

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

2/2021

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

ДЕЖУРНИ РЕДАКТОРИ НА БР. 1/2021

Проф. г-н Милен ЗАМФИРОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Катя ДИОНИСИЕВА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България

БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

Проф. г-н Нели ВАСИЛЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. г-н Владимир РАДУЛОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Катерина КАРАДЖОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. г-н Цветанка ЦЕНОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. г-н Мира Цветкова – Арсова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Доц. д-р Екатерина ТОДОРОВА,
Нов български университет, България
Проф. д-р Неда БАЛКАНСКА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Проф. д-р Цанка ПОПЗАТЕВА,
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
Доц. д-р Миглена СИМОНСКА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
Доц. д-р Живко ЖЕКОВ,
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, България
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: Маргарита Баκραчева
Техническа поддръжка: Евгени Венков

EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORS OF ISSUE 1/2021

Prof. Milen ZAMFIROV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Katya DIONISIEVA, PhD,
South-West University “Neofit Rilski”, Bulgaria

EDITORIAL BOARD

Prof. Nelly VASILEVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Vladimir RADULOV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Katerina KARADZOVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Tsvetanka TSENOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Mira Tsvetkova – Arsova,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Ekaterina TODOROVA, PhD,
New Bulgarian University, Bulgaria
Prof. Neda BALKANSKA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Tsanka POPZLATEVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Prof. Veneta KATSARSKA, PhD,
Trakia University, Bulgaria
Prof. Stiliana BELCHEVA, D.M.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Miglena SIMONSKA, PhD,
South-West University „Neofit Rilski”, Bulgaria
Assoc. Prof. Zhivko ZHEKOV, PhD,
Medical University, 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: Margarita Bakracheva
Technical support: Evgeni Venkov

Списание е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания на СУ „Св. Климент Охридски“
(проект „Нови възможности и перспективи пред научните онлайн издания“, № 3594 / 2021 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, 2021

Година II, том 4

СЪДЪРЖАНИЕ

СТРАНИЦИ НА РЕДАКТОРИТЕ

АН СЪЛИВАН – ЧУДОТВОРЕЦЪТ

Владимир Рагулов 3

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВЪЗГЛЕДИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕТО В ОНЛАЙН И ДИСТАНЦИОННА ФОРМА НА СПЕЦИАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ, ПРЕПОДАВАЩИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В БЪЛГАРИЯ И ГЪРЦИЯ

Мира Цветкова-Арсова, Маргарита Томова, Арзирула Антониу 26

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА КАЛЕНДАРНО-ТЕМПОРАЛНА ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ПО БЪЛГАРСКИ ЖЕСТОВ ЕЗИК

Дяна Георгиева. 48

ПРОЕКТИ

РАЗРАБОТВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ РЕСУРСИ В ПОДКРЕПА НА ПРАКТИЧЕСКОТО И ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Елена Бояджиева-Делева 65

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal
Issue No 2, 2021
Volume 4 Year II

CONTENTS

EDITORS` PAGES

ANNE SULLIVAN - THE MIRACLE WORKER

Vladimir Radulov **3**

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIEWS ON ONLINE AND DISTANCE LEARNING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS, TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN BULGARIA AND GREECE

Mira Tsvetkova-Arsova, Margarita Tomova, Argyroula Antoniou **26**

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN MASTERING CALENDAR-TEMPORAL VOCABULARY IN THE TRAINING OF STUDENTS IN BULGARIAN SIGN LANGUAGE

Diyana Georgieva. **48**

PROJECTS

DEVELOPMENT OF DIGITAL RESOURCES TO PROMOTE STUDENTS' PRACTICAL TRAINING AND REMOTE LEARNING

Elena Boyadzhieva-Deleva. **65**

АН СЪЛИВАН – ЧУДОТВОРЕЦЪТ

Владимир Рагулов

Резюме: Въз основа на анализирани новы източници, между които речи и приветствия пред различни институции, това изследване представя малко известни факти от жизнения път на уникалната Ан Съливан – от приюта за бедни до световната слава с обучението на великата сляпоглуха Хелън Келър. Систематизирани са принципите и етапите в т. нар. от Съливан „Разговорен метод“, насочен към преодоляване на формалната структура на обучението въз основа на реалните потребности на сляпоглухото дете. Без преувеличаване на ролята на словесната реч в своята оригинална концепция, Съливан намира добър баланс между невербалното и вербалното общуване. Възгледите ѝ за общото образование и училището на бъдещето, нейното отношение към социалните проблеми на обществото имат своята актуалност и днес.

Ключови думи: Ан Съливан, Хелън Келър, обучение на сляпоглухи, разговорен метод, общо образование, социални идеи

ANNE SULLIVAN - THE MIRACLE WORKER

Vladimir Radulov

Abstract: Based on the analyzed new sources, including speeches and greetings to various institutions, this study presents little-known facts from the life path of the unique teacher Anne Sullivan - from the poorhouse to the world fame, earned with the training of the great deafblind Helen Keller. The principles and stages in the so-called Sullivan's "Conversational approach", aimed at overcoming the formal structure of education, based on the real needs of the deafblind child, are systematized. Without overstating the verbal speech in her original concept, she succeeds to find the optimal balance between nonverbal and verbal communication. Ann Sullivan's views about general education and the school of the future and her attitude to the social problems are still relevant today.

Keywords: Anne Sullivan, Helen Keller, deafblind education, conversational approach, general education, social ideas

УВОД

Винаги когато споменаваме името на Хелън Келър, като че ли по естествен път, съзнателно или не, то следва това на нейната учителка Ан Съливан. Това съвсем не означава, че тя изглежда като второразрядна личност, защото Съливан открива, разбужда и създава гения на Хелън Келър. Съливан остава до нея не като опекун, а като посредник и съучастник в делото на своята велика ученичка, независимо че всяка от тези забележителни жени принадлежи към две общности на учителите и обучените.

Изкушен съм в заглавието на тази студия да използвам най-точното определение на Марк Твен за Ан Съливан – „Чудотворецът“. През тази година се навършват 155 години от рождението и 85 години от кончината на Ан Съливан. Естествено, за нея е писано многократно по-малко в сравнение с Хелън Келър. За съжаление ние потомците на Съливан не разполагаме с достатъчно директни източници за нейния живот, тъй като през 1905 г. тя изгаря личния си архив, за да не може бъдещият ѝ съпруг да узнае подробности за мрачното ѝ детство. Същевременно моли нейната детска покровителка С. Хопкинс да не разпространява коренспонденцията между двете. Някои скромни източници се съхраняват в библиотеката на училището за слепи „Пъркинс“ край Бостън, в Американското антикварно дружество, в архива на Хелън Келър към Американската фондация за слепи, в личните архиви на д-р Александър Бел и Марк Твен и др. През 1945 г. е публикувано произведение под формата на комикс със заглавието „Глунави забележки на глупава жена“, включващо поговорки и мисли на Съливан. В специалната литература правят впечатление три книги: нейната биография – „Ан Съливан Мейси: историята зад Хелън Келър“ от Нела Бради (1933), „Учителката Ан Съливан Мейси“ от Хелън Келър (1955) и „Хелън и учителката“ от Джозефин Лаш (1981). У нас през 30-те години на миналия век в списание „Съдба“ се появяват 2 популярни преводни статии и съобщение за кончината ѝ. През 1987 г. в списание „Зари“ е поместен един преводен материал. В българската специална педагогика съществува необходимост от едно по-цялостно изследване върху живота и дейността на тази уникална и забележителна личност.

ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Чрез анализ на неизвестни и малко известни факти в живота и дейността на Ан Съливан целта в тази студия е да се систематизират: нейната концепция за обучението на Хелън Келър, възгледите ѝ за общото образование и отношението на Съливан към социалните проблеми на обществото.

ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Да се предложи по-задълбочено проучване върху жизнения път и дейността на Ан Съливан чрез разкриване на неизвестни и малко известни факти и събития.
2. Да се представи по-системно и по-цялостно концепцията на Съливан за обучението на Хелън Келър.
3. Да се изследват възгледите на Ан Съливан за общото образование и неговата връзка със специалното образование.
4. Чрез проучване на нови документални източници да се разширят познанията върху педагогическия опит на Ан Съливан.
5. Най-общо да се анализират социалните идеи на Ан Съливан.

МЕТОДИ

В изследването са използвани следните методи:

1. *Преглед на специалната литература.* Направеният анализ на специалната литература обхваща следните области: училищни доклади, кореспонденция, есета, речи и приветствия на Ан Съливан, както и някои произведения и различни други документи от архива на Хелън Келър с пряко отношение към дейността на учителката. Първият официален източник е годишният доклад на директора на училището „Пъркинс“ от декември 1887 г., подготвен въз основа на писмо на Съливан от 30.10. Важно значение придобива кореспонденцията на Съливан с директора на училището за слепи „Пъркинс“ край Бостън – Михаил Анагнос, с нейната покровителка – домакинята на училището София Хопкинс, с големия учен – изобретателя на телефона Александър Бел, с писателя Марк Твен и бъдещия ѝ съпруг Джон Мейси, който през 1905 г. публикува част от писмата на Съливан. За нуждите на това изследване са анализирани десетки писма и са издирени всички речи на Ан Съливан в авторитетни научни институции.
2. *Биографичен метод.* Освен известните произведения на Хелън Келър, вниманието бе насочено към някои почти непознати епизоди, споделени впечатления и материали, свързани с живота и дейността на Съливан, съхранявани в библиотеката и музея на училището „Пъркинс“, като писма и интервюта в местни вестници.
3. *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 в музейната сбирка „Хелън Келър“ при Американската фондация за слепи в Ню Йорк.

ЖИВОТ И ДЕЙНОСТ

Голямата трудност около събирането на биографични данни за Ан Съливан не произтича само от унищожения личен архив, а и от крайната бедност и нищета в семейната история на фамилията Съливан. Неслучайно в по-късните си години Ан предупреждава: „В моето семейство няма библейски данни за ражданията и смъртта. Изровени са няколко факта от църковните и общинските архиви.“ Това дава възможност много факти и събития да се тълкуват двойствено и твърде спорно в различните източници.

В резултат от поразената картофена реколта в Ирландия през 1847 г. хиляди бедни хора, включително и родителите на Ан Съливан, с последните си пари се качват на параходите за Америка, за да търсят спасение от гладна смърт. По повод преселението в новата земя, Съливан пише: „Боже, този хляб трябва да е бил толкова скъп, а плътта и кръвта, толкова евтини!“ (Лаш, 1981).

Ан Менсфилд Съливан е родена в многодетно семейство на 14.04.1866 г. и умира в Ню Йорк на 20.10.1936 г. Тя е най-голямото момиче от 5-те деца. Бащата Томас е неграмотен и безотговорен кавгаджия и пияница, а майката Алис е с мек и благ характер. Има две твърдения за нейната смърт – от туберкулоза или в резултат на побой от съпруга ѝ. Спорно е и родното място на Ан. Според Лаш (1981) това е гр. Фийдингхилс (щата Масачузетс), но други архивни източници твърдят, че това е гр. Спрингфилд. Има и трета версия – гр. Азавам. След смъртта на майката децата се разпръсват за отглеждане по роднини. На 22.02.1876 г. по неясни причини Ан и братчето ѝ Джими попадат в приюта за бедни „Гюксбъри“ в щата Масачузетс. Контингентът от около 940 обитатели от всички възрасти включва: психично болни хора, малолетни престъпници и проституиращи момичета. За умопомрачителната безумешна атмосфера говори фактът, че едно от местата за игра е сред труповете в моргата. Мизерията и жестоките нрави са неописуеми. Ан понася много тежко смъртта на по-малкото си братче Джими. Съкрушена от дълбоката скръб, тя емоционално написва своето първо стихотворение. По-късно у нея ще се разбуди истински поетичен талант. На 7-годишна възраст Ан се разболява от трахома, която постепенно започва да отслабва зрението ѝ. С подкрепата на свещеника на приюта през 1877 г. претърпява операция, която не е особено успешна. Това е причина по документи тя да бъде дефинирана като сляпа. След лечението за няколко месеца остава в болницата, където доброволно работи като болногледачка, помагайки на монахините. Скоро, против волята ѝ, насилствено е върната в приюта.

За Ан Съливан ключът към щастливото избавление от нищетата и мизерията идва с едно посещение на социалния инспектор Франк Самборн. Тя събира смелост и се приближава до него с думите: „Можеш ли да ме

измъкнеш от тук? Аз искам да ходя на училище.“ (Масу, 1905). Избавлението се извършва на 7.10.1880 г., когато Съливан напуска приюта „Тюксбъри“ на път към училището за слепи „Пъркинс“. Жените от помощния персонал ѝ подаряват 2 евтини рокли и я изпращат с думите: „Никога не се връщай тук! Ако искаш да успееш, не казвай, че си била в приют за бедни. Дръж главата си изправена.“ (Масу, 1905)

Въпреки буйния характер и невъздържаното си поведение, трудно, но бързо Ан се адаптира към новата училищна среда. Силно е впечатлена от обстановката, от изискванията за дисциплина и ред, както и от уважението към другите. От друга страна тя демонстрира конфликтност и стремеж да спори, което ѝ създава проблеми с учителите. Отказва да присъства на неделните църковни служби с думите: „Аз нямам какво да изповядвам.“ (Масу, 1905) Поради невъздържаност Съливан няколко пъти е на косъм от изключване. Нейни защитници са учителите по литература и история, които първи съзират високите интелектуални заложби на ученичката. Тя бързо усвоява брайловото писмо и благодарение на двете успешни операции през 1881 и 1882 г. възстановява значителна част от зрението си, което ѝ позволява самостоятелно движение, озряване и безпроблемно четене на обикновен шрифт. Съвместният живот в един училищен дом заедно с първата системно обучена сляпоглуха – Лора Бриджмен, дава възможност на Съливан да усвои дактила (пръстовата азбука) и цялостното общуване със сляпоглухите. Освен като автор на стихове, Ан проявява изключителен интерес към драматургията на Шекспир, като посещава специалните занятия. Тя споделя: „Излизях от класната стая в транс.“ (Braddy, 1933) В една бележка, запазена в архива на Американската фондация за слепи, четем: „За първи път усетих магията на великата поезия, красотата на думите, романтиката на живота. През всички перипетии в живота ми, през всички обрати и кръстосани течения на моите необикновени преживявания поезията на Шекспир беше най-благородното и одухотворяващо влияние, което познавах.“ (Braddy, 1933).

Цялостното развитие и високите учебни постижения впечатляват учителите и особено директора Михаил Анагнос, които ѝ възлагат да изнесе тържественото слово при завършване на випуска на 01.06.1886 г. След традиционните благодарности Ан Съливан подчертава, че „Ако любовта към истината, красотата и доброто не се култивират, умът губи силата, която идва от истината; усъвършенстването, което идва от красотата; и щастието, което идва от доброто. Търсенето на знания, започнато в училище, трябва да продължи през живота, за да се постигне симетрична самокултура.“ (Sullivan, 1886) Словото е възторжено отразено в Бостънския печат. След завършването на 6-те класа в специалното училище, което не дава средно образование, пред Съливан се появяват 4

възможности. Учителят по музика ѝ предлага да започне като гувернантка, директорът Анагнос я насочва към педагогическо образование, а тя иска да продължи в обикновена гимназия. Четвъртата възможност се свързва с две имена, които имат пряко отношение към изпълнение ѝ – големият учен д-р Александър Бел (1847 – 1922) и известният педагог на слепите Михаил Анагнос. (1837 – 1906). Както е известно, първият откликва на молбата на бащата на сляпоглухото дете Хелън Келър за нейното обучение, а вторият открива таланта на Съливан за това.

Великата педагогическа мисия на 21-годишната Ан Съливан започва на 03.03.1887 г., когато тя се отправя на юг към Тоскумбия (Алабама), за да започне обучението на Хелън Келър. Дългото пътуване, неизвестността и предстоящите огромни трудности разстройват младата девойка. Проявената човешка загриженост от кондуктора на влака предразполага Ан да разкаже за живота си и за целта на пътуването. Служителят я успокоява с твърдението, че южняците ще ѝ харесат, защото са добри хора. Само за няколко седмици Съливан постига истинско чудо в обучението на Келър.



Ан Съливан, 1894 г.

(<https://www.afb.org/serve/media/52337>)

Нейната ранна слава бързо залива Америка и през следващата 1888 г. Съливан, Хелън, нейната майка Кейт Келър и д-р А. Бел са приети от президента Кливлънд. През 1892 г. Ан Съливан е избрана за член на Американската асоциация за насърчаване на обучението в реч на глухите. Съливан е странно съчетание на буен характер с пословична скромност и стеснителност. По предложение на Бел през 1894 г. тя подготвя реч пред събранието на асоциацията, но поради срамежливост разработката е прочетена от Бел. През 1896 г. подпомага обучението на Хелън Келър

в девическото училище в бостънското предградие Кембридж, за да се подготви за „Радклиф колеж“, като на практика се изяснява като първия неофициален ресурсен учител в специалната педагогика. Често се налага Ан да чете на Хелън по 5 часа на ден, което води до преумора и на двете. Това дава основание на директора на училището да обвини Съливан в прекомерно натоварване на ученичката и предлага тяхното разделяне. Реакцията на Келър и Съливан е напускане на училището.

През 1903 г. Бел, който е известен в историята и като педагог на глухите, дава висока оценка на писмата на Съливан до Хопкинс, в които тя описва част от своята методика; съжалева, че не са публикувани, и препоръчва тя да подготвя учители. През 1905 г. Ан сключва брак с известния издател и литературен критик Джон Мейси, като приема името Ан Съливан Мейси. Семейството съществува само 9 години и се разпада през 1914 г., когато Мейси отпътува в неизвестна посока. Силно емоционалните писма между двамата остават като еталон на романтична любовна кореспонденция. Изисканият стил на Съливан проличава и в писмата ѝ до Хелън Келър, разкриващи екзотичната природа на Пуерто Рико, където тя се оттегля за временна почивка през 1917 г. поради заболяване от плеврит. Марк Твен определя Съливан като най-добрия писмописец. След 1914 г. зрението ѝ започва да намалява, а теллото ѝ нараства, което води до влошаване на здравословното ѝ състояние. От друга страна ангажиментите на Келър се увеличават. Ето защо през 1914 г. към двете жени се присъединява ирландската емигрантка – секретарката Поли Томпсън.

През 1915 г. Мария Монтесори и Ан Съливан са наградени с учителски медал на международното изложение „Панама – Пасифик“ в Сан Франциско, което за тях е голямо международно признание като учители. При срещата между двете забележителни жени Монтесори се обръща към Съливан с думите: „Наричаха ме пионер, но има и друг пионер. Това сте Вие.“ (Sullivan, 1915). През 1918 г. се осъществява среща между Чарли Чаплин, Хелън Келър, Ан Съливан и Поли Томпсън в Холивуд. След работата на снимачната площадка Чаплин поканва дамите на вечеря. Келър забелязва първоначалното приоритетно общуване на Чарли Чаплин със Съливан, но превъзможва спонтанната си ревност и по-късно прави следната оценка на тези две личности: „И двамата бяха преживели бедността и деформациите, които тя създава в тялото и душата. И двамата се бореха за образование и социално равенство и тъй като успехът беше увенчал усилията им, те се изливаха в нежност към непривилегированите. И двамата бяха срамежливи и непокътнати от победите си над съдбата. Така че беше естествено те да се разбират и да създадат едно от приятелствата, които дават утеха на великите художници в свят, твърде често нечестен спрямо децата на гения.“ (The Helen Keller Kids Museum)



Поли Томпсън, Ан Съливан, Хелън Келър и Чарли Чаплин – Холивуд, 1918
<https://www.afb.org/serve/media/52371>

През 1927 г. започва ново влошаване на зрението на Ан Съливан, а през 1929 г. лекарите енуклеират дясното ѝ око. Учителката губи способността да чете и все повече използва слухови ориентири. За да е сигурна, че Поли Томпсън пълноценно ще използва начина на общуване с Келър, тя провежда с нея индивидуални занятия. През 1928 г. Съливан категорично отказва на Хелън Келър да предостави данни за написването на биография. С пословичната си скромност първоначално отхвърля предложението на университета „Темпъл“ в Бостън за присъждането на званието „Доктор Хонорис Кауза“. В крайна сметка това се случва през 1931 г. През 1932 г. Съливан има намерение да обучава едно сляпоглухо бебе, но съзнавайки влошеното си здраве, се отказва. Година по-късно заедно с Келър и Томпсън тя посещава своята прародина – вечнозелената Ирландия. Ан е смутена от обстоятелството, че се придвижва с луксозна кола на фона на голямата бедност.

