана между Хелън и Анагнос. В защита на Хелън се обявява лично нейния голям приятел Марк Твен, който в писмо до нея по случай деня на Св. Патрик от 1903 г. пише: „Бяха необходими хиляди мъже, за да изобретят телеграфа или парната машина, фонографа, телефона или други важни неща, но последният човек получава заслугата, а ние забравяме другите. 99 части от всички неща, които произтичат от интелекта, са плагиатства. Чисто и просто, този урок трябва да ни направи скромни.“

След 1896 г. писмата постепенно отиват на малко по-заден план, за да започне интензивния творчески път на една забележителна личност, чиито първи успешни изяви и философско образование ѝ отварят път към висшето общество. Още по време на следването си замисля своята автобиографията, а през 1902 г. в едно дамско списание се появяват първите откъси от този труд. Отпечатването на „Историята на моя живот“ се превръща в истинска сензация в културния живот на Америка.. Преобладаващият буен възторг е придружен с множество въпроси, произтичащи от неразбирането в реалното използване на различни понятия, особено във визуалната сфера и описанията на природни картини. Това дава основание за появата на някои критични. Стига се до мнението, че Келър е марионетка на Съливан. Най-острият критик е известният незрящ психолог на зрително затруднените д-р Томас Катсфорд – един от най-големите изследователи на вербализма у слепите. Приемайки много от постиженията на Хелън Келър, през 1933 г. той я критикува в несъответствие между описание и реален опит, като подчертава, че природните описания са на преводач – интерпретатора. В края на 50-те години, без никакъв аргумент, Келър налага вето върху номинацията на Катсфорд за доживотната награда на Американската фондация за слепи за „Изключителни заслуги към слепите“.

Големият педагог и психолог на зрително затруднените Б. Лоуенфелд

се обявява в защита на Хелън Келър чрез следното становище: „Някои критикуваха ранните писания на Хелън Келър, защото тя не използва в голяма степен или изключва личния си опит. Те се фиксират върху ограничаващия недостиг на речника за впечатления, получени от сензориум, който е ограничен за допир, мирис и вкус. Личността на Хелън Келър и нейното издигане до върха на човешките постижения са резултат от уникална комбинация от изключителна вродена надареност и богата на стимули и подходяща директна среда. Родителите на Хелън Келър и учителката ѝ Поли Томпсън предоставиха тази среда и без тях тя може би не би успяла.“ (Lowenfeld, 1981).

Ан Съливан заявява, че в книгата „Историята на моя живот“ е направила някои незначителни съкращения, като дори не се е наложило да коригира препинателните знаци. Американските графолози установяват, че всичко написано на обикновен шрифт е от ръката на Келър.

Без преувеличение може да се твърди, че този труд има програмен характер, защото разкрива две фундаментални особености в произведенията на Келър, определени от нея. Тя споделя, че от една страна представя описания върху възприетото и преживяното, признавайки, че използва художествени метафори, характерни за всеки творец, а от друга – представеното да бъде толкова художествено, както при всеки друг истински автор. Много трудно е да се прокара рязка граница между двете. Известно е, че през 20-те години на миналия век, се утвърждава схващането, че няма разлика в психиката между слепи и виждащи. По този повод Келър пише: „Слепите извличат знанията от своя опит и от опита на другите като правят асоциации“.

През 1927г. тестването върху усещанията на Хелън Келър показва, че те не са над нормата. Дискусиите върху сензорното развитие на Хелън Келър не губят своето значение и днес. Продължават твърде свободните разговори около нейните тактилни умения. Те варират от свръхразвитие до обикновеност. По-новите издирени факти отново потвърждават второто. Не е доказано, че брайловата четивна скорост на Хелън е била висока. Нейни очевидци споделят, че тя твърде бавно разпознавала монетите. За разлика от тактилноста, обонянието отива твърде далеч. Хелън безпогрешно разпознава по-специфичните миризи, представители на някои типични професии, но по-същественото се състои в нейните изключителни природни описания, предлагащи богатство от ухания. Внушенията за наличие на шесто чувство са също неоснователни. „Нейното сензорно превъзходство е изцяло в царството на целостта. Тя развива богатство на асоциации, надминаващи средното равнище. Интелектуалният ѝ капацитет е оценен като изключителен.“ (Масу, 1905). Ясно е, че ключът на феноменалните постижения трябва да търсим в разбуджането на огромните интелектуални способности.

През 1915 г. Мария Монтезори посещава Америка и при срещата със Съливан заявява: „Кажете на Хелън, че моите деца от дома на детството я разбират. Те знаят триумфа на душата над трудностите. Бъдещето на децата и възрастните ще бъде по-добро, отколкото сега, защото те ще бъдат свободни и ще знаят как духът може да надделее на сетивата“. Скоро след това по време на една конференция Келър заявява на Монтезори: „Аз самата съм продукт на метода Монтезори“. Монтезори отвръща: „Аз съм се учила от Вас като ученичка. Вие с 2-жа Мейси символизирирате образованието на бъдещето“.

Творческите хоризонти на Хелън Келър са необятни. Радулов (1978; 2004) посочва най-известните произведения от огромния списък. Днес все повече се акцентира и върху преводаческата дейност на Хелън Келър. Достатъчно е да споменем факта, че тя превежда на английски език много от произведенията на Гьоте и цялото творчество на Хайне, което безусловно разкрива поетичната ѝ надареност. Най-голяма популярност от нейното поетично творчество получава поемата „Песента на каменната стена“. Сред множеството есета нека споменем няколко все още неизвестни у нас: „Контрол на раждаемостта“, „Атомната енергия“, „Възход на фашизма в Европа“, „Предотвратяване на слепотата“, „Християнската вяра“.

ОТНОШЕНИЕ КЪМ СЛЕПИТЕ И СЛЕПОТАТА

Нека не забравяме, че Хелън се ражда във времето, когато светът е доминиран от многовековната вяра, че слепотата е божие наказание, което пречи на страдащите за нормален и продуктивен живот (Lash, 1981). В своята многопосочна дейност тази уникална личност е първата, която промени възприемането на слепотата от обществото и даде първия важен тласък за приемането на закони в полза на зрително затруднените хора. През 1960 г. в едно интервю по случай 80-годишнината на Хелън Келър на въпроса: „Кое е най-голямото ви лично желание“ тя отговаря: „Бих се радвала да видя деня, в който всяко сляпо дете има възможност за образование и всяко пораснало дете има шанс за подготовка и наемане на работа“.

През целия си живот Хелън Келър е съпричастна както към обикновения гражданин, така и към държавниците по света за формиране на глобална политика към незрящите. Посещавайки 39 страни тя се превърна в посланик на хората с увреждания в целия свят.



Снимка 1. Хелън Келър в Исландия (Lash, 1981)

Изглежда странно, но големият педагог Анагнос проповядва, че по наследствени причини слепите трябва да се въздържат от брак, което категорично се порицава от Хелън Келър. В 1900г. тя прави предложение пред Александър Бел за откриване на специално училище за сляпоглухи. Идеята е отхвърлена от Бел със следните думи: „Огромна грешка е да се създаде училище за сляпоглухи, тъй като те ще загубят най-ценните възможности да влязат в по-пълния, по-богатия и по-свободния живот, за да видят и чуят другите деца.“ Бел предлага да се създаде асоциация за обучение на сляпоглухите и то да се извършва по домовете, както в случая с Хелън Келър.

През 1937 г. Хелън Келър основава отдела за сляпоглухи при американската фондация за слепи. Тя събира много средства за подпомагане дейността на тази структура.

Горещо подкрепя стартиралото в САЩ през 1900 г. интегрирано обучение и категорично се застъпва против самоцелното настаняване на децата в затворени специални институции. В статията си „Връщане в училище“, публикувана в септемврийския брой на „Домашно списание“ от 1934 г., тя пише: „Образованието трябва да обучи детето да използва мозъка си, да си създаде място в света и да запази правата си, дори когато изглежда, че обществото ще го изтласка в скрап“ (по Selsdon, 2020). През 1945 г. посещава първото училище за слепи афроамериканци в щата Мисисипи, открито през 1909 г., като иска разширяване на мрежата от такива училища за преодоляване на расовата дискриминация сред слепите деца. По време на следването в писмо от 02.02.1901 г. до едно брайлово

списание Хелън се обявява за унифициране на математическите знаци в английския брайл.

През 1915 г. Келър взема активно участие в основаване на фонда за ослепелите от Първата световна война, познат под наименованието „Америкън брайл прес“.

По молба на Никола Димитров (французина) – деец на Народното читалище на слепите в България „Луи Брайл“, през 1950 г. тази организация изпраща като дарение на слепите у нас една брайлова печатна машина с необходимите консумативи. Няма доказателства, че Хелън Келър има пряко отношение към този хуманен жест, но като завеждащ международния отдел на „Америкън брайл прес“ има основание да се предполага, че тя най-малкото е била в течение на този акт. Днес институцията е преименувана на „Хелън Келър интернешънъл“.

Най-мащабна дейност за благо на слепите Хелън Келър развива в Американската фондация за слепи, в която започва работа през 1924 г. и служи в продължение на 44 години. През 1928 г. фондацията създава в САЩ специална радиостанция за слепите, в която Келър подбира новини и специфични материали. Келър е един от създателите на „Лайънс клуб“ и през 1925 г. под нейно влияние тази организация се превръща в „Рицар на кръстоносния поход срещу тъмнината“ и прави неимоверно много за незрящите по света.

Един от най-значимите ѝ национални приноси е уреждането на „Комисии за слепи“ към отделните щати, които много успешно функционират и днес. През 1935 г. в Ню Йорк е открита първата фонобиблиотека (Радулов, 2017). С цел достъп до говорещата книга Хелън Келър издейства Конгресът да възложи на Американската фондация за слепи разработката на 5000 фонографа за нейното прослушване от слепите в САЩ. През 1938 г. тя активно съдейства за появата на Закона за националната индустрия за слепи, който задължава производствата на специалните работилници за слепи да се изкупуват от държавата. В речта си от 03.10.1944 г. пред Камерата на представителите успява да наложи преразглеждане на Закона за социалното осигуряване, като чрез него на слепите се отпуска ежемесечна парична компенсация за уреждането.

Общозвестен е приносът на тази забележителна жена за предотвратяване на слепотата. В 1912 г. тя провежда първото изследване върху социалните проблеми на слепите в Америка. На 01.03.1949 г. в словото си пред Националното дружество за превенция на слепотата свързва превенцията с правото на човека да вижда.

На фона на всичко това е странен фактът, че въпреки дейността в организации за слепи Хелън Келър не е членувала в нито една организация на слепи или глухи. Нещо повече, тя изразява отрицателното си мнение за тях със следните думи: „Отказвах да подпомагам движенията на

хората с увреждания. Аз се съмнявах в тяхната мъдрост и благодеяние“. Вероятно още тогава тя е съзряла закостенялостта и консерватизма на тези организации. В словото си от 1946 г. във военната болница в щата Тексас пред ранените войници от Втората световна война Келър казва: „Самосъжалението е най-големия враг на хората с увреждания“.

РЕЛИГИОЗНА ЕКЛЕКТИКА, ХУМАНИЗЪМ И ПАЦИФИЗЪМ

Божествената вяра и дълбоката религиозност съпътстват целия живот и многостранната дейност на Хелън Келър. Не е нужно да се потапяме в задълбочен анализ, за да почувстваме еkleктичния характер на нейните религиозни възгледи. Дори най-общото проучване на творчеството ѝ разкрива религиозна многопосочност, без да се достига до край, като се изключва религиозният фанатизъм. Келър е християнка, но без да се увлича в някои от християнските секти, винаги изразява безгранична привързаност към Библията. От една страна, тя проповядва християнска смиреност, а от друга – бунт срещу неправдите. Странно е, че Хелън Келър приема социалистическите идеи, но не се отрича от религията, което звучи абсурдно. Хелън Келър подлага на остра критика твърдението на Маркс, че религията е илюзорно щастие за хората, като противопоставя мисълта, че „религията е слънце, което кръжи около човека, докато той не се върти около себе си“. Обръщайки се към Маркс пише: „Вие искате да кажете на хората да се откажат от заболяванията си!“.

В своите религиозни лутания Хелън Келър става силен последовател на шведския мислител, учен, мистик и християнски деятел от XVIII век незрящият Емануел Сведенборг. Трудът на Келър от 1927 г. „Моята религия“ е написан поръчково (Радулов, 2018). Поканата идва от една еврейска секта, наречена „Нова Църква“. Тук проличава остра критика към Сведенборг за неговото противопоставяне на Библията, като същевременно се възхваляват религиозните му идеи за човешкото развитие. В основата на всичко казано от Келър е нейната силна и безгранична неопетнена религиозна вяра, с която, както казва тя, „Човек може да извърши чудеса“. В 1929 г. Келър е обвинена, че попада под влиянието на Бахайската религия, смятана днес като религия на богатите.

Едва 10-годишна Хелън събира пари, за да може да учи бедното сляпоглухо дете Томи. Анагнос си спомня как тя, водена от алтруизъм, отстъпила самото си на едно бедно момиче. Известна е нейната силна обич към животните и по-специално към кучетата. В продължение на целия си живот Хелън се грижела общо за 18 кучета, без те да са водачи.

Още по време на следването си Хелън Келър се запознава с идеите на либерализма, филантропията и пацифизма и заявява, че на хората не е нужен винаги мир на всяка цена. През 1916 г. по повод подготвящата се намеса на САЩ в Първата световна война пише: „Конгресът не се готви

да защити народа на Съединените щати, а планира да защити столицата на американските спекуланти и инвеститори, производителите на боеприпаси, от което ще се възползват производителите на военни машини“ (по Brolin, 2018). В словото при откриване на една ушна клиника в Ню Йорк тя казва: „Който не работи, не е член на обществото. Не мога да имам одобрението си, когато чуя, че моята страна харчи милиони за войната и бойните двигатели, два пъти, колкото ни струва цялата училищна система.“. През 1917 г. получава критика за подпомагането на ослепелите от войната немски войници. След това подпомага пострадалите войници от Антантата.

Хелън Келър предчувства Втората световна война. След посещението си в Европа през 1933 г. в едно интервю споделя впечатленията си за видяното със следните думи: „Подготовка за война и международна враждебност навсякъде. Ако сегашното състояние на нещата в Европа се запази, след 5 години ще има война“. В първото посещение в Япония през 1937 г. инспирира борбата срещу милитаризма, но същевременно прави много за приятелството между САЩ и Япония.

