

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по начална
и предучилищна педагогика*

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Preschool
and Primary School Education*

Том/Volume 110

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2018 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Катерина Караджова* (главен научен редактор), проф. д-р *Николай Попов*, проф. д-р *Томислав Дяков*, проф. д-р *Здравко Лалчев*, проф. д-р *Мария Баева*, проф. д-р *Орлин Дворянов*

Редактор *Маргарита Сидерова*

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Нели Василева – СЪСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА НА ЗРИТЕЛНИЯ ГНОЗИС ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ</i>	<i>5</i>
<i>Цанка Попзлатева, Румяна Петкова-Василева – БЪЛГАРСКА СТАНДАРТИЗАЦИЯ НА БАТЕРИЯ ЗА ОЦЕНКА НА СЛУХОВО-РЕЧЕВИТЕ РЕАКЦИИ (EARS) СЛЕД КОХЛЕАРНА ИМПЛАНТАЦИЯ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ.</i>	<i>24</i>
<i>Елена Бояджиева-Делева – РАЗРАБОТВАНЕ НА ТЕСТ ЗА ОРАЛНИ МОТОРНИ СПОСОБНОСТИ (ТОМС) – ПРЕДСТАВЯНЕ</i>	<i>41</i>
<i>Габриела Кирова – ПРОБЛЕМИ НА МЕТОДИКАТА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ.</i>	<i>55</i>
<i>Детелина Георгиева – ИГРОВИТЕ МЕТОДИ И САУНДПЕЙНТИНГ В ИНТЕГРИРАНИТЕ ПАРАЛЕЛКИ</i>	<i>68</i>
<i>Нели Бояджиева, Ваня Градинарова – ПРИЛОЖЕНИЕ НА АРТ-ТЕРАПИЯ В ПОМАГАЩИЯ ПРОЦЕС В РАБОТАТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.</i>	<i>81</i>
<i>Илияна Симеонова – СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ АСПЕКТИ НА ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ.</i>	<i>101</i>

CONTENTS

<i>Neli Vasileva</i> – STATE AND DYNAMICS OF VISUAL GNOSIS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN.	5
<i>Tzanka Popzlateva, Rumjana Petkova-Vasileva</i> – BULGARIAN STANDARDIZATION OF BATTERY FOR EVALUATION OF AUDITORY RESPONSES TO SPEECH (EARS) AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS.	24
<i>Elena Boyadjieva-Deleva</i> – DEVELOPING A TEST FOR ORAL MOTOR SKILLS (TOMS) – AN INTRODUCTION	41
<i>Gabriela Kirova</i> – METODOLOGICAL PROBLEMS OF PRIMARY THEACHER’S WORK WITH PROBLEM SOLVINGS ON MATHEMATICS.	55
<i>Detelina Georgieva</i> – CAME METHODS AND SOUNDPAINTING IN INTER-GRATED CLASSES.	68
<i>Nely Boiadjieva, Vanya Gradinarova</i> – THE ART-THERAPY IMPLEMENTATION IN HELPING PROCESS WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	81
<i>Iliyana Simeonova</i> – SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS OF LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY EDUCATION	101

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 110

СЪСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА НА ЗРИТЕЛНИЯ ГНОЗИС ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

НЕЛИ ВАСИЛЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Нели Василева. СЪСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА НА ЗРИТЕЛНИЯ ГНОЗИС ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Материалът анализира слабо разработен в невропсихологията проблем, свързан със състоянието и динамиката на невербалния зрителен гнозис при деца от предучилищна възраст, в качеството му на прогностичен маркер за трудности в ученето. Представени са резултати от собствено невропсихологично изследване на 365 деца с типично развитие на възраст 4, 5 и 6 години от три вида населено място: столица, голям град и малък град. Статистическият анализ оценява влиянието върху формирането на гнозисните функции на три независими фактора: възраст, населено място и пол. Особеностите на зрителния гнозис на децата се интерпертират от позицията на съвременни неврофизиологични данни за възрастовите промени в кортикалната преработка на визуална информация през разглеждания период. Специално внимание е отделено на състоянието на холистичните стратегии при преработка на зрителни стимули, както и на качествения анализ на получените резултати. Изводите представят предучилищния период като сензитивен за формиране на перцептивните операции в рамките на зрителната модалност.

Neli Vasileva. STATE AND DYNAMICS OF VISUAL GNOSIS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

The manuscript analyses a weakly elaborated problem in the neuropsychology connected with the state and dynamics of the non-verbal visual gnosis in pre-school aged children, and its role as a prognostic marker for learning difficulties. The included results

* Контакт: София, 1574, бул. Шипченски проход № 69А, тел. 02/97 06 227, vasnel@abv.bg;
Contact: 69A, Shipchenski prohod Blvd, 1574 Sofia, office +359 2 97 06 227, vasnel@abv.bg

represent own neuropsychological research among 365 children with typical development aged 4, 5 and 6 years from three types of settlements – capital city, big city and small town. The statistical analyses assess the influence upon the formation of the gnosia functions of three independent factors – age, gender and settlement. The specifics of the visual gnosia are interpreted from the position of contemporary neuropsychological data for the age-correlating changes in the cortical processing of visual information through this age period. Special attention is paid to state of the holistic strategies in the processing of the visual stimuli, as well as on the quantitative analysis of the results. The conclusions represent the pre-school period as sensitive for formation of perceptive operations in the frameworks of the visual modality.

Key words: child neuropsychology, visual gnosia, pre-school age, holistic processing, fragment (incomplete) images, sensitive period, executive functions, prognostic marker

1. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА НА ПРОБЛЕМА

Зрителните възприятия (зрителен гнозис) се отличават с много ранен дебют в детското развитие. Връзката им със съзряването и специализацията на кортикалните отдели е една от причините за тяхното подробно изследване и анализ в детската невропсихология. Съвременната невропсихологична диагностика разглежда процесите на преработка на зрителна информация като чувствителен показател за невропсихичното развитие на детето и като индикатор за отклонения в него. Редица автори намират корелация между недоразвитието на операциите на невербален зрителен гнозис и появата на специфични трудности в ученето (Tseng, Chow 2000; Безруких 2008; Gori, Facoetti 2015).

Значителен принос в изучаване на проблема имат онтогенетичните изследвания, предвид на това, че хетерохронното съзряване на мозъчните структури позволява най-пълно да се открият етапите във формиране на зрителните възприятия. Има доказателства, че периодът 5–7 години е време на интензивно съзряване на мозъчните отдели, отговорни за анализ на зрителна информация (Петренко, Фарбер 2011). Регистрация на събитийно свързани потенциали в различни части от кората показва структурни промени в невронните ансамбли на каудалните отдели в периода 5–6 години, което предполага началото на диференцирана преработка на визуални признаци. Това обяснява по-успешните операции на сравнение и различаване на модифицирани обекти от децата след навършване на 5-годишна възраст, роля за което има и същественото преобразуване на очните движения в проследяващи.

Ахутина и Пылаева (2008) цитират данни, че в периода 5–7 години нарушенията на предметния зрителен гнозис носят по-изразен характер при увреди в дясната хемисфера. Симптомите са трудности при разпознаване на реалистични изображения и сюжетни картини и признаци на левостранно игнориране, най-силно проявяващи се при функционални увреди в задните и

фронтотемпорални отдели. Увреди в лявата хемисфера при деца на същата възраст не водят до изразени нарушения на зрителния гнозис. Значението на лявата хемисфера (в частност нейните темпорално-окципитални отдели) за зрителното възприятие съществено нараства в периода 8–10 години и 11–13 години, когато се засилва и влиянието върху него на хомотопичните отдели на дясната хемисфера. Според Симерницкая (1985) дяснохемисферните увреди при деца водят до изразени нарушения в зрителния гнозис, докато в случаи на лявохемисферни – проблемите се ограничават само до трудно разпознаване на непълни изображения. В същото време увредите в дясната хемисфера се свързват с далечни замени при разпознаване на обекти (назованият предмет е напълно различен от реалния) и със случаи на левостранно игнориране. Фарбер и Бетелева (2005) уточняват, че детето владее дяснохемисферната стратегия на преработка на информация по рождение, докато лявохемисферната се формира напълно към 16–17 години, когато фронталните отдели на кората участват активно на заключителните етапи от възприятието.

Данни на Петренко и Фарбер (2011) показват, че преходът от 5–6 към 7–8 години се свързва с интензивно съзряване на структурите, осигуряващи анализ на зрителната информация. Според Семенова и колектив (1990) промените в организацията на невронните ансамбли в каудалните отдели на кората между 5 и 6 години създават условия за диференциран анализ на стимулните признаци и тяхната обработка. Изводът е, че структурните преобразувания на невронния апарат на свързаните със зрителната система кортикални отдели в края на предучилищния период водят до качествено подобряване на функционалната организация на зрителното възприятие. Това обяснява по-организирания и систематизиран характер при зрително обследване на обекти от децата. Анализът на неврофизиологичните механизми при разпознаване на сложни стимули чрез метода на събитийно свързани потенциали говори за значителни разлики в системата на зрително възприятие преди и след 5-годишна възраст (Фарбер, Бетелева 2005). Значението на петата година за развитие на зрителния гнозис е безспорно. Както бе отбелязано, при деца над 5 години събитийно свързани потенциали на стимули с различни сензорни характеристики провокират различна реактивност в проекционните и асоциативни зрителни зони, като процесите стават по-латерализирани и структурирани. Обратно, регистрираните преди тази възраст свързани потенциали във всички каудални области са сходни по реактивност и конфигурация, което говори за дифузен характер на процесите на зрително възприятие. Относителната незрялост на неговите механизми се проявява в трудно възпроизвеждане на цялостен образ при задачи за комбинирано свързване на признаци (Dukette, Stiles 2001). Използването на непълни (незавършени) изображения с различна степен на фрагментарност позволява обективна оценка на процесите на зрително разпознаване чрез интеграция на сензорни елементи (Cysowicz et al. 2000; Sehatpour et al. 2006; Фарбер, Петренко 2008).

За означаване на невронални процеси, отговорни за запълване на липсваща информация във визуалния стимул при затруднени (зашумени) условия, Sehatpour и съавтори (2006) използват термина „перцептивно затъмнение“. Феномените на зашумяване се свързват с група области за разпознаване на обекти, известни като латерално-окципитален комплекс, в който се намира ядрото на „затъмнено“ разпознаване. Изследването на авторите разкрива широка мрежа от дорзални и фронтални региони, които също участват в процеса на перцептивно затъмнение. Изследвания с ядрено-магнитен резонанс показват водещата роля на латерално-окципиталния комплекс за разпознаване на зашумени обекти (Grill-Spector et al. 2001).

Според Heinze и съавтори (1998) ранното сензорно стимулиране не променя нито общата, нито локалната информация към двете хемисфери. Обратно, на по-късен етап на процесирание започва асиметрично организиране на стимулите в лявата и дясната хемисфера. Това означава, че на ранните етапи процесите на зрителна перцепция не са достатъчно латерализирани и асиметрични, като те стават такива на по-висшите етапи на зрителен анализ. Stein и Walsh (1997) предполагат, че нарушения в дорзалния тракт на зрителната система при децата през критичния период 5–10 години могат да доведат до проблеми в бинокулярната фиксация и да снижат зрителната стабилност на погледа. В свое изследване те доказват наличие при дислексии на увреди в дорзалния тракт, водещи до дефицити на бинокулярната фиксация. Следствие от нея са неустойчивият зрителен образ при възприятие (буквите се виждат неясно, „местят“ се по страницата) и трудностите в четенето.

Като се опира върху концепцията на Stein и Walsh, Левашов (2009) разработва модел на функциониране на зрителния гнозис, целта на който е да обяснят някои дефицити при деца с дислексия. Според модела, при всяка нова фиксация на очите върху реална сцена зрителната система решава последователно три базови задачи.

