

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

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

# СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

SPECIAL EDUCATION AND  
SPEECH & LANGUAGE  
THERAPY

1/2021



## ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

## ДЕЖУРНИ РЕДАКТОРИ НА БР. 1/2021

Проф. г-н Мира ЦВЕТКОВА-АРСОВА,  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България  
Доц. д-р Екатерина ТОДОРОВА,  
Нов български университет, България

## БОРД НА РЕДАКТОРИТЕ

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

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

## EDITOR-IN-CHIEF

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

## EDITORS OF ISSUE 1/2021

Prof. Mira TSVETKOVA-ARSOVA, D.Sc.,  
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria  
Assoc. Prof. Ekaterina TODOROVA, PhD,  
New Bulgarian University, Bulgaria

## EDITORIAL BOARD

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

Cover design: Snezhina Biserova  
Graphic design: Yavor Grancharov  
Translated by: Alexander Baytoshev  
Technical support: Evgeni Venkov

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

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:  
[https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu\\_language-therapy](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy)

**ISSN 2683-1384**

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



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



# СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 1, 2021

Година II, том 3

## СЪДЪРЖАНИЕ

### СТРАНИЦИ НА РЕДАКТОРИТЕ

#### ЗА НАГЛАСИТЕ НА АВТОРИТЕ НА НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ

Анна Трошева-Асенова . . . . . 3

### СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

#### СОЦИАЛНО-СЕКСУАЛНО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ И МЛАДЕЖИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ

Емануела Стоилова . . . . . 5

### ЛОГОПЕДИЯ

#### РАННА ДИАГНОСТИКА НА ДЕТСКОТО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ И ПРЕВЕНЦИЯ НА НАРУШЕНИЯТА НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК

Теодора Ярмова, Цветанка Ценова . . . . . 18

### РЕЦЕНЗИЯ

#### ПРЕДСТАВЯНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ПРЕВОД НА КНИГАТА „ПОДКРЕПА НА ЛИЦА С ТЕЖКИ ИНТЕЛЕКТУАЛНИ И МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ. СПОСОБИ ЗА КАЧЕСТВЕН ЖИВОТ“ ПОД РЕДАКЦИЯТА НА БЕА МАЕС И КАРЛА ВЛАСКАМП

Мира Цветкова-Арсова . . . . . 38

# SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal  
Issue No 1, 2021  
Volume 3 Year II

---

## CONTENTS

### EDITORS` PAGES

#### ABOUT THE ATTITUDES OF THE AUTHORS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Anna Trosheva-Asenova . . . . .3

### SPECIAL EDUCATION & INCLUSIVE EDUCATION

#### SOCIAL-SEXUAL EDUCATION OF STUDENTS AND YOUTH WITH MULTIPLE DISABILITIES

Emanuela Stoilova . . . . .5

### SPEECH & LANGUAGE THERAPY

#### EARLY DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT AND PREVENTION OF SPELLING AND READING DISORDERS

Teodora Yaramova, Tsvetanka Tsenova. . . . .18

### REVIEW

#### PRESENTATION OF THE BULGARIAN TRANSLATION OF THE BOOK "SUPPORT FOR PERSONS WITH SEVERE INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES. WAYS FOR QUALITY LIFE" BEA MAES AND CARLA VLASKAMP – EDITORS

Mira Tsvetkova-Arsova. . . . .38

## ЗА НАГЛАСИТЕ НА АВТОРИТЕ НА НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ

Уважаеми колеги, скъпи читатели,

Пред вас е третият брой от новото издание на сп. „Специална педагогика и Логопедия“! Вярвам, че публикуваните в него статии и материали са интересни и полезни за вас.

Вероятно ви е направило впечатление по-краткото съдържание на броя и точно това провокира темата на настоящата уводна статия. Пиша я с цел да предизвикам размисъл за нагласите, с които подхождаме при подаване на статия за публикуване в научно списание.

Екипът на списанието си поставя за цел да публикува материали с научна стойност. Всяка статия се рецензира анонимно от двама независими рецензенти, които са специалисти в областта.

Критериите, по които рецензентите оценяват статиите, са:

- Съответствие на темата с насоките на списанието;
- Подходящо формулиране на заглавието, ключовите думи и резюмето;
- Наличие на приносен момент на материала – оригиналност, новаторство на идеите, на получените експериментални данни и изводи, задълбоченост на теоретичните анализи;
- Логическо и пространствено открояване на увод, методика на изследването, резултати, дискусия, изводи, заключение, литература;
- Наличие на съгласуваност между разглеждания проблем, използвания метод, представените резултати и заключенията;
- Надеждно подбрани методи на изследването, ясно описана методика, аргументирани доказателства, логически изводи;
- Правилен подбор на литературните източници и достатъчност на теоретичната аргументация;
- Спазване на научния стил, на езиковите норми, на АРА-стила за посочване на използваната литература и техническите изисквания за публикуване.

Процесът на рецензиране е организиран така, че да допринесе за максимална обективност на оценката. Рецензентите не получават финансово възнаграждение за своята работа. Много от тях дават конкретни насоки за подобряване на материалите. В някои случаи се нанасят предложения за корекции направо в текста, което е жест от страна на рецензентите и улеснение за автора. Ние, редакторите на всеки брой, сме готови при необходимост да помогнем с дискусия и конкретни разяснения по препоръките на рецензентите. Но решението за работа и подобряване на текста е изцяло на автора и редакторите не могат да направят това без негово съгласие и участие.

По време на редакционния процес на издадените 3 броя в списанието

са постъпили 18 статии за научно рецензиране, от които 2/3 са публикувани. Само една от статиите е отхвърлена поради липса на новаторство и научен подход в поднесената информация. Материалите на 6 от авторите са приети без съществени промени. При 11 от статиите рецензентите са препоръчали преработване на материала. В тези случаи 6 от авторите са откликнали с готовност и техните статии вече са публикувани, а останалите са оттеглили своите. Някои от последните автори споделят, че не могат да отделят време и усилия за допълнителна работа върху текстовете си, а други – че не са съгласни с рецензиите, но и отказват дискусия по тях.

Желанието ми е все повече специалисти да споделят резултатите от своите изследвания, интересни данни и факти от своя практически опит, изводите от научните си търсения. Всичко това е необходимо да се осъществява в контекста на един отворен и открит научен диалог, с вслушване в добронамерената преценка на други изтъкнати специалисти, с готовност за адекватна реакция към научна критика и със стремеж за усъвършенстване на собствената научна продукция. Вярвам, че именно тази нагласа за позитивност и сътрудничество може да доведе до повишаване на качеството на публикациите, както и до висок научен авторитет на списанието.

С нетърпение очаквам продължението на съвместната ни работа и интересните ви идеи за публикуване в следващия брой!

Анна Трошева-Асенова

## СОЦИАЛНО-СЕКСУАЛНО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ И МЛАДЕЖИ С МНОЖЕСТВО УВРЕЖДЕНИЯ

Емануела Стоилова

**Резюме:** Социално-сексуалното обучение на ученици и младежи с множество увреждания е тема, която предизвиква много дискусии както сред професионалната общност, така и сред обществото като цяло. Като общество продължаваме да не се чувстваме комфортно по отношение на сексуалността и уврежданията. Затова и не е необичайно недоразуменията и объркванията в социално-сексуалното развитие и възпитание да произтичат от тези различни представи, които хората имат за сексуалността. Всичко това налага да се обогати педагогическият опит в тази област и да се предложат съвременни образователни програми по социално-сексуално обучение за ученици и младежи с множество увреждания.

Ясните правила, конкретните указания за обучение и въздействие, както и подходящо практическо обучение за училищния персонал и семейството са много важни за предоставяне на подходящо социално-сексуално обучение на дете с множество увреждания. Добрите политики и указания пък намаляват риска от истинска злоупотреба или съмнения за такава. Цялостният подход към социално-сексуалното обучение може да отнеме повече време, но осигурява успех при предоставянето на сексуалното обучение на тази група ученици и младежи.

**Ключови думи:** социално-сексуално, обучение, развитие, образователна, програма, множество увреждания

## SOCIAL-SEXUAL EDUCATION OF STUDENTS AND YOUTH WITH MULTIPLE DISABILITIES

Emanuela Stoilova

**Abstract:** Socio-sexual education of students and young people with multiple disabilities is a topic that provokes a lot of discussion, both among the professional community and society as a whole. As a society, we continue to feel uncomfortable about sexuality and disability. That is why it is not uncommon for misunderstandings and confusions in socio-sexual development and upbringing to stem from these different ideas that people

have about sexuality. All this requires to enrich the pedagogical experience in this field and to offer modern educational programs in social and sexual education for students and young people with many disabilities.

Clear rules, specific training and impact guidelines, as well as appropriate practical training for school staff and the family are very important in providing appropriate social and sexual training to a child with multiple disabilities. Good policies and guidelines reduce the risk of real abuse or suspicion. A holistic approach to social and sexual education may take longer, but ensures success in providing sexual education to this group of students and young people.

**Keywords:** socio-sexual, training, development, educational, program, multiple disabilities

Редица автори дискутират терминологията, свързана със социално-сексуалното развитие и обучение, посочвайки, че този термин е значително по-подходящ и социално по-приемлив от „сексуално развитие и обучение“ и тъй като нашето общество дава смесени послания относно сексуалността и уврежданията и е важно да помним, че децата, подрастващите и възрастните с множество увреждания, както всички други хора имат сексуални нужди. Тяхната сексуалност е област, в която определено имат общо с хората без увреждания, затова като родители и учители ние имаме важната задача да отговорим на техните нужди да станат сексуално компетентни. Ние трябва да се запознаем с техните потребности в тази област и да им осигурим подкрепата и обучението, от които имат нужда.

Обикновено се чувстваме неудобно от сексуалността и обществото ни често дава смесени послания. В днешно време виждаме сексуални послания навсякъде – те се използват за продажба на автомобили, храна, облекло, развлечения и телефони, дори при децата в модата и поведението има прикрито желание да бъдат „секси“, навсякъде има послания, които засилват силата на сексуалността. В същото време ни е трудно да водим откровени разговори помежду си и с децата си за подходящо сексуално поведение. Често не наричаме репродуктивните си органи по име, но вместо това използваме остроумен (и не толкова) жаргон. Като общество продължаваме да не се чувстваме комфортно по отношение на сексуалността и уврежданията. Затова и не е необичайно недоразуменията и объркванията в социално-сексуалното развитие и възпитание да произтичат от тези различни представи, които хората имат за сексуалността.



## ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на представената статия е да се анализират и обобщят различни изследвания в областта на социално-сексуалното обучение за ученици и младежи с множество увреждания, като се насочи вниманието към съвременни инструменти за изготвяне на образователна програма за социално-сексуално обучение на ученици и младежи с множество увреждания.

## ЗАДАЧИ

1. Чрез проучване на съвременни литературни източници да се разшири и обогати педагогическият опит в областта на социално-сексуалното обучение за ученици и младежи с множество увреждания.
2. Да се предложат примери на съвременни учебни програми по социално-сексуално обучение, които да подпомогнат училищната практика.

