

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



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



SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

1/2023

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

ОТГОВОРЕН РЕДАКТОР НА БРОЯ

Доц. д-р Живко ЖЕКОВ,
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“, България

БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

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

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

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

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

ISSN 2683-1384

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



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



EDITOR-IN-CHIEF

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

RESPONSIBLE EDITOR OF THE ISSUE

Assoc. Prof. Zhivko ZHEKOV, PhD,
Medical University “Prof. Dr. Paraskev Stoyanov”, Bulgaria

EDITORIAL BOARD

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

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

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 1, 2023

Година IV, том 7

СЪДЪРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

ОБУЧЕНИЕ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНИЯ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА (БЕЛГИЯ)

Магдалена Хагжиева 3

ГОТОВНОСТ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Калоян Дамянов 36

РИТЪМ И ПАУЗА – РАВНИЩА НА ВЛАДЕЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С УВРЕДЕН СЛУХ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Галя Георгиева-Дървеничарска 50

РЕЦЕНЗИИ

ПРЕДСТАВЯНЕ НА СБОРНИК „ЛОГОПЕДИЯТА С ПОГЛЕД КЪМ БЪДЕЩЕТО“

Анна Трошева-Асенова 67

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal
Issue No 1, 2023
Volume 7 Year IV

CONTENTS

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

EDUCATION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF FLANDERS (BELGIUM)

Magdalena Hadzhieva. 3

PREPARING TEACHERS FOR ADAPTING EDUCATIONAL CONTENT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Kaloyan Damyanov. 36

RHYTHM AND PAUSE – LEVELS OF PERFORMANCE FOR HEARING IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Galya Georgieva-Darvenicharska 50

REVIEW

PRESENTATION OF THE COLLECTION “SPEECH AND LANGUAGE THERAPY WITH AN EYE TO THE FUTURE”

Anna Trosheva-Asenova 67

ОБУЧЕНИЕ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНИЯ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА (БЕЛГИЯ)

Магдалена Хаджиева

Резюме: Настоящата статия поставя фокус върху обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания и представя преглед на нормативната уредба, организацията и практиките за подкрепа и обучение на тази група ученици във фламандската образователна система. В рамките на изложението са разгледани историческото развитие и съвременните модели за обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, нормативната уредба, визията и характеристиките на различните аспекти на обучението на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в Белгия. Представено е описание на практиките по оценка на индивидуалните потребности на визираната група деца и ученици, на процеса на образователно планиране, организацията на обучението им в системата на образователните институции в Белгия, механизмите за изготвяне на индивидуален учебен план и индивидуални учебни програми и оценяване на постигнатите резултати от обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система.

Ключови думи: деца с тежки и дълбоки множествени увреждания, обучение и подкрепа за личностно развитие, фламандска образователна система

EDUCATION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF FLANDERS (BELGIUM)

Magdalena Hadzhieva

Abstract: The focus of this article is on the education of children with severe and profound multiple disabilities and an overview of the regulations, organisation and practices for the support and education of this group of students in the education system of Flanders. The historical development and current models for the education of children and students with severe and profound multiple disabilities, the normative framework, the vision and the

characteristics of the different aspects of the education of children and students with severe and profound multiple disabilities in Belgium are discussed. The practices of assessing the individual needs of this group of children and students, the educational planning process, the organisation of their education in the system of educational institutions in Belgium, the mechanisms for drawing up individual learning plans and individual learning programmes and for assessing the learning outcomes of students with severe and profound multiple disabilities in the educational system of Flanders are described.

Keywords: children with severe and profound multiple disabilities, learning and support for personal development, educational system of Flanders

УВОД

Съвременните тенденции в развитието на образователните системи са насочени към създаване и прилагане на ефективни модели за подкрепа и обучение, както и към предоставяне на възможности за пълноценно развитие на всички ученици. В световен мащаб се отбелязва стремеж към приобщаване и осигуряване на качествено обучение на всички деца, независимо от тежестта на техните затруднения. Тези образователни политики извеждат на преден план и необходимостта от насочване на вниманието към децата с тежки и дълбоки множествени увреждания като една от групите ученици със специални образователни потребности, които срещат най-сериозни затруднения в процеса на обучение и са най-уязвими по отношение на достъп до образование и осигуряване на качествена подкрепа за личностно развитие. Предвид факта, че в исторически план училищното образование на тази група ученици започва да се реализира значително по-късно в сравнение с другите групи деца със специални образователни потребности и на тях дълго време се е гледало като на „необучаеми” (Tzvetkova-Arsova, 2015), включването на тази сравнително „нова” група ученици в образователните институции с осигуряване на целодневна и системна подкрепа предизвиква широки дискусии по отношение на нормативно регламентираните възможности, но и особено по отношение на организационните аспекти и практическата реализация на тяхното обучение. Педагогическите специалисти както в България, така и в редица други образователни системи все още са в процес на търсене на най-подходящите модели за осигуряване на всички необходими условия за тяхното пълноценно включване в образователния процес.

В настоящия доклад е представен преглед на нормативната уредба и организационните аспекти на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската част на Белгия. Изложеното проучване е част от дисертационно изследване на тема „Сравнителен

модел на обучението в България и Белгия на деца с множество увреждания”.

При дефинирането на категорията използваме модела на Международната асоциация за научни изследвания на интелектуалното и психично развитие (IASSID, 2007), който определя две ключови характеристики на децата с тежки и дълбоки множествени увреждания:

- тежка/дълбока степен на интелектуално нарушение (умствена изостаналост), възраст на развитие под 24 месеца.
- тежки невро-моторни дисфункции, често съпътствани от сензорни нарушения, тежки здравословни проблеми и предизвикателно поведение.

На базата на този модел, за целите на изследването се извежда следната дефиниция: *Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания (ТДМУ) са деца, чието цялостно развитие е нарушено, поради наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения и тежки двигателни нарушения, често съпътствани от сензорни увреждания, тежки здравословни проблеми и предизвикателно поведение.*

Проучването на нормативната уредба и организационните аспекти на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система е реализирано чрез:

1. Преглед на нормативни документи във Фламандската част на Белгия – закони, наредби, актове, постановления, регулиращи дейността на образователните институции, и документи, в които непосредствено е фиксиран съдържателният компонент на образованието и представляващи важен първоизточник при изучаването както на състоянието, така и на тенденциите в развитието на образованието на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система.
2. Проучване на публикации и научни статии по темата.
3. Директни наблюдения върху процеса на обучение на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в Белгия
4. Устното анкетиране на експерти в областта в Белгия – представители на консултативни комисии към фламандското министерство на образованието, експертни центрове, автори на предложения за промени в организацията и основоположници на модели за осигуряване на пълноценно включване в образователния процес, ръководители на образователни институции и социални услуги и педагогическите специалисти, подкрепящи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания.

Считаме, че описанието на различните аспекти на организацията и осъществяването на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система като система, в която през последните години е поставен особен фокус върху тази група

ученици, съпътстван от разработване и прилагане на конкретна визия, модели и програми за тяхното обучение и подкрепа, би допринесло за повишаване на информираността по темата и би обогатило теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България.

I. ИСТОРИЧЕСКИ АСПЕКТИ В РАЗВИТИЕТО НА СПЕЦИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ С ТЕЖКИ И ДЪЛБОКИ МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНЯ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ЧАСТ НА БЕЛГИЯ

Проследявайки развитието на специално образование за деца със специални образователни потребности в Белгия, с основание може да се посочи, че образователната система има дълга и динамична история. В продължение на четири десетилетия специалното образование търпи редица промени. С въвеждането на задължителното образование във фламандската част на Белгия официално всички деца с тежки и дълбоки множествени увреждания имат право да бъдат обучавани в училище. На практика обаче дълго време специалните училища не са приемали такива ученици на основание, че обучение може да бъде осигурено на минимална възраст на психично развитие 24 – 30 месеца, а учениците, които не покриват това изискване, обикновено са били освобождавани от образование и са получавали подкрепа от организации в областта на социалните и медицински услуги (Tadema, A., 2007).

Трудно е да се открият данни за първите опити за училищно обучение на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската образователна система. В своето проучване Schuurman (2010) посочва, че до 2006 г. по-голямата част от тях получават подкрепа от социални услуги основно в дневни центрове за деца с увреждания. В началото фокусът на подкрепата е поставен основно върху грижите и удовлетворяване на базовите потребности, а необходимостта и приложимостта на образователна подкрепа продължава да бъде дискуссионна. Постепенно дневните центрове започват да работят по структуриран план за подкрепа, който включва ежедневни грижи, терапия и развиващи и обучителни дейности. Разработват се специализирани програми за квалификация на възпитатели, учители и други педагогически специалисти за работа с деца и младежи с тежки множествени увреждания. Впоследствие развитието на образователните политики и визията за право на обучение на всеки човек, независимо от тежестта на неговите затруднения, поставя редица въпроси пред организацията на подкрепата за тази група ученици и извежда на преден план необходимостта от осигуряване на баланс между „ежедневни грижи“ и „обучение“. Този период на преход от разделяне на „обучение“ от „грижа“ към тяхното обединяване е изключително значим и се превръща в основа за развитието на нормативното регламентиране

на съвременните модели за обучение и подкрепа на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в Белгия. Фламандският съвет по образованието (VLOR) издава препоръки за въвеждане на нов тип услуги, които съчетават социална и педагогическа подкрепа. Създадени са пилотни проекти за сътрудничество между дневните центрове и специални училища в процеса на обучение на деца и младежи с тежки интелектуални и множествени увреждания, чиято психична възраст е под 24 месеца. Schuurman (2010) посочва, че основната цел на тези проекти е „гарантиране на правото на обучение и грижи на деца и младежи с ТДМУ и развитие на възможностите на училищата да осигурят необходимата подкрепа за (специално) образование на тези ученици”.

През 2006 г. с решение на Министерството на образованието се регламентира официално приемът на ученици с тежки множествени увреждания в специални училища чрез различни форми на образователна или обединена (социална и образователна) подкрепа. Премахва се „долната граница” на изискванията за етап на развитие на учениците, за да бъдат включени в образователната система и така се предоставя възможност за обучение на децата и младежите с най-тежки затруднения, които до този момент не са имали право на това. Извършва се цялостна промяна във визията за работа с тази група ученици и обучението и включването в образователна услуга става задължително за всички, освен ако няма непреодолими бариери за това, удостоверени с документ и решение на консултативния съвет (Schuurman, 2010).

Впоследствие фламандското министерство на образованието разработва и публикува „Визия за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки множествени увреждания” (2006), като по този начин прави огромна стъпка в посока подобряване на качеството на образователните услуги за тази група ученици. В документа са представени основни насоки и принципи за организация на процеса на обучение и подкрепа. Посочва се, че „първият ключов елемент в политиката на обучение на ученици с тежки множествени увреждания е тяхното задължително включване в системата на образование и разбирането, че обучението има огромен принос за тяхното оптимално развитие и благополучие” (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

Във визията за обучението на деца и младежи с тежки множествени увреждания се отбелязва, че включването на тези ученици в системата на образование е от изключително значение и за техните родители. Много родители считат, че предходната система, разделяща децата с множество увреждания на „обучаеми“ и „неподлежащи на обучение“, която лишава голяма част от тези ученици от правото на училищно обучение, е била крайно несправедлива и ограничаваща развитието на техните деца (Vlaamse Onderwijsraad, 2006)

Вторият ключов елемент на „Визията за обучение на деца и младежи с тежки множествени увреждания” (2006) се състои в това, че тези ученици имат допълнителни потребности от подкрепа и процесът на обучение следва да се провежда в съчетание с предоставяне на ежедневни грижи и задоволяване на техните основни потребности (медицински и др.). Този модел изисква осигуряване на специализирана образователна среда и висока квалификация и опит от страна на подкрепящите специалисти и се реализира най-ефективно в рамките на специално образование в сътрудничество с организации за социални услуги (дневен център и др.).

Във „Визия за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки множествени увреждания” (2006) са посочени и ясни условия и предписания за реализиране на ефективно обучение на тази група ученици. Конкретизирани са и основните принципи за обучение на деца и ученици с тежки множествени увреждания. Независимо от усилията на фламандското министерство на образование, на този етап насоките за организация на обучението в този документ са препоръчителни, а не задължителни и нямат статут на държавни изисквания поради факта, че все още някои от тях не са регламентирани в нормативната уредба. През 2008 работна група към Фламандския съвет по образованието (Vlaamse Onderwijsraad - VLOR) поставя за обсъждане обучението на ученици с тежки множествени увреждания. Резултатите и препоръките на Фламандския съвет по образование полагат основата за бъдещото развитие на образователните политики за тази група ученици (Vlaamse Onderwijsraad, 2008).

Друг важен момент в развитието на обучението за ученици с ТДМУ в Белгия е създаването на Експертен център за подкрепа на хора с тежки и дълбоки множествени увреждания – „Multiplus”, към Католическия университет в (Льовен) през 2006 г. Той има за цел да реализира мост между научното познание (теоретичните разработки) по темата и практическата работа с деца и младежи с такъв тип комбинирани нарушения. В центъра се осъществяват редица изследвания в областта на обучението, социалната подкрепа и качеството на живот на целевата група, които имат практическа насоченост и позволяват повишаване на качеството на предоставяните услуги. „Multiplus” предоставя обучения, супервизия и практическа подкрепа на педагози и непедagogически специалисти и/или подкрепящ персонал, както и на родители на деца с ТДМУ. Центърът е част от международна мрежа от организации за подкрепа на хора с тежки и дълбоки множествени увреждания и има огромен принос за развитието на образователните и социални политики в тази област в Белгия.

През септември 2011 г. Фламандската асоциация за католическо специално образование (Vlaams Verbond voor Katholiek Buitengewoon Onderwijs (VVKBO)) сключва споразумение с Експертния център „Multiplus”. Основната

цел на това сътрудничество е съвместна работа на двете организации по посока популяризиране и развитие на обучението, терапевтичната и социална подкрепа на децата и младежите с ТДМУ във фламандските католически училища. В проекта са заложили следните основни дейности:

- Организация на експертни работни групи;
- Осигуряване на ефективно обучение в училищата;
- Разработване на методи на обучение и дидактически материали;
- Повишаване на информираността в областта на обучението на ученици с тежки и дълбоки интелектуални и множествени увреждания и др.

Според оценка на експертна комисия към Фламандския съвет по образование проектът довежда до изключителни промени в качеството на обучението на деца с ТДМУ в Белгия (Vlaamse Onderwijsraad, 2015).

II. СЪВРЕМЕННИ МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНИЯ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ЧАСТ НА БЕЛГИЯ – НОРМАТИВНИ И ТЕРМИНОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ

Според действащата образователна система във фламандската част на Белгия, учениците със специални образователни потребности биват разделяни в осем образователни типа въз основа на характера и степенята на техните нарушения:

- Образователен тип „basisaanbod“: Деца със специални образователни потребности, за които е установено по време на предучилищното и началното образование, че осигурената подкрепа и адаптации (включително корекционни и компенсаторни стратегии, индивидуален подход и др.) са непропорционални или недостатъчни, за да може ученикът да продължи своето обучение по общообразователен учебен план в рамките на общообразователното училище. Типът „basisaanbod“ е въведен през 2015 г. и обединява децата от предходните Образователен тип 1 (Деца с лека степен на интелектуални затруднения) и Образователен тип 8 (Деца с тежки обучителни трудности)
- Образователен тип 2: Деца с интелектуални затруднения.
- Образователен тип 3: Деца с емоционални и/или поведенчески разстройства, при които не се установява интелектуално затруднение.
- Образователен тип 4: Деца с двигателни увреждания
- Образователен тип 5: Деца, които пребивават дългосрочно в болнични заведения, медицински и рехабилитационни центрове и санаториуми по медицински причини
- Образователен тип 6: Деца със зрителни нарушения
- Образователен тип 7: Деца със слухови нарушения или езикови, или говорни нарушения
- Образователен тип 9: Деца с разстройства от аутистичен спектър, при които не се установява интелектуално затруднение.

(Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – M-decree, 2014)

Деца и учениците с множество увреждания не са отделен образователен тип. Фламандският съвет по образованието (VLOR) дефинира учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания като „деца с тежки и множествени увреждания“ (kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen) и посочва, че това са ученици, чието функциониране е нарушено в много сфери на развитие, като е налице комбинация най-малко от:

- тежки когнитивни нарушения (IQ<35);
- тежки нарушения на адаптивното поведение (на социалната адаптация);
- тежки нарушения в областта на сензо-моторното функциониране (поради тежки сензорни и двигателни увреждания (Maes et al., 2008; Vlaamse Onderwijsraad., 2006).

Предвид ключовите характеристики на тази група ученици и наличието на тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения, те се категоризират най-често в Образователен тип 2.

Съгласно нормативната уредба на фламандската образователна система, обучението на ученици с множество увреждания може да се осъществява в рамките на два основни модела:

- Модел „Подкрепа на ученици със специални образователни потребности”

Той има за цел да осигури достъп и подкрепа за обучение в системата на общообразователните училища на всички ученици, независимо от техните затруднения и нарушения. Моделът утвърждава приобщаващото образование като водеща тенденция и посочва обучението в специални училища като възможност за образователно настаняване единствено за онези ученици, на чиито потребности от образователна подкрепа категорично не може да се отговори в системата на общообразователните училища. Обучението на ученици със специални образователни потребности се осъществява чрез осигуряване на допълнителна подкрепа в процеса на обучение и включва съвместна работа на училищните екипи, родителите на детето, мултидисциплинарен екип към Център за насочване и подкрепа на ученици (от Centrum voor leerlingen begeleiding – CLB) и други специализирани обслужващи звена.

Съгласно M-decree (2014), обучението на ученици със специални образователни потребности в общообразователните училища се реализира чрез стратегия за подкрепа на учениците, която е обозначена с термина „Zorgcontinuüm”, който може да се преведе като „Континуум на подкрепата“. Стратегията за подкрепа се реализира на три основни етапа:

- Етап 0: Основна подкрепа – Осъществява се чрез осигуряване на подкрепяща среда за обучение на всички ученици. Училищната система стимулира развитието на учениците и извършва системно

- наблюдение и активна подкрепа за превенция на рисковите фактори.
- Етап 1: Повишена подкрепа – Училището осигурява допълнителни мерки за подкрепа на ученика, за да продължи да се обучава по общообразователния учебен план (допълнителни консултации, индивидуален подход, реструктуриране на учебния материал и др.).
 - Етап 2: Разширяване на подкрепата – На този етап екип към Центъра за подкрепа и насочване на ученици (CLB) провежда задълбочена оценка на потребностите от допълнителна специализирана подкрепа на учениците, педагогическите специалисти и родителите. Като следваща стъпка екипът изготвя доклад, в който са посочени индивидуалните потребности на ученика и основанията за разширяване на подкрепата. Училищният екип в сътрудничество с родителите и специалистите от Център за насочване и подкрепа на ученици (CLB) изготвя план за подкрепа и становище за адаптациите и допълнителните мерки, които са необходими за обучението на детето или ученика. Директната подкрепа в процеса на обучение се осъществява от специалисти от Центъра за насочване и подкрепа на ученици, специалните училища или други специализирани организации.

В случай че е осигурена подкрепа от Етап 0 до Етап 2 и обучението по общообразователен учебен план със съответните адаптации все още е неосъществимо за конкретен ученик, Центърът за подкрепа на ученици (CLB) изготвя предложение за обучение по индивидуално адаптиран учебен план в общообразователното училище или мотивирано становище за насочване към обучение в специално училище.