- А. Построява предварителна карта на зоните на внимание.
- В. Анализира и разпознава отделни обекти в тези зони.
- С. Разбира визуално видимата сцена, като извършва пространствен анализ на обектите.

В същото време дясната и лявата хемисфери извършват принципно различни операции върху входното изображение, като си обменят резултатите от своята работа само при решаване на най-сложните задачи. Процесите на внимание по време на изпълнение са свързани с дорзалната част на париеталната кора, което води до предположението, че тя управлява параметъра на т. нар. „решено внимание“. Според Левашов пълен анализ на сложни зрителни сцени, каквито имаме при разпознаване на наложени фигури и незавършени (фрагментарни) изображения, е възможен само при разпределено във времето взаимодействие на хемисферите. Авторът предлага следната вероятна схема на това взаимодействие при решаване на зрителни задачи:

1. След избор на визуално интересен участък от входното изображение и пренасяне на погледа към него образът се обработва от механизмите на лявата хемисфера, която прави неговото схематично разпознаване (класификация). Ако обектът е добре познат, се минава към следващия, ако е сложен или малко познат, се включват механизмите на дясната хемисфера. За целта се активизират изградени при зрителното научаване асоциативни връзки между хемисферите, като в дясната се възбуждат конкретни области от зрителната памет и се стеснява зоната на търсене. В резултат от това в дясната хемисфера се възбужда определена област от паметта и се стеснява зоната на търсене на енграмите в дълговременната зрителна памет.
2. Погледът се премества, така че проекцията на възприемания участък да попадне в дясната хемисфера и да има контакт с намиращите се в нея набори от схеми (невронни модели) на всеки клас обекти.
3. Постъпилото в дясната хемисфера изображение се съотнася с активираните енграми и обектът се разпознава като представител на познат клас.
4. Ако възприетият обект е сложен по форма или слабо познат (паметта няма достатъчно енграми за неговите варианти), процесът продължава чрез програмирани скокове на погледа в други информативни места от полето.

Тази предполагаема последователност на локален зрителен анализ чрез механизмите на дясната и лявата хемисфера се проявява при разглеждане на всеки сложен обект по посока отляво надясно. То е свързано с особеностите на предаване на централната зона от изображението в кората: дясното зрително полуполе попада в лявата хемисфера, а лявото полуполе – в дясната хемисфера. По този начин един и същ обект отначало се анализира от лявата, а след това от дясната хемисфера. При явно или скрито леворъчие (нетипичен профил на латералност) базовите механизми на анализ и на зрително разпознаване могат да се формират на други места, в това число и огледално – в контралатералната хемисфера. В тези случаи посоката на зрително внимание е обратна – отдясно наляво.

Съществуват изследвания, в които с помощта на събитийно свързани потенциали се анализира процесът на разпознаване на йерархични зрителни стимули (Machinskaja et al. 2010). Авторите говорят за два вида разпознаване – на локално и на глобално равнище. Локалното зрително разпознаване е свързано с по-силна активност на зрително-асоциативните области при участие на инфериорния темпорален и префронталния кортекс на дясната хемисфера. При разпознаване на глобално равнище се включват механизмите на ранна сензорна селекция и водеща активност на париеталния кортекс на дясната хемисфера. Това става както при сензорна категоризация, така и при идентифициране на целеви стимул. Формулира се тезата, че перцепцията на глобално

ниво е свързана предимно с анализ на пространствените качества на стимула в дорзалната визуална система, докато водещ за перцепцията на локално ниво е анализът на качествата на обекта във вентралната зрителна система.

Както при деца на 5 и 6 години, така и при малки ученици префронталната кора се включва в разпознаването на фрагментарните изображения на ранните етапи от анализа на стимулите. Същото не се отнася за 4-годишните, при които това включване е в по-малка степен. За недостатъчната зрялост на дорзолатералните механизми в посочения период свидетелства липсата на усилване на реактивността на негативната вълна, отразяваща когнитивната съставка на разпознаването. Дорзолатералната префронтална кора е висш регулаторен център и играе важна роля при активно манипулиране със зрителна информация. Недостатъчното участие на тази област в разпознаване на фрагментарни изображения е показател за незрялост на регулаторния компонент на зрителното възприятие в предучилищна възраст (Doniger et al. 2000; Sehatpour et al. 2006). Авторите намират, че комплексът от вълни P200-N250 в зрителните корови зони – ключов за идентифициране на сензорни признаци, при деца на 7-8 години се засилва както в каудалните, така и в предноцентралните отдели на кората. При възрастни този комплекс е максимално изразен в задно-темпоралните отдели, свързани с вентралната зрителна система. Същата е ключова структура за разпознаване на фрагментарни изображения чрез интеграция на сензорни признаци.

Като особеност на зрителното разпознаване на фрагментарни фигури в предучилищна възраст се посочва липсата на значимо увеличаване на събитийно свързаните потенциали в задно-темпоралните области, които са водещо активни в по-късна възраст. Морфологични (Семенова, Василева, Цехмистренко 1990) и неврофизиологични изследвания (Фарбер, Бетелева 2005) докладват, че промени в параметрите на събитийно свързани потенциали при решаване на такива задачи от 5-годишни деца има само в структури от окципиталните отдели. Освен това изпълнението на задачи за когнитивно идентифициране при тях не води до поява на събитийно свързани потенциали в префронталната кора. Петренко и Фарбер (2011) приемат, че ниската ефективност на разпознаване на фрагментарни образи при деца на 5–6 години в сравнение с тези на 7–8 години е резултат както от незрялост на префронталната кора и нейното регулиращо влияние, така и от непълноценно функциониране на самата зрителна система. Изводът е, че типичните за по-ранна възраст ниски резултати от разпознаване на обекти при дефицит на признаци се дължат на две причини: недоразвитие на регулаторните корови механизми и липса на специализирано участие на вентралната зрителна система. Съществуват и други изследвания, потвърждаващи водещата роля на окципиталните отдели при идентифициране на незавършени изображения в периода до 5-годишна възраст (Цехмистренко и съавтори 2009). Представените сравнителни морфологични данни показват нарастващо участие

на вентралната зрителна система в процесите на разпознаване към периода 7–8 години, както и значителни преобразувания в невронната организация на задно-темпоралната кора.

Интересни резултати за динамиката на невербалния зрителен гнозис докладват Фарбер и Петренко (2012). Авторите изследват индивидуалните особености на зрително разпознаване на фрагментарни фигури при деца на 5–6 години. Според ефективността на разпознаване децата се разделят на две групи: група с незначително и група с голямо количество грешки. При децата от втората група се установява значително изоставане в развитието на модално-специфичната зрителна система и в частност, във вентролатералната ѝ част. Изследвания със събитийно свързани потенциали показват различно участие в процеса на разпознаване и на дорзолатералната префронтална кора сред същите групи деца. Тъй като една от съставките на свързания с тази част от кората регулаторен механизъм е инхибиторният контрол, степента на успешно разпознаване в голяма степен зависи от него. Оказва се, че при децата от втората група има водещо недоразвитие на този тип контрол. Неговото отсъствие в голяма степен обяснява импулсивните отговори и ниските резултати, което е основание групата да се разглежда като рискова по отношение на бъдещи трудности в ученето.

Фарбер и Петренко обобщават, че индивидуалните възможности за зрително разпознаване в предучилищна възраст, както и възможностите за училищно обучение се определят от степента на морфофункционална зрялост на преработващите сензорна информация невронни системи и от състоянието на регулаторните функции. Други автори също стигат до извода за значима връзка между състоянието на зрителното процесизиране (зрителна дискриминация и идентификация) и успешното обучение по четене (Olson, Datta 2002; King, Wood, Faulkner 2007).

Въпреки достатъчния брой експериментални данни липсва единно становище за механизмите на разпознаване на незавършени изображения в детска възраст. Неврофизиологични изследвания показват, че мозъчната организация на процеса при деца от предучилищна и ранна училищна възраст освен сходства има и различия. И при двете групи дорзолатералната префронтална кора като висш регулаторен център се включва на ранните етапи от анализа на фрагментарните образи. В същото време, при децата на 5–6 години участието на тези мозъчни отдели в процеса на разпознаване е по-рядко. При тях се наблюдават и по-голям брой грешки в сравнение с децата на 7–8 години, но поради голямото разсейване на индивидуалните резултати различията не достигат статистическа значимост (Dukette, Stiles, 2001).

Следва да се има предвид, че в зрителното разпознаване участват и различни видове памет, свързани с функционирането на специфични невронни системи (Фарбер, Петренко 2012). Това зависи от характера на стимулите и когнитивната задача. Разпознаването на по-лесни обекти има връзка предим-

но с модално-специфични корови структури. При задачи с трудно разпознаваеми стимули процесите се опират върху информация от дългосрочната памет и се реализират с участието на егзекутивните функции.

Хетерохронният характер на морфо-функционалното съзряване на детския мозък и постепенното формиране на функционални обединения определят своеобразието в динамиката на зрителния гнозис. Особен интерес представлява развитието на неговите сложни форми, свързани с разпознаване на образи в затруднени условия (наложени или незавършени изображения). Както отбелязват Ахутина и Пылаева (2003), актуализирането на цялостния образ по незавършено изображение е една от най-сложните задачи за зрителен гнозис. От една страна, наличието на ограничено количество съществени признаци затруднява издигането на хипотези, а от друга актуализацията на цялостния образ налага участие на холистичната стратегия на възприятие. Последното позволява да се провери функционирането на дяснохемисферните механизми в процеса на зрително разпознаване. Често поради трудности в построяването на хипотези децата отказват да назоват фигурата или дават персеверативни отговори, назовавайки с една и съща дума няколко изображения.

Gori и Facoetti (2015) изтъкват, че проблемите при идентифициране на образи в затруднени условия следва да се разглеждат като своеобразен зрителен дефицит, асоцииращ се с възможност за развитие на дислексия. Според нас това обективира необходимостта от анализ на състоянието на сложните форми на зрителен гнозис в предучилищния период. Познаването на тяхната възрастова динамика при деца с типично развитие е основание изразените дефицити във функционирането им да се разглеждат като невропсихологичен предиктор за специфични трудности в ученето.

2. ДИЗАЙН НА СОБСТВЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Цел.

Целта на проведеното скринингово изследване е да се очертаят състоянието и динамиката във формирането на сложни форми на невербален зрителен гнозис при деца с типично развитие във възрастовия период 4–6 години, като се отчете влиянието върху тях на биологичните (възраст и пол) и социалните (населено място) фактори.

Метод и процедура на изследване.

В съответствие с целта на изследването бе използвана невропсихологичната проба „Разпознаване на незавършени изображения“, която е част от батерия за невропсихологична диагностика на деца (Ахутина и Иншакова 2012). Пробата оценява функционирането на процесите на невербален зрите-

лен гнозис в затруднени условия. Според авторите на батерията тя позволява анализ на състоянието на холистичната стратегия на възприятие, свързана със способност за разпознаване на предмети по техни фрагменти. Изпълнението на задачите активизира структури от окципитално-темпоралния дял на дясната хемисфера (вентрална зрителна система) и дорзолатералната префронтална кора, което дава допълнителна информация за възрастовата динамика в тяхната активност. Стимулният материал представлява лист (A4) с 12 черно-бели (графични) незавършени рисунки на предмети, съответно:

*лампа, меч, лъжица
котва, клещи, лейка
чайник, безопасна игла, ключ
китара, ножица, пръстен*

Процедура на провеждане. На детето се представя листа с незавършените рисунки и се иска да ги разпознае. В индивидуалния протокол се отбелязват всички възможни отговори, независимо от тяхната правилност, като се започва с фигурите от първия ред. Фиксират се и случаите на отказ от отговор.