Докато по време на Първата световна война Хелън Келър е ярък пацифист, то не може да се каже същото за Втората световна война. Вярно е, че тя подписва меморандума на интелектуалците за помирение между двата враждуващи лагера, но в открито писмо отправя остри словесни нападки срещу Хитлер. По адрес на италианския му съучастник казва: „Мусолини трябва да запомни, че който вади меч, от меч умира.“. През 1939 г. Келър получава подарък от японския император едно куче, но към нея се отправят публични нападки за това, че не спазва ембаргото спрямо милитаризираната Япония. Нейният отговор е, че това е подарък от японския народ. Когато научава, че нацистите са затворили Института за слепи във Виена и са изгонили слепите да просят и гладуват, издига глас на възмущение: „Подобна безмилостна жестокост към страдащите и безсилните не се е случвала дори сред дивашките племена“. Хуманизмът на Хелън Келър се изразява и в разкриването на цяла мрежа от рехабилитационни центрове в САЩ и други страни за ослепелите от двете световни войни.

СОЦИАЛИСТИЧЕСКИ ИДЕИ И ФЕМИНИЗЪМ

Социалната дейност на Хелън Келър е популяризирана у нас в статия на Радулов (2018). Тук ще добавим някои нови и малко познати факти. Разпространението на социалистическите идеи в САЩ започва през 1902 г. Х. Келър попада под тяхното влияние благодарение на съпруга на Съливан – Джон Мейси, който е член на Американската социалистическа партия. Водена от чист идеализъм, през 1908 г. Келър последва неговия пример. Тя изучава Маркс, Каутски, Хърбърт Уелс, Уйлям Морис, Юджин Денс.

Абонира се за двумесечното брайлово списание на немските социалисти. Тя заявява: „Моята втора страна е Гьоте и Маркс.“ Докато мечтата на Мейси е социален революционер, то мечтата на Хелън е социален реформатор (Lash, 1981). През 1912 г. тя окачва в своята стая червено знаме. Според нея, идването на социализма е неизбежно. Още през 1912 г. партията се разцепва и започват саботажни действия, което огорчава младата социалистка, но тя не губи вяра в световната революция. Поздравява Ленин и болшевишката октомврийска революция от 1917 г. Още през ноември същата година се обявява против външната агресия на чуждестранните войски и по-късно настоява за дипломатически връзки на САЩ със Съветския съюз. Тя става член на Комитета за защита на съветския съюз и на Комитета „Истината за Русия“ (Радулов, 2018). В едно интервю от онези години казва, че най-великите личности на човечеството са Ленин, Едисон и Чарли Чаплин. Американските тайни служби ѝ откриват досие и започват да я следят.

В хода на годините бавно и постепенно тя осъзнава, че социалистическите идеи са една голяма утопия. Първото разочарование идва през 1921 г., когато се загълбочава следреволюционната разруха в Съветския съюз. Келър споделя следното: „В резултат на гражданските войни и интервенцията, макар това да се възприема само от болшевишките политици и практики, Русия, която беше хлебната кошница преди войната, сега беше пометена от глад, за да се присъедини към „Гладният банкет на руския език“. Парите, които се дават за облекчения, ще отидат за укрепване на ръцете на фанатичите, които имат за цел разрухата на своята страна“. През 1932 г. тя определя Съветския съюз като експеримент, но дава като пример за подражание младежта на тази страна. Скоро Келър започва да се бунтува срещу Сталинския терор. През 1936 г. в едно изказване тя недоумява, как затворниците се принуждават да признаят нещо, което не са извършили. В интервю от 1937 г. посочва като най-великите хора Айнщайн и Рузвелт, като съзнателно пропуска Сталин. Келър добавя: „Не мисля, че той има въображение, широта на преценката и щедростта към човечеството“. В началото на 50-те години по време на Студената война тя остро отрича следвоенната сталинска пропаганда. В спомените си, по повод увлечението на Келър по социалистическите идеи, Lowenfeld (1981) споделя: „Във Виена се казваше, че ако не си бил социалист, когато си бил млад, не си бил млад“. Внимателният анализ на отношението на Хелън Келър към социалистическите идеи въпреки разочарованията показва, че нещо от тях като че ли остава завинаги в нейната душевност.

Феминизмът на Хелън Келър произтича от социалистическото влияние. Тя става член на Американския съюз за граждански свободи. През 1911 г. социалистите печелят частични избори в гр. Милуоки, което отключва женското движение. Със свои средства от хонорарите на

нейни статии, както и от събрани средства тя финансира множество работнически кампании и поддържа женското изборително право. През 1915 г. се появява статията ѝ „Защо мъжете се нуждаят от женски права“. По повод една петиция на жените Келър пише: „Подписаната петиция от 5000 жени не е този документ. Накарайте 5 мъже да се подпишат и ние ще направим нещо повече“. Социалната дейност на тази забележителна жена намира обобщение в следната мисъл: „Не мога да направя всичко, но все още мога да направя нещо и защото не мога да направя всичко, аз не ще се откажа да направя нещо, което мога“ (по Hudson, 2018).

ЛИЧНИЯТ ЖИВОТ

Животът и дейността на Хелън Келър финансово се обезпечават от 4 източника: стипендиите „Карнеги“ и „Американска фондация за слепи“, „Америкън брайл прес“, хонорари от издателската дейност и частни благотетели. Установява се, че тя се облича изискано, отсяда в скъпи хотели и наема луксозни къщи. Келър оправдава големите си разходи с необходимостта да се среща с различни представители на авторитетни институции. Разбира се всичко това не помрачава стореното от нея.

Неузброими са срещите на Хелън Келър с известни личности. Нека отбележим някои по-екзотични от тях. На посещението при Английската кралица в 1931 г. присъства Бърнард Шоу. Нарушавайки протокола, той се обръща към Хелън с думите: „Вие виждате и чувате колкото всички американци – взети заедно.“ Това помрачава настроението на Келър. Най-бляскаво е посещението ѝ при японския император през 1937, което се отбелязва като най-помпозното от тези на всички гостували държавници в тази страна. Близко до България са нейните посещения в две балкански страни. В Югославия по покана на правителството (1931 г.) Хелън разговаря със сръбския Крал Александър на френски и посещава училището за слепи в Земун. Хелън Келър описва вибрациите от циганските ритми на оркестъра по време на разходката по Дунава. През 1946 г. посещава Гърция, за да инспирира обучението на слепите в тази страна.

След Първата световна война с появата на големия джазов оркестър тип „Биг-бенд“ в Америка се появява популярната музика и музикалният шоубизнес. Хелън Келър се втурва и в това поприще, като участва с гласови реплики и пантомима в различни водевили, което ѝ носи солидни хонорари. Реакцията на публиката е неугържима. Музикантът Джордж Луис посвещава на Келър една попесен, озаглавена „Звездата на щастието“, която тя не харесва. Хелън Келър играе себе си и в първия филм върху „Историята на моя живот.“ Следват епизодични участия и в други филми. Заедно с работните посещения Хелън Келър се запознава с известни експонати в музеите на: Атина, Лондон, Париж, Токио, Ню Дели и др. В нейните забавления се включват: плуване, гребане и езда.

В своя жизнен път Хелън Келър получава три предложения за брак. Първото е през 1916 г., направено от Питър Фејджън от руско потекло, който научава дактил и брайл. Майката на Хелън – Кейт Келър, осуетява опита на дъщеря си да му пристане. С човешка болка Хелън Келър прави следната изповед: „Каква земна утеха има за личност като мен, на която съдбата отрече съпруг и радостта от майчинството“. През 1920 г. идва следващото писмено предложение, което е направено от някой си М. Дж. През 1923 г. се появява третото предложение от един богат вдовец от Канзас сити. Тактично и с много човешка топлина тя отхвърля тези две брачни оферти.

Жизненият и творческият път на Хелън Келър е съпътстван от три лица: Ан Съливан, Поли Томпсън и Нела Бради.



Снимка 2. Хелън Келър, Ан Съливан и Поли Томпсън (Lash, 1981)

Естествено на първо място трябва да споменем легендарната Ан Съливан (учителката), която създаде една историческа личност. В сложния и многообразен живот на Келър тя променя ролята си от обучаващ към мениджър и сътрудник. Доказват се опитите тези две гами да бъдат разделени. Първият идва от един университетски преподавател в Харвард, а вторият от майката на Хелън – 2-жа Кейт Келър, която обнадеедена от първите успехи на дъщеря си, предполага, че нейната самостоятелност едва ли не е гарантирана. Вече споменахме и за осуетения от нея брак на Хелън.

Неузмеримата признателност към Ан Съливан е отразена в произведението на Келър „Учителката“ (1955). След 1929 г. тя преживява няколко неуспешни очни интервенции, в резултат на които почти

изгубва зрението си. Когато на 20.10.1936 г. Съливан умира, Хелън Келър пише: „Непоколебима, капризна, хумористична, каквато беше, тя имаше необикновената способност да пусне ореола от собствената си глава към моята“. През 2003 г. името на Ан Съливан е въведено в Залата на националната женска слава на САЩ.

През 1913 г. една ирландска емигрантка на име Поли Томпсън (1885 – 1960) пристига в Америка, за да се превърне една година по-късно в секретарка на Хелън Келър. Уважавайки нейния труд и достойнство, Келър споделя: „Тя нямаше литературната искрица и усет към политиката и обществените работи.“ След смъртта на Съливан, Поли Томпсън остава ключов сътрудник на Келър. Не е много ясно как и кога към триото Келър, Съливан, Томпсън се включва Нела Бради. Нейната мъдрост и реализъм помагат при взимането на някои важни решения. В 1960 г. Поли Томпсън умира. В последните години от живота си Хелън е подпомагана от някоя си 2-жа Евелин Дейвидсън.

През 1959 г. е учредена международната награда „Хелън Келър“. Последната публична изява на тази знаменита личност е през 1961, когато във Вашингтон получава наградата „За служба на човечеството“ на „Лайънс-клуб“. Същата година Келър получава слаб инсулт и прекратява обществената си дейност, като се оттегля в самовзгъбение. Хелън Келър умира на 01.06.1968 г. в Аркън Рич. По повод полагането на урната с праха ѝ във Вашингтонската катедрала до почиващите там Съливан и Томпсън, в своето слово сенаторът Лестер Хил от Алабама казва: „Тя ще живее, защото е едно от малкото смъртни имена, които не са родени да умират.“ Паметни за всеки човек остават думите на Хелън Келър, изречени с чувство за скромност, достойнство и гордост: „Животът е или детско приключение, или нищо“.

ИЗВОДИ

1. Върху фона на проучванията през последните десетилетия представеното изследване доказва, че обучението на Хелън Келър се изгражда върху 4 опорни стълба, установени чрез анализ на предварителната подготовка на Ан Съливан: първоначалният опит върху обучението на сляпоглухите, психологията на детското развитие в края на XIX век, влиянието от методиката на Монтесори и личния опит и педагогическата интуитивност на Ан Съливан.
2. Литературното творчество на Келър е отражение на натрупания реален, личен опит и нейния стремеж към равни постижения и безкомпромисност спрямо другите автори.
3. Богатата и многопосочна обществена дейност на тази уникална личност се обуславя от динамиката на влияния върху проблемите

на слепотата, религиозните лъкатушения, пацифизма, женското движение за равноправие и социалистическите идеи, без да се достига до екстремизъм и пълно отрицание.

4. Изследователите на Хелън Келър обикновено акцентират върху факта, че Ан Съливан няма нито една публикация. Изследването доказва, че тя представя педагогическия си опит не само в писмата до 2-жа Хопкинс, но много по-разширено в кореспонденцията с М. Анагнос и в годишниците на училището за слепи „Пъркинс“ в Бостън.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В тази студия е налице старание за разширяване и систематизиране на познанията върху живота и дейността на една уникална и многопосочна личност. Изследваните нови факти и разкриването на взаимовръзката в различните превъплъщения на Хелън Келър дават отговори на редица въпроси, като същевременно повдигат нови. Пред изследователите на живота и творчеството на тази забележителна жена има още неотворени врати. Дигитализирането на нейния архив предлага възможност за навлизане все по-дълбоко в богатата кореспонденция, нейните речи и изказвания.

Това изследване показва, че при нея нищо човешко не е чуждо. За нейната гениалност като цяло и конкретните ѝ постижения днес има приемливи научни обяснения. Lowenfeld (1981) прави следната обобщена оценка на личността на Хелън Келър: „Преди всичко има характеристики, които обикновено се признават като нейни лични качества: висока интелигентност, несломима сила на волята, физическа сила и умствено постоянство, всички мобилизирани за преодоляване на изолиращите и детуширащи ефекти на нейното двойно увреждане. Животът ѝ е наречен чудо, осъществен само чрез комбинация от несломима воля и извисяваща сила, произтичаща от вяра и решителност, която ѝ позволи да постигне това, което изглеждаше невъзможно“.

Развитието на специалната педагогика, психологията и лингвистиката ще открият нови хоризонти. Постиженията на Хелън Келър не са нито шумна евтина сензация, нито научни фантазии, нито неограничените възможности на Америка, те са плод на индивидуални способности, дръзновение, смелост и решителност.