## МЕТОДИ

За нуждите на това изследване бяха използвани следните методи:

1. Проучване на специалната литература – литературните източници по темата на български език все още са твърде оскъдни, като значителен принос имат публикациите на Tzvetkova – Arsova (2002, 2015) и Stoynova, Dobрева & Kangalova (2006), затова бяха проучени и множество литературни източници на английски език.
2. Анкета – в това изследване бе използвана кратка анкета в онлайн формат, която е анонимна и включва 3 въпроса, свързани с разработената тема:
  - „Според Вас кога трябва да започне социално-сексуалното обучение на учениците с множество увреждания?“;
  - „Запознати ли сте с подходящи програми по социално-сексуално обучение за ученици с множество увреждания?“;
  - „Според Вас къде в образователната програма на учениците с множество увреждания могат да залегнат часовете по социално-сексуално обучение?“

В изследването бяха включени 20 лица – специални педагози, учители на ученици с множество увреждания от цялата страна, работещи в различни образователни институции.

## АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

Грижата за сексуалното здраве на дете или младеж с множество увреждания е от изключително важно значение. Родителите и учителите трябва да я превърнат във фокус за обучение и въздействие при ученика с множество увреждания. Родители, специалисти и други хора, оказващи грижи, трябва да дискутират притесненията си и с лекаря на юношата, за да планират неговите или нейните нужди в настоящия момент и в бъдеще.

Каррерман & Kelly (2013) установяват, че поради чувствителността на темата, за да се гарантира, че ученикът със зрителни и множество увреждания се чувства сигурен, както и да има свидетел, който да гарантира, че темата ще бъде разгледана по подходящ начин всеки път, когато се провежда обучението на такъв ученик, двама възрастни трябва да присъстват, като единият от тях е учителят на ученика със зрителни и множество увреждания.

Направено е онлайн проучване сред 20 учители на ученици с множество увреждания от цялата страна с въпроса „ Според Вас кога трябва да започне социално-сексуалното обучение на учениците с множество увреждания?“. Резултатите са представени на *Диаграма 1*.

Диаграма 1. Мнение за времето на начало на социално-сексуалното обучение (ССО) спрямо момента на възникване на проблеми или индикации за сексуални интереси



Най-голям процент от интервюираните учители смятат, че социално-сексуалното обучение (ССО) трябва да започне след като възникнат проблеми или индикации, че ученикът започва да изпитва сексуални нагони и интереси. Всъщност тогава е твърде късно. Социално-сексуалното развитие и възпитание започва с раждането. Игнорирането на неподходящо социално-сексуално поведение също се учи – по този начин показваме на ученика с множество увреждания, че ако след демонстриране на това поведение не предприемаме действия, тогава всичко е наред и той може да продължи с неподходящото си поведение.

Има много митове и заблуди, свързани със сексуалността и социално-сексуалното развитие на хората с увреждания (Tzvetkova-Arsova, 2015). Според някои от тях:

- това са безполови лица;
- ако учениците с множество увреждания имат социално-сексуални проблеми, те са резултат от техните увреждания;
- социално-сексуалното обучение се разглежда само когато възникне проблем с поведението, свързани със социално-сексуалното развитие;
- за ученици с множество увреждания проблемите, свързани със сексуалността, възникват по-късно от обикновено.

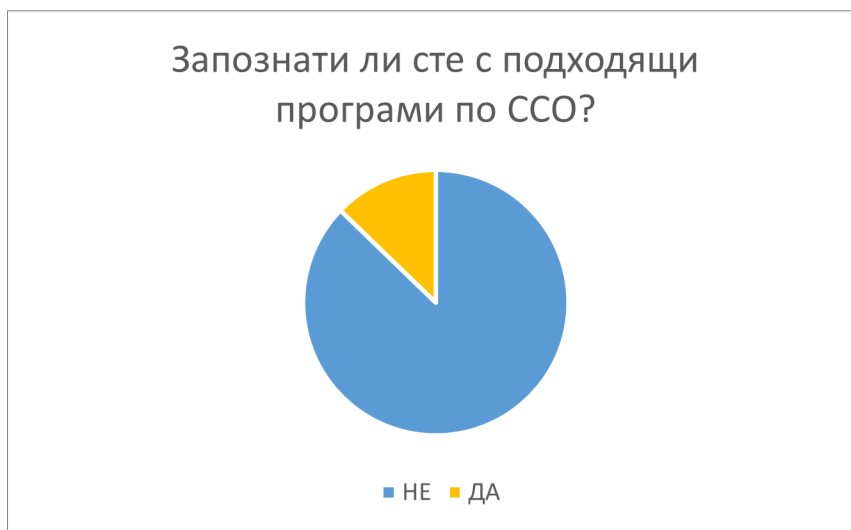
Важно е да се запомни, че децата, младежите и възрастните с множество увреждания, както всички останали хора, имат сексуални нужди. Голяма част от бъдещето на тази група деца може да е несигурно, но това, което е сигурно, е, че те винаги ще бъдат мъж или жена. Тяхната сексуалност е нещо, по което те определено са еднакви с хората без увреждания, така че като родители и учители ние носим отговорност да откликнем на техните нужди, за да станат сексуално компетентни. Трябва да опознаем техните нужди в тази област и да им предоставим необходимата подкрепа и инструкции.

В световен мащаб са разработени разнообразни учебни програми, статии, семинари и образователни политики, за да се отговори на нуждите на учениците и младежите с множество увреждания като повечето изследователи отбелязват, че социално-сексуалното образование е необходимо да бъде неразделна част от цялостната образователна програма. Но повечето университетски програми не предлагат на бъдещите учители инструкции за преподаване на сексуално възпитание на ученици с множество увреждания, поради това много учители нямат познания за подходящата програма за сексуално възпитание.

Krupa & Esmail (2010) установяват, че трябва да бъдат разгледани три конкретни категории при разработването на рамка за обучение по сексуално образование, включващо учениците със зрителни и множество увреждания: съдържание, околна среда и осигуряване на подходящи обучителни материали, което е гаранция за нейната ефективност.

От направеното онлайн проучване сред 20 учители, работещи с ученици с множество увреждания, е направен изводът, че по-голяма част от тях нямат познания за подходящи програми по сексуално обучение, които биха могли да приложат в практиката си. И само ¼ от включилите се в онлайн проучването имат познания за подходящи такива (Диаграма 2).

Диаграма 2. Запознатост на учителите с програми по сексуално обучение



Съществуващите програми за сексуално обучение, предназначени за младежи с интелектуални проблеми, изискват използването на зрение, слух и значително сложна езикова база. Затова учителите може да не знаят как да адаптират съществуваща програма за дете или младеж със сензорни дефицити и с ограничени или развиващи се езикови умения и други допълнителни увреждания.

Schuster (1986) определя сексуалното образование като „усилие да се разбере човешката сексуалност, което означава разбиране на човешкия растеж, човешкото развитие и човешкото взаимодействие“. Използвайки тази дефиниция, Шустер установява, че три фактора влияят върху учебната програма, за да създадат положителна концепция за сексуалността:

- а) зачитане на културните норми и табу поведението в обществото;
- б) разбиране на семейните ценности и нагласи, които отразяват лекотата и откритостта на родителското общуване с детето;
- в) осъзнаване на потенциала, интересите, преживяванията, визуалните умения, интелекта и развитието на ученика .

В България са разработени рамкови учебни програми за деца и ученици със зрителни, слухови, интелектуални и множество увреждания по различни учебни дисциплини, включително и за социални умения. Все още обаче има малък брой програми за социално- сексуално обучение на ученици с множество увреждания и специалистите в България изпитват трудности и притеснения при създаването им. Следователно информацията за това какво трябва да включва такава програма е много полезна.

Ясните правила, конкретните указания за обучение и въздействие, както и подходящо практическо обучение за училищния персонал и



семейството са много важни за предоставяне на подходящо социално-сексуално обучение на дете с множество увреждания и със значителни интелектуални затруднения. Те помагат за предотвратяване на объркването и намаляват конфликта между персонала и семействата на тези деца. Добрите политики и указания намаляват риска от истинска злоупотреба или съмнения за такава. Цялостният подход към социално-сексуалното обучение може да отнеме повече време, но осигурява успех при предоставянето на сексуалното обучение на тази група деца.

Ето някои основни стъпки за разработване на подходяща образователна програма за сексуално обучение на ученици с множество увреждания по Moss & Blaħa (2001), представени в таблица 1.

Таблица 1: Процес на разработване на програма за сексуално обучение

| Процес на разработване на програма за сексуално обучение                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Опитайте се да мотивирате екипа, подготвящ индивидуалната учебна програма (ИУП), да предвиди и разработване на подходяща образователна програма за сексуално обучение.                                                   |
| 2. Опитайте се да накарате екипа да прегледа и събере информационни материали, свързани с предоставянето на сексуално обучение за деца и младежи с множество увреждания.                                                    |
| 3. Опитайте се да накарате екипа да разработи проект на училищна политика и насоки за инструкции и интервенции към персонала на училището и към семействата.                                                                |
| 4. Споделете проекта на политика с всички родители на ученици с множество увреждания, с персонала, работещ с тези ученици, и с представители на училищната администрация.                                                   |
| 5. Накарайте родителите и персонала, особено тези, които участват в предоставянето на сексуално обучение, да направят оценка на нуждите на учениците с множество увреждания.                                                |
| 6. Преразгледайте и финализирайте инструкциите, насоките и политиките за инструкция и интервенция, базирани на оценка на нуждите и обратна връзка от администратори, родители и служители, които са прегледали документите. |
| 7. Създайте декларации за разрешение и помолете родителите да ги подпишат, преди да предоставяте инструкции.                                                                                                                |
| 8. Осигурете предварително и текущо обучение по сексуално възпитание за родителите и училищния персонал.                                                                                                                    |
| 9. Разработете индивидуалната учебна програма за ученици с множество увреждания, за да определите ясно конкретните цели и задачи в областта на сексуалното обучение за всяка учебна година.                                 |

Добре е родителите на детето да подпишат формуляр, който позволява на детето им да получава сексуално обучение. Това трябва да стане, след като родителите презгледат документите и насоките, касаещи тази част от обучението на тяхното дете. Формулярът трябва да показва, че те са презгледали документите и са дали разрешението си. Може да се включи и място във формуляра, където родителите да маркират конкретни области на сексуално обучение, които те одобряват и които не одобряват за детето си. Разбира се, това разрешение не замества ИУП като място за вписване на конкретни цели, задачи и инструкции за социално-сексуално обучение. Следва пример за това, как може да изглежда такъв формуляр за разрешително, представен в Таблица 2:

Таблица 2: Примерен формуляр за родителско разрешение за предоставяне на сексуално обучение от образователна институция (Moss & Blaħa, 2001)

| Примерен формуляр за родителско разрешение за предоставяне на сексуално обучение от образователна институция |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓                                                                                                            | Прегледах политиката и насоките за сексуално възпитание на ..... (име на образователната институция). Обсъдих всички въпроси, които имам относно тези документи с училищния персонал. С настоящото давам разрешение детето ми да получи сексуално обучение в съответствие с правилата на училището и ИУП. |
| ✓                                                                                                            | Забележка: По-долу са отбелязани проблеми, които към момента не са били демонстрирани от детето ми до този момент. Бих искал да бъда уведомен незабавно, ако някой от тях се случи случайно или инцидентно:                                                                                               |
| <hr/>                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| ✓                                                                                                            | Не позволявам сина / дъщеря ми ..... да получава сексуално обучение от персонала.                                                                                                                                                                                                                         |
| <div>Подпис на родителя:</div> <div>Дата:</div>                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