- Етап 3: Обучение по индивидуален учебен план – На базата на изготвения доклад за индивидуалните потребности на ученика екипът към Центъра за подкрепа на ученици (CLB), съвместно с родителите, ученика и училищния екип, създава индивидуален учебен и дава препоръка за най-подходящите форми на обучение или възможности за образователно насочване. Обучение по индивидуален учебен план може да се реализира както в общообразователно училище, така и в специално училище. Родителите имат право на избор къде да бъде записан ученикът. Важен фактор при избора на образователна институция е и дали в общообразователното училище могат да бъдат осигурени всички условия и адаптации, които са необходими на ученика (M-degree, 2014).

Що се касае до учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, Pauw&Engels (2013) посочват, че общообразователното училище категорично не може да отговори на специфичните потребности от подкрепа на тази група ученици и тяхното обучение се провежда основно в системата на специалните училища. И въпреки че се счита, че общообразователните

училища в Белгия не могат да осигурят необходимата подкрепяща среда и условия за ефективно обучение на тази група ученици, нормативната уредба на образованието не изключва тази възможност и техните родители/настойници имат право да заявят такова желание и то да бъде реализирано по преценка на екипите към Центъра за подкрепа на ученици (CLB).

■ Модел на „Специално образование”

Фламандската образователна система дефинира специалното образование на първо място във връзка с трудностите и невъзможността на общообразователното училище да осигури оптималното личностно и социално развитие на всички деца, а не като акцентира толкова на уврежданията на децата. В Наредбата за основното образование (1997) се посочва, че това е „образование, основано на педагогически проект, което осигурява адаптирано училищно обучение, грижи и терапия за ученици, чието цялостно развитие на личността не е възможно или не може в достатъчна степен да бъде осигурено в рамките на общообразователното училище, временно или постоянно” (Decreet basisonderwijs, 1997, с посл. изм. 2023). Специалното образование е предназначено за деца и младежи, които временно или постоянно се нуждаят от специална подкрепа поради наличието на: двигателни или интелектуални затруднения, сериозни поведенчески или емоционални проблеми, или гружи нарушения, които сериозно затрудняват обучението (Vlaams Ministerie van OnderwijsVorming, 2023).

Моделът „Специално образование” се реализира в системата на специалните училища, които са разделени на осем типа в съответствие с типовете ученици със специални образователни потребности, а именно:

- Специално училище „*basisaanbod*“ – за деца и ученици със специални образователни потребности, при които обучението по адаптиран общообразователен план не може да се осъществи в общообразователно училище.
- Специално училище тип 2 – за деца с интелектуални затруднения.
- Специално училище тип 3 – за деца с емоционални и/или поведенчески разстройства, при които не се установява интелектуално затруднение.
- Специално училище тип 4 – за деца с двигателни увреждания.
- Специално училище тип 5 – за деца, които пребивават дългосрочно в болнични заведения, медицински и рехабилитационни центрове и санаториуми по медицински причини.
- Специално училище тип 6 – за деца със зрителни затруднения.
- Специално училище тип 7 – за деца със слухови нарушения
- Специално училище тип 9 – за деца с разстройства от аутистичен спектър, при които не се установява интелектуално затруднение.
- Специалното образование във Фламандската част на Белгия се разделя на:

- Специално предучилищно образование (2 ½ – 6 з.) – BuKO (buitengewoon kleuteronderwijs).
- Специално основно образование (6 – 13 з.) – BuLO (buitengewoon lageronderwijs)
- Специално средно образование (13 – 21 з.) – BuSO (buitengewoon secundair onderwijs)

В рамките на специалното предучилищно и основно образование обучението се реализира в съответствие с нормативните изисквания за всеки тип специално образование.

В рамките на средното образование в специалните училища са организирани четири форми на обучение, в които учениците биват групирани в зависимост от характера и степенята на техните затруднения и възможности (Decreet van 17/12/2010 betreffende het secundair onderwijs. Belgisch staatsblad 24/06/2011).

Таблица № 1 Форми на обучение за специално средно образование във фламандската част на Белгия (Codex Secundair Onderwijs, 2014)

Образователна форма (OV)	Характер и степен на затруднения и възможности	Съдържание на образователната форма	Група ученици
Образователна форма OV1 Социална адаптация	Деца, които не са в състояние да водят независим живот	Социално обучение с акцент върху подготовката за интеграция в защитена среда на живот	Образователен тип 2, 3, 4, 6 или 7
Образователна форма OV2 Социална адаптация и подготовка за професионална реализация	Деца, които функционират социално независимо до известна степен и могат да следват обучение с цел формиране на всекидневни умения и подготовка за работа в защитена среда	Социално и професионално обучение в общи и социални умения с акцент върху подготовката за живот и работа в защитена среда (съдържа две степени, всяка от които включва минимум две години на обучение)	Образователен тип 2, 3, 4, 6 или 7
Образователна форма OV3 Професионално обучение	Ученици, които имат възможности за професионално обучение, което да ги подготви за работа в (нормална) конкурентна работна среда	Социално и професионално обучение с цел подготовка за живот и работа в незащитена конкурентна среда (включва едногодишен период на наблюдение и четиригодишен период на обучение)	Образователен тип 3, 4, 6, 7 или 9
Образователна форма OV4 Общо, професионално и техническо образование	Ученици, чието интелектуално развитие позволява обучение по общообразователна учебна програма посредством прилагането на специфични методи и средства за обучение в зависимост от възможностите им и особеностите на техните нарушения	Подготовка за обучение на по-високо образователно ниво и интеграция в активния социален живот на обществото. Провежда се общо, професионално, техническо образование и обучение в областта на изкуствата, в съответствие с общообразователната професионална подготовка.	Образователен тип 3, 4, 5, 6, 7 или 9

Във фламандската образователна система няма отделен тип специално училище за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. Те биват насочвани към специално образование Тип 2, 4, 6 и 7 за основно образование и образователна форма OV1 за специално средно образование като Фламандският съвет по образованието (VLOR) препоръчва при тях да бъдат прилагани програми за специално образование тип 2 (Petru, 2011; Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

Организацията на обучението при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания се осъществява в съответствие с общите изисквания за образователно планиране при ученици в системата на специалното образование и преминава през следните основни етапи:

- Оценка на развитието и индивидуалните потребности от обучение
- Насочване към образователна институция и образователно планиране
- Формулиране на основните цели на развитие и изготвяне на индивидуален учебен план
- Етап на реализиране на индивидуалния учебен план
- Оценка на постигнатите резултати

III. ОЦЕНКА НА ИНДИВИДУАЛНИТЕ ПОТРЕБНОСТИ НА ДЕТЕТО И УЧЕНИКА С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНИЯ В БЕЛГИЯ

В нормативните документи на фламандското министерство на образованието се използва терминът „Ориентирана към действия диагностика” (om handelingsgericht diagnostisch traject), който е дефиниран като „процес на събиране и обработка на информация за детето и неговата среда, с цел анализ на демонстрираните затруднения в обучението или в случай че е подадена молба от училището или семейството за подкрепа на процеса на обучение на съответния ученик” (Coorssen et al., 2016).

Ориентираната към действие диагностика включва провеждане на задълбочена оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика. Такава се извършва от мултидисциплинарни екипи към Център за насочване и подкрепа на ученици (CLB). Съгласно нормативната уредба, тези екипи включват: лекар, специалист по двигателно развитие, логопед, психолог, педагог и социален работник, като при необходимост се включват и други специалисти. В някои случаи, в зависимост от затрудненията на детето, оценка на развитието може да се извърши и от Център за нарушения на развитието (om centrum voor ontwikkelings stoornissen – COS).

Основните цели на оценяването са: систематизиране на информацията от диагностичните процедури, изготвяне на мотивирано становище за образователния тип на ученика и препоръка за насочване към образователна услуга и форми на обучение, които са най-подходящи за неговото оптимално развитие (Vermaut, Leens, & De Rick, 2009).

- Методики и инструментариум за оценка на индивидуалните образователни потребности

Процесът на оценка на потребностите се състои от систематични процедури в съответствие с методиката „Algemeen Diagnostisch Protocol” (Diagnostiek protocollen Prodia, 2016) („Общ диагностичен протокол”), като при необходимост се използва набор от специфични диагностични протоколи в зависимост от затрудненията на децата. При учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се прилагат „Specifiek Diagnostisch Protocol Zwakbegaafdheid Verstandelijke Beperking” („Диагностичен протокол за деца с интелектуални затруднения”), „Specifiek Diagnostisch Protocol Motoriek” („Диагностичен протокол за деца с двигателни нарушения) и др. (Kwaliteit scentrum Diagnostiek, 2017).

Резултатите от оценяването се систематизират в доклад, който включва следните основни компоненти:

1. идентификационни данни (на детето; на родителите; контакти на Центъра за подкрепа на обучението);
2. информация от предходни оценки;
3. функциониране на ученика в рамките на неговия контекст;
4. информация за развитието на обучението (от Onderwijsloobaan);
5. предходни мерки и подкрепа, осигурени в процеса на обучение (в рамките на училището и извън него);
6. мотивирано становище за необходимата подкрепа за обучение на конкретния ученик и училищния екип и/или родителите – в него се определят типа специално образование, което е най-подходящо за ученика, и необходимите мерки за подкрепа на родителите;
7. решение (препоръка) на диагностичния екип (M-decree, 2014).

Основните области, които се разглеждат при оценка на функционирането на ученика в рамките на неговия контекст, се различават в зависимост от типа нарушения при детето и факторите, които оказват влияние върху цялостното развитие и конкретно върху процеса на обучение. Съгласно M-decree (2014) основните области на функциониране, които се оценяват при деца и ученици с умерена и тежка степен на интелектуални затруднения (Образователен тип 2), са:

1. **Функции и анатомични характеристики, които включват:**
 - Общи психични функции (интелектуални възможности, личност и темперамент, активност, сън);
 - Специфични психични функции (внимание, памет и др.);
 - Сензорни функции и болка (функции на зрението, функции на слуха и др.);
 - Функции на храносмилателната система;
 - Двигателни функции.
 - Подразделите варират в зависимост от спецификите на развитието на конкретното дете.

2. Дейности и участие

- Умения за учене и прилагане на знанията (съзнателно използване на сетивата, умения за учене, прилагане на знанията и уменията);
- Справяне с поставена задача и изисквания (изпълнение на елементарни и сложни инструкции, възможности за саморегулация на поведението, справяне със стрес и др.);
- Комуникация (умения за използване на езика, възможности за себеизразяване, степен на разбиране и др.);
- Мобилност (ходене и възможности за самостоятелно придвижване, използване на помощни средства за придвижване);
- Самообслужване (хигиена, използване на тоалетна, обличане/сбличане, хранене);
- Възможности за изпълнение на ежедневни домакински задачи;
- Междучелностни взаимодействия (с близки хора, с непознати, формални и неформални взаимодействия);
- Социален живот (отдох и свободно време).

Основната цел на оценката в този раздел е да се установи как нарушенията и затрудненията във функционирането на детето влияят на участието в дейности и взаимодействия в процеса на обучение.

3. Външни и персонални фактори

В този раздел се отчитат данните за физическата и социална среда на детето. Извежда се информация за потребността от адаптации и осигуряване на помощни средства и технологии, прилагане на медикаменти (външни фактори). Систематизира се и информация във връзка с персоналните фактори, които оказват влияние върху функционирането на детето – основен език в семейството, култура, религия и социални нагласи на семейството, в случай че оказват пряко влияние върху развитието и процеса на обучение, както и други подкрепящи и възпрепятстващи фактори в контекста на взаимодействие със семейната, социална и/или училищна среда.

4. **Общ здравен статус** – медицинска анамнеза, биометрични данни, морфологични и неврологични характеристики и др.

При попълване на раздела „**Информация за развитието на обучението**” се извежда информация в две основни направления:

- **История на обучението** – изготвя се синтезиран доклад за историята на обучението на конкретния ученик (образователни институции, тип подкрепа на обучението и особености в протичане на образователния процес).
- **Перспектива на обучението** – в тази точка се определя посоката, в която екипът от специалисти и семейството ще организира подкрепата и обучението на конкретното дете. Перспектива на обучение отразява какво развитие се очаква в бъдеще и се явява основа за формулирането

на цели на обучението. При определяне на посоката на образователната подкрепа и необходимите мерки и дейности за развитие се зачита мнението на всички участници в процеса на обучение на детето – конкретния ученик, родителите, училищния екип, експертите от Центъра за насочване и подкрепа на ученици (CLB).

Въз основа на доклада от оценката Центровете за насочване и подкрепа на ученици (CLB) училището и ученикът и/или неговите родители/настойници очертават дейностите за подкрепа на ученика. На тази основа се осъществява и избор на образователна институция и по-нататъшното образователно планиране. В случай че се установи необходимост от обучение в специално училище, на ученика се издава удостоверение за обучение в конкретен тип специално училище (Vermaut, Leens, & De Rick, 2009).

Важно е да се посочи, че Центърът за подкрепа на ученици (CLB) има право да даде препоръка за насочване на ученика към определена образователна институция, но родителите не са задължени да я спазят. В случай на несъгласие от страна на родителите с резултатите от оценката и препоръката за образователно настаняване, независима регионална комисия провежда повторна оценка и становище. Независимо от препоръките на комисията, решението за избор на училище е на родителите. Съгласно Наредбата за равен достъп до образование (Decree on equal educational opportunities, 2002) общообразователните и специални училища нямат право да отказват достъп на учениците със специални образователни потребности, освен ако „за училището е невъзможно да осигури необходимите адаптации на подкрепящата среда и да предостави всички необходими специалисти и дейности за подкрепа” (M-decreet, 2014). Ако родителите са на мнение, че приемът е отказан неоснователно, то те имат право да подадат оплакване до Комитета за правата на ученика (Circular letters BaO/2005/13 and SO/2005/07).

IV. ОБРАЗОВАТЕЛНО ПЛАНИРАНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ В БЕЛГИЯ

Ключов елемент в процеса на обучение на ученици с множество увреждания в специалното образование във фламандската част на Белгия е процесът на образователно планиране. Той се реализира след постъпване на ученика в специално училище. Във фламандската образователна система процесът на образователно планиране се обозначава с термина „планиране на действията” (от “handelings planning”), като в нормативните документи се посочва, че това е „ключов процес на педагогически действия с различни фази и аспекти, който има за цел осигуряване на обучение, адаптирано към индивидуалните потребности на всяко дете. Освен това, това е цикличен процес, който стартира от настоящото развитие на детето и неговите потребности от обучение и подкрепа и очертава цялостна

организация на процеса на обучение” (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs , 2007).

Процесът на „планиране на действията” в системата на специалните училища преминава през пет основни етапа:

1. **Определяне на актуалното развитие и потребности от обучение на ученика.** Този етап има за цел ясно формулиране на индивидуалните образователни потребности на конкретния ученик на базата на проведената оценка от Центъра за подкрепа и насочване на ученици (CLB), като при необходимост училищният екип може да проведе и допълнителни оценки.
2. **Определяне на целите на развитие** – формулират се основните цели на развитие, като техният подбор се осъществява с оглед постигане на оптимално и балансирано развитие на личността и социална интеграция. Изборът на цели на развитие се извършва в съответствие с концепцията за цели на развитието в специалното образование и се реализира от екипа към специалното училище, и се съгласува с родителите на детето.
3. **Подготвителен етап – Определяне на стратегиите за подкрепа и обучение.** В рамките на този етап се определя как целите на развитие ще бъдат реализирани на организационно и методическо равнище и по какъв начин ще бъдат оценявани резултатите от обучението.
4. **Етап на изпълнение на индивидуалния план за подкрепа и обучение.** Този етап включва практическата работа за реализиране на поставените цели на развитие в съответствие с планираната стратегия за подкрепа.
5. **Етап на оценяване** – провеждане на текущо оценяване на процеса на обучение и постигнатите резултати. При необходимост се въвеждат корекции на поставените цели на обучението или допълнителни дейности.

Процесът на образователно планиране при децата и младежите с множество увреждания се осъществява от екипа от специалисти към специалното училище, към което е насочен ученикът, и е основата за разработване на индивидуален план за обучение и подкрепа за конкретния ученик или група ученици и неговото реализиране на практика.

V. ХАРАКТЕРИСТИКА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНИЯ В СПЕЦИАЛНИТЕ УЧИЛИЩА ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

Обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания във фламандската част на Белгия може да се провежда в специални училища Тип 2, 4, 6 и 7 за предучилищно и основно образование и образователна форма OV1 за специално средно образование, като, поради наличието на

тежка или дълбока степен на интелектуални затруднения, тези ученици се обучават най-често в специални училища тип 2 (Petru, 2011). Насочването към образователна институция се осъществява по препоръка на Центъра за подкрепа на ученици (CLB) въз основа на предварителна оценка на развитието и индивидуалните потребности на ученика.

В специалните училища тип 2 се провежда обучение на ученици с умерена, тежка и дълбока степен на интелектуални затруднения, като при необходимост се организират класове/паралелки за ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. В тях се предоставят образователна и терапевтична подкрепа и ежедневни грижи, които отговарят на индивидуалните потребности на всеки ученик и съответстват на рамковите изисквания за специално образование Тип 2 на фламандското министерство на образованието. Обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания е целодневно и се провежда в малки групи/класове от 5 до 6 ученици. По време на учебния ден те получават непрекъсната подкрепа от учител и възпитател, като останалите специалисти, освен в индивидуалните терапевтични дейности, се включват и в груповите дейности на класа.

Необходимо е да се посочи, че специалните училища във фламандската образователна система са автономни и всяко училище може да избира своя собствена политика за организация на подкрепа и обучение за учениците.

Съгласно „Визия за обучение и подкрепа на деца и младежи с тежки множествени увреждания” (VLOR, 2006) системата за подкрепа и обучение на тази група ученици се основава на следните основни разбирания:

- Децата с тежки множествени увреждания имат възможности за усвояване на основни умения като придобиване на навици, асоциативно учене, имитация и поведение, насочено към разрешаване на елементарни проблеми. Съхранени са фундаменталните процеси на учене.
- Децата с тежки и дълбоки множествени увреждания могат да развиват своите адаптивни умения – концептуални, комуникативни, функционални, двигателни, социални и емоционални умения. Особен фокус при този принцип, както и в цялостната система за обучение на деца с множество увреждания се поставя върху развитие на техните комуникативни умения.
- На децата и младежите с множество увреждания трябва да се осигури участие в разнообразни дейности, които са адаптирани към техните възможности и затруднения и съответстват на техните предпочитания и интереси. Дейностите следва да включват не само ангажираност на учениците, но и да стимулират тяхното развитие и опознаване на собствените способности на ученика и възможностите, които заобикалящата среда предлага.

- Децата и младежите с тежки множествени увреждания се развиват чрез социални взаимодействия.
- От изключително значение за тези ученици е да им бъдат предоставени възможности за осъществяване на избор и влияние върху заобикалящата ги социална и физическа среда.

Основна позиция във визията на фламандското министерство на образованието е, че предоставянето на ефективна подкрепа на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е възможно единствено при интензивно и гъвкаво сътрудничество между училището и социална услуга, а високо качество на обучението може да се гарантира, само ако то се провежда в съчетание с терапевтична подкрепа и грижи във всички сфери на ежедневно функциониране (VLOR, 2006). Консултативният съвет по специално образование (2006) посочва, че съотношението между предлаганите социални и/или медицински грижи и образователна подкрепа при отделните хора и в различните етапи от тяхното развитие може да варира в широки граници, но те не бива да бъдат лишавани от правото си на образование.