БИБЛИОГРАФИЯ

- American Foundation for the Blind - www.afb.org/HelenKellerArchive
Brolin, K. (2018). What Does Helen Keller's Legacy Mean to the Organized Blind Movement and the World Beyond? Braille Monitor June, 2018

- Hudson, M. (2018). "Why Is Helen Keller the Only Blind Person Anyone Knows? „Future Reflections volume 37, 3, 2018
- Keller, H. (2004): Келър, Х. (2004). Историята на моя живот. Българска асоциация за обучение на зрително затруднени деца, София. [Kellar, H. (2004). Istoriyata na moja zhivot, Balgarska asotsiatsia za obuchenie na zritelno zatrudneni detsa, Sofia]
- Keller, H. (1995): Келър, Х. (1995). Историята на моя живот. Издателство „ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ“, София. [Kellar, H. (1995). Istoriyata na moja zhivot, izdatelstvo „VEDA SLOVENA-ZhG“, Sofia]
- Lash, J. (1981). Helen and teacher. The story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy. “Dell Publishing Co”, New York, 1981.
- Lowenfeld B. (1981). Helen Keller: A Remembrance, Berthold Lowenfeld on Blindness and Blind people, American foundation for the Blind, New York, 1981
- Macy, J. (1905). The story of my life by Helen Keller with her letters. Doubleday, Page & Company, 1905.
- Radoulov, V. (1978): Радулов, В. (1978). Елена Келер. Издателство „Народна просвета“, бр. 12 стр. 81 – 83. [Radulov, V. (1978). Elena Keler. „Narodna prosveta“, br. 12 str. 81 – 83]
- Radoulov, V. (1995): Радулов В. (1995). Децата със специални педагогически нужди в училището и обществото. Рекламно-полиграфска къща „ДАРС“, Бургас. [Radulov V. (1995). Detsata sas spetsialni pedagogicheski nuzhdi v uchilishteto i obshtestvoto, reklamno-poligrafaska kashta „DARS“, Burgas]
- Radoulov, V. (2004): Радулов, В. (2004). Педагогика на зрително затруднените. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София. [Radulov, V. (2004). Pedagogika na zritelno zatrudnenite. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia]
- Radoulov, V. (2017): Радулов, В. (2017). История на педагогиката на зрително затруднените. Издателство „ФЕНОМЕН“. [Radulov, V. (2017). Istoria na pedagogikata na zritelno zatrudnenite. Izdatelstvo „FENOMEN“]
- Radoulov, V. (2018): Радулов, В. (2018). Социалната дейност на Хелън Келър. „Обучение и рехабилитация на зрително затруднените“ бр. 1 стр. 19 – 26. [Radulov, V. (2018). Sotsialnata deynost na Helan Kellar. „Obuchenie i rehabilitatsia na zritelno zatrudnenite“ br. 1 str. 19 – 26]
- Rosalem, H. (2008): Росалем, Х. (2008). Ан Съливан: анализ на нейните преподавателски техники. „Обучение и рехабилитация на зрително затруднените“, бр. 1, стр. 6 –12. [Rosalem, H. (2008). An Salivan: analiz na neynite prepodavatelski tehniki. „Obuchenie i rehabilitatsia na zritelno zatrudnenite“, br. 1, str 6-12]
- Selsdon, H. (2020). Lesson Plans for Distance Learning. American Foundation for the Blind - www.afb.org/HelenKellerArchive
- Tsvetkova-Arsova, M. (2002): Цветкова-Арсова, М. (2002). Обучение на зрително затруднени деца с множество увреждания и на сляпоглухи. Издателство „Екопринт“, София. [Tsvetkova-Arsova, M. (2002). Obuchenie na zritelno zatrudneni detsa s mnozhestvo uvrezhdania i na slyapogluhi. „Ekoprint“, Sofia]

Tsvetkova- Arsova, M. (2004): Цветкова-Арсова, М. (2004). Обучение на сляпоглухи деца и юноши. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София. [Tsvetkova-Arsova, M. (2002). Obuchenie na slyapogluhi detsa i yunoshi. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia]

За автора:

Проф. глн Владимир Радулов
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ
Председател на българската асоциация за обучение на зрително затруднени деца Пенсионер
Контакт: София 1505 ул. Буная №18 б
E-mail: vlado.radoulov@gmail.com
Научни интереси: обучение и рехабилитация на зрително затруднените, общи въпроси на специалната педагогика. Над 270 публикации.

About the author:

Prof. Vladimir Radoulov, D.Sc.
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Chairman of the Bulgarian Association for Training Visually Impaired Children
Retired from academic work
Contact: Sofia 1505, 18 B “Bunaya” Str.
Email: vlado.radoulov@gmail.com
Scientific research interests: training and rehabilitation of visually impaired people, general issues in special pedagogy. He has more than 270 publications.

В ПОДКРЕПА НА ПРОФЕСИОНАЛНОТО ОРИЕНТИРАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Пелагия Терзийска, Мария Костова

Резюме: На базата на европейските политики и българското законодателство статията се фокусира върху възможности за насочване и професионално ориентиране на учениците с умствена изостаналост в рамките на училищното образование. Представени са различни възможности за създаване на интерес и запознаване на тази група ученици с различни професии, както и за повишаване на мотивацията за тяхното усвояване. Споделен е собствен позитивен опит, подкрепен с вижданията и на други автори.

Ключови думи: ученици с умствена изостаналост, професии, професионално ориентиране, междупредметни връзки, организация на работа

IN SUPPORT OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Pelagia Terziyska, Mariya Kostova

Abstract: On the basis of EU policies and the Bulgarian law, the article is focused on opportunities for the provision of guidelines and professional orientation to schoolchildren with intellectual disability within the framework of school education. Different opportunities for getting this group of schoolchildren interested in and acquainted with different professions are presented, as well as for enhancing their motivation for becoming proficient in them. The authors share their own positive experience supported by the views of other practitioners.

Keywords: schoolchildren with intellectual disability, profession/career, professional orientation, interdisciplinary link, organization of work

УВОД

Образованието и професионалната подготовка са безценни за развитието на човешкото общество. Именно в областта на образованието човек се социализира. Затова и вниманието към образованието и професионалното обучение във всички страни по света е повишено. От това, колко компетентни са хората, доколко притежават съвременни знания, се определят резултатите от всяка реформа, както и начинът, по който се адаптират към социално-икономическите реалности. На основа на европейските политики и практики България разработва своя собствена образователна политика, формулира основната си образователни цел и задачи.

Конвенцията на Организацията на обединените нации за правата на хората с увреждания (2012) е първият правно задължителен международен инструмент в областта на правата на човека, по който Европейският съюз (ЕС) и неговите държави-членки са страни. Конвенцията изисква тези държави да закрилят и гарантират всички права на човека и основните свободи на хората с увреждания, включително правото на труд. За да бъдат постигнати целите на ЕС за растеж, е необходимо повече хора с увреждания да работят по платено трудово правоотношение на открития пазар на труда. Стратегията „Европа 2020“ предоставя на държавите-членки анализи, политически насоки, информация, обмен и помощ, включително нови изискуеми умения и нови работни места.

В Хартата на основните права на ЕС (2017) се подчертава, че „Всеки има право на образование, както и на достъп до професионално и продължаващо обучение. Европейският съюз признава и зачита правото на хората с увреждания да се ползват от мерки, които осигуряват тяхната автономност, социалната и професионалната им интеграция и участието им в живота на общността.“ (Дял I, чл. 14; Дял III, чл. 26). За да се постигне социално взаимодействие и приобщаване, е необходимо на децата и учениците със специални образователни потребности да се създадат равни стартове и шансове за качествено образование и развитие, както и равен достъп за професионално образование и професионална реализация.

За да участват пълноценно в живота на общността след навършване на пълнолетие, лицата със специални образователни потребности, включително лицата с умствена изостаналост, трябва да получат навременна професионална подготовка. Тя ще им помогне да се почувстват полезни както за себе си, така и за околните, да бъдат ангажирани и да се чувстват значими членове на обществото.

Професионалното образование и обучение според Закона за професионалното образование и обучение (ЗПОО, 2018) е достъпно за всички деца, включително и за тези със специални образователни

потребности. Конкретизира се в член 32, че за тези деца се организира професионално обучение и професионално образование „по програми, съобразени със здравословното им състояние или със социалния им статус“. Законодателят отделя лицата с интелектуална недостатъчност, сензорни нарушения, физически увреждания, с девантно поведение. Всички посочени групи лица, с изключение на децата с интелектуална недостатъчност, се обучават по програмите за професионално образование или професионално обучение по професия или част от професия. Министерство на образованието и науката и Министерство на здравеопазването определят професиите, по които различните групи деца могат да се обучават. В закона се подчертава, че *децата с интелектуална недостатъчност се обучават по програми за професионално обучение по част от професия или по професия за придобиване на първа степен на професионална квалификация.*

На основание на член 48, ал.3 от Правилника за прилагане на закона за народната просвета (ППЗНП) учениците със СОП, които не постигат Държавните образователни изисквания (ДОИ) и завършват с удостоверение за завършен VIII клас, могат да продължат обучението си в IX клас на училища, които организират професионално обучение по част от професия или по професия за придобиване на първа степен на професионална квалификация.

Възможност за продължаване на обучението на тези ученици даваха Социално учебно-професионални заведения (СУПЗ), създадени чрез постановление 63 на МС от 11.04.1991г. Целта на тези институции е да се квалифицират всички категории лица с увреждания, включително лица с лека умствена изостаналост, на възраст от 14 до 35 години, в подходящи за тях професии.

В Закона за професионално образование и обучение за ученици със специални образователни потребности (ДВ бр.103 от 2002г.) се посочва, че за учениците с умствена изостаналост се организира професионално обучение (ч. 32, ал. 3). В допълнителни разпоредби към закона за изменение и допълнение на закона за професионалното образование и обучение (обн. ДВ., бр.61 от 2014г.) – параграф 41, се конкретизира, че лицата, които са завършили клас от помощно училище или учениците със специални образователни потребности, които имат завършен клас от средното образование по индивидуална образователна програма, могат да се обучават:

1. по програми Д, с продължителност до 1 година, със завършен прогимназиален етап или завършен клас от средното образование;
2. по програма А, с продължителност, определена в съответната документация – за лица със завършен клас на помощно училище или за лица със специални образователни потребности със завършен клас по индивидуална образователна програма.

Към настоящия момент професионалната подготовка на ученици със специални образователни потребности, включително с интелектуална недостатъчност, се осъществява в Център за специална образователна подкрепа. Тук учениците могат да придобият първа степен на професионална квалификация или квалификация по част от професия (Закон за предучилищното и училищното образование, чл. 26, ал.2).

„Професионалната подготовка обхваща компетентности, необходими за придобиване на професионална квалификация, както и за придобиване на правоспособност за професии, упражняването на които изисква такава“ (Закон за предучилищното и училищното образование, чл. 84, ал. 1).

Не малко са изследователите у нас, чиито изследвания са в областта на професионалното ориентиране, професионалното образование и обучение. Специално внимание заслужават трудовете на автори като Я. Мерджанова (Merджанова, 2003), Д. Василев (Vasilev, 2003), Д. Искрев (Iskrev, 2009), М. Богданова (Bogdanova, 2015), Ам. Тодоров (Todorov, 2010), М. Замфиров (Zamfirov, 2017). Те насочват вниманието към редица фактори като: училище, предприятия, пазар на труда, условия на труд, потенциален работодател, обществени нагласи и др., които оказват влияние върху цялостния процес на професионалното ориентиране, професионална подготовка и професионална реализация на лицата с увреждания.

За Мерджанова и Василев професионалното ориентиране „е един от механизмите за насочване и свързване на човек с неговата професия“ (Merджанова, Vasilev, 2003: 18). То има съществено значение за неговото личностно развитие и успешно включване и социализиране в обществото.

Искрев определя професионалното ориентиране като „научно-практическа система за подготовка на личността за свободен и осъзнат избор на професия и кариера. То е целенасочена дейност на обществото по оказване на помощ на младежите и възрастните при избора на професия. Професионалното ориентиране е система от различни обществени въздействия с цел да се подпомогне индивидът да направи правилен избор на професия и образование, съобразено с личните интереси и способности и социално-икономически потребности“ (Iskrev, 2000:9).

За Богданова (Bogdanova, 2015) професионалното ориентиране при учениците със СОП има свои специфики, породени от особеностите в тяхното развитие. Този процес изисква повече време, повече усилия и добро познаване на особеностите на децата, за да се реализира възможно най-ефективно.

Замфиров и Хараламбус (Zamfirov & Charalambous, 2017) разкриват възможности за професионално ориентиране и обучение на ученици с умствена изостаналост в Р. Кипър. Споделя добри практики в тази посока. Описаната услуга за професионална ориентация и реализация, прилагана и ефективно функционираща на територията на Р. Кипър, е тримодулна

услуга, т.е. услуга с три програми, чиято цел е намиране на подходящо поле за дейност и професионална изява на младежи и възрастни с увреждания. Вниманието заслужават уменията и компетентностите, които услугата осигурява, както и възможността за работа в реални условия и ролята в този процес на организации в частния сектор.

Може да се обобщи, че всички автори насочват вниманието към значимостта на професионалното ориентиране в процеса на оказване на помощ на личността в използване и доразвиване на своите лични качества и способности до степен, в която да е в състояние да избере за себе си областта на обучение и трудова дейност.

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта ни е да изследваме възможности за повишаване на професионалното ориентиране на учениците с умствена изостаналост. Прилага се различна организация на работа както с малките ученици, така и с големите, които вече осъществяват професионалната си подготовка. Апробират се авторски идеи и подходи.

Изследването се реализира с 12 ученици с умствена изостаналост (8 – 13-годишни) от Център за специална образователна подкрепа. Предлагат се различна организация и нестандартни методи на работа с тези ученици в учебния час, включително и при посещенията на професионалните паралелки от Центъра. Предварителната организация на посочените посещения и планираните съвместни дейности в разширената по този начин класна стая дава възможност за наблюдаване и отразяването в дневник на поведението на учениците в нова среда; на емоцията, която проявяват, и на активността им в груповата работа и работата по двойки.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИЕ

Настоящата разработка насочва вниманието към професионалното ориентиране на ученици с умствена изостаналост в центрове за специална образователна подкрепа. Учебният материал, който се предоставя в тях, е адаптиран към особеностите на учениците, техният опит, формирани умения и навици.

Обучението се осъществява по изработени индивидуални учебни програми за всеки ученик. Съдържанието им е съобразено по степен на сложност и има отворен характер, което позволява на учителите да разглеждат една тема толкова пъти, колкото е необходимо, за да се усвои необходимата информация и да се формират навици и умения. Целта е да се постигнат компетенции, даващи възможност на учениците да се справят самостоятелно с различни дейности в ежедневието и да обогатяват опита си. Колкото по-често дадена тема е предмет на обсъждане в различни учебни единици, толкова по-голям е шансът да бъде

възприета и осъзната. За целта е необходимо да се използват различни и иновативни методи, похвати и средства на обучение.

Реализирането на професионално ориентиране на учениците с умствена изостаналост може и трябва да започне възможно най-рано. Изучаваните учебни дисциплини дават възможност за насочване и ориентиране към различни професии. Адекватна подкрепа по посока професионалното ориентиране и подготовка на посочената група ученици имат часовете по технологии и предприемачество.

Формирането на умения за самостоятелен избор на дейност, за поемане на отговорност, за довеждане на започнатото докрай, както и създаването на мотивация, на готовност и способност за преодоляване на познавателни и практически трудности стои в основата на обучението по технологии и предприемачество. Това обучение включва реализирането на учебно-трудова процес и на тази основа усвояването на умения за изпълнение на предвидените в учебната програма технологични операции. При учениците с умствена изостаналост е важно тези умения да се усвояват на конкретна предметна основа – изработване на достъпни за тях изделия. В учебно-трудова дейност ученикът се учи да създава, да моделира, да проектира, да пресъздава, включително и чрез взаимодействие с другите. Учи се на упоритост и инициативност, на неотстъпване пред трудности и на изживяване на успех.

На всеки ученик трябва да се осигури възможност да работи със собствения темп на работа, да постига свой резултат, свой личен успех. Учителят е длъжен внимателно да осъществява педагогическото взаимодействие, така че детето да може да избира дейност, която му е интересна, която може да реализира и да придобие личностен за него смисъл.