През 1936 г. здравето на Съливан необратимо се влошава. Изключително впечатление прави невероятната човешка солидарност на Нюйоркската общественост към една велика учителка. Управителят на градските паркове отклонява интензивното автомобилно движение на улицата на Съливан, за да ѝ се осигури тишина и спокойствие в последните ѝ дни. Тя диктува на Поли Томпсън последното си писмо без адрес до всички, в което между другото се казва: „Слава Богу, дадох от живота си Хелън да може да живее.“ (www.perkins.org). На 20.10.1936 г. Ан Съливан завършва своя земен път. Урната с праха ѝ е положена във Вашингтонската катедрала

редом до велики американци. Оставеното празно място до нея през 1968 г. се заема от Хелън Келър. Освен награждаване с „Президентски медал на свободата Рузвелт“, през 2003 г. името на Ан Съливан е въведено в „Националната зала на славата на жените“ с най-значим принос към страната.

КОНЦЕПЦИЯТА ЗА ОБУЧЕНИЕТО НА ХЕЛЪН КЕЛЪР

Осъщественото от Ан Съливан обучение на Хелън Келър се изгражда върху 4 опорни стълба (Радулов, 2020):

1. Натрупаният 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), както и съжителството на Съливан с първата системно обучена с тази методика сляпоглуха Лора Бриджмен.
2. Постиженията на психологията в детското развитие от края на миналия век.
3. Влияние на методиката на Мария Монтесори (1870 – 1952).
4. Личния опит, добрата предварителна подготовка и педагогическата интуитивност на Ан Съливан.

Доказва се, че от м. август 1886 г. до края на м. февруари 1887 г. Ан Съливан съзнателно планомерно и интензивно се подготвя за предстоящия ангажимент.

Действително Съливан няма нито едно цялостно произведение, което да систематизира нейната концепция за обучението на Келър, но изследванията през последните десетилетия разкриват разнообразни източници с фрагментарни описания на съществени методични принципи и подходи. Радулов (2020) систематизира 3 източника на документация:

- личната кореспонденция на Съливан с училищната домакиня С. Хопкинс;
- кореспонденцията с Михаил Анагнос и Александър Бел;
- годишните доклади на училището за слепи „Пъркинс“.

Последните проучвания на автора разкриват и четвърти източник. Това са речите пред различни образователни институции, приветствията и интервюта в местния печат.

Още с пристигането си в Тоскумбия – родното място на Хелън, на 03.03.1887 г. въпреки състоятелността на родителите Съливан констатира лош външен окаян и занемарен вид на едно необуздано палаво сляпоглухо дете. В първата вечер, след двучасова физическа борба, учителката успява да накара Хелън да легне до нея. С подобни усилия тя се опитва да я научи да се реши и мие. Съливан осъзнава, че грубата сила не е обучаващ подход и обмисля 4 алтернативи: да следва нейния невербален език, да я обучава като виждащо дете, да откликва

на индивидуалните ѝ потребности или да развие естествено езиково общуване. Тя избира последното. Родителите се оказват следващото голямо препятствие. В първото си писмо до Хопкинс от 11.03.1887 г. Съливан пише: „Реших, че не мога да направя нищо сред семейството на Хелън, което винаги ѝ е позволявало да прави каквото си поиска. Тя е тиранизирала всички: майка си, баща си, слугите, малките сладури, които играят с нея, и никой не е оспорвал нейната воля сериозно.“ Основателно, Съливан нарича членовете на семейството „васали“. Ето защо първата стъпка, предприета от нея, е смяна на физическата среда. Хелън и учителката са настанени в лятната градинска къща на половин миля от главната сграда на чифлика.

В обучението на Хелън Келър могат да се систематизират следните принципи, практически осъществени от Ан Съливан:

1. *Промяна на средата за обучение.*
2. *Първоначално игнориране на родителите.* Подобен проблем възниква и у нас в началото на 90-те години, когато в България започва обучението на сляпоглухите. Тогава беше познат случай (случаят с М.), при който едва след изолиране от родителите детето започва истинското си развитие (бел. ред. – от спомени на автора).
3. *Дисциплина, подчинение и послушание.* Съливан не поддържа формално наложената дисциплина, но се застъпва за силна зависимост на Хелън от учителката. В цитираното писмо до Хопкинс четем следното: „Послушанието е вратата, през която познанието и любовта влизат в съзнанието на детето“. Според нея, първият урок по послушание е отбелязан на 20.03.1887 г., когато Хелън се научава да плете на една кука и отпускатки се в скута ѝ, приема целувката на учителката. Съливан дисциплинира, но не смазва духа на Келър. Неслучайно тя нарича най-ранния етап от обучението „укротяване“. По-късно под нейно влияние Мещеряков в Русия нарича тази стъпка „първоначално очовечаване“.
4. *Спонтанност в избора на въздействието.* Познавайки много добре цената на неуспеха в първоначалните занятия, в същото писмо до Хопкинс от 11.03.1887 г. споделя: „изучаваме, планираме и се подготвяме за задачата и когато настъпи часът за действие, установяваме, че системата, която сме следвали с такъв труд и гордост, не отговаря на случая, и тогава няма какво друго да правим, освен да разчитаме на нещо в нас, някаква вродена способност да знаем и правим, което не подозирахме, че притежаваме, докато часът на голямата ни необходимост не го извади наяве.“
5. *Неформално директно неструктурирано обучение извън класната стая.* В своята концепция за обучение Съливан не използва никаква предварителна учебна програма. Тя осъществява пълна свобода в

преподаването. В недатирано писмо до асистента на Бел, Джон Хитс, Съливан споделя: „Слава Богу, не ми се наложи да следвам учебна програма, когато започнах да обучавам Хелън. Убедена съм, че тя не би научила език толкова лесно, колкото действително го усвои. В разнообразни среди и ситуации Хелън се учи да докосва, помирихва и преживява възприетото от природата, да бъде любопитна, да задава въпроси и да открива света около себе си.“

6. *Интензивност на обучението.* Ан Съливан е първата учителка, която още в края на XIX век въвежда пълна ангажираност на сляпоглухото дете под непрекъснато въздействие. Денонощно и неотлъчно тя е до Хелън Келър. Днес от нея е онаследено схващането за 24-часово обучение на децата с множество увреждания.

Известно е, че основоположник на системното обучение на сляпоглухите е д-р Самуел Хоу (1801 – 1872), който през 1837 г. в училището за слепи „Пъркинс“ започва обучението на Лора Бриджмен (1829 – 1889). Хоу вярва, че е възможно постигане на определено лингвистично равнище при отсъствие на слух и зрение чрез тактилно-кинестетични средства. В основата на неговата методика е асоциативно-аналитичният подход. Започва се с прикрепяне на етикети с релефен шрифт към действителни предмети. Хоу предвижда формални уроци и структуриран дневен режим, но не и използване на реч.

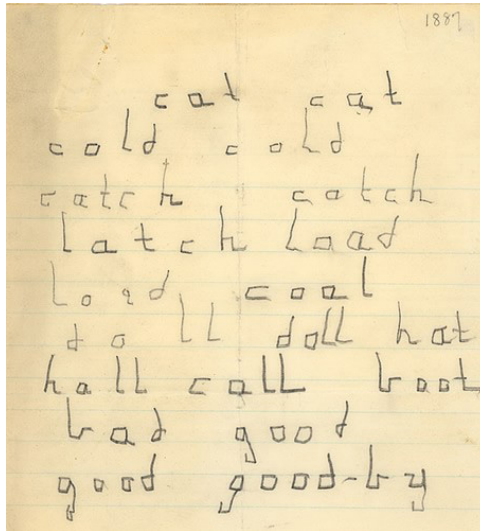
Съливан започва там, където Хоу спира, а именно развитие на разговорна естествена реч. Нейният фундаментален метод е познат като разговорен. Съливан преодолява формалното обучение на Хоу, като ангажира Келър през целия ден и навсякъде. Концепцията на Съливан дава основание за утвърждаване на два основни периода в обучението на сляпоглухи: долингвистичен и лингвистичен, независимо че тя не прокарва рязка граница помежду им. Изложените по-горе принципи обясняват защо долингвистичният период при Хелън е толкова кратък, твърде условно – само месец и половина. Едноръчният дактил „Ръка в ръка“ се използва като начално и основно езиково средство.

Първата стъпка в долингвистичния период е актуализиране на някакъв наличен речников запас. Съливан установява, че Хелън знае 4 думи: татко, мама, бебе, сестра, но не разбира значенията им. Втората стъпка е изключително важна, защото трябва да се разбере и осмисли, че всяко нещо от околния свят има свое име и значение. Тази стъпка е ключът към познанието и общуването. Историческото писмо до Хопкинс от 05.04.1887 г. (Масу, 1905) отразява ново начало в обучението, случило се на тази дата. Хелън бърка съществителните чаша и мляко с глагола „пия“. Изработеният от Хелън знак за научаване на нещо е потупване по ръката. При сутрешното миене тя пожелава да узнае името на вода. След като се убеждава, че дактилирането на думата „вода“

не помага, Съливан планира следващата ситуация при кладенеца. За да няма двусмислие, наложително е поместването на оригиналния текст на част от писмото: „Накарах Хелън да гържи чашата си под чучура, като изпомпвах. Докато студената вода бликаше, изпълвайки чашата, дактилирах „w-a-t-e-r“ (вода) в свободната ръка на Хелън. Думата, дошла тъй близо до усещането за студена вода, която се изливаше по ръката ѝ, сякаш я стресна. Тя пусна чашата и застана като парализирана. По лицето ѝ изгря една нова светлина. Хелън дактилира няколко пъти „вода“. После се отпусна на земята и попита за наименованието ѝ. След посочване на помпата, изведнъж се обърна и попита името ми – изписах „Учителка“. Точно тогава баващата доведе малката сестричка на Хелън при кладенеца, а Хелън дактилира „бебе“ и посочи баващата“ (Масу, 1905). След това спонтанно отключване, само за няколко часа Хелън усвоява значението на 30 думи, между които: вода, земя, учител, врата, отворена, затворена, дай, иди, ела и още много други.

Внимателният анализ на това писмо показва, че описаната случка е предварително премислена и планирана от Ан Съливан, като се отхвърлят твърденията, че домашният градинар дава повод за случилото се или някой, който е вадил вода, както пише Келър в „Историята на моя живот“ (1902). В рамките на 3 седмици са усвоени над 100 думи. През следващите месеци невероятно бързо Хелън овладява огромен арсенал от прилагателни, наречия, съюзи, цифрите и съставя прости изречения. В писмо до Хопкинс от 22.04.1887 г. Съливан пише, че Хелън е съставила първото изречение с повече от една дума. Когато един господин слага бонбон в джоба на Хелън, тя дактилира в ръката на майка си: „Дай бебе бонбон“. За да развива езиковите умения за разказване, Съливан инструктира Хелън вечер да описва преживяното на майка си.

Следващата стъпка е обучение в четене и писане. Колкото и да е странно, Съливан първо ограмотява Хелън Келър чрез обикновеното плоско-печатно писмо, като използва релефна матрица за контролиране на редовете. Намерената страница от тефтерче е с дата 20.06.1887 г., което означава, че ограмотяването е завършено в четвъртия месец от обучението. Поместеният ръкописен текст илюстрира първия опит на Хелън. Буквите са по-скоро квадратни, но са разбираеми. Страницата съдържа думите: котка, студено, хващам, резе, товаря, възглица, правя, кукла, шапка, хол, викам, гъжд, лош, добър, довиждане. Брайловото ограмотяване настъпва малко по-късно.



Първите ръкописни гуми на Хелън Келър (1887)
(<https://www.afb.org/serve/media/52390>)

Новата важна крачка в обучението е свързана с усвояване на първите абстрактни понятия. Едни от най-често задаваните въпроси към учителката са именно в тази област. Първите 2 абстрактни понятия „мисли“ и „обич“ са описани от самата Келър (1902). За да стимулира поправяне на грешките при нанизване на маниста, Съливан изписва глагола „мисли“, не върху ръката, а върху челото. Хелън разбира, че трябва да работи повече с главата, отколкото с ръцете. Оригиналният подход на Съливан при формиране на понятието „обич“ има историческо значение. Като благодарност за поднесените от Хелън теменужки Съливан дактилира: „Аз обичам Хелън“. Следва въпроса: „Какво е това обич?“. Презгръдката и притискането до сърцето не помагат. Усецайки топлината на изплувалото от облаците слънце, Хелън запитва учителката дали това означава обич. Съливан отговаря със следното забележително обяснение: „Както знаеш, ти не можеш да уловиш облаците, но ти усещаш как гръждът пада от тях и разбираш как много му се радват цветята и жадната земя след един горещ и задушен ден. Ти не можеш да уловиш и обичта, но чувстваш оная благодат, която тя влива във всичко живо. Без обичта ти не би била така весела и изрива“ (Масу, 1905). През 1902 Келър пише: „Аз чувствах, че съществуват невидими връзки между мен и сърцата и душите на другите хора“ (Масу, 1905).

Без съмнение важен компонент от лингвистичния период е овладяване на словесната реч. Първоначално изглежда, че Ан Съливан няма позитивно отношение към този процес, тъй като смята, че липсата на зрение е непреодолимо препятствие при овладяване на речта и артикулирането може да бъде вредно за интелектуалното развитие. От друга страна,

съзнавайки, че общува по различен начин от другите, Хелън задава на учителката следните въпроси: Как слепите момичета знаят какво да кажат с устата си? Защо не ме научиш да говоря като тях? Глухите деца научават ли се да говорят? (Sullivan, 1894).

През 1890 г. Хелън пристига в Бостън, за да започне обучение в реч при известния педагог на глухите Сара Фулър (1836 – 1927) в присъствието на Съливан. Внимателното проучване на документацията разкрива, че след съгласието ѝ Хелън да се учи да говори и особено след единадесетте урока от Сара Фулър, тя овладява метода „Тадома“ и продължава системното обучение в реч. Вибротактилният метод „Тадома“ е разработен от директора на училището за глухи в Детройт – София Ал Кор. Най-общо това е тактилно отчитане върху говорните органи на говорещия. В недатирано интервю в Нови Орлеан Съливан споделя следното: „В края на първия урок тя успя да произнесе отчетливо следните звуци: *a, ä, â, è, î, ô, c* – меки като *s* и твърди като *k, g* твърди, *b, l, n, m, t, p, s, u, k, f* и *d*. Твърдите съгласни бяха, а и все още са ѝ много трудни за произнасяне във връзка помежду си в една и съща дума, тя често потиска единия и променя другия, а понякога замества и двата с аналогичен звук с мека аспирация. Объркването между *l* и *r* в началото беше много забележимо в речта ѝ. Тя многократно използваше едното вместо другото. Голямата трудност при произношението на *r* го направи един от последните звуци, които тя усвои. *Ch, sh* и *soft* (меко) *g* също ѝ създадоха много проблеми и тя все още не ги произнася ясно.” (Sullivan, 1894) Хелън споделя: „Тези звуци просто ми удрят пръстите“.

Въпреки успехите Съливан твърди, че методът „Тадома“ е бавен и не винаги разбираем.



Хелън Келър и Ан Съливан общуват чрез метода „ТАДОМА“
(<https://www.afb.org/serve/media/52351>)

Хелън не спира дотук. Тя получава допълнително обучение по реч в реномираната Бостънска консерватория при проф. Чарлс Уайт. Съливан заявява, че нейната словесна реч най-лесно се разбира от децата, а една французойка шеговито подхвърля, че френското произношение на Келър е по-добро от това на англичаните. При индивидуалните срещи на Хелън Келър с Чарли Чаплин, Хенри Форд и Франклин Рузвелт те учтиво отказват превод.

Концепцията на Ан Съливан, превърнала се в методика, въпреки оспорването ѝ като термин от нейната създателка, бързо получава своето признание и разпространение в Америка, в Европа, а по-късно и в целия свят. Първият популяризатор на ранните успехи на Съливан е д-р Александър Бел, който още в 1888 г. помещава материал със снимка на Келър в един нюйоркски вестник. В негово писмо от 02.04.1903 г. до Съливан се казва: „Осъзнавах, че напредъкът на Хелън се дължи както на нейния учител, така и на самата нея и че Вашата личност и възхитителните методи, които преследвахте, бяха неразделна съставка от напредъка на Хелън.“ (Bell, 1903)

Бел препоръчва опитът на Ан Съливан да бъде използван за реформиране на обучението на глухите в САЩ. Още през 1894 г. в един виенски вестник проф. Еросалим популяризира постиженията на Съливан и Келър. До края на XIX век детските психолози проф. Вилхелм Щайн от Хамбургския университет и проф. Карл Булер от Виенския университет в своите лекционни курсове използват методиката на Съливан за изясняването на интелектуалното овладяване на езика чрез ролята на гумите. През 1898 г. силен интерес към обучение на сляпоглухите проявяват известните руски учени Бехтеров, Осипов и Басилова. Концепцията на Съливан оказва силно влияние върху ранния етап на обучение на сляпоглухите в Русия, започнало през 1907 г. Силно въодушевени от постиженията на Ан Съливан, Соколянски и Мешчеряков дават силен тласък в обучението на сляпоглухите, извеждайки Русия на едно от челните места в тази област. (Рагулов, 2017).

Нека подчертаем и още един съществен принос на Ан Съливан в педагогиката на зрително затруднените. Тя не само е представител на първото поколение домашни учители, но по препоръка на комитета по зрителна рехабилитация към Американската асоциация за обучение и рехабилитация на зрително затруднените през 2017 г. тя е призната и за първия зрителен терапевт. Основание за това е фактът, че след възвръщане на значителна част от зрението ѝ, близо 80 години преди теорията на Барага за ефективно използване на слабото зрение, Съливан по своя инициатива, сама, практически тренира своите зрителни функции във всекидневието и в обучението на Хелън Келър. След успешната операция от 1882 г. Съливан възкликва: „Аз не знаех колко много неща на този свят могат да се видят.“ (Sullivan, 1894)

КРИТИКА ВЪРХУ ОБУЧЕНИЕТО НА ГЛУХИТЕ В САЩ

В своята кариера като педагог от практиката Съливан неизбежно навлиза и в обучението на глухите. Нейната критика по отношение обучението на тази група в Америка следва да се разглежда в контекста на времето, в което тя живее. Схващанията си в тази област Съливан излага в два източника: речта ѝ от 1894 г. пред Американската асоциация за насърчаване обучението в реч на глухите и негативното писмо до Джон Хиц (John Hitz). Поканена от директора на едно новооткрито училище за глухи в Ню Йорк Джон Райт, Ан Съливан извършва наблюдения и практически се запознава с работата на учителите.

Първоначално тя поддържа своето скептично отношение към формирането на реч не само при сляпоглухите, но и при глухите деца. „Използването на ръчната азбука ускорява и активизира умствената дейност, тъй като чрез нея глухото дете се привежда в близък контакт с английския език. И най-висшите абстрактни понятия могат да бъдат предадени на ума лесно и точно.“ (Sullivan, 1894) С обучението на Хелън Келър в реч тя частично променя мнението си, но смята, че речта не може да бъде основно средство за пълноценно развитие и общуване. Въпреки всичко нейното донякъде противоречиво отношение по този въпрос остава. В същия източник тя заявява: „Необученото глухо дете се застава да артикулира, без да знае каква е целта, а уроците му отдавна са досадни и безсмислени“. От друга страна, Съливан признава, че без формирана реч Хелън Келър не би могла да се справи успешно в колежа „Рагклиф“.

