

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



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



SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

2/2024

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

ОТГОВОРЕН РЕДАКТОР НА БРОЯ

Проф. г-р Цанка ПОПЗЛАТЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

Проф. г-р Александър КОРНЕВ, гм,
Педиатрична медицинска академия, Санкт Петербург, Русия

Проф. г-р Олга ОРЛОВА,
Московски държавен педагогически университет, Русия

Проф. г-р Януш СУРЖИКЕВИЧ,
Католически университет в Айхщет-Инголцат, Германия

Проф. г-р Серенела БЕСИО,
Университет в Бергамо, Италия

Проф. г-н Владимир РАДУЛОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-р Неда БАЛКАНСКА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-н Мира ЦВЕТКОВА-АРСОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Доц. г-р Екатерина ТОДОРОВА,
Нов български университет, България

Проф. г-р Владимир ТРАЙКОВСКИ, гм,
Скопски университет „Св. св. Кирил и Методиј“, С. Македония

Проф. г-н Нели ВАСИЛЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-р Катерина КАРАДЖОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-н Цветанка ЦЕНОВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-р Венета КАЦАРСКА,
Тракийски университет, Стара Загора, България

Проф. г-н Стилияна БЕЛЧЕВА,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

Проф. г-р Сармите ТУБЕЛЕ,
Латвийски университет, Рига, Латвия

Проф. г-н Милен ЗАМФИРОВ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България

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

Доц. г-р Миглена СИМОНСКА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България

Доц. г-р Катя ДИОНИСИЕВА,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, България

Д-р Янис ВОГИНДРУКАС,
Институт за изследване и обучение по логопедия, Солун, Гърция

Редактор: Иван Крумов

Превод на английски: Маргарита Бакрачева

Техническа поддръжка: Евгени Венков

Дизайн на корицата: Явор Грънчаров

Графичен дизайн: Явор Грънчаров

EDITOR-IN-CHIEF

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

RESPONSIBLE EDITOR OF THE ISSUE

Prof. Tsanka POPZLATEVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. 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. 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

Assoc. Prof. Ekaterina TODOROVA, PhD,
New Bulgarian University, Bulgaria

Prof. Vladimir TRAJKOVSKI, DM, PhD,
Ss. Cyril and Methodius University, North Macedonia

Prof. Nelly VASILEVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Prof. Katerina KARADZOVA, PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Prof. Tsvetanka TSENOVA, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Prof. Veneta KATSARSKA, PhD,
Trakia University, Bulgaria

Prof. Stiliana BELCHEVA, D.M.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

Prof. Dr. Sarmite TUBELE,
University of Latvia, Riga, Latvia

Prof. Milen ZAMFIROV, D.Sc.,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

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

Editor: Ivan Krumov

Translated by: Margarita Bakracheva

Technical support: Evgeni Venkov

Cover design: Yavor Grancharov

Graphic design: Yavor Grancharov

Списание то е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“
на Софийския 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://periodicals.uni-sofia.bg/index.php/spl/bg>

ISSN 2683-1384

<https://doi.org/10.60059/SPL.2024.2>



СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2024

Година V, том 10

СЪДЪРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

НЕВРОРАЗВИТИЙНА ПЕДАГОГИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ. ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Калоян Дамянов 3

ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА

Лилия Кисьова 19

ЛОГОПЕДИЯ

ФОНОЛОГИЧНАТА ПРЕРАБОТКА КАТО МАРКЕР ЗА ЛАТЕНТНА КОГНИТИВНА УЯЗВИМОСТ: ПРОСЛЕДЯВАНЕ НА СЛУЧАЙ ПРЕДИ И СЛЕД ИНСУЛТ ПРИ ПАЦИЕНТ БЕЗ АФАЗИЯ

Емануела Щика, Катерина Щерева 42

РЕЦЕНЗИИ

ОТЗИВ ЗА ДВЕ МОНОГРАФИИ НА ПРОФ. Д-Р АННА ТРОШЕВА-АСЕНОВА: „АКЦЕНТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА ПРИ ДЕЦА С ФИЗИЧЕСКИ УВРЕЖДАНЯ, ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ И ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ“ (2024) И „МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПИСАНЕ ПРИ ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА И ДРУГИ ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ“ (2025)

Милен Замфиров 57

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal
Issue No 2, 2024
Volume 10 Year V

CONTENTS

SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

NEURODEVELOPMENTAL PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD: IDENTIFICATION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kaloyan Damyanov. 3

INCLUSIVE EDUCATION, VIEWED THROUGH THE LENS OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT EFFECTIVENESS

Liliya Kisyova. 19

SPEECH & LANGUAGE THERAPY

PHONOLOGICAL PROCESSING AS A MARKER OF LATENT COGNITIVE VULNERABILITY: A PRE- AND POST-STROKE CASE STUDY IN A PATIENT WITHOUT APHASIA

Emanuela Shtika, Katerina Shtereva 42

REVIEW

REVIEW OF TWO MONOGRAPHS BY PROF. DR. ANNA TROSHEVA-ASENOVA: “KEY ASPECTS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES, MOTOR IMPAIRMENTS, AND CHRONIC ILLNESSES” (2024) AND “METHODOLOGY OF TEACHING WRITING TO CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AND OTHER MOTOR IMPAIRMENTS” (2025)

Milen Zamfirov. 57

НЕВРОРАЗВИТИЙНА ПЕДАГОГИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ. ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПОДКРЕПА НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Калоян Дамянов

<https://doi.org/10.60059/SPL.2024.2.3-18>

Резюме: В контекста на нарастващата честота на невроразвитийни нарушения в ранна детска възраст оптимизирането на подходите за ранна идентификация и интервенция при деца със специални образователни потребности (СОП) в България е от критично значение. Настоящото изследване има за цел да систематизира теоретичните рамки на невроразвитийната педагогика и да анализира емпирични данни относно нейното приложение в системата на приобщаващото предучилищно образование. Изследването се основава на ретроспективен анализ на количествени и качествени данни от дейността на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование (РЦППО) – София-град, за периода 2023–2025 г. Анализирана е структурата на регистрираните случаи на деца със СОП по групи затруднения, приложените терапевтични и педагогически интервенции и е направена оценка на динамиката в развитието на децата.

Ключови думи: невроразвитийна педагогика, предучилищна възраст, специални образователни потребности, ранна интервенция, приобщаващо образование

NEURODEVELOPMENTAL PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD: IDENTIFICATION AND SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kaloyan Damyanov

Abstract: Against the backdrop of the growing prevalence of neurodevelopmental disorders in early childhood, optimizing approaches for early identification and intervention for children with special educational needs (SEN) in Bulgaria is of critical importance. This study aims to systematize the theoretical frameworks of neurodevelopmental pedagogy and to analyze empirical data regarding its application within the inclusive preschool education system. The

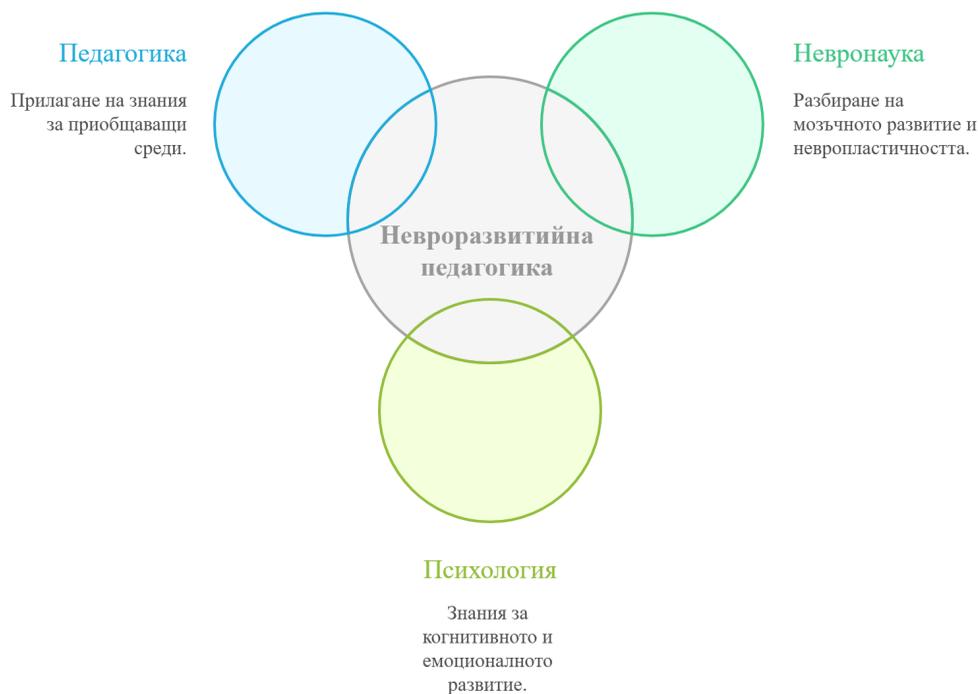
research is based on a retrospective analysis of quantitative and qualitative data from the activities of the Regional Center for Support of the Process of Inclusive Education (RCSPIE) – Sofia City for the period 2023–2025. It examines the structure of registered cases of children with SEN by categories of difficulties, the therapeutic and pedagogical interventions applied, and an assessment of the children's developmental dynamics

Keywords: neurodevelopmental pedagogy, preschool age, special educational needs, early intervention, inclusive education

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Ранното детство представлява критичен период на интензивно неврологично развитие, през който се полагат основите на архитектурата на мозъка и се формират ключови когнитивни, социални и емоционални компетентности. Фундаменталната роля на този етап е потвърдена от обширни изследвания, които дефинират връзката между ранния опит и дългосрочните резултати в развитието на индивида (Shonkoff & Phillips, 2000). На фона на тази изключителна значимост съвременните образователни системи са изправени пред предизвикателството на нарастващата честота на деца със специални образователни потребности (СОП). Проблемът придобива глобални измерения, като системни прегледи и метаанализи показват значително разпространение на различни невроразвитийни нарушения в световен мащаб (Zeidan et al., 2022). Това налага необходимостта от научнообосновани и ефективни педагогически подходи, които да гарантират пълноценното включване и максималното развитие на потенциала на всяко дете.

В отговор на посочените предизвикателства се утвърждава **невроразвитийната педагогика** – интердисциплинарен подход, който интегрира фундаментални познания от неврологията, психологията и педагогиката с цел оптимизиране на образователния процес (фиг.1). Този подход е в унисон с развиващата се международна област на образователната невронаука (*educational neuroscience*), която изследва как познанията за мозъка могат да информират и подобрят педагогическите практики (Howard-Jones, 2014).



Фиг. 1. Интердисциплинарен модел на невроразвитийната педагогика

Чрез интегриране на тези виждания невроразвитийната педагогика позволява на специалистите да разработват и прилагат целенасочени, индивидуализирани интервенции.

Въпреки нормативното обезпечаване на приобщаващото образование в България, практическото му приложение среща редица системни трудности. Сред основните предизвикателства е късната диагностика на състояния като разстройство от аутистичния спектър (средна възраст 4,2 години), което значително надвишава препоръките на водещи организации като Американската академия по педиатрия за универсален скрининг на 18 и 24 месеца (Нуман et al., 2020). Друг съществен проблем е недостатъчната специализирана квалификация на педагогическите кадри (едва 35% са преминали такова обучение). Това е в ярък контраст с установената в научната литература пряка връзка между специализираната подготовка на учителите, тяхната самоефективност и успешността на приобщаващите практики (Sharma et al., 2012). Тези фактори създават съществена празнина между декларираните политики и реалната практика, като очертават необходимост от емпиричен анализ на ефективността на прилаганите подходи за подкрепа в българския контекст.

Настоящото изследване има за **цел** да анализира и представи данни за идентификацията, разпространението и ефективността на подкрепата

за деца със СОП в предучилищна възраст в България през призмата на невноразвитийната педагогика.

За постигането на тази цел са поставени следните **задачи**:

1. Да се анализират разпространението и структурата на различните видове СОП въз основа на данни от дейността на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование – София-град.
2. Да се оценят ефективността на прилаганите интервенционни стратегии и ролята на интердисциплинарните екипи в процеса на подкрепа.
3. Да се идентифицират ключови предизвикателства и да се формулират научнообосновани препоръки за оптимизиране на педагогическите практики в системата на предучилищното образование в страната.

2. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА

Съвременната педагогическа парадигма се изгражда върху интеграцията на постиженията на невронауките, които убедително демонстрират, че ефективността на образователните практики е в пряка зависимост от степенята, в която те са съобразени с динамичните процеси на мозъчното развитие. В основата на този теоретичен модел стои конструктът за невропластичност – доказаната способност на централната нервна система да претърпява структурна и функционална реорганизация в резултат на опит и външна стимулация. Очертаната перспектива не само потвърждава значението на ранните педагогически интервенции, но и задава рамка за тяхното съдържателно обосноваване.

Разбирането за критичните (сензитивните) периоди в развитието на езика и когнитивните функции намира естествена връзка с класическите психологически концепции за стадийността, формулирани от Ж. Пиаже. Макар неговият модел да е продукт на различен научен контекст, идеята за етапно и последователно изграждане на познавателни структури продължава да има висока приложимост при планирането на образователни цели за деца със специални образователни потребности. В този смисъл теорията на Пиаже функционира като методологична отправна точка, която позволява формулирането на реалистични и функционално насочени цели. Това е особено важно при работа с деца с по-дълбоки интелектуални затруднения или нискофункционален аутизъм, където образователният процес следва да бъде организиран около усвояването на силно опростени, но практически значими когнитивни знания и умения (Tsvetkova-Arsova, 2023).

Процесът на невропластичност не е линеен, а се характеризира с периоди на повишена сензитивност. В научната литература тези етапи са дефинирани като **критични, или чувствителни периоди**,

през които специфични преживявания и целенасочени педагогически интервенции могат да окажат максимално и дълготрайно въздействие върху формирането на невронните мрежи (Muhammad, 2013). Именно през тези прозорци на развитие се полагат основите на ключови когнитивни и поведенчески функции.

Анализът на онтогенезата показва, че развитието на **езика и речта** е един от най-ярките примери за такъв сензитивен период, локализиран основно между раждането и шестата година, с пикова интензивност в първите две години от живота (Balkanska, Trosheva-Asenova, Georgieva-Durvenicharska, 2023). Този емпиричен факт има съществени импликации, тъй като категорично обосновава необходимостта от ранна и интензивна терапевтична и педагогическа подкрепа при деца със специални образователни потребности (СОП). Закъснялата интервенция рискува да пропусне оптималния прозорец на невроразвитийна пластичност, което прави последващата корекционна работа значително по-трудна и по-малко ефективна.

Следователно ролята на педагогическото взаимодействие надхвърля традиционното разбиране за предаване на знания. Доказателства, че това педагогическо взаимодействие трябва да се разглежда като ключов **модулиращ фактор**, който активно изгражда невронната архитектура, се откриват в изследвания, които демонстрират измерим ефект на качеството на средата (включително социално-икономически фактори като семеен доход и образование на родителите) върху самата мозъчна структура и свързаните с нея когнитивни функции (Noble et al., 2015). Може да се направи изводът, че мозъчното развитие не е единствено биологично предопределен процес на съзряване, а представлява сложна биосоциална система. В тази система адекватната и навременна стимулация е решаващ катализатор за изграждането на устойчиви когнитивни, социални и емоционални умения, които са в основата на бъдещия образователен и житейски успех на индивида.

Специалните образователни потребности в предучилищна възраст обхващат хетерогенна група от състояния, класифицирани в съвременните диагностични ръководства като невроразвитийни нарушения. Те включват, но не се ограничават до: разстройства от аутистичния спектър (РАС), нарушения в развитието на речта и езика, интелектуални затруднения, разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност (РДВХ), сензорни затруднения и специфични обучителни трудности. Ключова характеристика на тези състояния е тяхното системно въздействие, като затрудненията в една сфера на развитието често корелират с предизвикателства в друга. Особено показателна е установената в множество изследвания **връзка между дигителните и социалните умения при деца с РАС**. Системни прегледи на научната литература

потвърждават, че моторните нарушения са основен, а не вторичен симптом на аутизма, като степента на двигателните дефицити е значим предиктор за бъдещи затруднения в социалната комуникация (Bhat, 2021). Това разбиране има съществени практически импликации, като насочва към необходимостта от холистични интервенции, които интегрират работа върху двигателното развитие като средство за подобряване на социалното участие и взаимодействие. Философията на приобщаващото образование се стреми да трансформира образователната среда така, че тя да отговаря на нуждите на всички учаци, вместо да изисква от тях да се адаптират към непроменени структури. В основата на съвременната практика стоят няколко ключови принципа:

2.1. Универсален дизайн за учене (UDL)

Този подход се фокусира върху проактивното създаване на гъвкави учебни среди и материали, които предоставят множество начини за ангажиране, представяне на информация и демонстриране на знания (Al-Azawei, Serenelli, Lundqvist, 2016). Универсалният дизайн в ученето (UDL) не е просто набор от техники, а етическа рамка, която се стреми да операционализира „етиката на различieto“ в педагогическата практика. Въпреки това съществува риск, ако не се прилага критично, UDL да подсили съществуващите образователни норми, вместо да ги трансформира (Damyanov, 2025).