Организационната рамка на обучението на визираната група ученици може да се различава в отделните образователни институции. Всяко специално училище има свободата да разработва и прилага собствена политика и правилник за обучение, както и да определя фокуса на подкрепата в различните групи в зависимост от потребностите на учениците. Във визията на фламандското министерство на образованието се посочва, че процесът на обучение на учениците с множество увреждания (вкл. по модела „Интегрирана социално-педагогическа работа“) следва да се реализира в съответствие със следните основни **принципи на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания:**

1. Правото на обучение на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания е неприкосновено. В процеса на обучение на учениците се осигуряват образователна и терапевтична подкрепа и грижи, които да отговарят на индивидуалните потребности на всяко дете/младеж.
2. Индивидуалният план за подкрепа и обучение се изготвя въз основа на индивидуалните характеристики и потребности на всеки ученик и се основава на задълбочено проучване на особеностите на личността и възможностите на детето и неговата среда. Формулирането на образователните цели и изготвянето на индивидуален учебен план е възможно единствено на базата на добро познаване на конкретното дете.
3. Индивидуалната програма за обучение се разработва в съответствие с Рамката на „Цели на развитие за образователен тип 2“. Тя предлага гъвкавост при формулиране на целите на обучението и осигурява

реализиране на възможно най- ефективна подкрепа на конкретния ученик.

4. Обучението на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания трябва да е съобразено с развитието на ученика и да отговаря на неговите индивидуални потребности от подкрепа. То се фокусира върху повишаване на качеството на живота и развитие на цялостната личност, а не върху усвояване на академични знания по учебни предмети.
5. Партньорството с родителите на ученика с тежки и дълбоки множествени увреждания е основен фактор за реализирането на ефективно обучение и подкрепа. Информацията от родителите има съществено значение при създаването на „профил на детето” и опознаването на неговите индивидуални особености и възможности. Те участват пряко във формулирането на подкрепата за постигане на целите на обучението и развитието на ученика и съдействат за постигане на оптимално съответствие между подхода към детето у дома и в образователната услуга.
6. Предоставяне на възможности за подкрепа извън учебното време и по време на ваканции и организиране на дейности, които способстват за активното включване на учениците в обществения живот (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

В допълнение Консултативният съвет към министерството на образованието (2008) дава следните допълнителни препоръки за организацията на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания:

- Осигуряване на гъвкавост в организацията на процеса на обучение в зависимост от актуалните потребности и състояние на детето, които варират в различните периоди на развитие. Необходимо е да се осъществява плавен преход между дейности и почивка, като се проследяват моментите на активно внимание от страна на ученика и обучителните дейности да се провеждат именно в това време. Индивидуалните възможности и темпове на възприемане също трябва да се вземат предвид, за да се избегне претоварване.
- Предвид спецификите във функционирането на учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания и техните потребности от интензивна и адаптирана подкрепа, организацията на обучение в учебни часове от 40 – 50 минути може да се окаже неефективна. Педагогическите специалисти следва да адаптират продължителността и подхода на обучение и да се откажат от стандартната училищна система, която разпределя времето на фиксирани учебни часове, тъй като тя е често е неприложима при учениците от целевата група.
- Осъществяване на гъвкав преход между образователните степени. Преходът между образователните степени при учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания изисква гъвкавост и трябва

да се определя от индивидуалните потребности на ученика, а не задължително от конкретна календарна възраст. Подходите на обучение и подкрепа във всяка образователна степен следва да бъдат съобразени с индивидуалния етап на развитие на учениците, а не с изискванията на съответния образователен етап.

- Осигуряване на адаптирана инфраструктура, помощни материали и възможности за адаптиран транспорт.
- Предвид наличието на редица допълнителни хронични заболявания и здравословни проблеми при децата и младежите с тежки множествени увреждания и рискът от тяхното усложняване, понякога се налага те да бъдат настанени в специализирани медицински центрове или да останат в домовете си за дълъг период от време. В такива случаи следва да се проучат алтернативни възможности за провеждане на обучение извън училищната среда.

В контекста на последната препоръка на Консултативният съвет към министерството на образованието може да се посочи, че съгласно нормативната уредба във фламандската част на Белгия учениците, които отговарят на условията за прием в специално образование, но поради наличието на тежки хронични заболявания не могат да получават обучение в училищна среда, имат право на подкрепа в рамките на модела „Постоянно обучение в дома” (РОАН) или да продължат своето обучение в здравно заведение. В тези случаи образователната подкрепа се осъществява от екипи към специално училище, определени от Консултативна комисия по специалното образование, като се взема предвид правото на родителите на свободен избор на образователна институция (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

- Моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа” в специалните училища във фламандската част на Белгия

Един от основните модели на организация на обучението на деца и ученици с тежки множествени увреждания, който се прилага все по-често в специалните училища във фламандската част на Белгия, е моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа”. Той се изразява в реализирането на съвместна работа на екип от социална услуга за деца с ТДМУ и екип от специално училище, които създават обща програма за обучение на деца и младежи, които се нуждаят от индивидуално адаптирано съчетание между образователна подкрепа и всекидневни грижи с цел постигане на оптимално благополучие. В рамките на модела „Интегрирана социално -педагогическа работа” (GIW) най-често се разграничават следните групи ученици с множество увреждания:

- ученици, при които фокусът на подкрепата е върху развитието на двигателните умения и осигуряването на подходящи грижи за допълнителните здравословни заболявания. Основен акцент в

процеса на обучение при тази група се поставя върху развитието на възможностите за „изследване на средата” и опознаване на различни материали и сензорни стимули и осигуряване на спокойна среда.

- ученици, при които се обръща допълнително внимание на съдържанието и интензивността на стимулациите и изследването на средата, като дейностите са насочени към формиране на умения за самостоятелност и езиково развитие, като важен аспект в процеса на обучение е наличието на структура в образователната среда.
- ученици, които се нуждаят от безопасна, структурирана и предсказуема среда. Фокусът на подкрепата е върху индивидуалното стимулиране и предоставяне на среда с по-лесни за преработване стимули.
- ученици, при които самостоятелността, независимата дейност и социалните умения заемат централно място в процеса на обучение.
- ученици, при които основна цел на подкрепата е осигуряването на комфорт и благополучие. В тези групи се провеждат основно дейности за базална стимулация и сензорна интеграция с цел максимално стимулиране на учениците и повишаване на възможностите за развитие („Ръководство за начинаещи учители и терапевти: Обучение на деца с тежки множествени увреждания“, 2018).

Процесът на обучение в различните групи ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания е съобразен с индивидуалното развитие на учениците и се фокусира основно върху повишаване на качеството на живот и максимално развитие на всички аспекти на личността, а не върху усвояване на академични знания по учебни предмети. Образователната и социалната подкрепа на учениците по модела „Интегрирана социално-педагогическа работа” се осъществява от мултидисциплинарен екип от учители, възпитатели, асистенти, терапевти, логопеди, психолози, медицинско лице, социални работници и подкрепящ персонал. Броят на специалистите в класа варира в зависимост от тежестта на нарушенията на децата. По време на учебния ден учениците получават непрекъсната подкрепа от един учител и един или двама възпитатели едновременно, като останалите специалисти освен в индивидуалните терапевтични дейности се включват и в груповите дейности на класа. Препоръчва се екипът от специалисти да бъде постоянен, за да бъде изградена необходимата доверителна връзка между учениците и специалистите и да бъде осигурена необходимата предсказуемост на средата. Реализирането на ефективна подкрепа за развитие е споделена отговорност на всички специалисти в екипа, които работят в условия на сътрудничество и равнопоставеност (Vlaamse Onderwijsraad, 2006).

Партньорството между социалната и образователна институция се осъществява по гъвкав начин и с регламентирани договорености за типа подкрепа, която всеки член на екипа трябва да предоставя. За специалистите от социалната услуга следва да бъдат осигурени необходимите условия за работа в училищната среда. В някои случаи обаче материалната база на социалната услуга предлага по-подходяща подкрепяща среда за учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания и в тези случаи обучението се провежда на място в социалната услуга (дневен център или резидентната услуга, в която е настанено детето).

И въпреки че моделът „Интегрирана социално-педагогическа работа” на този етап не е официално регламентиран в нормативната уредба в страната, Министерството на образованието признава неговата ефективност и издава препоръки за неговото прилагане в повече специални училища (Vlaamse Onderwijsraad, 2015).

Независимо от индивидуалната политика на специалното училище и прилагания модел на подкрепа, всички ученици с множество увреждания във фламандската образователна система се обучават по индивидуален план за обучение, който съчетава компонентите на образователна подкрепа, терапия и ежедневни грижи.

VI. ИНДИВИДУАЛЕН УЧЕБЕН ПЛАН И ИНДИВИДУАЛНИ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ЗА УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНЯ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА ЧАСТ НА БЕЛГИЯ

Индивидуалният план за обучение за деца с тежки и дълбоки множествени увреждания се разработва въз основа на поставените цели на обучението в съответствие с рамковите предложения за цели на развитието при всеки тип специално образование на Фламандското министерство на образованието и при отчитане на индивидуалните потребности от обучение и развитие на конкретния ученик или група ученици. Той съдържа педагогическо-дидактическото планиране за всеки ученик за определен период и определя избора на цели на развитието, които педагогът или училищният екип се стреми да постигне. Той отразява планирането на мултидисциплинарната екипна работа и показва как социалната, психологическата, педагогическата, медицинската и парамедицинската грижа са интегрирани в образователната програма и учебния процес (Decreetbasisonderwijs, 1997).

Основен елемент в индивидуалния учебен план са целите на развитие при конкретния ученик. Целите на развитието в специалното образование се дефинират така: „Целите на развитието в специалното образование са цели в смисъла на знания, разбираня, умения и нагласи, които министерството на образованието счита за препоръчителни за колкото се може повече от учениците от определен образователен тип. В сътрудничество с екипите

от социалната услуга, в която е настанено детето, с родителите и другите заинтересовани лица екипът за подкрепа към специалното училище избира целите на развитието, които се залагат за ученика или група от ученици и те изрично се следват.” (Decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs, 1997).

Съгласно нормативната уредба във фламандската част на Белгия при изготвянето на индивидуален учебен план екипът за подкрепа има право да избира „цели на развитието“ от:

- целите на развитие, които са дефинирани за определен образователен тип или определена образователна форма;
- образователните цели или целите на развитие, дефинирани за общообразователни основни и средни училища;
- целите на развитие, дефинирани за други образователни типове.

Фламандското министерство на образованието разработва рамкови предложения за цели на развитието за всеки тип специално образование. Те са организирани в различни образователни направления (области) в зависимост от потребностите на учениците от съответния образователен тип. Всяка от областите е разделена на няколко домейна и съответните за тях раздели. Към всеки от разделите е приложен списък с цели на развитие, от които педагогическите специалисти могат да подберат най-подходящите за конкретния ученик.

За изготвянето на индивидуален план за обучение при учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания се използва най-често рамката за цели на развитието за специално образование тип 2. В таблица № 2 са представени основните области и съответните домейни и раздели, в които се провежда обучение при ученици от образователен тип 2.

Таблица № 2 Основни области на обучение при ученици от образователен тип 2 във фламандската образователна система (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Buitengewoon onderwijs, 2023)

I. Област на обучение „Комуникация и език”

1. Домейн „Комуникативни умения“ включва три раздела:
 - 1.1. Раздел: Основни комуникативни умения, включително алтернативни системи за комуникация;
 - 1.2. Раздел: Комуникативни умения за „слушане“;
 - 1.3. Раздел: Комуникативни умения за „изразяване (реч)“.
2. Домейн „Четене“ включва:
 - 2.1. Раздел: Подкрепа на уменията за четене;
 - 2.2. Раздел: Функционално четене.

3. Домейн „Писане“ включва цели на развитието в два раздела:

3.2. Раздел: Подкрепа на уменията за писане;

3.3. Функционално писане.

II. Област на обучение „Умения за учене“

1. Домейн „Мотивация“

2. Домейн „Знания и самопознание“:

2.1. Раздел: Метакомпоненти;

2.2. Раздел: Компоненти на представянето;

2.3. Раздел: Компоненти на ученето.

III. Област на обучение „Моторно и физическо развитие“

1. Домейн „Базална стимулация“:

1.1. Раздел: Соматична перцепция;

1.2. Раздел: Вестибуларна перцепция;

1.3. Раздел: Перцепция за вибрация;

1.4. Раздел: Проследяване и развитие на уменията за дишане.

2. Домейн „Възприемане на собственото тяло“

3. Домейн „Общомоторни умения и възможности“

4. Домейн „Фина моторика“

IV. Област на обучение „Умения за изразяване чрез изкуство“

V. Област на обучение „Социално и емоционално развитие“

1. Домейн „Емоционална опитност“

2. Домейн „Социална опитност“

VI. Област на обучение „Знания за заобикалящата среда“

1. Домейн „Хора и природа“:

1.1. Раздел: Здравно образование;

1.2. Раздел: Хората;

1.3. Раздел: Знания за околната среда.

2. Домейн „Време“

3. Домейн „Пространство“

4. Домейн „Самостоятелност“

4.1 Раздел: Персонална самостоятелност;

4.2 Раздел: Самостоятелно поддържане на дома;

4.3 Раздел: Социална самостоятелност.

5. Домейн „Общество“

VII. Област на обучение „Математика: функционална аритметика“

В нормативната уредба на специално образование тип 2 се посочва, че от изключително значение при изготвянето на индивидуален план на обучение е подбраните цели на развитие да се реализират интегрирано в образователната практика в зависимост от индивидуалността и динамиката на развитие на отделния ученик или на група ученици. С цел реализиране на хармонично и балансирано развитие фламандското министерство на образованието препоръчва да бъдат обхванати всички

области на развитие. Друг важен фактор е целите на развитие да отговарят максимално на потребностите и възможностите на учениците и да имат реален принос за тяхното личностно развитие. По тази причина при изготвянето на индивидуален план за обучение при ученици с тежки множествени увреждания екипът за подкрепа не е задължен да организира обучение в домейни или раздели, които не отговарят на възможностите на конкретния ученик с множество увреждания (напр. „математика“ или др.), а вместо тях могат да бъдат включени допълнителни дейности за подкрепа на други основни области на развитие на личността (напр. емоции и мотивация, сензорно-моторни умения, когнитивно развитие, социализация и др.). Освен това в насоките за разработване на индивидуален план за обучение при специално образование се посочва, че се извежда една основна и по-обща цел на обучението, която е приоритетна за конкретния ученик и екипът за подкрепа в специалното училище изготвя съответните стратегии за нейното реализиране (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

Индивидуалният план на обучение се реализира от мултидисциплинарен екип от специалисти към специалното училище, в което се обучава ученикът. Водеща роля в процеса на обучение и реализиране на заложените образователни цели има педагогът на класа, а допълнителните терапевтични дейности се реализират от специалисти в конкретната област – психолози, логопеди, арттерапевти, ерготерапевти, физиотерапевти и др. В случай че ученикът се обучава по модела „Интегрирана социално-педагогическа работа“, в екипа са включени и възпитатели от социалната услуга за деца с множество увреждания, които съдействат за реализиране на целите на развитието и осигуряват необходимата подкрепа при ежедневните дейности, свързани със самообслужване, хранене и др.

В този контекст може да се посочи, че във фламандската част на Белгия са разработени различни методики за планиране и реализиране на подкрепата и обучението при ученици с множество увреждания. Всяко училище има свободата да избере или разработи собствена концепция. Като една от често прилаганите програми за изготвяне на индивидуален план и организация на цялостната подкрепа за развитие е методиката на Карла Власкамп (Vlaskamp, 1997; Vlaskamp, C., Poppe, P., & Zijlstra, R., 2005). Тя е утвърдена във фламандската образователна система и илюстрира основния подход при работа с деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания. На нейната основа е разработена и учебната програма „Vijfweizer“, която е предназначена специално за ученици с IQ<35 (психична възраст до 24 месеца). Тя включва обучение в пет основни направления: комуникация, сензорно-моторно развитие, социално-емоционално развитие, самостоятелност и развитие на играта. Обучението във всяко едно от направленията се организира в

модули, съответстващи на потенциалните способности на учениците съобразно степенята на увреждане:

- Модул А включва ученици с психична възраст от 0 до 3 месеца.
- Модул В включва ученици с психична възраст от 3 до 6 месеца.
- Модули от 1 до 6 включват учениците с психична възраст от 6 до 24 месеца, като всеки от тях включва тримесечен интервал (Pasman & De Graaf, 2009).

Целите на обучението и планираните дейности за тяхното реализиране по всяко от направленията се различават в зависимост от образователния модул, в който са включени учениците (Tadema et al., 2006).

Независимо от концепцията за планиране и реализиране на образователната подкрепа на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания, които образователната институция ще прилага, стремежът във визията за обучение и подкрепа на целевата група деца и младежи е тя да бъде базирана на индивидуалните потребности и на изготвения „профил на детето“. За тази цел през 2023 г. Експертния център към Католическия университет в Льовен (Multiplus, 2023) систематизира и издава „Списък на тестове и скали, които се използват при лица с тежки множествени увреждания“. Списъкът осигурява насоки за подходящи и апробирани в практиката инструменти за оценка на индивидуалните възможности и затруднения конкретно на лица с тежки интелектуални и множествени увреждания. (Multiplus, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven 2023) Посочените инструменти се използват в практиката, но не непременно за диагностика в тесния смисъл на думата. Според авторите, те се използват, защото предоставят информация за широка визуализация на индивидуалното функциониране и потребностите и необходимата качествена подкрепа на лица с тежки множествени увреждания (Multiplus, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, 2023).

VII. ОЦЕНЯВАНЕ НА ПОСТИГНАТИТЕ РЕЗУЛТАТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНЯ В БЕЛГИЯ

В специалното образование във фламандската част на Белгия се реализира два типа оценяване: оценяване на цялостния процес на образователно планиране и индивидуалния план на обучение и оценяване на постигнатите резултати от обучението при конкретния ученик (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

Оценяването на образователното планиране и индивидуалния план на обучение се осъществява в хода на цялостния образователен процес и има за цел проследяване на ефективността на планираната стратегия за подкрепа и реализацията на всеки етап от обучението. Този тип оценяване се реализира чрез директно наблюдение над процеса на обучение, както и чрез формални и неформални процедури. При необходимост се въвеждат

промени в стратегиите, подходите и поставените цели на обучение при конкретния ученик.

Вторият тип оценяване се реализира по отношение на напредъка на учениците и реализирането на поставените цели на развитие. То може да се осъществи чрез различни методи за оценка и оценъчни скали. Всяко специално училище избира своя стратегия за оценяване на постигнатите резултати, като при ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания най-често се използва директно наблюдение на уменията на ученика, както и събиране на информация за ученика от всички специалисти в екипа за подкрепа и от семейството. На базата на тази оценка се изготвя доклад, в който се отразява до каква степен са постигнати поставените цели на развитие, а в случай че не са постигнати, се посочва какви са причините за това. Докладът от оценката служи като отправна точка при образователното планиране за следващата учебна година и дава възможност за коригиране и адаптиране на поставените цели на обучение, организацията на процеса на обучение и прилаганите стратегии и подходи на подкрепа (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 2007).