Своето критично отношение към методите и средствата за обучение на глухите Съливан споделя във вече споменатото писмо до Джон Хиц. Тя констатира, че учебните часове са твърде дълги, изучават се много учебни предмети и липсва време за индивидуална работа с детето. Споделяйки своя опит, тя подчертава, че най-лесният начин да научим едно глухо или сляпоглухо дете да говори е да усеща и имитира вибрациите на говорните органи. Децата учат езика, когато са свободни да се движат сред предметите, които ги интересуват, и усвояват думите и познанията едновременно. Училищното обучение на глухите е представено по следния начин: „Когато влизам в една от класните стаи, виждам малки деца, седнали скромно зад малките си бюра, докато учителката седи пред тях, държейки предмет в ръката си за проверка, след което бавно изговаря неговото име, което те напразно се опитват да имитират. Чувствам някак си, че те сякаш са приковани към местата си и са принудени да гледат съсредоточено към великан, който им е направил физиономии“. В класната стая те престават да бъдат актьори в драмата, седят и гледат как учителят прави нещо с уста, което не ги интересува. Пасивността не стимулира дейността и умствената енергия. В същия дух Съливан

продължава: „С нетърпение детето научава това, което иска да знае, и е безразлично към това, какво искате вие!“.

Ан Съливан изразява надеждата, че писмото ѝ ще бъде прочетено от д-р Бел, който би могъл да повлияе върху учителите на глухите в САЩ в посока да предложат това, от което се нуждаят техните ученици – по-разширени уроци, уроци за живи същества, дървета, цветя и животни, неща, които те обичат и към които са любопитни. Децата трябва да изпитват радост от усвояването на езика. В края на писмото си Съливан пише: „Повече съжалявам тези учители, отколкото да ги обвинявам. В краткия си отговор Хиц информира: „Доктор Бел е толкова възхитен от вашата критика към образователните методи в училищата за глухи, че много желае да подготвите кратък доклад за събрането на организацията“.

ВЪЗГЛЕДИ ЗА ОБЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Логично е да приемем, че Ан Съливан, като учител от най-висока класа със своя концепция за обучение на сляпоглухи и познаващ обучението на глухите, още в края на XIX век осъзнава неразривната връзка между общото и специалното образование. Това е основата, върху която тя развива своите възгледи за образователната система и училищното обучение като цяло. В тази област интерес предизвикват два източника – речта на Съливан пред международното изложение „Пан Пасифик“ в Сан Франциско през 1915 г. и речта ѝ в университета „Темпъл“ във Филаделфия през 1932 г. На преден план в речта си от 1915 г. Съливан лансира своя огромен педагогически оптимизъм, като подчертава, че всяко дете, родено на света, има скрити способности за развитие на човек, който ще бъде чест за човешката раса. Въз основа на опита си от обучението на Хелън Келър тя хвърля мост между специалното и общото образование, като с присъщия си оптимизъм посочва, че здравите деца безспорно могат да постигнат повече. „Това, което тя е постигнала без зрение и слух, предполага силите, които лежат в латентно състояние на всяко човешко същество. И може ли да не се надяваме, че нейното образование предвещава резултатите, които ще бъдат постигнати, когато съзнанието и сетивата на нормалните деца се култивират до тяхната най-висока ефективност? Ако Хелън Келър при липсата на двете сетива, които обикновено се считат за най-важни, се превърна в способен писател и лидер сред жените, защо да не очакваме средното дете, притежаващо всичките си способности, да постигне далеч по-високи умения и знания, отколкото днешните училища развиват?“ (Sullivan, 1915)

Идеите на Съливан за новото образование и училището на бъдещето са изключително актуални и днес. Съливан нарича училището на бъдещето „Училище на свободата“ и посочва Келър като жив пример за силата на

новото образование, един от първите ученици на училището на бъдещето. Заложеният детски избор заема централно място в схващанията върху общото образование. „Детето се опитва да получи нещо, което много иска. Още преди да изрече дума, то успява да изрази желанията си чрез викове и гримаси. То измисля начини да получи нещата, които иска. То е известният изпълнител в своя малък свят: конят, кочияшът, полицаят, разбойникът, шофьорът автомобилът. Единственото нещо, което детето не избира доброволно, е порасналият човек, който седи в колата и не прави нищо. Той прави от детето пътник и разваля този тип ентузиазъм, като детето става пакостливо и трудно за управление.“ (Sullivan, 1915).

Съливан не спестява острата си критика към американското образование в началото на XX век, като подчертава, че в него има нещо коренно нередно, защото то не възпитава. Тя посочва, че училищата не насърчават усвояването, осмислянето и наблюдението. Те убиват въображението в неговия зародиш. Те изкореняват творческите идеали от детството, като насаждат безполезни идеали за собственост. Съливан не отминава и системата за оценяване на учениците. Според нея фината душа на детето е много по-важна от високите оценки. Системата кара ученика да се стреми към високи оценки на знанията, като вярва, че резултатът е по-важен от играта и прилежанието е по-ценно от постиженията. Тя споделя, че понякога е важно учителят да отпусне формалната аритметика и геометрия, за да насочи вниманието на детето към навигацията. Не винаги това е най-приятният начин за учителя, но най-ползотворният за детето.

Не на последно място Съливан дава много висока оценка на педагогиката на Монтесори, като казва, че нейната книга е вълнуващ човешки документ, учебник, пророчество и факла за всички онези, чиято работа е да обучават малките деца. Много актуално звучат следните думи на Ан Съливан: „Научих, че само чрез свободата хората могат да развият самоконтрол, самостоятелност, воля и самоинициатива. Няма образование без самообразование, няма ефективна дисциплина, без самодисциплина.“ (Sullivan, 1932) Без да пренебрегва идеята за еманципация на децата, в речта си от 1932 г. тя цитира интервю на Сър Норман Анджел във вестник „Ню Йорк таймс“, в което той заявява, че образованието не казва на децата какво означават парите в джобовите им, какво означава изолацията на нациите, въоръжаването и останалите невидими идеи, които причиняват войни и депресии. Ан Съливан завършва речта си в университета „Темпъл“ с думите: „Учителите и учениците винаги ще запазят съзнанието, че служат най-добре на страната си, когато поддържат нейното единство с останалия свят и с най-високата интуиция на човечеството.“(Sullivan, 1932)

СОЦИАЛНИ ИДЕИ

След всичко изложено дотук възниква въпросът дали Ан Съливан, ако можеше, би избрала друг път в живота си? Към четирите скромни алтернативи за кариера, които вече споменахме, в началото на 90-те години на XIX век учителят по музика Джон Райт от училището „Пъркинс“ отбелязва нейния ярък музикален талант. От друга страна има данни, че тя се увлича от скулптура, като същевременно е отличен конен езгач, доказана е силната ѝ любов към поезията, а писмата и есетата разкриват Съливан като талантлив писател. Прег Нела Бради (1933) Ан Съливан споделя следното: „Никога не съм познавала дълбоката радост от изявата на собствения си, не мога да кажа гений, тъй като не притежавам онзи безсмъртен дар на боговете, а на собствените си заложби или сили. Бях принудена да се влея в духа на друг и да намеря удовлетворение в музиката на инструмент, който не е мой, и винаги да допринасям за овладяването на този инструмент от друг. Колко често са ме питали: Ако трябваше да преживеете живота си, бихте ли следвали същия път? Вероятно щях да имам толкова малък избор за кариера, колкото в този професионален път. Мисля, че не избираме съдбата си.“ (Braddy, 1933)

Следващият въпрос, който бихме си задали, е за взаимното влияние между двете силни личности Хелън Келър и Ан Съливан. Разбира се, като ученичка Хелън е велико творение на Съливан, но в по-късния си живот учителката признава, че също изпитва известно влияние от своята ученичка. Неоспоримо е, че Съливан има пряко влияние върху развитието на литературния стил на Хелън, но същевременно много често нейните спонтанни творчески идеи възхищават учителката, което произтича не само от големия талант, но и от интензивното ползване на брайловата библиотека. В писмо до Елинор Хътън от 22.03.1905 Съливан споделя: „Геният е неин, но голяма част от моята работа е само моя“.

За разлика от Хелън Келър, при Ан Съливан не може да се говори за активна социална дейност, тъй като тя е пасивна спрямо значимите обществени събития и остава на ниво съзерцателност. Това не означава, че тя няма свое отношение към обществения живот и не изразява свои социални идеи. Много реалистично в своята книга „Учителката Ан Съливан Мейси“ (1955) Келър пише: „Тя никога не беше знаменосец, освен в смисъл, че се бореше срещу всякакви човешки ограничения като престъпление и смяташе свободата на ума, съвестта и изследването като свещени. Тя се докосва до религията, но не навлиза в нея, общува със социалистите Мейси и Келър, но не става социалистка, издига пацифистки идеи, но не е действена пацифистка.“ (Keller, 1955)

Вече отбелязахме, че още в ученическите си години Съливан не приема стопроцентова религията, въпреки нейната принадлежност към протестантството, което преодолява в брака с католика Мейси.

Разсъжденията си върху християнството Съливан излага в писмата си до Келър от Пуерто Рико през 1917 г. В тях четем следното: „Боли ме дълбоко, Хелън, че не мога да повярвам, както ти. Болно е да не споделяш религиозната част от живота си. За мен, както добре знаеш, в този живот е важно това, което правим сега и тук, защото нашите действия засягат други хора. Обичам Библията като поезия. Намирам красота и наслада в нея, но не вярвам, че тя е била по-вдъхновена от Бог, отколкото е всяко хубаво вдъхновено писание за бъдещето. Идеята да живея вечно на някое място, наречено Небе, не ме привлича. Доволна съм, че смъртта трябва да бъде окончателна, освен ако живеем в паметта на другите“.

Макар да не е действителен пацифист, Ан Съливан издига своя силен глас срещу Първата световна война и включването на САЩ в нея. В едно писмо до Келър от Пуерто Рико през 1917 г. тя заявява: „Колко лесно европейските нации са захвърлили своето християнство, своите международни приятелства, своята философия и хуманност и са приели безсрамно духовното облекло на диваци! Наистина, къде са великите личности на Земята? Струва ми се, всички те са активни за злото“.

В своята прочута реч в университета „Темпъл“ (1932) Съливан взема отношение върху прогреса на човечеството и промените от ренесансов характер: „Определени периоди в историята изведнъж издигат човечеството до наблюдателна точка, където ясна светлина пада върху свят, по-рано тъмен. Всичко изглежда странно различно. Познати идеи обличат нови грехи и дефилират пред нас. Вярвам, че живеем в началото на такъв ренесанс. Провъзгласяват го творческите постижения на трима мъже – Ленин, Ганди и Айнщайн. Руската революция е най-обезпокоителното проявление на новия дух, който е дошъл в света, и най-много обнадеждаващ; защото, колкото и да са сбъркани комунистическите идеи, опитът и знанията, придобити чрез изпробването им, дадоха огромен тласък на мисълта и въображението.“ (Sullivan, 1932).

ПРИЗНАТЕЛНОСТ

Освен известната пословична благодарност към Михаил Анагнос, който показва професионалния път на Съливан, учителката изразява своята благодарност и към други известни личности, като между тях приоритет има големият американски учен д-р Александър Бел. В биографичната книга на Бради „Ан Съливан Мейси, историята зад Хелън Келър“ (1933) четем следното: „Беше огромно предимство за моята нетърпелив и антагонистичен нрав да познавам д-р Бел отблизо за дълъг период от време. В много реален смисъл той беше пророкът на съдбата ми... Никога не се чувствах спокойно с никого, докато не го срещнах... Никога не съм забравяла това, което моята братовчедка Анастасия каза за мен веднъж, провиквайки се: „Тя не е отглеждала магаре или юница

на пасището, които имат по-добри обноски“. Д-р Бел имаше щастлив начин да накара хората да се чувстват доволни от себе си. Той имаше забележителна способност да извади най-доброто, което беше в тях. След разговорите с него се почувствах освободена, важна, комуникативна. Научих повече от него, отколкото от всеки друг. Той ми предаде знания с красива учтивост, която прави човек горд да седне в краката му и да се учи. Ако искаше да ме критикува, а често го правеше, той започваше, като посочваше нещо добро, което бях направила в друга посока“ (Braddy, 1933).

Връщайки се в ученическите си години, Съливан отправя думи на благодарност и към големия американски педагог на зрително затруднените Едуард Алън. Повод за това е нейното обръщение към възпитаниците на училището „Пъркинс“ на 29.04.1931, преди откриването на световната конференция за работа със слепи. Тя определя Алън като блестящ учен с напредничави идеи, който в продължение на повече от 40 години отдава своята жизнена енергия на децата, лишени от зрение. Определя го като лидер в борбата на слепите да живеят нормален живот. Под неговото скромно ръководство училището „Пъркинс“ придобива слава в САЩ и в чужбина (Sullivan, 1931).

Каквито и оценки и благодарности да се отправят към Ан Съливан, тя е Учителката, която разбуди изключителния талант на една сляпоглуха, за да го превърне в легендарната Хелън Келър. Това дава основание на световната общественост да нарича Съливан „учителката на учителите“. Неслучайно Хелън Келър никога не се обръща към нея нито на малко, нито на фамилно име, а използва обръщението „Скъпа учителко“. Най-красноречива е нейната оценка: „В продължение на 50 години моята любима учителка беше светлината в живота ми.“ (Keller, 1955).

ИЗВОДИ

Като резултат от това проучване и всичко изложено дотук, могат да се направят следните изводи:

1. На основата на неформалното свободно обучение, чрез т. нар разговорен метод, Ан Съливан става основоположник на класическата концепция за обучение на сляпоглухите, която получава разпространение и влияние в целия свят. Върху нея се развиват съвременните схващания в тази област, насочени към тоталната комуникация.
2. Още в началото на XX век Съливан посочва пътищата за реформиране на обучението на глухите деца.
3. Ан Съливан издига нестандартни идеи за развитие на училището на бъдещето, като за пръв път хвърля мост между специалното и общото образование.
4. Практически тя е първият ресурсен учител в историята на интегрираното и приобщаващото образование.

5. Спонтанно достигайки до идеята за ефективно използване на собственото си слабо зрение, Ан Съливан днес е призната като първия зрителен терапевт в обучението на слабовиждащите.
6. Със своя огромен практически опит още в края на XIX век Съливан променя представата за традиционния учител и заслужено си спечелва неофициалната титла „Учителката на учителите“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ако животът и дейността на Хелън Келър могат да се определят като неограничено постижение на човешките възможности, то личността на нейния създател Ан Съливан е едно творческо чудо. Без дори средно образование, Съливан е пример за борбено преодоляване на мизерията и нищетата, за самоизрастване, за самовъзпитание и саморазвитие в постигането на световно признание в нестандартната педагогическа практика. Тази студия е само една поредна стъпка в опитите да се проникне в нейната личност. Наличието на вече дигитализираните архиви открива пред изследователите нови хоризонти.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bell, A. (1903). Letter from Alexander Graham Bell to Annie Sullivan, April, 2, 1903. <https://www.loc.gov/resource/magbell.12800108/?st=gallery>.
- Braddy, N. (1933). Anne Sullivan Macy: The Story Behind Helen Keller, Doran, NY Date Published, 1933.
- Keller, H. (2004): Келър, Х. (2004). Историята на моя живот, Българска асоциация за обучение на зрително затруднени деца, София. [Kellar, H. (2004). Istoriyata na moya zhivot, Balgarska asotsiatsia za obuchenie na zritelno zatrudneni detsa, Sofia]
- Keller, H. (1955). Teacher: Anne Sullivan Macy. AFB New York, 1955.
- Lash, J. (1981). Helen and teacher. The story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy. "Dell Publishing Co" New York, 1981.
- Macy, J. (1905). The story of my life by Helen Keller with her letters. Doubleday, Page & Company, 1905.
- Radoulov, V. (2017): Радулов, В. (2017). История на педагогиката на зрително затруднените, издателство „ФЕНОМЕН“, София. [Radulov, V. (2017). Istoria na pedagogikata na zritelno zatrudnenite, izdatelstvo „FENOMEN“, Sofia.].
- Radoulov, V. (2020): Радулов, В. (2020). 140 години от рождението на Хелън Келър, проучване върху една уникална личност, „Специална педагогика и логопедия“, том 2, 2020. [Radulov, V. (2020). 140 godini ot rozhdenieto na Helan Kellar, prouchvane varhu edna unikalna lichnost, „Spetsialna pedagogika i logopedia“, tom 2, 2020]

- Sullivan, A. (1886). Anne's Commencement Speech at the Perkins School for the Blind (June 1, 1886), The Helen Keller Kids Museum <https://www.afb.org/about-afb/history/online-museums/helen-keller-museum>
- Sullivan, A. (1894). Account in her address at Chautauqua, in July, 1894, at the meeting of The American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf, 1894.
- Sullivan, A. (1915). Anne's Speech November Seventh, 1915, of San Francisco the Panama-Pacific International Exposition.
- Sullivan, A. (1931). Address delivered before the World Conference on Work for the Blind in New York (April 2, 1931)
- Sullivan, A. (1932). Education in the Light of Present-Day Knowledge and Need, Speech at Temple University (February 15, 1932)

За автора:

Проф. г-н Владимир Радулов

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

Председател на българската асоциация за обучение на зрително затруднени деца.

Пенсионер.

Научни интереси: обучение и рехабилитация на зрително затруднените, общи въпроси на специалната педагогика. Над 270 публикации.

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

E-mail: vlado.radoulov@gmail.com

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.

Scientific research interests: training and rehabilitation of visually impaired people, general issues in special pedagogy. He has more than 270 publications.

Contact: Address: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia

E-mail: vlado.radoulov@gmail.com

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ВЪЗГЛЕДИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕТО В ОНЛАЙН И ДИСТАНЦИОННА ФОРМА НА СПЕЦИАЛНИТЕ ПЕДАГОЗИ, ПРЕПОДАВАЩИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В БЪЛГАРИЯ И ГЪРЦИЯ

Мира Цветкова-Арсова, Маргарита Томова,
Аргуирула Антониу

Резюме: Статията представя в сравнителен план резултатите от проведено през 2020 – 2021 г. анкетно проучване сред специални педагози в България и Гърция, работещи с деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в онлайн и дистанционна форма. Проучени са различни аспекти от работата на специалните педагози, сред които: тяхната готовност за този формат на работа, вижданията им за компетенциите, които трябва да притежават, мнението им за резултатността на онлайн и дистанционната форма на обучение, онлайн платформите, които се ползват, трудностите, с които се сблъскват и пр.

Ключови думи: онлайн и дистанционно обучение, ученици със специални образователни потребности (СОП), специални педагози, сравнително проучване, България, Гърция

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIEWS ON ONLINE AND DISTANCE LEARNING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS, TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN BULGARIA AND GREECE

Mira Tsvetkova-Arsova, Margarita Tomova,
Argyroula Antoniou

Abstract: The article outlines the results from a cross-cultural study, conducted in 2020-2021 among special education teachers, working with children and students with special educational needs (SEN) in online and distance form in Bulgaria and Greece. Different aspects of the practical work of the special education teachers are outlined: their preparedness for such form of work, their views on the competencies they should have, their opinions on the effectiveness

of the online and distance learning, the types of online platforms they use, the difficulties they encounter, etc.

Keywords: online and distance education, students with special educational needs (SEN), special education teachers, comparative study, Bulgaria, Greece

Безспорно онлайн и дистанционното обучение са най-модерната, най-актуалната и най-широко използваната в наши дни форма на преподаване, която се наложи в масов формат в голяма степен поради пандемията от Ковид-19, разрази се през март 2020 г. и продължаваща и до момента.

Дистанционно обучение означава, че учител и ученик могат да имат не едно и също местоположение при провеждането на учебни занятия, различно от учебното заведение. Онлайн обучението предполага интернет базиран учебен процес. Счита се, че за първи път дистанционното обучение се прилага в света през 1920 г. чрез радиопредавания и изпращане на учебни материали по пощата. Постепенно с развитието на медиите и на телевизията прилагането му се разширява, а около 1990 г. с масовото навлизане на интернет и с широката достъпност на различни информационни и комуникационни технологии (ИКТ) онлайн обучението се разпространява в значителна степен.

Прилагането на онлайн и дистанционно обучение не е еднозначно. То е свързано, от една страна, с твърде бързото им и донякъде принудително масово приложение през последните две години, а от друга – с липсата на достатъчно ясна и точна информация относно предимствата и недостатъците им, със слабите познания за оптималното им прилагане, с новите предизвикателства и промени, пред които са изправени както учители, така и ученици. Промени се наложиха и в образователните законодателни мерки, а именно със закони и наредби, в които тази форма на педагогическа работа не бе регламентирана официално досега – ЗПУО, Наредбата за приобщаващо образование и пр. Онлайн и дистанционното обучение навлязоха и по отношение на деца и ученици със специални образователни потребности (СОП).