Значимо място в този процес има обучението по Околен свят, Човекът и природата, Човекът и обществото. При запознаване с обширната тема „Професии“ апробирахме различни варианти за представяне на една или друга професия. Изключително удачен и интересен за учениците се оказва *нестандартният начин за демонстриране на професии от страна на учителя*. Влизайки в различни роли и използвайки необходими за конкретната роля атрибути, учителят успява да съсредоточи вниманието на учениците и по достъпен за тях начин да представи конкретната професия. Докато учениците работят самостоятелно по поставен въпрос/задача, учителят облича бяла престилка и взема лекарска слушалка. При сигнал от негова страна учениците го поглеждат. Емоцията е голяма. Всички разпознават, че в момента учителят е в ролята на лекар. С желание обясняват по какво са познали, че това е лекар. Минавайки покрай всяко едно от децата, „лекарят“ преслушва гърдите им и обяснява какво трябва да правят, за да са здрави. Учениците проявяват огромен интерес, поддържащ активното им участие и задържащ за

по-дълго време тяхното внимание.

Следва нов момент, при който учителят поставя задачата всички внимателно да го наблюдават, защото пред очите им той ще се превърне от лекар в Паузата, която прави – замълчаването – приковава вниманието на децата върху него. Учителят сваля бялата престилка, поставя на главата си полицейска шапка и вместо слушалките взема стоп-палка. Ученикът, който пръв познава, че учителят е в ролята на полицай, получава за награда възможността и той да влезе в тази роля. По подобен интересен начин учениците лесно се запознават и с други професии: сменяйки слушалката с готварска шапка, учителят подсказва за професията на готвача или пък *ученикът* – сменяйки готварската шапка с шапката на полицай и т.н.

При разпознаване на обличения като готвач учител (готварска шапка, престилка) учениците вместо да назоват професията готвач, казват „Шеф Манчев“. От това става ясно, че те свързват дадена професия не със същността ѝ, а с възприетия от екрана образ, което провокира учителя към припомняне и на други екранни образи и обобщаване, че всички те имат професията готвач. Посоченото е ярка проява на характерното за децата с умствена изостаналост ситуативно и конкретно мислене, както и за недобре формирани категории. Подсказва за необходимостта от по-задълбочена работа в тази посока.

Полезен начин за запознаване, насочване и създаване на интерес в учебния час към определени професии имат и такива форми на работа като играта „В работилницата на...“. При нея се предоставя възможност на всяко дете само да реши в каква работилница иска да участва. За целта на бюрото се нареждат различни материали и инструменти: конци, прежда, шило, плат, скъсан джоб на престилка, скъсана обувка, маратонка. Посоченото е особено полезно при невъзможност да се използва езика като средство за общуване. Избирайки конкретните предмети и използвайки ги по предназначение, децата влизат в роля и не е нужно да се притесняват от това, че са невербални.

Манипулативните и конструктивни дейности, както и игрите с подражателен характер, също имат своето значимо място при запознаване с различни професии и провокиране на желание у учениците за упражняване на една или друга професия. В този контекст може да се използват пъзели. Удачен вариант е да се започне с обикновено нареждане на пъзели, представящи професии, атрибути, свързани с конкретна професия, а също така и с подреждане на пъзели след прочитане на текстове с подобно съдържание и поставяне на задача, да се подредят последователно представените пъзели според последователността на моментите в текста.

Свое място и значение в процеса на подпомагане, насочване и

професионално ориентирани имат регулярните срещи с учениците, които се обучават в *професионалните паралелки на центъра за специална образователна подкрепа*. Посещенията там са една много добра възможност учениците да се потопят в атмосферата на „по-големите“ и в усвояваната от тях професия. Работата по двойки и/или в малки групи, организирана при посещенията в тези паралелки, е полезна както за по-малките, така и за по-големите. От позициите на по-информирани обучаващите се в професионалните паралелки обясняват и демонстрират формираните от тях умения, свързани с конкретната професия. По свой начин мотивират по-малките към усвояване на тази професия.

Анализът на получените данни показва повишаване на интереса към конкретната професия, както и желание и на двете групи ученици да комуникират помежду си. Родителите споделят, че прибирайки се вкъщи, те се опитват да разказват за преживяванията си и задават въпроси от рода на „Аз ще уча ли там?“, „Знаеш ли, че има професия?“, „Гошо ще стане готвач, аз може ли?“.

Изключително ползотворно е *посещението и на родителите заедно с децата им в професионалните паралелки и организирани в тях дейности*. Иницирирането на срещи между родителите на по-малките ученици с родителите на тези, обучаващи се в посочените паралелки, е още един значим момент от работата по професионално ориентирани. В тази връзка свой принос имат и изложбите с продукти на ученическия труд, и посещенията им от ученици и родители. Последвалите разговори след изложбите провокират и деца, и родители да изкажат мнение, да споделят опит, да разкажат за професията, която упражняват, за детската си мечта.

Гостуването в сладкарски цех въздейства благоприятно върху емоционалното състояние на децата и желанието им да се научат да правят сладкиши. При проведеня след това разговор на въпроса: „Какво предпочитат – да продават или да изработват сладкиши?“, по-голяма част отговориха, че желаят да станат сладкари и да изработват красиви и вкусни десерти. Това посещение предизвика жив интерес и разговор по отношение на външния вид на сладкарското изделие, помогна за насочване на вниманието към необходимостта не само да е вкусно, но и красиво. Насочвани от учителя, учениците предлагат свои варианти за начина на опаковане и подобряване на естетическия вид на опаковката.

Посещенията в шивашки цех, освен че допълват информацията за професията на шивача, са възможност за насочване на детското внимание към правилното, икономично използване на плата, към подбиране на подходящи конци, към съчетаване на цветове. От събраните парчета плат (изрезките от кроенето на дрехите) учениците правят апликации. Насочвани от учителя, те се опитват да обяснят какъв плат използват, какъв е цветът му, трудно ли се залавя, потърсили ли са помощ, получили

ли са помощ и от кого и др. По време на планираната предварително и осъществена среща с децата от намиращата се близо до Центъра детска градина, учениците с умствена изостаналост представят своите апликации и разказват за тях. След това ги подаряват на малките си приятели. Посоченото е особено полезно за провокиране на позитивни емоции и повишаване на увереността в собствените сили.

Не бива да се пренебрегват и *междупредметните връзки* като важен фактор, подпомагащ процеса на професионалното ориентиране. Ефективни за разширяване на знанията и за стимулиране на интерес към конкретни професии са задачи в часовете по български език от рода на: довършете изречението с подходяща дума („Аз правя компот от...“); изберете от посочените думи подходящата („Аз произвеждам ранни зеленчуци в...“ , възможни думи – парник, на полето, оранжерия); подгответе списък на необходими плодове и зеленчуци за пазаруване/готвене.

В часовете по математика тези списъци са възможност за разиграване на игри като „На пазар“, „В кухнята на ресторанта“. Влизайки в ролята на продавач и купувач, на готвач и доставчик, учениците могат си „купят“ различен брой от даден плод или зеленчук, да броят, да групират и др. Така по-лесно се запознават с дейността на продавача, на доставчика, на касиера, готвача и други професии.

ИЗВОДИ

В резултат от направеното изследване може да се обобщи, че:

1. Обучението на ученици с умствена изостаналост е ключов фактор за осъществяване на навременно професионално ориентиране.
2. Особено полезно за съсредоточаване на вниманието, за по-лесното и достъпното запознаване със същността на дадена професия е „преобразяването“ на учителя в хора с различни професии. Децата предпочитат да наблюдават него, а не свой съученик. Наблюдавайки учителя, у тях се поражда желание и те да демонстрират типична дейност за професия, която им е позната.
3. Невербалните деца също се активизират при представяне на конкретна професия от учителя и без да се притесняват показват карта с разпознатата професия.
4. Посещенията в професионалните паралелки се отразяват позитивно и върху двете групи ученици – и едните, и другите проявяват по-голям интерес и желание да получат повече информация за дейности, свързани с различни професии, да покажат едни на други какво ново са научили.
5. Важна роля играе осъществяването на междупредметни връзки, обвързването на знанията по съответна учебна дисциплина със знания за дадена професия и включването на подходящи роли

изгри, чрез които учениците се докосват до нея.

- Партньорството между всички специалисти, работещи с учениците с умствена изостаналост и техните родители, е стъпка към успешно професионално ориентиране от ранна ученическа възраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За осъществяването на успешен обучителен процес, който да е насочен към професионалното ориентиране и бъдещата професионална подготовка на учениците с умствена изостаналост, е много важно да се осъществи *партньорство* между специалните педагози, родителите и учителите, реализиращи професионалната подготовка. Родителите са хората, които могат да насочат специалните педагози към любимите занимания и интереси на своите деца и да направят процеса, насочен към професионалното ориентиране, по-интересен, по-достъпен, по-желан, по-ефективен.

Осъществяването на упражнения за развиване на фината и груба моторика, на координация, памет и мислене, спомагащи за по-лесно придобиване на умения за справяне в реални житейски ситуации, не бива по никакъв начин да убягват от погледа на учителя. Това се отнася и за развиването на качества като сръчност, инициативност, упоритост и проявява на творчество в рамките на възможностите на детето. Добрите взаимодействия между специалисти, ученици и родители подпомагат процеса на професионално ориентиране, допринасят за формиране на отговорност и любов към труда, за пораждаване на чувство за удовлетвореност от реализирана трудова дейност.

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи

- Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2015): Министерство на образованието и науката на Република България (2015). *Закон за предучилищното и училищното образование*. https://www.mon.bg/upload/23949/zkn_PedUchObrazovanie-izm092020.pdf [Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2015). *Zakon za preduchilishtno I uchilishtno obrazovanie*. https://www.mon.bg/upload/23949/zkn_PedUchObrazovanie-izm092020.pdf].
- Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2018): Министерство на образованието и науката на Република България (2018). *Закон за професионалното образование и обучение*. https://www.mon.bg/upload/18377/zkn_POO_06112018.pdf [Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2018). *Zakon za profesionalnoto obrazovanie I obuchenie*. https://www.mon.bg/upload/18377/zkn_POO_06112018.pdf].

European Union (2017): Харта на основните права на ЕС. В: Справочник за Европейския съюз, С., 2017

КОНВЕНЦИЯ НА ООН ЗА ПРАВАТА НА ХОРАТА С УВРЕЖДАНИЯ . ДВ. бр. 37 от 15 май 2012 г. (Ратифицирана със закон, приет от 41-ото Народно събрание на 26 януари 2012 г. - ДВ, бр. 12 от 2012 г. В сила за Република България от 21 април 2012 г.)

ПОСТАНОВЛЕНИЕ 63 НА МС Обн., ДВ, бр. 32 от 23 април 1991 г.

Научна литература

- Bogdanova, M. (2015): Богданова, М. (2015). Системата за професионално ориентиране и консултиране на деца със специални образователни потребности в България – исторически тенденции и съвременно състояние. Професионално образование, Volume 17, Number 1, 47 – 70. [Bogdanova, M. (2015). Professional Orientation and Consulting System for Children with Special Needs in Bulgaria – History and Current Status. Vocational education, Volume 17, Number 1, 47 – 70.].
- Vasilev, D., Merdjanova, Q. (2003): Василев, Д., Мерджанова, Я. (2003). Теория и методика на професионалното ориентиране. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“. [Vasilev, D., Merdjanova, Q. (2003). Teoriq i metodika na profesionalnoto orientirane. Sofiq: University Press “St. Kliment Ohridski”].
- Zamfirov, M., Charalambous, M. (2017): Замфиров, М., М. Хараламбус(2017). Прилагане на услуга за професионална ориентация и реализация на лица с увреждания в Република Кипър. Професионално образование, Volume 19, Number 5, 513 – 518. [Zamfirov, M., Charalambous, M.(2017). Implementation of Service for Professional Orientation and Realization of Persons with Disabilities in the Republic of Cyprus. Vocational education, Volume 19, Number 5, 513 – 518.]
- Iskrev, D.(2000): Искрев, Д.(2000). Основи на професионалното ориентиране. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“. [Iskrev, D.(2000). Osnovi na profesionalnoto orientirane. Blagoevgrad: Univ. izd. “Neofit Rilski”].
- Terziyska, P. (2003): Терзийска, П. (2003). Личностно социално развитие на умствено изостаналите ученици в условията на масовото училище. Педагогика, № 6, 42 – 50. [Terziyska, P. (2003). Personal social development of mentally retarded pupils in mass school conditions. Pedagogy, № 6, 42 – 50.]
- Terziyska, P. (2006): Терзийска, П. (2006). Обучението по родинознание и природознание на деца със специални образователни потребности. Студия В: „Особености в методиката на обучение при деца със специални образователни потребности“. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград, 3-43. [Terziyska, P.(2006). Obuchenieto po rodinoznanie i prirodoznanie na deca sus specialni obrazovatelni potrebnosti. Studiuj V: “Osobenosti v metodikata na obuchenie pri deca sus socialni obrazovatelni potrebnosti”. Blagoevgrad: Univ. izd. “Neofit Rilski”, 3 – 43.]
- Terziyska, P. (2001): Терзийска, П. (2001). Трудовото възпитание в началния курс на помощното училище. Педагогика, № 7, 47 – 54. [Terziyska, P.(2001). Labour education in the primary classes of the school for mentally retarded pupils. Pedagogy, № 7, 47 – 54.]

Todorov, At., Kostadinov, D. (2010): Тодоров, Ам., Костадинов, Д. (2010). Концепция за корекция на системата за образование и професионално-трудова подготовка на деца и ученици с интелектуални затруднения. Организация и управление на училището и детската градина, кн. 2, 133 – 145. [Todorov, At., Kostadinov, D.(2010). Концепция за корекция на системата за образование I profesionalno-trudova podgotovka na deca I uchenici s intelektualni zatrudneniq. Organizaciq I upravlenie na uchilishteto I detskata gradina, kn. 2, 133 – 145.]

За авторите:

Проф. г-р Пелагия Терзийска
Югозападен университет „Неофит Рилски“, гр. Благоевград
Катедра „Управление на образованието и специална педагогика“
Пощенски адрес: гр. Благоевград, ул. „Иван Михайлов“ 66
Брой публикации: над 150
E-mail: pterziyska@abv.bg

Научни интереси: специално образование, интегрирано образование на деца със специални образователни потребности, приобщаващо образование, педагогика на лица с интелектуална недостатъчност, арт педагогика и арт терапия в специалното образование, методика на обучението по родинознание и природознание на ученици със СОП, екологично образование на ДСОП, работа със семействата на деца със СОП.

Мария Костова, докторант по „Специална педагогика“
Югозападен университет „Неофит Рилски“, гр. Благоевград
Катедра „Управление на образованието и специална педагогика“
Пощенски адрес: гр. Благоевград, ул. „Ген. Тодоров“ 8
E-mail: mimm_94@abv.bg

Научни интереси: специално образование, ученици с умствена изостаналост, професионално ориентиране и професионална подготовка на ученици с умствена изостаналост, организация на работата с ученици с умствена изостаналост.