2.2. Интердисциплинарен екипен подход

Комплексният характер на СОП изисква координирани усилия от страна на различни специалисти – педагози, терапевти, психолози и др. Използването на общи рамки като Международната класификация на човешкото функциониране, уврежданията и здравето за деца и юноши (ICF-CY) осигурява „споделен език“, който улеснява комуникацията и планирането в екипа (Damyanov, 2024). Ефективността на интерпрофесионалното сътрудничество в ранната детска интервенция е документирана като най-добра практика, водеща до по-добри резултати за децата (Rosanne, Fukkink, Fekkes, 2025).

2.3. Роля на семейството като партньор

Съвременните модели на подкрепа се отдалечават от експертно центрирания подход и позиционират семейството като равноправен партньор в процеса на оценка, планиране и осъществяване на интервенциите. Практиките, ориентирани към семейството, които се фокусират върху овластяване на родителите и надграждане на техните компетенции, са свързани с по-добри и устойчиви резултати както за детето, така и за цялото семейство (Dunst, Trivette, Hamby, 2008).

3. МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящото изследване е с **дескриптивно-аналитичен дизайн**, базиран на **ретроспективен анализ на вторични данни**. Този подход беше избран, тъй като позволява обективно изследване на реални практики и резултати в естествена среда, без експериментална намеса. Фокусът е поставен върху систематичния преглед и анализ на официална документация (анонимизирани досиета), с цел да се идентифицират тенденции, да се опишат характеристиките на предоставяната подкрепа и да се оцени нейната ефективност за определен период от време.

Източник на емпиричните данни е Информационната система за приобщаващо образование (ИСПО) на **Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование – София-град (РЦПППО – София-град)**. Изследването обхваща данни, документирани в периода от началото на учебната 2023/2024 г. до края на учебната 2024/2025 г.

Целевата извадка включва **1450 анонимизирани досиета на деца** на възраст между 3 години и 2 месеца и 7 години и 1 месец към момента на първоначалната оценка. В извадката са включени всички случаи с пълна документация относно процеса на оценка, планиране на подкрепата и финално проследяване на напредъка в рамките на посочения период. Случаи с непълна или липсваща документация по ключови променливи бяха изключени от анализа.

Процедурата по събиране на данни включваше получаване на регламентиран достъп до архива на институцията, пълно анонимизиране на личните данни и последващо систематично извличане на информация по предварително дефинирани променливи. Тези променливи бяха кодирани и въведени в специализирана база данни за последващ анализ.

Основните **анализирани променливи** са:

- **Тип на специалните образователни потребности (СОП):** Категоризиран въз основа на водещата оценка, вписана в досието на детето (напр. нарушения в развитието на речта и езика, разстройства от аутистичния спектър, интелектуални затруднения и др.).
- **Приложени методи за оценка:** Данни за използваните инструменти, включително резултати от стандартизирани скринингови тестове, протоколи от педагогически наблюдения и функционална оценка, често структурирана съгласно принципите на ICF-CY.
- **Видове терапевтични интервенции:** Честота и тип на приложената подкрепа (логопедична терапия, психологическа подкрепа, сензорна интеграция, арт терапия, психомоторна терапия).
- **Състав на екипите за подкрепа:** Участие на различните специалисти в екипа по случай (ресурсен учител, психолог, логопед, рехабилитатор, социален работник).
- **Отчетена степен на подобрение:** Количествено оценена по 5-степенна скала (от 1 – „без промяна“ до 5 – „значително подобрение“), попълнена

от водещия специалист по случая в края на всяка учебна година.

Събраните данни са обработени и анализирани с помощта на статистическия пакет SPSS (версия 29.0). Приложени са методи от **дескриптивната статистика** за обобщаване и представяне на резултатите. Използваните анализи включват:

- **Честотен и процентен анализ** за определяне на разпространението на различните типове СОП, видовете приложени интервенции и състава на екипите за подкрепа.
- **Изчисляване на средни стойности (M) и стандартни отклонения (SD)** за анализ на отчетената степен на подобрение при различните интервенционни стратегии.
- Резултатите са визуализирани посредством таблици и диаграми с цел осигуряване на максимална яснота и интерпретативна стойност.

4. РЕЗУЛТАТИ

В тази секция се представят обобщените емпирични данни от проведения ретроспективен анализ. Резултатите са структурирани в три основни направления: разпространение на специалните образователни потребности, ефективност на приложените интервенции и характеристики на екипната работа.

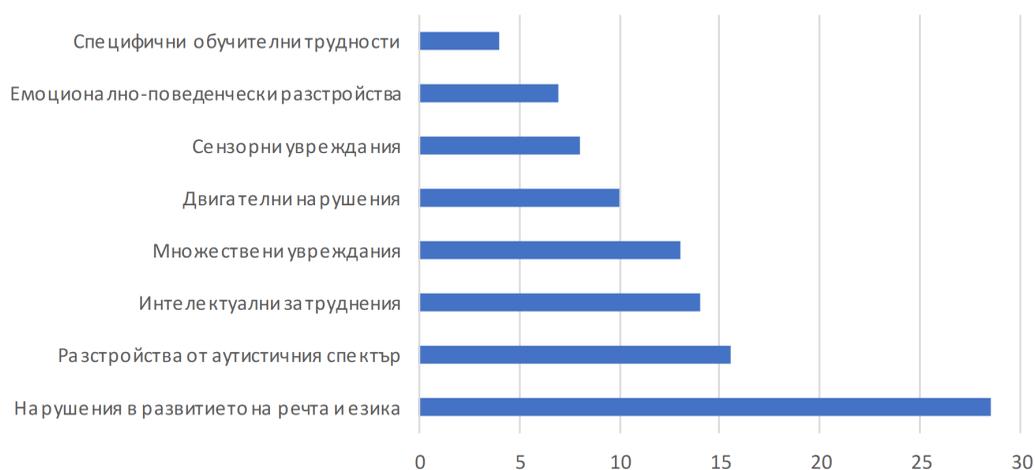
4.1. Разпространение и структура на специалните образователни потребности

Анализът на данните от извадката (N = 1450) разкрива хетерогенна структура на специалните образователни потребности сред децата в предучилищна възраст. Честотното и процентното разпределение на случаите по вид на водещото нарушение са представени в табл. 1.

Таблица 1. Честотно и процентно разпределение на децата със СОП по вид на водещото нарушение (N = 1450) за периода 2023–2025 г.

Тип нарушение	Брой деца (N)	Процент от общия брой (%)
Нарушения в развитието на речта и езика	413	28,5
Разстройства от аутистичния спектър	225	15,5
Интелектуални затруднения	203	14,0
Множествени увреждания	189	13,0
Двигателни нарушения	145	10,0
Сензорни увреждания	116	8,0
Емоционално-поведенчески разстройства	102	7,0
Специфични обучителни трудности	57	4,0
Общо	1450	100

Данните ясно показват, че **нарушенията в развитието на речта и езика** са най-често срещаната категория, обхващаща 28,5% от всички случаи. На второ място се нареждат **разстройствата от аутистичния спектър** с дял от 15,5%, следвани от **интелектуалните затруднения** (14,0%). Тези три категории заедно формират над половината (58%) от общия брой на децата, получили подкрепа. Най-нисък е дялът на децата с идентифицирани специфични обучителни трудности (4,0%), което може да се дължи на по-късната им проява и диагностика в училищна възраст.



Фиг. 2. Процентно разпределение на децата със СОП по вид на водещото нарушение (N = 1450)

4.2. Ефективност на прилаганите стратегии за подкрепа

Ефективността на основните видове терапевтични интервенции беше оценена въз основа на два показателя: процент на децата, при които е отчетен напредък, и средна степен на подобрение по 5-степенна скала. Резултатите са представени в табл. 2.

Таблица 2. Обхват и средна ефективност на основните видове интервенции (по скала от 1 до 5)

Тип интервенция	Брой обхванати деца (N)	Процент подобрене (%)	Средна степен на подобрене (M)	Стандартно отклонение (SD)
Логопедична терапия	420	78	3,8	1,12
Психомоторна терапия	280	72	3,6	1,05
Сензорна интеграция	195	68	3,5	1,21
Поведенческа терапия	165	65	3,4	1,15
Арт терапия	140	62	3,2	0,98
Музикотерапия	120	60	3,1	1,09

Данните показват, че **логопедичната терапия** е не само най-широко прилаганата, но и най-високо оценената по ефективност интервенция, със средна оценка за подобрене $M = 3,8$ ($SD = 1,12$). Следват **психомоторната терапия** ($M = 3,6$, $SD = 1,05$) и **терапията за сензорна интеграция** ($M = 3,5$, $SD = 1,21$). Всички анализирани интервенции показват средна степен на подобрене над 3,0, което показва положителен ефект (фиг. 3). Най-висок процент на подобрене се отчита при логопедичната терапия (78%), а най-нисък – при музикотерапията (60%).



Фиг. 3. Сравнителна ефективност на основните видове интервенции

4.3. Характеристики на интердисциплинарната подкрепа

Анализът на състава на екипите за подкрепа разкрива ключовата роля на определени специалисти в процеса на приобщаващо образование. Честотата на участие на различните видове експерти в екипите по случай е представена в табл. 3.

Таблица 3. Честота на участие на различните видове специалисти в екипите за подкрепа (% от всички случаи)

Специалист	Честота на участие (%)
Ресурсен учител	95
Логопед	78
Психолог	72
Рехабилитатор	45
Социален работник	38
Медицинска сестра	30

Резултатите категорично сочат, че **ресурсният учител** е централната фигура в системата на подкрепа, участвайки в 95% от всички разгледани случаи. С много висока честота на участие са също **логопедът** (78%) и **психологът** (72%), което кореспондира с високия дял на езикови, комуникативни и поведенчески нарушения, установени в табл. 1. **Рехабилитаторът, социалният работник и медицинската сестра** са включени по-ситуационно, в зависимост от специфичните здравни, двигателни и семейни потребности на детето.

5. ДИСКУСИЯ

Анализът на данните от РЦПППО – София-град, предоставя ценна информация за актуалното състояние на подкрепата за деца със СОП в предучилищна възраст в най-големия градски център в България.

Структура на специалните образователни потребности. Установената доминация на **нарушенията в развитието на речта и езика (28,5%)** и **разстройствата от аутистичния спектър (15,5%)** е в съответствие с международните тенденции. Глобални метаанализи потвърждават нарастващото разпространение на РАС, което поставя сериозни предизвикателства пред образователните системи в световен мащаб (Zeidan et al., 2022).

Същевременно доминацията на **нарушенията в развитието на речта и езика** отразява и специфики на националния контекст. Една от възможните интерпретации за този висок дял, споделяна от много от екипите за оценка в РЦПППО – София-град, е свързана с **нежеланието на част от родителите да потърсят по-сериозна неврологична или**

психиатрична диагностика в предучилищния етап. В резултат на това много деца с по-комплексни невроразвитийни състояния първоначално биват насочвани към системата за подкрепа с водещ симптом „нарушение на речта“, което често е по-лесно приемливо за семейството. Високият дял на езиковите нарушения подчертава критичната роля на предучилищното образование за развитието на комуникативните умения, които са в основата на по-нататъшното учене и социална интеграция.

Ефективност на интервенциите. Резултатите, показващи най-висока ефективност при **логопедичната терапия (M = 3,8)**, предоставят емпирично доказателство за принципа на **невропластичността**. Ранната детска възраст е чувствителен период за развитието на езиковите центрове в мозъка. Целенасочените и интензивни терапевтични дейности, каквато е логопедичната работа, могат ефективно да стимулират и реорганизируют невронните пътища, водейки до значителни и видими подобрения (Shonkoff & Phillips, 2000). Положителните резултати, отчетени при всички видове интервенции, подкрепят тезата, че ранната, научнообоснована и систематична подкрепа е ключов фактор за компенсиране на дефицитите и за разгръщане на потенциала на децата със СОП.

Роля на специалистите. Категорично доминиращата роля на **ресурсния учител (95% участие)** очертава неговата функция като координатор и „менеджър на случай“ в българската система. Той е свързващото звено, което осигурява последователност и цялост на подкрепата. Високата честота на участие на **логопеди (78%)** и **психолози (72%)** е директен и адекватен отговор на установената структура на СОП, с превес на комуникативни и социално-емоционални затруднения. Това демонстрира нуждата от мултидисциплинарен подход, при който различните експерти си сътрудничат, използвайки общ език и рамка за оценка и планиране (Damyanov, 2024).

Получените резултати от настоящото изследване разкриват значими импликации както за педагогическата практика, така и за формирането на образователни политики в областта на приобщаващото образование. Констатираната хетерогенност на профилите на децата със специални образователни потребности (СОП) имплицира необходимостта от системен отказ от прилагането на унифицирани и стандартизирани педагогически подходи. Подобни подходи, макар и ефикасни в масовия случай, се оказват неадекватни за посрещане на специфичните нужди на тази популация, като рискуват да задълбочат образователните дефицити, вместо да ги преодолеят.

В този контекст изследването подчертава критичната необходимост от подготовка и квалификация на педагогическите специалисти за прилагане на **диференцирано обучение**. Това изисква не просто адаптиране на съдържанието, а гъвкавост в процесите на преподаване, в методите

за оценяване и в организацията на учебната среда. Интегрирането на **мултисензорни методи** е ключов компонент на диференциацията, тъй като ангажирането на различни сетивни модалности (зрителна, слухова, кинестетична) позволява заобикаляне на специфични дефицити и изграждане на по-устойчиви и достъпни невронни пътища за учене.

За ефективното прилагане на тези принципи е необходим ясен методологически инструментариум. Тук съществена роля играят **йерархиите на когнитивните умения**, които предоставят на педагога структурирана рамка за анализ на актуалното състояние на детето и за формулиране на реалистични и последователни образователни цели. Вместо да се фокусират върху крайния резултат, тези йерархии позволяват обучението да бъде конструирано като процес на постепенно надграждане, стъпка по стъпка, което е от фундаментално значение за децата със СОП в началния етап (Zamfirov, 2019).

На макрониво принципите на **Универсалния дизайн за учене (UDL)** предлагат най-всеобхватната и проактивна рамка за създаване на приобщаваща образователна среда. За разлика от диференциацията, която често е реакция на вече установени нужди, UDL заляга в самата основа на планирането на учебните програми и педагогическите ситуации. Чрез осигуряване на множество начини за представяне на информацията, за ангажиране на децата и за изразяване на наученото UDL премахва барьерите пред ученето още на етап проектиране, създавайки достъпна и стимулираща среда не само за децата със СОП, но и за всички останали в класната стая (Дамуанов, 2025). По този начин фокусът се измества от „адаптиране за отделното дете“ към „създаване на универсално достъпна среда за всички“.

За правещите политики в областта на образованието

Ранен скрининг. Високият дял на установените СОП налага разработване и прилагане на **национална система за универсален ранен скрининг** на развитието. Това би позволило по-ранна идентификация и интервенция, което е в синхрон с международните препоръки (Нутан, Levy, Myers, 2020).

Инвестиции в ресурси. Доказаната ефективност на ранните интервенции оправдава **увеличаването на инвестициите** в специализирани услуги – назначаване на повече логопеди и психолози в системата и осигуряване на съвременни терапевтични материали.

Квалификация на кадрите. Необходимо е **реформиране на програмите за продължаваща квалификация**, като се въведат задължителни, базирани на доказателства обучения за работа с деца със СОП. Това е ключово за повишаване на самоефективността и увереността на учителите при прилагане на приобщаващи практики (Sharma, Loreman, Forlin, 2012).