Още преди пандемичната обстановка по света, различни автори разглеждат особеностите на включването на онлайн и дистанционно обучение при ученици със СОП. Bağlata, Yikmis & Demirok (2017) например обръщат внимание на необходимостта учителите да могат да включват новите технологии, като се съобразяват с индивидуалните потребности от обучение на своите ученици със СОП, тъй като при намиране на правилен и добър подход чувството за независимост у учениците със СОП, самочувствието им и чувството за самоефективност могат значително да се повишат.

Редица изследвания по света и в България разглеждат през последните години ефективността на онлайн и дистанционното обучение при ученици със СОП (Цветкова-Арсова, Томова, 2021; Цветкова-Арсова, Томова, Антониу, 2021 и мн. др). Villano (2020) установява, че при ученици с аутизъм или с хиперактивност и дефицит на вниманието лесно настъпва разсейване или загуба на интерес към учебния процес. Това твърдение не се споделя от други автори (Young & Donovan, 2020), които посочват, че в такъв формат на обучение именно тези ученици имат свободата и възможността да прекъснат за кратко време работа, да се раздвижат, като не смущават останалите ученици, както би се случило в реална класна стая.

Minaeian, Osborne (2020) считат, че справянето с множество задачи, изискващи внимание, липсата на структура или рутинна, или чувството на изолация от връстници и учители, може да влоши общото състояние при ученици със СОП, обучаващи се онлайн и дистанционно. Същите автори все пак отбелязват и някои предимства като отпадане на известни пречки и затруднения в ученето, а именно: облекчават се социалният натиск, натоварената учебна среда, необходимостта от спазване на реални училищни срокове или дори предизвикателствата на по-труднодостъпна физическа среда в училище.

Друг съществен и докладван проблем е свързан с опасенията на много учители за реалния напредък на учениците със СОП, учещи онлайн и в дистанционна форма. В изследване на Melhado (2021) се посочват липсата на социално взаимодействие и предизвикателният график на онлайн уроците като две от най-големите пречки, пред които са изправени учениците със СОП. Рутинните дейности са от решаващо значение за тези ученици и личният контакт спомага за целта. Много преподаватели са съгласни, че индивидуалните занимания във виртуална среда не са толкова ефективни и плодотворни в сравнение със занятията на живо и това забавя напредъка на учениците им.

Други проучвания се насочват към вида, формата, дизайна на презентациите, приложенията и всички други средства, които учителите използват и представят в процеса на онлайн и дистанционно обучение. Balkist & Agustiani (2020) отбелязват, че често тези нови и непознати досега подходи на работа, софтуерните програми, начинът на поднасяне на информация или на работа във виртуална среда водят първоначално до засилен ентузиазъм и интерес у учениците със СОП. Въпреки това, както и самото изследване констатира, ентузиазмът и точността на овладяване на учебното съдържание намаляват с времето. Това се дължи на липсата на пряко взаимодействие и недостатъчното разнообразие в подходите и стратегиите на преподаване, затова учениците започват постепенно да се отегчават от онлайн и дистанционното обучение. Balkist & Agustiani (2020) провеждат изследване с трима ученици със СОП. Резултатите им

показват, че ученикът със зрителни увреждания, участващ в изследването, се е нуждаел от различни медийни иновации, различни от традиционните и от използваните спрямо останалите ученици. Ученикът с физически увреждания се е нуждаел от разнообразни тактилни и кинестетични насърчения, а ученикът с умствена изостаналост се е нуждаел от значително повече насоки, поради затрудненията си с паметовите възможности, с абстрактното мислене и пр. Авторите заключават, че всъщност трудно може да се говори за един и същ вид онлайн и дистанционно обучение при различните категории ученици със СОП и че то трябва в много голяма степен да се свежда до индивидуално ниво с включване на сравнително различни стратегии и различни технологични решения. Това твърдение се подкрепя и от Petretto et al. (2021), които проучват 30 научни публикации в периода 2010 – 2020 г., посветени на електронното и дистанционно обучение при ученици с обучителни затруднения. Един от съществените изводи, до който достигат авторите след задълбочен анализ, е, че съществува сериозен риск от неуспех, ако не се обърне достатъчно внимание на индивидуалните потребности на всеки ученик в процеса на електронно и дистанционно обучение и не се извършат необходимите индивидуални модификации в преподаването, свързани с дизайна на електронните материали, използваните устройства и самата електронна среда.

Други изследвания анализират въздействието на различни фактори в самия процес на провеждане на онлайн обучение като например фактора „скорост на интернет връзката и вида електронни устройства“ (Rice, 2018). Не на последно място трябва да посочим, че внимание в различни изследвания се отделя на фактора „умора“ при обучение на ученици в онлайн формат, като този фактор е от особено голямо значение при ученици със СОП (Carter et al., 2020). Изследванията показват, че ученици, ползващи мобилни телефони, могат да се уморят по-лесно, гледайки дълго време в твърде малък екран, а ученици, които имат бавен или често прекъсващ интернет, могат да бъдат разочаровани и объркани и да не са в състояние да участват ефективно в дейностите във виртуалната класна стая.

ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната цел на това изследване бе да се установят възгледите на специалните педагози относно особеностите и ефективността на работа в онлайн и дистанционна форма при ученици със СОП, както и готовността и компетенциите, необходими им за този формат на работа, видовете онлайн платформи, които се използват, срещнатите затрудненията и ползите, които регистрират те в България и Гърция.

За постигане на тази цел е проведено анкетно проучване. Разработена е авторска анкетна карта, състояща се от 22 въпроса. Анкетната карта е разпратена сред специални педагози в България и Гърция в онлайн

формат посредством Гугъл формуляр с анонимно попълване. Анкетното проучване е проведено в двете държави в периода октомври 2020 – март 2021 г. Първите три въпроса от анкетната карта са с обща демографска насоченост, а останалите са пряко насочени към провежданото онлайн и дистанционно обучение с ученици със СОП в двете държави.

Участници в изследването са:

- 30 специални педагози от България;
- 62 специални педагози от Гърция.

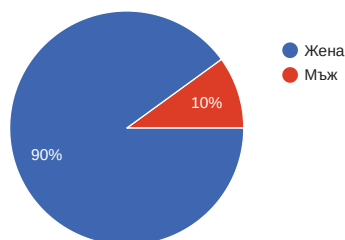
Независимо от неравномерното разпределение на специалните педагози от двете държави, получените резултати могат да предложат една правдива и представителна картина относно мнението, нагласите и трудностите, при това в сравнителен план.

АНАЛИЗ НА ПОЛУЧЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ В СРАВНИТЕЛЕН ПЛАН

Ще започнем с разглеждане на демографските данни.

1. Вие сте:

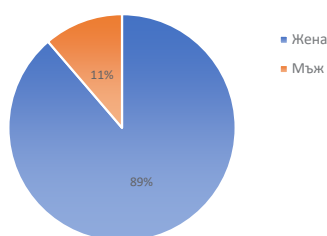
30 отговора



Фиг. 1. Разпределение по пол в България

1. Вие сте?

62 отговора

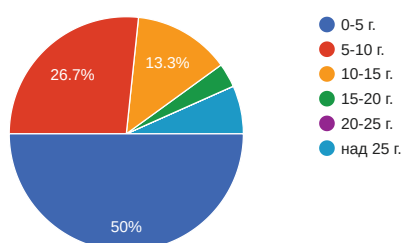


Фиг. 2. Разпределение по пол в Гърция

Участниците, попълнили анкетната карта от България (фиг.1), са 30 на брой, от които 27 жени (90%) и 3 мъже (10%). Разпределението на участниците от Гърция (фиг.2) също е в полза на жените – 55 (89%) и 7 мъже (11%).

2. Какъв трудов стаж по специалността имате?

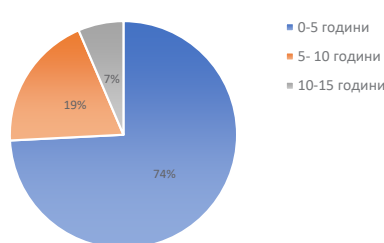
30 отговора



Фиг. 3. Разпределение според стаж в България

2. Какъв трудов стаж по специалността имате?

62 отговора



Фиг. 4. Разпределение според стаж в Гърция

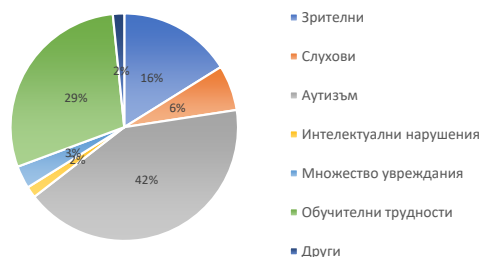
И сред двете групи учители – от България и Гърция (фиг. 3 и фиг. 4), преобладават тези със стаж по специалността между 0 – 5 години, от българска страна са 50% (15 лица), а сред гръцките преподаватели – 74% (46 души). Това е сравнително висок процент на учители с по-малко стаж, но предполага и по-висок процент на по-млади кадри, което с оглед на дигитализацията и бързо развиващите се технологии отчитаме като положително. Участниците от българска страна със стаж 5 – 10 години са 26,7% (8), а от гръцка – 19% (12). Учителите от България със стаж между 10 – 15 години са 13,3% (4) са, а сред гръцката група са 7% (4). Сред гръцките учители в проучването не са взели участие лица със стаж над 15 години, докато сред българската група специални педагози имаме 3,3% (1) със стаж между 15 – 20 и 6,7% (2) – над 25 години трудов стаж.

3. С какви нарушения са учениците, с които работите:
30 отговора



Фиг. 5. Вид нарушение на децата в България

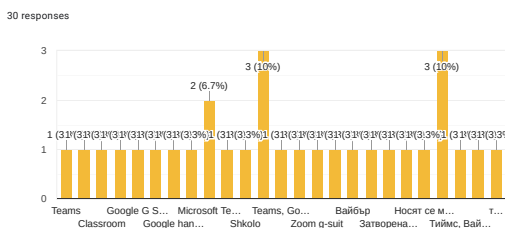
3. С какви нарушения са учениците, с които работите:
62 отговора



Фиг. 6. Вид нарушение на децата в Гърция

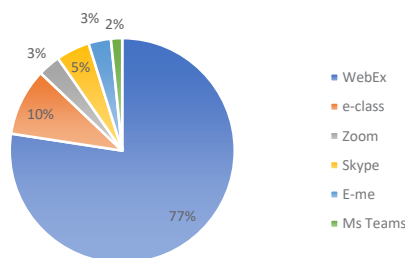
Данните от разпределението на децата с нарушения в България и Гърция са представени на фигура 5 и фигура 6. Сред българските ученици (фиг. 5) преобладават тези с обучителни нарушения 12 (40%), следвани от учениците с множество увреждания – 8 (26,7%); 4 (13,3%) са със зрителни увреждания, 3 (10%) са с интелектуална недостатъчност, 2 (6,6%) – с всички изброени нарушения (т.е. множество увреждания) и 1 (3,3%) – с аутизъм. На практика учениците с множество увреждания в България са общо 10, т.е. 33,3%. Сред разпределението на децата със СОП в Гърция (фиг.6) прави впечатление, че най-голяма е групата на децата от аутистичния спектър – 26 (42%), последвани от децата с обучителни нарушения – 18 (29%), децата със зрителни увреждания са 10 (16%), със слухови – 4 (6%). В сравнение с българската група тук децата с множество увреждания са по-малко – 2 (3%) и по 1 дете (2%) с интелектуални и с други нарушения.

4. Каква платформа използвате в процеса на обучение?



Фиг. 7. Онлайн платформи за обучение в България

4. Каква платформа използвате в процеса на обучение?
62 отговора

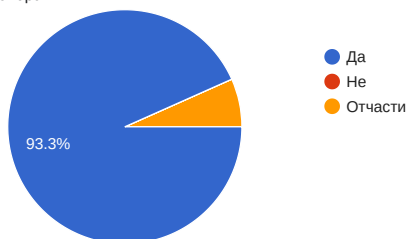


Фиг. 8. Онлайн платформи за обучение в Гърция

От фиг.7 (България) е видно, че 14 (46,6%) от учителите са посочили като водеща използвана онлайн платформа Майкрософт Тиймс (Microsoft Teams), която е официалното решение на МОН за обучение от разстояние по време на обявеното извънредно положение в страната. Останалите участници поединично (3,3 %) са посочвали различни платформи и средства за комуникация с учениците си, сред които: Classroom, Messenger, Viber, Google G suite, Khan Academy, Zoom, Zoom G suite. Водещата платформа при гръцките участници (фиг.8) е WebEx, като 48 (77%) от учителите са използвали тази форма на обучение. Други гръцки специални педагози – 6 (10%) са използвали e-class, 2 (3%) – Zoom, 3 (5%) – Skype, 2 (3%) – E-me, само 1 (2%) учител е използвал MsTeams, която е основна платформа сред преподавателите в България.

5. Достъпна ли е тя за Вас?

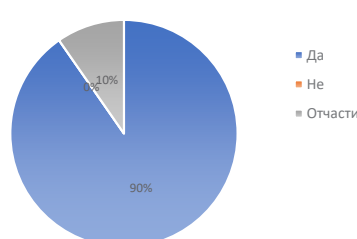
30 отговора



Фиг. 9. Достъпност на платформата сред учителите в България

5. Достъпна ли е тя за Вас?

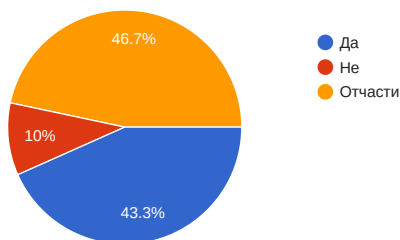
62 отговора



Фиг. 10. Достъпност на платформата сред учителите в Гърция

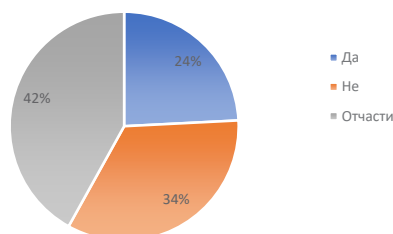
При запитване на учителите дали платформата е достъпна (фиг. 9 и фиг. 10) 93,3% (28) от българските специални педагози са отговорили положително и приблизително 90% (56) от гръцките участници са потвърдили, че платформата е достъпна за тях. За щастие малко са тези, които са посочили „отчасти“ – сред българската група 6,7% (2) и 10% (6) от гръцката. Явно работата с избраните платформи за този период не са представлявали трудност за специалните педагози от двете страни.

6. Чувствахте ли се компетентни да работите с нея?
30 отговора



Фиг. 11. Компетентност на учителите в България

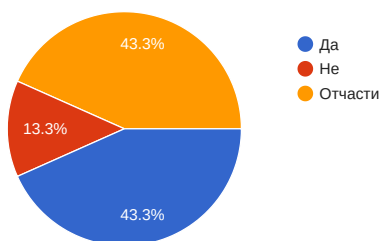
6. Чувствахте ли се компетентни да работите с нея?
62 отговора



Фиг. 12. Компетентност на учителите в Гърция

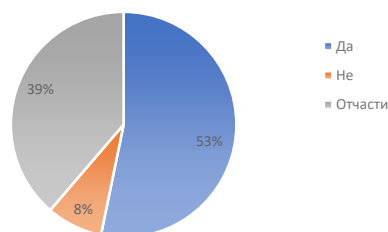
На въпроса относно компетентността за работа с посочената платформа (виж фиг.11) прави впечатление по-високият брой български участници – 14 (46,7%), които отчасти са се чувствали компетентни да работят с посочената платформа, а 13 (43,3%) определят себе си като компетентни да я използват в работата си. Само 3 (10%) отговарят отрицателно. Сред учителите в Гърция (фиг.12) отново доминират тези, които определят себе си отчасти компетентни – 26 (42%), но за разлика от българската група те са последвани от учителите, които не се определят като компетентни – 21 (34%), а 15 (24%) от учителите са категорични, че са компетентни в работата си със съответната онлайн платформа.

7. Достъпна ли е тя за Вашите ученици?
30 отговора



Фиг. 13. Достъпност на платформата сред учениците в България

7. Достъпна ли е тя за Вашите ученици?
62 отговора

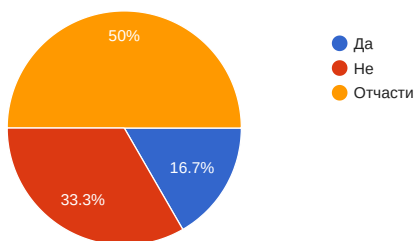


Фиг. 14. Достъпност на платформата сред учениците в Гърция

Разпределението на резултатите от въпроса дали платформата е била достъпна за учениците със СОП са представени във фиг. 13 и 14. Приблизително близък е утвърдителният отговор за достъпността на платформата: за българските ученици – 43,3% (13), а за гръцките – 53% (33). Отново сравнителни близки като процентно съотношение са и далите отговор „отчасти“ – българската група – 43,3% (13), а

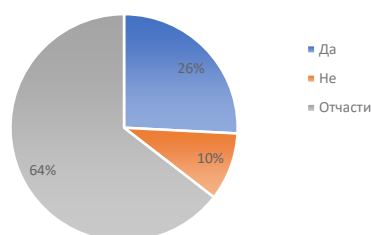
сред гръцките преподаватели – 39% (24). Отрицателно са отговорили 13,3% (4) от българските учители, а сред гръцките 8% (5). Прави впечатление, че независимо от различните онлайн платформи и от различието в преобладаващата диагноза приблизителни са резултатите в достъпността на платформата сред децата със специални образователни потребности от двете държави.

8. Бяха ли учениците Ви компетентни да работят с нея?
30 отговора



Фиг. 15. Компетентност на учениците в България

8. Бяха ли учениците Ви компетентни да работят с нея?
62 отговора

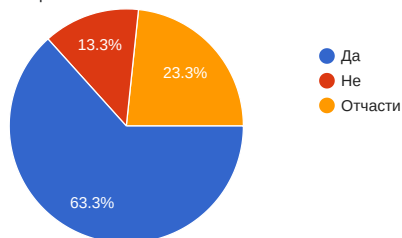


Фиг. 16. Компетентност на учениците в Гърция

Процентното съотношение при запитване дали учениците са компетентни да работят със съответната платформа (фиг. 15 и фиг. 16) показва, че при 50 % от българските специални педагози (15 на брой) учениците им отчасти се справят с работата. 33,3% (10) от учителите считат, че учениците им не притежават необходимите компетенции за работа с платформата. Само 5 (16.7%) са дали положителен отговор. Мнението на гръцките учители има по-различно процентно разпределение – 16 (26%) определят своите ученици като компетентни да използват избраната платформа, 40 (64%) са отчасти компетентни, а само 6 (10%) са определени като некомпетентни. Прави впечатление, че въпреки сходните резултати за достъпността на платформата (фиг. 13 и 14) сред двете групи от българска и гръцка страна, двете анкетирани групи учители показват различия относно компетентността на учениците си за работа с платформата. Предполагаме, че тук отново водещи са два от факторите – различното процентно разпределение сред групите деца със СОП в двете държави и различната водеща платформа, избрана за работа в електронна среда.

9. Осъществявате ли онлайн срещи?

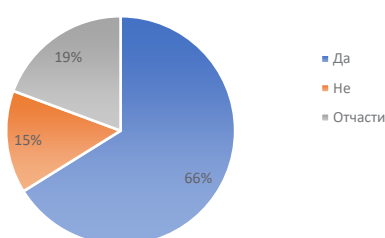
30 отговора



Фиг. 17. Осъществяване на онлайн срещи в България

9. Осъществявате ли онлайн срещи?

62 отговора

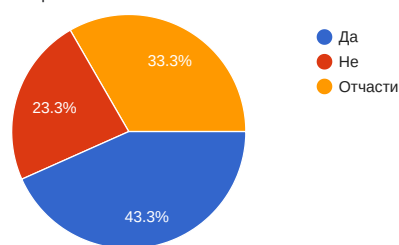


Фиг. 18. Осъществяване на онлайн срещи в Гърция

Интересно за нас бе да разберем дали са се осъществявали и онлайн срещи по време на дистанционното обучение. Радва ни високият процент на положителни отговори и сред двете групи. 63,3% (19) от българските учители са провеждали онлайн занятия със своите ученици, 66% (41) са гръцките преподаватели, които са се срещали онлайн с децата, които обучават. 23,3% (7) от българската група и 19% (12) от гръцката са осъществявали онлайн занятия отчасти. Само 4 (13,3%) учители от България и 9 (15%) от Гърция не са се срещали онлайн с учениците си. Тук попадат деца и учители, които са имали трудности при техническото обезпечаване на електронното обучение.