Инструкция: „Ще ти покажа няколко интересни рисунки, на които един художник започнал да рисува предмети, но не е успял да ги довърши. Ти трябва да се опиташ да кажеш какво е искал да нарисува“.

Критерии за оценка:

- правилно назовава – 5 точки;
- заменя думата с функционално описание на предмета – 4 точки;
- допуска перцептивно близки грешки (клещи – ножица, лъжица – лопата) – 3 точки;
- допуска грешки по типа на фрагментарност на възприятията – асоциация по 1 елемент от изображението (пръстен – слушалки, лейка – кана) – 2 точки;
- допуска перцептивно далечни грешки (чайник – пиле, слон; игла – бастун) – 1 точка;
- липса на отговор – 0 точки.

Максимумът точки за всички стимули в пробата е 60.

За целите на статистическата обработка на резултатите бяха използвани трифакторен дисперсионен анализ (F-критерий) и Post-Hoc анализ (Duncan test). Последният проверява разликите между сравняваните средни в дисперсионния комплекс. Трифакторният дисперсионен анализ на данните се обяснява с отделянето на 3 независими фактора – възраст, населено място и пол. Първите два фактора са установени на три равнища, а полът е на две равнища. Като статистически значими се разглеждат онези случаи, в които стойностите на F-критерия са високи и нивата на гаранционната вероятност P са по-малки от 0.05 ($p < 0.05$).

Обект на изследване.

След писмено съгласие на родителите в изследването взеха участие 365 деца от предучилищна възраст, разделени в три възрастови подгрупи: 4-годишни – 116 деца (57 момичета и 59 момчета; средна възраст 4,5 години); 5-годишни – 128 деца (58 момичета и 70 момчета; средна възраст 5,6 години); 6-годишни – 121 деца (58 момичета и 63 момчета; средна възраст 6,6 години). Разпределението по полов признак на всички деца бе съответно: 173 момичета и 192 момчета. Единствено условие за участие на децата в изследването бе липса на данни за нарушения в развитието.

Освен по възрастов, децата бяха разделени и по демографски признак (тип населено място), съответно: столица (195 деца в трите възрастови групи), голям град (90 деца в трите възрастови групи) и малък град (80 деца в трите възрастови групи).

3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

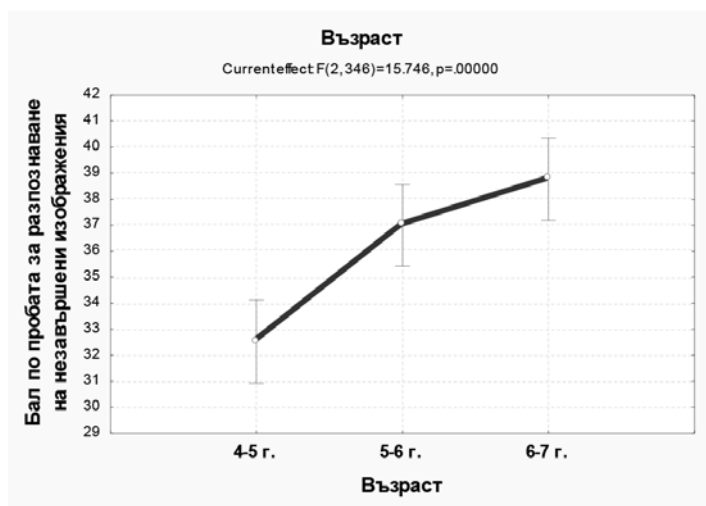
Стойностите на F-критерия в дисперсионната таблица (*табл. 1*) показват статистически значимо влияние върху зависимата променлива за разпознаване на незавършени изображения на два фактора: фактор *възраст* ($F=15.75$; $p<0.000$) и фактор *населено място* ($F=4.89$; $p<0.008$). Значимо се оказва и влиянието на двойното взаимодействие *възраст*населено място* ($F=3.93$; $p<0.003$) и *възраст*пол* ($F=3.7$; $p<0.026$). Характерът и посоките на влияние на посочените фактори са представени по-долу.

Табл. 1. Бал по пробата за разпознаване на незавършени изображения като зависима променлива

	SS	Degr. of – Freedom	MS	F	P
Intercept	398302.8	1	398302.8	6057.167	0.000000
Възраст	2070.8	2	1035.4	15.746	0.000000
Населено място	643.6	2	321.8	4.893	0.008023
Пол	217.6	1	217.6	3.309	0.069745
възраст*населено място	1033.2	4	258.3	3.928	0.003923
възраст*пол	486.4	2	243.2	3.699	0.025743
населено място*пол	173.5	2	86.7	1.319	0.268753
възраст*населено място*пол	260.0	4	65.0	0.989	0.413770
Error	22752.0	346	65.8		

Профилът на фактора *възраст* (*фиг. 1*) показва нарастване на бала за разпознаване на незавършени изображения от децата на 4 години към децата на 5 години и оттам към децата на 6 години, където средните му стойности са

най-високи. Интересен е фактът, че разликите между средните точкови резултати на 4- и 5-годишните деца са най-изразени, което очертава особеното място на петата година в развитието на гнозисните операции. Резултатите се подкрепят от някои неврофизиологични изследвания (Цехмистренко и съавтори 2009) за значими кортикални промени в рамките на петата година от живота на децата, свързани с намаляване на растежа на кората на ширина, увеличаване обема на израстъците на нервните клетки и усилване на конфигурацията на невронните мрежи. Съгласно електрофизиологични данни в периода 4–6 години е налице усилване на функционалното взаимодействие в невронните мрежи, на фона на прогресивни изменения във взаимодействието между челните и задноасоциативните зони. Тестът на Дънкан (табл. 2) показва статистическа значимост между средните на всеки две възрастови подгрупи.



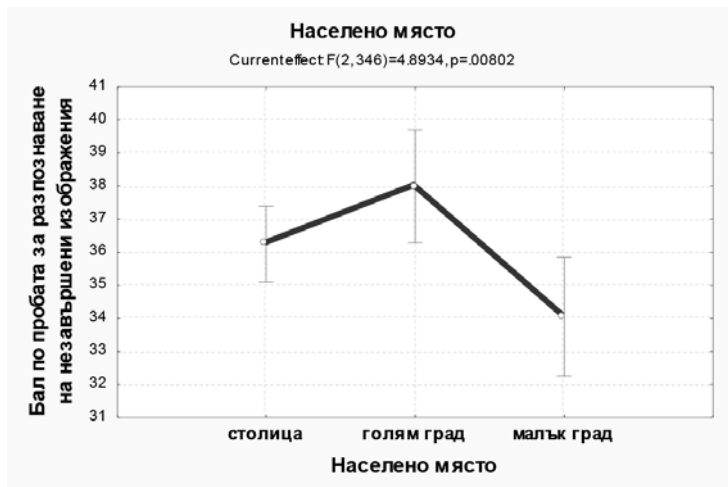
Фиг. 1. Влияние на фактора възраст върху бала по пробата за разпознаване на незавършени изображения

Табл. 2. Значимост на разликите в средните балове при пробата за разпознаване на незавършени изображения при децата на различни възрасти

Възраст	{1} – 32.313	{2} – 36.890	{3} – 39.467
4 години		0.000019	0.000011
5 години	0.000019		0.013385
6 години	0.000011	0.013385	

Фигура 2 представя влиянието на фактора *населено място* върху резултатите от пробата за разпознаване на незавършени изображения. Най-висок е средният бал на децата от големия град, по-нисък е този на децата от столи-

цата и най-нисък – на децата от малкия град. В същото време статистически значима е само разликата между средните в големия и малкия град. Близка до значимост е и разликата между средните балове на децата от големия град и столицата ($p=0.055$), докато между тези в столицата и малкия град няма достоверни разлики (табл. 3).



Фиг 2. Влияние на фактора населено място върху бала по пробата за разпознаване на незавършени изображения

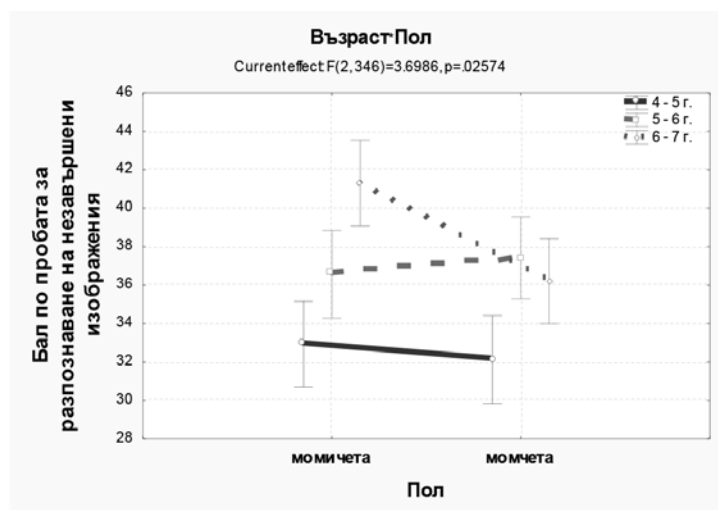
Според нас по-голямо внимание заслужава взаимодействието на факторите *възраст* и *пол*, поради което ще се спрем само на него. Фигура 3 показва движението на резултатите на момчетата и момичетата от трите възрастови групи. Вижда се, че нарушената успоредност на графиките се дължи предимно на профилите на 5- и 6-годишните. При момчетата двата профила почти съвпадат, след което силно се разтварят като ветрило към момичетата.

Профилът на 4-годишните е най-ниско разположен и е почти успореден на оста „x“, което означава, че средните балове на момичетата и момчетата в тази възрастова група са практически равни. Те са близки и при 5-годишните деца от двата пола, като видимо се различават само при децата на 6 години. Тестът на Дънкан показва липса на достоверни различия между резултатите на момчетата и момичетата на 4 и 5 години. Такива има само между тези на 6 години ($p \leq 0.022$) предвид по-високите резултати на момичетата.

Табл. 3. Значимост на разликите в средните балове при пробата за разпознаване на незавършени изображения при децата от различни населени места

Населено място	{1} – 36.412	{2} – 37.900	{3} – 34.263
столица		0.185263	0.055564
голям град	0.185263		0.001722
малък град	0.055564	0.001722	

Може да се предположи, че в късна предучилищна възраст вентралната зрителна система и невронните комплекси от префронталната кора при момичетата бележат по-бързо развитие, което подобрява работата на регулаторните функции и извличането на информация от дългосрочната памет.



Фиг. 3. Влияние на взаимодействието между факторите възраст*пол върху бала по пробата за разпознаване на незавършени изображения

Моделът на Левашов за функциониране на зрителния гнозис е особено подходящ при обяснение на грешките, които децата допускат при задачата за разпознаване на незавършени изображения. Според него за нуждите на идентификация на фрагментарния образ детето трябва да фиксира вниманието си и да запомни дадените елементи, след което да ги сравни с онези енграми в паметта си, които съдържат подобни признаци. Когато има съвпадение на детайлите, изображението се разпознава. В случай на непълно съвпадение се допускат перцептивно далечни или перцептивно близки грешки. Когато детето не използва за сравнение целия набор от дадени признаци, а се ориентира само върху някои от тях, грешките се определят като фрагментарни.

Според данни на Ахутина и Пылаева (2003) при пробата за разпознаване на незавършени изображения се допускат повече перцептивни, отколкото вербални грешки. Перцептивно близките те разглеждат като по-леки, докато фрагментарните и перцептивно далечните – като по-груби. Разликата между перцептивно близките и фрагментарните е в това, че при последните детето се ориентира върху изолиран брой фрагменти (елементи) при разпознаване на образа, което говори в полза на дяснохемисферни трудности. На базата на мащабно изследване авторите стигат до извода, че перцептивно близките грешки имат лявохемисферен произход и се обясняват с дефицит на аналитичните операции при преработка на зрителна информация. Фрагментарните имат дяснохемисферен произход и се дължат на недоразвитие на холистичния тип преработка на зрителна информация. Перцептивно далечните грешки се обясняват с дяснохемисферна или двустранна слабост.