Ограничения на изследването и насоки за бъдещи проучвания

Въпреки своята информативна стойност настоящото изследване има няколко ограничения. Първо, данните са събрани от **един регионален център** (София-град) и резултатите може да не са напълно представителни за цялата страна, особено за по-малките населени места. Второ, **ретроспективният дизайн** не позволява доказването на причинно-следствени връзки между интервенциите и резултатите, а само установяването на корелации. Трето, оценката за ефективност се базира на **експертната преценка на специалистите**, което може да внесе елемент на субективизъм.

Тези ограничения очертават следните **насоки за бъдещи проучвания**:

- Провеждане на **лонгитудинални изследвания** за проследяване на дългосрочния ефект от ранните интервенции върху академичния успех и социалната интеграция на децата (Datunov, 2024).
- Извършване на **сравнителни анализи** между различни региони на страната за получаване на цялостна национална картина.
- Реализиране на **квaziекспериментални проучвания** с контролни групи за по-надеждна оценка на ефективността на различни терапевтични модели.
- Изследване на ефекта от **интегрирането на технологични иновации** и помощни технологии в подкрепа на децата със СОП.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящото изследване предоставя емпиричен анализ на съвременните практики за идентификация и подкрепа на деца със специални образователни потребности в предучилищното образование в България. Основните изводи показват, че структурата на СОП, с превес на нарушенията в развитието на речта и езика и разстройствата от аутистичния спектър, съответства на международните тенденции. Резултатите категорично потвърждават високата ефективност на ранните целенасочени интервенции, които дават практически израз на принципа на невропластичността. Установено е, че подкрепата се осъществява от интердисциплинарни екипи, в които ресурсният учител заема централна координираща роля.

Тези емпирични данни потвърждават валидността и значението на **невроразвитийната педагогика** като водеща теоретична и практическа рамка. Нейният фокус върху ранното детство като критичен период за развитие, индивидуалният подход към неврологичния профил на всяко дете и необходимостта от интердисциплинарно сътрудничество са не просто теоретични постановки, а задължителни условия за постигане на реални резултати. Този подход позволява на специалистите да преминат от въд механичното интегриране към създаването на истински приобщаваща, гъвкава и отговаряща на нуждите на децата образователна среда.

В заключение, осигуряването на пълноценно развитие и успешна социална интеграция на всяко дете със СОП не е изолирана педагогическа задача, а споделена отговорност. Успехът изисква **интегриран, научнообоснован и системен подход**, който обединява усилията на образователните институции, здравните и социалните служби, семействата и обществото като цяло. Само чрез такива координирани и последователни действия може да се гарантира, че всяко дете, независимо от своите индивидуални особености, ще получи необходимата подкрепа, за да реализира своя пълен потенциал.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16 (3), 39–56.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Balkanska, N., Trosheva-Asenova, A. & Georgieva-Durvenicharska, G. (2023). Strategii, podhodi, metodi, форми за работа v detskata gradina i uchilishcheto pri detsa i uchenitsi sus sluhovi narusheniya. *Priobshchavashto obrazovanie*, 202–217. [Балканска, Н., Трошева-Асенова, А. & Георгиева-Дървеничарска, Г. (2023). Стратегии, подходи, методи, форми за работа в детската градина и училището при деца и ученици със слухови нарушения. Приобщаващо образование, 202–217.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Bhat, A. N. (2021). Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: A SPARK study report. *Autism Research*, 14 (1), 202–219. <https://doi.org/10.1002/aur.2453>
- Damyanov, K. (2024). International classification of functioning, disability, and health for children and youth (ICF-CY) as a framework for early intervention planning in inclusive education. *Open Journal of Social Sciences*, 12, 85–98. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.1211006>
- Damyanov, K. (2025). The ethics of difference and the philosophical foundations of inclusive education. *Philosophical Alternatives*, 34 (3), 7–31. <https://doi.org/10.58945/MPNW4294>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2008). *Research synthesis and meta-analysis of studies of family-centered practices*. Winterberry Press.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hyman, S. L., Levy, S. E. & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145 (1), e20193447. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>

- Muhammad, A. (2013). Brain plasticity in the developing brain. *Progress in Brain Research*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00005-9>
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18, 773–778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Rosanne, M. V. S., Fukkink, R. G. & Fekkes, M. (2025). The impact of process quality in early childhood education and care on socio-emotional development: A meta-analysis of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22 (5), 775.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Tsvetkova-Arsova, M. (2023). Spetsifika i osobenosti v uchebniya protses pri detsa i uchenitsi s mnozhestvo uvrezhdaniya. *Spetsialna pedagogika*, 202–211. [Цвемкова-Арсова, М. (2023). Специфика и особености в учебния процес при деца и ученици с множество увреждания. *Специална педагогика*, 202–211.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”.
- Zamfirov, M. (2019). Informatsionni i komunikatsionni tekhnologii v obuchenieto i rabota v digitalna sreda za uchenitsi sus spetsialni obrazovatelni potrebnosti. [Замфиров, М. (2019). Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15 (5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

За автора:

Доц. д-р Калоян Дамянов, катедра „Специална педагогика“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Контакт: бул. Шипченски проход 69А, кабинет 209
E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg
Researcher ID (Web of Science):AGB-8272-2022
ORCID ID:0000-0002-7005-5811

About the author:

Assoc. Prof. Kaloyan Damyanov, PhD, Department of Special Education, Faculty of Educational Sciences and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Contact: 69A Shipchenski prohod str. Office № 209
E-mail: kdamjanov@uni-sofia.bg
Researcher ID (Web of Science):AGB-8272-2022
ORCID ID:0000-0002-7005-5811

ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА

Лилия Кисьова

<https://doi.org/10.60059/SPL.2024.2.19-41>

Резюме: Студията разглежда концептуалните основи на приобщаващото образование и акцентира върху ролята на методическата подкрепа като ключов елемент в процеса на интегриране на децата в общообразователната среда. Проведено е емпирично изследване, обхващащо методическите подкрепи, реализирани през учебната 2023/2024 г. от Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град. Основната цел на изследването е да бъдат идентифицирани най-често срещаните затруднения в детските градини и училищата и да се формулират прецизни и практически приложими насоки за преодоляване на проблемите в приобщаващото образование на всички равнища.

Методологичната рамка включва анализ на специализирана литература, разработване на протоколни бланки и форми за обратна връзка, осъществяване на методически подкрепи по стандартизиран образец и в съответствие с действащата нормативна уредба, изготвяне на индивидуализирани обратни връзки за всяка проведена подкрепа и проследяване на постигнатите резултати.

Резултатите от проучването очертават тенденция към уеднаквяване на препоръките, отправяни към различните образователни институции. Сред най-често констатираните проблеми се открояват недостатъчната професионална подготовка на педагогическия персонал, затруднената комуникация между членовете на екипите за подкрепа на личностното развитие и родителите, липсата на стратегически подход при идентифициране на деца със специални образователни потребности, както и ограниченото познаване и прилагане на разнообразни методи и техники за работа – включително използване на визуални опори, сензорна интеграция и обособяване на „тихи кътове“ за временно отдръпване от социалната среда.

В заключение, методическата подкрепа се предоставя по инициатива на членове на екипите за подкрепа на личностното развитие и/или родителите, като целта е да се осигурят ясни, обосновани и приложими препоръки за повишаване на качеството на приобщаващото образование. Чрез разнообразни подходи и техники тази подкрепа допринася за подобряване на образователните резултати и за разширяване на възможностите за личностно развитие на децата и учениците.

Ключови думи: приобщаващо образование, методическа подкрепа, специални образователни потребности, регионален център, обратна връзка

INCLUSIVE EDUCATION, VIEWED THROUGH THE LENS OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT EFFECTIVENESS

Liliya Kisyova

Abstract: This study examines the conceptual foundations of inclusive education, emphasizing the role of methodological support in integrating children into general education environments. An empirical study was conducted, covering the methodological support implemented during the 2023/2024 academic year by the Regional Center for the Support of Inclusive Education – Sofia City. The study's primary objective is to identify common challenges in kindergartens and schools and to develop precise, practical guidelines for addressing issues in inclusive education at all levels.

The methodological framework encompasses an analysis of specialized literature, the development of protocol and feedback forms, the implementation of methodological supports according to a standardized template and in accordance with the current regulatory framework, the preparation of individualized feedback for each support provided, and the tracking of the results achieved. The results of the study outline a trend towards unification of recommendations made to different educational institutions, which is an important development in the field. The most frequently identified problems include the insufficient professional training of pedagogical staff, difficult communication between personal development support team members and parents, a lack of strategic approaches to identifying children with special educational needs, and limited knowledge of and application of various methods and techniques for work, including the use of visual supports, sensory integration, and establishing "quiet corners" for temporary withdrawal from the social setting. In conclusion, methodological support is provided at the initiative of members of the personal development support teams and/or parents, with the aim being to provide clear, substantiated, and applicable recommendations for improvements in the quality of inclusive education. Through various approaches and techniques, this support promotes better educational outcomes and expands opportunities for the personal development of children and students.

Keywords: inclusive education, methodological support, special educational needs, regional center, feedback

ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМА

С приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) през 2015 г. бяха въведени съществени промени в нормативната рамка, регламентираща образованието в България. Основната концепция на новата система е изграждането на максимално приобщаваща образователна среда, в която всички деца могат да се обучават заедно – независимо от религиозни, етнически, културни различия, ниво на умения и знания, индивидуални състояния или увреждания. Този подход съответства на задълженията на държавите, ратифицирали Конвенцията за правата на детето, която в чл. 28 детайлно определя ангажимента за гарантиране на достъпно и качествено образование за всяко дете, ученик или младеж.

Въвеждането на приобщаващо образование в българската система предполага изграждането на нова образователна парадигма, която изисква утвърждаването на съвременни принципи, методи и цели, за да бъдат посрещнати разнообразните потребности на децата. Тъй като този процес е дългосрочен, е необходимо устойчиво формиране на нови обществени нагласи, преодоляване на остарели схващания и постепенно изграждане на ценности, насочени към равнопоставеност и толерантност.

Създаването на новата образователна рамка наложи изграждането на специализирани институции, които да подкрепят ефективно и прилагане. В тази връзка бяха учредени регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО). Тези звена изпълняват ключова роля в прилагането на новите политики, като осигуряват подкрепа за личностното развитие на децата и учениците, извършват оценка на потребностите, предоставят специалисти за допълнителна подкрепа и оказват методическа помощ на образователните институции при затруднения с прилагането на нормативните изисквания (ЗПУО, чл. 27, 2015).

Внедряването на нововъведенията естествено поражда редица предизвикателства и въпроси. Според проучвания на Института за изследвания в образованието особено значими остават проблемите, свързани с неравния достъп до образование, различията между отделните социални групи, необходимостта от гарантиране на качествено образование за всички ученици, както и предотвратяването на преждевременно напускане на училище. Отделно внимание изисква и осигуряването на професионална реализация на завършилите различни образователни степени (Hristova et al., 2019). Тези предизвикателства налагат координирани усилия и целенасочени политики за тяхното преодоляване.

Системата на приобщаващото образование обхваща всички институции, ангажирани с обучението и развитието на децата – детски градини, училища, центрове за специална образователна подкрепа, центрове за подкрепа на личностното развитие и др. Сред тях особено значение имат Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото

образование, които изпълняват координиращи, консултативни, диагностични, образователни и методически функции. Те организират оценяването на индивидуалните потребности на децата, планират и проследяват предоставянето на допълнителна подкрепа, консултират родители и педагогически специалисти по въпроси, свързани с образователни терапии, форми на обучение, техники за работа с деца със специални образователни потребности и отлагане на задължително обучение.

Регионалните центрове разработват стратегии, провеждат обучения и информационни кампании, изготвят становища за форми на обучение, извършват функционални оценки и анализират данни, свързани с приобщаващото образование. Те имат и квалификационна роля, като организират допълнителна подготовка за педагогически специалисти, обучения за помощник-учители и методическо подпомагане за разработване на индивидуални планове за подкрепа. Според Правилника за устройството и дейността на РЦПППО (2018) Регионалният център – София-град, изпълнява и национални функции, включително координация на дейности и методическо уеднаквяване на практиките в централните на територията на страната. Чрез своята многостранна дейност РЦПППО се утвърждават като ключов фактор за ефективното прилагане на приобщаващото образование, гарантирайки условия за равен достъп, качествено обучение и подкрепа за личностното развитие на всяко дете.

МЕТОДИЧЕСКА ПОДКРЕПА В РАМКИТЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Законодателната рамка на приобщаващото образование в България придобива завършен вид с приемането на Наредбата за приобщаващото образование през 2017 г., която въвежда ясни дефиниции и принципи на този процес. В чл. 3, ал. 1 от Наредбата се посочва, че „приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (Наредба за приобщаващото образование, 2017). Това определение акцентира върху необходимостта от интегриране на разнообразни ресурси и форми на подкрепа, които да осигурят подходящи условия за успешното обучение и социално включване на всяко дете.

В основата на приобщаващото образование стоят три ключови концепции – достъпност, участие и напредък. Според Дамуанов (2023) първоначалният фокус на приобщаването е бил насочен към осигуряване на достъп до образователни услуги, докато днес акцентът се поставя

върху активното участие на децата и учениците със специални образователни потребности и върху устойчивото развитие на техния напредък. Авторът подчертава, че „приобщаващото образование се основава на подхода за човешките права и социалния модел, което налага приспособяване на училищната система към детето, а не на детето към системата“ (Дамуанов, 2023: 21).

Историческото начало на процеса в България може да се проследи още от 1994 г., когато страната участва в Саламанската конференция и подписва едноименната декларация, поставяща акцент върху правото на образование за всички групи деца със специални потребности. Radulov (2023) отбелязва, че България следва правилната посока, но е необходимо чрез демократични механизми да продължат обсъждането и усъвършенстването на вече въведените политики. Важна роля за успешното реализиране на приобщаващия подход имат специалистите, ангажирани с неговото прилагане. Според Krastev (2020) прилагането на приобщаващи практики води не само до по-високо качество на образованието, но и до преодоляване на дискриминационните нагласи. Обучението в приобщаваща среда позволява на учениците със специфични затруднения да постигат по-добри резултати, като същевременно създава условия за тяхната социална реализация и бъдеща професионална интеграция. Авторът въвежда понятието „приобщаваща интелигентност“, описано като способност за приемане на различието и създаване на подкрепяща среда, в която всички ученици могат да се развиват заедно със своите връстници. Това разбиране се вписва и в теорията на Gardner за множеството интелигентности, като добавя ново измерение на социалната и емоционалната компетентност (Gardner, 2014; Krastev, 2020).

С оглед на ефективното реализиране на приобщаващото образование законодателството изисква всяка детска градина и училище да създаде Екип за подкрепа на личностното развитие (ЕПАР). Според чл. 189 от ЗПУО този екип идентифицира силните страни и затрудненията на детето, извършва оценка на индивидуалните му потребности, разработва и реализира план за подкрепа, проследява напредъка и осъществява други функции, заложи в държавните образователни стандарти. Ефективността на работата на ЕПАР зависи от ясното разпределение на ролите и от координацията между членовете на екипа, от активното участие на родителите при изготвянето на функционалните оценки, индивидуалните програми и годишните планове за подкрепа. Практиката показва, че добрата колаборация между всички участници повишава шансовете за успешно включване на всяко дете в образователния процес.

Tzvetkova-Arsova и Balkanska (2023) разглеждат „приобщаването“ като обобщаващо понятие, което акцентира върху приемането на всяко дете като равностоен участник в общността независимо от неговите

специфики. Тази концепция поставя акцент върху ролята на детските градини и училищата като основни пространства за реалното прилагане на приобщаването и създаването на среда, в която всички деца могат да се развиват заедно. В по-широк смисъл приобщаващото образование представлява философия и политика, основани на правата на човека и принципа на равнопоставеност. То изисква адаптиране на образователната среда към индивидуалните потребности на обучаващите се и не допуска дискриминация по признак възраст, пол, етническа принадлежност, език или увреждане (Датчанов, 2022). Balkanska (2020) допълва, че целта на този модел е да осигури оптимални условия за качествено образование, физически комфорт и развитие на всяко дете чрез иновации и нови подходи, които поставят в центъра участието, присъствието и успеха на всички ученици, независимо от техните индивидуални характеристики. В този контекст приобщаващото образование се утвърждава като многопластов процес – едновременно правна рамка, педагогическа стратегия и ценностна система, насочена към гарантиране на равни възможности и подкрепа за развитието на всяко дете.