About the authors:

Prof. Pelagia Terziyska, PhD
South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Educational Management and Special Education Department
Postal address: 66 “Ivan Mihailov” Str., Blagoevgrad
Number of publications: above 150
Email: pterziyska@abv.bg

Scientific research interests: special education, integrated education for children with special educational needs, inclusive education, pedagogy of people with intellectual disability, art pedagogy and art therapy in special education, methodology of instruction in National Culture Studies and Environment and Nature Studies of schoolchildren with special educational needs, environmental education for children with special educational needs, working with families of children with special educational needs.

Mariya Kostova, PhD student in Special Education
South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
Educational Management and Special Education Department
Postal address: 8 “General Todorov” Str., Blagoevgrad
Email: mimm_94@abv.bg

Scientific research interests: special education, schoolchildren with intellectual disability, career orientation and vocational instruction for schoolchildren with intellectual disability, organization of interaction with schoolchildren with intellectual disability.

ПЛАНИРАНЕ НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ТЕРАПИЯ В УСЛОВИЯТА НА ТЕЛЕПРАКТИКА

Елена Бояджиева-Делева

Резюме: Телепрактиката е предоставяне на интервенции (диагностика, терапия, консултиране и менторство) от разстояние, при което телекомуникационните средства поддържат връзката между логопеда, пациента, неговите близки и други специалисти. Преминването от директна към дистанционна форма на логопедична работа изисква преформулиране на терапевтичните цели и адаптиране на задачите и средствата за постигането им така, че да се осигури максимална ефективност на терапията. Целта на настоящото изследване е да установи как се оценява влиянието на телепрактиката върху компонентите на терапевтичното планиране в случаите, когато интервенция и каква дистанционната работа е единствената възможна форма на логопедична е субективната оценка за предимствата и недостатъците ѝ от специалистите на базата на собствения им опит. Анкетирани са 23 логопеди, реализиращи се във всички сфери: образование, здравеопазване, социално подпомагане и изцяло с частна практика. Получените резултати могат да послужат за отправна точка при планирането на логопедични терапевтични стратегии в условията на телепрактика и осмисляне на основните им компоненти: времеви, технически и технологичен, съдържателен и методически.

Ключови думи: телепрактика, логопедична терапия, планиране, адаптиране, ограничения на дейността

SPEECH AND LANGUAGE THERAPY PLANNING IN TELEPRACTICE

Elena Boyadzhieva-Deleva

Abstract: Telepractice is the provision of interventions (diagnosis, therapy, counseling and mentoring) from a distance, in which telecommunications provide the medium for the interactions between the speech therapist, the patient, the latter's relatives and other professionals. The transition from direct to remote form of speech therapy work requires a reformulation of therapeutic goals and an adaptation of the tasks and the means to

achieve them, so as to ensure maximum effectiveness of therapy. The aim of the present study is to establish how the impact of telepractice on the components of therapeutic planning is assessed in cases where remote work is the only possible form of speech therapy intervention as well as what is the professionals' subjective assessment of its advantages and disadvantages based on their own experience. Twenty-three speech therapists from all kinds of spheres were interviewed: education, healthcare, social assistance and private practice. The obtained results can serve as a starting point in the planning of speech therapy strategies in the conditions of telepractice and in the understanding of their main components: temporal, technical and technological, content-related and methodological.

Keywords: telepractice, speech and language therapy, planning, adaptations, activity limitations

Телепрактиката (още дефинирана като телерехабилитация и телездраве) е форма на предоставяне на логопедични услуги от разстояние, когато има различни пречки пред реализирането на пряка интервенция (ASHA, 2019; Krikheli et al., 2017; Overby, 2018). При телепрактиката се използват различни технологии, които опосредстват прекия контакт между логопеда, пациента и неговото семейство или между двама специалисти, с което се цели да се осигури продължаваща терапия, текуща диагностика, консултиране и/или супервизия. Средствата на телекомуникацията са основни при телепрактиката, но не я изчерпват – важно е да се помни, че ефективната терапия или подпомагаща стратегия се изгражда около съдържанието, а не около технологиите (Curtiss et al., 2016). Установено е, че изграждането на сигурна доверителна връзка между логопеда като терапевт и неговия пациент не зависи от това дали терапията се провежда лице в лице или дистанционно (Freckmann, Hines, Lincoln, 2017). Основната цел на телепрактиката е да осигури непрекъснатост на логопедичната терапия в случаите, когато посещенията в кабинета и/или домашните посещения от логопеда са невъзможни поради затруднено придвижване, липса на транспорт, големи разстояния и отдалеченост, продължителен отпуск, неочаквани ангажименти или други непредвидени обстоятелства. Освен с мястото, телепрактиката решава и редица проблеми с времето на терапията, тъй като модерните технологии дават възможност за отложена подкрепа чрез работа със записи, а не в реално време.

Телепрактиката е форма на работа, използвана от логопедите по целия свят от повече от 20 години. Приложението ѝ традиционно е най-засилено в райони с ниска гъстота на населението, където

териториалният фактор е основна пречка пред директния достъп и пряката работа. Първите системни проучвания за прилагането на телепрактиката са свързани с терапия на заекване при деца и възрастни (Goranova, 2020). С течение на времето телепрактика в различна форма започва да се прилага към целия спектър комуникативни нарушения, дори и към такива, които обичайно се определят като подходящи само за директна, пряка интервенция – нарушения на храненето и гълтането при деца и възрастни, миофункционални нарушения, дизартрии, спастична дисфония и афазия след инсулт (Grillo, 2017; Macoir et al., 2017; Raatz, Ward, Marshall, 2020; Rangarathnam et al., 2015). С това започват да се натрупват и все повече доказателства за ефективността на логопедичната терапия от разстояние. Телепрактиката се възприема широко при ранната интервенция и превенция при бебета и малки деца до 3-годишна възраст под формата на непряка интервенция – обучение на родителите и други грижещи се и консултиране на изпълнението на задачите чрез директен видео или телефонен контрол (Bachmeyer-Lee et al., 2020; Snodgrass et al., 2017). Добри резултати се съобщават и при работата с възрастни пациенти (предимно с афазия), при които основната цел е възстановяването на функционалната комуникация, а употребата на устройства и технологии за допълваща и алтернативна комуникация е търсен резултат (Hall, Boisvert, Steele, 2013; Macoir, et al., 2017; Weidner, Lowman, 2020). Някои изследователи остават скептични към резултатността на телепрактиката под формата на терапия за деца в начална училищна възраст, като посочват, че голяма част от специфичните терапевтични задачи се трансформират в учебни и се редуцират значително (Wales, Skinner, Nauman, 2017).

Въпреки че телепрактиката не е напълно непозната за българските логопеди, до началото на 2020 година тя е възприемана по-скоро като нова и нетрадиционна форма на работа и рядко се прилага. Избухналата пандемична криза принуди голяма част от логопедите у нас да приемат предизвикателството на телепрактиката. Това постави редица въпроси относно начина на организация на сесиите, приложимостта към различни нарушения, реализацията на терапевтичните цели и осигуряването им чрез подходящи задачи, както и за ефикасността и ефективността на подобна форма на логопедични интервенции в родни условия. Резултати от сходно на настоящото изследване показват, че броят лица, подпомогани чрез телепрактика към началото на извънредното положение през март 2020 г. е с 54,5% по-малък спрямо броя лица, включени в група за логопедична подкрепа по кабинетите към началото на учебната 2019/2020 г. Сред причините за това са както технически и технологични ограничения, така и отказът на родители и логопеди от прилагане на дистанционна терапия поради субективното ѝ оценяване като неприложима. Показателно за готовността и нагласите към телепрактиката у нас е и това, че

редуцирането засяга подпомаганите лица от логопеди, работещи във всички сфери: образование, здравеопазване, социална работа и частно практикуващи (Boyadzhieva-Deleva, 2020).

Преминаването към нова форма на предоставяне на интервенция изисква преустройство и адаптация на терапевтичната стратегия към новите условия. Това налага да се потърсят отговори на основните К-въпроси, стоящи в основата на терапевтичното планиране:

- *кога* ще се провежда терапията спрямо учебната заетост на детето, работното време на неговите родители или на възрастния пациент и работното време на логопеда;
- *колко* време може да продължи една терапевтична сесия, като се вземат под внимание хигиенните изисквания към работата с екрани и устройства и зависимостта на активното внимание и работоспособността от съсредоточаването в екран;
- *колко* на брой сесии могат да се планират в условията на дистанционна работа така, че да се удовлетворят очакванията на родителите/възрастните пациенти и същевременно да се постигнат реални резултати;
- *къде* и *как* ще се провежда терапията, какво средство на телепрактиката ще се предложи и избере, така че да се отговори на техническата и технологичната компетентност както на детето/възрастния и близките му, така и на логопеда;
- *как* могат да се преформулират водещите терапевтични цели и дали това е постижимо при някои нарушения;
- *какво* трябва да се осигури като ресурс и материали, така че адаптираните цели да могат да се реализират и какви са подходящите за това задачи;
- *кой* от близките може да сътрудничи с техническа поддръжка и кой може да бъде привлечен като ко-терапевт, респективно – обучен така, че телепрактиката да послужи и като средство за непряка интервенция;
- *какви* други съпътстващи терапии са необходими на детето/възрастния и възможно ли е в рамките на телепрактиката ефективното екипно сътрудничество между логопеда и другия специалист (психолог, ерготерапевт, ресурсен учител) при всички гореизборени условия.

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на настоящото изследване е да установи как се оценява влиянието на телепрактиката върху компонентите на терапевтичното планиране в случаите, когато дистанционната работа е единствената възможна форма на логопедична интервенция и каква е субективната

оценка за предимствата и недостатъците ѝ от специалистите на базата на собствения им опит.

За целта е разработена анкета в онлайн формат за логопеди, които предоставят услуги изцяло дистанционно за поне едно лице, за период от най-малко 5 седмици. На този критерий отговарят 23-ма респонденти от общо 40 първоначално запитани.

Анкетата е анонимна и съдържа 11 въпроса (4 демографски и 7 съдържателни) със затворен избор, с отворено свободно попълване и 5-степенна Ликертова скала. Демографските въпроси събират данни за: пол, възраст; години професионален опит (в интервали с долна граница под 5 г. и горна над 30 г.) и месторабота (столица, голям град, малък град, село). Съдържателните въпроси са насочени към сферата на реализация (образователна, социална, здравеопазване или изцяло частна практика); броя лица (деца и възрастни), с които се работи само чрез телепрактика от 13.03.2020 г. и след това, но за не по-малко от 5 седмици; вида нарушения, включени в телепрактиката; използваните средства за телепрактика; определяне на степента на влияние на дистанционната форма на работа над компонентите на терапевтичното планиране: време и място на осъществяване; честота и продължителност на сесиите; очертаване на приоритетни области за терапия; планиране на дългосрочни и краткосрочни цели; подбор на задачи и средства; въвличане на родители и/или други специалисти като партньори в терапията. Последните два съдържателни въпроса са насочени към субективна оценка на телепрактиката като ефективна или неефективна чрез изброяване на предимства и недостатъци, отнесени към конкретните случаи, с които се работи и на базата на личния професионален анализ на казусите, включени в практиката на всеки един логопед.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

В групата на анкетираните има 22 жени и 1 мъж. Средната им възраст от 36,6 г. и натрупаният им в интервала между 10 и 15 г. опит показва, че повечето са специалисти в средата на професионалния си път, което поражда очаквания за рутинна и изградени работни навици, от една страна, а от друга – гъвкавост и творчество в решаването на проблеми. Повече от половината анкетираните работят в столицата (13 души), а останалите в провинцията (8 в голям град и 2 в малък град). Най-голяма е групата на частно практикуващите (16 логопеди), а останалите групи са с равномерно разпределение (сфера образование – 3; сфера здравеопазване – 2; сфера социално подпомагане – 2).

Общият брой лица, подпомогани изключително чрез телепрактика за период от поне 5 седмици, е 175 или средно по 7-8 души на логопед. Отнесено към сферата на професионална реализация на логопедите,

разпределението на подпомаганите лица има следния вид (табл. 1):

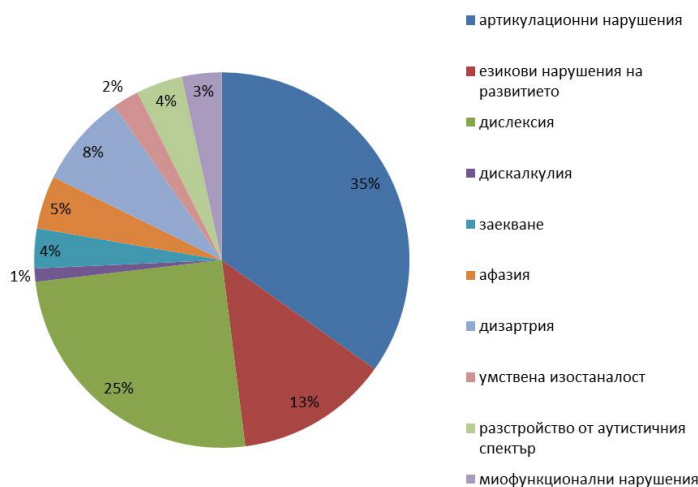
Таблица 1. Разпределение на подпомаганите чрез телепрактика лица спрямо сферата на реализация на логопеда

Сфера на реализация	Брой логопеди (N=23)	Брой подпомагани лица (N1=175)
Частна практика	16	[2]*, [1], [3], [1], [4], [6], [5], [3], [4], [3], [1], [5], [2], [1], [9], [1] (Общо 51)
Образование	3	[26]; [27]; [34] (Общо 87)
Здравеопазване	2	[8]; [2] (Общо 10)
Социално подпомагане	2	[15]; [12] (Общо 27)

* в квадратни скоби е посочен броят лица, за които съобщава всеки логопед

Данните в таблица 1 показват, че броят подпомагани лица от логопедите, работещи в сферата на образованието, значително надвишава броя подпомогнати в частната практика както на база сравнение на броя лица, подпомагани от един логопед, така и на база общ брой лица към сфера на реализация. Това може да се обясни на първо място с факта, че след обявяването на извънредното положение през март 2020 г. логопедите, работещи в училища, детски градини и центрове за подкрепа на личностното развитие, бяха заставени да изпълняват служебните си задължения онлайн, подобно на колегите си учители. Формулирането на въпроса в анкетата допуска да се дава информация за отминал период на телепрактика и вероятно анкетираниите логопеди от сфера образование са имали предвид именно времето от втория срок на учебната 2019/2020 г, като са посочили пълняемостта на групите си. Аналогична е ситуацията и с логопедите в социалната сфера, макар че голяма част от центрoвете за социална рехабилитация и интеграция не преустановиха директната си работа. По неофициални данни, получени в неформални разговори с частно практикуващи логопеди, самите родители не винаги са склонни да продължат терапия онлайн, предвид спецификата на работата и цената на услугата.