10. Платформата позволява ли да водите пълноценни онлайн занятия?

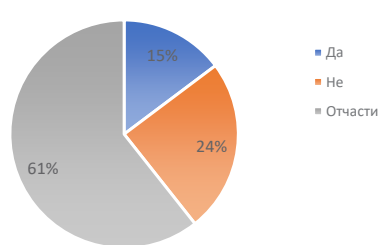
30 отговора



Фиг. 19. Мнения за пълноценност на онлайн срещите в България

10. Платформата позволява ли да водите пълноценни онлайн занятия?

62 отговора



Фиг. 20. Мнения за пълноценност на онлайн срещите в Гърция

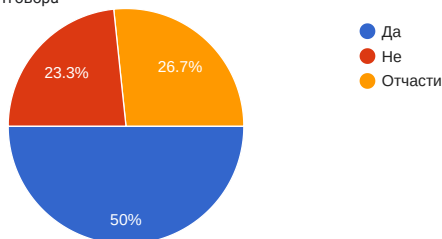
Наблюдават се и различия в мнението на учителите относно пълноценността на онлайн занятията. 43,3% (13) от българските учители считат, че онлайн занятията са били пълноценни, докато 33,3% (10) ги определят като отчасти пълноценни, а 23,3 (7) са категорични, че не са били пълноценни. Сред гръцките участници само 15% (9) споделят, че онлайн занятията са били пълноценни, най-много – 61% (37) са на мнение, че са отчасти пълноценни, а 24% (15) дават отрицателен отговор за пълноценността на онлайн срещите.

Само 3 (10%) от учителите в България не споменават за трудности по време на преподаването в електронна среда. Всеки един от останалите участници споделя поне едно затруднение в комуникацията: липсата на концентрация у децата, техническите препятствия, намеса на родителите при изпълнение на задачите, неразбиране на преподаването, невъзможност за изпълнение на практически занимания, невъзможност за нагледност. Сред индивидуалните отговори преобладават липсата на реален контакт. Много сходства има тук сред отговорите на групите от двете държави. Водещи и сред учителите от Гърция са невъзможността за реален контакт, липсата на непосредственост при общуването в електронна среда. Изброени са множество технически затруднения, невъзможността индивидуално да се изпълнят заданията и необходимостта от намеса на възрастен, прекомерно включване на родителите, непознаване всички параметри на платформата и други сходни препятствия. Разликата с българската група е, че тук няма нито един участник, който да е споделил, че няма затруднения.

Относно това как учителите от България определят трудностите, които са срещнали учениците им по време на електронното обучение, отново водещи сред индивидуалните отговори са невъзможността за концентрация, затруднената комуникация, необходимостта от подкрепата на възрастен, който понякога също не е компетентен да работи с платформата, неразбиране на поднесената информация, липсата на реални контакти. Само 2 (6,7%) не споменават за трудности при учениците си. Отново се забелязват прилики в позицията на учителите в двете държави. В Гърция също водещи трудности са липсата на концентрация и внимание сред децата, технически затруднения, бърза умора, невъзможност да използват параметрите на платформата и нуждата от помощ. Тук отново няма учител, който да е заявил, че учениците му не срещат затруднения.

13. Имате ли необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности за усъвършенстване работата в електронна среда?

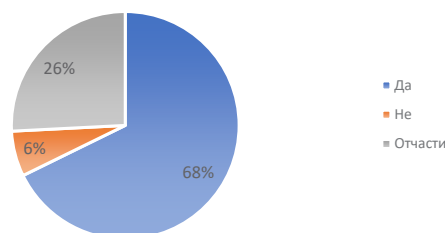
30 отговора



Фиг. 21. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учителите в България

13. Имате ли необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности за усъвършенстване работата в електронна среда?

62 отговора

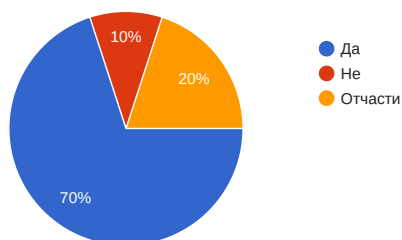


Фиг. 22. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учителите в Гърция

Резултатите от запитването дали имат нужда от формиране на допълнителни умения и компетентности (фиг. 21 и фиг. 22) кореспондират с отговорите на запитването дали се чувстват достатъчно компетентни. 50% (15) от българските учители мислят, че имат нужда от изграждане на допълнителни умения за работа с платформата. Подобни са резултатите и сред гръцките преподаватели – 68% (42) дават положителен отговор. 26,7% (8) от българските учители и 26% (16) от гръцките считат, че отчасти имат нужда от подобни допълнителни компетенции. 23,3% (7) сред българските специални педагози са категорични, че нямат необходимост от допълнително обучение и формиране на допълнителни умения. Сред гръцката група това са 6% (4). Броят на далите отрицателен отговор може да е показател на доброто познаване на функциите на използваната платформа и увереност при работа с нея.

14. А учениците Ви?

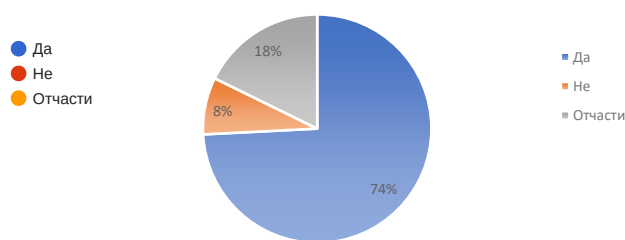
30 отговора



Фиг. 23. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учениците в България

14. А учениците Ви?

62 отговора

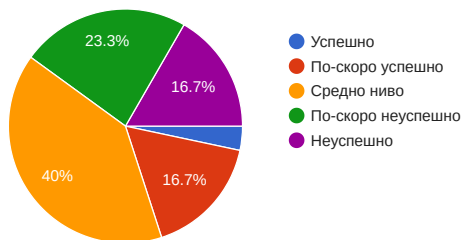


Фиг. 24. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учениците в Гърция

Резултатите на двете групи учители от България и Гърция за необходимостта от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учениците, за усъвършенстване на работата в електронна среда (фиг. 23 и фиг. 24) също са много сходни. Сред българската група 70% (21) са на мнение, че е подходящо учениците им да формират допълнителни умения, а от гръцка страна са 74% (46). 20% (6) от България и 18% (11) от Гърция считат, че техните ученици отчасти се нуждаят от допълнително развиване на подобни компетенции. Малък брой и от двете групи – България 10% (3), Гърция – 8% (5), са споделили, че за учениците им не са необходими такъв вид умения в допълнение.

15. Как бихте определили обучението на ученици със СОП в електронна среда:

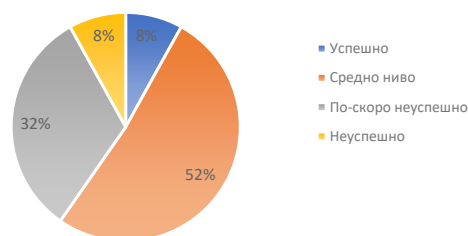
30 отговора



Фиг. 25 Успех на онлайн обучението в България

15. Как бихте определили обучението на ученици със СОП в електронна среда:

62 отговора



Фиг. 26. Успех на онлайн обучението в Гърция

40% (12) от българските учители (фиг. 25) класифицират обучението на учениците със СОП като обучение на средно ниво. 23,3% (7) го определят по-скоро като неуспешно, а еднакъв брой участници – 5 (16,7%), споделят, че обучението е било по-скоро успешно и 5 (16,7%) – неуспешно. Само 1 (3,3%) участник е отговорил категорично, че електронното обучение е било успешно. Тук също наблюдаваме известно сходство в получените резултати. Специалните учители от Гърция (фиг. 26) оценяват обучението на деца със СОП в електронна среда на средно ниво 33 (52%), като по-скоро неуспешно го отчитат 20 (32%) или като категорично неуспешно – при 5 (8%), но също толкова категорични са част от учителите за успеваемостта при онлайн обучение сред децата със специални образователни потребности.

Въпрос №16 бе насочен към компетентностите, нужни на учителя за успешно онлайн/дистанционно обучение. Всеки един от участниците от двете страни изрази лична си позиция. Повечето от отговорите на българската група могат да се обединят в няколко аспекта: необходимост от организационни умения и адаптивност на преподавателите; наличие на добри дигитални и компютърни умения; познания за преработване на учебния материал, за да е достъпен за учениците със СОП по време на обучението от разстояние; компетенции за работа в електронна среда; похвати за привличане вниманието на учениците. Прави впечатление, че надделяват следните компетентности: компютърни и дигитални умения, работа с електронни устройства, познаване на платформите, уменията на учителя да адаптира урока и да го представи интересно визуално, а не само да разказва. В допълнение към компютърната грамотност са споменати и лични качества като организираност, гъвкавост и креативност.

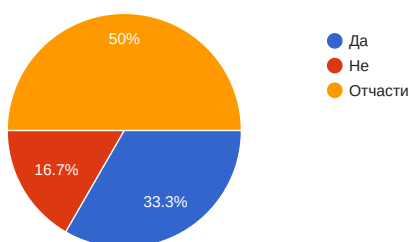
Отговорите на въпрос №16, зададен към учителите от Гърция, отнасящ се към компетентностите, нужни на учителя за успешно онлайн/дистанционно обучение, отново не се отдалечават много от

мнението им на колегите от българска страна. И сред отговорите на гръцките специални педагози преобладават компетентностите като: компютърни умения; дигитална грамотност; създаване и използване на интерактивни материали; познания за параметрите на платформата и използването им; организационни умения и разпределение на времето; включване на образователни игри в работата с учениците със СОП; адекватно техническо оборудване и обучение за работа в съответната платформа. Сред отговорите от гръцка страна също са посочени и следните качества: търпение, постоянство, сътрудничество, гъвкавост, креативност, въображение, любов, доброта и хумор, които ние считаме, очакваме и вярваме, че учителят трябва изначално да притежава.

Убедени сме, че специалните педагози са мобилизирали всички свои лични качества и са ги съчетали с уменията си да работят в електронна среда, за да постигнат максимално успешно и ползотворно обучение за своите ученици, дори и в тази трудна ситуация.

17. Вие притежавате ли тези описани компетентности?

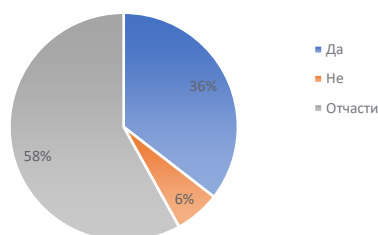
30 отговора



Фиг. 27 Лична оценка за наличие на изброените компетентности сред учителите от България

17. Вие притежавате ли тези описани компетентности?

62 отговора



Фиг. 28. Лична оценка за наличие на изброените компетентности сред учителите от Гърция

От личната оценка на българските участници (фиг. 27) прави впечатление, че 50% (15) от учителите споделят, че отчасти притежават гореспоменатите умения и компетентности. Немалък брой 10 (33,3%) вярват, че имат споменатите умения и ги прилагат в работата си със своите ученици. Само 5 (16,7%) от преподавателите са категорични, че не притежават подобни умения и компетентности. Не е много по-различно разпределението сред гръцките специални педагози (фиг. 28). Следно е разпределението сред гръцката група: 58% (36) са на мнение, че отчасти имат изброените компетентности. 36% (22) заявяват, че ги притежават, а 6% (4) споделят, че подобни умения им липсват.

18. Ако отговорът Ви на предния въпрос е Не или Отчасти, как и по какъв начин считате, че могат и трябва да се формират такива компетентности?

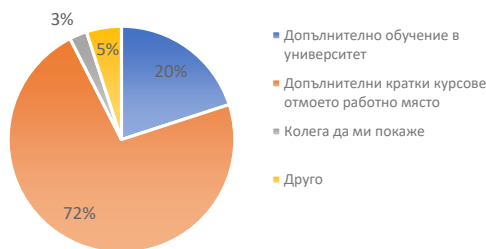
30 отговора



Фиг. 29. Мнението на участниците от България за начина и мястото на формиране на необходимите компетентности

18. Ако отговорът Ви на предния въпрос е Не или Отчасти, как и по какъв начин считате, че могат и трябва да се формират такива компетентности?

62 отговора

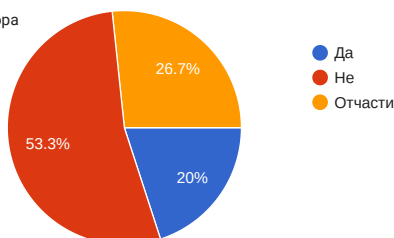


Фиг. 30. Мнението на участниците от Гърция за начина и мястото на формиране на необходимите компетентности

При запитване на участниците от българска страна (фиг. 29) какви според тях трябва да са начинът и мястото на формиране на необходимите компетентности водещ отговор е предоставянето на допълнителни кратки курсове на работното място 76,7% (23). 3 (10%) считат, че демонстрация от колега би помогнало. 2 (6,7%) предпочитат допълнително обучение в университет. По 1 преподавател (3,3) отговарят, че самообучението ще е достатъчно, или са отговорили положително на предходния въпрос, т.е. притежават съответните умения и компетенции. Сред гръцката група 72% (29) (фиг. 30) отново са на мнение, че кратките курсове на работното място са най-удачен вариант, 20% (8) споделят, че допълнително обучение в университет е по-подходящо за тях, а останалите 5% (3) предлагат да има друга алтернативна форма на обучение, само 1 (3%) би избрал подкрепа и демонстрация от колега. 21 от гръцките специални педагози не дават отговор на зададения въпрос.

19. Считате ли, че университетската Ви подготовка Ви е осигурила нужните компетентности за електронно и дистанционно обучение?

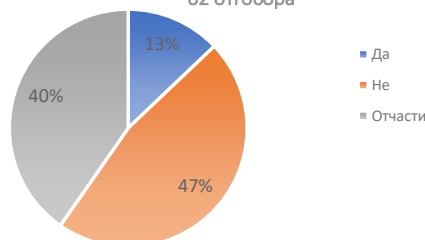
30 отговора



Фиг. 31. Мнението на участниците от България за развитие на компетентности за електронно и дистанционно обучение в университетската подготовка

19. Считате ли, че университетската Ви подготовка Ви е осигурила нужните компетентности за електронно и дистанционно обучение?

62 отговора

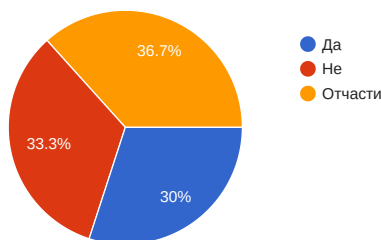


Фиг. 32. Мнението на участниците от Гърция за развитие на компетентности за електронно и дистанционно обучение в университетската подготовка

Сред групата от България (фиг. 31) 53, 3% (16) от преподавателите са категорични, че не са получили нужните компетентности за електронно обучение по време на университетската си подготовка. 8 (26,7%) споделят, че отчасти са развили тези умения по време на обучението си в университета, а 6 (20%) положително считат, че съответните компетентности са усвоили по време на следването си. Мнението на специалните педагози от Гърция – 47% (29) (фиг. 32), е, че университетската подготовка не е допринесла за развитието на нужните умения, необходими за обучението в електронна среда, 40% (25) отчасти са усвоили тези компетентности в университетската си подготовка, а 13% (8) споделят, че точно тук са получили тези знания.

20. Считате ли, че учителският Ви опит досега Ви е осигурил нужните компетентности за електронно и дистанционно обучение?

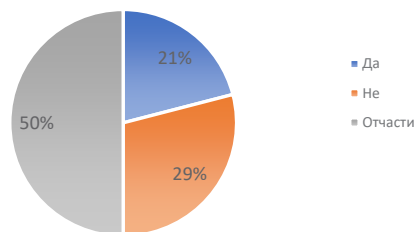
30 отговора



Фиг. 33. Мнението на учителите от България за приноса на учителския им опит в изграждане на компетентности за електронно и дистанционно обучение

20. Считате ли, че учителският Ви опит досега Ви е осигурил нужните компетентности за електронно и дистанционно обучение?

62 отговора

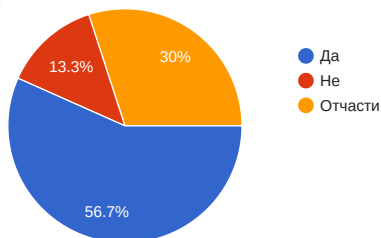


Фиг. 34. Мнението на учителите от Гърция за приноса на учителския им опит в изграждане на компетентности за електронно и дистанционно обучение

Буди интерес разпределението на отговорите относно приноса на учителския опит за изграждане на необходимите качества за работа в електронна среда и дистанционно обучение в българската група (фиг. 33). 9 (30%) от учителите считат, че по време на своята преподавателска практика за развили тези умения. 11 (36,7%) мислят, че практиката им отчасти е допринесла за това, а 10 (33,3%) са категорични, че техният учителски опит няма отношение към придобитите умения. Сред гръцките преподаватели (фиг. 34) по-голям процент 50% (31) споделят, че отчасти учителската им практика е спомогнала добиването на подобен тип умения. 29% (18) са категорични, че знанията им за работа в електронна среда не са обвързани със стажа им като учители, но немалко участници 21% (13) са на мнение, че преподавателската им дейност има общо с изграждането на компетентности за електронно и дистанционно обучение.

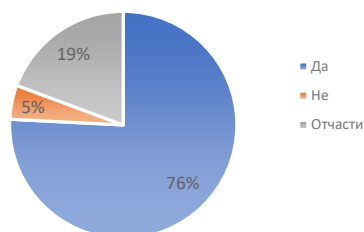
21. Съществуват ли според Вас големи различия в компетентностите, нужни при присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение?

30 отговора



Фиг. 35 Разлики в онлайн и присъствено обучение в България

21. Съществуват ли според Вас големи различия в компетентностите, нужни при присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение?
62 отговора



Фиг. 36 Разлики в онлайн и присъствено обучение в Гърция

От българските учители на деца със СОП (фиг. 35) 56,7% (17) са убедени, че съществуват големи различия в компетентностите, необходими в присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение. 30% (9) са на мнение, че отчасти има разминаване в необходимите умения за двете форми на обучение. 13,3% (4) не регистрират различия по този показател. Сред учителите от Гърция – при 47 (76%) (фиг. 36), отново преобладава групата, която счита, че има различия в компетентностите, изисквани в двете форми на обучение. 12 (19%) изразяват позиция, че отчасти се наблюдават такива несъответствия в уменията. Само 3 (5%) са категорични, че не са необходими и не съществуват различия в компетентностите.

От особен интерес бяха за нас препоръките, които учителите от България и Гърция дадоха за процеса на обучението в електронна и дистанционна среда на ученици със СОП. Само 6 (20%) от взелите участие преподаватели на деца със СОП от България нямат препоръки към процеса на обучение. Останалите участници са изразили собствената си позиция и са дали конкретни препоръки, както и са изказали лично мнение за тази форма на обучение. Прави впечатление, че някои учители го отричат и изразяват сериозно негативно отношение. Повечето препоръки са във връзка с:

- необходимостта от дигитални умения и работа с компютър;
- изучаване на конкретни умения в часовете по информационни технологии;
- осъществяване на периодични консултации с родителите и децата със СОП, за да се обсъдят трудностите при онлайн обучението;
- желателното наличие на възрастен до ученика по време на обучението;
- адаптиране на учебния материал;
- по-активно участие на учениците и спазване на дневен режим, за да не се забравят и изгубят изградени вече умения и навици.