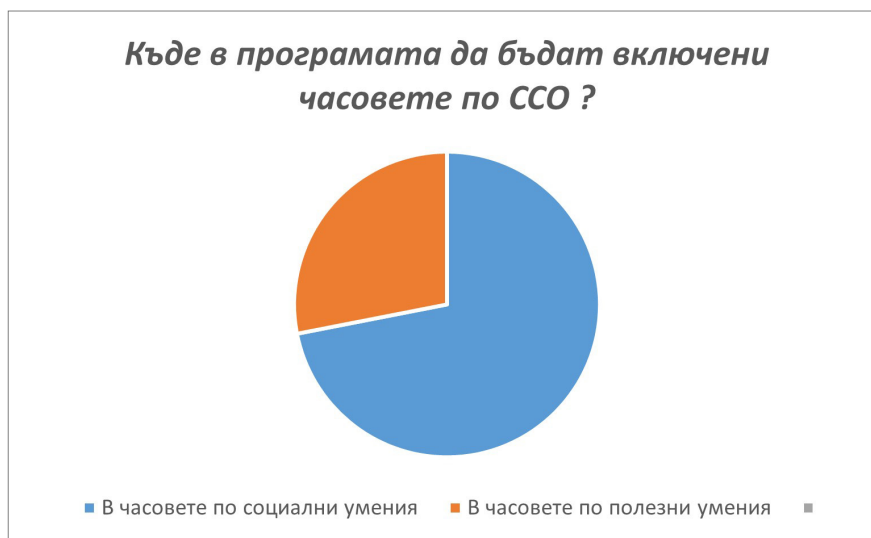
Работата по изготвянето на индивидуална учебна програма за социално-сексуално обучение е комплексен процес и работният лист, който е представен в Таблица 3, би могъл да го подпомогне успешно.

Таблица 3: Работен лист за разработване на индивидуална учебна програма за социално- сексуално обучение (Miller, 1994)

| Работен лист за разработване на индивидуална учебна програма за социално- сексуално обучение                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Определете поведението или проблема:                                                                                                                                                                      |
| 2. Определете отношението си към поведението или проблема:                                                                                                                                                   |
| 3. При планирането на вашия подход вземете под внимание: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Фактори на околната среда –</li> <li>• Адаптивни фактори –</li> <li>• Когнитивни умения –</li> </ul>       |
| 4. Може ли поведението да се определи като:<br>публично / лично      подходящо / неподходящо                                                                                                                 |
| 5. Цел: Какво е необходимо за формиране на приемливо поведение? (Напр. по-подходящо време и място за поведението, по-високо ниво на умения или ниво на информация)                                           |
| 6. Каква техника/стратегия/план може да се използва за решаване на проблема с неприемливото поведение?<br>(Напр. по-подходящо време и място за поведението, по-високо ниво на умения или ниво на информация) |
| 7. Резервен план: Други творчески алтернативи/стратегии                                                                                                                                                      |

В онлайн проучването сред 20 учители беше зададен въпросът „Според Вас къде в образователната програма на учениците с множество увреждания могат да залегнат часовете по социално-сексуално обучение (ССО)?“. На Диаграма 3 са представени резултатите от онлайн проучването.

Диаграма 3: Място на часовете по социално-сексуално обучение в образователната програма



По-голям процент от учителите участвали в проучването смятат, че социално-сексуалното обучение може да бъде включено като част от образователната програма по социални умения за учениците с интелектуални затруднения и допълнителни увреждания, както и в часовете по полезни умения за ученици със зрителни и множествени увреждания.

Ето и някои елементи, които биха могли да бъдат част от програмата по социално-сексуално обучение при деца и ученици с множество увреждания:

- Разбиране на собственото тяло: части на тялото, език на тялото, чувства, самоконтрол, физическо развитие, пол.
- Разбиране функциите на тялото: тоалет, лична хигиена, менструация.
- Разбиране на индивидуалните различия: уникалност, пубертет, представа за тялото, позитивно отношение към себе си.
- Разбиране на нуждата да уважаваме себе си и другите: лично пространство, представа за собственото тяло, отстояване на лично право.
- Разбиране на взаимоотношенията с другите – семейство, приятели, непознати, умения за взимане на решения, избягване на злоупотреба и експлоатация.
- Разбиране на живота на възрастните – неженен, женен, родителство, семейно съжителство.
- Разбиране на медицинските аспекти на сексуалността – зачеване, контрол на раждаемостта, полово предавани болести, превенция.
- Разбиране на признаците (знаците) на сексуалността – части на тялото, действия.

При социално-сексуалното обучение на ученици с множество увреждания можем да прибегнем до някои основни техники, които се използват за формиране на подходящо поведение (Miller, 1994, 1999):

- Ролеви игри, пресъздаващи реални житейски ситуации.
- Видео материали, даващи възможност за повторение на подходящо поведение.
- Картинки, снимки, рисунки, даващи възможност за комуникация чрез позната комуникационна система.
- Модели (манекени), даващи възможност за демонстрация на подходящо поведение при менструален цикъл или ерекция.
- Поведенчески техники.
- Книги на брайл, аудио записи, които да помогнат и на родителите да се запознаят с тази проблематика.
- Помощни групи – уикенд семинари за подрастващи.
- Същинско обучение и съветване – при завършващи ученици, които са с по-високо ниво на функциониране.
- Обучение на момента – необходимо е да се случва и у дома на ученици с дълбоки увреждания.



Равнищата на социално-сексуално обучение са различни. Те зависят от нивото или степенята на увреждане, а също и от допълнителни фактори. Тези нива са както следва (Tzvetkova – Arsova, 2015) :

- Високо – обучение, съветване;
- Средно – обучение на момента;
- Ниско – поведенческо (демонстрации).

При ученик, функциониращ на високо равнище, е възможно истинско преподаване и обучение по тези въпроси. Но при ученици с множество тежки увреждания обучението ще е на ниско ниво, с акцент главно върху демонстриране на подходящо поведение и използване на конкретни ситуации за формиране на желаните умения и избягване на неподходящи поведения.

Когато работим с ученици и младежи с множествени увреждания и значителни интелектуални затруднения, е важно да се съобразим и със следните правила (Stoynova, Dobрева & Kangalova, 2006) :

- Обучението трябва да бъде приятно и за двете страни, участващи в процеса.
- Необходими са единни изисквания от страна на учителите и родителите за ученика с множество увреждания.
- Всяко умение, което се усвоява от ученика, да се разделя на много подумения. За всяко едно от тези елементарни подумения се изискват десетки повторения, за да бъдат усвоени. Не очаквайте бързи резултати, но бъдете упорити в повтарянето.
- Не се фокусирайте върху това, което ученикът не може да направи, а върху това, което той може.
- Обучението на учениците с множество увреждания трябва да бъде функционално. Това означава, че всичко, на което се учи един ученик, трябва да му бъде практически полезно в ежедневието.

### ИЗВОДИ

1. Учениците и младежите с множество увреждания изпитват затруднения при адаптиране на поведението си спрямо различните ситуации и околната среда. Много по-трудно е да се промени или моделира поведението им, отколкото първоначално да се определи кое е подходящото и приемливо поведение. Родителите и специалистите трябва внимателно да преценят как ще се възприема поведението, когато той или тя е вече възрастен човек.
2. Учениците с множество увреждания не разбират и трудно контролират поведението си. Сексуалните проблеми обаче не изчезват, а липсата на подходящи инструкции може да се превърне в инструкция сама по себе си, когато става въпрос за сексуалност. Пренебрегването на сексуалното поведение и позволяването на детето с множество увреждания да използва неподходящо

докосване го учи на това, че поведението му е подходящо и че няма социални последици.

3. Липсата на социално-сексуално обучение за това, как да се изразят естествените нужди по безопасен и подходящ начин, може да бъде опасно за учениците и младежите с множество увреждания. Липсата на знания ги прави уязвими за агресивни деца или други лица, които биха се възползвали от това. Не можем да очакваме, че детето ще научи за сексуалността случайно. Следователно обучението трябва да се предоставя организирано. То трябва да започва в ранна възраст, за да се предотвратят проблеми по време на пубертета и прехода към зряла възраст.
4. За да се осигури най-смисленото социално-сексуално обучение, учителите на ученици със зрителни и множество увреждания трябва да направят адаптиране на учебната програма, която да отговаря на уникалните нужди на техните ученици. Учителите трябва да умеят да преминат понякога отвъд грешните културни ограничения, за да предоставят най-ефективното обучение в тази област, което в някои ситуации може да изисква и значителна професионална смелост.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Kapperman, G., & Kelly, S. (2013). Sex Education Instruction for Students Who Are Visually Impaired: Recommendations to Guide Practitioners, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-June, 226-230.
- Krupa, C., & Esmail, S. (2010). Sexual health education for children with visual impairments: Talking about sex is not enough. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104, 327-337.
- Miller, T. (1994). Social/sex education for the deafblind. New Brunswick, Canada.
- Miller, T. (1999). Social/sex education for children and youth who are deafblind. Toronto, Canada, University of Toronto Press.
- Moss, K., & Blaha, R. (2001). Introduction to Sexuality Education for Individuals Who Are Deaf-Blind and Significantly Developmentally Delayed. Retrieved from <https://www.nationaldb.org/info-center/intoduction-sexuality-education/>
- Schuster, C.S., (1986). Sex education of the visually impaired child: The role of parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80(4), 675-680.
- Stoynova, D., Dobрева, К., & Кангалова, Г. (2006): Стойнова, Д., Добрева, К., Кангалова, Г. (2006). Ръководство за обучение на зрително затруднени деца с допълнителни увреждания, АРДНЗ, София [Stoynova D., Dobрева K., & Kangalova, G. (2006). Rakovodstvo za obuchenie na zritelno zatrudneni detsa s dopalnitelni uvrejdania, ARDNZ, Sofia].

Tzvetkova – Arsova, M. (2002): Цветкова-Арсова, М. (2002). Обучение на зрително затруднени с множество увреждания и на сляпоглухи, Екопринт, София [Tzvetkova – Arsova, M. (2002) Obuchenie na zritelno zatrudneni s mnojestvo uvrejdania I na sljapogluhi, Ekoprint, Sofia].

Tzvetkova – Arsova, M. (2015): Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания, ИК Феномен, София [Tzvetkova – Arsova, M. (2015), Pedagogika na detsa I utchenitsi s mnojestvo uvrejdania, IK “Fenomen”, Sofia].

---

*За автора:*

Д-р Емануела Стоилова

Главен експерт, дирекция „Приобщаващо образование“, МОН

Хоноруван преподавател, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Специална педагогика“

E-mail: [estoilova\\_spedu@abv.bg](mailto:estoilova_spedu@abv.bg)

Научни интереси: Обучение на деца и ученици с множество увреждания, обучение на деца и ученици със зрителни нарушения, оценяване на комуникативните умения на деца и ученици с множество увреждания, приобщаващо образование, работа с родители.