Привеждаме конкретни примери за наблюдаваните от нас типове грешки в отговорите на децата.

Пример за близки грешки: сабя – нож; лъжица – лопата, метла; лейка – душ; клещи – ножица.

Пример за фрагментарни грешки: котва – стрелка, закачалка, ключ; чайник – пиле, птиче, прасе; безопасна игла – ръка, цифра, щипка, връзка на обувка; ключ – кола, колело; ножица – лъжица.

Пример за далечни грешки: меч – октопод, лъжица, хобот; лъжица – човек, въдица, чадър; ключ – близалка, термометър, пръскалка; ножица – лупа, хилка, игла; пръстен – слушалки, банан, сърце, река.

Интерес заслужават резултатите от качествения анализ на пробата, в рамките на който бяха диференцирани всички възможни отговори, които децата даваха: верни, перцептивно близки грешки, фрагментарни грешки, перцептивно далечни грешки, липса на отговор. Обобщените резултати на типовете отговори и тяхното възрастово разпределение са представени в таблица 4.

На фона на ограничен брой разпознати фигури децата на 4 години показват практически равномерно разпределение между случаите на перцептивно близки и перцептивно далечни грешки при преобладаване на последните. Значително е и количеството на неразпознатите фигури, в които случаи или еталонът за предмета не е достатъчно изграден, или детето не може да изгради адекватна перцептивна хипотеза. Малките разлики между вярно разпознати и неразпознати фигури при децата на тази възраст могат да се обяснят както с импулсивни (налучкващи) отговори, така и с недоразвитие на стратегията за холистична преработка на зрителна информация. Тези факти се подкрепят и от изследването на Ахутина и Пылаева.

При децата на 5 години наблюдаваме увеличение на броя вярно разпознати изображения и намаляване на относителния дял на перцептивно далечните грешки. В същото време перцептивно близките грешки остават на равнището

на 4-годишните. Намаленият дял на липсващи отговори подкрепя тезата за подобряване на холистичната преработка на перцептивна информация в периода на петата година.

Табл. 4. Разпределение на типовете отговори при пробата за разпознаване на незавършени изображения при всички възрастови групи деца

<i>Възраст</i>	<i>Верни отговори</i>	<i>Перцептивно близки грешки</i>	<i>Фрагментарни грешки</i>	<i>Перцептивно далечни грешки</i>	<i>Липса на отговор</i>
<i>4 год.</i>	28 %	21 %	10 %	23 %	18 %
<i>5 год.</i>	36 %	21 %	13 %	17 %	13 %
<i>6 год.</i>	46 %	21 %	9 %	11 %	13 %

Прави впечатление, че процентното разпределение на перцептивно близките отговори остава константно през трите възрасти, докато това на перцептивно далечните показва видимо намаляване по посока от 4- към 6-годишните деца. Данните показват и по-голямо разсейване на отделните типове отговори при най-малките деца, което означава по-силно изразени индивидуални различия в степента на развитие на сложните форми на зрителен гнозис, потвърждаващо тезата за хетерохронен характер на развитие на зрително-перцептивните операции.

Разпределението на различните типове отговори сред децата на 6 години също върви по посока от вярно разпознати фигури към неразпознати. Най-голям процент са неразпознатите фигури при децата от малък град, а най-малък – при децата от столицата. Сред водещите типове грешки в тази възрастова група са перцептивно близките при значително намаляване на перцептивно далечните. В подкрепа на този факт са данните (Семенова и колектив 1990) за интензивно съзряване на структурите, преработващи зрителна информация, при прехода от 5 към 6 години. В същото време при нито една от възрастовите групи делът на правилно разпознатите фигури не достига половината от всички отговори. Обяснение за това намираме в цитираните по-горе данни за недостатъчна зрялост на префронталните региони и коровите отдели на зрителната система в периода 4–6 години. Следва да се има предвид и твърдението, че пробата за разпознаване на незавършени изображения е с най-голяма трудност от всички, оценяващи сложните форми на зрителния гнозис.

Подобряването на резултатите с възрастта (фиг. 1 и табл. 4) е обективен маркер за възрастовата динамика в развитието на гнозисните функции в предучилищния период и е доказателство за подобрене в холистичната преработка на зрителна информация. Вниманието заслужават и данните за прогрес-

сивно увеличаване на броя вярно разпознати фигури. Те се подкрепят от стойностите на Т-критерия за сравнение на процентни величини (по Плохинский) и говорят за достоверни различия между всички възрастови групи: между децата на 4 и 5 години $p \leq 0,001$ ($t=3,82$); между децата на 4 и 6 години $p \leq 0,001$ ($t=9,89$); между децата на 5 и 6 години $p \leq 0,001$ ($t=6,18$). Данните допълват извода за подобряване на дяснохемисферната стратегия по преработка на визуални стимули и нарастващо участие в този процес на префронталната кора. В периода 4–6 години значително се усложнява и работата на вентралната зрителна система, в резултат на което се повишават възможностите на децата за разпознаване на незавършени изображения.

Табл. 5. Възрастово разпределение на нормативните подгрупи от изпълнение на пробата „Разпознаване на незавършени изображения“

Групи	Ниска норма	Оптимална норма	Висока норма
4 години	(0 – 27 т.) 25 %	(28 – 36 т.) 45 %	(37 – 50 т.) 30 %
5 години	(0 – 32 т.) 26 %	(33 – 40 т.) 46 %	(41 – 54 т.) 28 %
6 години	(0 – 35 т.) 26 %	(36 – 45 т.) 47 %	(46 – 56 т.) 27 %

На базата на индивидуалните точкови резултати във всяка възрастова група бяха отделени три нормативни подгрупи: ниска норма, типична норма и висока норма (табл. 5). Над процентното разпределение на всяка подгрупа за отделните възрасти са дадени и границите на нейните точкови изражения.

Анализът на възрастовите нормативи по пробата показва трайно запазване на количественото разпределение на нормативните подгрупи с преобладаващ дял на подгрупата на типичната норма. Интересно е, че подгрупите на ниската и високата норма са практически с еднакъв относителен дял. Заслужава внимание фактът, че 26 % (1/4) от децата на 6 години попадат в границите на ниската норма, което означава, че те постъпват в училище със забавени процеси на преработка на зрителна информация, слабо развита дяснохемисферна холистична стратегия и недоразвити регулаторни компоненти на зрителното разпознаване. Подгрупата може да бъде определена като рискова за училищно обучение, тъй като очакванията са децата да показват трудности в бързото разпознаване и диференциране на визуално сходни знаци (букви, срички, цифри) и графични материали.

Анализът на сложните функции на зрителен гнозис показва, че в периода 4–6 години е налице постепенно съзряване на дяснохемисферните структури на вентралната зрителна система, свързано с подобряване на възможностите за зрителна дискриминация и разпознаване на предметни образи. Различията в индивидуалните резултати на децата при възприемане в затруднени перцептивни условия се съгласува с тезата за хетерохронно развитие на коровите региони и свързаните с тях психични функции, резултат от взаимодействието на биологични и социални фактори. Възрастовите разлики в изпълнение на пробата, които корелират с данни за структурно-морфологични и функционални промени в преработващите зрителна информация корови отдели. Това позволява периодът 4–6 години да се разглежда като сензитивен за развитие на сложните форми на зрителен гнозис и особено благоприятен за стимулиращо развитие на тези функции у децата.

Случаите на недостатъчното развитие на сложните форми на зрителен гнозис при децата, особено в края на предучилищния период, могат да се разглеждат като предиктор за бъдещи трудности в огромяването. Един от инструментите с доказана диагностична и прогностична възможност е пробата за разпознаване на незавършени изображения. Използването на широките диагностични възможности на детската невропсихология е особено актуално. То позволява ранно регистриране на случаи на забавено развитие в рамките на широката детска норма и планиране на развиващо въздействие. Обвързването на невропсихологичната диагностика с данни от други сфери на развитието на невронаука има положително отражение върху теоретичните и практическите разработки в близки научни направления с акцент върху диагностиката, прогностиката и терапията на нарушенията в детското развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахутина, Т. В., Н. М. Пылаева. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М., Академия, 2003.
- Ахутина Т. В., Н. М. Пылаева. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб, Питер, 2008.
- Безруких М. М. Зрительное восприятие как интегративная характеристика познавательного развития детей 5–7 лет. – В: Новые исследования, 2008, 1 (14): 13 – 26.
- Крупская Е. В., Р. И. Мачинская. Возрастные изменения параметров распознавания иерархических стимулов в условиях направленного внимания у детей от 5 до 10 лет. – В: Журнал высшей нервной деятельности, 2010, Т.60 (6): 679 – 690.
- Левашов О. В. Функциональная асимметрия магно- и парво-целлюлярной систем (фазической и тонической) при локальных поражениях мозга и при дислексии: нейробиологический подход. – В: Журнал Асимметрия, 2009, Т. 3 (2): 73 – 98.

- Петренко Н. Е., Д. А. Фарбер.* Возрастная динамика мозговой организации опознавания фрагментарных изображений у детей от 5–6 к 7–8 годам. – В: Новые исследования, 2011, 4 (29): 5 – 14.
- Полонская Н. Н.* Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., Академия, 2007.
- Семенова Л. К., В. В. Васильева, Т. А. Цехмистренко.* Структурные преобразования коры большого мозга человека в постнатальном онтогенезе. – В: Структурно – функциональная организация развивающегося мозга. Л., Наука, 1990, 8 – 45.
- Симерницкая Э. Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., Наука, 1985.
- Фарбер Д. А., Т. Г. Бетелева.* Формирование системы зрительного восприятия в онтогенезе. – В: Физиология человека, 2005, Т. 31 (5): 26 – 36.
- Фарбер Д. А., Н. Е. Петренко.* Опознавание фрагментарных изображений и механизмы памяти. – В: Физиология человека, 2008, 1, Т. 34: 5 – 18.
- Фарбер Д. А., Н. Е. Петренко.* Индивидуальные особенности зрительного опознавания у детей дошкольного возраста. – В: Альманах „Новые исследования“, 2012, 1 (30): 31 – 43.
- Цехмистренко Т. А., В. А. Васильева, Н. С. Шумейко, Н. А. Черных.* Структурные преобразования коры большого мозга и мозжечка человека в постнатальном онтогенезе. – В: Развитие мозга и формирование познавательной деятельности. М., 2009, 9 – 20.
- Badian N. A.* Does a visual-orthographic deficit contribute to reading disability? – In: Annals of Dyslexia, 2005, 55: 28–52.
- Cornelissen P., P. C. Hansen, I. Gilchrist at all.* Coherent motion detection and letter position encoding. – In: Vision Research, 1998, 38: 2181–2191.
- Cycowicz Y. M., D. Friedman, J. G. Snodgrass, M. Rothstein.* A developmental trajectory in implicit memory is revealed by picture fragment completion. – In: Memory, 2000, V. 8 (1): 19 – 35.
- Doniger G.M., J.J., Foxe, M.M. Murray et al.* Activation time course of ventral visual stream object-recognition areas: High density electrical mapping of perceptual closure processes. – In: Journal of Cognitive Neuroscience, 2000, Vol. 12 (4): 615 – 624.
- Dukette D., J. Stiles.* The effects of stimulus density of children’s analysis of hierarchical patterns. – In: Developmental Science, 2001, 4: 233 – 251.
- Gori S., A. Facoetti.* How the visual aspects can be crucial in reading acquisition: The intriguing case of crowding and developmental dyslexia. – In: Journal of Vision, 2015, 15(1):1–20.
- Grill-Spector K., Z. Kourtzi, N. Kanwisher.* The lateral occipital complex and its role in object recognition. – In: Vision Research, 2001, 41: 1409 – 1422.
- Heinze H. J., H. Hinrichs, M. Scholz, W. Burchert, G. R. Mangun.* Neural mechanisms of global and local processing. A combined PET and ERP study. – In: Journal of Cognitive Neuroscience, 1998, 10 (4): 485 – 498.
- Hood M., E. Conlon.* Visual and auditory temporal processing and early reading development. – In: Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 2004, 10: 234–252.
- King B., C. Wood, D. Faulkne.* Sensitivity to auditory and visual stimuli during early reading development. – In: Journal of Research in Reading, 2007, 30: 443–453.