Препоръките, отправени от учителите в Гърция към процеса на обучението в електронна и дистанционна среда на ученици със СОП и за необходимите компетентности, също отразяват личната им позиция. От подробно изразеното мнение и предлагане на конкретни съвети за подобряване на дистанционното обучение прави впечатление високата ангажираност на всеки един от участниците в проучването. Ще обобщим няколко основни аспекта, по които бяха направени предложенията от страна на учителите:

- Обучение на учителите да използват платформата Webex;
- Персонализиране на учебния материал и техническо обезпечаване с компютри, таблети и интернет;
- Създаване на повече интерактивен материал, съобразен с нуждите на децата със СОП;
- Обучителни семинари през цялата учебна година, заедно с уроци на живо и дистанционно;
- Интересен съдържание на урока, използване на ИКТ и аудиовизуални материали за избягване на монотонността, насърчаване на детето да открива по-добре дигиталния свят;
- Персонализирани платформи за учениците със СОП;
- Работа върху социалните умения и при дистанционно обучение (разказване на социални истории и др.);
- Обучение за родители;
- Осигуряване на добри компютърни умения както на учители, така и на деца;
- Дистанционното обучение за деца с увреждания трябва да включва красив, ангажиращ софтуер, изображения, видеоклипове, интерактивни игри и упражнения, съобразени с нуждите на всяко дете;
- Гъвкав график, адаптиран към децата;
- Различни дейности да бъдат представени, чрез ролеви игри, използване на кукла и други подходящ материал, там където е удачно да бъде включена и хумористична сцена, което помага за концентрацията и вниманието.

Сред гръцките учители също не са малко тези, които имат негативно отношение към обучението в електронна и дистанционна среда и отричат приложението му в работата при деца със СОП.

Тъй като препоръките, дадени от самите учители – участници в изследването, са достатъчно красноречиви, многопосочни, разнообразни и изпълнени с конкретни практически идеи и съвети, ние няма да извеждаме отделни изводи и да даваме други препоръки.

В заключение можем да отбележим, че анализът на въпросите от проведеното анкетно проучване сред специални педагози в България и Гърция не регистрира съществени разлики в позицията на учителите

за обучението на деца със СОП в условията на онлайн и дистанционно обучение. И в двете държави мнозинството учители отчитат, че присъственото обучение се отличава значително от онлайн обучението. И в двете държави учителите не са напълно удовлетворени от дистанционното/онлайн обучение и не го считат за особено успешно. И в България, и в Гърция учителите и учениците са се сблъскали с различни затруднения в този формат на обучение, които много си приличат по своя характер и същност, въпреки че гръцките учители определят в много по-висока степен своите ученици като компетентни да се справят с онлайн обучението, за разлика от българските учители (едва 16,7%). Основната разлика между двете групи е в използваната платформа за обучение – в България тя е била Майкрософт Тиймс (Microsoft Teams), въпреки че е посочена от по-малко от 50% от учителите, докато в Гърция това е била платформата WebEx (при 77,4%). Различна е и основната група ученици със СОП, с които работят двете групи учители – в България мнозинството учители са работили с ученици с обучителни затруднения, докато в Гърция това са били ученици от аутистичния спектър.

Въпреки наложилите се нови и принудителни обстоятелства на преподаване на деца и ученици със СОП в световен мащаб, проучването ни установи, че всеки учител, ученик, училище, семейство са успели да се аклиматизират и да се адаптират в немалка степен към особеностите на съответната платформа, която се използва. Въпреки това резултатите ни ясно показват, че онлайн и дистанционната форма на обучение на този етап не може да бъде единствена и водеща сред децата и учениците със специални образователни потребности. Уместно би било все пак да се извлекат ползите от натрупания опит през последните две години и все по-пълноценно да се внедряват новите технологии в обучението на деца и ученици със СОП.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Baglama, B., Yikmis, A., Demirok, M. S. (2017). Special Education Teachers' Views on Using Technology in Teaching Mathematics. *European Journal of Special Education Research*, 2 (5), 120-134. doi:10.5281/zenodo.839032
- Balkist, P. S., Agustiani, N. (2020). Responses of students with special needs to online mathematics leaning during pandemic, *Journal of Physics: Conference Series* 1657 (2020) 012031IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1657/1/0120311
- Carter, R. A. Jr., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-32.

- Melhado, W. (2021). SEN students in the time of remote learning. <https://www.teacherhorizons.com/advice/sen-students-in-the-time-of-remote-learning/>, retrieved on 1 November 2021.
- Minaeian, J., Osborne, A. (2020). Supporting learners with Special Educational Needs online, Cambridge Professional Development, <https://www.cambridgeinternational.org/images/supporting-learners-with-sen-online-transcript.pdf>, retrieved on 18 November 2021.
- Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie: Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie. Prueama с ПМС № 232 от 20.10.2017 г., обн., ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., изм. и доп. ДВ. бр.92 от 27 октомври 2020 г. [Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie. Prieta с PMS № 232 от 20.10.2017 г., обн., DV, br. 86 от 27.10.2017 г., izm. i dop. DV. br.92 от 27 oktombri 2020 g.].
- Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mscia, K. L., Penna, M. P., Piras, P., Pistis, I., Masala, C. (2021). The Use of Distance Learning and E-learning in Students with Learning Disabilities: A Review on the Effects and some Hint of Analysis on the Use during COVID-19 Outbreak. *Journal of Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 17, 92–102, doi: 10.2174/1745017902117010092
- Rice, M. F. (2018). Supporting literacy with accessibility: virtual school course designers' planning for students with disabilities. *Online Learning*, 22(4), 161-179.
- Tsvetkova-Arsova, M., Tomova, M., (2021): Цветкова-Арсова, М., Томова, М., (2021). Нови компетентности на специалните педагози, подпомагащи приобщени деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в условията на онлайн и дистанционно обучение, Общонаучна конференция „ИЗМЕРЕНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТТА“, София, декември 2020 г., УИ „Св. Климент Охридски“, 315-332. [Tsvetkova-Arsova, M., Tomova, M., (2021). Novi kompetentnosti na spetsialnite pedagozi, podpomagashti priobshteni detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti (SOP) v usloviyata na onlayn i distantsionno obuchenie, Obshtouniversitetska nauchna konferentsia „IZMERENIA NA KOMPETENTNOSTTA“, Sofia, dekembri 2020 g., UI „Sv. Kliment Ohridski“, 315-332.].
- Tsvetkova-Arsova, M., Tomova, M., Antoniu, A. (2021): Цветкова-Арсова, М., Томова, М., Антониу, А. (2021). Работа с деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в условията на онлайн и дистанционно обучение в България и Гърция – сравнително проучване, втора научно-практическа конференция „ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ“, София, ноември 2021 г., УИ „Св. Климент Охридски“, 476-489. [Tsvetkova-Arsova, M., Tomova, M., Antoniu, A. (2021). Rabota s detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti (SOP) v usloviyata na onlayn i distantsionno obuchenie v Bulgaria i Gartsia – sravnitelno prouchvane, vtora nauchno-prakticheska konferentsia „OBRAZOVANIE I IZKUSTVA: TRADITSII I PERSPEKTIVI“, Sofia, noembri 2021 g., UI „Sv. Kliment Ohridski“, 476-489.].

Villano, M. (2020). Students with special needs face virtual learning challenges, CNN, <https://edition.cnn.com/2020/09/24/health/special-needs-students-online-learning-wellness/index.html>, retrieved on 29 May 2021.

Young, J., Donovan, W. (2020). Shifting Special Needs Students to Online Learning in the COVID-19 Spring, Challenges for Students, Families, and Teachers. Pioneer Education Policy Brief, Pioneer Institute for Public Policy Research, ERIC Collection, June 2020, <https://eric.ed.gov/?id=ED605503>, retrieved on 27 May 2021.

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtno obrazovanie: Закон за предучилищното и училищно образование, обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г., изм. и доп. ДВ. бр. 82 от 18.09.2020 г., публ. 18.09.2020 г. [Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtno obrazovanie, obn. DV. br.79 ot 13.10.2015 g., izm. i dop. DV. br. 82 ot 18.09.2020 g., publ. 18.09.2020 g.].

За авторите:

Проф. г-н Мира Цветкова-Арсова
Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски Университет „Св. Климент Охридски“. Катедра „Специална педагогика“.

Научни интереси в сферите на приобщаващото образование; обучение на зрително затруднени, сляпоглухи, деца с множество увреждания; обучение на деца от аутистичния спектър, ориентиране и мобилност; полезни умения; брайлово писмо; индивидуални учебни планове и програми; ранно въздействие и семейно подпомагане; рехабилитационна работа с възрастни зрително затруднени и с лица с множество увреждания; университетски учебни планове и програми и др. Брой публикации над 120.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход №69А
E-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg

Гл. ас. г-р Маргарита Томова
Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски Университет „Св. Климент Охридски“. Катедра „Специална педагогика“.

Научни интереси в областта на Брайловото ограмотяване, Зрителното подпомагане и рехабилитация на слабовиждащите, Тактилните материали в процеса на ранно ограмотяване при лицата с нарушено зрение, Технологиите в обучението и ежедневието на незрящите. Брой публикации над 20.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход №69А
E-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Аргирюла Антониу

Магистър по Специална педагогика, специален педагог в Гърция.

E-mail: argieanton@gmail.com

About the authors:

Prof. Dsc Mira Tsvetkova-Arsova
Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd
E-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg

Senior Assist. Prof. Margarita Tomova, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education
Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd
E-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Argyroula Antoniou
Master of Special Education, special teacher in Greece
E-mail: argjeanton@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА КАЛЕНДАРНО-ТЕМПОРАЛНА ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ПО БЪЛГАРСКИ ЖЕСТОВ ЕЗИК

Дияна Георгиева

Резюме: Статията е посветена на експериментално изследване, насочено към идентифициране на особеностите при овладяване на календарно-темпорална лексика от чуващи студенти чрез прилагане на конкретна педагогическа технология в обучението по български жестов език (БГЖЕ) като втори език (Е2). В изследването участват 180 чуващи студенти (всички от женски пол), които изучават основите на БГЖЕ като втора знакова система. Възрастовият диапазон варира в рамките на 18 и 32 години. В зависимост от приложената педагогическа технология, участниците са обособени в две групи: контролна (КГ) и експериментална (ЕГ). Съдържанието на апробирания обучителен инструмент представлява симбиоза между представяне на двигателно-пространствени структури, репрезентация на познание и графично кодиране, предлагащо надеждна информация за знаковите единици, които имат подчертано абстрактен характер. Диагностичната проверка на уменията за използване на календарно-темпорална лексика е извършена чрез поставяне на езикова задача, включваща изпълнение на жестове, изразяващи темпорални значения, които са условно разпределени в 8 категории по семантичен признак. При анализа на резултатите бяха идентифицирани статистически значими разлики в жестовата продукция на студентите от КГ и ЕГ в 6 семантични категории (<0.01 , <0.05). В 3 от тях получените данни са индикатор за високо ниво на значимост (<0.001). Резултатите ясно демонстрират позитивния ефект от приложената педагогическа технология при представянето на жестовете, обозначаващи календарно-времеви концепции.

Ключови думи: календарно-темпорална лексика, български жестов език, втори език, чуващи студенти, педагогически технологии

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN MASTERING CALENDAR-TEMPORAL VOCABULARY IN THE TRAINING OF STUDENTS IN BULGARIAN SIGN LANGUAGE

Diyana Georgieva

Abstract: The article outlines the outcomes of an experimental study, aimed at identifying the features of mastering calendar-temporal vocabulary by hearing students via applying specific pedagogical technology in the teaching of BGSЛ as a second language (E2). Recruited are 180 volunteers, aged 18-32 years - hearing students (all female) who have studied the basics of BGSЛ as a second sign system. Depending on the applied pedagogical technology, the participants were divided into two groups: control (KG) and experimental (EG). The content of the tested training tool is a symbiosis between representation of motor-spatial structures, representation of knowledge, and graphical coding, offering reliable information about the sign units, which have a strongly abstract character. The diagnostic check of the skills for using calendar-temporal vocabulary was made by setting a linguistic task, including the performance of signs expressing temporal meanings, which were conditionally distributed into 8 categories on a semantic basis. The analysis of the results identified statistically significant differences in the sign production of students from KG and EG in 6 semantic categories (<0.01 , <0.05). In 3 of them the obtained data were an indicator of a high level of significance (<0.001). The results clearly demonstrated the positive effect of the applied pedagogical technology in the presentation of signs denoting calendar-time concepts.

Keywords: calendar-temporal vocabulary, Bulgarian sign language, second language, hearing students, pedagogical technologies

ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВКА

Календарно-темпоралната лексика е структурен елемент в субстантивния композит на лингвистичните системи. Това са ценни номинации, които отразяват лингвистичната картина на света на нейните носители, неизменна част от тяхната непринудена ежедневна комуникация. Темпоралните лексикални маркери встъпват в качеството на мега-ориентир (подреждане на отдалечени случили се събития, планиране и ранжиране на бъдещи епизоди), от една страна, и макроориентир (организиране на дейността в рамките на деня, седмицата, месеца, годината) – от друга (Channon, 2002).

Лексикалните единици в БГЖЕ за концептуализация на времето могат да бъдат обособени в таксономична схема въз основа на определени критерии: етимология, семантика, вътрешна форма, структура, наличие/отсъствие на еквиваленти в българския вокален език.

В зависимост от семантичното съдържание календарно-темпоралните жестове условно се обособяват в няколко субкатегории: номинация за понятието време (ВРЕМЕ); жестове, обозначаващи времеви единици с неопределена продължителност (СРОК, МОМЕНТ); названия за отчитане на времето (СЕКУНДА, МИНУТА, ЧАС); обозначения на периоди от време, които имат цикличен характер (ПРОЛЕТ, СУТРИН, НОЩ); имена на празници (РОЖДЕН ДЕН, ВЕЛИКДЕН); номинации на исторически периоди (СРЕДНОВЕКОВИЕ, ВЪЗРАЖДАНЕ); определения на времеви отрязъци от ежедневно-приложно естество (ВАКАНЦИЯ, СЕМЕСТЪР); обобщени названия за модус на времето – минало (МИНАЛО, ДРЕВНОСТ), настояще (СЕГА, ДНЕС), бъдеще (БЪДЕЩЕ, УТРЕ).

По етимологичен признак, темпоралните жестове конвенционално се диференцират на първични (изначални) и заимствани. Атрибутивна характеристика на първичните по произход календарно-темпорални жестове е иконичността – закономерен феномен, обусловен от по-голямата емблематичност на визуално-кинетичните езици в сравнение със звуковете. Жестовете се изпълняват в триизмерно пространство и могат да приемат най-характерните части на референта, за да го изразят по конкретен начин (Baus et al., 2013). Сред календарно-темпоралните лексикални единици в БГЖЕ има жестове, мотивирани от движението на небесните тела. Например ИЗГРЕВ (конфигурацията G на дясната и лявата ръка и тяхното движение във възходяща дъга отразяват слънцето, което плавно изгрява) (Джангозова и колегия, 2006) и ГОДИНА (движението на ръката в същата конфигурация (с вариация) на нивото на устните и брадата по посока на часовниковата стрелка показва въртене на Земята около Слънцето) (вж. Попзлатева, 2017:30). Друга субкатегория жестови знаци са мотивирани от линейната представа за времето. Жестовете, възплъщаващи значение за минали събития, съдържат *движение назад*, докато *движението напред* като структурен сегмент символизира бъдещия времеви модус. За илюстрация могат да послужат лексикалните примери: БЪДЕЩЕ, ДРЕВНОСТ, ОТДАВНА, МИНАЛАТА ГОДИНА. Последователното изброяване на дните от седмицата е също модел на линейност, при който изпълнението на всеки следващ жест (ПОНЕДЕЛНИК, ВТОРНИК и т.н.) се извършва отляво надясно и обратно.

Като мотивирац признак може да послужи движението на стрелката на часовника. Класически пример е жестовият знак за ЧАС, който се артикулира с двете ръце, като едната е в конфигурация „показалец“, извършващ въртеливо движение над китката на другата ръка, където обикновено се

носи ръчният часовник. В условия на включване на числителите в жестове, обозначаващи ЧАС (ДВА ЧАСА, ТРИ ЧАСА и т.н.), при всички случаи се запазва иконичното движение в кръг, което имитира преместването на часовниковата стрелка върху циферблата.

Реализацията на някои двигателно-пространствени структури е обоснована от съществуващите културни традиции – например изпълнението на жеста за КОЛЕДА емблематично отразява една от празничните традиции, свързана с подреждането на елхата, в украсата на която присъстват множество светещи миниатюрни лампи.

Други жестове наречия (Тишева и колежия, 2017:81), носещи информация за отрязъци от денонощния цикъл, са визуално-кинетици отразения на намаляването (ВЕЧЕР) или увеличаването (СУТРИН) на количеството светлина чрез промяна в посоката (низходяща – възходяща) на двете ръце и локализацията им в жестовото пространство.

Интерес представлява онази част от изследваната оригинална лексика, включваща жестове, които в хода на времето приемат ролята на темпорални маркери като едно от производните им значения. Ярки образци на подобна семантична трансформация са жестовете ЗИМА и ЛЯТО, чиито първоначални значения са, съответно, за *студено* и *горещо*.

Проникването на лексикални единици в БГЖЕ от българския или други звукови езици, както и от чужди жестови знакови системи е лингвистично явление, детерминирано от липсата на оригинални жестове за обозначаване на някои понятия. От факторите, обуславящи своеобразния лексикален вакуум, най-голямо влияние имат стремежът към пестеливост на езикови средства и отсъствието в концепцията на ясен и достъпен за идентификация код, който може да бъде записан чрез използване на изобразителни средства. Внимание заслужава и фактът, че сред първично възникналите жестове съществуват и такива, които не се отличават с прозрачна вътрешна форма. Следователно тяхната мотивираща характеристика все още не е константна величина. Като типичен пример могат да бъдат посочени жестовата дума ВИНАГИ и нейният синоним ПОСТОЯННО с конфигурация В на дясна и лява ръка. Фрагменти от календарно-темпоралния лексикон на БГЖЕ са заимствани от руския жестов език (АВГУСТ, СЕПТЕМВРИ, ОКТОМВРИ¹), други представляват заемки от двуръчната дактилна азбука (ФЕВРУАРИ, ЮНИ, ЮЛИ, НОЕМВРИ, ДЕКЕМВРИ), а трети използват варианти на унициализация (вж. Попзлатева, 2017) – възпроизвеждане на първата дактилема от едноръчния алфавет с добавяне на характерно движение (СРЯДА², ОКТОМВРИ², НОЕМВРИ²). В лексикалната палитра намират място и жестове, за чиято природа са присъщи съчетания от заемки на характерните за жестовите знакови езици иконични образи, съответстващи на реалиите. Такъв е жестът ЕСЕН, при който двете

ръце изобразяват листо и извършват плавни движения отгоре надолу, имитиращи природното явление *листопад* (Джангозова и колегия, 2006).

По структура жестемите, номиниращи отделните единици на календарната система, се разделят на прости и сложни – класификация, която е аналогична с тази във вокалните езици. Пример за прост жест е ПРОЛЕТ, а за сложен – жестът за ДЪЛГОСРОЧЕН (ДЪЛГО + СРОК).

Като специфичен вид сложни лексикални единици, отразяващи календарно-темпорални значения, са визуално-кинетичните структури, които позволяват инкорпорирани на числителни маркери. Инкорпорацията е морфологично явление, при което един лексикален елемент се добавя към друг, а получената конструкция представлява единична жестема. Разглежданият феномен в БГЖЕ е предмет на анализ в трудовете на Лозанова (2018, 2002), който се основава върху обемен материал, получен от българските носители на визуално-кинетичния език. Най-често при изразяване на значения за фиксиран времеви отрязък в БГЖЕ, както в изречението *Самолетът излита в три часа*, се използва аналитичната конструкция „жест – цифра + жест за време“.

В календарно-темпоралния речник на БГЖЕ се отбелязват определени сходства с българския звуков език. В жестовия език (ЖЕ) семантичният компонент на МЛАД и МЛАДОСТ се изразява с един и същ визуално-кинетичен знак. По аналогия, във вокалния език думите *млад* и *младост*, макар и различни по форма, имат общ произход. В допълнение, като сродна характеристика на темпоралната лексика в двете езикови системи, базирани върху различна материална субстанция, може да се приеме развитието на времеви значения при лексеми, които имат пространствена семантика. Например жестът, представящ пространствената позиция БЛИЗО, във времеви контекст означава НЕОТДАВНА. Тази особеност се отнася в пълна степен и за жеста ДАЛЕЧЕ (като пространствена номинация) и НЕ ТОЛКОВА СКОРО (в темпорален план).