Брой публикации: 18, от които 1 студия на английски език.

*About the author:*

Chief Expert, Inclusive Education Directorate, MON

Part-time lecturer, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, FNOI, Department of Special Education

E-mail: [estoilova\\_spedu@abv.bg](mailto:estoilova_spedu@abv.bg)

Research interests: Education of children and students with multiple disabilities, education of children and students with visual impairments, assessment of communication skills of children and students with multiple disabilities, inclusive education, work with parents.

Number of publications: 18 publications, of which 1 study in English.

## РАННА ДИАГНОСТИКА НА ДЕТСКОТО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ И ПРЕВЕНЦИЯ НА НАРУШЕНИЯТА НА ПИСМЕНИЯ ЕЗИК

Теодора Ярмова, Цветанка Ценова

**Резюме:** Със статията се прави опит за обобщение на резултати от изследване, които сочат възможността ненормативните прояви във функционирането на устния език в горна предучилищна възраст да са надежден предиктор с прогностична стойност за бъдещи затруднения в овладяването на писмения език. Проучване на устния език на 100 деца във възрастта 6-7 години показва водещата предикативна роля на експресивния езиков дефицит. Проспективната оценка на езиковото развитие и разпознаването още в предучилищна възраст на предикторите, сочещи бъдещи затруднения при ограмотяване, са необходими условия за превенция, своевременна терапия и намаляване проявите на специфичните нарушения на писмения език и ученето.

**Ключови думи:** ранна диагностика, специфични езикови нарушения, предиктори, дислексия на развитието, превенция

## EARLY DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT AND PREVENTION OF SPELLING AND READING DISORDERS

Teodora Yarmova, Tsvetanka Tsenova

**Abstract:** The article attempts to summarize the results of research that indicate the possibility of non-normative manifestations in the functioning of oral language in upper preschool age to be a reliable predictor with prognostic value for future difficulties in mastering written language. A study of the oral language of 100 children aged 6-7 years shows the leading predictive role of expressive language deficit. The prospective assessment of language development and the recognition of predictors indicating future difficulties in literacy at pre-school age are necessary conditions for prevention, timely therapy and reduction of the manifestations of specific disorders of written language and learning.

**Keywords:** early diagnostics, specific language impairment, predictors, developmental dyslexia, prevention

## УВОД

Проблемът с отсъствието на общоприета методология за оценка на езиковите и говорни нарушения продължава да е актуален в българската логопедична практика. В световен мащаб стандартизираните тестове в тази насока намират все по-широко приложение. В България езиковото развитие на децата в предучилищна възраст се изследва посредством процедури, чрез които се установява състоянието на перцепцията на основните сетива, когницията, нивото на езиково разбиране и на езиковото генериране. Проучват се: възприятията на детето; способността му да сравнява признаци на предмети; осъзнаването на прости вербални инструкции и сложни линейни (логико-граматични) конструкции; лингвистичните му умения по отношение на фонематични възприятия, фонологична компетентност, езиково разбиране и речева изява.

У голям брой деца в детската градина се наблюдават сходни лингвистични дефицити, които по-късно рефлектират върху овладяването на четенето и писането, а при някои деца – и върху математическата способност. Своевременното идентифициране на тези проблеми би дало възможност да се вземат мерки, които да намалят нежеланите последици върху училищното развитие. Според Hessler (2001) почти половината от всички ученици със специални образователни потребности се числят към групата на специфичните нарушения на способността за учене. Възниква въпросът дали този етикет всъщност не е резултат от грешни диагностични критерии, недостатъци във функционалната оценка на образователните потребности, или закъсняло разпознаване на проблема.

Във връзка с нарасналия в България брой ученици, диагностицирани със специфични нарушения на писмения език, и тенденцията тези нарушения да се установяват едва след началното ограмотяване, авторът на настоящата статия прави опит да обобщи резултатите от собствено изследване, които сочат възможността дефицитите в устния език в горна предучилищна възраст да са надеждни предиктори със силна прогностична стойност за бъдещи затруднения в овладяването на умения за четене, писане, смятане. Ранното идентифициране на проявите от този род позволява ранни интервенции и предполага своевременно, ефективно логопедично въздействие с цел намаляване на риска и превенция на дислексия на развитието.

## ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ

Според ASHA (American Speech Language Hearing Association) специфичните езикови нарушения засягат 7% от децата (Deuster et al., 2008), а по данни на Schumacher et al. (2007) нарушенията в овладяването на писмения език в световен мащаб са с честота 5-12%. Според изследване на Tsenova (2011) честота на разпространение на специфичната дислексия в България



сред учениците във втори, трети и четвърти клас е 7,8%. Todorova (2013) твърди, че около 7% от детската популация (без да уточнява възрастовия диапазон) в нашата страна демонстрира дислексия. В голямата си част научните изследвания показват превес на мъжкия пол сред засегнатите от нарушението. Съгласно проучванията на Rutter et al. (2004) има различни данни от множество изследвания за представителството на двата пола, които показват, че съотношението момчета/момичета варира в границите от 1,5:1 до 3:1.

Дислексията на развитието е наследствено разстройство с мултифакторна генеза, резултат от комплексното действие на множество рискови фактори, чийто фокус на влияние се измества в различните възрастови етапи от детското развитие. Очертават се група признаци – предиктори на нарушението, които могат да се идентифицират още в ранна, а след това и в горна предучилищна възраст, както и в самото начало на началния образователен етап. Забавеното езиково развитие е главен маркер в ранна детска възраст, който в предучилищна група отстъпва водещата роля на нарушенията на фонологичното осъзнаване, но в момента на постъпване в училище отново езикът поема функцията на основен индикатор за прогнозиране развитието на уменията за четене и писане. Налице е динамика в проявите на патологията, на която се обръща внимание в Международния класификатор на болестите (ICD-10, 2008). Там е отбелязано, че за да се установи дислексия, се взема предвид тежестта на разстройството (степен на проява на симптомите) и хода на протичане (динамиката в развитието на нарушението).

В последните пет десетилетия е акумулиран значителен емпиричен и теоретичен материал за връзката между ранните нарушения на устния език и специфичната дислексия (Denckla, 1972; Miles, 1983; Teale, Sulzby, 1986; Townend, Turner, 1999; Scarborough, 2005; Adlof, Hogan, 2018). Някои автори дори третират двете нарушения като единен синдром (Wilsenach, 2006), а други разглеждат разстройствата в развитието на училищните умения като резултат от предходни нарушения на устния език. Двата синдрома често се интерпретират като различни прояви на един и същ езиков проблем (language learning impairment), различаващ се основно по особеностите, с които се демонстрира на различни етапи от детското развитие (Tsenova, 2020 а: 69). В Международния класификатор на болестите се отбелязва, че специфичните езикови нарушения често биват последвани от свързани с тях проблеми като трудности в четенето и правописа (ICD-10, 2008). Т.е. проявите на нетипично лингвистично функциониране са диагностичен критерий и безспорен предиктор за риск от предстоящи трудности при овладяване на писмения език.

Ранната оценка на лингвистичната способност, която прогнозира отклонения в развитието на писмения език, позволява да се идентифицират

децата, изложени на риск от поява на дислексия и своевременно да се терапевтират адекватно. В DSM-V (2013) дислексията е класифицирана наред с други неврологични разстройства, които имат ранно начало. Поради тази причина основен предмет на дискусии сред специалисти от различни научни области е диагностиката и идентифицирането на предиктори, сочещи предстояща поява на специфични нарушения на четенето и писането, още в предучилищна възраст (Lyytinen, Erskine, Hamalainen, et al., 2015; Thompson, Hulme, Nash, et al., 2015; Tsenova, 2020 b). Проучват се множество предиктори и се стига до доказателства с различни претенции за изчерпателност. Във връзка с настоящето изследване следва да се спомене схващането на Carroll et al. (2014), според което ранните признаци на дислексия включват изоставане в речевото развитие с особено засегнати фонологично познание и експресивни умения.

Четенето и писането са естествен продукт на развиващата се езикова компетентност при децата (Todorova, 2016: 102). Изоставането в някоя от областите на устния език води до негативен ефект и при овладяването на писмения. Ранната оценка и разпознаване на предикторите, сочещи бъдещи затруднения при ограмотяване, част от които са дефицитите в устния език, са необходимо условие за превенция и за максимално намаляване проявите на нарушения на четенето и писането чрез подходяща интервенция.

Програмите за ранна интервенция придобиват все по-голямо значение за специалистите и в научно-теоретичен, и в практико-приложен аспект. Изследвания върху въздействието на ранните програми за целенасочена специализирана намеса при деца с проблеми на развитието показват успех както в преодоляване на установените дефицити, така и в намаляване на риска от т. нар. съпътстващи отклонения, засягащи други аспекти на развитието (Atanasova-Trifonova et al., 2014: 8). Има доказателства (нак там), че тези специализирани програми за работа с деца с езикови или когнитивни затруднения имат забележителен ефект – дават възможност на засегнатите да реализират своя потенциал и повишават цялостната мотивация; водят до подобряване на социалните и комуникативните умения; оптимизират училищните постижения; косвено влияят дори върху трудовата заетост в зряла възраст и икономическия живот на индивидите.

Ранната намеса (преди постъпването на детето в училище) е по-вероятно да има дълготраен положителен ефект върху постиженията на учениците и академичните им резултати, отколкото късната подкрепа (Wanzek, Vaughn, 2007). Почти 75% от децата могат да постигнат училищни умения на подходящо ниво, ако са подложени на своевременно интервенция (Lovett et al., 2017). Учените са единодушни в мнението си, че е необходима ранна оценка за идентифициране на риска от трудности при ограмотяването,

която би могла да информира за нуждата от превенция или адекватна диференцирана намеса още в горна предучилищна възраст. Една от сферите, към които често се насочва ранната диагностика, е езиковата.

За да се овладее четенето и писането, са необходими определени познания за фонологичната структура на езика. Предполага се, че 50% от засегнатите от дислексия на развитието са носители на езикова патология най-вече във връзка с овладяването на фонологията като част от езиковата система (Todorova, 2016: 67). Ограниченията във фонологичната обработка и/или в изпълнителската функция са причина за недостатъчност в краткосрочната вербална памет (Gathercole et al., 2006). Паметовите дефицити обуславят трудности в лингвистичната преработка и засягат езиковото функциониране (Todorova, 2005: 30). Болшинството от срещаните проблеми при реализиране на процесите четене и писане се дължат на бедни метафонологични умения или липса на такива. Неспособността за сегментиране думите на срички и на абстрактни съставни единици – звукове, демонстрира фонологичния езиков дефицит при дислексия.

С фонологичното осъзнаване (по-късно и със скоростта на декодиране и разбиране на текст) корелира способността за преработка на слухова информация – осъзнаване на думи, изречения и текст. Със затруднена преработка на словесна информация, а често и с проблеми във вербалната памет са свързани дисфункциите в речевия гнозис. Понеже той е предпоставка за разбиране на речта, при наличие на дефицит в него се отчита и нарушено смислово възприятие на речта. Засегнатите от специфична дислексия изпитват трудности при задачи, изискващи припомняне на последователност от букви и фонemi, образи и фрази със семантично съдържание (Todorova, 2016: 57).