VIII. АКТУАЛНИ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОМЕНИ ВЪВ ФЛАМАНДСКАТА НОРМАТИВНА УРЕДБА ЗА ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ ПРЕЗ 2023 Г.

От 1.09.2023 г., след широки дебати по темите за приобщаващото образование и включването на повече ученици със специални образователни потребности в общообразователните училища (Vlaamse Onderwijsraad, 2020), във фламандската образователна система влиза в сила нова нормативна уредба за обучението на деца със специални образователни потребности – Decreet leersteun (Decreet Leersteun, 2023), който официално заменя актуалния до този момент M-decree (Vlaamse onderwijstraad, 2023). Новият Указ за подпомагане на обучението (букв. превод от Decreet Leersteun) има за цел да реализира качествено обучение за всички ученици като основната амбиция е осъществяването на по-висока степен на достъп и приобщаване на ученици с нарушения в развитието в системата на общообразователните училища и детски градини чрез въвеждането на нов модел за подкрепа. Очакваните промени се изразяват в:

- Засилено насочване на ученици със специални образователни потребности към общообразователните училища.
- Партньорите в образованието получават по-важна роля – за да се гарантира качествено насочване на учениците Службите за педагогическо ориентиране и центровете за насочване и подкрепа на учениците (CLB) имат важна и проактивна роля.
- Постигане на по-съгласувана визия и осигуряване на подкрепа за учениците, които се нуждаят от нея.

- Подкрепата за качествено обучение е ориентирана към ученика, учителя и училищния екип. Образователната подкрепа има 2 важни цели:
 - Образователната подкрепа насърчава максимално развитие, благополучие, самостоятелност и пълноценно участие на учениците със специални образователни потребности в общообразователните институции.
 - Образователната подкрепа укрепва компетенциите на учителите и училищните екипи в общообразователните училища при насочване на ученици със специални образователни потребности и създаване на приобщаваща практика в класната стая и училищната култура.

За да бъдат ясни очакванията за качество на всички участници в процеса и да се следи качеството на подкрепата за обучение, инспекторатът по образование разработва „Референтна рамка за подкрепа за качество на обучението” (Ondervijnsinspectie, 2023).

- Създадени са общо 44 центъра за подкрепа на обучението (четири от тях – специализирани центрове за подкрепа на обучението), които предоставят образователна подкрепа в общообразователни училища на ученици от всички образователни типове.
- Осигуряване на стабилни условия за работа на асистенти (помощници) в обучението, които да работят в класната стая в сътрудничество с общообразователния учител.
- Училищата обмислят разумни корекции за ученици със сериозни здравни нужди.
- Повишаване на сътрудничеството между масовото и специалното образование.
- Проследяване на възможностите и необходимите промени за ученици с високо когнитивно функциониране (Cognitief sterk functionerende leerlingen) и ученици с тежки множествени увреждания.
- Дългосрочна визия за развитие към реализиране на приобщаващо образование.

От септември 2023 г. до юни 2024 г. независима комисия от експерти, академици и професионалисти в областта на образованието следва да подготви съвети относно развитие в посока приобщаващо образование и ролята на масовото и специалното образование. (Decreet Leersteun, 2023; Vlaamse Onderwijsraad, 2023)

Новата нормативна уредба демонстрира сериозни стъпки в посока включването и осигуряването на качествено образование на ученици със специални образователни потребности в общообразователната система. Що се касае до учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания, при разглеждането на общите линии на новия Указ за подкрепа на обучението се посочва, че фламандското правителство ще проследи дали настоящите разпоредби са достатъчни за реализиране на пълноценен достъп до

качествено обучение за ученици с тежки множествени увреждания. Провежда се проучване по темата, въз основа на резултатите от което ще се установи дали са необходими корекции в нормативната уредба.

В обобщение може да се посочи, че на този етап в литературните източници не се открива информация за значителни разлики в организацията на обучението на ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания съгласно новата нормативна уредба. В рамките на проучването на актуалните тенденции и промени бяха проведени и дискусии с трима представители на центрове за подкрепа на обучението, координатори на услуги за образователна подкрепа и педагогически специалисти в системата на специалното образование. Специалистите посочват, че сериозен фактор е индивидуалната политика на всяка образователна институция и промените и организацията се различават в различните училища и детски градини, но в общ план няма значими промени на база нормативна уредба. Факт е обаче, че обучението на учениците с тежки множествени увреждания е обект на повишен интерес от страна на министерството на образованието и научноизследователските центрове. За това свидетелстват както издаването на „Списък на тестове и скали, които се използват при лица с тежки множествени увреждания” (Multiplus, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven 2023), така и множеството други научни публикации, проекти и изследвания по темата през последните години (Multiplus, 2023).

ОБОБЩЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проследявайки нормативната уредба и организацията на обучението на децата и учениците с тежки и дълбоки множествени увреждания с основание можем да посочим, че както в исторически план, така и като актуални тенденции фламандската образователна система се характеризира с изключително динамично развитие, като образователните политики са насочени към повишаване на достъпа и включването на деца и ученици с тежки и дълбоки множествени увреждания в процеса на обучение. Реализиран е преход от изключване от системата на образование към осигуряване на достъп до образование на всички ученици с ТДМУ. Разработена е и визия за подкрепа и обучение на тази група ученици, въз основа на която се създават и специфични модели за организация на процеса на обучение. Осъществените промени, както и настоящите модели за организация на обучението съответстват на актуалните в областта на приобщаващото образование на децата и учениците с множество увреждания разбирания за правата, потребностите и достъпа до обучение и осигуряване на условия за по-високо качество на подкрепа за личностно развитие, обучение и повишаване на качеството на живот на тази група ученици. Като основно различие с българската образователна система и особеност в положителна

посока би могло да се посочи прилагането на модела „Интегрирана социално-педагогическа работа”, който разширява рамката на подкрепата и предоставя различни възможности за индивидуално адаптирано съчетание между грижи и обучение в процеса на работата с деца с тежки нарушения.

И въпреки че фламандските педагогически специалисти често съобщават за редица предизвикателства и затруднения при практическата реализация на обучението на деца с тежки и дълбоки множествени увреждания, считаме, че фламандската образователна система би могла да послужи като интересен пример за разработване и обогатяване на нормативната, теоретичната и практическа рамка на образователните практики в България.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Tzvetkova-Arsova, M. (2015) *Pedagogika za detza I uchenitzi s mnozhestvo uvrezhdania*. [Цветкова – Арсова, М. (2015) *Педагогика за деца и ученици с множество увреждания*] Sofia
- Circular letters BaO/2005/13 and SO/2005/07, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Codex Secundair Onderwijs, (2011) datum laatste wijziging 11/01/2019
- Coopman, B., Desmyttere, A., Dobbels, M., Franquet, W., Inghelbrecht, V., Vandervee, R. & Van Rie, T. (2016). *Verkennd onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingenbegeleiding*
- Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften – M-decree (2014)
- Decree on equal educational opportunities (2002), Belgisch staatsblad of 28 June 2002
- Decreet van 17/12/2010 betreffende het secundair onderwijs. Belgisch staatsblad 24/06/2011
- Decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs. Belgisch staatsblad 17/04/1997.
- Decreet van 5/5/2023 Decreet Leersteun, VLAAMSE OVERHEID, 2023
- Kwaliteitscentrum Diagnostiek. (2017). *Classificerend Diagnostisch Protocol Verstandelijke Beperking*.
- Maes, B., Penne, A., Maeyer & Vandevorst (2008). *Inventarisatie-onderzoek: Kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen.*, Centrum voor Gezins- en Orthopedagogiek KU Leuven & Multiplus
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. (2007). *Van handelingsplanning tot handelingsplan in het buitengewoon onderwijs. Versie september 2007*
- Multiplus (2023) *Inventarisatie van tests en schalen die gebruikt worden bij personen met ernstige meervoudige beperkingen.*, Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven

- Ondervijnsinspectie (2023) Referentiekader kwaliteitsvolle leersteun, February 2023
- Pasman, M., & De Graaf, T. (2009). De Vijfwijzer.
- Pauw, L. & Engels, H. (2013) Het klasgebeuren bij leerlingen met ernstig meervoudige beperkingen. Onderzoekscenrum voor Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven
- Petry, K. (2011). Onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB: Cursustekst, Leuven: KU Leuven.
- Shuurman, M. (2010). Omvang en samenstelling van de groep mensen met ernstig meervoudige beperkingen (EMB)
- Tadema, A. C. (2007). From policy to practice: developments in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities.
- Tadema, A. C., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, A. J. J. M. (2006). De Vijfwijzer: gebruik en werkbaarheid. Evaluatie van een curriculum voor kinderen met ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Vermaut, H., Leens, K. & De Rick, K. (2009) Het CLB-decreet: tussen wens en realisatie. Evaluatie acht jaar na de invoering van het CLB-decreet, HIVA-K.U. Leuven, 2009
- Vlaamse Onderwijsraad. (2008). Advies over onderwijs aan kinderen en jongeren met EMB. Advies Algemene Raad. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd
- Vlaamse Onderwijsraad. (2015) Beleidsaanbevelingen over onderwijs aan kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen
- Vlaamse Onderwijsraad. (2020). Een pleidooi voor strategische beleidsplanning om inclusief onderwijs te kunnen realiseren. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2006). Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2006). Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB. Visietekst. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Vlaamse Onderwijsraad. (2015). Recommendation on the cooperation between education and welfare.
- Vlaskamp, C. (1997). Meervoudig gehandicapten. In G. H. Van Gemert, & R. B. Minderaa (red.), Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap (pp.418-425). Assen: Van Gorcum.
- Vlaskamp, C., Poppes, P., & Zijlstra, R. (2005). Een programma van jezelf: een opvoedingsprogramma voor kinderen met zeer ernstige verstandelijke en meervoudige beperkingen. Assen: Van Gorcum.

Интернет ресурси:

- Ръководство за начинаещи учители и терапевти: Обучение на ученици с тежки множествени увреждания.
<https://www.mon.bg/upload/15515/Mnozhestveni-uvrezhdania.pdf>
- Beleidsaanbevelingen over onderwijs aan kinderen met ernstige en meervoudige beperkingen. <https://www.vlor.be/adviezen/beleidsaanbevelingen-over-onderwijs-aan-kinderen-met-ernstige-en-meervoudige-beperkingen>
- Buitengewoon onderwijs Vlaanderen

- <https://www.onderwijsdoelen.be/algemene-uitgangspunten-buitengewoon-basisonderwijs-type-2>
- Centrum voor leeringenbegeleiding (CLB) <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/op-school/centrum-voor-leerlingenbegeleiding-clb>
- Decreet Basisonderwijs <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254>
- Decreet Leersteun, VLAAMSE OVERHEID <http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=nl&pd=2023-08-02&numac=2023043429>
- Diagnostiek protocollen <http://prodiagnostiek.be/?q=materialendatabank>
- Grote lijnen van het M-decreet <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet#Zorgcontinuum>
- International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities <https://iassidd.org/>
- Kwaliteit sencentrum Diagnostiek <https://portaal.kwaliteitscentrumdiagnostiek.be/>
- National Reforms in School Education Belgium - Flemish Community https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-3_en
- Ondersteuningsmodel voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuningsmodel-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften>
- Ondervijnsinspectie, Referentiekader kwaliteitsvolle leersteun <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-05/Referentiekader%20Leersteun%20-%20%28februari%202023%29.pdf>
- Specifiek Diagnostisch Protocol Zwakbegaafdheid en Verstandelijke Beperking <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/24>
- Theoretisch deel Zwakbegaafdheid en verstandelijke beperking http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/VERST_BEPERKING_theorie.pdf
- Visietekst. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd via <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/8501> Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Buitengewoon onderwijs <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verslag-voor-toegang-tot-het-buitengewoon-onderwijs>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Buitengewoon onderwijs <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/bao/buo>
- Vlaamse Onderwijsraad. (2006). Onderwijs en opvang voor kinderen en jongeren met EMB. Visietekst. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/tekst_visietekst.pdf

За автора:

Магдалена Хаджиева

Доктор по Специална педагогика, хоноруван преподавател към Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ и логопед в Консултативно-терапевтична инициатива „Хвърчило“, гр. Пловдив.

Научните ми интереси са в областта на подкрепата, обучението и услугите за деца и младежи с тежки и дълбоки множествени увреждания и техните семейства, програми за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и социалните работници за работа с деца с тежки и дълбоки множествени увреждания в България.

E-mail: magdalena.vaneva@gmail.com

About the author:

Magdalena Hadzhieva

PhD in Special Pedagogy, visiting lecturer at Plovdiv University "Paisii Hilendarski" and speech therapist at Consultative Therapeutic Initiative "Hvarchilo", Plovdiv, Bulgaria.

My research interests are in the field of support, training and services for children and youth with severe and profound multiple disabilities and their families, qualification programmes for educational specialists and social workers to work with children with severe and profound multiple disabilities in Bulgaria.

E-mail: magdalena.vaneva@gmail.com

ГОТОВНОСТ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Калоян Дамянов

Резюме: В настоящата научна статия се разглеждат увереността и компетентността на детските и ресурсните учители за адаптиране на учебното съдържание за деца със специални образователни потребности в контекста на приобщаващото образование. Изследването, което включва емпирични данни от 20 детски и ресурсни учители от 10 детски градини, разкрива съществени различия в самооценката на учителите за техните способности в зависимост от специфичната им роля и професионална подготовка. Изненадващо, възпитателите оценяват адаптивните си умения по-високо, докато ресурсните учители имат по-ниска самооценка, въпреки специализираната си подготовка. Резултатите подчертават значението на непрекъснатото професионално развитие и допълнителното обучение на ресурсните учители за подобряване на самочувствието им и повишаване на адаптивните им умения. Настоящото проучване подчертава също така значението на по-доброто разбиране и признаване на специфичните предизвикателства и нужди, свързани с адаптирането на учебното съдържание за деца със специални образователни потребности в контекста на приобщаващото образование.

Ключови думи: адаптация на образователното съдържание, приобщаващо образование, деца със специални образователни потребности, професионално развитие на учителите

PREPARING TEACHERS FOR ADAPTING EDUCATIONAL CONTENT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

Kaloyan Damyanov

Abstract: This research article explores the confidence and competence of preschool educators and resource teachers in adapting educational content for children with special educational needs in the context of inclusive education. The study, which includes empirical data from 20 educators and resource teachers from 10 kindergartens revealed significant differences in teachers' self-perceptions of their abilities based on their specific role and professional training. Surprisingly, educators rate their adaptive skills higher, while resource teachers, have lower self-esteem despite their specialised training. The results highlight the importance of continuous professional development and additional training for resource teachers to improve their self-confidence and increase their adaptive skills. The present study also underlines the importance of better understanding and recognising the specific challenges and needs related to the adaptation of educational content for children with special educational needs in the context of inclusive education.

Keywords: adaptation of educational content, inclusive education, children with special educational needs, teachers' professional development

INTRODUCTION

Social integration and equality in the preschool educational context are essential topics in the contemporary didactic and social setting. Children with special educational needs, who by their nature have unique needs and challenges, require a specially adapted approach to education, especially in pre-school educational institutions.

The central aim of the present study is to analyse the different methods and strategies for adapting educational content in educational institutions, with a particular emphasis on their effectiveness for the integration and education of children with special educational needs. It offers a detailed analysis of existing pedagogical practices and techniques and lays the foundations for future improvements and innovations in the field.

The introduction of the study clarifies several key concepts in the context of Bulgarian educational legislation. Special educational needs are defined as needs that may arise in sensory or physical impairments, intellectual difficulties,

language and speech disorders, specific learning disabilities, autism spectrum disorders, emotional and behavioural disorders (ZPUO, 2015). An innovative feature of modern Bulgarian education policy is the recognition that despite the presence of such impairments and conditions, there is not always an automatic correlation with special educational needs. This approach has a profound impact on the procedures and concepts for supporting personal development.

Inclusive education, on the other hand, is defined as a process of recognizing, accepting, and supporting individuality and diversity of all children through the activation and mobilization of resources aimed at removing barriers to learning and instruction and creating opportunities for development and participation in all aspects of community life (ZPUO, 2015).

The adaptation of educational content represents a complex process of modifying educational materials and methodologies, with the aim of optimizing the learning experience in accordance with the unique needs of each student. This is not an isolated effort, but is carried out in close connection with creating an enriched, supportive educational environment within the inclusive classrooms in preschool education.

Under this broad conceptual framework, the present study will strive to expand understanding of how the adaptation of educational content can improve the education and inclusion of children with special educational needs at the preschool stage of education. A key goal of our work will be to analyse and synthesize existing approaches, identify successful strategies and practices, and propose potential directions for future innovations in this field.

TOWARDS A BROADER UNDERSTANDING OF ADAPTATION IN INCLUSIVE EDUCATION

In order to contribute to a deeper understanding of the adaptation process in the context of inclusive education, it is necessary to conduct a comprehensive review of previous scientific research and publications. This review will focus on educational strategies and methods proposed for working with children with special educational needs, including both theoretical and practical approaches, which are based on scientific research and proven in practice.

Inclusive education is viewed as a broad philosophy and political principle, encompassing a variety of approaches and attitudes towards the education of all children. It is based on the firmly held belief that students of different abilities have the right to meaningful, appropriate, and fair education, equal to the education of their peers (Damyánov, 2019). This point of view is supported by a variety of opinions among experts and researchers who believe that every child has the potential to be valued, respected, and supported within inclusive education.

Inclusive education is defined as a concept that encourages educational institutions to encompass all students, regardless of their physical, intellectual,

social, emotional, linguistic, or other needs (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). It represents a framework for learning that strives for equality and participation for all.

According to UNESCO's definition, inclusive education is "a process of continually seeking appropriate strategies to overcome barriers that hinder the learning and participation of all children" (UNESCO, 2020). This requires the development of an educational system that responds to the diverse needs of all children and guarantees quality education for all, without exception.

Inclusive education covers not only children with special educational needs (SEN) and chronic diseases but seeks to include all students, regardless of their origin, ethnic affiliation, socio-economic status, or other individual characteristics. However, within the current study, special emphasis will be placed on children with SEN and chronic diseases, as they pose the greatest challenge for adapting the educational content and teaching methodologies, due to the different levels of perception and learning among them.

Inclusive education at the preschool stage is an important component in early development and the establishment of basic social skills. Kindergartens play a strategic role in the pedagogical process, actively promoting principles of equality, respect for diversity, and full participation of all children.

Education, based on the concept of inclusion in the pre-school period, provides equal opportunities for development, learning, and success for all children. It incorporates appropriate and adapted strategies that help overcome barriers to learning and active participation. Ensuring such education is a top priority for educational specialists in this field, as well as for the entire education system.

Inclusive education is implemented at all educational stages, aiming at maximum inclusion of children in every aspect of the learning process - from learning situations, music programs, and games to the organization of free time. In cases where the child needs additional support, the relevant activities are mainly carried out in the educational environment, along with the other children.

It is essential to note that the practice of inclusion is not necessarily synonymous with absolute integration into standard educational activities. It goes beyond merely accommodating the student and includes meaningful participation and stimulation of interaction with other students.

Inclusive education, with its universal character, supports the holistic development of the child, stimulates social integration, and educates children from different social spheres, thus contributing to a more just and equal society.

The "Index for Inclusion" methodology, developed in the United Kingdom by Booth and Ainscow (2011), is a unique tool that helps educational institutions in developing more inclusive and effective strategies. The methodology is oriented towards three key areas: creating inclusive cultures, developing inclusive policies, and implementing inclusive practices.