- Machinskaia R. I., E. V. Krupskaia, A. V. Kurganskaia.* Functional brain organization of global and local visual perception: an ERP study. – In: *Fiziologia Cheloveka*, 2010, 6 (5): 29 – 48.
- Olson R., H. Datta.* Visual-temporal processing in reading-disabled and normal twins. – In: *Reading and Writing*, 2002, 15: 127–149.
- Sehatpour P., S. Molholm, D. C. Javitt, J. J. Foxe.* Spatiotemporal dynamics of human object recognition processing: An integrated high-density electrical mapping and functional imaging study of “closure” processes. – In: *Neuroimage*, 2006, Vol. 29: 605 – 618.
- Stein J. F., V. Walsh.* To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. – In: *Trends in Neuroscience*, 1997, 20: 147–152.
- Tseng M. H., S. M. Chow.* Perceptual-Motor Function of School-Age Children with Slow Handwriting Speed. – In: *The American Journal of Occupational Therapy*, 2000, 54 (1): 83 – 88.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 110

БЪЛГАРСКА СТАНДАРТИЗАЦИЯ НА БАТЕРИЯ ЗА ОЦЕНКА НА СЛУХОВО-РЕЧЕВИТЕ РЕАКЦИИ (EARS) СЛЕД КОХЛЕАРНА ИМПЛАНТАЦИЯ В ДЕТСКО- ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА*
РУМЯНА ПЕТКОВА-ВАСИЛЕВА**

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Цанка Попзлатева, Румяна Петкова-Василева. БЪЛГАРСКА СТАНДАРТИЗАЦИЯ НА БАТЕРИЯ ЗА ОЦЕНКА НА СЛУХОВО-РЕЧЕВИТЕ РЕАКЦИИ (EARS) СЛЕД КОХЛЕАРНА ИМПЛАНТАЦИЯ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

Студията представя етап от българската стандартизация на международната батерия за оценка на слухово-речевите реакции (EARS). Основната цел е диагностичният инструмент да бъде апробиран с български глухи деца и юноши след направена кохлеарна имплантация. Емпиричните данни са събирани в продължение на 15 години чрез 2-годишно лонгитудинално проследяване на 130 пациенти с прелингвална глухота в УМБАЛ „Царица Йоанна“ - ИСУЛ, гр. София. Лицата са на възраст от 1 г. и 6 м. до 20 г. Проведените измервания са в интервал на слуховата възраст от 1–3 – 6 – 12 – 18 – 24 месеца.

* Контакт: Цанка Попзлатева, катедра „Специална педагогика и логопедия“, ФНПП, СУ „Св. Кл. Охридски“, бул. „Шипченски проход“ 69А, 1574 София, e-mail: popzlatevatz@abv.bg

Contact: Tzanka Popzlateva, Department of Special Education & Logopaedics, FPPE, SU „St. Kl. Ohridski“, bul. „Shipchensky Prochod“ 69A, 1574 Sofia, Bulgaria, E-mail: popzlatevatz@abv.bg

** Румяна Петкова-Василева, катедра „Специална педагогика и логопедия“, ФНПП, СУ „Св. Кл. Охридски“, бул. „Шипченски проход“ 69А, 1574 София, e-mail: rumjanap@abv.bg

Rumjana Petkova-Vasileva, Department of Special Education & Logopaedics, FPPE, SU „St. Kl. Ohridski“, bul. „Shipchensky Prochod“ 69A, 1574 Sofia, Bulgaria, E-mail: rumjanap@abv.bg

Резултатите представят 6 стандартизирани на български език субтеста от EARS като валиден и надежден инструмент за детско-юношеска възраст.

Tzanka Popzlateva, Rumjana Petkova-Vasileva. BULGARIAN STANDARDIZATION OF BATTERY FOR EVALUATION OF AUDITORY RESPONSES TO SPEECH (EARS) AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

The study presents a stage in the Bulgarian Standardization of the International Battery for Evaluation of Auditory Responses to Speech (EARS). The main objective is the diagnostic tool to be piloted by Bulgarian deaf children and adolescents after cochlear implantation. Empirical data collected over 15 years by a longitudinal 2-year follow-up of 130 patients with pre-lingual deafness in University Hospital „Queen Joanna“ – ISUL town. Sofia. Participants are aged 1 and 6 months to 20 years. The measurements are in the hearing age range of 1 – 3 – 6 – 12 – 18 – 24 months.

The results present 6 EARS standardized Bulgarian tests as a valid and reliable tool for children and adolescents.

Key words: deafness, cochlear implantation, diagnostic of hearing, Bulgarian standartization, EARS.

Кохлеарната имплантация (КИ) е нова медицинска технология, която възстановява слуховия вход при периферна невросензорна глухота и провокира една непозната за науката реалност. Тя се отнася до изграждане на човешката перцептивна компетентност в слухова модалност с нейните морфо-функционални мозъчни корелати в атипичните условия на късна постнатална онтогенеза. В изследователското поле възникват фундаментални въпроси с теоретична, методологична и научно-приложна значимост, които пресичат интересите и обединяват международните усилия на учени от редица области на познанието. На преден план излизат проблемите за същностните характеристики и различия на слуховата перцепция в детско-юношеска и зряла възраст. В сравнение със зрителната перцепция те са значително по-ограничено изследвани. Една от основните причини е, че слуховата перцепция в детска възраст твърде рано в онтогенезата достига типични за възрастния човек характеристики, включително тези на слухово-речевата перцепция. От друга страна, традиционните невропсихологически изследвания на локални мозъчни лезии са малко ефективни поради специфичната анатомо-физиологична структура на слуховата система, парираща обичайни ефекти на едностранните лезии за невербалните стимули. В детска възраст високата невропластичност компенсира функциите на лявохемисферните слухо-речеви зони, които се поемат от дяснохемисферните (Симерницка 1985; Каменова 2014 и др.). Въпреки това, невропсихологическите находки в редките случаи със слухова агнозия разкриват сложната структура на човешката слухова перцептивна способност. Специфичните проявления на предметна слухова агнозия, амузия, аритмия и др. убеждават, че слуховата перцепция на човека е диференцирана психическа система, която според характера на акустичните стимули се реализира от

активация на мозъчната кора в генетически зададени зони чрез процесите на дискриминация, идентификация, разпознаване на входящия сигнал.

Слуховата дискриминация е умението за сравняване на два или повече звукови стимула по техни основни характеристики и вземане на решение за различие или идентичност. Извършваният анализ на акустичния стимул протича във вторичната (асоциативна) слухова кора. На поведенческо равнище детето определя дали два стимула са един и същ звук или два различни, без да е нужно да ги познава или разбира.

Слуховата идентификация е процес на сравняване на постъпил звуков стимул с налични в паметта слухови образи и вземане на решение за идентичност на стимула с един от тях. Мозъчната активност се разгръща от първичната слухова кора към вторичната и достига третичните асоциативни зони на кората, където звукът се разпознава. На поведенческо равнище детето прави избор от няколко звучения, предложени като възможности, в търсене на правилния отговор за всяко конкретно звучене.

Слуховата имитация (на звукосъчетания, думи, фрази или изречения, възприети по чисто слухов път) е по-сложен процес от идентификацията, който включва предишните звукообработващи процеси на корово равнище, слуховата работна памет и други изпълнителски (екзекутивни) корови функции. Корови процеси в челните области осигуряват задържане на слуховия образ в работната памет, вземане на решение за изпълнение, преминаващо през планиране на нужните гласови и артикулационни движения (Зона на Брока, премоторна област) и тяхното изпълнение с ангажиране на първичната моторна зона и нейните команди към съответната мускулатура. В хода на тази информационна обработка се активира дългообразният сноп, пренасящ информацията от Зоната на Вернике към префронталната зона и Зоната на Брока. На поведенческо равнище това е умение на детето да повтаря сложни звукови комплекси, възприети само на слух.

Разбирането на звукокомплекси е най-високото равнище в информационно обработващия процес на слуховата система. Освен умение за имитация (повторение) се изисква актуализацията на информацията в дълговременната памет, съхраняваща понятийната система на детето, търсенето на изградени асоциативни връзки между слухово-артикулационния образ и конкретно понятие, откриването на значението. Този познавателен процес има важно значение за реализиране на релациите между слухово-речевите и езиковите процеси на кодиране и декодиране на абстрактните лингвистични кодове. В него се включва широк ансамбъл от гнозисни и екзекутивни висши корови процеси.

Доскоро слуховите процеси в ранното детство рядко попадаха във фокуса на науката и практиката. Erber (1982) предлага йерархичен модел на слуховите гнозисни функции. Той посреща актуални потребности на съвременната кохлеарна имплантация и открива перспектива за проследяване и подобряване на нейните ефекти. В края на XX в. моделът е приет от международно-

ден изследователски колектив като теоретичен фундамент в конструирането на международна батерия за оценка на слухово-речевите реакции (EARS – Evaluation of Auditory Responses to Speech). EARS предлага 7 субтеста и 2 въпросника за анализ на главните компоненти в слуховата перцептивна система. Стандартизираните най-общи условия на диагностичното изследване, процедурите, стимулните материали, поведенческите реакции, критериите за оценка, протоколите за нанасяне на резултатите и др. са общи за всички култури. Акустичните характеристики на всеки национален език са проучени във втори етап от стандартизацията на говорния стимулен материал.

Важно условие на EARS е, че всички тестови проби се провеждат изцяло на слухова основа и елиминират възможността за зрително отчитане по устни. Второ предимство е йерархичната структура на тестовата батерия, базирана на описаните от Erber (1982) етапи в усложняването на слуховите гнозисни функции. Трето предимство е, че структурата на батерията позволява диференцирана оценка на слуховите възприятия на децата и възрастните. Всичко това разкрива перспектива за широко приложение на диагностичния инструмент в клиничната практика. Създават се предпоставки за межкултурни сравнителни изследвания, които задълбочават познанието за уникалната поява на слуховите гнозисни функции при възстановен слух в по-късни възрастови етапи – Allum, Baumgartner 1996, Allum (1995, Anderson, Weichbold, D’Haese 2004, Estabrooks 1993, Esser-Leyding, Anderson 2012, Dunn, Walker, Oleson, Kenworthy, VanVoorst, Tomblin et al. 2014, Hintermair & Albertini 2005, Petkova, Zenev, Kunev, Spiridonova, Popova 2006, Pisoni, Cleary, Geers, Tobey 1999.

ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на проучването е да апробира стандартизираната българска версия на тестовата батерия за оценка на слухово-речевите реакции (EARS) в детско-юношеска възраст, като провери нейната валидност и надеждност като психометричен инструмент.

Декомпозирани са следните основни задачи:

1) Да се опишат съдържателно субтестове от международната батерия EARS с направените промени в българската стандартизация, апробирана за детско-юношеска възраст.

2) Да се провери валидността на всеки субтест чрез лонгитюдинално измерване на промените в отделните слухови умения с нарастване на слуховата възраст.