Вероятно последното твърдение има връзка и с вида нарушения, с които логопедите работят чрез телепрактика. Броят подпомагани лица (N1=175), разпределени според вида комуникативно нарушение, е представен във фигура 1.



Фиг. 1. Вид комуникативни нарушения, подпомагани чрез телепрактика (N1=175)

В диаграмата присъстват почти всички комуникативни нарушения. Изключение правят гласовите нарушения, които все по-рядко присъстват в практиката на логопедите у нас, детската говорна апраксия и децата със сензорни нарушения. Спецификата на работата при говорна апраксия изисква изключително присъствие на мултисензорни подходи и силна застъпеност на тактилно-кинестетичната обратна връзка, което може да обясни и отсъствието на деца с това нарушение от групите за телепрактика. Колкото до деца със сензорни нарушения, дори и в пряката работа те не рядко са приоритет на слухово-речев рехабилитатор, учител на деца с нарушено зрение или ресурсен учител, като обяснение за липсата на тези деца в групата подпомагани лица отново може да се търси в спецификата на подходите в логопедичната работа с тях. Най-големи са дяловете на артикулационните нарушения и дислексите (съответно 35% и 25% от подпомаганите лица). Те са включени в групите на логопеди от всички сфери. Характерът на нарушенията позволява оптимално използване на технологиите за работа от разстояние, като това се подкрепя и от многобройните приложения и адаптирани материали, които са достъпни свободно в интернет и социалните мрежи. Останалите нарушения са по-малко застъпени, с по 2 до 7 случая, подпомагани отново от логопеди от всички сфери. Макар и не висок, процентът на обхванатите възрастни пациенти с афазия (5%) и дизартрия (8%) надвишава този на останалите нарушения. При отговорите не става ясно дали става дума за придобита или развитийна дизартрия. Разпределението на нарушенията спрямо сферата на реализация показва съответно: за афазия – 1 пациент в частен кабинет, 6 в кабинети към центрове за социална рехабилитация

и интеграция и 1 пациент в логопедичен кабинет към здравен център; за дизартрия – 1 пациент в частен кабинет, 12 в социален и 1 в кабинет към здравен център.

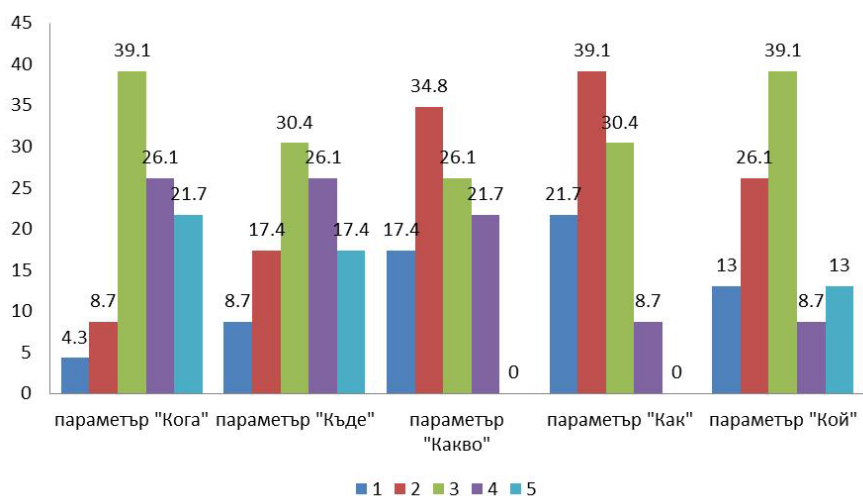
Следващият въпрос в анкетата е насочен към установяване на средствата, чрез които се предоставя телепрактика (в свободен отговор). Резултатите показват следното: повече от половината логопеди (13 ИЛ) са избрали само едно средство; двама използват по две различни; двама – по три средства; шестима анкетирани използват 4 и повече средства за предоставяне на терапия дистанционно. Предпочитани за телепрактика са следните платформи, приложения и телекомуникации (табл. 2):

Таблица 2. Предпочитани телекомуникационни средства при телепрактика

Средство	Брой логопеди (N=23)	Брой прилагани средства	Брой логопеди (N=23)
Зуум (Zoom)	14	По 1	13
Електронна поща (e-mail)	10		
Месинджър на фейсбук (FBMessenger)	7	По 2	2
Вайбър (Viber)	7		
Мобилен телефон	6	По 3	2
Тиймс (MS Teams)	3		
Школо БГ (SchkoloBG)	1	По 4 и повече	6
Джимсу (Jitsi Meet)	1		

Съществената част на проучването са отговорите на последните три въпроса, насочени към субективна оценка на ефекта от телепрактиката върху планирането на терапията и изброяване на до 5 предимства и до 5 недостатъка от нея, отнесени към личния опит и преките професионални наблюдения. Деветият въпрос е формулиран по следния начин: „Как определяте влиянието на работата в дистанционна форма над различните аспекти на планирането на логопедичната терапия?“. Той се разделя на 5 подвъпроса, които конкретизират всеки от петте основни параметъра на терапевтичното планиране, зададени като К-въпроси и отнасящи се до следните аспекти: време на провеждане на сесията, брой сесии за седмица, продължителност на сесията (Параметър „Кога“); място на провеждане и избор телекомуникационно средство (Параметър „Къде“); планиране на дългосрочни и краткосрочни цели, съответни на приоритетните за терапията области на развитие (Параметър „Какво“); планиране на задачи и подходящи средства за постигане на целта (Параметър „Как“); осигуряване сътрудничество от близките и други специалисти при необходимост от

съпътстващи терапии (Параметър „Кой“). Отговорите се дават като оценка на влиянието чрез избор в 5-степенна Ликертова скала със следните оценки: 1 – изцяло негативно; 2 – по-скоро негативно; 3 – и позитивно, и негативно, според разликите в гледната точка на логопеда и лицето/родителя/специалиста; 4 – по-скоро позитивно; 5 – изцяло позитивно. Обобщените оценки на анкетираните са представени във фигура 2:



Фиг. 2. Оценки на логопедите за влиянието на телепрактиката върху основните параметри на терапевтичното планиране

В параметър „Кога“ най-голям процент анкетирани (39,1%) определят влиянието на телепрактиката като едновременно позитивно и негативно според промените в гледната точка на логопеда, лицето и привлечените други възрастни. Интерпретацията на този резултат се подпомага от анализа на последните два въпроса в анкетата, които търсят изброяване на предимства и недостатъци при личния професионален опит с дистанционната терапия. В отговорите на респондентите присъстват следните позитивни твърдения: „удобно време за сесиите“; „спестява време за придвижване до кабинета“; „лесно съчетаване с работното време на родителите“. Сред твърденията, описващи недостатъците, са: „занятията трябва да се провеждат извън работното време на логопеда, за да може да се осигури помощ за детето от работещия родител след приключването на неговия работен ден“; „злоупотребява се с личното време на логопеда“; „съобразяването с работното време на родителите, които трябва да помагат в онлайн занятията, и увеличеното време за подготовка ми създаде усещане за безкраен работен ден и осемдневна работна седмица“; „сесиите са с по-голяма продължителност от обичайното, защото често има технически проблеми“; „отнема много време за организация и подготовка на материали, които иначе са налични в кабинета“ и др.

Като количествено обобщение все пак повечето анкетирани (47,8%) определят влиянието на телепрактиката върху времевия параметър като положително, а едва 13% го приемат като отрицателно.

Аналогични са отговорите за влиянието върху параметъра място и подбора на телекомуникационните средства. Около 1/3 от логопедите посочват двоякото влияние на телепрактиката, зависещо от гледната точка и определяно за положително за едната страна и отрицателно за другата страна в триадата логопед – пациент – подпомагащи близки. Позитивните твърдения, извлечени чрез десетия въпрос, включват: „има голямо разнообразие от приложения, които мога да предложа на детето“; „мога да работя по пижама в хола и не е нужно да пътувам до кабинета“; „платформата, с която работя, позволява запис и така мога да анализирам какво съм постигнала във времето“; „мога да предам материалите за работа наведнъж“; „интерактивните приложения мотивират и ангажират децата повече, по-интересно им е“; „имам трудно подвижни пациенти, които не идваха редовно в кабинета... онлайн занятията им позволяват да работят редовно“. Като недостатъци на телепрактиката по отношение на параметър „Къде“ и използваните средства се посочват: „детето не може да се справи само с устройството и онлайн часа винаги ангажира родител“; „качеството на интернет връзката понякога е много лошо“; „пациентът много лесно се уморява пред компютъра и се налага да говорим по телефона или да изпращам материали по имейл. Така не можем да постигнем реални резултати!“; „приложенията, които предлагам за работа, не винаги са достъпни на родителите“ и др.

Най-негативни оценки получава влиянието на телепрактиката върху съдържателните параметри на терапевтичното планиране, свързани с определянето на приоритетните сфери и поставянето на цели (параметър „Какво“), формулирането на терапевтични задачи и подбора на средства за терапия в дистанционна форма (параметър „Как“). Ефектите на телепрактиката върху целеполагането се определят като изцяло негативни и ограничаващи дейността от 17,4% и като по-скоро негативни от 34,8%, като процентът отговорили аналогично за подбора на задачите е дори по-висок: 21,7% за изцяло негативни и 39,1% за по-скоро негативни. Процентът анкетирани, които приемат ефекта на телепрактиката върху тези компоненти като двояк, остава почти непроменен спрямо предишните два параметъра – 26,1% за „Какво“ и 30,4% за „Как“ – идентично число с това при параметър „Къде“. Това може да се обясни с мнението на част от анкетираниите, че използването на устройства и интерактивни приложения е лесно, достъпно и мотивира повече децата. Някои от анкетираниите посочват като предимства на телепрактиката, че „...използването на интерактивни игри и онлайн задачи ми позволи да постигна резултати, които не съм

очаквала“; „дистанционната терапия извади от детето умения, за които не подозирах, то е много по-мотивирано да участва активно в упражненията“; „на децата им е по-интересно“; „говорим на езика на съвременните деца“. Сред твърденията, очертаващи недостатъците на двата съдържателни компонента на планирането, са: „забуви се усещането за реален контакт“; „няма възможност за пряк контрол над изпълнението на задачите“; „не мога да осигуря качествена демонстрация и подкрепа на изпълнението на упражненията, дори и да дам ясна инструкция“; „откъснахме се от живия контакт и мотивацията на детето за работа намаля, моята също“; „не е възможно да се дават някои упражнения, като например масажи и артикулационна гимнастика“; „има материали, които не могат да се използват и да се адаптират (играчки, сензорни игри, предмети и др.)“; „нямат контрол над часа, когато детето се разсея и в стаята няма възрастен“. Въпреки многообразието от негативни оценки, все пак параметър „Какво“ и параметър „Как“ се определят като по-скоро позитивни съответно от 21,7% и 8,7% от анкетираните. Очевидно при телепрактика по-лесно остава да се очертаят приоритетните за терапия области и да се определят целите ѝ, отколкото да се предвидят конкретни задачи за решаването им. Всъщност, преминаването към нова форма на предоставяне на логопедична терапия не би трябвало да изисква преформулиране или поставяне на нови цели – основните адаптации следва да засегнат задачите и средствата за реализирането им. Именно това положение се потвърждава от получените мнения.

Влиянието на телепрактиката върху включването и участието на родителите или други близки и сътрудничеството с други специалисти се оценява от 39,1% като двойко и зависещо от гледната точка на логопеда или пациента/семейството. Тук броят отговорили е идентичен с този при параметър „Кога“ и това е обяснимо, предвид дадените мнения, че времето за терапия трябва да се съобрази с времето на родителите/близките. Същият брой анкетирани (39,1%) приемат влиянието на телепрактиката върху този параметър за изцяло негативно или по-скоро негативно, а 21% го смятат за по-скоро позитивно или изцяло позитивно. Интересен факт е напълно равният брой анкетирани, разположени в двата крайни полюса на скалата при „изцяло негативно/позитивно“ – по 13% в подкрепа и на двете твърдения. Ролята и мястото на родителите в логопедичната терапия е предмет на множество дискусии и извън ситуацията на дистанционна терапия. В условия, които категорично изискват присъствие и участие (макар и в различна степен) на родителя в рамките на самата сесия (а не пред кабинета), мненията на логопедите се разделят още по-категорично. Сред твърденията, посочващи повишеното участие на родителя като едно от преимуществата на телепрактиката, са: „родителите разбраха същността на работата на логопеда“; „родителите разбраха какво

точно се изисква от детето, защо му е толкова трудно и какво трябва наистина да направят“; „родителите се включват много по-активно“; „има условия за по-качествено упражняване на придобитите в кабинета умения в различни ситуации навън“; „по-бързо се затвърждават новите умения“. От друга страна негативните ефекти на телепрактиката върху родителското участие в терапията се оценяват чрез коментари като: „много се увеличават ситуациите на намеса на родителя“; „родителят изземва ролята ми на терапевт“; „родителят редовно отговаря вместо детето“; „без да искам ставам свидетел на конфликти с детето или с партньора по време на часа“. Връзката между „Кой“ и „Кога“ си проличава в твърдения като „занятието се провежда по всяко време, няма нужда от пътуване до логопеда и детето по-рядко пропуска часове, родителите намират време по-лесно“.

Респондентите изброяват и предимства и недостатъци, които засягат планирането и ресурсите за терапия като цяло. Един от тях е финансовият ресурс, който е до голяма степен определящ за частно практикуващите. По този параметър влиянието на телепрактиката се оценява като двояко чрез следното твърдение на един от анкетираните: „Работата дистанционно се предлага на по-ниски цени, което е добре за родителите, но се отразява на приходите на практиката.“ Друг параметър е личностният, който по-скоро очертава индивидуални качества на логопеда като терапевт, отколкото ефектите на телепрактиката и си проличава в твърдения като „трудно се постига съгласие с родителите“, „имам вътрешни съпротиви спрямо дистанционната логопедия“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Планирането на логопедичната терапия е процес, който до известна степен зависи от формата на предоставяне на услуги. Въпреки това, независимо дали се планира в пряка или дистанционна форма, логопедичната терапия трябва да си поставя реалистични, изпълними, обозрими и измерими цели, които да се реализират в адаптирани задачи и чрез адекватни средства. Разнообразието от комуникативни нарушения, за които у нас се предлага дистанционна подкрепа, следва тенденцията на нарастващото приложение на тази форма на логопедична интервенция в световен план, независимо от внезапно възникналите обстоятелства около Ковид-кризата. Същевременно натрупването на емпирични доказателства за ефикасността и ефективността на телепрактиката при различна комуникативна патология тепърва предстои да се осигури. Резултатите от проведеното проучване могат да се използват като основа за подобряване на терапевтичното планиране за различни нарушения в условията на телепрактика, както и като отправна точка за бъдещи изследвания в областта.