Повечето модели за развитие на писмената дейност придават основна роля на фонологичното осъзнаване. Междувременно, ролята на морфологичната и семантичната обработка рядко се обсъждат по-дълбоко (Deacon, Parrila, Kirby, 2008). Неправилната употреба на различните словоформи на думите и тяхната замяна са причина за некоректно използване на префикси, суфикси и флексии (напр. невлагееене на смислоразличителните представки на думите). Това е следствие от развитие извън нормата на граматичните обобщения, което предсказва дислексични прояви в училищна възраст. При морфологичен езиков дефицит се демонстрират: неточности в езиковото кодиране и декодиране на словоформи за род и множествено число; наличие на затруднения при посочване на категории за време, пространство, посока, както и при използване на понятия, свързани с тях, и др.

Scarborough (1990) констатира, че диагностицираните с дислексия на развитието деца имат граматични трудности в предучилищна

възраст. Тя също прави извода, че състоянието на граматиката като предиктор за дислексия е неоснователно подценявано и че синтактичните умения в предучилищна възраст са най-надеждният предиктор за поява на специфичното нарушение на ученето (Tsepova, 2020 а: 65). В този смисъл, средната дължина на изказването е добър общ показател за продуктивността на граматиката (морфосинтаксиса).

При ненормативно лингвистично функциониране на синтактично ниво се разкриват устойчиви грешки по отношение на езиковото кодиране и декодиране. Некоректната употреба на синтактичните правила сочи неразбиране частите на изречението и зависимостите между тях. Затруднения в областта на словесния анализ, формулирането на пълни, граматично издържани и разнообразни изречения, разбирането и произвеждането на структуриран комплекс изречения са предпоставка за по-сериозни трудности при ограмотяването в начална училищна възраст.

Затрудненото разбиране на по-сложни граматични структури най-често е обусловено от ограничен капацитет на пасивния лексикален фонд. Освен това процесът на осъзнаване съдържанието и сюжета на слухово възприет текст се счита за централна компетентност в рамките на лингвистичната обработка (Aaron, 1991) и изисква високо ниво на когнитивни умения за разбиране на логико-граматични конструкции, които отразяват причинно-следствени връзки. Дефицитите в семантичната сфера в предучилищна възраст са също идентификационен критерий за дислексия на развитието. Има доказателства, че при засегнатите са налице особености при изграждането на понятия и оформянето на семантични полета или мрежи (Yakimova, 2009: 55).

Практикуването на устен език и натрупаният лингвистичен опит играят важна роля в развитието на експресивната и рецептивната реч. Освен лингвистичния дефицит, децата със специфични езикови нарушения демонстрират и трудности по отношение на социалното възприемане (Loukusa, Mäkinen, Kuusikko-Gauffin, et al., 2014). Умението за разбиране на побудите и емоциите на другите (социално възприемане), заедно с компетентностите за осъзнаване и пренасяне значението на думите в различен контекст (комуникативна функция на речта) оказват влияние върху способностите за общуване в реални ситуации. Коректната ситуативна употреба на езика, комуникативната компетентност, способността за тълкуване на социални знаци се свързват с лингвистичната област „прагматика“. В предучилищна възраст децата предпочитат по-отзивчиви връстници, а прагматичната некомпетентност допринася за социална изолация, която обикновено се проявява като поведенческа дезадаптация (Timler, Vogler-Elias и McGill, 2007). Тъй като вербалните езикови умения, включително прагматични, са в основата на писмените езикови способности (Scott и Windsor 2000),

затрудненията с устния език (включително прагматичен дефицит) допринасят за трудности при писмената реч (Troia, 2011).

При разпознаване риска от нарушения на ученето важно е навреме да се отчете наличието на специфични индикатори в езиковото поведение и да се вникне в по-дълбоките лингвистични дефицити на детето. Все още няма стандарт с общовалидни маркери, които с абсолютна сигурност да предвещават трудности в ограмотяването. Според Tsenova (2019: 231) „диагностиката е извършвана и продължава да се извършва не по точни количествени параметри, а на база описание на нарушенията и сравнение с нормата“.

С оглед необходимостта от добро познаване проявите на нарушенията на устния език в Таблица 1 авторът систематизира и описва основните езикови нарушения, които имат предикативна роля за предстоящи трудности в писмения език и могат да служат като диагностичен ориентир.

Таблица 1. Най-често сочени предиктори за риск от поява на специфична дислексия

| <b>ХАРАКТЕРНИ ПРОЯВИ В УСТНИЯ ЕЗИК, ИНДИКИРАЩИ РИСК ОТ СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Фонологичен дефицит                                                                                      | Затруднения в областта на словесния анализ и декомпозиране думите на срички; нарушен фонемен гнозис (некачествено възприемане на фонемните контрасти на звукове с близки акустико-артикулационни особености); неустойчива употреба на говорни звукове (предимно от късен онтогенезис) и парафазии с постоянен заместител, както и грешки при звукоучленяването, главно при многосрични думи, с нетипичен и непостоянен характер; трудности при откриване на рими и римуване; наличие на дефицит във фонологичното познание (лоша осведоменост за количествения и качествен звуков състав и неумение да се разделят, сливат или променят фонемите в рамките на думите, за да се съставят нови такива). |
| Морфологични нарушения                                                                                   | Неточности в езиковото кодиране и декодиране на словоформи за род и множествено число; наличие на затруднения при посочване на категории за време, пространство и посока, както и при използване на понятия, свързани с тях; невладееене на смислоразличителните представки на думите.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Синтактични трудности                                                                                    | Наличие на непълни изречения и неправилен словоред; затруднения в съгласуването на думи; скъсени еднотипни изказвания и липса на различни видове изречения в речта; неосъзнаване на по-сложни граматични конструкции; трудности при разбиране и произвеждане на структуриран комплекс изречения; неумение за съставяне на разгърнат преразказ и разказ на текст.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |



|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Семантико-прагматична недостатъчност | <p>Нарушения в номинативната функция на думата;</p> <p>забавена скорост на възприемане и осмисляне на графично представена информация, както и на серийно назоваване на обекти;</p> <p>ограничен смислов контекст и активен речников фонд (употреба на малък брой думи, невъзможност за формиране на обобщени понятия, трудности при осъзнаване многозначност на думите и фрази с преносно или абстрактно значение, липса или недостиг на синоними и антоними, затруднения при разбиране и употреба на предлози);</p> <p>нарушено умение за разбиране и пренасяне значението на думите в различни ситуации;</p> <p>нежелание и неумение за поддържане на общуване или предпочитане към комуникация с жестове.</p> |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ранните езикови умения предсказват индивидуалните различия във фонологичното осъзнаване и знанията за буквите, които прогнозира компетентностите за четене (Storch, Whitehurst, 2002). Изследвания отчитат прякото влияние на речта върху по-късното писмено декодиране и доказват, че децата със специфични езикови нарушения са във висок риск от принадлежност към групата на специфичната дислексия (Duff et al., 2015). В тази връзка интерес представлява въпросът дали устният език на засегнатите от дислексия остава недостатъчно развит и в по-горната, училищната възраст.

Устният език в много от случаите на специфична дислексия показва остатъци от по-сериозна ранна езикова недостатъчност – предимно експресивна, съчетана с лек дефицит в разбирането (Tsenova, 2020 b). При голяма част от тях има анамнестични данни за закъсняло езиково развитие (ICD-10, 2008). В училищна възраст дефицитите все още не са напълно компенсирани: фонологичното познание остава не изцяло сформирано; морфологичната и синтактична страни на езика са недоразвити; капацитетът на лексикалния фонд е занижен; отчитат се проблеми с логическото и абстрактното мислене, трудности с употреба на многозначност и обобщаване, затруднено осъзнаване и употреба на предложна зависимост и граматични правила; неточности и пропуски при изграждането на изречения и пълноценен текст. Специфичният езиков дефицит при дислексия обуславя наличието на нетипични прояви в когнитивната онтогенеза, което рефлектира върху развитието на училищните умения, а постиженията на децата са строго определени от тяхното функциониране (Todorova, 2016: 113).

Обобщението върху съвременната литература позволява да се заключи, че превенцията на специфичните нарушения на ученето още в детската градина е изключително важна за смекчаване на проблемите при огромяване, както и че един от маркерите за предстоящи затруднения в овладяването на писмения език са нарушенията на устния

език. Валидността на последното твърдение е подложена на описаната нататък емпирична проверка.

### ПРОГРАМА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящото научно-приложно изследване е породено от необходимостта от аналитичен, общовалиден, оперативен инструмент с диагностична и прогностична сила относно предстоящото овладяване на писмена реч. При построяването на изследването са взети предвид основни конструкти, установени въз основа на емпирични данни за етапите и характеристиките на детското езиково развитие. Отчетена е спецификата на функциониране на речта, процесите и етапите на нейното усвояване в условията на българска езикова среда.

Изследването има за цел да проучи състоянието на устния език при деца в горна предучилищна възраст и да докаже, че сред тях има такива с езиков дефицит, които представляват деца в риск към поява на специфична дислексия. В основата е поставена хипотезата, че основен маркер за своевременно прогнозиране на дислексия на развитието е състоянието на устния език в горна предучилищна възраст, като езиковото генериране (експресивната реч) има водеща роля в общата картина на езиковата недостатъчност.

В първата четвърт на 2020 година е изследван устният език при 100 деца от четвърта група на детската градина. Всички те са в последните месеци на горна предучилищна възраст (6–7-годишни). 52 са момчета, а 48 – момичета. По-голямата част (85) от децата са от четири детски градини в гр. Смолян, една малка част (15) са от детски градини на територията на административната област.

Като инструмент на изследването е разработен Протокол за оценка на езиковото развитие на дете в 4-та подготвителна група на детската градина, който включва 9 процедури. Всяка от тях носи по 10 точки, а максималният възможен индивидуален резултат е 90. Протоколът се попълва от екзаминатора, който ръководи изследването и осигурява оптимален комфорт на детето, подава инструкциите ясно, така че да бъдат разбрани и да получи адекватна информативна реакция (без оглед на правдивост). С всяко дете се работи самостоятелно, а средното време за извършване на изследването е приблизително 20 минути.

Събирането на експериментални данни за оценка на лингвистичното развитие на децата е извършено посредством *процедури*, чрез които се изследват три когнитивни области: предпоставки за овладяване на езика (фонемна гнозис и фонологична компетентност), речево разбиране (импресивен език) и речева изява (експресивен език). Изследователските проби са следните:

- Диференциране на срички, съдържащи близки по звучене опозиционни фонemi и еднакъв гласен звук;

- Определяне звука в началото и в края на думи;
- Разпознаване на рими;
- Разпознаване на правилно/неправилно изречение;
- Посочване на алтернативен отговор на въпроси върху прослушан текст;
- Посочване на група илюстрирани еднородни обекти след произнасяне от изследвания на обобщеното им название;
- Превръщане от единствено в множествено число на устно зададени думи – съществителни имена;
- Съставяне на изречение от отделни думи;
- Назоваване на предмет по негово описание.