3) Да се провери надеждността на психометричния инструмент за оценка на сложната слухово-речева перцептивна система. Очакват се закономерни релации между постиженията по субтестовите, които измерват качествено различни, но взаимосвързани процеси. Предполага се консистентност на резултатите по 6-те теста във всеки от дефинираните 6 времеви интервала;

МЕТОД

Проучването използва миксирана стратегия на лонгитюдинално проследяване на промените в слуховата перцепция в представителната извадка от 130 прелингвално оглушали деца и младежи. Изследваните лица са преминали през необходимите предварителни изследвания и са одобрени за кохлеарна имплантация по установените медицински изисквания в центъра по кохлеарна имплантация към УМБАЛ „Царица Йоанна“ – ИСУЛ, гр. София. Те посещават редовно центъра във връзка с нуждата от периодична настройка на импланта и слухово-речева рехабилитация. Налична е широка информационна база, в която се съхранява анамнезата и резултати от провежданите медицински и поведенчески изследвания в различни възрастови моменти.

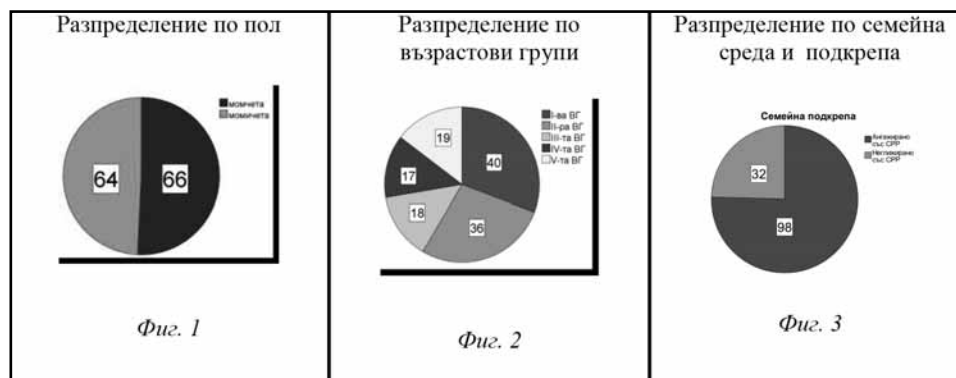
Таблица 1. Разпределение на извадката по общи демографски фактори

Фактори	Честота	(%)
Пол		
Мъже	66	50,8
Жени	64	49,2
Възраст		
I-ва ВГ– до 3 г.	40	30,8
II-ра ВГ– от 3,1 до 5,0	36	27,7
III-та ВГ– от 5,1 до 7,6	18	13,8
IV-та ВГ– от 7,7 до 11,6	17	13,1
V-та ВГ– от 11,7 до 20 г.	19	14,6
Семейна подкрепа		
Ангажирано отношение	98	75,4
Неглижирано отношение	32	24,6

Организацията на изследването реализира 6 индивидуални диагностични проучвания в продължение на 2 години, започващи непосредствено след направената кохлеарна имплантация. Отчитат се промените в слухово-речевата перцепция на слухова възраст от 1 месец, 3 месеца, 6 месеца, 12 месеца, 18 месеца и 24 месеца. Участието на деца е осигурено чрез писмено съгласие на родителите, а при пълнолетие чрез заявено собствено съгласие.

Общите демографски данни на извадката са представени в табл. 1. и фиг. № 1, 2 и 3. По полов признак извадката е балансирана – 66 мъже и 64 жени. Възрастта на изследваните лица (ИЛ) в началото на проучването варира от 1 г. до 20 г., средна възраст $M = 76$ м. (6,4 г.), при стандартно отклонение $SD = 4,5$ г. Извадката е разделена на 5 възрастови подгрупи (ВГ). Условията на развитие в семейната среда се оценяват според диспозициите на родителите

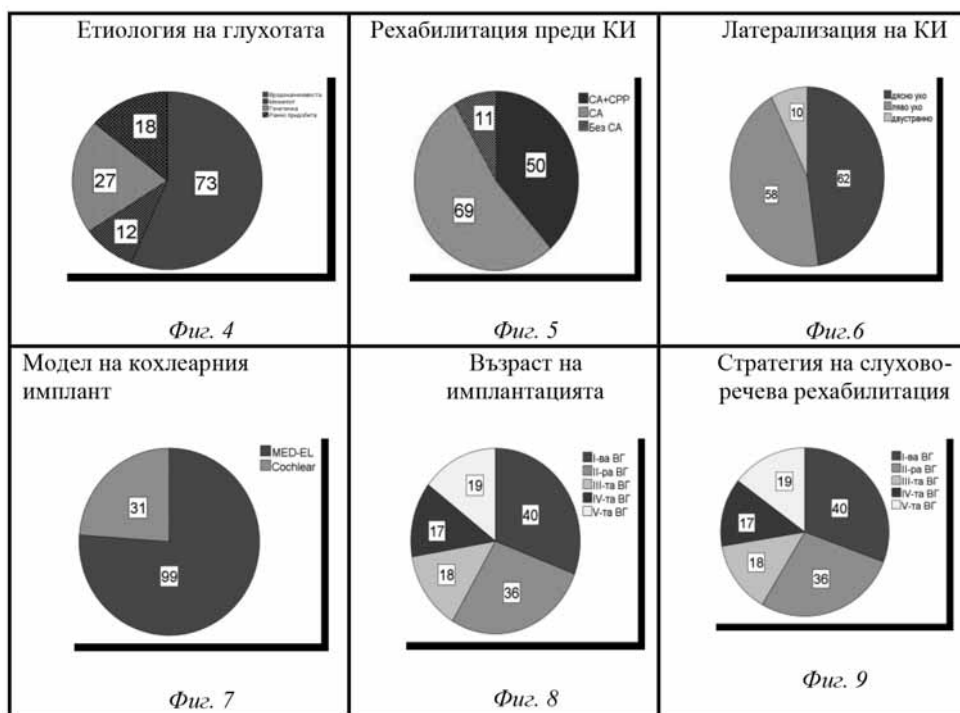
към детето: 98 семейства ангажирани с проблемите на детето и 32 семейства, които negliжират детските проблеми.



Диференциалната характеристика на извадката според специфичните демографски фактори в детското развитие е представена в табл. 2 и съответстващите ѝ фигури № 4, 5, 6, 7, 8 и 9.

Таблица 2. Разпределение на извадката по специфични демографски фактори

Фактори	Честота	(%)
Етиология на глухотата		
Генетична	27	20,8
Вродена по неизвестни причини	73	56,2
Менингит	12	9,2
Ранно придобита	18	13,8
Рехабилитация преди КИ		
Слухов апарат и CPP	50	38,5
Слухов апарат	69	53,1
Без слухов апарат	11	8,5
Латерализация на КИ		
Дясно ухо	62	44,7
Ляво ухо	58	44,6
Двустранно	10	7,7
Модел на кохлеарния имплант		
MED-EL	99	76,2
Cochlear	31	23,8
Слухово-речева рехабилитация след КИ		
Експериментална CPP + масово у-ще	43	33,1
Традиционна CPP + масово у-ще	35	26,9
Традиционна CPP + специално у-ще	18	13,8
Логопедична работа + масово у-ще	16	12,3



РЕЗУЛТАТИ

Българската стандартизация на EARS започва от 2000 г. в международен изследователски екип (Петкова, Каменова, Esser 2000). Подготвен е стимулен материал на диагностичните задачи в съответствие с акустичните характеристики на звучащата българска реч. Неговото апробиране и подобряване се извършва от Р. Петкова-Василева и др. в текущия диагностичен процес с пациенти на УМБАЛ „Царица Йоанна“ - ИСУЛ, гр. София. Данните от глухи деца и юноши с КИ, които посрещат статистическите изисквания за обосновани изводи относно надеждност и валидност на тестовите задачи са събирани и систематизирани в продължение на 15 години. Извеждането на нормативи, дефиниращи психометричните качества на батерията EARS за българската популация, е сложен и продължителен процес, тъй като глухотата в съчетание с приложена КИ е малко честотно явление. Слуховата компетентност на глухите деца с КИ се изгражда в качествено различни от чуващите деца вътрешни и външни условия. Първичната слухова кора получава относително добър вход на акустична информация чрез КИ в много по-късна възраст и това налага нормативните показатели да бъдат изведени от случаи на закъсняла онтогенеза на слухово-речевата функция. Трудностите в извеждането на българските норми за субтестовите на батерията произтичат също от факта на отскоро конструиращата се популация на глухи деца и възрастни с КИ.

Описание на апробираната структура на батерията за оценка на слухово-речевите реакции (EARS) за детско-юношеска възраст

След задълбочено проучване на специализираната литература за динамиката на слуховата перцепция в случаите на норма, на периферни и на централни нарушения на слуха в детска и в зряла възраст и след апробацията на пълния комплект от 7 диагностични проби на EARS с българските глухи деца и младежи на възраст от 1 г. до 20 г. е направен обоснован избор на 6 от тях като адекватни за оценка на слухово-речевите реакции след КИ в детско-юношеска възраст. Изследванията и наблюденията потвърждават, че развитието на слуховата перцепция при деца и младежи с прелингвална глухота след КИ съществено се различава от процесите на възстановяване на слуха на възрастни глухи хора или в случаите на късно оглушаване (постлингвална глухота). В структурата на стандартизираната българска батерия EARS за детско-юношеска възраст са включени следните тестови проби:

- Тест 1: Профил за прогреса в слушането / Listening Progress Profile (LiP);
- Тест 2: Тест за слухова идентификация на едносрични и многосрични думи;
- Тест 3: Двусричен затворен тест / Bisyllable Close-Set Test (BIS);
- Тест 4: Едносричен отворен тест / Monosyllable Open-Set Test;
- Тест 5: Процедура за слухов скрининг / Glendonald Auditory Screening Procedure (GASP);
- Тест 6. Тест за специфични езикови изречения / Specific Language Sentences Test.

Описание на Тест 1: Профил за прогреса в слушането (LiP)

Профил на прогреса в слушането (LiP) е адаптация на разработен от Archbold (1996) диагностичен инструмент, включен в Програмата за детска кохлеарна имплантация в Нотингам (Nottingham Paediatric Cochlear Implant Programme). Целта е да се проследят промените в слуховата функция от началните моменти в нейното постнатално формиране. Предлагат се две групи задачи: първата е за оценка на умението за детекция на подбрани звуци от околната среда и говорни звукове, а втората – за оценка на умението за тяхната слухова дискриминация. В българската стандартизация на LiP са включени допълнителни задачи със стимули от музикални инструменти и човешки глас. Стимулният материал от Ling-звуковете е представен от 5 говорни звука – А, У, И, С и Ш, отразяващи звукочестотения диапазон на българската устна реч. Тези звукове традиционно се използват за проверка на оптималния слухов вход до първичните слухови зони на мозъчната кора, осигуряван от личните слухови и кохлеарните импланти за звучащата българска реч. Общият брой на диагностичните задачи е 21. Процесите на *слухова детекция*, протичащи в първичната слухова кора, се оценяват чрез поведенчески проби за установяващи наличие на:

- ✓ спонтанна реакция при детекция на шумове от околната среда;
- ✓ предизвикана (условно-рефлекторна) реакция при детекция на удар от барабан;
- ✓ предизвикана (условно-рефлекторна) реакция при детекция на два инструмента;
- ✓ предизвикана (условно-рефлекторна) реакция на глас при детекция на изолирани Ling звукове.

Състоянието на гнозисния процес – слухова дискриминация на акустичните сигнали от средата, реализирани при активация на вторичните слухови зони на мозъчната кора, се оценява чрез изпълнение на диагностични задачи за:

- ✓ дискриминация на звученето на два музикални инструмента – барабан и триангел;
- ✓ дискриминация на силен – тих звук (от барабан и от човешки глас);
- ✓ дискриминация на брой на звукови стимули (от барабан и от глас) – на 1-2-3 броя, а за много малките деца „един-много“;
- ✓ дискриминация на продължителността на звука (от глас) – дълго или кратко звучене;
- ✓ дискриминация на Ling-звукове (от различни комбинации на 2 Ling – звука и от комбинация на всички 5 Ling звука;
- ✓ дискриминация на 2 собствени имена с различен сричков състав и дискриминация на собственото име на детето.