ИЗЯСНЯВАНЕ НА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА

В контекста на развитието на приобщаващото образование в България и множеството нормативни и организационни промени, въведени след 2016 г., необходимостта от методическа подкрепа на екипите за подкрепа за личностно развитие (ЕПАР) придобива все по-голямо значение. При създаването на такива екипи в детските градини и училищата обичайно се наблюдава период на адаптация и синхронизация на дейността на отделните членове, което изисква целенасочени усилия за осигуряване на ефективна работа. За да бъдат подготвени да посрещнат комплексните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности (СОП), участниците в ЕПАР следва да преминават през регулярни квалификационни обучения, които да гарантират надграждане на професионалните знания и практически умения в съответствие с изискванията на съвременната образователна среда.

Методическата подкрепа представлява сравнително нова, но ключова дейност в практиката на Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО). Тя е официално въведена с Наредбата за приобщаващото образование (2016), в чл. 144 на която е предвидено регионалният екип да предлага и организира предоставяне на методическа помощ на детски градини, училища и центрове за подкрепа за личностно развитие при работа с деца и ученици със СОП (Наредба за приобщаващото образование, 2017). Въпреки това историческите корени на тази дейност могат да бъдат проследени още в началото на процесите на интегрирано обучение – след промените в Закона за

народната просвета от 2002 г., които позволяват включването на деца със специални потребности в общообразователната система. Макар да липсват целенасочени изследвания за обхвата и ефективността на методическата подкрепа, натрупаният опит показва, че нейната реализация води до подобрения в нагласите, професионалната подготовка и практиките на работа с деца със СОП.

Съгласно Закона за предучилищното и училищното образование (2016) и прилежащата Наредба за приобщаващото образование РЦПППО изпълняват съветническа и консултативна функция. В чл. 190, ал. 3, т. 6 се посочва, че регионалните екипи предлагат и организират методическа подкрепа за педагогическите специалисти, ангажирани в работата с деца и ученици със специални потребности. Основните цели на тази дейност са свързани с подобряване на условията за обучение, осъвременяване на ресурсната база и повишаване на квалификацията на учителите, за да се отговорно на нарастващите изисквания на приобщаващата практика. В този процес активна роля играят директори, педагози и непедagogически персонал, които чрез обучения и консултации развиват умения за справяне с кризисни ситуации, за работа с родителите и за прилагане на адекватни педагогически подходи.

В Правилника за устройството и дейността на РЦПППО (чл. 10, т. 3) подробно са регламентирани основните аспекти на методическата подкрепа, които включват:

1. провеждане на краткосрочни модулни обучения на помощник-учители;
2. методическо подпомагане на учители и други педагогически специалисти при изготвяне на индивидуални планове за подкрепа, учебни планове и програми;
3. оказване на експертна помощ на членовете на ЕПАР в детските градини, училищата, центровете за специална образователна подкрепа и центровете за подкрепа за личностно развитие.

Тази дейност е ценен инструмент за уеднаквяване на практиките в национален мащаб и за подобряване на комуникацията и обмяна на опит между различните регионални центрове. Често методическата подкрепа се предоставя от специалисти психолози, които благодарение на своята експертиза могат да посредничат при възникване на конфликти между деца, родители и педагогически екипи. При необходимост се включват и други специалисти, като съставът на екипа се определя според спецификата на конкретния случай.

Исторически погледнато, методическата подкрепа е еволюирала от практиките на предишните ресурсни центрове, които още преди 2016 г. са осъществявали обучения за родителите и педагогическите специалисти, организирани са срещи за насърчаване на комуникацията между семействата, децата и училищния персонал и са стимулирали

обществената ангажираност по въпросите на приобщаването (Шиева, 2010). Въпреки напредъка редица автори отбелязват съществуващи предизвикателства като недостатъчна подготовка на педагогическите кадри, ограничени ресурсни възможности, трудности в комуникацията с родители и дефицит на часове за индивидуална работа със специалисти (Zamfirov, 2022).

Съществуващите практики показват, че методическата подкрепа може да включва различни форми – от консултации и супервизия до медиаторство и наблюдение на деца в естествената им среда, с цел предоставяне на конкретни насоки за работа (Racheva, 2022). Процедурата обикновено започва със заявка от родител, учител, директор или институция, след което се организира среща между всички заинтересовани страни. След наблюдение и обсъждане на случая се изготвя протокол с препоръки, който се предоставя на всички участници. Поради сложността на някои казуси често се налага междуинституционално сътрудничество с Регионалното управление на образованието, Държавната агенция за закрила на детето, отделите за закрила на детето и различни неправителствени организации.

Нарастващият брой заявки за методическа подкрепа всяка учебна година свидетелства за повишаващото се доверие към тази услуга и за осъзнаването на нейната значимост за качествено приобщаване на децата със СОП. Най-важният принцип, който стои в основата на тази дейност, е защитата на най-добрия интерес на детето чрез осигуряване на подкрепяща, адаптирана и равнопоставена образователна среда.

ОБРАТНА ВРЪЗКА ОТ МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА. МОДЕЛ НА ПРИЛАГАНЕ НА МЕТОДИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА

Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦПППО) поддържат трайни професионални взаимоотношения с детските градини, училищата и централите за специална образователна подкрепа (ЦСОП), обусловени от необходимостта от взаимно сътрудничество между тези институции. Когато възникнат образователни затруднения или дефицити, свързани с обучението и развитието на деца и ученици със специални образователни потребности (СОП), детските градини и училищата се обръщат към съответния регионален център чрез официална заявка за методическа подкрепа.

Подадената заявка се регистрира административно и задължително изисква изготвяне на официален документ – обратна връзка от методическа подкрепа. Този документ съдържа обобщена информация за причините за заявката, описани от подателя, кратко представяне на проведената среща, както и конкретни препоръки за последващи действия и подходящи форми на подкрепа. Обратната връзка има строго

конфиденциален характер, като в нея се включват имената на детето/ученика, групата или класът и съответната образователна институция. Данните се предоставят единствено на заинтересованите страни и се обработват в съответствие с нормативните изисквания за защита на личната информация.

Структурата на обратната връзка следва единен модел и обичайно включва следните елементи:

1. Подател на заявката за методическа подкрепа;
2. Мотиви и причини за подаване на заявката;
3. Наблюдения на Регионалния екип за подкрепа на личностното развитие (РЕПАР) от посещението в съответната група или клас;
4. Обобщение на проведената среща с родители и педагогически специалисти;
5. Подробно описание на възникналата проблемна ситуация и повода за инициране на методическата подкрепа;
6. Препоръки и насоки към всички участници за подобряване на взаимодействието и за избор на най-подходящи стратегии за обучение и развитие на детето/ученика.

Изготвянето на обратната връзка се извършва от специалистите на РЦПППО – експерти в областта на приобщаващото образование. Препоръките, съдържащи се в документа, се основават на индивидуалния анализ на конкретния случай и са строго специфични за всяка ситуация. По този начин всяка методическа подкрепа представлява уникална интервенция, съобразена с особеностите на съответния казус и с нуждите на участващите страни. За периода 2019–2024 г. в рамките на град София са реализирани общо 320 методически подкрепени, разпределени по учебни години, както следва:

- 2019/2020 г. – 30 подкрепени;
- 2020/2021 г. – 80 подкрепени;
- 2021/2022 г. – 62 подкрепени;
- 2022/2023 г. – 78 подкрепени;
- 2023/2024 г. – 70 подкрепени.

Настоящото изследване анализира методическите подкрепени, проведени през учебната 2023/2024 г., като целта е да се изведе представителна извадка, която да позволи идентифициране на повтарящи се модели, оценка на най-ефективните препоръки и изследване на ролята на подобрените взаимоотношения между участниците за успешното приобщаване на децата със СОП. Моделът на прилагане на методическата подкрепа се развива като логическо следствие от процесите на приобщаващото образование. Провеждането на теренни посещения и взаимодействието с екипите за подкрепа на личностното развитие в реалната училищна среда са ключови фактори за ефективното разрешаване на конкретни казуси.

Изследването е мотивирано от наблюдавания ръст на случаите, в които методическата подкрепа се използва като инструмент за решаване на проблеми, свързани с обучението и социализацията на деца със СОП. Анализът на натрупаните данни дава възможност за подобряване на практиките и за формулиране на по-ефективни стратегии за подкрепа в детските градини и училищата.

Основната цел на изследването е да се изработят ясни и приложими насоки за преодоляване на трудностите в приобщаващото образование, като се идентифицират най-често срещаните проблеми и се предложат решения за тяхното преодоляване.

За постигането на тази цел са формулирани следните изследователски задачи:

- извършване на преглед и анализ на научната литература, свързана с методическата подкрепа;
- изясняване на процедурите за предоставяне на методическа подкрепа в българската образователна система;
- анализ на съдържанието на обратните връзки, изготвени след проведена подкрепа;
- обобщаване на резултатите от конкретни случаи и извеждане на добри практики;
- изготвяне на примерни протоколи и обратни връзки като модел за прилагане на подкрепата;
- формулиране на изводи и препоръки въз основа на анализа на данните за учебната 2023/2024 г.
- За целите на изследването е използвана комбинация от качествени и количествени методи, включително:
 - преглед на специализирана литература и нормативни документи;
 - разработване на бланки за протоколи и обратни връзки;
 - наблюдение и анализ на проведени методически подкрепи;
 - статистическо обобщение на резултатите от предоставената подкрепа.

Контингентът на изследването обхваща образователни институции, родители и педагогически специалисти, които са инициирали методическа подкрепа с цел подпомагане на процеса на приобщаване на деца и ученици със СОП. Информацията е предоставена от РЦПППО – София-град, който поддържа база данни за всички реализирани методически подкрепи за разглеждания период. Анализът е базиран на официални протоколи и обратни връзки, съставени от регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие след проведените интервенции (табл. 1).

Таблица 1. Брой образователни институции, предизвикали методическа подкрепа

Образователна институция	Брой предизвикани методически подкрепи	Методическа подкрепа, %
Средно училище	23	32
Детска градина	20	28
Основно училище	19	27
Начално училище	2	3
Професионална гимназия	2	3
Частни училища	2	3
Център за специална образователна подкрепа	1	2
Държавна агенция за закрила на детето	1	2

Анализът на данните показва, че сред образователните институции, иницирали предоставянето на методическа подкрепа, преобладават училищата, докато детските градини заемат по-малък дял. Тази тенденция е показателна за спецификата на приобщаващото образование в България. Нарастващите изисквания към училищната система водят до увеличаване на предизвикателствата, свързани с осигуряването на подходяща образователна среда за учениците с различни потребности.

Докато в детските градини основните цели на педагогическата работа са свързани с формирането на базови умения за самостоятелност, изграждането на навици за учене и придобиването на първоначални знания за заобикалящия свят, в училищната среда акцентът се поставя върху постигането на измерими академични резултати по всички учебни предмети. Това значително повишава сложността на приобщаващия процес и изисква по-интензивни усилия както от страна на учениците, така и от страна на специалистите и родителите.

Графичното представяне на данните за образователните институции, заявили методическа подкрепа през учебната 2023/2024 г., онагледява реалната необходимост от този тип интервенции и разкрива областите, в които приобщаващото образование среща най-сериозни затруднения.

Допълнителен аналитичен аспект в изследването е разглеждането на контингента според това кой от участниците в процеса на приобщаващо образование (педагогически специалисти, родители или други ангажирани страни) е иницирал заявката за методическа подкрепа. Данните са извлечени от официални доклади и протоколи на Регионалния екип за подкрепа на личностното развитие към директора на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град (табл. 2).

Таблица 2. Предиизвикал методическа подкрепа

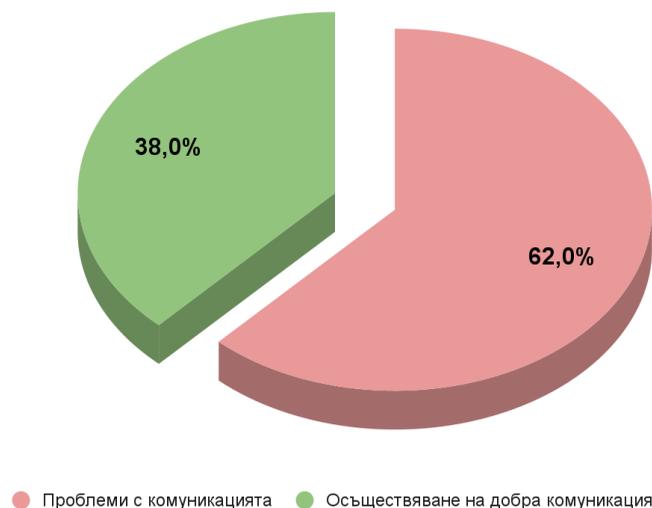
Предиизвикал подкрепата	Брой методически подкрепи	Методическа подкрепа, %
Директор на образователна институция	60	87
Родители	8	11
Директор на Държавна агенция за закрила на детето	1	1
Друга институция	1	1

Иницирирането на методическа подкрепа представлява значимо събитие, което се предиизвиква по различни причини. Особено значение има идентичността на лицето, което я предиизвиква, тъй като това е човекът, който изпитва най-голяма нужда от намеса, което показва, че възникналите затруднения в отношенията са по-трудни за управление от една от страните. В настоящото изследване директорите на образователни институции се установяват като най-честите инициатори на методическа подкрепа.

Анализът показва тенденция, свързана с повтарящи се заявки за подкрепа по едни и същи случаи. В един от случаите методическата подкрепа е била изисквана четири последователни пъти за едно и също дете, докато в друг случай – три пъти. При останалите случаи подкрепата е предоставена еднократно. При повтарящите се случаи често се включват институции извън образователната, в която се обучава детето, като например Министерството на образованието и науката, Регионалното управление на образованието, Държавната агенция за закрила на детето, отделите за закрила на детето, различните неправителствени организации, ангажирани с деца и ученици със специални образователни потребности, както и прародителите на децата и други заинтересовани страни.

За целите на настоящото изследване са избрани методическите подкрепи, проведени през учебната 2023/2024 г. Те са общо седемдесет на брой и са предиизвикани с цел разрешаване на различни казуси в практиката на специалистите, както и за подпомагане на родителите да се справят по-ефективно с образованието на своите деца. Анализът на случаите разкрива някои ключови резултати и изводи. В 62% от случаите се наблюдават затруднения в комуникацията между екипа за подкрепа на личностното развитие и родителите на децата или учениците. Това показва, че проблемите често не произтичат от самата подкрепа, а от вътрешното разпределение на отговорностите в екипа, например кой от членовете ще води кореспонденцията с родителите. Подобни

затруднения налагат намесата на външни екипи, за да се улесни взаимното разбиране между членовете на екипа на местно ниво и между екипа и детската градина или училището (фиг. 1).



Фиг. 1. Редовна комуникация между ЕПЛР и родителите

За целите на настоящото изследване препоръките са класифицирани в три категории. Първата категория включва препоръки, адресирани към екипите за подкрепа на личностното развитие, които са предоставени от членовете на регионалния екип за подкрепа на личностното развитие по време на провеждането на методическата подкрепа (табл. 3).

Таблица 3. Препоръки към ЕПЛР

Препоръки	Брой методически подкрепи
Редовна комуникация между ЕПЛР и родителите	38
Визуална подкрепа	25
Работа на ЕПЛР в групата или класа	21
Адаптиране на обучителни материали	21
Поведенчески програми	15
Допълнителна квалификация на ЕПЛР	14
Включване в обща подкрепа на детето/ученика	6
Тетрадка за обратна връзка	5

Най-често срещаната препоръка, идентифицирана в 38 от общо 70 проведени случая на методическа подкрепа, е необходимостта от поддържане на редовна комуникация между членовете на екипа за подкрепа на личностното развитие в детската градина или училището и родителите на децата и учениците. Това представлява 62% от всички случаи, което подчертава значимостта на комуникацията като основен фактор за разрешаване на конфликти, свързани с най-добрия интерес на детето. В конкретни ситуации препоръката варира – в някои случаи се предлага установяване на определен ден от седмицата за комуникация, докато в други се препоръчва всекидневна комуникация с цел минимизиране на недоразумения и предотвратяване на възможни манипулации от страна на децата. Освен това за ефективното изпълнение на установени програми за подкрепа се изисква постоянен обмен на информация между родителите, учителите и другите педагогически специалисти.