При провеждането на диагностичното изследване се прилагат психолингвистични и методи на статистическа лингвистика. В случая от съществено значение е идентифицирането на симптоми в устния език, индикиращи поява в начална училищна възраст на дислексия на развитието, и техните особености.

Постиженията на децата преминават през първична *математическа обработка*. Изчисляват се реалните индивидуални точкови баловете и те се приравняват с максимално възможния резултат до процентни величини, които позволяват обективна сравнимост. Съпоставят се резултатите от изпълнението на пробите от трите отделни проучвани области и глобалните постижения след осъществяването на всички процедури. Изчисляването на индивидуалния резултат се извършва посредством формулата  $КП = X/Y \times 100 \%$ , където „КП“ е коефициент на постижение, „X“ е реалният бал на детето, а „Y“ – максималният възможен брой точки (т.е. 90).

В зависимост от резултатите, количествените данни се разпределят в три групи. Това позволява изчисляване *равнища на риска от поява на дислексия на развитието*, определени на база стойностите на коефициента на постижение, които са следните:

- I равнище – КП до 33% – индикации за много тежък риск от поява на специфична дислексия;
- II равнище – КП от 34% до 66% – индикации за сериозен риск и трудности при овладяването на учебен материал;
- III равнище – КП от 67% до 100% – неинтактни деца с учебна реализация и успеваемост без специфични проблеми.

За всяко дете се преценява дали има риск от принадлежност към популацията на специфичната дислексия в зависимост от това към коя група спадат резултатите му. За рискови се приемат децата, чийто постижения се класират в първите две равнища.

Количественият анализ се ръководи от един основен критерий – брой правилни отговори на детето. Резултатите могат да се анализират

както на индивидуално, така и на групово равнище. Особен интерес представляват изводите, които произтичат от възможността за сравнение на предикативната роля на трите отделни изследвани лингвистични области.

Диаграма 1. Резултати от изследването на езиковото развитие на деца в IV група на детската градина

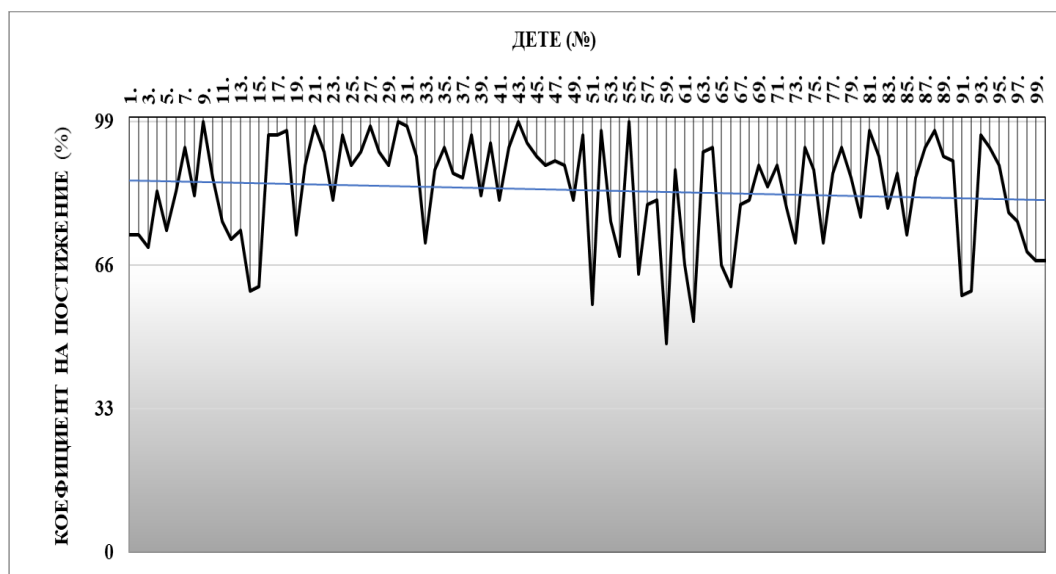


Таблица 2. Равнища на риск от специфична дислексия

| I равнище<br>(КП до 33%)                                                | II равнище<br>(КП от 34% до 66%)                                                       | III равнище<br>(КП от 67% до 100%)                                                 |              |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Индикации за<br>много тежък риск от<br>поява на специфична<br>дислексия | Индикации за<br>сериозен риск и<br>трудности при<br>овладяването на учебен<br>материал | Неинтактни деца с<br>учебна реализация<br>и успеваемост без<br>специфични проблеми |              |
| 0                                                                       | 11                                                                                     | 89                                                                                 | Брой<br>деца |
| 100                                                                     |                                                                                        |                                                                                    |              |

Става ясно, че много тежък риск от поява на специфична дислексия не се отчита при нито едно от стотите деца. Фактът най-вероятно се дължи на това, че тук данните са подложени само на обща, първична математическа обработка, а по-задълбочената статистическа обработка, която предстои, вероятно би разкрила по-широка вариативност сред

изследваните деца и би довела до по-точни изводи. Осемдесет и девет от всички деца са неинтактни – при тях има очаквания за учебна реализация и успеваемост без проблеми. Това също е факт, който е възможно да бъде уточнен и преосмислен по логиката на предстоящата статистическа обработка. Но макар да предстои резултатите да се проверяват по-стриктно и тук те да не са окончателни, а по-скоро ориентировъчни, важно е, че се откроява група от единадесет деца (с коефициенти на постижение от 34% до 66%), при които има индикации за риск от поява на дислексия на развитието и трудности в усвояването на учебен материал. Като дял от цялата съвкупност изследвани деца, тези в риск от поява на специфични нарушения на ученето представляват 11%. Т.е. според настоящото емпирично изследване единадесет на всеки сто деца в горна предучилищна възраст имат лингвистични затруднения, които, ако останат неидентифицирани и не бъдат коригирани (или поне смекчени) своевременно, предвещават негативни последици в по-късен етап от училищното развитие.

По отношение разпределението на риска от поява на специфична дислексия между половете изследването води до интересни резултати. Оказва се, че двата пола са почти равномерно представени в групата на децата с индикации за предстоящи затруднения в ограмотяването, като шест от тях са момичета (55%), а пет са момчета (45%), т. е. съотношението е 1,2:1 в полза за момичетата.

Най-голямо значение във връзка с хипотезата на изследването имат данните от съпоставката на предикативната роля на трите изследвани лингвистични области – предпоставки за овладяване на писмения език, генериране на реч, разбиране на реч. Данните от изследването разкриват следното:

- при 64% от децата с индикации за риск от поява на дислексия на развитието дефицитите в експресивния език имат водеща роля (среден точков бал в тази лингвистична област – 13,4 от възможни 30);
- при 27% основно влияние имат предпоставките за овладяване на писмения език – фонемният гнозис и фонологичната компетентност (усреднена величина по този показател – 16,9 от максимално 30);
- при 9% от децата няма главен източник на лингвистични трудности (в задачите за експресивен език и предпоставки за овладяване на реч са постигнати по 15 от 30 точки).

Повечето застрашени от нарушения в овладяването на графичната система на езика деца дават сравнително добър резултат по отношение на импресивния език, някои дори много добър – средният бал в тази лингвистична област е най-висок – 22,6. Може да се каже, че тази област (разбирането на езика) е в най-добро състояние и следователно нейната предикативна роля е най-слаба.

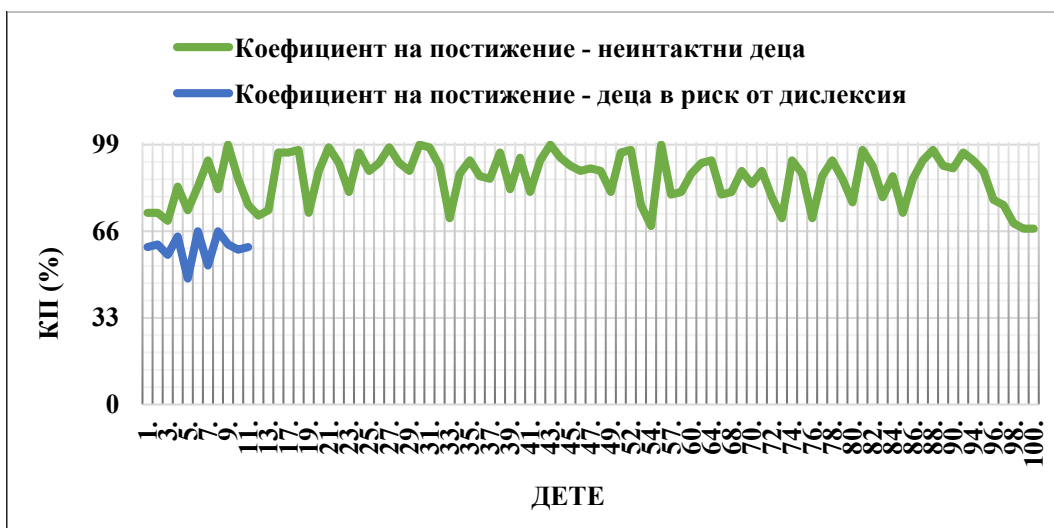


От резултатите се изяснява, че най-информативният показател за бъдещи затруднения в овладяването на писмен език са експресивните езикови умения. Следващият по сила показател е фонологичното познание. Тук трябва да се отбележи, че при изследването на предпоставките за овладяване на писмен език се наблюдават по-големи трудности на задачите за проучване състоянието на фонологичното познание, отколкото на тези за проучване състоянието на фонемния гнозис. Следователно двете предпоставки имат различна предикативна стойност, като по-слаба е стойността на перцепцията за говорни звукове. Като фактор с по-слаба предикативна роля, той не е определящ маркер за риск от поява на специфична дислексия.

Фонологичната недостатъчност е често обсъждан феномен, но нейният характер не е изцяло изяснен. Невровизуализации дават сведения, че фонологичното познание на диагностицирани с дислексия може да бъде повече или по-малко непокътнато на анатомо-физиологично равнище, но да не е ефективно достъпно (Boets et al., 2013). Учените се обединяват около схващането, че редица ключови фонологични езикови компетентности имат прогнозна връзка с развитието на четивни умения и че фонологичният дефицит е силен индикатор за бъдещи сериозни трудности по отношение на писмената дейност, но единствено той не е достатъчен за прогнозиране на дислексия на развитието (Pennington, 2006). При това изследване обаче дефицитът във фонологичната компетентност се съчетава с дефицит в експресивния език, така че определено има основание децата, при които се констатира това съчетание, да се приемат за случаи на риск от поява на специфична дислексия.

От Диаграма 2 е видно, че резултатите на децата, класирани във второто и в третото равнище на риск, не са никак близки като величини. Тяхното сравнение води до заключението, че между двете групи има изразени различия по отношение функционирането на устния език и дава още едно основание да бъде обособена група от деца в риск от поява на дислексия на развитието. Ниските постижения (интензитетът на проява на лингвистичните затруднения) при определените като рискови деца имат, следователно, висока идентификационна и прогностична стойност. Може да се заключи, че при повечето деца с регистрирани дефицити в устния език трудностите са явни, а диагностицирането им – сравнително лесно реализуемо.