Всички диагностични процедури се извършват в контролирани и стандартизирани условия по отношение на инструкцията и изработването на устойчива поведенческа реакция на детето, на начина на подаване на акустичния стимулен материал и на оценката на детското слухово поведение. Условията на всяка задача се разясняват по възможно най-достъпен за детето начин (жестове, мимика, писане или говор). Предвиден е подготвителен етап за осъзнаване на задачата, уточняване на конкретната детска реакция в отговор на звуковия стимул за упражняване на различни елементи от задачата и обучение в определен начин за отговор/реакция.

В същинското диагностично изследване се спазват задължителни условия за подаване и възприемане на акустичните стимули само по слухов път, при контрол над другите сензорни входове. За по-малките деца се допускат отговори от безусловно рефлекторен тип (напр. ускоряване или затаяване на дишането, примигвания, обръщане и др.) до изграждане на условнорефлекторен тип реакции на звуковите стимули (вдигане на ръка, поставяне на кубче, нанизване на шайби и др.). За по-големите деца диагностичните задачи предвиждат реакции като избор на предметна картинка, символизираща задачата, сред други. Изпълнението на всяка задача се повтаря от 3 до 5 пъти.

Оценката на резултатите се базира на преки наблюдения от обследващия върху детското поведение по време на диагностичната процедура, но се отчи-

тат и наблюденията на родителите и педагозите. Изпълнението на всяка задача получава количествена оценка от 0, 1 или 2 точки, като 2 т. се присъждат за уверено справяне; 1 т. – за колебливи реакции и 0 т. – при липса на конкретно слухово умение.

За оценка на уменията за детекция и разпознаване на звуци от околната среда е изготвен специален въпросник за родители, насочен към капацитета на детето да реагира на 20 високочестотни звука от ежедневието. Родителите поставят количествена оценка за детекцията на всеки звук и за неговото разпознаване (0, 1 или 2 т.), като ги нанасят в две отделни колонки на стандартизиран протокол. Вариацията на сбора в двете колони е от 0 т. до 40 т. За да се получи количествена оценка на глобалното умение за детекция и разбиране на звуци от околната среда, сравнима с останалите оценки от диагностичните проби, се извършват регламентирани изчислителни процедури. При сбор от 0 до 5 точки се отчита липса на умение и се поставя оценка 0; при сбор от 6 до 30 т. се приема наличие на неустойчиво умение и оценката е 1; при сума от 31 до 40 т. се приема устойчиво слухово умение, което получава количествена оценка 2 т.

Максималният бал от индивидуално изпълнение на предложените 21 диагностични проби в LiP теста е 42 точки.

Валидността на LiP теста е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения на извадката във всеки един от 6-те момента на увеличаващата се слухова възраст – 1 м., 3 м., 6 м., 12 м., 18 м., 24 м., след направената кохлеарна имплантация. Табл. 3 показва изведени значими корелационни зависимости между 6-те измервания, проведени в продължение на 2 годишен период след направената кохлеарна имплантация.

Таблица 3. Корелационни зависимости между лонгитудиналните измервания с LiP теста

	LiP_1	LiP_3	LiP_6	LiP_12	LiP_18	LiP_24
LiP_1 Pearson Correlation	1.000	.816**	.639**	.448**	.301**	.251**
LiP_3 Pearson Correlation	.816**	1.000	.814**	.622**	.457**	.396**
LiP_6 Pearson Correlation	.639**	.814**	1.000	.788**	.627**	.567**
LiP_12 Pearson Correlation	.448**	.622**	.788**	1.000	.728**	.662**
LiP_18 Pearson Correlation	.301**	.457**	.627**	.728**	1.000	.809**
LiP_24 Pearson Correlation	.251**	.396**	.567**	.662**	.809**	1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Описание на Тест 2: *Тест за слухова идентификация на едносрични и многосрични думи (МТР)*

Тестът е включен в батерията на EARS като адаптация на Monosyllabic Trochee Spondee Test, разработен от Erber 1976. Инструментът оценява уменията за слухова идентификация на думи или тяхната сричкова структура. Стандартизиран е като затворен тип тестова проба, който предлага ограничен брой думи-стимули и ограничен брой възможни поведенчески реакции на тях. Прилага се с деца над две – годишна възраст, с различно равнище на езиково развитие, но които могат да съотнасят название-дума със съответна картинка или със самия предмет.

Стандартизираните материали на тестовата задача са набори от думи-стимули (едносрични, двусрични и трисрични) за слухова стимулация и набори от предметни картинки към тях, подкрепящи реакцията. Подготвени са три варианта с нарастваща трудност, определени от броя на думите-стимули във всеки от тях и от регламентирания брой на повторение на думите в него. В първия вариант (МТР 3) се предлага набор от 3 думи-стимули, които се повтарят в разбъркан ред 4 пъти или общо се подават 12 акустични стимула-думи. За втория вариант (МТР 6) е изготвен набор от 6 думи, които се повтарят в разбъркан ред 3 пъти при подаването или общо са предвидени 18 звукови стимула-думи. При третия вариант (МТР 12) подготвеният набор е от 12 думи с регламентирано подаване на всяка от тях по два пъти или общо са предвидени 24 стимула. Обследваният преценява от кое ниво да започне при конкретното дете, но към по-високо ниво се преминава само след постигане на предходното.

Думите-стимули се подават с жив човешки глас, а като реакция от детето се изисква да повтори всяка от тях и да покаже съответната картинка/предмет сред ограничен брой други картинки/предмети. Изпълнението на задачата трябва да се обезпечи с предварителна проверка на познаването на думите от детето и умението да ги съотнася към съответните предметни картинки от тестовия материал. За целта е предвиден подготвителен етап, в който могат да бъдат проведени и тренировъчни упражнения за актуализиране или закрепване на връзките дума-предмет.

Стандартизирани са критерии за количествена оценка на индивидуалните резултати от тестовата проба. Всяка правилна реакция на разпознаване (идентификация) на слухово възприета дума се номинира с 1 точка. От вариант МТР 3 могат да се получат до 12 т.; от вариант МТР 6 – до 18 т. и от вариант МТ 12 – 24 т. Резултатите се нанасят в стандартизирани протоколи.

Общата оценка за индивидуалното изпълнение на теста допуска максимален бал 24 точки.

Валидността на МТР теста е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения на извадката с увеличаване на слухова възраст – 1 м., 3 м., 6 м., 12 м., 18 м. и 24 м., след направената кохлеарна имплантация (табл.4).

Таблица 4. Корелационни зависимости между лонгитюдиналните измервания с МТР

		МТР 1	МТР 3	МТР 6	МТР 12	МТР 18	МТР 24
МТР_1	Pearson Correlation	1.000	.775**	.576**	.416**	.254**	.144
МТР_3	Pearson Correlation	.775**	1.000	.731**	.607**	.461**	.317**
МТР_6	Pearson Correlation	.576**	.731**	1.000	.882**	.729**	.615**
МТР_12	Pearson Correlation	.416**	.607**	.882**	1.000	.842**	.750**
МТР_18	Pearson Correlation	.254**	.461**	.729**	.842**	1.000	.926**
МТР_24	Pearson Correlation	.144	.317**	.615**	.750**	.926**	1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Описание на Тест 3: *Двусричен затворен Тест (BIS)*

BIS тестът в българската стандартизация на EARS е разработен като инструмент за оценяване на уменията за *идентификация на думи с еднаква сричкова структура*. Той е аналог на *Едносричен затворен тест/Monosyllable Close-Set Test* на Schneider и др. 1996. След предварително проучване на използваните едносрични и двусрични думи в речта на малките български деца, двусричковата форма на стимулния материал е преценена за по-адекватна при изследване на това слухово умение. Подобно решение е взето и по отношение на италианската стандартизация на EARS.

Тестът е от затворен тип и предлага ограничен брой двусрични думи-стимули, както и ограничена възможност на детето в избора на поведенчески реакции. Прилага се с деца над двегодишна възраст, с различно равнище на езиково развитие, но които могат да съотнасят название-дума със съответна картинка или със самия предмет.

Стандартизираните материали на тестовата задача са набори от двусрични думи, използвани за слухова стимулация и набори от предметни картинки към тях, подкрепящи детето в избора на реакция. Стандартизирани са два варианта с нарастваща трудност, произтичаща от броя на думите-стимули в тях и от регламентирания брой на повторение на включените думи-стимул. В първия вариант (BIS 4) е предвиден набор от 4 думи-стимула, които се повтарят 4 пъти в разбъркан ред при подаване за реакция или общо детето получава 12 акустични стимула от двусрични думи. Във втория вариант (BIS 12) наборът от основните двусрични думи-стимули е 12, които при подаване се повтарят 2 пъти в разбъркан ред или общо детето трябва да идентифицира 24 двусрични думи-стимула. Обследваният преценява от кое ниво да започне при конкретното дете, но към по-високо ниво се преминава само след постигане на предходното.

Думите-стимули се подават с жив човешки глас, а като реакция от детето се изисква да повтори всяка дума и покаже съответстващата ѝ картинка/предмет сред ограничен брой други картинки/предмети. Изпълнението на задачата трябва да се обезпечи с предварителна проверка на познаването на думите от детето и умението да ги съотнася към съответните предметни кар-

тинки от тестовия материал. За целта е предвиден подготвителен етап, в който предметните картинки се назовават първо от наблюдаващия, а след това и от самото дете. На този етап се допускат тренировъчни упражнения за актуализиране или закрепване на връзките между тестовите стимули „дума-предмет“. Резултатите се нанасят в стандартизирани протоколи, които показват правилните и грешните реакции на двусричните думи стимули.

Стандартизираните критерии за количествена оценка на индивидуалните резултати в тестовата проба регламентират присъждане на 1 точка за всяка правилна реакция на разпознаване на дума. От вариант BIS 4 могат да се получат до 12 т., а от изпълнението на вариант BIS 12 до 24 т.

Общата оценка на изпълнението на теста допуска максимален бал от 24 точки.

Таблица 5. Корелационни зависимости между лонгитудиналните измервания с BIS

		BIS_4_3	BIS_4_6	BIS_4_12	BIS_4_18	BIS_4_24
BIS_4_3	Pearson Correlation	1.000	.702**	.490**	.388**	.194*
BIS_4_6	Pearson Correlation	.702**	1.000	.723**	.605**	.437**
BIS_4_12	Pearson Correlation	.490**	.723**	1.000	.765**	.550**
BIS_4_18	Pearson Correlation	.388**	.605**	.765**	1.000	.732**
BIS_4_24	Pearson Correlation	.194*	.437**	.550**	.732**	1.000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Валидността на BIS теста е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения на извадката в 5 момента от увеличаващата се слухова възраст – 3 м., 6 м., 12 м., 18 м., 24 м. след направената кохлеарна имплантация (табл.5).

Описание на Тест 4: *Едносричен отворен тест /Monosyllable Open-Set Test*

Този тест от батерията EARS е разработен от Schneider et al. (1995) за оценка на уменията за имитация и разбиране на звучащи думи-стимули. Тестът е от отворен тип и предлага експериментална ситуация, в която изборът на конкретната поведенческа реакция на ИЛ след звуковия стимул-дума е направен от практически неограничен брой възможности. Подготовката и изпълнението на адекватната поведенческа реакция на думата-стимул изискват вътрешна преработка на слуховата информация на по-високо равнище и активиране на по-широк кръг висши корови структури и процеси.