Creating inclusive cultures is fundamental to forming a community where every participant feels valued and important. This process encompasses the transformation of relationships and attitudes towards diversity, as well as training staff to accept and respect this diversity.

Formulating inclusive policies is aimed at structuring social models and procedures that actively support inclusion in the educational environment. This process may involve specific strategies for working with children with special educational needs and chronic illnesses (Booth & Ainscow, 2011).

The implementation of inclusive practices encompass the specific methods and techniques applied in the educational environment, aimed at ensuring the full participation of all students.

Adapting the curriculum for children with special educational needs and chronic illnesses requires flexibility and innovative approaches. The educational process must be modified to meet the individual needs of the children, taking into account their physical, cognitive, and emotional abilities (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Effective inclusive education is not limited to the use of special methods and practices. It requires appropriate pedagogical staff who are capable of teaching and promoting the active and full participation of all children in academic and extracurricular activities. This includes providing suitable educational resources and aids that help children overcome potential obstacles they may face.

It is important for the preschool education system to adopt a holistic approach to inclusive education, which includes not only the formal learning process but also interpersonal relationships, the school environment, and society as a whole. This may involve actions that remove barriers to learning and participation, create a supportive environment that accepts differences, and provide children with the opportunity to develop their skills and abilities as fully as possible.

To achieve effective inclusion, adequate preparation of teachers and other educational specialists is also necessary. They must be prepared to apply innovative and effective strategies, adapt teaching materials, and provide the necessary support for all students, regardless of their individual needs and abilities.

To ensure the quality and efficiency of educational content adaptation in pre-school education for children with special educational needs and chronic illnesses, it is critically important to create an accessible and inclusive environment. The focus of kindergarten teachers and resource teachers should be directed towards the individual abilities of children, as each child is unique, there can be no universal guidelines for creating an educational environment, yet there are some common ones available (Yankova, 2019).

The design of the educational space should be carefully considered and adapted to accommodate the age, typological, and individual characteristics of children. This includes not only the physical environment but also the way the learning process is organized.

Kindergartens do not only serve as an educational space but are also a place for socialization. According to the principles of inclusive education, they should provide all children with a universally accessible environment. This means an environment that offers conditions for learning, playing, and entertainment, shared emotions and experiences, while simultaneously creating a sense of comfort and security.

In the modern process of education, the adaptation of the educational environment is presented as a critical component of inclusive practice. It involves the active engagement of the learner in creating individualized educational trajectories or programs that are adequate to their unique personality (Kolchakova, G, Damyanov, K, 2020). The term "adaptation in education" has gained significant popularity in the context of integrated and inclusive education, especially in relation to students with special educational needs (SEN). However, it also finds successful application in working with gifted students.

The process of adapting educational content should be preceded by a detailed functional assessment of each student in the group. The evaluation of students with Special Educational Needs (SEN) is motivated by four main factors: screening, determining educational needs, placement in a suitable educational environment, and monitoring progress (Tsvetkova-Arsova, 2015).

Based on the assessment and the degree of manifestation of specific conditions, each child may need different types of support, standard or additional, during their time in the educational environment (Damyanov, 2020). For children with SEN, support is essential. Applying these principles requires educational professionals to be well-prepared and trained to implement adapted educational content in their practice.

Adapting educational content for children with SEN or chronic illnesses requires an individualized and flexible approach (Levterova, 2023). This includes acknowledging and recognizing the different ways these children learn and interact with their environment. The adaptation process is dynamic and should be tuned based on the individual learning capabilities of each child.

In order to achieve effective adaptation, educators need to be equipped with knowledge and skills for working with children with SEN and be able to apply multisensory learning strategies that respond to the individual needs of each child. This ensures access to educational content, taking into account the unique capabilities of each child.

METHODOLOGY

This study explores the understanding and interpretation of meanings that participants ascribe to their experiences in the context of inclusive education. We employ a qualitative research approach, which is particularly suited for examining the complex social dynamics typical in pre-educational settings.

Participants in this study are drawn from ten kindergartens in Sofia, all experienced in the field of inclusive education. The group comprises twenty educational

professionals, equally divided between **ten resource teachers** and **ten kindergarten teachers**, all actively involved in supporting children with special educational needs.

We use semi-structured interviews to collect data, which is an effective way of asking open-ended questions and getting detailed responses. Each interview is conducted within the kindergarten and lasts about 60 minutes. Additionally, we use self-assessment questionnaires to assess the educators' readiness to adapt educational content.

Following data collection, we perform thematic analysis. This begins with a thorough reading and re-reading of the data to identify potential themes. These initial ideas are then developed into distinct themes that most accurately reflect the data collected.

All participants were fully informed and provided consent for their involvement in the study. The aim of this research is to provide a comprehensive and accurate portrayal of the issue and to propose specific recommendations for optimizing inclusive education practices.

The primary research instrument employed in this study was a carefully designed questionnaire, tailored to explore various dimensions of the adaptation of educational content for children with special educational needs within inclusive education settings. The questionnaire comprised multiple sections, each targeting specific aspects of content adaptation and teacher preparedness.

The analysis of the collected data, as presented in Table 1 and Figure 1, yielded key insights into the teachers' perceptions and experiences regarding the adaptation of instructional content. The questionnaire's findings are further corroborated by empirical observations and the thematic analysis of teachers' responses. Taken together, these elements provide a comprehensive understanding of the current landscape and challenges in this area.

RESULTS

The analysis of the collected data led to certain key conclusions that underline the importance and impact of the adaptation of the educational content for children with special educational needs in the context of inclusive education.

Empirical observations support the thesis that the adaptation of educational content is essential for the success of children with special educational needs in the educational environment. The teachers' responses suggest that when the educational content is appropriately adapted to the individual needs of the students, they achieve higher efficiency and active participation in the educational process.

The thematic analysis of the teachers' responses reveals certain issues in adapting the educational content, including the lack of resources and support, as well as insufficient training and preparation in the field of special education.

At the same time, many teachers have shared successful strategies for adapting educational content. These include the use of visual supports, learning support technologies, differentiated instruction, and individualized education plans.

Teachers emphasise the need for better support and training for the adaptation of educational content. They expressed a need for additional training and resources to help them improve their ability to meet the individual needs of students with special educational needs in the educational environment.

These observations underline the complexity of the task of adapting educational content for children with special educational needs and outline the need for greater support and training for teachers in this area.

In the re-evaluation of our study's results, particularly the interviews covering five domains, we have now distinctly separated the responses of **resource teachers** from those of kindergarten teachers. This segregation is pivotal to discerning the impact of their different professional training on their perspectives and practices in adapting educational content for children with special educational needs within inclusive education.

Thematic analysis with this distinction provides more tailored insights:

Resource Teachers: The responses from resource teachers, who specialize in special education, reveal a deep understanding of the needs of children with special educational needs. They highlighted more specific challenges in adapting educational content, such as the need for specialized resources and advanced training in special education methodologies.

Kindergarten Teachers: Kindergarten teachers, on the other hand, emphasized more on general strategies for content adaptation, such as the use of visual aids and differentiated instruction. Their feedback points to a need for broader training that encompasses aspects of special education to better equip them for inclusive settings.

The differentiation in responses underscores the varying levels of preparedness and perspectives between the two groups. It highlights the necessity for tailored professional development programs. For resource teachers, the focus may be on advanced specialized techniques, whereas for kindergarten teachers, a more foundational training in inclusive and special education practices may be beneficial.

As can be seen in Table 1 below, the main areas (domains) related to the adaptation of educational content in preschool education were identified:

Domain	Agreement (number of teachers)	Disagreement (number of teachers)
I adapt educational content for children with special educational needs	19	1
Need more training to adapt educational content	15	5
I use additional strategies to support adaptation of educational content	12	8
I encounter difficulties when adapting educational content for children with special educational needs	8	12
I lack support for educational content	10	10

Table 1 Results from interviews with preschool teachers and resource teachers

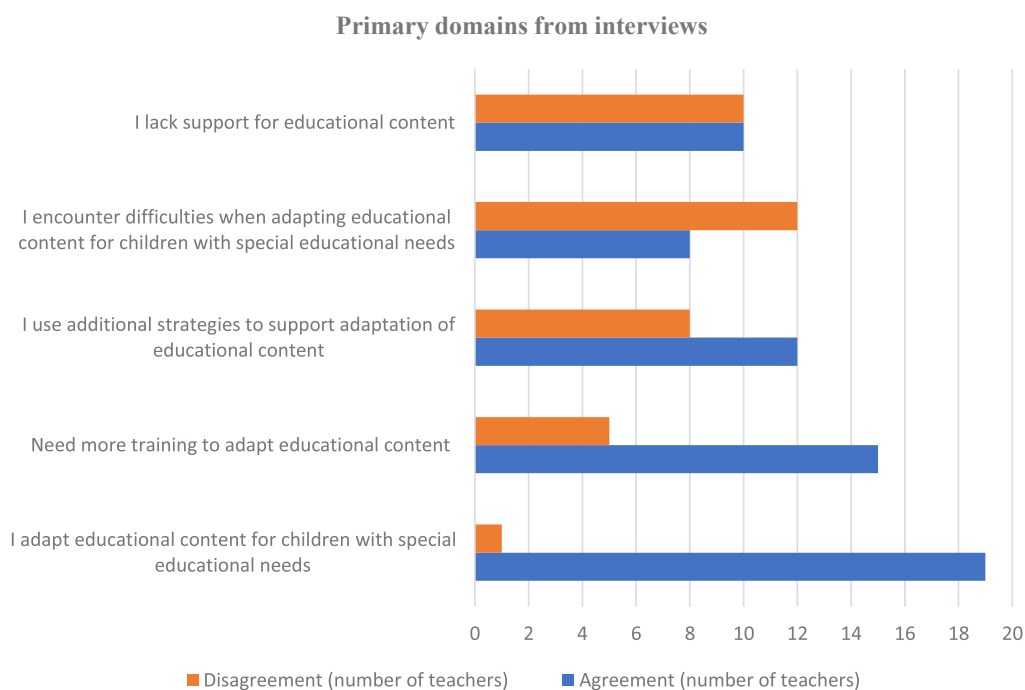


Figure 1 Primary domains form interviews with educational professionals

This detailed analysis of the data (refer to Table 1 and Figure 1) critically examines the differing responses and experiences of two teacher groups in adapting instructional content for children with special educational needs: kindergarten teachers and resource teachers. The latter group is noted for having more specialized adaptation skills.

Adapting Instructional Content. Out of 20 teachers, 19 reported adapting instructional content. However, all resource teachers (10 out of 10) demonstrated effective application of this skill, highlighting their proficiency. In contrast, only 6 out of 10 kindergarten teachers indicated they adapt content, showing a notable disparity in their ability to implement these adaptations effectively.

Training Needs for Content Adaptation. Among the teachers, 15 recognized the need for additional training. This need was particularly pronounced among kindergarten teachers, with 10 out of 10 expressing a desire for more training, compared to only 5 out of 10 resource teachers. This discrepancy suggests a significant gap in the training and preparedness of kindergarten teachers in special education practices.

Use of Additional Strategies and Technologies. While half of the teachers (10 out of 20) use technological tools for adapting content, this practice is predominantly observed among resource teachers. Only 2 out of 10 kindergarten teachers reported using such strategies, indicating a lack of familiarity or access to these resources.

Difficulties in Adapting Content. The majority of the 8 teachers who reported difficulties in adapting content were kindergarten teachers. This finding underscores the challenges faced by kindergarten teachers in this area, likely due to less specialized training compared to their resource teacher counterparts.

Lack of Support for Content Adaptation. This concern is reported by both groups, but is more acutely felt among kindergarten teachers, with 8 out of 10 expressing a lack of support, in contrast to only 2 out of 10 resource teachers. This reflects the additional challenges and needs for support faced by kindergarten teachers in adapting to the diverse needs of students with special educational needs.

In summary, the survey results reveal a clear distinction between kindergarten and resource teachers in terms of proficiency and challenges faced in adapting instructional content. Kindergarten teachers, in particular, demonstrate a need for enhanced training and support to effectively adapt curriculum content within inclusive education settings. The use of self-assessment cards (N20) supports these findings, with kindergarten teachers generally reporting lower self-efficacy for content adaptation than resource teachers.

Rating (1-5)	Number of Teachers
1	5
2	6
3	4
4	3
5	2

Table 2. Self-assessment survey card for teachers

The results from the survey card in Table 2 indicate that teachers rated their capabilities to adapt educational content from 1 (low confidence) to 5 (high confidence). Out of a total of 20 teachers, five rated themselves a 1, six rated a 2, four rated a 3, three rated a 4, and two rated a 5.

The mean score can be calculated by summing all the ratings and dividing by the number of teachers, which in our case is 20. The mean score is 2.6, the mode is 2, the median is 2, and the standard deviation is 1.2. These figures suggest that teachers as a whole do not feel confident in their ability to adapt the curriculum, with a substantial dispersion in responses.

In light of these results, it is recommended that additional training and workshops be conducted to enhance teachers' skills in adapting curriculum. This could include specialized courses designed to assist teachers in developing and implementing a variety of strategies to adapt curriculum to the needs of children with special educational needs. Furthermore, the findings highlight the need for more robust institutional support, such as provision of appropriate

resources and encouragement of a network for sharing best practices among teachers.

In Figure 2, we observe a certain disproportion regarding teachers' self-assessment of their own abilities to differentiate curriculum content. A deeper cross-section reveals that this is due to the markedly different profiles of general education preschool teachers and resource teachers, who are specially trained educational specialists for children with special educational needs.

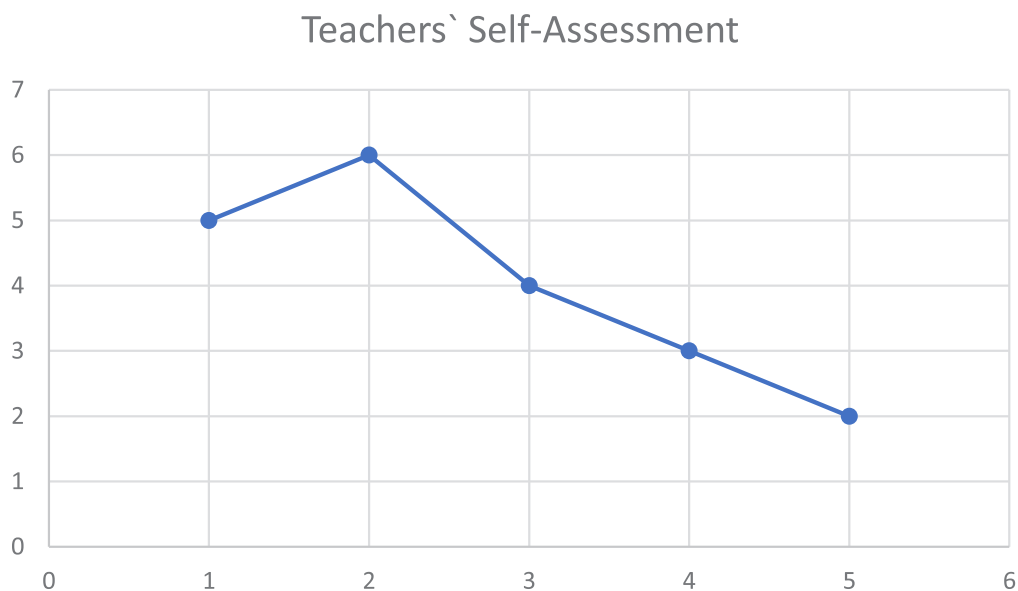


Figure 2 Teachers` Self-Assessment

To make this differentiation between the self-assessment of the two types of educational specialists participating in the study, we have data that show the differences between the self-assessment of the skills of pre-school teachers and resource teachers (special needs teachers) regarding the adaptation of educational content. Once we have the data, we can analyse their distribution, the mean, median, mode, and standard deviation for each group.

Let's assume we have the following data:

Teacher Type	Rating (1-5)	Number of Teachers
Pre-school teacher	1	0
Pre-school teacher	2	1
Pre-school teacher	3	1
Pre-school teacher	4	4
Pre-school teacher	5	4

Resource teacher	1	1
Resource teacher	2	1
Resource teacher	3	2
Resource teacher	4	4
Resource teacher	5	2

Table 3: Self-assessment survey of pre-school teachers and resource teachers (N=20)

Analysing the data collected from the self-assessment survey completed by both preschool teachers and resource teachers, we can deduce that, on average, preschool teachers rate their ability to adapt educational content higher (mean rating of 4.2) compared to resource teachers (mean rating of 3.6). However, it is important to note that the distribution of ratings is different for both groups, with resource teachers demonstrating a greater variability in their self-assessments (standard deviation of 1.2) in comparison to preschool teachers (standard deviation of 0.8).

These discrepancies may be due to the differences in roles, training, or experience between the two groups of educators. Resource teachers might have a more realistic perception of the challenges involved in adapting curriculum for children with special educational needs, which could account for their lower self-rating. Furthermore, resource teachers may exhibit a heightened awareness that the regular classroom teacher has a more direct role in handling the curriculum, whereas their own role is supportive, not primary. Additionally, resource teachers could have higher expectations of their skills, based on their training and experience in special education. Conversely, preschool teachers may have less experience with children with special educational needs, which could lead to a higher self-assessment of their ability to adapt the curriculum.

However, this analysis should be interpreted without claim to generalizability as the number of teachers participating in the survey is relatively small. A larger study could provide a more accurate depiction of the differences between preschool and resource teachers.

Our analysis of the survey data shows that resource teachers as a whole rate their curriculum adaptation skills lower than preschool teachers. This result may seem counterintuitive as resource teachers typically undergo specialized training that equips them with the skills and knowledge to support children with special educational needs and have a realistic evaluation of the level of inclusive education, unlike general education teachers.

However, the specialized training of resource teachers could provide them with a better understanding of the complexities and challenges associated with adapting curriculum for these children. This may explain their lower self-assessment of ability compared to preschool teachers who may not have the same level of understanding or experience.

Despite their lower self-rating, resource teachers may in fact be better prepared to adapt curriculum for children with special educational needs due

to their specialized training. They may have superior skills and strategies for adaptation, as well as a better understanding of these children's needs.

For this reason, it's important to consider methods for enhancing the self-assessment and confidence of resource teachers, such as support for professional development, participation in work groups, or mentorship. All these initiatives can help resource teachers develop and enhance their skills, share experiences, and boost confidence in their abilities.

CONCLUSION

The study explores curriculum adaptation for children with special educational needs within the context of inclusive education. It highlights the importance of enhancing the abilities of preschool and resource teachers to adapt the curriculum while simultaneously assessing them for this purpose. The survey results reveal that a large proportion of teachers feel confident in their abilities to adapt the curriculum for children with special educational needs. However, there is a significant difference between preschool and resource teachers in terms of these skills and self-assessment.

Based on the study findings, we can conclude that further training and support for teachers, especially those in preschools, is necessary to more effectively handle curriculum adaptation for children with special educational needs. Furthermore, it is important to encourage and strengthen the skills of resource teachers, as they are pivotal figures in inclusive education. Ultimately, effective inclusive education requires a collective effort, enhanced skills, and mutual support from all teachers and professionals working within the education system.