Диаграма 2. Съпоставка между резултатите на неинтактните деца и тези в риск от дислексия



## ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Нарушенията в овладяването на писмения език доказано са сред най-честите невроразвитийни разстройства: те засягат около 5-12% от учениците в световен мащаб (Schumacher et al., 2007). Това се потвърждава в настоящото проучване: от него се прави *изводът*, че броят на застрашените от специфични нарушения на ученето деца представлява 11% от всички изследвани деца. Цифрата е напълно съпоставима с глобалната статистика, което свидетелства за достоверност на данните от изследването.

Внимание заслужава въпросът за разпространението на специфичните нарушения на ученето сред мъжкия и женския пол. В конкретното изследване данните за броя на момчетата и момичетата, застрашени от поява на специфична дислексия, не съответстват на общодостъпната статистика за честотата на нарушението сред двата пола, съгласно която мъжкият пол е по-засегнат. Разпространението на признаците за предстоящи затруднения в овладяването на четенето и писането в случая е 1,2:1 – с превес на момичетата. Всъщност следва да се направи *изводът*, че това е дискуссионен въпрос, ненамерил окончателно изяснение досега. До него се стига, като се изтъкне едно по-особено мнение – на Rutter et al. (2004), които смятат, че е възможно твърде високият брой момчета с дислексия на развитието да е следствие от хипердиагностика при момчетата, заради която броят на тези със затруднения в ограмотяването, насочени към специалист, е по-голям, отколкото при момичетата. Причина за това може да е по-честата проява при мъжкия пол на коморбидност с хиперактивност и дефицит на внимание и други поведенчески проблеми, заради които е по-вероятно при момчетата по-често да се налага предоставяне

на допълнителна подкрепа за личностно развитие. Съотношението между половете, освен това, може да бъде повлияно от тежестта на разстройството, коефициента на интелигентност на засегнатите и оценяваните когнитивни профили (Olson, 2002). В такъв смисъл възможно е да се установи по-висок брой момичета, но с по-леки нарушения, както и по-малък брой, но по-тежко засегнати момчета.

Събран е значително количество емпиричен и теоретичен материал, според който децата, срещащи затруднения в овладяването на грамотност, преди да започнат да усвояват писмения език, имат проблеми с устния. Изследването недвусмислено потвърди тази теза, като показва, че нарушенията в генерирането на реч са много силен предиктор за предстоящи затруднения първо в ограмотяването, по-късно в целия процес на учене и овладяване на писмен учебен материал. Това е *най-важният извод* от изследването с висока прогностична стойност, който е в пълно съзвучие с литературните данни, натрупани в процеса на научни изследвания и чрез наблюдения. Потвърждава се хипотезата на изследването, както и заключението, направено от Carroll et al. (2014), че ранните признаци на специфична дислексия включват изоставане в езиковото развитие с особено засегнати експресивни умения и фонологично познание.

Настоящото изследване сочи езиковата способност като силен индикатор за бъдещото развитие на уменията за четено и писане. В същото време резултатите информират за второстепенната предикативна роля на фонемния гнозис по отношение овладяването на грамотност в сравнение с фонологичната компетентност, което също представлява извод от изследването. Последното твърдение е подкрепено с мнението на Tsenova по повод проучване на предикторите за дислексия на развитието (Tsenova, 2020 b). Но според нея, въпреки че фонемният гнозис е по-ниско информативен показател за поява на нарушения на писмения език в сравнение с фонологичното познание и устния език, ролята му не бива да се пренебрегва. Не трябва да се смесват състоянието на генетично заложената способност за разпознаване на говорни звукове и култивираната чрез обучение компетентност за ориентиране във фонологичната структура на езика (нак там). Tsenova (нак там) изтъква и безспорната взаимовръзка между когнитивно-лингвистичната недостатъчност и появата на специфична дислексия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретичното проучване, анализът на резултатите от проведеното изследване, дискусии и изводите, направени от тях, са основание да се заключи, че хипотезата на изследването е потвърдена. Тревожно големият брой на децата със специфична дислексия е резултат от закъсняло разпознаване на проблеми на детското развитие. Основен

маркер за своевременно прогнозиране на специфични трудности в ученето е състоянието на устния език в горна предучилищна възраст.

Нарушенията на устния език безспорно са предпоставка за последващи трудности при огранотаването, които се проявяват като специфични разстройства на четенето и писането. Едно мащабно проспективно проучване на деца с висок риск от поява на специфична дислексия би разкрило ключовите когнитивни фактори и по-дълбоките индивидуални дефицити, които пренятстват развитието на умения за графична комуникация. Идентифицирането на невролингвистичните особености в края на трета – началото на четвърта подготвителна група би позволило да се набележат конкретните затруднения и оптимално да се работи за тяхното преодоляване. С навременна, целенасочена подкрепа, разработване на адекватна програма и подходяща терапия за справяне с езиковите нарушения още в горна предучилищна възраст при немалка част от децата има шанс за редуциране на предстоящите училищни проблеми.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Aaron, P. (1991). Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 178-186, 191.
- Adlof, S., Hogan, T. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-73.
- Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutaфchieva, M., Kolcheva, N. (2014): Атанасова-Трифоновa, М., Атанасов, Д., Пеневa, Л., Андоновa, Е., Мутафчиевa, М., Колчевa, Н. (2014). *Скрининг тест за тригодишни деца. Ръководство*. София: Булвест 2000. [Atanasova-Trifonova, M., Atanasov, D., Peneva, L., Andonova, E., Mutaфchieva, M., Kolcheva, N. (2014). *Skrining test za trigodishni detsa. Rakovodstvo*. Sofiya: Bulvest 2000.].
- Boets, B., Op de Beeck, H., Vandermosten, M., Scott, S., Gillebert, C., Mantini, D. & Ghesquiere, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254. doi:10.1126/science.1244333
- Carroll, J., Mundy, I., & Cunningham, A. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727-742. doi: 10.1111/desc.12153
- Deacon, S., Parrila, R., & Kirby, J. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? In G. Reid, A. Fawceti, F. Manis, L. Siegel (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 212-237). London: Sage.
- Denckla, M. (1972). Clinical syndromes in learning disabilities: The case for "splitting" vs. "lumping". *Journal of Learning Disabilities*, 5(7), 401-406.

- Deuster, D., Zehnhoff-Dinnesen, A., Schmidt, C.-M., Matulat, P., Huebner, J., Reichmuth, K., Fiori, A., & Knief, A. (2008). Development and evaluation of the new module 'communication disorders' in medical education. *Journal Medical Teacher*, 30(8), e225-e231. Retrieved October 18, 2020, from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01421590802216225>
- DSM-V. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5th Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association. Retrieved October 18, 2020, from [https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=-JivBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&ots=ceWK-7JKvd&sig=arYpqTLny50TDal-fLJnN68aci8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=-JivBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT18&ots=ceWK-7JKvd&sig=arYpqTLny50TDal-fLJnN68aci8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Duff, F., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-56. Retrieved October 18, 2020, from <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12378>
- Hessler, G. L. (2001). Who is really learning disabled? In R. Sornson & B. Sornson (Ed.), *Preventing early learning failure* (pp. 21-36). Virginia USA: ASCD Alexandria.
- ICD-10. (2008). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – 10th Revision, Version: 2019*. Geneva: World Health Organization. Retrieved October 18, 2020, from <https://icd.who.int/en>
- Gathercole, S., Alloway, T., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281. Retrieved October 18, 2020, from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/799/1/GathercoleJECp.pdf>
- Loukusa, S., Makinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., Moilanen, I. (2014). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 498-507, doi:10.1111/1460-6984.12091
- Lovett, M., Frijters, J., Wolf, M., Steinbach, K., Sevcik, R., & Morris, R. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. doi:10.1037/edu0000181
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hamalainen, J., Torppa, M., & Ronimus, M. (2015). Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Journal Current Developmental Disorders Reports*, 2(4), 330-338. doi:10.1007/s40474-015-0067-1
- Miles, T. (1983). *Dyslexia*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publishers.
- Olson, R. (2002). Dyslexia: nature and nurture. *Dyslexia*, 8(3), 143-159. doi:10.1002/dys.228
- Pennington, B. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413. doi:10.1016/j.cognition.2006.04.008
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading



- disability: new findings from 4 epidemiological studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007-2012. doi:10.1001/jama.291.16.2007
- Scarborough, H. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x
- Scarborough, H. (2005). Developmental Relationship Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly Facts. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *The Connection Between Language And Reading Disabilities* (pp. 3-22). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmal, C., Schulte-Körne, G., & Nothen, M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289-297.
- Scott, C., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339, doi: 10.1044/jslhr.4302.324
- Storch, S., Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-47.
- Teale, W. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. N Jersey: Ablex.
- Thompson, P., Hulme, C., Nash, H., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987, doi:10.1111/jcpp.12412
- Timler, G., Vogler-Elias, D., McGill, K. (2007). Strategies for Promoting Generalization of Social Communication Skills in Preschoolers and School-aged Children. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 167-181, doi:10.1097/01.TLD.0000269931.18881.90
- Todorova, E. (2005): Тодорова, Е. (2005). Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I. София: Логонедичен център Ромел. [Todorova, E. (2005). Diagnostika na ezikov deficit pri disleksiya, chast I. Sofiya: Logopedichen centar Romel.].
- Todorova, E. (2013): Тодорова, Е. (2013). Дислексия. Retrieved October 25, 2020, from <https://www.facebook.com/dyslexia.kids/posts/2077721382263637> [Todorova, E. (2013). Disleksiya. Retrieved October 25, 2020, from <https://www.facebook.com/dyslexia.kids/posts/2077721382263637>].
- Todorova, E. (2016): Тодорова, Е. (2016). Дислексия: Специфични нарушения на способността за учене. София: УИ Нов български университет. [Todorova, E. (2016). Disleksiya: Specifichni narusheniya na sposobnostta za uchene. Sofiya: UI Nov Balgarski universitet.].
- Townend, J. & Turner, M. (Eds) (1999). *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Troia, G. (2011). How Might Pragmatic Language Skills Affect the Written Expression of Students with Language Learning Disabilities? *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40-53, doi:10.1097/TLD.0b013e31820a0b71

- Tsenova, Ts. (2011): Ценова, Ц. (2011). Норми за правилно писане и скрининг на признаци за дислексия при учениците от II, III и IV клас – Дисертационен труд. Софийски Университет „Св. Климент Охридски“ (България). [Tsenova, Ts. (2011). Normi za pravilno pisane i skrining na priznatsi za disleksiya pri uchenitsite ot II, III i IV klas – Disertatsionen trud. Sofiiski Universitet “Sv. Kliment Ohridski” (Bulgariya)] Retrieved May 24, 2021, from <http://digilib.nalis.bg/xmlui/handle/nls/2842>
- Tsenova, Ts. (2019): Ценова, Ц. (2019). Логопедия: Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Tsenova, Ts. (2019). Logopediya: Opisanie, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya. Sofiya: UI “Sv. Kliment Ohridski”]
- Tsenova, Ts. (2020 a): Ценова, Ц. (2020a). Дисккусионни аспекти на взаимовръзката между нарушенията на устния и на писмения език. *Специална педагогика и логопедия*, 1(2020), 61-74. [Tsenova, Ts. (2020a). Discussion Aspects of the Relationship between Oral and Written Language Disorders. *Special Education and Speech & Language Therapy*, 1(2020), 61-74]
- Tsenova, Ts. (2020 b): Ценова, Ц. (2020b). Прегледници за дислексия на развитието. *Годишник на СУ, ФНОИ*, том 113, ред. Коларова, Ц. и кол., София: УИ „Св. Климент Охридски“, (под печат). [Tsenova, Ts. (2020b). Prediktori za disleksiya na razvitiето. *Godishnik na SU, FNOI*, tom 113, red. Kolarova, Ts. i kol., Sofiya: UI “Sv. Kliment Ohridski”, (pod pechat).]
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541-561.
- Wilsenach, C. (2006). Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment – Doctoral dissertation. Utrecht University (Netherlands). Retrieved October 18, 2020, from [www.lotpublications.nl/Documents/128\\_fulltext.pdf](http://www.lotpublications.nl/Documents/128_fulltext.pdf)
- Yakimova, R. (2009): Якумова, Р. (2009). Нарушения на писмената реч: Практическо ръководство за корекция (2-ро издание). София: Логопедичен център Ромел. [Yakimova, R. (2009). Narusheniya na pismenata rech. *Prakticheskoe rakovodstvo za korektsiya* (vтора izdanie), Sofiya: Logopedichen centar Romel.].