БИБЛИОГРАФИЯ

- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA. (2019). *Telepractice: An Overview* Available from: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/telepractice/#collapse_2.html.
- Bachmeyer-Lee, M.H., Kirkwood, C.A., Sheehan, C.M., Gibson, A.L., Shuler, N.J., & Keane, J.A. (2020). Utilizing in-vivo feedback for caregivers training of pediatric feeding protocols, *Journal of Applied Behavioral Analysis*, DOI: 10.1002/jaba.693.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2020): Бояджиева-Делева, Е. (2020). Лозопедична терапия в условията на извънредно положение: предимства и недостатъци на мелепратиката *Knowledge International Journal*, vol. 40, No.4, 681-686, ISSN 2545-4439 (for printed version), ISSN 1857-923X (for e-version) <http://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/3940> [Boyadzhieva-Deleva, E. (2020). Speech and language therapy in state of emergency: advantages and disadvantages of telepractice, *Knowledge International Journal*, vol. 40, No.4, 681-686, ISSN 2545-4439 (for printed version), ISSN 1857-923X (for e-version), <http://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/3940>].
- Curtiss, S., Pearson, J., Akamoglu, Y., Fisher, K.W., Snodgrass, M., Meyer, L., Meadan, H., & Halle, J. (2016). Bringing instructional strategies home: reaching families online, *Teaching Exceptional Children*, 48(3), pp.159-167. DOI: 10.1177/0040059915605816.
- Freckmann, A., Hines, M., & Lincoln, M. (2017). Clinicians' perspectives of therapeutic alliance in face-to-face and telepractice speech-language pathology sessions. *International Journal of Speech and Language Pathology*, Jun; 19(3): 287-296, DOI: 10.1080/17549507.2017.1292547.
- Goranova, E. (2020): Горанова, Е. (2020). Телепратиката и биофийдбек методът в помощ на лице, което заеква. Описание на случай, *Специална педагогика и лозопедия*, том 1, ISSN 2683-1384, 91-104. [Goranova, E. (2020). Telepractice and the biofeedback methodology in assistance to an individual who stutters. A case study, *Special Education and Speech & Language Therapy*, vol.1, ISSN 2683-1384, 91-104].
- Grillo, E. (2017). Results of a survey offering clinical insights into speech-language pathology Telepractice methods, *International Journal of Telerehabilitation*, 9(2), 25-30, DOI: 10.5195/ijt.2017.6230.
- Hall, N., Boisvert, M., & Steele, R. (2013). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with aphasia: a systematic review, *International Journal of Telerehabilitation*, 5(1), 27-38, DOI: 10.5195/ijt.2013.6119.
- Krikheli, L., Carey, L.B., McDonald, C.E., & Malik, N. (2017). Telehealth use in Speech-Language Pathology: An exploratory scoping review (prepared for Cabrini Health, Victoria). Melbourne: La Trobe University, Participatory Field Placement Report, pp. 1-52. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1959.9/563260>.
- Macoir, J., Sauvageau, V.M., Boissy, P., Tousignant, M., & Tousignant, M. (2017). In-home synchronous telespeech therapy to improve functional communication in chronic poststroke aphasia: Results from a quasi-experimental study. *Telemedicine*

- Journal and E-Health*, 23, 630–639. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28112589>.
- Overby, M. (2018). Stakeholders' qualitative perspectives of effective telepractice pedagogy in speech-language pathology, *International Journal of Language and Communication Disorders*, January-February, 53(1), 101-112. DOI: 10.1111/1460-6984.12329.
- Raatz, M., Ward, E., & Marshall, J. (2020). Telepractice for the delivery of pediatric feeding services: a survey of practice investigating clinician perceptions and current service models in Australia, *Dysphagia*, vol. 35, 378–388. DOI: 10.1007/s00455-019-10042-9.
- Rangarathnam, B., McCullough, G., Pickett, H., Zraick, R.I., Tulunay-Ugur, O., & McCullough, K. (2015). Telepractice versus in-person delivery of voice therapy for primary muscle tension dysphonia, *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 24, pp. 386-399. DOI:10.1044/2015_AJSLP-14-0017.
- Snodgrass, M.R., Chung, M.Y., Biller, M.F., Appel, K.E., Meadan, H., & Halle, J.W. (2017). Telepractice in speech-language therapy: the use of online technologies for parent training and coaching, *Communication Disorders Quarterly*, 38(4), 242–254, DOI: 10.1177/1525740116680424.
- Wales, D., Skinner, L., & Hayman, M. (2017). The efficacy of telehealth-delivered speech and language intervention for primary school-age children: A systematic review. *International Journal of Telerehabilitation*, 9(1), 55–70. DOI: 10.5195/ijt.2017.6219.
- Weidner, K., & Lowman, J. (2020). Telepractice for adult speech-language pathology services: a systematic review, *Perspectives of the ASHA Special 326 Interest Groups*, Vol. 5, 326–338. DOI: 10.1044/2019_PERSP-19-00146.

За автора:

Гл. ас. г-р Елена Бояджиева-Делева
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика и логопедия“
Контакт: адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А
E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Научни интереси: Развийни и придобити говорни нарушения, езикови нарушения на развитието, ранна интервенция и превенция на комуникативни нарушения, логопедична оромоторна терапия, диагностика при говорни нарушения
Брой публикации: 50 публикации, от които 4 книги (1 монография, 3 учебни помагала).

About the author:

Head Assist. Prof. Elena Boyadzhieva-Deleva, PhD
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education and Speech Therapy
Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd
E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Science interests: Developmental and acquired speech disorders, developmental language disorders, early intervention and prevention of communication disorders, oral motor speech therapy, diagnostics in speech disorders

Number of Publications: 50 (1 monography, 3 student books and science articles)

КЛИНИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЛОГОПЕДА ПРИ ДИАГНОСТИЦИРАНЕТО И ТЕРАПЕВТИРАНЕТО НА ДИСФАГИЯ

Миглена Симонска

SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Резюме: дисфагията е нарушение, което отскоро е заложено в обучението на студентите по логопедия у нас и за което практикуващите логопеди имат малко познания и умения. Настоящата статия разглежда изискванията за клиничните компетенции на логопедите, посочени в редица литературни източници, и насоки на професионални организации в чужбина. Представени са специфичните методи за диагностика и терапия, които следва да бъдат овладени като знания и умения при третирането на дисфагия. Обобщението е насочено към факта, че в България трябва ясно да се дефинират критериите за придобиване на професионални компетенции за работа с нарушенията на гъвченето и гълтането.

Ключови думи: дисфагия, клинични компетенции, гълтане, гъвчене, диагностика, терапия

ЛОГОПЕДИЯ

CLINICAL COMPETENCES OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPISTS IN ASSESSEMENT AND TREATMENT OF DYSPHAGIA

Miglena Simonska

Abstract: Dysphagia is a disorder that has recently been included in the education of speech and language therapy students in our country. Practicing speech therapists also have little knowledge and skills in this field. The present article discusses the requirements for clinical competencies of speech and language therapists, listed in a number of literature sources and guidelines of professional organizations abroad. Specific methods for assessment and treatment are presented that need to be translated into particular knowledge and skills and implemented in dysphagia treatment. The summary is aimed at the fact that in Bulgaria the criteria for acquiring professional competencies for working with chewing and swallowing disorders should be clearly defined.

Keywords: dysphagia, clinical competences, swallowing, chewing, assessment, treatment

ВЪВЕДЕНИЕ

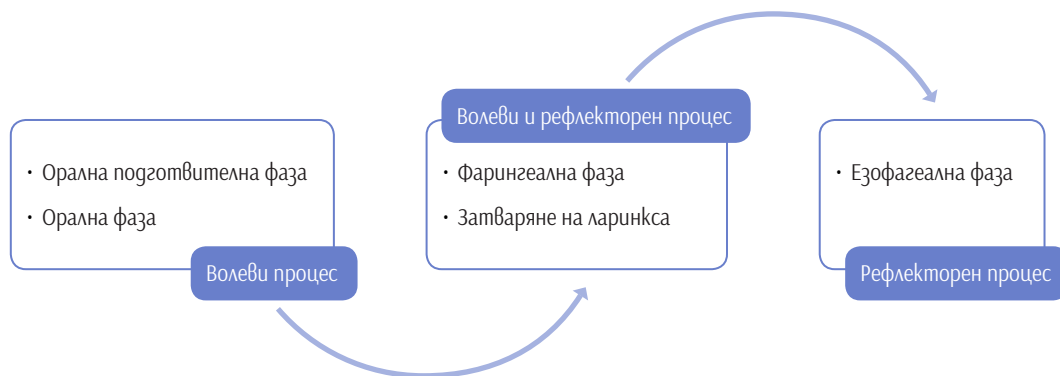
Нарушенията на гълвченето и гълтането у нас все още не са ясно определени като клинични компетенции в областта на логопедията. Една от причините, водещи до този факт, е, че все още в болничните и санаториалните заведения, както и в рехабилитационните центрове, където предимно следва да се прилагат процедури за диагностика и въздействие на дисфагия, не се назначават логопеди. От друга страна, обучението по тази нозологична единица е заложена отскоро в учебните планове в българските университети, които подготвят логопеди. Третирането на нарушението изисква: специфични знания и умения относно нормалното протичане на акта на гълвчене и гълтане; специфични методи за инструментална и неинструментална диагностика; методи за терапия при различните форми на дисфагия при всички възрастови групи, както и умения за работа в диагностичен и терапевтичен екип. В Образователните насоки за обучение на логопеди на Международната асоциация по логопедия и фониятрия (IALP) категорично се посочва, че една от петте задължителни групи от нарушения, по които логопедите следва да имат практически опит, е дисфагията, въпреки че в Приложение 2 е допълнено, че през четвъртата година на обучение не се очаква от студентите да имат пълни компетенции по някои от нарушенията, в т.ч. дисфагия и неонатално хранене (IALP, 2009). За разлика от IALP, в изискванията за практическо обучение в образователните програми по логопедия на Постоянния комитет за връзка с логопедите в Европейския съюз (CPEOL) категорично се посочва, че клиничната практика на студентите трябва да осигурява придобиване на опит и в нарушенията на гълвченето на гълтането и гълвченето (CPEOL, 2007). Настоящата публикация цели да представи компетенциите, които трябва да имат логопедите относно дисфагията при всички възрастови групи в зависимост от заболяванията и състоянията, които причиняват нарушението.

ФАЗИ НА ХРАНЕНОТО

Храненето е процес на обработване и доставяне на храната от устната кухина до стомаха с цел физиологично оцеляване на индивида. Реализира се посредством активното участие и координацията на редица мускули на лицето, устната кухина, фаринкса, шията, ларинкса и др. В литературните източници са описани няколко класификации на фазите на храненето. Те най-вече са насочени към разграничаването на фазите на оформянето на хапката, на акта на преглъщане и на преминаването на хапката през езофагуса с цел достигане до стомаха.

На Фигура 1 е представена една от най-популярните класификации на фазите на храненето – четирифазната. Стандартите за клинични компетенции на логопедите изискват те да бъдат запознати с динамиката

и функционирането на процеса на хранене (Croger, 2010; Hardy & Robinson; Kipping & Ross-Swan, 2003; Shipley & McAfee, 2016).



Фиг. 1. Фази на процеса на хранене

Първа фаза – орална подготвителна фаза

Това е фазата на поставяне на храната в устната кухина посредством отхапването ѝ със зъби или поставянето ѝ с прибори за хранене. Манипулирането на храната/течността е под формата на дъвчене посредством комбинираните движения на устните, бузите, езика и долната челюст. Продължителността на тази фаза зависи от възрастта и хранителната консистенция. Оформянето на хапката е подчинено на сместването на храната със слюнката и виталната роля на езика, защитните функции на мекото небце и увулата за предпазване от попадане на храната във фаринкса преди акта на гълтане, както и на устните за предпазване на изтичане на храната. Определя се като волеви процес.

Втора фаза – орална фаза

Започва, когато езикът прехвърля храната или течността назад в устната кухина, за да се задейства гълтателният рефлекс. Езикът се повдига нагоре и се придвижва назад, като осъществява контакт с твърдото небце и приема форма на вдлъбнатина, за да насочи храната към фаринкса. Мекото небце и увулата продължават да изпълняват предпазната си функция, а мандибулата подпомага витално процеса чрез своето повдигане нагоре. Тази фаза приключва, когато храната доближи небните дъги. Нейната продължителност е 1-1,5 секунди. Определя се като волеви процес.

Трета фаза – фарингеална фаза

Започва със задействането на гълтателния рефлекс. Едновременно се включват няколко движения:

- мекото небце се повдига с предпазна цел;
- основата на езика се изтегля към фарингеалната стена с предпазна цел;
- задействието се перисталтиката на задната фарингеална стена, за да се придвижи храната към фаринкса;
- епиглотисът се наклонява с предпазна цел;
- затваряне на гласните и венстрикулярните връзки;
- пръстеновидно-фарингеалният сфинктер се отпуска, за да позволи на храната/течността да премине от фаринкса към езофаринкса.

Продължава не повече от една секунда от задействането на гълтателния рефлекс до достигането на храната в езофагуса. Времетраенето се увеличава с напредване на възрастта. Определя се като частично волеви и частично рефлекторен процес.

Четвърта фаза – езофагеална фаза

През тази фаза посредством перисталтиката на езофагуса храната се придвижва към стомаха. Горният езофагеален сфинктер позволява на храната да премине към езофагуса и предпазва от връщане, а долният езофагеален сфинктер позволява на храната да премине към стомаха. Времето за реализиране на тази фаза варира от 6 до 20 секунди. Определя се като рефлекторен процес (Croger, 2010; Hardy & Robinson; Kipping & Ross-Swan, 2003; Shipley & McAfee, 2016).

ДИСФАГИЯ – СЪЩНОСТ И ЕТИОЛОГИЧНИ ФАКТОРИ

Отклоненията от нормалното функциониране на процеса на хранене се определя с термина „дисфагия“. Логопедите трябва да познават етиологичните фактори за появата ѝ, за да могат да се насочат към специфичните методи за диагностика, да определят методите за терапия и прогнозата за изхода от терапията. Познанията за произхода на нарушението също определят кои специалисти следва да бъдат включени в диагностичния и терапевтичния екипи.

Причините за появата на дисфагия се обуславят от разнообразни заболявания, състояния и травми и др. Консенсусът между изследователите е насочен към групирането на етиологичните фактори при деца и възрастни. Groher (2010) групира причинните фактори в детска възраст на:

- състояния по време на бременността – диабет и гестационен диабет, лекарствени и наркотични, прееклампсия;
- недоносеност – некротизиращ ентероколит, гастроезофагеален рефлукс, трахеоезофагеална фистула и атрезия;
- респираторни заболявания – Синдром на респираторния дистрес, апнея, преходна тахипнея на новороденото, бронхопулмонаторна

дисплазия, персистираща пулмонаторна хипертензия на новороденото;

- неврологични заболявания – микроцефалия, хидроцефалия, травми при раждане, Цезарово сечение, интракраниални кръвоизливи и др.;
- кардиоваскуларни нарушения, структурни аномалии на лицево – челюстната област, церебрална парализа, травми на мозъка, синдром на Даун, аутизъм, алергии, нарушения на шията и врата, респираторни състояния и др.