От друга страна, в сферата на календарно-темпоралната лексика на БГЖЕ и българския звуков език се идентифицират съществени разлики. В конкретика, обемът на значенията на лексемите в двата езика може да не е в позиция на корелация. Понятията, обозначени с различни думи в българския звуков език, могат да бъдат представени в БГЖЕ чрез използване на едни и същи жестове. Подобни образци се откриват при изразяване на семантичното съдържание на ВИНАГИ, ПОСТОЯННО, РЕДОВНО; ОТ ВРЕМЕ НА ВРЕМЕ и ПОНЯКОГА, КРАЙ и ФИНАЛ. В същото време съдържанието на една дума от българския устен език може да бъде предадено на различни по визуално-фонемни състав жестеми. Например, на лексикалната единица *край* (финал) в значението „крайна точка от времеви цикъл“ и в значението „момент на приключване на определена дейност или събитие“ съответстват различни жестове.

При използване на сравнителния подход към темпоралната лексика на БГЖЕ и други кинетични знакови системи се регистрират подобия, които са по-големи отколкото между жестовите и вокалните езици. Съвпаденията са по отношение на жестеми като СЕГА, БЪДЕЩЕ, МИНАЛО, ЗИМА и някои други, които са напълно еквивалентни както по форма, така и по семантичен компонент. В най-голяма степен това се отнася за жеста ЗИМА (двата артикулатора в конфигурацията *юмрук* се огъват в лакътните стави и се притискат към корпуса на тялото, като изобразяват треперенето на „замръзващ“ човек), който се характеризира с еднакво изпълнение в немски, британски, руски, португалски, американски, турски, японски, румънски и някои други жестови езици. Друг интересен факт е, че в различните визуално-кинетични лингвистични системи жестовете с еднакво значение могат да се различават по форма, но паралелно да бъдат мотивирани от един и същ или подобен признак. Например произходът на жеста със значение на „година“ в БГЖЕ и в американския жестов език (ASL) е детерминиран от движението на Земята около Слънцето, въпреки различията в изпълнението. Жестът НЕДЕЛЯ в британския жестов език (BSL) изобразява молитва. Напълно основателно е да се приеме, че в БГЖЕ формата на този жест-знак е мотивирана от религиозния мироглед – жестът описва движение, което представлява кръстния символ на вярата.

Наблюдаваните разлики в обхвата на темпоралната лексика на отделните жестови езици са също естествено явление. Значението на жеста ПРОЛЕТ в руския жестов език (RSL) се асоциира с разтопяването на снега и е представено чрез пружиниращо движение, имитиращо топенето на снежна преспа. В БГЖЕ същото понятие съдържа концепция за „растеж“, „раззеленяване“, и съответният иконичен знак показва този природен процес.

Календарно-темпоралната лексика в БГЖЕ е само малка част от лексикалния корпус на лингвистична система с уникален визуално-кинетичен код, към овладяването на който проявяват интерес чуващите, които имат стремежа да се формират като вторични лингвистични личности.

През последните години изучаването на ЖЕ от чуващи като втори език (E2) се налага като актуален проблем, генериращ плодотворни дискусии и новаторски проучвания. Изследванията върху способността за овладяване на E2 бележат значителен напредък, поради голямото разнообразие от теоретични позиции, които стимулират научната амбиция към откриване на начина, по който човешкият мозък функционира за репрезентиране на втория език (Ангелова, 2018). В сравнение с първия език (E1), изучаването на E2 е резултат от сложен набор от променливи. Докато на пръв поглед чуващите, които изучават ЖЕ като втори език, се намират в позиция на еднаква „езикова конюнктура“, формирането на техните жест-

знакови компетенции е повлияно от възрастта, на която за първи път са се докоснали до новата езикова материя, от времетраенето и вида на обучение, от средата (формална/неформална), в която са получили езиковата подготовка, от мотивите за изучаване на ЖЕ, от техните лингвистични познания по различен от първия им език втори (устен) език. Нелингвистични фактори като способност за оптимално прилагане на E1 трансфер в хода на усвояване на жестовия език като E2 (Supalla, Hauser & Bavelier, 2014; Vochner et al., 2016), мотивация, стилове и стратегии на учене също не трябва да се пренебрегват като интензитет на влияние върху степента на успешното опериране с новия лингвистичен код на E2. Тези фактори, детерминиращи тип езиково поведение, реализиращо се чрез визуално-кинестична модалност, са силно индивидуални, което обуславя затруднения в тяхното количествено определяне.

Откриването на систематизирани модели в лицето на толкова обширни вариации от променливи изисква взаимодействие на различни теоретични перспективи. Новата необходимост доведе до превръщане на изследванията върху E2 в необичайно интердисциплинарно начинание, което обединява неограничените ресурси на лингвистика, психология, социология, антропология и педагогика.

Разширяването на научните търсения в сферата на жестовия знаков език, като E2, доведе до идентифициране на друга важна детерминанта – модалността. Наг половин век всеотдайна дейност позволи на изследователите на жестовия език да предоставят неопровержими доказателства за равноценния статут на естествените знакови езици спрямо вокалните по отношение на тяхната автономност, сложност и експресия (Emmorey, et al., 2008; Fenlon et al., 2007). Еквивалентността обаче не кореспондира с идентичност. Съвременните когнитивни и лингвистични проучвания върху жестовия език разкриха впечатляващ набор от потенциални ефекти на модалността (Brentari et al., 2012; Ortega & Morgan, 2015; Quinto-Pozos, 2008; Трошева, 2008), която се диференцира от тази на звуковия език в трите ареала на фонологичния домейн: начина на артикулация, при който малкият по обем говорен артикулятор (включващ специализирани органи) силно контрастира на двойката мануални артикулатори (ръцете); пространството, където се реализира лесностъпен визуално-кинестичен код; иконичността, която има висока степен на презентация в жестовия език в сравнение с вокалния език.

Контрастът в модалността между първите звукови езици (E1) и вторите визуални езици (E2) може да повлияе върху точността при реализацията на знаковите езици в рецептивен и експресивен план (Rosen, 2004). Фундаменталните разлики в модалността не позволяват директни трансфери на фонологична материя от вокалния език към

знаковия език (Ortega & Morgan, 2010:70). Жестовият език е естествен език с автономна структура, която значително се дистанцира от звуковия език (Попзлатева, 2017). Знаците са композирани от пет фонологични параметъра: форма на ръката (брой изтеглени напред/прибрани пръсти), ориентация на дланта (посоката, в която е обърната), локализация (мястото, където се възпроизвежда формата на ръката върху тялото или в пространството), движение (статична/динамична позиция на формата на ръката) и немануални маркери (движения на поглед, вежди, уста, наклон на главата и др.).

За чуващите, изучаващи знаковия език като Е2, наличието на минал опит в използването на често срещани жестове в тяхната общност (например жестове, съпровождащи устната реч, лицева експресия или други немануални знаци) може да послужи като богат източник на крос-лингвистична инкорпорация (Brentari et al., 2012; Ortega & Morgan, 2015). От друга страна, обучаваните лица е възможно да не успеят да възприемат малки, но лингвистично значими характеристики, които са типични за формите на ръката в съществуващата жест-знакова фонетична категория. Стига се до замяна на едни форми с други, заимствани от собствения инвентар от жестове, които са много близки, но не и идентични с оригиналните форми на артикулаторите. Точно такъв тип грешки са документирани от лингвисти, проучващи жест-знаковите умения на начинаещи в усвояването на британски знаков език – BSL (Thompson et al., 2010).

По неотдавнашни данни, в България повече от около 37 000 души (глухи и чуващи) използват национален жестов език. Една част от потребителите обикновено са чуващи студенти, които в рамките на университетските програми за обучение на глухи изучават БГЖЕ като втори език (Е2), който използва различна от техния първи език модалност. Доминиращ процент от обучаваните студенти (предимно от женски пол) обикновено не са посещавали жестови преводачи или специалисти, работещи по програми за обучение на глухи. Преди университетския курс те са с нулеви или оскъдни познания по визуално-кинетичния език.

В съвременното българско образование стремежът да се проникне в дълбоката същност на знаковия език провокира интензивни изследвания, чиито резултати довеждат до промяна на научната парадигма в посока оспорване на монопола на вокалния език. Отчита се активна изследователска дейност по отношение на лингвистичните, психолингвистичните, невropsихологичните и социалните аспекти на БГЖЕ (Лозанова, 2018; Попзлатева, 2020; Тишева и колежия, 2017; Замфиров, 2016; Цветкова-Арсова, 2015; Балканска, 2009). Продължава да се поддържа инициативата за развитие и разпространение на БГЖЕ. Вниманието на голяма част от българските изследователи е центрирано предимно към

детската популация и прилаганите стратегически подходи за овладяване на БГЖЕ. В българския литературен фонд се откриват съвременни научни дискусии, в които на базата на солидни аргументи се издига тезата за вербалния характер на знаковия език и се акцентира върху безспорните му преимущества в развитието на глухите деца и детската общност от чуващи със специални образователни потребности (Попзлатева, 2020). Други публикации отразяват научния интерес на авторите към използването на визуално-кинестичната модалност като потенциална възможност за комуникация при глухи деца, слухопротезирани по метода на Кохлеарната имплантация (Балканска, 2009; Трошева, 2013). Част от проведените изследвания са практически ориентирани към технологиите за овладяването на БГЖЕ от глухи деца (предучилищна и начална училищна възраст) в широк контекст, позволяващ реализацията на принципа за приобщаване в общообразователната среда (Балканска и колегия, 2020). Научен разцвет бележат методи и стратегии, които се основават върху начините за представяне и изпълнение на жестовия език в обучението на деца със сложна структура на нарушенията, каквото е сляпоглухотата (Цветкова-Арсова и колегия, 2020). Научно признание се полага и на изследователите, посветили своите анализи на технологии, които се използват за придобиване на професионални компетенции, свързани с прилагане на специален вид превод, който е коренно различен от превода на чуждите вокални езици по отношение на целите и задачите, съдържанието на дейността на преводача на българския знаков език, неговата професионална мисия (Съева, Стоянова, 2020).

Като цяло обаче се отчита дефицит на публикации, съдържащи изследователски корпуси, свързани с овладяването на БГЖЕ от чуващи студенти като втори език и в частност – опериране с лексикон, обозначаващ календарно-темпорални понятия като атрибутивен компонент в структурата на жест-знаковата лингвистична система, и технологиите за неговото усвояване.

Представените научни факти аргументираха избора на фокус на експерименталното изследване, поставен върху овладяването на календарно-темпорална лексика от чуващи студенти чрез прилагане на конкретна педагогическа стратегия в обучението по БГЖЕ.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на емпиричното изследване е обвързана с идентифициране на особеностите при овладяване на темпоралната лексика от чуващи студенти чрез определена педагогическа технология в обучението по БГЖЕ като Е2. **Обект** на изследването е календарно-темпоралната лексика в БГЖЕ, изучаван като втори език (Е2) от чуващи студенти. В качеството на **предмет** се определят особеностите при използване на темпоралната

лексика от чуващи студенти, изучаващи български знаков език като втора лингвистична система чрез допълваща обучителна технология.

Формулираната **хипотеза** налага предположението, че в процеса на овладяване на темпоралните лексикални единици прилагането на допълваща технология има очакван позитивен ефект в обучението на чуващи студенти по БГЖЕ като втора знакова система.

В експерименталното изследване, покриващо продължителен период от време, участват 180 студенти, обучавани в бакалавърска и магистърска програма по „Специална педагогика“, които получават базисна подготовка по български знаков език. Всички имат начален старт за придобиване на жест-знакова компетентност независимо от техния възрастов диапазон, който варира в рамките на 18 – 32 години. Всички изследвани лица са представители на женския пол. В зависимост от прилаганата стратегия за усвояване на визуално-кинетиците знаци участниците са обособени в две еднакви по количествено разпределение групи: контролна (90) и експериментална (90).

В обучителните сесии жестовете са представяни от изследователя по два начина. Първият начин е свързан с демонстриране на жестовата дума без включването на коментар при нейното изпълнение. При втория вариант показването на жеста е съпроводено от обяснителен елемент, съдържащ класифициране на жеста, интерпретация за неговия произход, изтъкване на мотивиращия признак и описание на детайли от реализацията на пространствено-кинетиците структура. За по-абстрактните знакови единици се прилага записване на символи, съдържащи информация за параметрите на жеста.

Диагностичната проверка на жест-знаковите умения е извършена от екзаминатора, който има 12-годишен опит в преподаването на БГЖЕ. Формулирана е въз основа на определени количествени и качествени критерии, заложили в учебните програми на дисциплините, фиксирани в учебния план на студентите по „Специална педагогика“ – бакалавърска и магистърска степен на подготовка.

За целите на експерименталното изследване е разработен протокол за оценяване на експресивните умения при използване на темпорална лексика от чуващи студенти. Предвидената езикова задача се реализира с помощта на предварително конструиран списък, който съдържа 90 лексикални единици, обозначаващи времеви концепции. Те са обособени в 8 категории, разделени по семантичен признак: (1) номинация за понятието *време*; (2) обобщени названия за минало, настояще и бъдеще модус на времето; (3) номинации на исторически периоди; (4) определения на времеви отрязъци от ежедневно-приложно естество; (5) имена на празници; (6) обозначения на периоди от време, които имат цикличен характер; (7) жестове, обозначаващи времеви единици с неопределена

продължителност; (8) названия за отчитане на времето.

Емпиричните данни са обработени чрез използване на описателни статистики, а достоверността в различията на получените резултати е определена по Т-критерий на Student. Всички калкулации са извършени чрез използване на програма Excel. 2010.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Анализът на резултатите, информиращи за особеностите при опериране с темпорална лексика от чуващи студенти, изучаващи БГЖЕ като Е2, се основава на изпълнението на езикова задача, включваща 8 категории жест-знакови единици за кодиране на темпорални характеристики. В езиковото поведение на студентите са установени закономерни тенденции, произтичащи от особеностите на знаковия език, овладяван като втори език.

На първо място следва да се отбележи фактът, че 43 студенти (43,77%) са стигнали горната граница от правилно кодирани жестове. Средната стойност на успешно продуцираните знакови единици с темпорални значения е 75,00%. Анализът показва 93% реализация на знаковите единици, попадащи в първата категория. Високият резултат е детерминиран от визуалната яснота на жеста и глобалния контекстуален маркер за време, свързан с неговото измерване. На втора позиция се нарежда категорията, в която са имената на празници (85%), следвана от номинациите за отчитане на времето (79%) и определенията за времеви отрязъци от ежедневно-приложно естество (77%). 73% от лексикалните единици, обозначаващи периоди от време с цикличен характер, се отличават с точност на изпълнението. Регистрираната квота в семантичен раздел 7 е 71%. Количеството на правилно продуцирани жестове намалява право пропорционално на тяхната сложност във 2 категория (63%). В края на категориалната схема се намират жестовите знаци, отразяващи времеви концепции за исторически периоди от време. В този ареал е регистриран най-ниският процент правилно изпълнени пространствено-кинетики структури (57%), което свидетелства, респективно, за най-висока степен на сложност в сравнение с останалите лексикални единици. Трудността при репродукцията на жестовете е обусловена от слабото им задържане в паметта, поради заличаване на техния конкретен характер и придобиване на по-висока степен на обобщеност. Най-честите грешки при експресията са идентифицирани в локализацията на жестовете, свързана с мястото на изпълнение и местоположението, а позициите на темпоралните знаци в триизмерното пространство се отличават с голямо разнообразие. В дименсията движение също са констатирани неточни изяви. Студентите възпроизвеждат основните, второстепенните и преходните движения с по-голям интензитет и

по-висока скорост от предвидената в жест-знаковата норма.

В процеса на усвояване на визуално-кинетиците структури, отразяващи темпорални значения, беше използвана конкретна педагогическа технология за въвеждане и представяне на жестовете, която доведе до диференциране на резултатите в двете групи: контролна и експериментална.

Сравнителният подход към получените данни в първата категория жестове (КГ 19.42 ± 0.05 , ЕГ 19.51 ± 0.11) позволи установяването на незначителни различия между двете групи ($t=1.159$, $p>0.05$), което е доказателство за бързината, с която студентите диференцират значенията за *календарно време* и на родовото понятие *метеорологично време*. Тази способност, допълнена от прозрачната вътрешна форма на жеста, намира отражение в правилното кодиране на пространствено-кинетиците информация. Сходна тенденция се отбелязва в експресивните умения на участниците в изследването, отнасящи се до жестове, които обозначават времеви отрязъци от ежедневно-приложно естество. Близките резултати на КГ (10.47 ± 0.07) и ЕГ (10.57 ± 0.13) обуславят статистически незначимата разлика ($t=1.341$, $p>0.05$). Студентите са формирали ясна представа за това как промяната в един параметър променя и значението на знака, но все още липсва прецизност в артикулацията на жеста. Разпределението на средните величини, отразяващи реализацията на времевите единици от категория 2 (КГ 8.42 ± 0.07 , ЕГ 9.09 ± 0.10), показва силна доминация в рамките на експерименталната група, което формира изразена статистически значима разлика ($t=5.600$, $p<0.001$). Очевидно студентите, стимулирани от допълнителни обяснения и коментари при усвояване на жестовете, демонстрират по-голяма гъвкавост в мисленето по време на изпълнение на тази част от лингвистичната задача. От анализа на данните за проверката на уменията в категорията жестове, номиниращи времеви единици с неопределена продължителност, също се установи сигнификантна разлика в презентирането на двете групи (КГ 8.72 ± 0.08 , ЕГ 9.26 ± 0.10 , $t=4.215$, $p<0.001$). Усвояването на фонетичните вариации позволи на участниците от експерименталната група да кодират правилно темпоралните значения на понятията от разглежданата категория. От друга страна, наблюденията потвърждават, че грешките на студентите от контролната група имат най-силно проявление в параметъра движение, следван от локализацията и ориентацията на дланта. Подобна закономерност беше отчетена в категория 6, в която студентите от контролната група демонстрираха слабо изразен експресивен компонент. Реализираните средни стойности в групите (КГ 8.37 ± 0.07 , ЕГ 9.46 ± 0.26) подкрепиха статистическата значимост на регистрираната разлика в рамките на изследвания ареал ($t=4.053$, $p<0.001$). Регистрираните данни в експерименталната група по отношение на

останалите семантични области също контрастират до голяма степен на данните от контролната група в полза на първата. Статистически значимите различия са в категория 3 (КГ 8.36 ± 0.13 , ЕГ 8.90 ± 0.13 , $t=2.866$, <0.05), следвани от категория 5 (КГ 18.41 ± 0.28 , ЕГ 19.39 ± 0.32 , $t=2.305$, <0.05) и категория 8 (КГ 17.92 ± 0.22 , ЕГ 19.20 ± 0.37 , $t=2.998$, $p<0.01$). Преимущество по-високите постижения на участниците от експерименталната група са индикатор за ефективността на приложената педагогическа технология, при която вниманието на студентите се фокусира към разбирането на перспективата на комуникативния партньор, произхода и развитието на жестовете – наречия за време, тяхната локализация, специфичната форма на ръката и нейната статична или динамична позиция. Това обяснява по-малко регистрираните неточности в отделните параметри на жеста, които се отнасят предимно за формата на ръката. Тези грешки обаче са доказателство за сложните модели, по които функционира вътрешната структура на езика.