---

*За авторите:*

Теодора Яръмова – докторант по логопедия, научен ръководител проф. Ц. Ценова. Логопед в основно училище „Иван Вазов“ – гр. Смолян. Научни интереси: нарушения на устния и писмения език, ранна езикова диагностика и терапия. Брой публикации – 2.  
 Контакт: Адрес: Смолян 4700, ул. „Арх. Петър Петров“ № 1, бл. 46, вх. А, ап. 3  
 E-mail: [kejka@abv.bg](mailto:kejka@abv.bg)

Проф. глпн Цветанка Ценова – преподавател по логопедия в СУ „Св. Климент Охридски“. Научни интереси: свързани главно с комуникативните нарушения на развитието – артикулационни, езикови (на устния и на писмения език). Автор на 8 книги в областта на логопедията и на над 120 други публикации.  
 Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход №69А  
 E-mail: [ccenova@uni-sofia.bg](mailto:ccenova@uni-sofia.bg)

*About the authors:*

Teodora Yaramova – Doctoral Student in Speech and Language Therapy, Scientific Supervisor - prof. Ts. Tsenova. Speech and Language Therapist in Secondary School "Ivan Vazov", Smolyan. Scientific interests: oral and written language disorders, early language diagnostics and therapy. Number of publications - 2.

Contact: Address: Bulgaria, 4700, Smolyan, 1 Arh. Petar Petrov Str, Bl. 46-A, Ap. 3

E-mail: [kejka@abv.bg](mailto:kejka@abv.bg)

Prof. Tsvetanka Tsenova, Dsc – teaches logopedics at Sofia University "St. Kliment Ohridski ". Scientific interests: mainly related to developmental communication disorders - articulation and language (oral and written). Author of 8 books in the field of speech therapy and over 120 other publications.

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

E-mail: [czenova@uni-sofia.bg](mailto:czenova@uni-sofia.bg)

**ПРЕДСТАВЯНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ПРЕВОД НА КНИГАТА  
„ПОДКРЕПА НА ЛИЦА С ТЕЖКИ ИНТЕЛЕКТУАЛНИ  
И МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДЕНИЯ. СПОСОБИ  
ЗА КАЧЕСТВЕН ЖИВОТ“ ПОД РЕДАКЦИЯТА  
НА БЕА МАЕС И КАРЛА ВЛАСКАМП**

Мира Цветкова-Арсова

**PRESENTATION OF THE BULGARIAN TRANSLATION  
OF THE BOOK “SUPPORT FOR PERSONS WITH SEVERE  
INTELLECTUAL AND MULTIPLE DISABILITIES.  
WAYS FOR QUALITY LIFE”  
BEA MAES AND CARLA VLASKAMP – EDITORS**

Mira Tsvetkova-Arsova



През 2021 ще излезе на български език книгата „Подкрепа на лица с тежки интелектуални и множествени увреждания. Способи за качествен живот“ под редакцията на Беа Маес и Карла Власкамп. Книгата е издадена за първи път в Белгия, понастоящем е преведена и на български език.

Книгата е ценно допълнение на добри практики и събрана детайлна информация за видовете подкрепа и типовете методи и стратегии на работа, насочени към една особена и специфична група лица – децата и възрастните с тежки и дълбоки интелектуални и множествени увреждания, за ролята на родителите и семейството, за качеството на живот и факторите, от които зависи то, за особеностите в развитието на тези лица и много важни и съществени други аспекти на тяхното функциониране, на работата с тях и пр.

Книгата е разделена на две основни части:

- ЧАСТ 1. ТЪРСЕНЕ НА НАСОКИ: ВИЗИИ И ИЗХОДНИ ТОЧКИ
- ЧАСТ 2. КЪМ КАЧЕСТВЕНА ПОДКРЕПА НА ПРАКТИКА: ПОДХОД И МЕТОДИ.

В част 1 се съдържат 9 параграфа, всеки посветен на конкретен проблем или аспект. Параграф 1 започва с дефиниране на уникалната и специфична група на лицата с тежки интелектуални и множествени увреждания. В параграф 2 вниманието се насочва към визии за съществуване в зависимост, като тук се акцентира върху приятелството, странностите, индивидуалните особености на всеки индивид и други. Параграф 3 дискутира качеството на живот като понятие, дефинира го и поставя фокус

върху различните му измерения – физическо благополучие, материално, емоционално, личностно развитие, междуличностни отношения и пр. Този параграф разглежда още факторите, влияещи върху качеството на живот, възможностите за оптимизирането му и посочва различни стратегии и интервенции за подобряването му. Следващият параграф предлага поглед към развитието напред с акцент върху цялостното човешко развитие, определянето на настоящото му равнище и стимулирането му. Параграф 5 е посветен на човешките взаимоотношения и пълноценните взаимодействия. Анализират се моделите на човешко взаимодействие, техните особености, дискутират се разнообразни възможности за интервенции с цел подпомагане и насърчаването им. Параграф 6 на свой ред е озаглавен „Силата на семейството“ и в него се предлага една задълбочена картина на баланса в семейните взаимоотношения, важноста на семейната среда като устойчива среда за развитие на детето с тежки интелектуални и множествени увреждания. Седмият параграф анализира процесите на участие и приобщаване, факторите, които изграят роля при участието и приобщаването, влиянието на семейството в този процес и възможностите за насърчаване на участието и приобщаването на лица с тежки интелектуални и множествени увреждания. Параграф 8 е насочен към работа по план (индивидуален план) и в него в рамките на три стъпки се прави картина на лицето, посочват се общите и работните цели, които да залегнат в плана за работа и действие. Последният параграф в Част 1 е „Споделена отговорност: Съвместна работа с родителите“ с акцент върху семейно ориентирана подкрепа и качество на живот на семейството, възгледите на родителите върху съвместната им работа със специалистите, удовлетвореността на семейството от типовете подкрепа, която получават, и срещаните трудности.

Част 2 е озаглавена „КЪМ КАЧЕСТВЕНА ПОДКРЕПА НА ПРАКТИКА: ПОДХОД И МЕТОДИ НА РАБОТА“ и е структурирана в нови 9 параграфа, съответно от десети до осемнадесети. Параграф 10 разглежда комуникацията като цяло и подкрепящата комуникация в частност. Тук в множество подпараграфи се формулира комуникативното поведение, предлага се комуникационна матрица, оценява се ранната комуникация, посочват се конкретни методи и начини за подпомагане на комуникацията, описват се интервенции, насочени към родители и асистенти, и такива, насочени към промяна на средата или към промяна на комуникативните възможности на самия човек с тежки интелектуални и множествени увреждания. Параграф 11 е посветен на социално-емоционалното развитие. Той разглежда важноста на този тип развитие, неговите етапи, описва модела на „нишката“ като методика при подкрепата на социално-емоционалното развитие на лицата с тежки интелектуални и множествени увреждания и предлага още някои интересни подходи. Параграф 12 е озаглавен „Подкрепа



в движение: активиране на двигателната дейност“ и акцентира върху важността от двигателна активност, възможни начини за повишаването ѝ, ролята на околната среда, която да има стимулиращ ефект върху повече движение при лица с тежки интелектуални и множествени увреждания. Следващият параграф се фокусира върху мултисензорната стимулация. Той анализира ролята на индивидуалните сетивни занимания и сложността на мултисензорните такива. Посочват се и някои интересни подходи за тази цел като разказване на истории и други. Параграф 14 спира вниманието върху важността от създаване на постоянен и неизменчив дневен режим. Дискутират се все пак и възможностите за промени в него, преход от една дейност към друга и включването на разнообразни дейности и занимания в рамките на дневния режим. Параграф 15 е озаглавен „Образование“. Той последователно се спира на различни образователни предизвикателства, на създаване на една добра и стимулираща образователна среда за децата с тежки интелектуални и множествени увреждания, на очакваните промени в хода на обучение, описва някои нови форми на образование. Следващият параграф се фокусира върху асистиращите и помощните технологии. Той разглежда и описва възможностите за включване на различни технологични решения, работата с тях, но и алармира за някои предизвикателства и рискове при тяхното използване. Предпоследният параграф 17 е насочен към здравословните проблеми, които могат да се очакват при лица с тежки интелектуални и множествени увреждания, с акцент върху евентуални поражения върху различните органи системи и сетива, като всяка от системите е разгледана поотделно. Внимание се отделя и на интердисциплинарното сътрудничество и подход в такива случаи, и върху някои етични въпроси и съображения. Последният параграф от книгата е посветен на проблемните поведения. Както е известно, деца и лица с тежки интелектуални и множествени увреждания нерядко демонстрират различни проблемни поведения. За целта същите са описани, характеризирани и анализирани. Посочват се конкретни стъпки за разпознаването на тези поведения, за адекватно намеса чрез подходящи интервенции, за справяне с тях чрез екипна работа и екипен подход.

В заключение: книгата „ПОДКРЕПА НА ЛИЦА С ТЕЖКИ ИНТЕЛЕКТУАЛНИ И МНОЖЕСТВЕНИ УВРЕЖДАНИЯ. СПОСОБИ ЗА КАЧЕСТВЕН ЖИВОТ“ под редакцията на Беа Маес и Карла Власкамп ще е ценна и полезна за една широка българска читателска аудитория, която да се запознае с чуждестранни опит и с основите на работа с тази специфична категория деца и възрастни. Тя може да е много полезна за учители и терапевти, работещи с деца и лица с тежки интелектуални и множествени увреждания, за родители, социални работници и психолози, и не на последно място за студенти по специална педагогика, логопедия и всякакви сродни педагогически и психологически специалности.

# СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ

Шестмесечно списание

Книжка № 3, 2021

Година II, том 3

---

# SPECIAL EDUCATION AND SPEECH & LANGUAGE THERAPY

Biannual journal

Issue No 3, 2021

Volume 3 Year II