REFERENCES

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Spandagou, I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance?*. Routledge
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Damyanov, K. (2019). *Pomoshtnikat na uchitelia v priobshtavashtoto obrazovanie.*, [Дамянов.К. (2019) Помощникът на учителя в приобщаващото образование.] "Book Factory" Sofia
- Damyanov, K. (2020). *Funkcionalno ocenivane v priobshtavashtoto obrazovanie.* [Дамянов.К (2020) Функционално оценяване в приобщаващото образование] Sofia, "Book Factory" Publishing House.
- Damyanov, K. Kolchakova, G., et al. (2020). *Metodichesko rakovodstvo za adaptirane na uchebnoto sydarjanie za uchenici sys specialni obrazovatelni potrebnosti v purvi gimnazialen etap* [Дамянов.К, Колчакова.Г. (2020) Методическо ръководство за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности в първи гимназиален етап] Sofia. Az-Buki.

- Levterova, D. (2023). Adaptirane na учебното sudyrjanie. Priobshtavashto obrazovanie. [Levterova.D (2023) Адаптиране на учебното съдържание. Приобщаващо образование.] Plovdiv, Paisii Hilendarski University of Plovdiv.
- Tsvetkova-Arsova, M. (2015). Pedagogika na deca i uchenici s mnojestvo uvrejdania. [Цветкова-Арсова.М (2015) Педагогика на деца и ученици с множество увреждания] Sofia, "Phenomenon" Publishing House.
- Yankova, Z. (2019). Determinanti v dostupa do obrazovanie na deca i uchenici sys specialni obrazovatelni potrebnosti. [Янкова.Ж. (2019) Детерминанти в достъпа до образование на деца и ученици със специални образователни потребности] Plovdiv, Paisii Hilendarski University of Plovdiv.
- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ., бр. 79 от 13.10.2015 г., посл. изм. ДВ. бр. 24 от 22.03.2019 г., посл. доп. ДВ. бр. 42 от 28.05 2019 г. [Pre-school and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016] Retrieved 20.07.2019, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509> (нишат се само последните изменения и допълнения!)
- UNESCO. (2020). "Inclusion in education: All means all." Global Education Monitoring Report.

За автора:

гл.ас. д-р Калоян Дамянов
Софийски университет „Св.Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“
Научни интереси: Приобщаващо образование, социална работа и образователен мениджмънт
Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ 69А ст.209
E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg

About the author:

Chief Asst. Prof. Kaloyan Damyanov, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Sciences and Arts
Department of Special Education
Research interests: Inclusive education, social work, and educational management
Contact: Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd, Room 209
E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg

РИТЪМ И ПАУЗА – РАВНИЩА НА ВЛАДЕЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ С УВРЕДЕН СЛУХ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Галя Георгиева-Дървеничарска

Резюме: Статията представя изследване за нивото на владеене на ритъм и спазване на пауза при ученици с увреден слух от начална училищна възраст. Усещането за ритъм се предопределя генетично в известна степен у всеки един от нас. Поради това можем да приемем, че и при учениците с увреден слух под влияние на прилаганите ритмични упражнения то се развива според индивидуалните им възможности. Умението за идентификация на пауза и възпроизвеждане на елементарен ритъм е обследвано с Тест за оценка на организацията на времето чрез имитиране на ритмични структури по метода на Myra Stamback, адаптиран към особеностите на децата с увреден слух (Георгиева-Дървеничарска, 2008). Изследваните ученици са от начална училищна възраст, с различни слухови протези – конвенционални слухови апарати и кохлеарни импланти. Чрез стимулиране развитието на това умение се цели корекция и усъвършенстване на езиково-говорната им функция на по-високо равнище.

Ключови думи: ритъм, пауза, равнища на владеене, ученици с увреден слух, корекция на прозодиката на речта

RHYTHM AND PAUSE – LEVELS OF PERFORMANCE FOR HEARING IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Galya Georgieva-Darvenicharska

Abstract: The article reports a study on the level of rhythm proficiency and pause observance in primary school-aged hearing impaired students. The sense of rhythm is predetermined genetically to some extent in each of us. Therefore, we can assume that also in hearing impaired pupils under the influence of applied rhythmic exercises it develops according to their individual abilities. The ability to identify a pause and to reproduce an elementary rhythm has been examined with the Test for the Evaluation of Time Organization by Imitation of Rhythmic Structures according to the method of Myra Stamback, adapted to the peculiarities of hearing-impaired children (Georgieva-Darvenicharska,

2008). The studied students were of primary school age, with different hearing prostheses - conventional hearing aids and cochlear implants. By stimulating the development of this skill, the aim is correction and improvement of their speech-language function at a higher level.

Keywords: rhythm, pause, proficiency levels, hearing impaired students, speech prosody correction

Какво е ритъм? Прегопределен ли е? Развива ли се и до каква степен? Защо да го развиваме и каква полза носи на учениците с увреден слух, ако бъде повлиян положително? Отговорите се обвързват с образуваната транзакционна връзка „движение – реч“.

Ритъмът най-често се тълкува като равномерно движение или повторемост от действия с паузи от застои, циклично редуване на стимули с елементи на спокойствие.

Освен това понятието в годините назад е било свързвано със слуха и е натоварено с тежката символика за първоизточник на възприятията. Това първоначално твърдение е развенчано и в модалностите за възприемане на ритъм се включват още зрителната и тактилната. Важно е да се отбележи, че усещанията за ритъм не са едномодални. Те се изграждат на базата на гразненията на всички сетива, т.е. основават се на полимодалността. Своеобразно доказателство за това е, че проблеми в изграждането на чувството за ритъм се наблюдават при различни категории деца с увреждания – слухови, зрителни, двигателни, речеви и т.н. Всички древни мислителни залагат на твърдението, че нищо не стига до нашия разум, преди да мине през сетивата. Нашата памет е едно продължение на изпитаните усещания. Тя спомага сетивният опит да се пренесе върху познанието ни и да подтикне чрез експресивния си облик към развитие на речевите способности. Усъвършенстването се дължи на постоянни външни въздействия, на събуждане на сетивната чувствителност чрез неречеви и речеви стимули. В научната литература е доказана връзката между развитието на движенията и формирането на произносителните навици. Ритъмът силно се влияе от вътрешното състояние, емоциите и вегетативни физиологични прояви, затова се разглежда и като самостоятелна проява (Ророва, V., Роров, D., 2021). Сам по себе си той не носи голямо количество информация, но помага за постройката на речта, гласа и движенията. Стимулираният ритъм на базата на визуални, тактилни, кинестетични или слухови представи придобива по-лесна разпознаваемост от учениците с увреден слух и по-лесно се свързва с ритмичния образ на речта. Това дава силно предимство на специалния учебен предмет – фонетична ритмика, като инструмент с коригиращо въздействие в рехабилитационния процес.

Попзлатева (1999) посочва, че възприятията и представната дейност на глухите ученици се задържа, но за формирането на представите им се използват специфични кодови системи. Присъща особеност е, че изграждането на комуникативни и езикови способности се осъществява на различна сетивна основа – зрително-кинестетична-тактилна (Popzlateva, Ts.,1999:52-53). Така ритмо-гнозисните процеси, в частност възприятието, паметта, мисленето, които регулират когнитивната дейност, могат да се повлияят (Raichev, R., Raichev, I., 2003), а речта косвено да бъде подтикната към положителна промяна от полимодалните интензивни въздействия.

Специалният педагог следва да оказва интервенция върху тези процеси чрез правилен подбор на упражнения от говорен, двигателен или полисензорен тип. Упражненията с ритмична насоченост влияят укрепващо на учениците с увреден слух, а формирането на произносителните умения е на базата на полимодалности. Провежданите двигателни комплекси от упражнения с ритмичен характер пренасят своя терапевтичен ефект и върху речта на учениците с увреден слух. Тъй като представата за възприемането на реч е сложен процес, решения се търсят и чрез слуха, и чрез кинестезията. Слухът възприема звуковете противопоставяния, акцентите или речевия ритъм, базиран на словесното ударение и интонацията, а кинестезията обогатява възприятието с артикулаторен компонент. Той е един от многото елементи при разпознаване на речеви сегменти. Идентификацията се осъществява не само чрез познанието за артикулаторния образ на фонемите, но и въз основа на звученето им, на знанията за фонетичното им обкръжение, за ритмичната структура на сегмента и накрая, при недостиг на тези полезни признаци, на основата на смислова информация (Тсепова, 2001). Така, развивайки двигателния ритъм чрез определени структурни елементи подпомагаме развитието на речта.

Базовите сензорни компоненти на способността на децата при възприемане на ритъма в музиката се проявяват чрез:

- възприемане на съотношението, продължителността на звуковете и паузите, лежащи в основата на ритмическия рисунък;
- възприемане на съотношението на акцентирани и неакцентирани звукови елементи, съставлящи основата на музикалния метрум;
- възприемане на скоростта на редуването на опорните звукове, определящи музикалното темпо.

Формирането на уменията за ритъм следва първо появата на способността за възприемане и възпроизвеждане темпото на последователността на звуковете, след това – овладяване на еталоните на бързото темпо, умереното и накрая бавното темпо.

Стимулирането на поэтапното овладяването на социални кодове за комуникация чрез двигателно или схематично представяне подпомага

овладяването на езика като цяло. Невербалното представяне на езикови структури е по-лесно за усвояване. Адаптирането към ритъма – невербален или словесен, се определя и от вътрешното състояние, но се улавя и изразява външно чрез гласа и движенията (Lyubimov, A. 2002, Hudson, R. 1995). Затова и изпълнението на организирани серии от невербален ритъм по време на часовете по фонетична ритмика има отражение върху цялостния усет за ритъм. За да се усвоят ритмическите структури, се преминава през три периода – на аритмични, безпорядъчни двигателни реакции; на равномерни движения, отразяващи по-видимо акцентиранияте звукови елементи и период на възпроизвеждане в движение на основните ритмически отношения. Говорът започва, като преди всичко се усвояват ритмическите контури на думите. Този усет има голямо значение в онтогенеза на речта. Идеята на това целенасочено обучение в имитиране на ритмични структури цели именно този овладян ритъм да се пренесе върху речта.

Сложността на този процес идва от нарушените възприятия на учениците и от влиянието на различни фактори като степен на слуховото нарушение, вид техническо средство за подобряване на слуховата перцепция, лична мотивация, предпочитания за експресия и др. Възприемането, декодирането и съответно възпроизвеждането на подаваните речеви модели е голямо предизвикателство за учениците с увреден слух. В тези речеви образци са скрити детайли като интонация, пауза, темп, словесно ударение. Това са елементи, чието овладяване всъщност определя ритмическия рисунок на речта на всеки един от нас. Ако ученикът с нарушен слух се справи с овладяването на колкото се може повече от тези елементи, толкова по-мелодична може да бъде продуцираната от него реч.

Визуалното представяне на елементите на прозодиката дава един много по-добър ориентир за разбиране и възпроизвеждане на речта от учениците с нарушен слух. Такъв тип разкодиране се използва в часовете по фонетична ритмика, където нарушеният информационен канал на слуха е подплатен и от двигателно, тактилно или схематично представяне. Учениците изграждат времеви и пространствени представи чрез имитирането на ритъм модели. Организират времето си по отношение на продължителността, скоростта и паузата. По този начин се компенсират и развиват нарушената експресия на учениците с увреден слух. Първоначалните ритмични структури, изпълнявани чрез движения, се изпълняват и в речеви вариант с всеки един от звуковете, предвидени в годишното тематично разпределение. Например структурата - --, освен с почукване, пляскане, потропване или тактувана чрез музикален инструмент, получава и вербален облик със звук „П“ – ПА ПАПА или звук „Д“ – ДА ДАДА.

Тези умения се овладяват по-интензивно при учениците, носители на кохлеарни импланти, и по-продължително и бавно във времето от тези, които са с конвенционални слухови апарати. Това е така и поради факта, че кохлеарните имплантатни системи имат много по-добри технически параметри, които улавят суперсегментни части на речта и улесняват възприемането на информация с прозодичен характер. Подпомагане на слуховото възприятие се осъществява и от FM-системата, която подобрява перцепцията за паралингвистичните характеристики на речта (Georgieva-Darvenicharska, 2015).

Освен речта, на ритъма са подчинени и много дейности, в които се редуват моменти на активност и моменти на пасивност. Спирането в речта ни за кратко време предопределя момент на пауза. Усетът за това при учениците с увреден слух е нарушен и те трябва да търсят визуална подкрепа, за да се ориентират за паузите по пунктуационните знаци или чрез предварително изяснена символика. Паузите се определят и от физиологичните моменти – вдишване/издишване или от правилата на „сегментиране на дискурса и изречението“ (Varbanova, 1997:29).

Учениците с увреден слух правят много и необосновани паузи в речта си. Те трудно се ориентират къде и защо да спират, затрудняват се с правилното разпределяне на поетия въздух. Тези дейности могат да бъдат подпомогнати чрез формиране на умения за правилно речево дишане (Katsarska, 2001:134). Дихателните упражнения от пасивен и активен характер са съществен момент от часовете по фонетична ритмика. В тях учениците с увреден слух отработват речевите си дихателни умения и на базата на имитационни упражнения със забавен изрови характер. Включват се задачи за имитиране, например на бухал, крокодил, змия, мечка, пчела, и др. Всяко едно от избраните животни за имитиране е включено с жест и дактил при нужда, писмен образ и римуван стих, за да бъде разбрано и овладяно, и самото наименование на животното.

Пропускането на паузите в говорния поток води до напрежение, което се отразява негативно на речта им. Необходимостта от периодични вдишвания и издишвания всъщност раздробява речта на единици. Повтарянето на тези речеви единици, паузите на вдишвания/издишвания, ударените и неударените срички създават нашия говорен ритъм. Ако този ритъм бъде изяснен и визуално пресъздаден, той ще бъде много по-лесно възпроизведен. По-лесното възпроизвеждане на свой ред води до подобряването на ритъмните умения при учениците с увреден слух и съответно оказва положително влияние върху фонологичното осъзнаване.

И тук, основавайки се на аналитико-синтетичния подход, ние раздробяваме визуално-двигателно речта на части, а после я обединяваме в ритмизирана речева продукция. Възможността за съвкупно владеене на пространствените, времевите и силовите отношения определя

съдържанието на речта на ученика с увреден слух. Ако той съумее в процеса на обучение да автоматизира тези си изградени умения, можем да говорим за едно добро равнище на владеене на прозодиката на речта.

За формирането на тази страна на речта полезни се оказват действия като слушане и отмерване на ритъм в определен такт, мерена реч, почукване с молив, пляскане с ръце или потропване с крака (Tsenova, 2001:140).

Приемайки, най-общо, че речта се дели на думи, тези повтаряеми речеве елементи могат да бъдат дефинирани като повторение на еднородни словосъчетания, подбрани по сходство на едни или други словесно-звукови особености (последователност на ударени и неударени срички, разположение на паузи, звукови повторения и т.н.). Следователно единиците на речевия ритъм стават дума или група думи, отделени от последващи интервали – пауза – и съизмерими с други единици, благодарение на повторени еднородни словесно-звукови особености. Закономерното повтаряне на тези съизмерими речеве единици създава ритъма на говора.

Фонетичната ритмика на практика събира в едно организирани двигателни упражнения с речева продукция от най-малката речева единица – звука (от гр. ез. „*phone*” – звук, глас, тон), през суперсегментните части, до постигането на по-големи лингвистични структури, като се цели изграждането на нормален говор (Tilkov, D., Voyadzhiev, T.,1990).

Ритмичността и плавността на български език е особеност, която се възпитава по-лесно чрез музика и ритъм. Заложеният ритъм, например в стихотворната реч, определя нейното звучене. Късите размери – ямб и хорей, се възприемат по-енергично и кореспондират много добре с ритъма на марша, а дългите – дактил, амфибрахий и анапест – плавно и тържествено като звученето на валса.

Таблица 1. Взаимодействия между стихотворна стъпка и двигателен ритъм

Стихотворна стъпка/ думи – пример	Двигателен ритъм
Ямб – неударена, ударена – же-НА Хорей – ударена, неударена – МА-ма	Двусрични структури в ритъма на марша – енергично
Дактил – ударена, неударена, неударена – СИ-ре-не Амфибрахий – неударена, ударена, неударена – ба-ЛО-ни Анапест – неударена, неударена, ударена – мин-зу-ХАР	Трисрични структури в ритъма на валса – плавно

Най-лесно от учениците с увреден слух се спазва простият /равномерен/ ритъм в стихотворната реч, изграден на стъпките на неударена-ударена сречки / ◦• / и ударена-неударена сречки / •◦ /. Изграждането на речевъзприятието и речевъзпроизвеждането е един от най-съществените моменти от рехабилитационния процес, като на учениците се предлагат за възпроизвеждане различни варианти на музикален ритъм, сречкови ритмични структури, мерена реч или символен ритъм.

За целите на фонетичната ритмика като вид вхождащо и изхождащо обследване в началото и в края на учебната година с учениците от начален курс се провежда Тест за оценка организацията на времето чрез имитиране на ритмични структури по метода на Myra Stamback, адаптиран към особеностите на децата с увреден слух. На базата на тези резултати се включват ритмични упражнения със сречкови структури за по-лесно организиране на времето при речевата експресия на речеви модели с различна дължина и сложност.

Тестът е разработен през 60-те години на миналия век. Използван е за оценка на възприемащия ритъм и музикалните способности. Няма утвърдени стандарти за прилагане, а интерпретацията на резултатите се основава на точността и последователността в отговорите. Състои се от 21 структури. Оригиналният тест разчита на слуховите умения за възприемане на поредица от тонове и натискане на бутон в синхрон с ритъма. Той има висока надеждност и валидност, но няма установени стандарти за прилагането му, което позволява да бъде модифициран (Betancurt, 2019).

Предвид некоординираността и разхвърлеността, хаотичността на движенията, нарушената плавност на речта, понижената наблюдателност, затрудненията за вслушване в инструкции, недобрата настройка към смяна на дейността и др. на учениците с увреден слух и цялостните специфични дефицити по отношение на перцептивните и праксисни умения тестът е редуциран до 7 структури и адаптиран за възможностите на децата с увреден слух, като може да се погледне чрез използване на различна от слуховата модалност (Georgieva-Darvenicharska, 2008).

ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Основната **цел** е да се изследва динамиката в равнището на ритмов гнозис/праксис при ученици с нарушен слух в начална училищна възраст под влияние на специален тренинг и технологично разширяване на слуховия вход чрез възприемане и възпроизвеждане на различни по сложност ритмични структури на полисензорна основа.

Във връзка с целта са формулирани следните **задачи**:

- Да се проучи общото влияние на полисензорния подход в тренинга по фонетична ритмика.

- Да се проучи ефектът от слуховите технологии;
- Да се установи равнището на имитиране на ритмични структури на входящо и изходящо ниво, които са опосредствани от различни по вид упражнения с ритъм.

ХИПОТЕЗА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Хипотеза 1: Предполага се, че равнището на имитиране на ритмични структури ще се подобри на изходящо ниво.

Хипотеза 2: Вследствие от корекционно-ритмичната насоченост на учебно-възпитателния процес в часовете по фонетична ритмика ритмовият гнозис/праксис се подобрява.

Хипотеза 3: Предполага се, че учениците с кохлеарни имплантатни системи ще покажат по-добри резултати, поради разширения си сензорен вход за информация.