Следваща често срещана препоръка е използването на визуална подкрепа, която да бъде приложена не само за децата със специални образователни потребности, но и за всички деца в групата или класа. В 35% от случаите се препоръчва използване на различни варианти на визуална подкрепа, включително нискофункционални методи – картинни материали, кратки текстови инструкции, и високо функционални устройства като таблети със специализиран софтуер за допълваща и алтернативна комуникация. Тези подходи се прилагат с цел улесняване на комуникацията, усъвършенстване на говорните умения и подкрепа на невербални деца и ученици. Проекти, реализирани съвместно с УНИЦЕФ, МОН и РЦПППО, предоставят на нуждаещите се деца безплатно таблети и обучение за родители и специалисти, като допринасят за ефективното прилагане на тези методи.

Освен това значима препоръка е активното включване на ресурсните учители, логопедите и психолозите в учебния процес в класната стая. В 30% от случаите методическата подкрепа препоръчва съвместно преподаване, което може да включва помощник на учителя, работа на ресурсния учител паралелно с общообразователния учител, разпределяне на задачи по групи ученици и подкрепа от специалисти директно в процеса на учене. Този подход позволява адаптиране на учебната среда спрямо индивидуалните потребности на всички ученици и е ключов за успешното приобщаване.

Адаптирането на учебното съдържание е друг съществен аспект на методическите препоръки, като в 30% от случаите се посочва необходимостта педагогическите специалисти да синхронизират академичните знания и възможностите на децата със специфични образователни потребности, за да се постигне ефективно обучение.

В 21% от случаите се препоръчва изготвяне на индивидуални

поведенчески програми, които осигуряват консистентност на правилата и очакванията у дома и в училището или детската градина, с цел по-ефективно развитие на децата.

Непрекъснатото повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти също е сред ключовите препоръки – в 20% от случаите се акцентира върху участие в допълнителни обучения и курсове, свързани с работа с деца със специални образователни потребности, както и върху изграждане на положителни взаимоотношения в екипите за подкрепа.

Включването на децата със специални образователни потребности в общообразователни форми на подкрепа е препоръчано в 9% от случаите, като целта е постигане на максимално приобщаване и интеграция.

Накрая, в 7% от случаите се препоръчва въвеждането на дневници или тетрадки за обратна връзка между ЕПАР и родителите за проследяване на всекидневния учебен процес и изпълнението на поставените задачи.

Прилагането на тези препоръки води до подобряване на междуличностните отношения, повишаване на качеството на учебната среда и постигане на по-високи образователни резултати за децата със специални образователни потребности. Следващата група препоръки, разгледани в настоящото изследване за учебната 2023/2024 г., са насочени към родителите на тези деца и могат да бъдат класифицирани според степенята на интензивност (табл. 4).

Таблица 4. Препоръки към родителите

Препоръки	Брой методически препоръки
Програми за спазване – психологически, учебни и специфични	48
Редовна комуникация между ЕПАР и родителите	38
Визуална подкрепа	25
Използване на програмите на РЦПППО	15
Продължаване или преминаване към ДП	11
Консултация с детски психиатър	10
Намаляване на престоя на детето/ученика в групата/ класа	6
Създаване на контакт между ЕПАР и специалистите, които работят с детето извън детската градина	6
Избор на подходящ спорт	5
Редовно посещение на училище	3
Посещение на консултации с учителите	3
Спазване на спецификите в храненето	1
Кутия с любими играчки	1

Основната препоръка към родителите, идентифицирана чрез обратната връзка, е свързана с прилагането на програми, създадени от психолози или учители, с цел изграждане на навици и самостоятелни умения у децата и учениците със специални образователни потребности за справяне с всекидневните дейности, учебните задачи и свободното време. В 69% от случаите на методическа подкрепа се препоръчва родителите да прилагат индивидуализирана програма, съобразена с интересите и уменията на всяко дете, като спазването на програмата както от родителите, така и от детето се смята за ключов фактор за постигане на желаните резултати и подпомагане на пълноценното участие на детето във всички сфери на живота му. Често проблемите в процеса на обучение възникват именно поради участието на родителите, което подчертава тяхната ключова роля при образованието на деца със специални потребности. Системното спазване на установените правила и граници допринася за подобряване на учебните резултати и намалява необходимостта от повторни методически подкрепи.

Друга значима препоръка към родителите, идентифицирана в 62% от случаите, е насочена към подобряване на комуникацията между родителите и екипите за подкрепа на личностното развитие. Комуникацията се разглежда като двустранен процес, при който и двете страни се стремят максимално да подпомогнат детето да развие самостоятелност и да се обучава ефективно в общообразователна среда.

Специалистите препоръчват използването на визуална подкрепа в дома, която улеснява ориентацията на детето, подпомага комуникацията и изразяването на нужди и желания без възникване на кризи. В 35% от случаите родителите се насърчават да създават визуални табла за всекидневни дейности, като постепенно те могат да се разширят и към социални взаимодействия, особено при проблеми в адаптацията или при прояви на агресия. Визуалната подкрепа се оказва ефективен инструмент за интеграция и изграждане на добри комуникативни модели.

Често родителите не са запознати с всички налични възможности за подкрепа на децата със специални потребности. На гържавно ниво безплатни програми се предоставят чрез регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. В София например центърът разполага с три зали за ерготерапия и една за трудотерапия. В 21% от случаите родителите са насърчавани да се включат в тези програми, като повечето подават заявления и участват в дейности като ерготерапия, арт терапия, летни програми и спортни активности.

Методическа подкрепа се препоръчва и в ситуации, в които родителите отказват допълнителна подкрепа за деца, които имат нужда от такава. В 16% от случаите се препоръчва родителите да се възползват от допълнителните услуги, за да се оптимизират условията

на обучение и да се осигури индивидуализиран подход в класната стая по индивидуален учебен план. При по-сериозни специфични специалистите, особено психолозите, препоръчват консултация с детски психиатър в 14% от случаите. Тази препоръка се дава само когато педагогическите, психологическите, логопедичните и изгровите методи не дават резултат и след извършване на подходящи тестове. Ефективността на препоръката зависи от решението на родителите да я реализират.

Специалистите също така подчертават необходимостта от координация между различните професионалисти, които работят с детето, независимо дали са част от държавната образователна институция или частен сектор. В 9% от случаите се препоръчва установяване на комуникация между екипа за подкрепа и външни специалисти, което подпомага изграждането на последователни умения и ефективно прилагане на учебните и поведенческите стратегии. В 9% от случаите се препоръчва съкращаване на престоя на детето в детската градина или класната стая чрез изработване на адаптирани планове или комбинирани форми на обучение, за да се намали стресът и да се отговори на индивидуалните потребности. В 7% от случаите се препоръчва включване на подходящ спорт, адаптиран към физическите възможности на детето, с цел подобряване на физическото му развитие и намаляване на напрежението.

Родителите се насърчават и да осигуряват редовно присъствие на децата в училище, което е препоръчано в 4% от случаите, както и да следят за участие в допълнителни консултационни часове, за да се осъществи качествен и цялостен учебен процес. В специфични случаи специалистите препоръчват индивидуални мерки като кутии за лични вещи или специфичен режим на хранене, които са еднократни, но оказват значително положително въздействие върху адаптацията и поведението на детето.

Целта на препоръките към родителите при методическа подкрепа е да се постигнат обективно разрешаване на конфликтни ситуации и създаване на условия за оптимално развитие на децата и учениците със специални образователни потребности. Препоръките са структурирани по групи – към членовете на ЕПАР и към родителите, като това разделение отразява спецификата на изпълнение и отговорностите на всяка страна. Следващият раздел представя препоръки, които могат да бъдат приложени от образователните институции за подобряване на учебната среда за всички деца (табл. 5).

Таблица 5. Препоръка към образователната институция

Препоръка	Брой методически препоръки
Тих кът	20
Назначаване на помощник на учителя	18
Съдействие от ОЗД или социална услуга в общността	18
Супервизия	14
Промяна на формата на обучение	9
Създаване на алгоритъм на действие при прояви на детето/ученика	6
Повишаване на мотивацията на учениците	6

В рамките на системата на приобщаващото образование препоръки към детските градини и училищата могат да бъдат отправяни от институции, които са пряко подчинени на Министерството на образованието и науката (МОН). Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование представляват такива институции и съответно препоръките, предоставяни в рамките на методическите подкрепи, имат значима стойност. Въпреки това не във всички случаи тези препоръки се изпълняват от образователните институции. В 28% от случаите се препоръчва изграждането на „тих кът“ за деца или ученици, в който те да могат да почиват при претоварване, причинено от различни фактори. Такива пространства могат да бъдат създадени в рамките на всяка група или класна стая, като тяхното реализиране изисква средства и одобрение от директора на институцията.

Сред ключовите препоръки е и назначаването на помощник на учителя – професия, която все още не е широко разпозната в България. В 18% от случаите се предлага да се разгледат възможностите за включване на помощник на учителя в групата или класа, който да подпомага всички деца със специални образователни потребности, съответно учебния процес. Реализацията на тази препоръка зависи от наличието на финансови ресурси в институцията. С оглед на интеграцията на социални, здравни и образователни политики, в някои случаи се препоръчва образователните институции да се обръщат към Отдел „Закрила на детето“ към Държавната агенция за закрила на детето. В 26% от случаите методическата подкрепа включва съвет за съдействие от институции с по-голямо влияние върху родителите, особено в ситуации на насилие или недостатъчна грижа за децата със специални потребности.

Супервизията е допълнителен инструмент, използван за оценка на възможностите за подпомагане на децата. В 20% от случаите се препоръчва супервизия от специално подготвени специалисти с цел

проследяване на напредъка, разглеждане на спецификите на отделните случаи и оптимизация на условията за обучение. В някои случаи се налага промяна на формата на обучение за подобряване на учебните постижения на децата и учениците със специални образователни потребности. В 13% от случаите се препоръчва преминаване към комбинирана или индивидуализирана форма на обучение, при която детето участва в групови занятия по определени предмети, а по други предмети учи индивидуално.

Препоръките включват и насоки към специалистите за повишаване на мотивацията за учене на децата. В 9% от случаите се препоръчва психолозите и общообразователните учители да работят за стимулиране на учебната активност, а в други 9% се препоръчва разработването на алгоритъм за действие при идентифициране на деца с учебни затруднения, с оглед на подпомагане на общообразователните учители, които невинаги знаят как да реагират.

Въз основа анализиранияте препоръки за учебната 2023/2024 г. се формират общи изводи, които очертават приноса на регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие и ефективността на предоставяните методически подкрепи.

ИЗВОДИ

Изводите от настоящото изследване се основават на анализ на препоръките, предоставени към екипите за подкрепа на личностното развитие (ЕПАР), родителите и образователните институции, в които се обучават децата със специални образователни потребности. Наблюдават се тенденции към уеднаквяване на препоръките към различните институции, което показва, че проблемите на детските градини и училищата са често общи и произтичат от ограничената опитност на педагогическия персонал за справяне с разнообразни ситуации в общообразователната среда. Основен фактор е недостатъчната подготовка на учителите за работа с деца със специфики, както и индивидуалните нагласи на педагогическите специалисти и нивото на тяхната информираност по въпроси, свързани с функционална оценка, индивидуални програми и участие в ЕПАР.

Ключов проблем се наблюдава и в комуникацията между членовете на ЕПАР и родителите, която е критична за изграждането на ефективна обратна връзка и повишаване на успеваемостта на децата. Допълнително, идентифицира се непълно познаване на взаимодействието с други институции (социални служби и медицински услуги), особено при деца със сериозни нарушения, което предполага необходимост от по-добро запознаване с нормативната рамка и съвместна работа между социалните, медицинските и образователните институции. Други значими проблеми включват липса на стратегии за работа с деца със специални образователни

потребности в групата или класа, ограничено познаване на различни методи и техники за адаптация, включително визуална подкрепа, създаване на „тихи кътове“ и прилагане на сензорна интеграция. Недостатъчната информираност относно налични адаптирани учебни материали, одобрени от МОН, ограничава ефективното им използване във всекидневната практика. Педагогическите специалисти проявяват също ограничен опит и тревожност при прилагането на адапционни методи.

Назначаването на помощници на учителя се затруднява от ниското заплащане, недостатъчната мотивация и понякога злоупотребата с длъжностните им задължения. Въпреки това тяхното включване остава препоръчително и се разглежда като ефективна подкрепа за учебния процес. Психолозите рядко прилагат поведенчески програми за деца със специфични нужди, въпреки че опитът показва, че тези програми водят до подобряване на поведението и социалните отношения. Супервизията на случаи, изискващи допълнително внимание, се препоръчва като добра практика, която обаче рядко се прилага в образователната среда.

ПРЕПОРЪКИ

Въз основа на резултатите от методическите подкрепи се формулират следните препоръки:

- Въвеждане на алгоритми за действие при предоставяне на допълнителна подкрепа или при прояви на агресия, за улесняване на интеграцията на децата в детските градини и училищата.
- Подготовка на членовете на ЕПАР преди срещи с деца и ученици със специални образователни потребности, за повишаване на ефективността на приобщаващото обучение.
- Ранно изясняване и изглаждане на комуникационните проблеми между ЕПАР и родителите в интерес на детето.
- Използване на адаптирани учебни материали, одобрени от МОН, към специфичните потребности на децата.
- Прилагане на иновативни технологии и визуална подкрепа, както и допълваща и алтернативна комуникация, за улесняване на приобщаването и комуникацията с децата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методическите подкрепи се предоставят при възникване на проблеми, свързани с деца и ученици със специални образователни потребности, по инициатива на директорите, членовете на ЕПАР или родителите. Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование осигуряват експертна помощ чрез посещения на детските градини и училищата, срещи с родители, учители и директори, както и предоставяне на консултации и обучения.

Ефективността на методическите подкрепи зависи от спазването на представените препоръки. Когато те се прилагат последователно, казусите се разрешават още при първата среща; при частично или несистемно изпълнение се налагат повторни интервенции. Методическите подкрепи подобряват образователните възможности на децата и учениците, подпомагат разбирането на родителите и учителите за специфичните потребности на децата и допринасят за успешното приобщаващо образование. Експертността на представителите на регионалните центрове и тяхната подготовка по нормативната база и практическите подходи са ключови за ефективността на методическите подкрепи и постигането на положителни резултати при всички деца със специални образователни потребности.