Етиологичните фактори, предизвикващи появата на дисфагия, се делят на:

- неврогенни – мозъчни травми, мозъчни инсулти, деменция, мозъчни тумори, невродегенеративни заболявания, медикаменти, радиотерапия и др.;
- злокачествени заболявания на главата и гърлото;
- езофагеални заболявания – гастроезофагеален рефлукс, дивертикул, езофагеална мрежа, ахалазия, тумори на езофагуса, езофагеално стесняване и др.
- респираторни и латрогенни заболявания и нарушения – трахеостомични тръби, дентални травми, изгаряния, премахване на тироидната жлеза или езофагуса, отстраняване на ларинкса и др. (Croher, 2010; Hardy & Robinson; Kipping & Ross-Swan, 2003; Marik & Kaplan, 2003).

ДИАГНОСТИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЛОГОПЕДА

Диагностичният процес и поставянето на диагноза при дисфагия изисква работа в диагностичен екип. Един специалист или една диагностична процедура не са в състояние да осигурят необходимата информация. Всеки един професионалист участва с различна перспектива при диагностиката и планирането на процеса, свързан с нарушенията на храненето (Pinder & Faherty, 1999: 301). Логопедът има водеща роля в менажирането на пациентите с дисфагия, обусловена от слабости на оралния и фарингеалния механизъм. В повечето центрове той координира дейностите на екипите и често е първият, който осигурява анамнезната информация и физическото оценяване на орофарингеалната дисфункция (Croher, 2010). В зависимост от вида дисфагия членове на диагностичните и терапевтичните екипи са невролози, оториноларинголози, гастроентеролози, диетолози, рентгенолози, пулмолози, физиотерапевти, фармацевти, медицински сестри, стоматолози и др. (Croher, 2010; Hardy & Robinson; Kipping & Ross-Swan, 2003; Logemann, 2007; Pinder & Faherty, 1999; Pokieser & Scharitzer, 2012). В процеса на диагностика на дисфагия освен общоприетите и за други комуникативни нарушения диагностични методи, включващи анамнеза, определяне на анатомичен статус на оралните органи, оценка

на подвижността на оралните органи, се включват и специфични методи, в това число и инструментални.

В англоезичната литература посочените като задължителни в компетенциите на логопедите инструментални диагностични методи са:

- видеофлуороскопия – провежда се заедно с рентгенолог, но анализът се прави от логопеда;
- рентгеново изследване с модифицирана бариева каша – провежда се заедно с рентгенолог, но анализът се прави от логопеда;
- фибероскопска ендоскопия – провежда се от логопеда или оториноларинголога;
- електромиография – провежда се от логопеда;
- респираторна пнеумометрия, фарингеална манометрия и др. (ASHA, 2007-2020; Croher, 2010; Hardy & Robinson; Kipping & Ross-Swan, 2003; Leonard & Kendal, 2019; Logemann, 2007; Murry et al., 2018; Perlman, 2004; Pinder & Faherty, 1999; Pokieser & Scharitzer, 2012).

Важно е да се отбележи, че посочените компетенции се придобиват със специализирано обучение, част от продължаващото обучение на логопеда. Логопедите, които придобиват правото на практикуване на професията, следва да участват в курсове за повишаване на квалификацията си и да получат специален сертификат, доказващ правото им да прилагат специализирани методи за инструментална диагностика при дисфагия.

КЛИНИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ТЕРАПИЯ НА ДИСФАГИЯ

Терапията на дисфагия, така както и диагностиката, изисква мултидисциплинарен подход в зависимост от спецификата на нейната проява и възрастта на пациента.



Фиг. 2. Членове на мултидисциплинарния екип

Спрямо конкретните случаи в терапевтичните екипи се включват невролози, оториноланголози, гастроентеролози, диетолози, медицински сестри, физиотерапевт, близки или лични асистенти на лицето и др. Посочените специфични методи и техники за терапия са следните:

- модифициране на диетата;
- електрическа стимулация;
- маневри – засилен контрол над гълтченето и гълтането, Менделсон, супраглотисно гълтане, супер-супраглотисно гълтане;
- орално-моторна терапия – ларингеално повдигане, маневра на Масако и др.;
- биофийдбек;
- сензорна стимулация;
- техники за контрол на саливацията;
- компенсаторни техники – смяна на позицията;
- промяна на консистенцията и др. (ASHA, 2007-2020; Croher, 2010; Hardy & Robinson; Leonard & Kendal, 2019; Logemann, 2007; Murry et al., 2018; Pinder & Faherty, 1999; Pokieser & Scharitzer, 2012).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Независимо че в обучението на студентите по логопедия в бакалавърските програми е заложено изучаване на дисфагия, спецификата на нарушението изисква множество специфични умения. Поради тази причина практикуването на професията при това нарушение следва да се прилага първоначално под супервизията на опитен специалист или след допълващо специализирано обучение. Това се налага от особеностите на рисковете, свързани с прилагането на част от диагностичните и терапевтичните техники, които могат да доведат до задавяне или аспирация. В уеб-страницата на ASHA (2007-2020) категорично се посочва, че след 2014 г. стандартите на асоциацията за сертифициране изискват компетенции за дисфагия и ясно са разписани горепосочените диагностични и терапевтични процедури, методи и техники. Заложено е и изискването за поддържане на компетентни умения чрез проучване на научно базирани нововъведения и продължаващо обучение. Следователно в България при обучението на студентите трябва да се заложи не само на усвояването на теоретични познания за дисфагия, но и на придобиването на специфични практически умения за диагностика и терапия. Усвояването на компетенциите следва да бъде в две посоки: (1) специализирането в дадена възрастова група или патология да включва продължаващо обучение, придружено със сертификати за компетентност и (2) ясно да се определят нивата на компетенции и да се посочат какви умения за диагностика и терапия на дисфагия трябва да е придобил логопедът, за да има право да работи с тази нозологична единица.

БИБЛИОГРАФИЯ

- American Speech-Language-Hearing Association (1997-2020). Feeding and swallowing disorders in children. from: <https://www.asha.org/public/speech/swallowing/Feeding-and-Swallowing-Disorders-in-Children/>
- American Speech-Language-Hearing Association (1997-2020). Swallowing disorders in adults. from: <https://www.asha.org/public/speech/swallowing/Swallowing-Disorders-in-Adults/>
- Groher, M. (2010). Dysphagia: Clinical Management in Adults and Children. Missouri: Elsevier, pp. 18-42.
- Hardy, E., & Robinson, N. (1999). Swallowing Disorders. Treatment Manual, 2 nd ed. Austin, Texas: Proed.
- Kipping, P., & Ross-Swain, D. (2003). Swallowing Ability and Function Evaluation. Austin, Texas: Proed.
- Leonard, R., & Kendal, K. (2019). Dysphagia. Assessment and Treatment Planning. A Team Approach, 4 th ed., San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Leslie, P., Drinnan, M. J., Ford, G. A. & Wilson, J. A. (2005). Swallow respiratory patterns and aging: presbyphagia or dysphagia? *Journals of Gerontology. Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, March, 60(3), 391-395.
- Logemann, J. (2007). Dysphagia: Basic Assessment and Management. In: Medical Speech-Language Pathology. A Practitioner's Guide, 2 nd ed., ed by Hiscock, T., New York: Thieme Medical Publishers, Inc, 131-147.
- Marik, P.E. & Kaplan, D. (2003). Aspiration pneumonia and dysphagia in the elderly. *Chest*, Jul, 124 (1), 328- 336.
- Murry, T., Carrau, R., & Chan, K. (2018). Clinical Management of Swallowing Disorders, 4th ed., San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Perlman, A. (2004). Dysphagia, Oral and Pharyngeal. In: *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, ed. by R. Kent, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 132-134.
- Pinder, G., & Faherty, A. (1999). Issues in Pediatric Feeding and Swallowing. In *Clinical Management of Motor Speech Disorders in Children*, Caruso, A., & Strand, E., eds. New York: Thieme, pp. 281-318.
- Pokieser, P., & Scharitzer, M. (2012). The Clinical and Radiological Approach to Dysphagia. In: *Dysphagia. Diagnosis and Treatment*, ed by Ekberg, O., Springer, 201-236.
- Position Statement on Practice Education during Initial Speech and Language Therapy Education Programmes, from: https://cplol.eu/images/practice-educ_pos_stat.pdf
- Shipley, K., & McAfee, J. (2016). Assessment of Neurologically Based Communicative Disorders, 5th ed, Boston, MA: Cengage learning, 525-582.
- Revised IALP EDUCATION GUIDELINES (Jan 26, 2009). Guidelines for Initial Education in Speech Language Pathology IALP. from: <https://ialpasoc.info/wp-content/uploads/2017/10/Revised-IALP-Guidelines-for-Initial-Education-of-SLT.pdf>

За автора:

Доц. г-р Миглена Симонска

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Факултет „Обществено здраве, здравни грижи и спорт“

Катедра „Логопедия“

Контакт: Адрес: гр. Благоевград 2700, ул. „Иван Михайлов“ № 66

E-mail: miglena_simonska@swu.bg

Научни интереси: неврогенни комуникативни нарушения (говорна апраксия, дизартрия, афазия), дисфагия, заекване, приложение на ICF модела при комуникативни нарушения

About the author:

Assoc. Prof. Miglena Simonska

South-West University “Neofit Rilski”

Faculty of Public Health, Health Care and Sport

Department of Logopedics

Contact: Bulgaria, Blagoevgrad 2700, 66 Ivan Mihailov str.

E-mail: miglena_simonska@swu.bg

Scientific interests: Neurogenic communication disorders (speech apraxia, dysarthria, aphasia), Dysphagia, Stuttering, Implementation of ICF in communication disorders

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЧЕН ТРУД
„РАБОТА В ДИАГНОСТИЧЕН ЕКИП В ПРИОБЩАВАЩА
ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА. НЕФОРМАЛНО
ДИАГНОСТИЧНО ПОВЕДЕНЧЕСКО ОЦЕНЯВАНЕ“ с автор
Диана Игнатова**

Живко Жеков

**REVIEW OF MONOGRAPH
„WORKING IN AN ASSESSMENT TEAM WITHIN AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT. INFORMAL ASSESSMENT
OF BEHAVIOUR PATTERNS“ by Diana Ignatova**

Zhivko Zhekov



През последните години образователната система търпи бурно и динамично развитие, което от своя страна наложи реализацията на значими промени в законовата и нормативна база, поставящи основите на съвремената парадигма на образователната среда. Необходимостта от равни и адекватни възможности за обучение и възпитание на всички деца и ученици доведе до въвеждане на приобщаващото образование в нашата образователна система.

Представеният ми за рецензиране монографичен труд е сполучлив опит на неговия автор Диана Игнатова, д.п. за конструиране на методология на процеса на диагностично оценяване в условията на приобщаваща образователна среда.

Авторът прави обективен преглед на съвременните тенденции в образованието, като обръща особено внимание на приобщаващото образование с неговата същност и основни понятия и прави съпоставка с нормативната база в световен мащаб. Разглеждайки съвременните образователни реалности в България, авторът ни представя концептуалните идеи, които оформят общата рамка на стратегията „подкрепа за личностно развитие“, на основата на която се развива и Държавният стандарт за приобщаващо образование, като се представя и съдържанието на новите концепти - обща подкрепа за личностно развитие и допълнителна подкрепа за личностно развитие.

Детерминирана от реформите в образователните модели и в контекста на приобщаващото образование, монографичният труд представя актуална проблематика с ясно изразено ниво на социална значимост.

Поставяйки на обсъждане контекстната рамка, в която се осъществява този процес, в книгописа ясно се откроява личното авторско мнение и се демонстрира много добро познаване на проблематиката.

Представяйки процеса на диагностичното оценяване, във втора глава на монографията, навлизайки в същността на комплексното диагностично оценяване в условията на екип за подкрепа и личностно развитие на децата и учениците с неговите цели и задачи, технология на реализиране на диагностичния процес, авторът показва изключително висока осведоменост, както по отношение на диагностиката, така и задълбочени познания върху съвременните методи за диагностика и корекция.

Подчертавайки ефекта от комплексното и интердисциплинарното поведение и работа в екип, са представени и различни модели за сформирането и функционирането на диагностичния екип в международната практика. Посочени са основните подходи за диагностично оценяване – класически и алтернативни методи за неформално поведенческо оценяване, както и интерпретация на данните от комплексното диагностично оценяване от членовете на диагностичния екип.

Особен принос на монографията според мен е представянето на консултативна практика в условията на приобщаващо образование, където авторът представя – уменията за работа с родители; консултативни умения на специалистите и членовете на диагностичните екипи. Разкрива същността на консултирането, специфичните форми за въздействие по време на консултативния процес, особеностите на диагностичното оценяване в условията на приобщаваща образователна среда, които са от особена важност за всички специалисти, участващи в образователния процес. Подробно са описани елементите на изготвяне на индивидуален план за подкрепа и личностно развитие на детето/ученика, като се посочват и етичните проблеми в консултативната практика.

Монографията завършва с разглеждане – в последната ѝ четвърта глава – на ефективността на специализираното въздействие. В уводната ѝ част е посочено как се извършва оценка на ефективността на специализираното образователно и/или терапевтично въздействие, като са представени и показателите за нея. По-нататък е проследена ролята на супервизията като фактор за ефективност в работата на диагностичните екипи и видовете супервизия. Коментират се и въпросите, свързани с професионалните роли и компетентности на членовете на диагностичните екипи.

Използваната библиография има своя принос за колегите в техния образователен процес или в разширяването на познавателния хоризонт.

Приложенията в края на монографичния труд са ценни, както от теоретична, така и от практическа гледна точка. Те ще доведат до улесняване на участниците в диагностичния процес и до пораждането

на нови концепции и идеи в тяхната работа.

Въплътеният в тази монография интелектуален труд на Диана Игнатова показва възможностите за конструктивно и съзидателно мислене в съвременната образователна ситуация и остава отворена за дебатиране.

Убеден съм, че монографията ще бъде полезно четиво не само за специалистите в областта на логопедията, педагогиката, специалната педагогика и психологията, и на всички онези, които проявяват интерес към проблема за диагностицирането в процеса на приобщаващото образование.

Рецензент:

Доц. Живко Димитров Жеков, гп



СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2020

Година I, том 2

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 2, 2020

Volume 2 Year I

ISSN 2683-1384