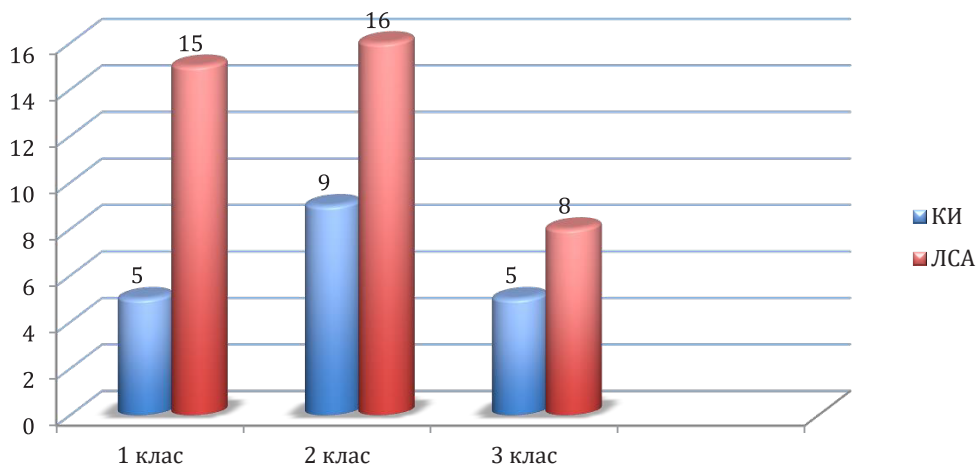
КОНТИНГЕНТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Общият брой на учениците с нарушен слух, включени към момента на изследването, е 58 ученици от начална училищна възраст, като 19 са с кохлеарен имплант, а 39 са с конвенционален слухов апарат.

Част от учениците освен слуховия дефицит имат и съпътстващи нарушения, а именно: двигателни проблеми – 2, интелектуален дефицит – 6, поведенчески отклонения – 2. Всички изследвани ученици се обучават в специално училище за ученици с увреден слух в периода 2014 – 2019 г., когато е проведено изследването.

Разпределението по класове е представено в Диаграма 1.

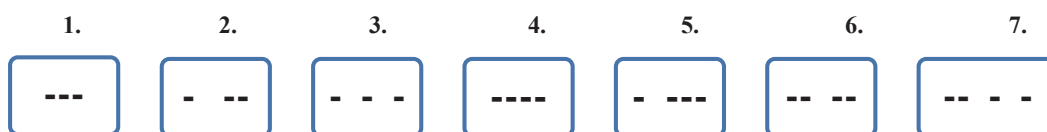
Диаграма 1. Разпределение на учениците по класове и начин на слухопротезиране



МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Проведен е психолого-педагогически експеримент чрез адаптирания мест на Myra Stamback. Тестът е съставен от 7 ритмични структури, съобразени с възможностите на децата с увреден слух.

Графика 1. Ритмични структури

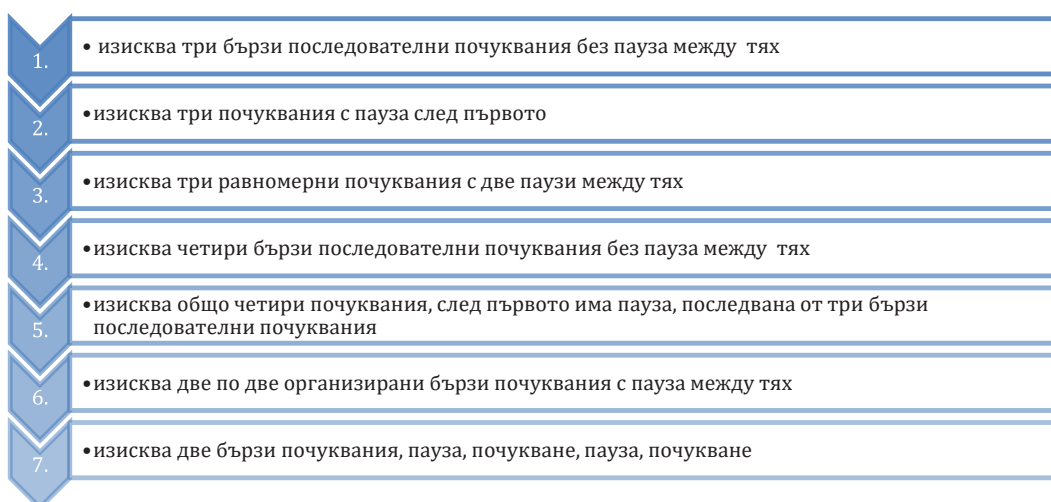


Моделът за ритмична структура се подава чрез почукване с молив върху маса, като се използват основно зрителната и слухова модалност. При нужда демонстрацията се прави и при използването на тактилната чувствителност.

Описание: Изследващият дава две структури за проба – от две бързи последователни почуквания без пауза между тях -- и две почуквания с пауза между тях.

Ученикът възпроизвежда структурата върху масата така, както са подредени символите или както ги е чул, като спазва паузите между тях. След това се преминава към самото изпълнение, като се подават една по една структурите.

Графика 2. Описание на практическото изпълнение на ритмичните структури



Адаптираният тест е от 7 структури, като 5 от тях (2-ра; 3-та; 5-та; 6-та; 7-ма) имат момент за отчитане на пауза при имитирането, а останалите две (1-ва и 4-та) са организирани с равномерни почуквания от три и четири стимула без паузи между тях. Това става на полисензорна основа. Резултатите се записват в изготвена за целта бланка. За цялостно изпълнение на структура с едно пояснение се дава максималният брой точки – 5 т., за изпълнение с две пояснения и допуснати 1-2 грешки се дават 3 т., а за изпълнение с три или повече пояснения и няколко грешки се отбелязва 1 т.

Входящото равнище на развитие на учениците е измерено чрез адаптирания тест. Последвано е от обучение по фонетична ритмика в продължение на поне две учебни години с честота на занятията два пъти седмично. Фонетичната ритмика е част от специалните предмети от раздел Г, които са заложили в учебния план за училищата за ученици със сензорни увреждания. Така те са цялостно подпомогнати и от часове като индивидуална слухово-речева рехабилитация, развитие на речта и други. В часовете по фонетична ритмика са застъпени упражнения за общо двигателно развитие, статични дихателни упражнения, дихателни упражнения с говор, ритмични упражнения с вокали и звукосъчетания, работа върху динамиката на гласа, развитие на слуховите възприятия от неречеви и речеви тип като силен и слаб гъжд, силен и слаб вятър, звук от огън, река, море, птици, животни, човешки гласове и други. Чрез възприемането на тези звуци на учениците се предлага всъщност различен ритъм от природата. Включени са упражнения за възприемане и възпроизвеждане на различни видове темп, както и 2/4, 3/4, 4/4 такт с отбелязване на съответните силни и слаби времена. Силните и слаби времена на всеки такт се пресъздават с пляскане, с потропване, с нарисувани символи и музикални инструменти – барабан, дървени пръчки, триангел и други. Включена е работа върху паузата, ударението чрез акцент в музикални произведения, словесно ударение на думи с различна сричкова структура. За всеки един от звуковете за съответния клас се отделя достатъчно време в часовете, за да се подобрят възприятието и възпроизвеждането му, като се изпълнява чрез движения, включва се в организиран говорен ритъмен модел чрез срички, думи, изречения и стихотворна реч с преобладаващ звук. Предлагат се подвижни игри, танци и драматизации на приказки, които на практика дават възможност учениците да приложат наученото по отношение на ритъм, интонация, словесно ударение, пауза, темп и динамика на гласа.

В края на учебната година се провежда отново адаптираният тест за възпроизвеждане на ритмични структури, за да се измери изходящото равнище.

АНАЛИЗ И ДИСКУСИЯ

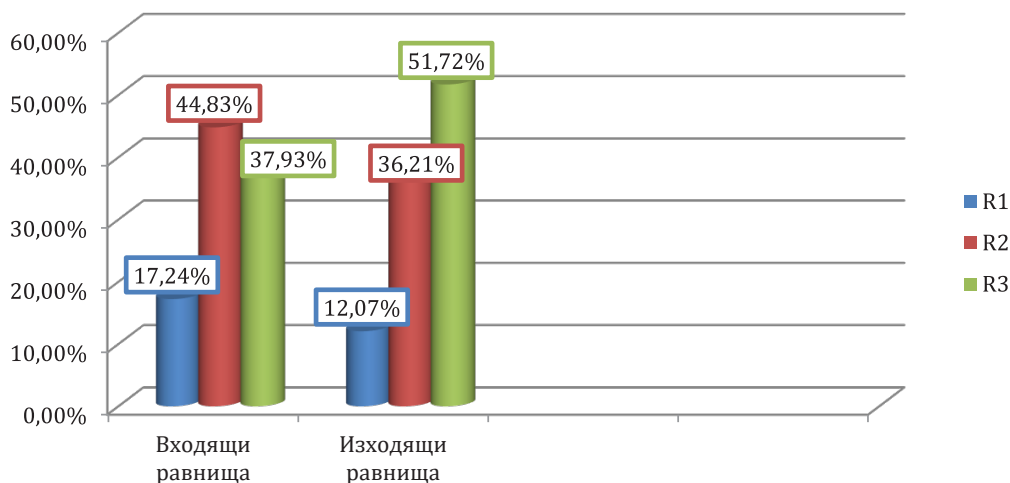
Резултати могат да се обособят и дискутират в два аспекта, като се разгледат получените данни по отношение на участието на модалностите в корекционния терапевтичен процес и значението на разширения слухов вход.

ЕФЕКТИ ОТ ПОЛИСЕНЗОРНАТА МЕТОДИКА

Количественият анализ на резултатите от входящото ниво показва, че в слабо равнище на възприемане и възпроизвеждане на ритмични структури попадат 17,24% от учениците в начална училищна възраст. Те освен слуховия дефицит имат и съпътстващи нарушения като двигателни проблеми, интелектуален дефицит, поведенчески отклонения. Въпреки тези си допълнителни проблеми, на изходящо ниво в края на годината се забелязва подобрение в способността им за имитиране на ритъм и 5,17% от тях преминават в други равнища. При тази група ученици са използвани повече модалности, за да бъдат пояснявани структурите.

Най-голям процент от учениците – 44,83%, на входящо ниво попадат в равнище R2 – средно, а 37,93% се разпределят в равнището на много добри (R3) способности за възприемане и възпроизвеждане на ритмичните структури. В тези групи попадат ученици и с двата типа слухови протези. При оценката на изходящото ниво резултатите придобиват следния вид: 36,21% от учениците имат средно равнище – R2 на владеене на ритъма и отчитане на паузата в предложените ритмични структури за имитиране, и 51,72% имат много добро равнище – R3. Това, което прави впечатление, е, че разликата в равнище R3 между входящото и изходящото тестване е 13,79%. Тя всъщност е следствие от целогодишната насоченост на корекционната работа в посока на идентификация на различен ритъм и паузите в него, под различни форми и чрез използване на различни модалности за възприемане. Най-често са използвани упражнения, които разчитат на слухово-зрителната сетивност. Когато предлаганите упражнения са предизвиквали затруднение, са представяни и на кинестетична основа. Мястото на тактилната модалност е било в моментите на използване на индивидуален подход в процеса на фронталното занятие. Получените резултати показват и това, че въздействието при учениците с увреден слух в тази сфера е изключително трудно и развитието на усета за ритъм се повлиява според индивидуалните възможности и генетичната предопределеност, не на последно място.

Диаграма 2. Входящи и изходящи равнища на възприемане и възпроизвеждане на ритмични структури



Интересен е фактът, че 25,86% от учениците с увреден слух в началните класове са изпитали най-големи трудности при възпроизвеждането на втората – 2/ – – – , петата – 5/ – – – – и седмата – 7/ – – – – структура. Тези структури са изисквали повече пояснения при изпълнението им, защото моментите на пауза са били, първо, трудно идентифицирани и второ – трудно възпроизведени като ритъм. Втората структура / – – – /, макар и по-лесна на вид, е първата в редицата от ритмични структури, която отбелязва паузата като момент от организацията на времето, и затова се оказва предизвикателна за изпълнение. В петата структура / – – – – / учениците най-често пропускат да изпълнят последния символ от трите последователни елемента. По този начин те всъщност я изпълняват като втората структура, което е налагало допълнителни пояснения. Седмата структура / – – – – / съдържа в себе си два момента на пауза, които са били всъщност и проблемният момент при изпълнението. Това, което се наблюдава при имитирането на структурата, е и разместването или пропускане на слети символи. Тоест, учениците са изпълнявали един елемент – пауза – два слети елемента / – – – / или един елемент – пауза – един елемент – пауза – два слети елемента / – – – – / . При поясненията на ритмичните структури за някои ученици се е налагало допълнително включване и на тактилна модалност след визуалното тактуване с молив върху маса.

След провеждането на целенасочени комплекси от ритмично организирани упражнения в часовете по фонетична ритмика и след натрупването на практически опит в схематичното или символно представяне на прозодичните елементи на речта, във втори (60%) и

трети клас (46,15%) процентът на учениците, които попадат в равнище R3, е по-висок.

Примери за ритмични упражнения с подобен характер са сричкови структури с конкретен звук – ЛАЛА ЛА ЛА – 7-ма структура; ЛА ЛАЛА – 2-ра структура; ЛАЛАЛА – 1-ва структура или вариант на изречение – ЛИЛИ ИМА КОТЕ. – изисква цялостно сълято произношение, без паузи между думите, както 1-ва структура ---. Предлагат се за упражнение различни части от стихотворения или кратки откъси от приказки за драматизация, които позволяват отиграване на моментите на пауза, а също и на други прозодични елементи като интонация и ударение.

ЕФЕКТИ ОТ РАЗШИРЕНИЯ СЛУХОВ ВХОД

Подаването на информация по отношение на прозодиката при ученици с увреден слух по принцип е трудна и предизвикателна задача. Когато носят кохлеарен имплант, това донякъде се облекчава, тъй като самите имплантатни системи са с по-добри технически характеристики от личните дигитални слухови апарати. Част от учениците – 19, включени в проучването, са носители именно на кохлеарен имплант. Във входящите нива те се разпределят основно в R2 и R3 равнище. При изходящите нива процентът на учениците в R3 равнище е значително повишен – 51,72%. Тук попадат повечето носители на кохлеарен имплант, като те преминават от средното равнище. В най-ниското – R1 равнище, също остава един ученик с кохлеарен имплант, който обаче е със съпътстващи интелектуални дефицити. Независимо от включените допълнителни модалности и разширения слухов вход, той не преминава в друго равнище. Някои ученици с кохлеарен имплант, въпреки че запазват старото си ниво, подобряват резултатите си процентно. Подобренето е именно в някои от структурите, които изискват да се отчетат моментите на пауза – 2-ра, 5-та, 7-ма. Слуховото възприятие след тренинзите става по-активно, а вниманието по-изострено и структури, които са затруднявали с перцепцията си в края на изследвания период, стават по-лесно приемливи и съответно изпълнявани с по-малко грешки. В този смисъл разширеният слухов вход чрез кохлеарна имплантатна система подпомага възприятията на учениците с нарушен слух за ритмични структури.

ОБОБЩЕНИЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Въз основа на получените резултати могат да се обособят няколко основни извода:

- Използването на близки до тестовите комплекси от ритмични упражнения повишава равнището на организация на времето на изходящо ниво не само като способност за възпроизвеждане, но и като цялостно благоприятно влияние върху прозодиката на речта.

- Чувството за ритъм може да се повлияе не само на базата на слуховите възприятия, но и чрез други модалности.
- Идентификацията на пауза в ритмични структури при учениците с увреден слух изисква допълнителни полисензорни пояснения.
- Учениците с разширен слухов вход подобряват повече резултатите си на изходящо ниво.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На базата на получените данни проведеното научно изследване открива насоки за оптимизиране на корекционно-компенсаторната дейност при учениците с нарушен слух в начален клас по отношение на прозодичната страна на речта. Потвърждават се хипотезите на психолого-педагогическото проучване, а именно, че равнището на имитиране на ритмични структури се подобрява на изходящо ниво. Както и, че следствие от корекционно-ритмичната насоченост на учебно-възпитателния процес в часовете по фонетична ритмика, гнозис/праксис за ритъм се подобрява. Освен това учениците с кохлеарни имплантатни системи показват по-добри резултати, поради разширения си сензорен вход за информация.

Могат да се направят и следните препоръки:

- Приложените ритмови модели могат да се използват не само в часовете по фонетична ритмика, но и да бъдат част от дейностите по индивидуална слухово-речева рехабилитация.
- Двигателният облик с почуквания лесно може да се трансформира в ритмични сричкови структури и да бъде стимул към по-добро организиране на речевата експресия при учениците с увреден слух.
- Ритмичните структури могат да бъдат използвани за развитие на слуховите възприятия при деца с кохлеарна имплантация или слабочуващи с дигитални слухови апарати, като се опират и на методиката за слухова работа.

Работата върху организацията на времето при учениците с увреден слух в началото чрез символика дава основание да се смята, че после може да бъде пренесена и върху самата им реч и да повлияе позитивно прозодичната им страна на речта.

В заключение, настоящото изследване чрез представения вариант на оценка на равнищата за владеене на ритъм и пауза чрез ритмични структури е от съществено значение за организиране на времето и подготовка за възприемане на речевите паузи. Освен че може да подпомогне работата в часовете по фонетична ритмика, може да послужи и като индикатор за планиране на индивидуалната корекционна дейност по слухово-речева рехабилитация в частта прозодика. Развивайки уменията за имитиране на ритмични структури – първо от неречеви тип, после от

речеви, учениците с увреден слух се подготвят по-лесно да самокоригират плавността и темпа на речта си.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланка 1. Оценка на равнищата за възпроизвеждане на ритмични структури

БЛАНКА ЗА ОЦЕНКА НА ВХОДЯЩО И ИЗХОДЯЩО НИВО ПО ФОНЕТИЧНА РИТМИКА

Оценки на равнищата за възпроизвеждане на ритмични структури

Равнище на възпроизвеждане на ритмичните структури		
Слабо (R1)	Средно (R2)	Мн. добро (R3)
7структури x 1т. =7 т.	7структури x3т.= 21 т.	7структури x5т.= 35 т.

Ритмични структури: **Опити:** -- ; - - ;
 1/ --- ; 2/ - -- ; 3/ - - - ; 4/ ---- ; 5/ - --- ;
 6/ -- -- ; 7/ -- - - ;

Оценка: 5т. – за цялостно изпълнение на структурите след едно пояснение
 3т. – изпълнение на структурите след две пояснения и допуснати 1 – 2 грешки при възпроизвеждането
 1т. – изпълнява структурите след три и повече пояснения с много грешки.
 Отчитат се резултатите общо за всички структури максималният брой е 35 точки, а минималният 7 точки.