ИЗВОДИ

- Студентите от контролната и експерименталната група демонстрират сходни резултати при кодиране на календарно-темпорални значения чрез използване на пространствено кинетична модалност в семантична категория едно и четири. В К1 сходните резултати очевидно се дължат на високата степен на иконичност на знаците, което позволява сравнително лесното овладяване на съчетанието от визуално-пространствени характеристики и тяхната презентация. За К4 обяснението може да се открие в близките до учебната ситуация на студентите реалии, които често присъстват в техния „жизнен цикъл“ (СРОК, ВАКАНЦИЯ и др.).
- Най-високото ниво на статистически значими различия се регистрира в три от диференцираните категории – 2, 6 и 7. По-високите резултати на студентите от ЕГ изтъкват позитивния ефект от апликацията на конкретната педагогическата технология. Поради спецификата на различната от звуковия език пространствено-кинетична модалност на жестовия език (Е2), съществува необходимост от допълнителни разяснения, тълкувания и коментари.
- Статистически значимите разлики между КГ и ЕГ в останалите три категории са също в подкрепа на използваната технология. Необходимостта от фасилитиращи стратегии не е изненадваща, като се имат предвид документираните трудности при продуцирането на изобразителни конструкции от лицата, които усвояват жестовия език като Е2.
- Определен процент от студентите, представители на експерименталната група (43,77%), са овладели необходимия

лексикален минимум от жест-знакови единици за реализиране на комуникативни интенции, свързани с времеви отношения. Това е препратка към извод, свързан с обусловеността на експресивните умения от други фактори, които са предмет на бъдещи изследвания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Научният фокус на проведеното експериментално проучване беше поставен върху ефективността от приложената педагогическа технология в обучението на чуващи студенти по БГЖЕ на равнище календарно-темпорална лексика на жест-знаковата система, функционираща като Е2. Регистрирането на лексикалните единици в жест-знаковата продукция на участниците в изследването позволи установяването на техните постижения в нова за тях пространствено-кинетична модалност. Документирането и отчитането на езиковото поведение на студентите включваше 8 категории знакови единици, диференцирани по семантичен признак: номинация за понятието *време*; обобщени названия за минал, настоящ и бъдещ модус на времето; номинации на исторически периоди; определения на времеви отрязъци от ежедневно-приложно естество; имена на празници; обозначения на периоди от време, които имат цикличен характер; жестове, обозначаващи времеви единици с неопределена продължителност; названия за отчитане на времето. Статистическите данни показаха високо ниво на значимост за 6 ареала, като в три от тях стойностите отразяват забележителен контраст в жест-знаковата експресия на двете сформирани групи. Статистически значимите разлики са надежден индикатор за позитивния ефект на приложената педагогическа технология при овладяването на календарно-темпоралния лексикон от чуващи студенти, за които БГЖЕ се явява втори език в комуникацията. Потвърди се предварително формулираната хипотеза заради проявения очакван ефект.

Резултатите от изследването представят актуална картина на експресивните умения на студентите по отношение на част от лексикалния композиционен материал в структурата на жест-знаковата система. Получените данни могат да послужат като примерен ориентир за потребителите, проявяващи стремеж към развитие на компетенциите по БГЖЕ като втори език, и за преподавателите, които са мотивирани да прилагат стратегии за оптимизиране на обучението по Е2. Проведеното изследване е опит да се формулират въпроси, да се предоставят теми за дискусия, да се очертаят проблеми, мотивиращи нови изследвания за специалистите – радетели за популяризирането и развитието на БГЖЕ.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Angelova, P. (2018): Ангелова, П. (2018) Втори език за деца, *Рийдър за учителя*, Изд. „Елиас Канети“, Р. [Angelova, P. (2018). Vtori ezik za detsa, *Reader za uchiteliya*, Izd. “Elias Kaneti”].
- Balkanska, N. (2009): Балканска, Н. (2009). Кохлеарната имплантация в детска възраст – приложение, рехабилитация, обучение. С. [Balkanska, N. (2009). Kohlearnata implantatsia v detska vazrast – prilozhenie, rehabilitatsia, obuchenie, S.].
- Balkanska, N., Lozanova, Sl., Dionisieva, K. (2020): Балканска, Н., Лозанова, Сл., Дионисиева, К. (2020). Методическо ръководство за обучение по български жестов език в предучилищна и начална училищна възраст, МОН, С. [Balkanska, N., Lozanova, Sl., Dionisieva, K. (2020). Metodicheskoto rakovodstvo za obuchenie po balgarski zhestov ezik v preduchilishtna I nachalna uchilishtna vazrast, MON, S.].
- Baus, C., Carreira, M. & Emmorey, K. (2013). When does iconicity in sign language matter? *Language and Cognitive Processes*, 28(3), 261-271.
- Bochner, J. N., Samar, V. J., Hauser, P. C., Garrison, W. M., Searls, J. M. & Sanders, C. M. (2016). Validity of the American Sign Language discrimination test, *Language testing*, 33(4), 473-495.
- Brentari, D., Copolla, M., Mazzone, L. & Goldin-Meadow, L. (2012). When does a system become phonological? Handshape production in gesturers, signers, and homesigners, *Natural Language and Linguistic Theory*, 30(1), 1-31.
- Channon, R. (2002). Signs are single segments, Phonological representations and temporal sequencing in ASL and other signed languages, *Sign Language and Linguistics*, 5, 99-102.
- Emmorey, K., Borinstein, H., Thompson, R. & Golan, T. (2008). Bimodal bilingualism, *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43-61.
- Fenlon, J., Denmark, T., Campbell, R. & Woll, B. (2007). Seeng sentence boundaries, *Sign Language and Linguistics*, 10, 177-200.
- Jangozova, Sp., Mosheva, M., Staikov, L. (2006): Джангозова, Сп., Мошева, М., Стайков, Л. (2006). Български жестомимичен речник, ИК Кураж – Тишина, С. [Jangozova, Sp., Mosheva, M., Staikov, L. (2006). Balgarski zhestomimichen rechnik, IK Kurazh – Tishina, S.].
- Lozanova, Sl. (2018): Лозанова, Сл. (2018). Българският жестов език като предмет на лингвосомиотично изследване – методология и изводи, *Научни и практически аспекти на приобщаващото образование: материали от Юбилейна научна конференция с международно участие*, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 260-269. [Lozanova, Sl. (2018). Balgarskiyat zhestov ezik kato predmet na lingvosemiotichno izsledvane – metodologiya I izvodi, *Nauchni I prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie: materialii ot Iyubileina nauchna konferenciya s mezhdunarodno uchastie*, Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, Sofia, 260-269].

- Lozanova, Sl. (2002): Лозанова, Сл. (2002). Предпоставки за развитие на билингвизма като метод за обучение на деца с увреден слух, *Специална педагогика*, УИ, София. [Lozanova, Sl. (2002). Predpostavki za razvitie na bilingvizma kato metod za obuchenie na detsa s uvreden sluh, *Sptsialna pedagogika*, UI, Sofia].
- Ortega, G. & Morgan, G. (2010). Comparing child and adult development of a visual phonological system, *Language, Interaction, & Acquisition*, 1(1), 67-81.
- Ortega, G. & Morgan, G. (2015). Input processing at first exposure to a sign language, *Second Language Research*, 1-21.
- Popzlateva, Ts. (2017): Попзлатева, Ц. (2017). Въведение към речник на българския жестов език. В: *Речник на българския жестов език*, МОН, С. [Popzlateva, Ts. (2017). Vavedenie kam rechnik na balgarskiya zhestov ezik. V: *Rechnik na balgarskiya zhestov ezik*, MON, S.].
- Popzlateva, Ts. (2020): Попзлатева, Ц. (2020). Невропсихологични детерминанти на вербалната комуникация с устен и жестов език, *Образование и изкуства: Традиции и перспективи, Сборник доклади от Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бишков*, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 469-478. [Popzlateva, Ts. (2020). Nevropsihologichni determinant na verbalnata komunikatsiya s ussten i zhestov ezik, *Obrazovanie i izkustva: Tradicii i perspektivi, Sbornik dokladi ot Nauchno-prakticheska konferenciya, posvetena na 80-godishninata ot rozhdenieto na prof. d-r Georgi Bbizhkov*, Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, 469-478].
- Quinto-Pozos, D. (2008). Teaching American Sign Language to hearing adult learners, *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.
- Rosen, R. (2004). Beginning L2 production errors in SL Lexical phonology, *Sign Language and Linguistics*, 7, 31-61.
- Saeva, Sv., Stoiyanova, I. (2020): Съева, Св., Стоянова, И. (2020). Педагогическо ръководство за подготовка на преводачи по български жестов език, МОН, С. [Saeva, Sv., Stoiyanova, I. (2020). Pedagogicheskoto rukovodstvo za podgotovka na prevodachi po balgarski zhestov ezik, MON, S.].
- Supalla, T., Hauser, P. C. & Bavelier, D. (2014). Reproducing American Sign Language sentences: *Cognitive scaffolding in working memory*, *Frontiers in Psychology*, 5, 1-16.
- Thompson, R. L., Vinson, D. P. & Vigliocco, G. (2010). The link between form and meaning in BSL: Lexical processing effects in a phonological decision task, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 36(4), 1017-1027.
- Tisheva, J. i kolektiv (2017): Тишева, Й. и колектив (2017). Теоретично описание на граматиката на българския жестов език, МОН, С. [Tisheva, J. i kolektiv (2017). Teoretichno opisanie na gramatikata na balgarskiya zhestov ezik, MON, S.].
- Trosheva-Asenova, A. K. (2008): Трошева-Асенова, А. К. (2008). Закономерности в овладяването на жестовия език от децата с увреден слух, *Специална педагогика*, 13(1), 46-55. [Trosheva-Asenova, A. K. (2008). Zakonomernosti v ovladiyavaneto na zhestoviya ezik ot detsata s uvreden sluh, *Spetsialna pedagogika*, 13(1), 46-55.].

- Trosheva-Asenova, A. (2013): Трошева-Асенова, А. (2013). Жестова комуникация и кохлеарна имплантация, *Годишник на Шуменския Университет*, том XVII D, УИ "Епископ Константин Преславски", 38-43, http://shu.bg/sites/default/files/izdaniq/God_na_PF_2013.pdf . [Trosheva-Asenova, A. (2013). Zhestova komunikatsiya i kohlearna implantatsiya, *Godishnik na Shumenskiya Universitet*, tom, XVII D, UI "Episkop Konstantin Preslavski", 38-43].
- Tsvetkova-Arsova, M. (2015): Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания, *ИК „Феномен“*, С. [Tsvetkova-Arsova, M. (2015). *Pedagogika na detsa i uchenitsi s mnozhestvo uvrezhdaniya*, *IK "Fenomen"*, S.].
- Tsvetkova-Arsova, M., Borisova, D., Parapanov, Sv. (2020): Цветкова-Арсова, М., Борисова, Д., Парананов, Св. (2020). Методическо ръководство за обучение на сляпо-глухи по български жестов език и алтернативни средства за комуникация, *МОН*, С. [Tsvetkova-Arsova, M., Borisova, D., Parapanov, Sv. (2020). *Metodicheskoto rakovodstvo za obuchenie na slyapo-gluhi po balgarski zhestov ezik i alternativni sredstva za komunikatsiya*, *MON*, S.].
- Zamfirov, M. (2016): Замфиров, М. (2016). Особенности на невербалната комуникация при ученици със слухови нарушения в условията на интегрирана учебна среда, *VI Есенен научно-образователен форум Модернизация на образованието 11-12 ноември*. [Zamfirov, M. (2016). *Osobenosti na neverbalnata komunikatsiya pri uchenitsi sas sluhovi narusheniya v usloviyata na integrirana учебna sreda*, *VI esenen nauchno-obrazovatelyen forum Modernizatsiya na obrazovaniето 11-12 noemvri*].

За авторите:

Доц. д-р Дияна Георгиева – преподавател по „Специална педагогика“ (Слухово-речева рехабилитация, Специфична комуникация при деца със слухови нарушения, Жестов език и дактил при глухи деца, Деца и ученици с множество увреждания) в ПФ на ТрУ. Научни интереси: слухово-речева рехабилитация, алтернативна комуникативна терапия при глухи деца и деца с множество увреждания. Автор на книги и публикации в областта на слухово-речевата рехабилитация и алтернативната комуникация при деца със специални образователни потребности.

Контакт: Стара Загора, ул. „Армейска“ 9

E-mail: paskaldi1929@abv.bg

About the authors:

Assoc. Prof. Diyana Georgieva, PhD – Lecturer in Special Pedagogy (Hearing and Speech Rehabilitation, Specific Communication in Children with Hearing Impairments, Sign Language and Fingerspelling in Deaf Children, Children and Students with Multiple Disabilities) in PF of TrU. Research interests: hearing and speech rehabilitation, alternative communication therapy for deaf children and children with multiple disabilities. Author of books and publications in the field of Hearing and Speech Rehabilitation and Alternative Communication for Children with Special Educational Needs.

Contact: Address: Stara Zagora, 9 Armeyska Str

E-mail: paskaldi1929@abv.bg

РАЗРАБОТВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ РЕСУРСИ В ПОДКРЕПА НА ПРАКТИЧЕСКОТО И ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Елена Бояджиева-Делева

DEVELOPMENT OF DIGITAL RESOURCES TO PROMOTE STUDENTS' PRACTICAL TRAINING AND REMOTE LEARNING

Elena Boyadzhieva-Deleva

Практическото обучение на студентите от специалностите „Логопедия“ и „Специална педагогика“ е от изключително значение за формирането на устойчиви знания, умения и компетенции у тях като бъдещи специалисти. Възникналите обстоятелства около пандемията от Covid-19 и спазването на противоепидемични мерки както на територията на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, така и във всички базови организации поставиха сериозно предизвикателство пред преподавателите в задължението им да осигурят качество на практическото обучение. Същевременно все по-настойчивите изисквания за дигитализация в сферата на образованието наложиха необходимостта от създаване на ресурси, които да бъдат ефективно използвани от преподаватели и студенти в условията на електронно обучение. Това доведе до идеята за създаване на такъв тип дигитални ресурси, които да са съобразени както с актуалните условия на реализация на обучението в специалностите „Логопедия“ и „Специална педагогика“ към Софийския университет, така и с потребностите на самите студенти.

Идеята намери реализация в проект, финансиран целево със средства от Държавния бюджет за научни изследвания за 2021 г. на тема „Изготвяне на дигитални учебни ресурси и създаване на дидактичен видеофонд към терапевтичната зала на „Факултет по науки за образованието и изкуствата“ в подкрепа на практическото и електронното обучение на студентите“ (договор № 80-10-25/22.03.2021), със срок на изпълнение март – ноември 2021 г. и с ръководител гл. ас. д-р Елена Бояджиева-Делева от катедра „Логопедия“ на Факултет по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ). В екипа на проекта се включиха още трима преподаватели от ФНОИ: доц. д-р Диана Игнатова, гл. ас. д-р Деница Кръстева (от катедра „Логопедия“) и доц. д-р Анна Трошева-Асенова (от катедра „Специална педагогика“). Участници в екипа бяха и четирима докторанти: Емануела Маринова, Гергана Илиева и Арпи Масихи (от катедра „Логопедия“) и Снежина Михайлова (от катедра „Специална педагогика“).

ЦЕЛИ

Целите на проекта се обособиха в три основни направления: научно-изследователски, образователни и практико-приложни.

Научно-изследователските цели бяха насочени към установяване на нагласите на студентите от специалностите „Логопедия” и „Специална педагогика” към използването на електронни учебни ресурси за практическото им обучение в традиционна и в електронна среда, както и към установяване на техните очаквания и потребности за използването на определени форми на дигитални ресурси (аудио записи, видеа, писмени казуси, статуси и др.)

Образователните цели бяха посветени на разработването на модел на единна дидактико-методическа рамка за оформянето на електронните учебни ресурси, подходящи за практическото обучение по посочените специалности, както и за разработването на банка с типови въпроси и задачи за студентите, приложима към работата с различните форми на електронни ресурси.

В практико-приложен план основната цел беше да се създаде банка с дигитални обучителни ресурси под формата на видеофонд, чрез който да се повиши качеството на практическото обучение на студентите в традиционна, синхронна електронна и асинхронна електронна учебна среда. Постигането на тази цел е свързано с увеличаването на капацитета на Терапевтичната зала на ФНОИ по отношение на изпълнението на дейности, свързани с обучението на студенти и докторанти, независимо от средата на обучението им.

ДЕЙНОСТИ

В срока на реализация се осъществиха всички заложи в проектната рамка дейности, насочени към удовлетворяване на трите групи цели. Беше създадена и проведена анкета за студентите от бакалавърска, магистърска и докторска степен от двете целеви специалности. Резултатите и изводите от проведеното проучване бяха обобщени в статия в съавторство, предложена за печат в списание „Педагогически и социални изследвания“ на ФНОИ. Съставена беше техническа инструкция за заснемането на учебни видеа като най-предпочитан от студентите дигитален ресурс. Изготвена беше банка с типови въпроси и задачи в помощ на преподавателите при възлагането на практически задачи на студентите при работа с видеоматериали, както и формуляр с типови въпроси и задачи за студентите, който да може да се използва в практически упражнения както в електронна, така и в традиционна среда. Чрез основната дейност на проекта беше създаден видеофонд, включващ 528 кратки видеа с приложена към тях документация (епикризи, анамнези, експертни становища и материали от дейността на децата, заснети във видеата).

Заснемането на видеата и събирането на допълнителна информация протече в съответствие с регламента на ЕС за обработка на лични данни (GDPR), което беше консултирано с отдел „Правен“ на СУ „Св. Климент Охридски“. В хода на проекта част от видеата бяха използвани по време на синхронна форма на електронни упражнения по различни дисциплини от специалности „Логопедия“ и „Специална педагогика“, като по този начин бяха апробирани както техническите параметри на заснемането, така и банките с въпроси за студенти и преподаватели. Чрез закупуването на заложената по проекта техника, материалната база на Терапевтичната зала на ФНОИ се обогати значително, с което бяха създадени възможности за използването на видеофонда в традиционна форма на обучение, а също и при хибридно обучение в случай на необходимост.

РЕЗУЛТАТИ И ПРИНОСИ

Изработването на дидактичен видеофонд и банка с въпроси и задачи за дискусия към него ще доведе до следните бъдещи резултати с приносен характер по отношение на преподавателската и научно-изследователската работа във ФНОИ:

- Осигуряване на качествено провеждане на практическите упражнения по специализираните дисциплини в специалности „Логопедия“ и „Специална педагогика“ в случаите, когато са налице ограничения или невъзможност за провеждането им в традиционната среда на базови обучаващи организации;
- Осигуряване на равни възможности на студенти в големи групи да получат базисни познания за практико-приложни аспекти на дадена теория и терапевтичен подход;
- Осигуряване на ефективно преминаване на практическите упражнения от традиционна аудиторна среда на обучение изцяло в електронна среда, без да се губи възможността за наблюдение и анализ на директната работа с деца с нарушения;
- Възобновяване на дейността на Терапевтичната зала на ФНОИ в направление „Работа със студенти и докторанти“ и създаване на възможност наблюдаваните на запис ситуации и сесии да се пресъздадат в реалните условия на терапевтична среда;
- Създаване на възможност за подобряване на взаимодействието между преподаватели, базови специалисти и студенти чрез съвместен анализ на видеозаписи и улесняване на методическата подкрепа на базовите специалисти от страна на преподавателите;
- Създаване на възможност за провеждане на научни изследвания на ефикасността и ефективността на определена терапевтична система или метод чрез проследяване на терапевтичния процес в неговата етапност и описание на динамиката му с конкретни случаи.

Създаването на видеофонд учебни ресурси и използването му в практическото обучение ще допринесе за повишаване на капацитета на студентите по време на практиките им в базовите институции, особено в последните курсове на обучението им. Като резултат от използването на дигитални ресурси и видеа по отношение на формирането на умения и компетентности се очаква студентите:

- да могат да разпознават по време на наблюдение на дете или възрастен основни симптоми от клиничната картина на дадено нарушение и да формулират хипотези относно водещата диагноза;
- да могат да анализират поведението на деца с типично развитие и с нарушение, като намират прилики и разлики между терапевтичния, специално-педагогическия и педагогическия подход на работа на специалистите;
- да знаят кои са основните елементи на диагностичното, терапевтичното и обучаващото поведение при работа с деца или възрастни с различни нарушения и да могат да ги разпознават при наблюдение на реална сесия или занятие;
- да знаят кои са подходящите терапевтични цели за всяко комуникативно нарушение и да могат да дефинират ясни, точни, обозрими и измерими цели на логопедичната терапия в рамките на една конкретна сесия с дете или възрастен;
- да знаят какви са областите на подбор на адекватни диагностични и терапевтични задачи за всички комуникативни нарушения и да могат да ги дефинират и подбират съответно на нарушението и възрастта.

В заключение може да се обобщи, че постигнатите резултати дават основание да се работи по посока на продължаване на дейностите на проекта за целите на подобряването на качеството на практическото обучение.

За авторите:

Гл. ас. д-р Елена Бояджиева-Делева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“

Научни интереси: Развийни и придобити говорни нарушения, езикови нарушения на развитието, ранна интервенция и превенция на комуникативни нарушения, логопедична ороторна терапия, диагностика при говорни нарушения

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ 69А

E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

About the authors:

Head Assist. Prof. Elena Boyadzhieva-Deleva, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Speech Therapy

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

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

E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2021

Година II, том 4

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 2, 2021

Volume 4 Year II