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи

- Закон за предучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015 г., посл. изм. и доп. ДВ, бр. 69 от 16 август 2024 г. [Pre-school and School Education, Act. promulgated, State Gazette, No. 79/13.10.2015, Effective 01.08.2016], Retrieved 16.08.2024, from https://www.mon.bg/nfs/2024/09/zakon-preduchobrazovanie-v1608_110924.pdf
- Конвенция за правата на детето. Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. – ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г., обн. ДВ, бр. 55 от 12.07.1991 г., в сила от 3.07.1991 г. [Convention on the Rights of the Child, Act. promulgated, State Gazette, No. 32/23.04.1991, Effective 03.07.1991], from <https://sacp.government.bg/sites/default/files/regulatorybase/normativna-baza-1798.pdf>
- Наредба за приобщаващото образование, обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г., изм. и доп. ДВ, бр. 66 от 6 август 2024 г. [Ordinance of inclusive education, Act. promulgated, State Gazette, No. 86/27.10.2017, Effective 27.10.2017], Retrieved 06.08.2024, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177670>
- Правилник за устройството и дейността на регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Издаден от министъра на образованието и науката, обн. ДВ, бр. 9 от 26 януари 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 35 от 27 април 2021 г. [Regulations on the organization and activities of regional centers for supporting the process of inclusive education, Act. promulgated, State Gazette, No. 9/26.01.2018, Effective 27.04.2021] from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137180417>

Източници

- Balkanska, N. (2020). *Montessori metodat i priobshavashtata obrazovatelna sreda*. [Балканска, Н. (2020). Монтесори методът и приобщаващата образователна

- среда. Научни положения, терапевтични техники и съвременни перспективи.] Sofia: Fenomen.
- Damyanov, K. (2023). *Sashtnost na priobshtavashtoto obrazovanie pri detsa i uchenitsi sas specialni obrazovatelni potrebnosti*. [Дамянов, К. (2023). Същност на приобщаващото образование при деца и ученици със специални образователни потребности.] *Specialna pedagogika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Damyanov, K. (2022). *Priobshtavashto obrazovanie i organizacia na podkrepiashta sreda*. [Дамянов, К. (2022). Приобщаващо образование и организация на подкрепяща среда.] Sofia: Es print OOD.
- Gardner, H. (2014). *Mnojestvo inteligentnosti*. [Гарднър, Х. (2014). Множество интелигентности.] Sofia: Iztok-Zapad.
- Hristova, A., Baev, S., Petrova, S. & Tosheva, E. (2019). *Problemi na preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie v Bulgaria i vuzmojnosti za ogranichavane na tiahnoto negativno vazdeistvie*. [Христова, А., Баев, С., Петрова, С., Тошева, Е. (2019). Проблеми на предучилищното и училищното образование в България и възможности за ограничаване на тяхното негативно въздействие.] *Institut za izsledvania v obrazovanieto*.
- Ilieva, M. (2010). *Niaкои problemi pri integriraneto na detsa sas specialni potrebnosti v obshtooobrazovatelnite uchilishta i detski gradini*. [Илиева, М. (2010). Някои проблеми при интегрирането на деца със специални образователни потребности в общообразователните училища и детски градини.] *Pedagogicheski almanah*, T. 18, br. 2, 48–57. Veliko Tarnovo: Velikotarnovski universitet "Sv. Sv. Kiril i Metodii".
- Krastev, A. (2020) *Priobshtavashta inteligentnost*. [Кръстев, А. (2020). Приобщаваща интелигентност]. Pleven.
- Racheva, V. (2022). *Razvitie na protsesa na priobshtavashto obrazovanie chrez predstavianeto na metodicheska podkrepa ot mobilnata grupa na REPLR kam RCPPO-Sofia-grad.- Razvitie na priobshtavashtoto obrazovanie v Bulgaria: 15 godini po-kasno. Sbornik s dokladi ot Regionalna konferencia s mejdunarodno uchastie, 207-211*. [Рачева, В. (2022). Развитие на процеса на приобщаващо образование чрез предоставянето на методическа подкрепа от мобилната група на РЕПАР към РЦПППО – София-град.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Radulov, V. (2023) *Bezsporni postijenia na priobshtavashtoto obrazovanie s pogled kam blizko badeshte. – Priobshtavashto obrazovanie*. [Радулов, В. (2023). Безспорни постижения на приобщаващото образование с поглед към близко бъдеще.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", 9–14.
- Tzvetkova-Arsova, M. & Balkanska, N. (2023). *Kontseptsia za priob]avashtoto obrazovanie. Razvitie na idejata – integratsia, vkluchvane, priobshtavane. Definitia i poniatien aparat. – Priobshtavashto obrazovanie, 17-30*. [Цветкова-Арсова, М., Балканска, Н. (2023). Концепция за приобщаващото образование. Развитие на идеята – интеграция, включване, приобщаване. Дефиниция и понятиен апарат].

Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

Zamfirov, M. (2022). *Detsata sas specialni obrazovatelni potrebnosti i priobshavashtoto obrazovanie v detskite gradini*. – In: M. Zamfirov (Ed.). *Iubileen sbornik 140 godini Preduchilishtno obrazovanie v Bulgaria: Postijenja i horizonti*, 229–237. [Замфиров, М. (2022). Децата със специални образователни потребности и приобщаващото образование в детските градини.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

За автора:

Гл. ас. д-р Лилия Кисьова, Факултет по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“
Научни интереси: в областта на приобщаващото образование, работата с деца и ученици със специални образователни потребности, работата с деца и ученици с дефицит на вниманието и хиперактивност и интелектуални дефицити.

ORCID: 0000-0001-5026-1960

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

E-mail: lckisuova@uni-sofia.bg

About the author:

Chief assistant professor Liliya Kisyova, PHD, Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University "St. Kliment Ohridski," Department of Special Pedagogy

Research interests: in the field of inclusive education, working with children and students with special educational needs, working with children and students with attention deficit and hyperactivity, and intellectual disabilities.

ORCID: 0000-0001-5026-1960

Contact: Sofia 1574, Shipcheski Prohod Blvd. No. 69A

E-mail: lckisuova@uni-sofia.bg

PHONOLOGICAL PROCESSING AS A MARKER OF LATENT COGNITIVE VULNERABILITY: A PRE- AND POST-STROKE CASE STUDY IN A PATIENT WITHOUT APHASIA

Emanuela Shtika
Katerina Shtereva

<https://doi.org/10.60059/SPL.2024.2.42-56>

SPEECH & LANGUAGE THERAPY

ЛОГОПЕДИЯ

Abstract: This study presents a case of a patient whose phonological processing was assessed before and after an ischemic stroke in the right posterior cerebral artery, without clinical signs of aphasia. Using a standardized assessment tool, a marked decline was observed in tasks involving repetition, blending, and segmentation of sound units, particularly when processing pseudowords, while automated processes such as oral reading and auditory phonological processing remained relatively preserved. The findings indicate that even lesions outside the classical language areas can lead to selective language-cognitive impairments. The study supports the concept of the network-based and bilateral organization of language functions and highlights the potential of phonological tasks as a sensitive tool for early detection of latent cognitive-linguistic vulnerability and increased neurovascular risk.

Keywords: phonological processing; ischemic stroke; subclinical vulnerability; cognitive reserve; right hemisphere lesion; neurovascular risk

ФОНОЛОГИЧНАТА ПРЕРАБОТКА КАТО МАРКЕР ЗА ЛАТЕНТНА КОГНИТИВНА УЯЗВИМОСТ: ПРОСЛЕДЯВАНЕ НА СЛУЧАЙ ПРЕДИ И СЛЕД ИНСУЛТ ПРИ ПАЦИЕНТ БЕЗ АФАЗИЯ

Емануела Щика
Катерина Щерева

Резюме: Изследването представя случай на пациент, при който е проследена фонологичната преработка преди и след исхемичен инсулт в дясната задна мозъчна артерия, без наличие на клинична афазия. Чрез прилагане на стандартизиран инструмент за оценка се установява значимо влошаване на уменията за повторение, сливане и сегментиране на звукови единици, особено при работа с псевдогуми,

докато автоматизираните процеси като четене на глас и слухова фонологична обработка остават относително запазени. Резултатите показват, че дори при лезии извън класическите езикови зони могат да настъпят селективни езиково-когнитивни нарушения. Проучването подкрепя концепцията за мрежовата и билатерална организация на езиковите функции и подчертава потенциала на фонологичните задачи като чувствителен инструмент за ранно откриване на латентна когнитивно-езикова уязвимост и повишен невровакуларен риск.

Ключови гуми: фонологична преработка; исхемичен инсулт; субклинична уязвимост; когнитивен резерв; дяснохемисферна лезия; невровакуларен риск

INTRODUCTION

Phonological processing is a core linguistic mechanism that provides access to the sound structure of language and is directly related to the identification, analysis, manipulation, and temporary storage of sound units (Shtereva, 2012; Nadeau, 2001). It is crucial for various speech activities such as naming, repetition, and reading (Kendall & Nadeau, 2016), and encompasses three interrelated components: phonological awareness, working memory, and long-term phonological representation - which connect auditory perception with language production (Shtereva, 2012).

Disruptions in the phonological system can affect a wide range of language skills - comprehension, reading, and writing (Asenova, 2009; Tsenova, 2012). In most types of aphasia, deficits occur in all three components, with repetition and phonological working memory being the most vulnerable (Kendall & Nadeau, 2016; Robson et al., 2019). Tasks involving pseudowords and syllable manipulation are particularly indicative, as they require abstract processing without reliance on the lexical system (Woollams, 2013). According to Martin and Saffran (1997), phonological processing is closely tied to auditory-verbal short-term memory and does not constitute an autonomous system - when semantic deficits are present, reliance on phonological strategies increases, conversely, phonological deficits lead to reduced repetition abilities. These findings underscore the diagnostic value of phonological tasks in language disorders.

Stroke is one of the leading causes of acquired language impairment. Aphasia, which most often results from lesions in the left hemisphere, is characterized by varying degrees of impairment in speech comprehension, expression, repetition, and naming. However, not all strokes lead to aphasia. When the right hemisphere is affected, language deficits often remain subclinical though they may involve subtle impairments in prosody, discourse organization, pragmatic language use, and, in some cases, phonological processing (Berthier et al., 2010; Van Dun et al., 2015).

Functional imaging studies demonstrate that the right hemisphere can be actively involved in language processing, particularly in cases of compensatory reorganization following left-hemisphere damage (Xing et al., 2016; Noonan et al., 2013). These findings are important in the context of the present study, because they suggest that lesions in the right hemisphere, even if they don't directly affect phonological encoding, may still impact attentional control and working memory. These are both essential for efficient phonological processing.

The growing scientific interest in phonological function is also driven by its sensitivity to vascular and neurodegenerative changes. Structural brain alterations such as white matter hyperintensities and medial temporal lobe atrophy are associated with an increased risk of cognitive vulnerability and stroke (Mele et al., 2024). Neuroimaging studies indicate that such findings often co-occur with subtle but clinically significant cognitive and language impairments detectable only through specialized testing (Dimitrova-Kirilova, 2023). “Silent” brain infarcts, although clinically asymptomatic, are linked to brain atrophy and declines in executive functions, attention, memory, and processing speed, with greater periventricular hyperintensity volume showing a stronger relationship with these deficits (Zhang et al., 2021). Atrophy of the thalamus, fronto-insular cortex, and right inferior temporal gyrus also correlates with lower cognitive performance (Zhu et al., 2021). In carotid stenosis, more pronounced atrophy and hyperintensities are observed in the affected hemisphere, along with reductions in global cognition (MMSE, MoCA) and lower scores in tests of mental processing speed, learning, visuospatial abilities, verbal processing, reasoning, and executive functions (Johnston et al., 2004; Martinić-Popović et al., 2009; Mathiesen et al., 2004; Balestrini et al., 2013). Neuroimaging and neuromodulation data indicate that the right posterior inferior frontal gyrus (pIFG) plays a significant role in phonological decision-making, regardless of stimulus modality, and its damage leads to slower reaction times and more errors (Hartwigsen et al., 2010). The meta-analysis by Vigneau et al. (2010) supports these conclusions, showing that the right hemisphere contributes to phonological processing mainly through attention and working memory, with specific unilateral activation observed primarily during sentence and text processing. These findings support the concept of hemispheric asymmetry and highlight that language difficulties can manifest even in the absence of overt aphasia.

In this context, sensitive linguistic tools such as the standardized SAPA test (Kendall et al., 2010) and its Bulgarian adaptation, SOFA – Standardized Assessment of Phonology in Aphasia (СОФА – Стандартизирана оценка за фонология при афазия, Bulgarian title) (Marinova & Shtereva, 2023), enable precise domain-specific assessment. Findings from Shtika and Shtereva (2024) show that Subtest 3 of SOFA (repetition, blending, and segmentation of real and pseudowords) accounts for over 79% of the variance in spoken speech in patients with motor and sensory-motor aphasia, making it an exceptionally prognostic indicator.

The present study reports the case of an adult patient whose phonological processing was assessed before and after an ischemic stroke in the territory of the right posterior cerebral artery. Comparing results from the same individual before and after a brain injury provides unique insight into language vulnerability and interhemispheric compensatory plasticity in stroke. The aim is to trace the dynamics of language functioning and to evaluate the potential of the SOFA test as an indicator of latent cognitive vulnerability in the absence of clinical aphasia. The study seeks to answer whether subtle phonological processing impairments can be detected following right-hemisphere stroke, and to determine the prognostic and diagnostic value of this mechanism beyond the framework of traditional aphasia.

METHODOLOGY

Respondent and Study Timeline

This study presents the case of a 70-year-old male, born in Sofia, Bulgaria, with a university degree and over 40 years of professional practice as a neurologist. His native language is Bulgarian. The patient is right-handed, although during adolescence he temporarily used his left hand as dominant due to a surgical intervention. In adulthood, there were no indications of left-handedness or mixed lateralization.

The respondent was included in the study in January 2022 as part of the control group in a doctoral research project on phonological processing in aphasia, which applied the SOFA (Shtika, 2024). The initial assessment revealed no cognitive or language deficits, with results corresponding to preserved functioning in these domains.

In January 2024, the patient experienced an ischemic stroke in the territory of the right posterior cerebral artery (RPCA). The diagnosis was confirmed by computed tomography (CT) and magnetic resonance imaging (MRI) conducted at the Military Medical Academy – Sofia. Neuroimaging revealed thrombosis in the RPCA territory and hypodense areas in the right parieto-occipital region, without involvement of left-hemisphere language zones. Clinically, the stroke presented with left-sided hemiparesis (more pronounced in the arm), sensory impairments, and visual deficits. No aphasia was detected—speech remained clear, without dysarthria, with preserved comprehension and language production.

A follow-up MRI in April 2024 at University Multi-profile Hospital “St. Ivan Rilski” – Sofia, compared to the previous scans, revealed chronic post-ischemic encephalomalacia and gliotic changes in the right thalamus, right occipital lobe, and hippocampus, as well as a persistent cavernoma in the right frontal region without evidence of hemorrhage. Bilateral gliotic foci of vascular origin were noted, without progression. No new vascular events, aneurysms, or acute pathologies were detected. The brainstem, cerebellum, and medulla spinalis were structurally intact. These findings were consistent with chronic cerebrovascular lesions and

old ischemic changes. Accompanying medical records indicated pleuropneumonia, hiatal hernia, duodenal ulcer (in remission), anemia, mildly reduced serum albumin, and emphysematous changes. No dementia, neurodegenerative disease, or other conditions were identified that could compromise the validity of the cognitive or language assessment during the follow-up evaluation.

Due to changes in emotional state and a decline in general health, the follow-up SOFA test was conducted in May 2025. The aim was to determine whether, and to what extent, the right-hemisphere lesion, despite being outside classical language zones, affected phonological processing ability.

RESEARCH INSTRUMENTATION

SOFA is designed for precise, domain-specific evaluation of the phonological system through tasks targeting three key aspects: phonological awareness, phonological working memory, and phonological manipulation (Kendall & Nadeau, 2016). The Bulgarian adaptation, carried out by Marinova and Shtereva (2023), was developed in accordance with the structural and linguistic specifics of Bulgarian and approved by the Ethics Committee of Sofia University “St. Kliment Ohridski.”

SOFA consists of three subtests, systematically covering different levels and mechanisms of phonological processing:

1. Reading Aloud – includes selected real words, pseudowords, pseudo-homophones, and words with non-standard orthography. Stimuli are selected according to frequency of use, syllable structure, word length, and phoneme–grapheme correspondences to control for lexical frequency and orthographic effects.
2. Auditory Phonological Processing – assesses the ability to recognize rhyming real and pseudowords, make lexical decisions, and discriminate minimal pairs. Tasks are designed to engage both automatic and consciously controlled phonological processes.
3. Repetition, Blending, and Segmentation – includes tasks at the phoneme and syllable levels, with real and pseudowords, and manipulation tasks such as segmenting initial, final, or medial phonemes/syllables to test flexible handling of phonological material.

The linguistic material was constructed based on the structural characteristics of the Bulgarian phonological system described by Tilkov (1983) and Boyadzhiev & Tilkov (1999), as well as the principles of non-linear syllable structure formulated by Stoel-Gammon and Stemberger (1994). Pseudowords were generated using the Wuggy algorithm, ensuring structural and statistical similarity to real words while preserving natural sound patterns and probabilistic models of Bulgarian (Shtereva et al., 2020).

Stimuli and instructions were presented in both audio and visual formats, with standardized delivery for all participants. Scoring criteria were binary:

1 point for a correct and 0 points for an incorrect response. Before the main assessment, training items with feedback were provided; during the test proper, no corrections or additional prompts were allowed. The assessment was conducted individually, in a quiet environment, without time pressure, with an average duration of 25–35 minutes. SOFA allows both quantitative and qualitative analysis of phonological processing and is applicable not only in aphasia but also in other neurological conditions, including stroke without clinically apparent aphasia. The test is non-fatiguing, adaptable to individual pace, and compatible with other diagnostic batteries such as the *Boston Diagnostic Aphasia Examination* (BDAE).

ETHICAL CONSIDERATIONS

The study was conducted in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki for ethical conduct in medical research involving human participants. The patient's initial participation in the control group in 2022 was part of a doctoral project approved by the Ethics Committee of Sofia University "St. Kliment Ohridski," following the signing of informed consent.