Име на детето/клас	Общ брой точки= равнище на възпроизвеждане на ритмичните структури	
	Входящо ниво	Изходящо ниво

БИБЛИОГРАФИЯ

- Betancurt, K., 2019, Ayuda Psicologica en Linea , Puebla, México, CP 72590. <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/psicologia-pdf/prueba-ritmo-mira-stamback/>
- Varbanova, R. (1997): Върбанова, Р. (1997). Логонедическа ритмика, Изд. ЮЗУ „Н. Рилску“, Благоевград, ISBN 954-680-082-1. [Varbanova, R. (1997): Logopedicheska ritmika, Izd. UZU „N. Rilski“, Blagoevgrad, ISBN 954-680-082-1].
- Georgieva, G. (2006). Investigation in Feel of Rate and Perception of Rhythmical Structures in Cochlear Implant Children. Sofia: 4th European Balkan Congress. Hearing Implants and High Tech Hearing Aids
- Georgieva-Darvenicharska, G. (2008): Георгиева-Дървеничарска, Г. (2008). Ритмика и развитие на речевите способности при деца с кохлеарна имплантация, НСА, София, дисертация. [Georgieva-Darvenicharska, G. (2008): Ritmika i razvitie na rechevite sposobnosti pri detsa s kohlearna implantatsiya, Sofia, NSA, disertatsiya
- Georgieva-Darvenicharska, G. (2015): Георгиева-Дървеничарска, Г. (2015) FM- системата – приложения в обучението на деца с увреден слух, Международна научно-практическа конференция за родители, учители, логопеди и слухово-речеви терапевти, София. [Georgieva-Darvenicharska, G. (2015): FM-sistemata - prilozheniya v obuchenieto na detsa s uvreden sluh, Mezhdunarodna nauchno-prakticheska konferentsiya za roditeli, uchiteli, logopedi i sluhovo-rechevi terapevti, Sofia].
- Katsarska, V. (2001): Кацарска, В. (2001). Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения. Произношение, Изд. УИ „Н. Рилску“, Благоевград, ISBN 954-680-194-1. [Katsarska, V. (2001): Metodika za formirane na ustnata rech pri detsa sas sluhovi narusheniya. Proiznoshenie, Izd. UI „ N. Rilski“, Blagoevgrad, ISBN: 954-680-194-1].
- Lyubimov, A. (2002): Любимов, А. Ю. (2002). Мастерство комуникации, Изд. „КСП+“, Москва, ISBN: 5-89692-019-9. [Lyubimov, A. (2002): Masterstvo kommunikatsii. Izd. „KPS +“, Moskva, ISBN: 5-89692-019-9].
- Popova, V., Popov, D., (2021): Попова, В., Попов, Д. (2021). Мултимодален подход за изследване на речта, Проблеми на комуникацията, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново, кн. 12, ISSN 2738-8840 (Online). [Popova, V., Popov, D., (2021): Multimodalen podhod za izsledvane na rechta, Problemi na komunikatsiyata, Izd. UI „Sv. sv. Kiril i Metodii“, V. Tarnovo, kn.12, ISSN 2738-8840 (Online)].
- Popzlateva, Ts. (1999): Понзламева, Ц. (1999). Психология на развитието при слухо-речева патология, УИ „Св. Кл. Охридски“, София, ISBN: 954-07-1153-3. [Popzlateva, Ts. (1999): Psihologiya na razvitiето pri sluhovo-recheva patologiya. Izd. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofiya, ISBN: 954-07-1153-3].
- Raichev, R., Raichev, I., (2003): Райчев, Р., Райчев, И. (2003), Неврология, Изд. „Артмик-2001“, Русе, ISBN: 954-712-159-6 [Raichev, R., Raichev, I., (2003): Nevrologiya, Izd. „ Artik-2001“, Ruse, ISBN: 954-712-159-6].

- Tilkov, D., Boyadzhiev, T. (1990): Тилков, Д., Бояджиев, Т. (1990), Българска фонетика, Изг. „Наука и изкуство”, София. Индекс 80. [Tilkov, D., Boyadzhiev, T. (1990): Bългарска fonetika, Izd. „Наука I izkustvo”, Sofiya, Indeks 80].
- Hudson, R. (1995): Хъдсън, Р. (1995), Социолингвистика, УИ „Св. Кл. Охридски“, София, ISBN: 954-07-0166-а. [Hudson, R. (1995): Sotsiolingvistika, Izd. UI „Sv. Kl. Ohridski”, Sofiya, ISBN: 954-07-0166-a].
- Tsenova, Ts. (2001): Ценова, Ц. (2001). Комуникативни нарушения в детска възраст, Изг. „РадарПринт”, София, , ISBN: 954-9998-07-х. [Tsenova, Ts. (2001): Komunikativni narusheniya v detska vazrast, Izd. k. „RadarPrint”, Sofia, ISBN: 954-9998-07-x].

За автора:

Гл. ас. г-р Галя Георгиева-Дървеничарска
Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“
Научни интереси в областта на фонетичната ритмика за деца с увреден слух, слухово-речева рехабилитация на деца с увреден слух, носители на кохлеарен имплант, развитие на слуховото възприятие.
Контакт: Адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А
E-mail: galyasg@uni-sofia.bg

About the author:

Chief assistant profesor Galya Georgieva-Darvenicharska, PhD
Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Department of Special Pedagogy
Research interests in the field of phonetic rhythmic for hearing impaired children, auditory-speech rehabilitation of hearing impaired children, cochlear implant wearers, development of auditory perception.
Address. 69A Shipchenski Prokhd Blvd., 1574 Sofia
E-mail: galyasg@uni-sofia.bg

ПРЕДСТАВЯНЕ НА СБОРНИК „ЛОГОПЕДИЯТА С ПОГЛЕД КЪМ БЪДЕЩЕТО“

от доц. д-р Анна Трошева-Асенова

PRESENTATION OF THE COLLECTION “SPEECH AND LANGUAGE THERAPY WITH AN EYE TO THE FUTURE”

by Assoc. Prof. Anna Trosheva-Asenova, PhD

В съвременната специализирана литература достойно място получи сборникът с доклади от Юбилейна научна конференция с международно участие, посветена на 135-годишнината от създаването на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и 3-годишнината от създаването на катедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет. Конференцията е проведена на 10 – 11 ноември 2023 г. Сборникът съдържа 50 доклада от 67 автори.

Съставител на сборника е доц. д-р Катерина Щерева, която в екип с проф. д-р Нели Василева, проф. д-р Цветанка Ценова, доц. д-р Диана Игнатова и доц. д-р Елена Бояджиева осъществява и научната редакция на изданието. Структурно, докладите са разпределени в 6 раздела на сборника, като по този начин се акцентира върху актуални теми на логопедията, както и върху приложението на иновативни подходи, базиращи се на класически научни схващания и традиционни подходи.

Първият раздел представя пленарния доклад на проф. д-р Нели Василева на тема „Съвременната логопедия на полето на невронауката – проблеми и тенденции“, който дава научни обосновки за това, логопедията да придобие статут на самостоятелна невронаука и да излезе от сферата на педагогическите направления. Авторът изтъква, че професионалният профил и подготовка на логопеда също дава основания за подобна промяна.

Насоката на обучението на бъдещите логопеди и тяхната специализация е разгледана във втория раздел на сборника със заглавие „Подготовка на специалисти в областта на логопедията за работа с отделните категории деца, ученици и възрастни“. В него се анализира многообразната проблематика, свързана с няколко области в логопедията:

- Етиология, патогенеза, класификация и диференциация на комуникативните нарушения.

В доклада на доц. д-р Екатерина Тодорова „Дислексия на развитието или езиково нарушение на развитието – коморбидни състояния или независими нозологични единици“ се достигна до извода, че въпреки тези нарушения да имат сходни симптоми в писмената реч, етиопатогенезата им е различна

и определя различни нозологични единици, които „предполагат различен клиничен подход“. Анализ на органичните и функционални нарушения в логопедията във връзка с тяхната етиопатогенеза представят проф. Виолета Боянова и ас. Цвета Каменски, като подчертават важността на тяхното правилно разпознаване и за логопедичната терапия. Проф. д-р Васил Стамов описва диференциалните признаци при неправилно произнасяни звукове във връзка с ролята на техния анализ за логопедичното въздействие. В колективния доклад на доц. д-р Катерина Щерева, доц. д-р Надежда Бочева, доц. д-р Милена Михайлова, гл. ас. д-р Мирослава Стефанова и д-р Светла Стайкова се прави анализ на грешките при четене на деца и юноши с разстройство от аутистичния спектър, на базата на който се обособяват 6 субгрупи в зависимост от четивните им умения. Четенето на участниците в 5 от групите се „характеризира с грешки на почти всички равнища както при гуми, така и при псевдодуми“. Социокултурен контекст на ранното езиково развитие в България е даден от доц. д-р Елена Андонова, която представя изследване на 500 български деца, тяхното лексикално и граматично развитие, влиянието на социоикономически семейни фактори и сравнение на данните с тези в други държави и езици.

- Диагностиката в логопедията.

Д-р Диана Боянова предлага за оценка на детското развитие и когнитивните способности в логопедичната практика диагностичните инструменти ASQ-3 (за цялостна оценка на детското развитие, включително комуникацията, между 1 и 66-месечна възраст) и Скрининг тест на Рейнолдс за оценка на интелигентността – RIST-2. Представяне на анамнестичен дигитален въпросник „Регулиране на комуникацията, храненето и сензорната обработка в ранното детско развитие“ прави х. ас. Светлана Картунова. Въпросникът е дело на екип от български специалисти (Картунова, Св., Темникова, Ж. и Чикова, К.). Йорданка Маркова в своя доклад описва съдържанието и структурата на логопедичната оценка в електронното медицинско досие при деца с лицеви аномалии като част от мултиекипната оценка.

- Квалификацията и обучението на специалисти.

Проблематиката при изготвяне на насоки за обучение на студенти и тяхната клинична практика по речева и езикова патология съвместно анализират проф. д-р Добринка Георгиева, ас. д-р Грегъри Спрей и д-р Добринка Калпачка. Дават се препоръки за внедряването на двата вида насоки на национално ниво и се застъпва позицията, че „критичното рефлексивно мислене улеснява развитието на културна професионална компетентност“ на специалистите. Интересната тема за супервизията в логопедията и необходимостта от конструиране на методологична база с цел „ефективно клинично учене“ е разработена от доц. д-р Диана Изнатовна.

Третият раздел на сборника е със заглавие „Традиционни и иновативни подходи при оценяването и диагностиката, прилагани в логопедията в детска възраст“. Доц. д-р Миглена Симонска и Елефтерия-Ели Фармаки представят проучване на качеството на живот на лица между 7 и 18-годишна възраст с детска церебрална парализа в Република Гърция. Използването на Въпросник за оценка на качеството на живот при деца с хронични състояния (DISABKIDS DCGM-37) показва, че децата и погроставащите с ДЦП могат да определят обективно своето състояние и затруднения. Тезата, че „неправилното говорно дишане резонира върху структурата на артикулационния апарат“ и води до неправилна артикулация на говорните звукове е застъпена в материала на проф. Виолета Боянова, Боряна Мурзина и Златка Александрова. Необходимостта от мултидисциплинарен комплексен подход, връзката между френулум и хранене и други клинично-терапевтични аспекти обясняват доц. д. м. Иван Янков и Гергана Димова в доклада си „Особености на проявите на гастро-езофагеалния рефлукс в кърмаческа възраст, обусловен от късата юзджика на езика“. Гл. ас. д-р Петя Христанова и гл. ас. д-р Калинка Спасова представят диагностичните възможности на Тест за изследване на сензомоторното развитие на детето до 4 г. (Купхард, Е.) за регистриране на развитието на зрително и слухово възприятие, реч и моторика в изследване на сензомоторните дефицити и потребности на 23 деца. Докладът на доц. д-р Диана Изнамова „Синдромът „невербални нарушения на ученето“ и ролята на логопеда в процеса на диагностично оценяване“ насочва вниманието на специалистите към познаването на невербалните нарушения на ученето, характеризиращи се с дефицити в „зрително-пространствени умения, двигателни възможности, социална комуникация, академична успеваемост“ във връзка с ранното им идентифициране и терапевтично въздействие. Доц. д-р Елка Горанова прави критичен теоретичен анализ на изследвания и статии, свързани с вариабилността на сърдечната честота и възможностите на Биофийдбек тренинга за позитивно повлияване на стреса и тревожността при нарушена плавност на речта, хиперактивност, дефицит на вниманието, РАС, афазия, дисфония, дисфагия. Резултати от интернационално изследване на умения за имитация, споделено внимание и схема на тялото при 23 деца с РАС и интелектуална недостатъчност (6 – 14-годишна възраст) и положителното повлияване на уменията в резултат на използването на специализиран софтуер Pictogram Room са представени от Ана Сапунджиева и Мария Станчева. Асистент Арни Масихи описва собствено изследване на 80 български деца на възраст 5 – 7 г. относно състоянието на морфологичните операции при типично развитие и по-конкретно овладяване на умения за формиране на множествено число на съществителните имена. Изследването показва 100% овладяване на

уменieto при 6 – 7-годишните деца. В същата област на овладяването на морфологията на езика изследване представят докторант Пантелеймон Куцианас и научният му ръководител проф. д-р Нели Василева, но за гръцки деца с нарушено езиково развитие. Различни морфологични категории са засегнати в различна степен при резултатите и се отчита ролята на сложността на граматиката, отличаваща гръцкия език от някои европейски езици. Сравнително изследване на особеностите в писмения български език при малки монолингвални и билингвални ученици представя Гергана Илиева-Златарева. Билингвите показват по-големи проблеми в четенето с разбиране и писането, с превес на писмените трудности. Д-р Николета Йончева и доц. Силвия Николова насочват вниманието ни към връзката между „храненето в детска възраст, телесния състав, растежа и неврологичното развитие“ в доклада си „Естествен интегрален подход при оценка на храненето при деца с церебрална парализа и аутизъм“. Под заглавие „Фонологично развитие при деца на възраст между шест и седем години“ ас. д-р Цветомира Брайнова и доц. д-р Миглена Симонска представят резултати от изследване чрез техен авторски Диагностичен тест за изследване на фонология 3 – 7. Връзка между състоянието на сензорната модуляция и наличието на специфично езиково нарушение показват в свое изследване докторант Лилия Янчева-Велинова и доц. д-р Екатерина Митова. От своя страна, корелацията между честотата на нарушения на писането и наличието на дефицит на вниманието и хиперактивност при учениците потвърждава в изследването си Йорданка Донева.

В настоящия раздел на английски език са представени три доклада. Първият е на д-р Йоанис Вогиндрукас (Ioannis Vogindroukas) и представя Developmental Profile of Social Communication-Model of Circles (Vogindroukas, 2009) като инструмент, подпомагащ комуникацията между специалисти и родители на деца от аутистичния спектър. Вторият доклад е на Синтия Пелман (Cynthia Pelman) за „тихите“ деца със заглавие “Silent children in the classroom: who they are and what we can do”, а третият – на Йорданка Маркова и Юри Анастасов (Yordanka Markova, Youri Anastassov) за пациенти с едностранна цепка на устната и небцето и техния говор в зависимост от вида на приложената оперативната техника и заглавие „Assessment and Comparison of the Speech in patients with complete unilateral cleft lip and palate operated by two palatoplasty techniques“.

Следващата част на сборника е озаглавена „Традиционни и иновативни подходи в терапията, прилагани в логопедията в детска възраст“. Първата статия е на доц. д-р Елена Бояджиева-Делева, която представлява описание на случай от терапията на детска говорна апраксия и сравняване на ефекта на моторния и фонологичния подход в логопедичната терапия при това нарушение. Докладът на проф. д-р

Неда Балканска предлага на читателя описание на авторска методика за овладяване на личните местоимения от деца с нарушен слух, приложима за деца на различна възраст и произход на дефицита в езиковите функции. Също във връзка с децата със слухови нарушения доц. д-р Катя Дионисиева предлага анализ на факторите и идеи за оптимизиране на слуховата и езиковата терапия след кохлеарна имплантация в ранна възраст. Докторант Нина Йорданова споделя в своя доклад опит от приложението на дигитални образователни игри в логопедичната терапия, а Таня Иванова представя своя авторски материал карти „Речезвук“ и функционалността му в терапията на деца с езиково-говорни нарушения. В доклада си „Сензорно-интегративна терапия в практика, базирана на доказателства“ хоноруван асистент Светлана Картунова излага своя поглед и анализ върху същността, диапазона на приложение, диагностичните инструменти и ефективността на сензорно-интегративната терапия. Своя терапевтична програма за работа с деца с дислексия и/или дисграфия представят Аделина Василева-Ткачова и Надя Димитрова. Разделът завършва с втори материал на Синтия Пелман (Synthia Pelman) на английски език, посветен на програмата StoryFrames като даваща положителни резултати при деца в „период на мълчание“ и деца с езикови нарушения на развитието.

Петият раздел е с аналогично заглавие на предходния, но акцентът е логопедията за възрастни. Върху говорните нарушения при лица с невродегенеративни заболявания се спират доц. д-р Живко Жеков и доц. д. м. Станислава Павлова, като описват техните особености и характеристика. В следващия доклад на ас. Анатоли Николов и проф. д-р Нели Василева като естествено продължение на предходния, но с фокус върху едно конкретно заболяване – синдрома на Паркинсон, са очертани немоторните дефицити на заболяването, свързани с речевата и когнитивната симптоматика. Комплексна оценка на фонологичната преработка и писмената реч на 30 пациенти с афазия и резултатите от изследването представят Емануела Щика и доц. д-р Катерина Щерева. Към проблематиката на невродегенеративни заболявания ни връща Андреа Божилова, която разглежда теориите за клиничната комуникация и ролята на логопеда за подобряване на комуникативните умения при тези пациенти. Терапевтичната роля на логопеда при възрастни с нарушения на гълтането (дисфагия) е представена от Гергана Димова. Анализ на артикулационните нарушения, както и на възможностите за тяхната корекция при студенти по актьорско майсторство прави Илиана Измирлиева. Същият автор в следваща статия споделя своя полезен опит от логопедична терапия на артикулационни нарушения с разнообразни методи при студенти по актьорско майсторство и педагогически специалности, както и специалисти, използващи публична реч.

Последният раздел от сборника „Арттерапия и игрова терапия при лица с комуникативни нарушения. Вария“ привлича вниманието ни с мултидисциплинарността на темите в него. Д-р Калоян Дамянов представя изследване за ефекта на приказкотерапията върху когнитивното и афективното развитие на деца с комуникативни нарушения в предучилищна възраст, в което участват 23 деца. Следващият автор д-р Пънар Кязим изхожда от съждението, че използваните в арт-терапевтичната практика ресурси са както обект на интелектуална собственост, така и инструмент за създаване на такава в доклада си „Обекти на интелектуалната собственост, използвани в практиката по арт терапия“. Асистент д-р Зюлбие Мустафова прави теоретичен анализ на приложението на арт терапията при деца с комуникативни нарушения в предучилищна възраст. Своите разсъждения и представяне на кинезиологични подходи в логопедичната практика при деца с невроразвитийни нарушения ни предлага доц. д-р Пенка Шапкова. Теоретичен обзор върху влиянието на разнообразни арт-терапевтични подходи върху емоционалното състояние на деца с дислексия на развитието откриваме в доклада на докторант Кристина Спасова. Актуални разсъждения за бъдещето на логопедията анализира Ивелина Александрова в доклада си „Логопедичната наука и практика в ерата на изкуствения интелект: тенденции, възможности и решения“. Донякъде контрастен е докладът на Симона Тодорова, търсеща баланс между дигитализацията и оптималното развитие на детето, включително необходимостта от прилагане на „дигитална ваканция“.

С всеобхватността и разнообразието от теми в необятния свят на логопедията, със задълбочеността на публикациите, с пресечните точки на теоретични и практически изследвания, на класически и иновативни подходи сборникът доказва своята значимост сред логопедичната литература у нас.

Пълни библиографски данни на изданието:

„Логопедията с поглед към бъдещето“ – Сборник с доклади към Юбилейна научна конференция с международно участие, посветена на 135-годишнината от създаването на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и 3-годишнината от създаването на катедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата, 10 – 11 ноември 2023 г., София, СУ „Св. Кл. Охридски“, под редакцията на Щерева, К. и кол., 2023, ISBN 978-954-07-5839-8

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 1, 2023

Година IV, том 7

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 1, 2023

Volume 7 Year IV