After the cerebrovascular event and in light of the scientific significance of the case, the respondent was invited to participate again. The follow-up evaluation was performed after providing full information on the study's objectives, methods, potential benefits, and voluntary nature. The patient signed a new informed consent form, confirming his willingness to participate in the present research.

RESULTS

SOFA Test Performance

The participant was assessed with the SOFA test at two time points—approximately two years prior to an ischemic stroke in the territory of the right posterior cerebral artery, and one year after the event. The results are presented in Table 1 and illustrated in Figure 1. The total score decreased from 168/190 points (88.42%) pre-stroke to 140/190 points (73.68%) post-stroke, representing a reduction of nearly 15 percentage points.

Subtest-level analysis revealed varying degrees of decline. Subtest 1 (Reading) showed a minimal decrease—from 64/65 points (98.46%) to 63/65 points (96.92%)—suggesting preserved automated visual–phonological decoding. Subtest 2 (Auditory Phonological Processing) indicated a moderate decline—from 49/55 points (89.09%) to 45/55 points (81.82%)—with more pronounced difficulties in minimal pair discrimination and lexical decision tasks, likely related to reduced efficiency in auditory–phonemic analysis. Subtest 3 (Repetition, Blending, Segmentation) was the most affected, with scores dropping from 55/70 points (78.57%) to 32/70 points (45.71%)—a difference of 32.86 percentage points—particularly in pseudoword tasks, which require intensive phonological working memory engagement and manipulation of sound units.

The pre-stroke profile indicated high performance across all language domains, with a slightly lower score in Subtest 3, potentially reflecting early signs of reduced phonological capacity or latent vascular vulnerability. Post-stroke, a marked deterioration in phonological manipulation was observed, while automated and lexically supported processes remained relatively preserved.

Table 1. SOFA Test Results – Pre- and Post-Stroke

Subtest	Max. Score	Pre-Stroke (points)	Pre-Stroke (%)	Post-Stroke (points)	Post-Stroke (%)
Subtest 1: Reading	65	64	98.46%	63	96.92%
Subtest 2: Auditory Phonological Processing	55	49	89.09%	45	81.82%
Subtest 3: Repetition, Blending, Segmentation	70	55	78.57%	32	45.71%
Total SOFA Score	190	168	88.42%	140	73.68%

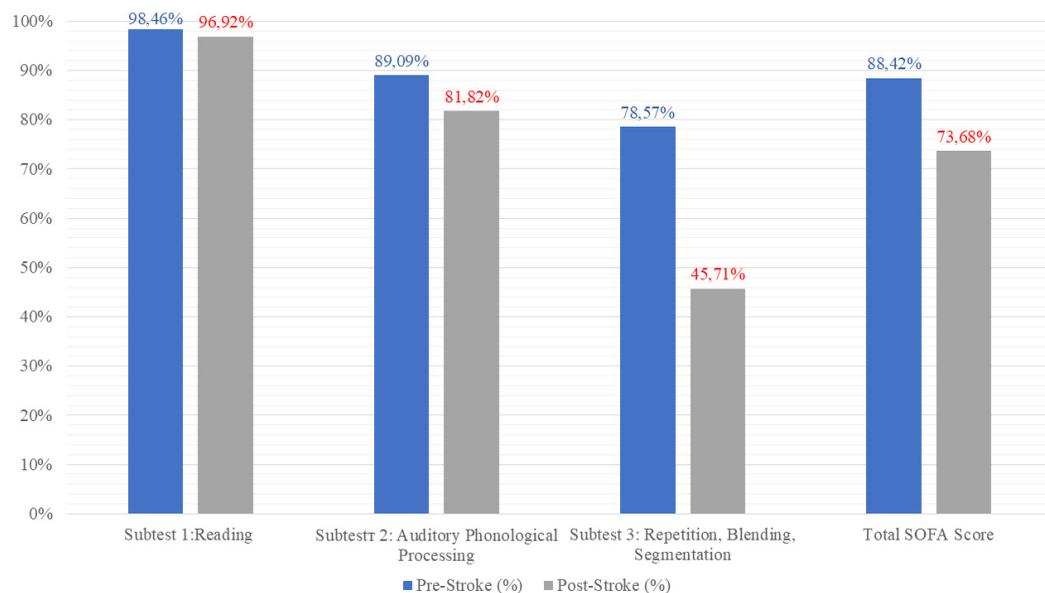


Fig. 1. Percentage scores on the SOFA test – pre- and post-stroke

The patient was assessed as part of a doctoral research project (Shtika, 2024) involving the SOFA test, which enabled direct comparison of his pre-stroke performance with that of a control group of 29 healthy participants, as shown in Table 2. Analysis of the three main subtests revealed that the patient's pre-stroke performance was close to the control group's mean scores, both in raw points and in percentages. This comparison provides a reliable baseline for evaluating

post-stroke changes, as it offers an individual pre-event profile against normative data from a comparable sample.

Before the stroke, the patient demonstrated excellent results in Subtest 1 (98.46%) and Subtest 2 (90.91%), comparable to or exceeding the control group's average scores. However, in Subtest 3, his score was lower—72.86% compared to the control group mean of 83.40%—indicating the presence of selective difficulties in phonological processing even prior to the cerebrovascular event.

Table 2. Comparison of mean raw and percentage SOFA scores (Subtests 1, 2, and 3) between the patient (pre-stroke) and the control group

Group	Subtest 1 – Total (65 pt)	%	Subtest 2 – Total (55 pts)	%	Subtest 3 – Total (70 pts)	%	Total SOFA – Total (190 pts)	%
Control Group	62.69	96.45	48.93	88.97	58.38	83.40	170.103	89.53
Patient pre-stroke	64	98.46	50	90.91	51	72.86	168	88.42

BEHAVIOURAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS DURING TESTING

When interpreting the results, it is important to consider the researcher's observations regarding the participant's behavioural engagement during the two testing sessions.

During the initial assessment (January 2022), the participant demonstrated high motivation, sustained concentration, and a clear willingness to complete the tasks. However, he reported that the audio recordings were difficult to perceive, which led him to adopt a compensatory strategy of overtly repeating each stimulus aloud. This approach likely supported his performance, particularly in tasks involving auditory-phonological processing.

In contrast, during the follow-up assessment in May 2025, the participant exhibited an opposite behavioral profile—he expressed low interest, mild physical discomfort, and fatigue, though without a marked desire to terminate participation. He did not report any difficulty perceiving the audio recordings and did not employ the earlier compensatory strategy, despite the presence of identical tasks.

DISCUSSION

This case study highlights phonological processing as a sensitive indicator of cognitive and linguistic vulnerability, even in post-stroke patients without aphasia. The findings demonstrate a substantial decline in performance on Subtest 3 of the SOFA test following an ischemic stroke in the territory of the right posterior cerebral artery (RPCA), despite the absence of lesions in the classical left-hemispheric language areas.

The patient's total score decreased from 168 points (88.42%) pre-stroke to 140 points (73.68%) post-stroke, with the most pronounced reduction observed in Subtest 3 (repetition, blending, segmentation)—from 78.57% to 45.71%. Tasks involving pseudowords were particularly affected; these require intensive cognitive processing, manipulation of sound units, and access to abstract phonological representations. According to Kendall & Nadeau (2016), such tasks are among the most sensitive to impairments in phonological encoding and working memory, and they are frequently severely disrupted in individuals with aphasia. In the present case, this pattern emerges despite the absence of aphasia, underscoring the high diagnostic sensitivity of this subtest.

Notably, these linguistic difficulties arose following a right-hemispheric stroke—a lesion site traditionally regarded as non-language dominant. However, multiple studies (Berthier et al., 2010; Van Dun et al., 2015; Yuan et al., 2025; Hartwigsen et al., 2010) indicate that the right hemisphere can play a compensatory or supportive role in language processing, particularly in the presence of bilateral or reorganised neural networks. In this context, the presented case adds to the growing evidence in support of a dynamic, network-based model of language organisation, in which both hemispheres contribute to maintaining linguistic functions.

The comparison between the two time points demonstrates that the SOFA test is sensitive to subtle changes in the language system that are not apparent in the gross clinical picture. This supports the view that phonological processing can serve as a reliable marker of both current language status and potential cognitive risk. Findings from Lee et al. (2014), Schellhorn et al. (2021), and Delano-Wood et al. (2008) emphasise the relationship between pre-stroke cognitive deviations, white matter hyperintensities, and an increased risk of cerebrovascular events. In this regard, the post-stroke deterioration in Subtest 3 performance in an otherwise aphasia-free patient may be interpreted as evidence of vulnerability in network coordination following ischemic injury.

Hypothetically, if confirmed in larger samples, poor performance on Subtest 3 of the SOFA—even in the presence of otherwise preserved language production—could be used as an early marker of cognitive vulnerability and a potential predictor of cerebrovascular risk, especially in older patients or those with additional risk factors. This observation aligns with previous reports describing pre-stroke cognitive dysfunction as a predictor of future cerebrovascular events (Gottesman & Hillis, 2010; Debette & Markus, 2010).

FINDINGS

The results of this single-case study demonstrate that the SOFA test, which measures phonological processing, serves as a sensitive indicator of language deficits even in patients without aphasia following ischemic stroke. The most pronounced decline was observed in Subtest 3 (repetition, blending, and segmentation),

which demands a high degree of cognitive engagement and manipulation of sound units, particularly with pseudowords. The findings indicate that even lesions located in the right hemisphere, outside the classical left-hemispheric language zones, can lead to language–cognitive impairments, supporting the concept of a bilaterally distributed and network-based language system.

Comparison of pre- and post-stroke performance suggests that phonological processing can function not only as a reflection of language ability but also as a potential marker of neurovascular vulnerability and limited compensatory capacity. These results underscore the need to integrate domain-specific tools, such as the SOFA test, into clinical speech–language pathology practice—both for diagnostic and follow-up purposes and for the early identification of patients at elevated risk of cognitive and language deficits as a consequence of vascular events.

LIMITATIONS

This study has several limitations that should be taken into account when interpreting the findings:

1. Case-study design – The data presented refer to a single participant, and therefore, generalization to a broader population should be made with caution. Replication with a larger sample is required.
2. Prior familiarity with the test – Although the patient did not recall the specific items from the initial assessment, familiarity with the structure and format of the tasks during the second testing session may have partially influenced performance (familiarity effect), despite the observed decrease in motivational engagement.
3. Subjective factors during assessment – Researcher observations indicate differences in motivation and behavioural engagement between the two assessments. During the initial testing, the participant demonstrated an active coping strategy (repeating stimuli aloud), whereas in the follow-up session, motivation was lower and no compensatory techniques were employed. This raises questions about the influence of motivational and contextual factors on cognitive performance.
4. Pharmacological support – Following the stroke, the patient took medications that stimulated cognitive function, such as citicoline and simazine. This is an important consideration in interpreting performance. However, the absence of a control group receiving similar medication limits the ability to differentiate between the contributions of neuroplasticity and pharmacological effects.

Despite these limitations, the present study offers a valuable example of an in-depth individual analysis, illustrating the potential of phonological processing as an indicator of neurovascular vulnerability, as well as the sensitivity of these processes to vascular incidents.

CONCLUSION

This case presents a rare example of tracking language-cognitive functioning in a patient without clinical aphasia but with confirmed cerebrovascular damage. Administering the SOFA test before and after a right posterior cerebral artery stroke allowed for an accurate evaluation of changes in phonological processing and revealed a latent vulnerability that would not have been detected through general cognitive tests. Notably, there was a marked deterioration in tasks requiring manipulation of sound units, which highlights the role of right-hemispheric structures and the bilateral organization of language processes.

This study emphasizes the importance of applying early, sensitive, and domain-specific speech and language assessments not only when aphasia is suspected, but also in the context of prevention and monitoring of individuals at neurovascular risk.

ACKNOWLEDGMENTS

We express our deepest gratitude to the first author's father for his participation in the present study. His patience, dedication, and willingness to contribute at all stages of the research were invaluable for the completion of this work.

REFERENCES

- Asenova, I. (2009). *Nevropsihologia*. Blagoevgrad: Sanin – N i N. [Асенова, И. (2009). *Невропсихология*. Благоевград: Санин – Н и Н.]
- Balestrini, S., Perozzi, C., Altamura, C., Vernieri, F., Luzzi, S., Bartolini, M., Provinciali, L. & Silvestrini, M. (2013). Severe carotid stenosis and impaired cerebral hemodynamics can influence cognitive deterioration. *Neurology*, 80 (23), 2145–2150. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e318295d71a>
- Berthier, M. L., Dávila, G., García-Casares, N., Green, C., Juárez, R., Ruiz-Cruces, R. & Barbancho, M. A. (2010). Atypical conduction aphasia and the right hemisphere: Cross-hemispheric plasticity of phonology in a developmentally dyslexic and dysgraphic patient with early left frontal damage. *Neurocase*, 17 (2), 93–111. <https://doi.org/10.1080/13554794.2010.498380>
- Boyadzhiev, T. & Tilkov, D. (1999). *Fonetika na balgarskia knizhoven ezik*. Veliko Tarnovo: Abagar. [Бояджиев, Т. & Тилков, Д. (1999). *Фонетика на българския книжовен език*. Велико Търново: Абазар.]
- Debette, S. & Markus, H. S. (2010). The clinical importance of white matter hyperintensities on brain magnetic resonance imaging: Systematic review and meta-analysis. *BMJ*, 341, c3666. <https://doi.org/10.1136/bmj.c3666>
- Delano-Wood, L., Abeles, N., Sacco, J. M., Wierenga, C. E., Horne, N. R. & Bozoki, A. (2008). Regional white matter pathology in mild cognitive impairment: Differential influence of lesion type on neuropsychological functioning. *Stroke*, 39 (3), 794–799. <https://doi.org/10.1161/STROKEAHA.107.502534>

- Dimitrova-Kirilova, V. M. (2023). *Profesionalna predispozitsia pri asimptomni insulti* (Disertatsionen trud, Meditsinski universitet „Prof. d-r Paraskev Stoyanov“ – Varna). [Димитрова-Кирилова, В. М. (2023). *Професионална предиспозиция при асимптомни инсулти* (Дисертационен труд, Медицински университет „Проф. г-р Параскев Стоянов“ – Варна).] https://repository.mu-varna.bg/bitstream/handle/nls/3121/THESIS_Vladina%20Dimitrova-Kirilova_2023.pdf?sequence=2
- Gottesman, R. F. & Hillis, A. E. (2010). Predictors and assessment of cognitive dysfunction resulting from ischaemic stroke. *The Lancet Neurology*, 9 (9), 895–905. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(10\)70164-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(10)70164-2)
- Hartwigsen, G., Price, C. J., Baumgaertner, A., Geiss, G., Koehnke, M., Ulmer, S. & Siebner, H. R. (2010). The right posterior inferior frontal gyrus contributes to phonological word decisions in the healthy brain: Evidence from dual-site TMS. *Neuropsychologia*, 48 (10), 3155–3163. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.06.032>
- Johnston, S. C., O'Meara, E. S., Manolio, T. A., Lefkowitz, D., O'Leary, D. H., Goldstein, S., Carlson, M. C., Fried, L. P. & Longstreth, W. T., Jr. (2004). Cognitive impairment and decline are associated with carotid artery disease in patients without clinically evident cerebrovascular disease. *Annals of Internal Medicine*, 140 (4), 237–247. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-140-4-200402170-00005>
- Kendall, D., del Toro, C., Nadeau, S., Johnson, J., Rosenbek, J. & Velozo, C. (2010, June). The development of a standardized assessment of phonology in aphasia. Paper presented at the Clinical Aphasiology Conference, Isle of Palm, SC.
- Kendall, D. L. & Nadeau, S. E. (2016). The Phonomotor Approach to Treating Phonological-Based Language Deficits in People With Aphasia. *Topics in Language Disorders*, 36 (2), 109–122. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000086>
- Lee, M., Saver, J. L., Hong, K. S., Wu, Y. L., Liu, H. C., Rao, N. M. & Ovbiagele, B. (2014). Cognitive impairment and risk of future stroke: A systematic review and meta-analysis. *CMAJ*, 186 (14), E536–E546. <https://doi.org/10.1503/cmaj.140147>
- Marinova, E. & Shtereva, K. (2023). Predstavяne na model za izsledvane na fonologiyata pri afazia, adaptiran za balgarskia ezik. *Balgarski ezik i literatura*, 65 (3), 276–289. [Маринова, Е. & Щерева, К. (2023). Представяне на модел за изследване на фонологията при афазия, адаптиран за българския език. *Български език и литература*, 65 (3), 276–289.] <https://doi.org/10.53656/bel2023-3-4mk>
- Martin, N. & Saffran, E. M. (1997). Language and auditory-verbal short-term memory impairments: Evidence for common underlying processes. *Cognitive Neuropsychology*, 14 (5), 641–682. <https://doi.org/10.1080/026432997381402>
- Martinić-Popović, I., Lovrenčić-Huzjan, A. & Demarin, V. (2009). Assessment of subtle cognitive impairment in stroke-free patients with carotid disease. *Acta clinica Croatica*, 48 (3), 231–240.
- Mathiesen, E. B., Waterloo, K., Joakimsen, O., Bakke, S. J., Jacobsen, E. A. & Vønaa, K. H. (2004). Reduced neuropsychological test performance in asymptomatic carotid stenosis: The Tromsø Study. *Neurology*, 62 (5), 695–701. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000113759.80877.1f>

- Mele, F., Cova, I., Nicotra, A., Maestri, G., Salvadori, E., Cucumo, V., Masserini, F., Martelli, M., Pomati, S., Bertora, P. & Pantoni, L. (2024). Prestroke Cognitive Impairment: Frequency and Association With Premorbid Neuropsychiatric, Functional, and Neuroimaging Features. *Stroke*, 55 (7), 1869–1876. <https://doi.org/10.1161/STROKEAHA.123.045344>
- Nadeau, S. E. (2001). Phonology: A review and proposals from a connectionist perspective. *Brain and Language*, 79 (3), 511–579. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2566>
- Noonan, K. A., Jefferies, E., Visser, M. & Lambon Ralph, M. A. (2013). Going beyond inferior prefrontal involvement in semantic control: Evidence for the additional contribution of dorsal angular gyrus and posterior middle temporal cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25 (11), 1824–1850. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00442
- Robson, H., Griffiths, T. D., Grube, M. & Woollams, A. M. (2019). Auditory, phonological, and semantic factors in the recovery from Wernicke's aphasia poststroke: Predictive value and implications for rehabilitation. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 33 (10), 800–812. <https://doi.org/10.1177/1545968319868709>
- Schellhorn, T., Zucknick, M., Askim, T., Munthe-Kaas, R., Ihle-Hansen, H., Seljeseth, Y. M., Knapskog, A. B., Næss, H., Ellekjær, H., Thingstad, P., Wyller, T. B., Saltvedt, I. & Beyer, M. K. (2021). Pre-stroke cognitive impairment is associated with vascular imaging pathology: A prospective observational study. *BMC Geriatrics*, 21 (1), 362. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02327-2>
- Shtereva, K. (2012). *Fonologichnoto osъznavane na detsata*. Sofia: Glossa Terapi. [Щерева, К. (2012). *Фонологичното осъзнаване на децата*. София: ГЛОССА ТЕРАПИ.] ISBN 978-954-92903-1-8
- Shtereva, K., Hadzhiyska, B., Totev, T. & Slavcheva-Mihaylova, M. (2020). Application of the Wuggy Method for Generation of Pseudo-Words in the Bulgarian Language. *Knowledge International Journal*, 43 (6), 1219–1226.
- Sinanović, O., Mrkonjić, Z., Zukić, S., Vidović, M. & Imamović, K. (2011). Post-stroke language disorders. *Acta Clinica Croatica*, 50 (1), 79–94. PMID: 22034787
- Shtika, E. (2024). *Vliyanie na fonologichnata prerabotka varhu ustnia i pismenia ezik pri afazia* [Avtoreferat na disertatsia za pridobivane na obrazovatelna i nauchna stepen „doktor“]. Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Fakultet po nauki za obrazovaniето i izkustvata. [Щука, Е. (2024). *Влияние на фонологичната преработка върху устния и писмения език при афазия* [Автораферат на дисертация за придобиване на образователна и научна степен „доктор“]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата.]
- Shtika, E. & Shtereva, K. (2024). *Vliyanie na fonologichnata prerabotka varhu ustnia ezik pri afazia*. – In: M. Grinberg & K. Shtereva (Eds.), *Senzornata prerabotka v konteksta na logopediyata – Sbornik dokladi ot mezhdunarodna konferentsia, Albena 2024*, 41–50. Sofia: LTs Romel. [Щука, Е. & Щерева, К. (2024). *Влияние на фонологичната преработка върху устния език при афазия*. – В: М. Гринберг

- и К. Щерева (ред.), *Сензорната преработка в контекста на логопедията – Сборник доклади от международна конференция*, Албена 2024, 41–50. София: ЛЦ Ромел.] ISBN: 978-954-9458-33-6
- Stoel-Gammon, C. & Stemberger, J. (1994). Consonant harmony and underspecification in child phonology. – In: M. Yavas (Ed.), *First and Second Language Phonology*, 63–80. Singular Publishing Group.
- Tsenova, Ts. (2012). *Logopedia. Opisaniie, diagnostika i terapia na komunikativnite narushenia*. Sofia: DiMaks. [Ценова, Ц. (2012). *Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: ДиМакс.]
- Tilkov, D. (1983). *Izsledvania varhu balgarskia ezik*. Sofia: Nauka i izkustvo. [Тилков, Д. (1983). *Изследвания върху българския език*. София: Наука и изкуство.]
- van Dun, K., De Witte, E., Van Daele, W., Van Hecke, W., Manto, M. & Mariën, P. (2015). Atypical cerebral and cerebellar language organisation: A case study. *Cerebellum & Ataxias*, 2 (1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40673-015-0036-9>
- Vigneau, M., Beaucousin, V., Hervé, P. Y., Jobard, G., Petit, L., Crivello, F., Mellet, E., Zago, L., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2011). What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic, and sentence processing? Insights from a meta-analysis. *NeuroImage*, 54 (1), 577–593. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.07.036>
- Woollams, A. M. (2013). Connectionist neuropsychology: Uncovering ultimate causes of acquired dyslexia. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369 (1634), 20120398. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0398>
- Xing, S., Lacey, E. H., Skipper-Kallal, L. M., Jiang, X., Harris-Love, M. L., Zeng, J. & Turkeltaub, P. E. (2018). Right hemisphere grey matter structure and language outcomes in chronic left hemisphere stroke. *Brain*, 141 (1), 326–341. <https://doi.org/10.1093/brain/awx295>
- Yuan, B., Jin, Y., Zhang, Z., Song, Z. & Liu, Y. (2025). Identifying phonological and lexico-semantic dimensions in post-stroke subcortical aphasia: A data-driven approach. *Frontiers in Neurology*, 16, Article 1630365. <https://doi.org/10.3389/fneur.2023.1630365>
- Zhang, M., Gao, J., Xie, B., Mak, H. K. F. & Cheung, R. T. F. (2021). Evaluation of the cognitive performance of hypertensive patients with silent cerebrovascular lesions. *Journal of Visualized Experiments*, (170), e61017. <https://doi.org/10.3791/61017>
- Zhu, W., Huang, H., Yang, S., Luo, X., Zhu, W., Xu, S., Meng, Q., Zuo, C., Liu, Y., Wang, W. & Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative. (2021). Cortical and subcortical grey matter abnormalities in white matter hyperintensities and subsequent cognitive impairment. *Neuroscience Bulletin*, 37 (6), 789–803. <https://doi.org/10.1007/s12264-021-00657-0>

За авторите:

ас. д-р Емануела Щика – асистент, доктор по логопедия, катедра „Логопедия“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Научни интереси: афазиология; фонологична преработка и взаимодействието ѝ с уснния и писмения език; прогностични фактори за езиково възстановяване след инсулт; логопедична диагностика и терапия при афазия; първична прогресивна афазия;
Публикации: автор и съавтор на над 10 научни публикации в реномирани национални и международни издания.
ORCID iD: 0000-0001-5928-6523
Контакт: бул. Шипченски проход 69а, София
E-mail: ehmarinova@uni-sofia.bg

проф. д-р Катерина Щерева – катедра „Логопедия“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Научни интереси: езиково и когнитивно развитие в детска възраст; фонологично осъзнаване и бързо назоваване; четене и свързани когнитивни процеси; диагностика и терапия на езикови и комуникативни нарушения при деца и възрастни; комуникативни нарушения при разстройства от аутистичния спектър; афазиология и съвременни подходи в логопедичната практика; влияние на дигиталните технологии върху ранното езиково развитие.
Публикации: автор и съавтор на над 80 научни публикации, включително монографии, глави от книги и статии в индексирани списания.
ORCID iD: 0000-0001-8982-3625
Контакт: бул. Шипченски проход 69а, София
E-mail: kshtereva@uni-sofia.bg

About the authors:

Emanuela Shtika, PhD – Assistant Professor, PhD in Speech and Language Therapy, Department of Logopedics, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski.”
Research interests: aphasiology; phonological processing and its interaction with oral and written language; prognostic factors for language recovery after stroke; speech-language assessment and therapy in aphasia; primary progressive aphasia.
Publications: Author and co-author of over 10 scientific publications in reputable national and international editions.
ORCID iD: 0000-0001-5928-6523
Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia, Bulgaria
E-mail: ehmarinova@uni-sofia.bg

Prof. Katerina Shtereva, PhD – Associate Professor, PhD, Department of Logopedics, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski.”
Research interests: language and cognitive development in childhood; phonological awareness and rapid naming; reading and related cognitive processes; assessment and therapy of language and communication disorders in children and adults; communication disorders in autism spectrum disorders; aphasiology and contemporary approaches in speech-language therapy; impact of digital technologies on early language development.
Publications: Author and co-author of over 80 scientific publications, including monographs, book chapters, and articles in indexed journals.
ORCID iD: 0000-0001-8982-3625
Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia, Bulgaria
E-mail: kshtereva@uni-sofia.bg

**ОТЗИВ ЗА ДВЕ МОНОГРАФИИ
НА ПРОФ. Д-Р АННА ТРОШЕВА-АСЕНОВА: „АКЦЕНТИ НА
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДКРЕПА ПРИ ДЕЦА С ФИЗИЧЕСКИ
УВРЕЖДАНИЯ, ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ И ХРОНИЧНИ
ЗАБОЛЯВАНИЯ“ (2024) И „МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО
ПО ПИСАНЕ ПРИ ДЕЦА С ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА
И ДРУГИ ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ“ (2025)**

проф. гнн Милен Замфиров

<https://doi.org/10.60059/SPL.2024.2.57-60>

**REVIEW OF TWO MONOGRAPHS
BY PROF. DR. ANNA TROSHEVA-ASENOVA: “KEY ASPECTS
OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN
WITH PHYSICAL DISABILITIES, MOTOR IMPAIRMENTS,
AND CHRONIC ILLNESSES” (2024) AND “METHODOLOGY OF
TEACHING WRITING TO CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
AND OTHER MOTOR IMPAIRMENTS” (2025)**

Prof. Dr. Sc. Milen Zamfirov

REVIEW

РЕЦЕНЗИИ



В две последователни години – 2024 и 2025 – излязоха от печат две монографии на нашата колега проф. д-р Анна Трошева-Асенова:

„Акценти на педагогическата подкрепа при деца с физически увреждания, двигателни нарушения и хронични заболявания“ (2024) и „Методика на обучението по писане при деца с церебрална парализа и други двигателни нарушения“ (2025).

Монографиите са взаимносвързани, като се допълват академично органически.

В „Акценти на педагогическата подкрепа при деца с физически увреждания, двигателни нарушения и хронични заболявания“ (издание на Университетско издателство „Св. Климент Охридски“), на която имам честта да бъда и рецензент, върху 256 страници проф. Трошева-Асенова поставя акцент върху педагогиката на деца с невросоматични заболявания. Всъщност тази тема някак си винаги е стояла встрани от погледа на повечето изследователи за сметка на четирите големи групи – на интелектуалните затруднения, зрителните нарушения, слуховите нарушения и невроразвитийните нарушения. А децата и лицата от спектъра на невросоматичните заболявания в действителност са също голяма група, с която се сблъскват често в училищна среда специалистите.

Може да се каже, че проф. Трошева-Асенова продължава академичното дело на покойния доц. д-р Ивайло Петров, който полагаше много усилия за развитието на тази научна област.

Съвсем логично проф. Трошева-Асенова отделя значимо внимание на най-голямата група от разглежданата област, а именно детската церебрална парализа. Самото нарушение винаги е предизвиквало интерес както заради физическите и физиологичните предизвикателства, които непрекъснато тласкат изследванията в областта на терапията, така и заради чисто академичните изисквания пред учителите при работа с тези деца.

Авторката се спира на различни помощни средства за учебните дейности, както и подробно и компетентно описва основните терапии, които са най-подходящи за работа с децата с церебрална парализа, като позиционна терапия, игрова терапия, Монтесори терапия, арт терапия, сензорна терапия, комуникативна терапия.

Допълнителен плюс на монографията е и третата част – „Психолого-педагогическа подкрепа на деца с тежки и хронични заболявания“, в която се проследяват разнообразни форми на подкрепа. Особена приложимост имат насоките за подпомагане на детето в болнична среда. Това е належащо и поради факта, че преди години бяха закрити болничните училища и вече болнични учители съществуват само на хартия, докато проблемите си остават същите.

Тук се представят и подходи като музикотерапия, двигателна терапия, куклотерапия, библиотерапия, зоотерапия.

За да бъде монографията изчерпателна и отговаряща на заглавието си, неслучайно е добавена и информация за хронични заболявания като епилепсия, диабет, астма, сърдечно-съдови заболявания и др. По този начин изданието придобива пълен и цялостен вид, което е и сериозно достойнство на научните търсения на проф. Трошева-Асенова.

В заключение, това е първата книга по темата от може би над четвърт век, написана така задълбочено, съвестно и с отговорност към нейните читатели – колеги и студенти.

Както отбелязах, „Методика на обучението по писане при деца с церебрална парализа и други двигателни нарушения“ (ИК СТЕНО, 140 с.) може да се разглежда като естествено научно продължение и развитие на темата за двигателните нарушения. Професор Трошева-Асенова прецизно насочва вниманието си върху диагностиката, описанието и обучението на децата с церебрална парализа.

Още от началото на систематизирането си като нарушение церебралната парализа не престава да буди интерес и да провокира нови и нови научни експерименти и публикации.

Отново ще подчертая, че подобна книга намира своето място в научния свят след дълги години на затишие и липса на публикации от нашата университетска област. Увлечени в модни течения, като че ли забравяме същността на специалната педагогика, неразривна част от която са изследванията на децата с церебрална парализа.

У някои бъдещи читатели е възможно да възникне въпросът – а дали има основание да я купим и четем? Бързам да споделя, че тези евентуални притеснения са безпочвени. Фактът, че проф. Трошева-Асенова се фокусира върху едно от най-важните академични постижения – развиването на умения за писане при децата с церебрална парализа, категорично отхвърля всяко съмнение, че книгата е безполезна, точно обратното. Силна подкрепа за това твърдение е и собственото изследване на авторката – „Експериментални данни за равнище на предогомотителните и писмените умения на учениците с ДЦП“, което придава завършен облик на научния труд.

За мен интерес, а и не само за мен, представляват и приложенията със съответните насоки за масаж на пръстите и ръцете, тест за функционални умения на водещата (активната) ръка, критерии за наблюдение в режимни моменти.

Читателите единствено ще спечелят, ако добавят в библиотеката си в комплект и двете книги. Така със сигурност се гарантира широк и едновременно научно задълбочен поглед върху разглежданите проблеми, с които много малко изследователи се занимават. А това прави наистина находка двете монографии на проф. Трошева-Асенова.

БИБЛИОГРАФСКИ ДАННИ ЗА ИЗДАНИЯТА

Трошева-Асенова, А., 2024. Акценти на педагогическата подкрепа при деца с физически увреждания, двигателни нарушения и хронични заболявания. Научни рецензенти: проф.гпн Милен Замфиром, доц.г-р Пенка Шанкова. ISBN 978-954-07-6046-9, УИ "Свети Климент Охридски", София

Трошева-Асенова, А., 2025. Методика на обучението по писане при деца с детска церебрална парализа и други двигателни нарушения. Научни рецензенти: проф.гпн Цветанка Ценова, доц. г-р Анна Георгиева. ISBN 978-619-241-381-1, Издателство „Стено“, Варна

СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 2, 2024

Година V, том 10

SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 2, 2024

Volume 10 Year V