Стандартизираният стимулен материал съдържа списък от 10 едносрични думи със структура „съгласен – гласен – съгласен“. Всяка една от думите се подава на ИЛ еднократно, в случаен ред с жив глас, по чисто слухов път (зад екран). Реакцията, която се изисква от ИЛ е да повтори чутата дума.

Стандартизирани критерии за оценка. Умението за имитация и разбиране на думи в отворен тип ситуация се оценява по два критерия:

1) Според броя на правилно повторени думи – всяка правилно повторена дума се номинира с 1 т. Максималната възможна оценка е 10 т.

2) Според броя на правилно възпроизведените фонемни – всяка правилно повторена фонема получава 1 т. Максималната оценка е 30 т.

Общото изпълнение на тестовата задача се оценява чрез сбора на точките по двата критерия и има възможен максимум от 40 т.

Валидността на *Monosyllable Open-Set Test* е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения на извадката на слухова възраст – 1 м., 3 м., 6 м., 12 м., 18 м. и 24 м., след кохлеарната имплантация (табл.6).

Таблица 6. Корелационни зависимости между лонгитудиналните измервания с Ед-носричен отворен тест

		MW 1	MW 3	MW 6	MW 12	MW 18	MW 24
MW 1	Pearson Correlation	1.000	.857**	.693**	.525**	.442**	.317**
MW 3	Pearson Correlation	.857**	1.000	.798**	.587**	.521**	.407**
MW 6	Pearson Correlation	.693**	.798**	1.000	.709**	.650**	.540**
MW 12	Pearson Correlation	.525**	.587**	.709**	1.000	.859**	.793**
MW 18	Pearson Correlation	.442**	.521**	.650**	.859**	1.000	.887**
MW 24	Pearson Correlation	.317**	.407**	.540**	.793**	.887**	1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Описание на Тест 5: Процедура за слухов скрининг (GASP)

Тестовата проба е разработена от Erber et al. (1982) за оценка на умението за разбиране на прости въпроси. По същество е отворен тип тест, който изисква свободен отговор на входящата слухова информация. Изработването на подобна поведенческа реакция подлага първичната слухова информация на сложна вътрешна обработка и активира широк кръг висши корови зони.

Стандартизацията на структурата и съдържанието на стимулния акустичен материал, инструкцията към детето, условията за провеждане и критериите за оценка на отговорите спазва общи регламенти при всички култури.

Стимулният материал е представен от 10 въпроса, които се изговарят за възприемане по слухов път само веднъж. От детето се изисква да отговори на въпроса или да го повтори. Качеството на реакциите се отразява в стандартизиран протокол.

Стандартизирани критерии за количествена оценка на изпълнението. По общ регламент се отчита броят на разбраните въпроси (с адекватен свободен отговор или повторени). За всеки правилен отговор на въпрос се присъжда 1 т. Максималният брой точки е 10.

Тестът е предназначен за оценка на слуховата компетентност на деца над 4-ри годишна възраст, но възрастовата граница за изпълнение на теста не е абсолютна. Някои малки деца могат добре да се справят с имитирането и разбирането на прости въпроси, а други по-големи от 4-годишна възраст могат да не се справят.

Валидността на GASP теста е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения на извадката с увеличаване на слуховата възраст – 3 м., 6 м., 12 м., 18 м., 24 м., след направената кохлеарна имплантация (табл.7).

Таблица 7. Корелационни зависимости между лонгитюдиналните измервания с GASP

		GASP_3	GASP_6	GASP_12	GASP_18	GASP_24
GASP_3	Pearson Correlation	1.000	.752**	.652**	.576**	.427**
GASP_6	Pearson Correlation	.752**	1.000	.886**	.705**	.539**
GASP_12	Pearson Correlation	.652**	.886**	1.000	.819**	.674**
GASP_18	Pearson Correlation	.576**	.705**	.819**	1.000	.819**
GASP_24	Pearson Correlation	.427**	.539**	.674**	.819**	1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Описание на Тест 6: Тест за специфични езикови изречения

Тестът е разработен от Allum (1997) за оценка на акустичните поведенчески реакции на непознати изречения от звучащата реч. Проявяват се уменията за имитация (повтаряне) на непознати изречения с различна синтактична структура. Това е слухов тест от отворен тип, който поставя лицето в ситуация на неограничени възможности за избор на поведенческа реакция.

Българската стандартизация предлага за стимулен материал 10 изречения с 41 броя включени думи в тях. Изреченията се подават само веднъж с жив глас и само към слуховия вход. От детето се изисква повторение на чуто изречение.

Стандарти за количествена оценка. Регламентирани са два критерия за оценка:

1) Брой правилно възпроизведени думи от изречението – всяка се номинира с 1 т. , като възможната максимална оценка е 41 т.;

2) Брой на правилно възпроизведените изречения – всяко от тях се номинира с 1 т. и максималната оценка е 10 т.

Общото изпълнение на тази тестова задача се оценява чрез сбора на точките по двата критерия, при което възможният максимум е 51 т.

Валидността на теста е проверена чрез измерване на корелациите между осреднените постижения в 5 момента от нарастващата слухова възраст – 3 м., 6 м., 12м., 18 м., 24 м. (табл.8).

Таблица 8. Корелационни зависимости между лонгитюдинално измерване с Тест за специфични езикови изречения

		SLS 3	SLS 6	SLS 12	SLS 18	SLS 24
SLS_3	Pearson Correlation	1.000	.815**	.698**	.523**	.454**
SLS_6	Pearson Correlation	.815**	1.000	.813**	.649**	.555**
SLS_12	Pearson Correlation	.698**	.813**	1.000	.848**	.757**
SLS_18	Pearson Correlation	.523**	.649**	.848**	1.000	.873**
SLS_24	Pearson Correlation	.454**	.555**	.757**	.873**	1.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Представеното описание на българския вариант на батерията за Оценка на слухово-речевите реакции в детско-юношеска възраст (EARS) е важна стъпка за систематизиране на емпирични данни, получени в рамките на конструираната извадка от 130 ИЛ.

Проверката за валидност на 6 субтеста показва положителни корелационни зависимости между всяко от направените междинни измервания в продължение на 2-годишно използване на кохлеарния имплант. Резултатите насочват към значими и нарастващи корелации между всеки предходен и следващ момент на измерване. Това е основание да се приеме, че всека една от тестовите задачи измерва устойчиво съответна характеристика на глобалната слухова компетентност.

Проверката за надеждност на българската стандартизация на EARS за детско-юношеска възраст очертава стабилна структурата на батерията. Показатели за консистентност на включените 6 скали по стойностите на коефициента алфа на Кронбах 12 м. (Cronbach's Alpha = 0,875) и след 24 м. (Cronbach's Alpha = 0,848) след кохлеарната имплантация са устойчиво високи и подкрепят надеждността на конструирания психометричен инструмент.

Окончателната разработка на EARS като психометричен инструмент предоставя възможност за нормативно оценяване на промените в глобалната слухова способност на българските глухи деца и юноши.

ЛИТЕРАТУРА

- Алиева Е.Л. Формирование механизмов слухового восприятия у детей раннего возраста в норме и при нарушении слуха. Альманах института коррекционной педагогики РАО, Вып. 2, 2000.
- Балканска Н. Кохлеарната имплантация в детска възраст. С., 2009.
- Василева Р., Ц. Попзлатева. Кохлеарна имплантация и динамика на слуховата перцепция“, Сборник по клинична и консултативна психология, 2012.
- Королева И. В., И. Дмитриева. Проблема оценки слухового и речевого развития детей с кохлеарными имплантами: рускоязычная версия методики EARS – Новости отоларингологии и логопатологии. Приложение 1: Расстройства речи (клинические проявления и методы коррекции), 1999.

- Королева И. В.* Отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию. Сурдопедагогическое обследование и оценка перспективности использования кохлеарного импланта. 2-е изд. СПб., 2006.
- Петкова Р., М. Каменова, В. Esser.* Българската версия на EARS комплекта от тестове, 2000.
- Понзлатева Ц.* Кохлеарната имплантация- медицински или социален модел на развитие и рехабилитация на глухите деца. Специална педагогика, №4, 2007.
- Allum J., R. Greisiger, S. Straubhaar, M. Carpenter.* Auditory perception and speech identification in children with cochlear implants tested with the EARS protocol. Br. J. Audiol; 34: 2 93–303, 2000.
- Archbold S.* Organisation of the Nottingham Paediatric Cochlear Implant Programme. Central East Eur. J.1:2 0–27, 1996.
- Allum J., W. Baumgartner (1996).* Multi-language international perceptual test battery for comparing performance of children in different countries: Evaluation of auditory responses to speech (EARS). Paper presented at the 3rd European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation, June 6-8; Hanover, Germany.
- Allum D. (Ed.).* Cochlear implant rehabilitation in children and adults. London: Whurr Publishers, 1995.
- Anderson I., V. Weichbold, P. D'Haese.* Three years follow up of children with open-set speech recognition who use the MED-EL cochlear implant system. Cochlear Implants Int.;5(2):45–57, 2004.
- Estabrooks W.* Still listening: auditory-verbal training for 'older' children. Volta Revue, vol. 95, 1993.
- Esser-Leyding B., I. Anderson.* EARS (Evaluation of Auditory Responses to Speech): An Internationally Validated Assessment Tool for Children Provided with Cochlear Implants, 2012.
- Dunn C., E. Walker, J. Oleson, M. Kenworthy, T. VanVoorst, J. Tomblin et al.,* Longitudinal speech perception and language performance in Pediatric cochlear implant users: the effect of age at implantation. Ear Hear. 35, 148–160, 2004.
- Hintermair M., & Albertini.* Ethics, deafness, and the new medical technologies. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10, 184–192, 2005.
- Kronenberger W., B. Colson, S. Henning, D. Pisoni.* Executive functioning and speech-language skills following long-Term use of cochlear implants. J. Deaf Stud. Deaf Educ. 19, 456–470. 2014.
- Petkova R., I. Zenev, K. Kunev, J. Spiridonova, D. Popova.* Rehabilitation and hearing development after cichlear implantation of pre-lingual deaf children in Bulgaria, 77 Jahreserversammlung der Deutschen Gesellschaft fur Hals-Wasen-Ohren- Heilkunde, Kopf- und Hals-Chirurgie e. V., 24–28 May, 2006.
- Pisoni D., Cleary, A. Geers, E. Tobey.* Individual differences in efeciveness of cochlear implants in children who are prelingually deaf, Volta Review, 1999.
- Power D.* Models of deafness: Cochlear implants in the Australian daily press. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10, 451–459, 2005.
- Schneider A, M. Leyrer, M.Pilkington, D. Allum.* Monosyllable Open-Set Test. Innsbruck, MED-EL. 1995.

РАЗРАБОТВАНЕ НА ТЕСТ ЗА ОРАЛНИ МОТОРНИ СПОСОБНОСТИ (ТОМС) – ПРЕДСТАВЯНЕ

ЕЛЕНА БОЯДЖИЕВА-ДЕЛЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Елена Бояджиева-Делева. РАЗРАБОТВАНЕ НА ТЕСТ ЗА ОРАЛНИ МОТОРНИ СПОСОБНОСТИ (ТОМС) – ПРЕДСТАВЯНЕ

Студията представя първата фаза от процеса на разработване на авторски тест за диагностика на оралните моторни способности, отнасящи се до говора и процесите извън него (хранене и орален праксис) на деца между 4 и 7-годишна възраст с ограничен фонемнен инвентар и/или силно неразбираема реч. Предвижда се тестът да се стандартизира за българска популация и да се изведат норми за децата с типично развитие и децата с нарушения, попадащи в целевите групи. Значимостта на представения проект се определя както от недостига на стандартизирани диагностични инструменти в тази сфера у нас, така и предвид актуалните световни тенденции в развитието на логопедичната научноизследователска практика, очертаващи необходимостта от разработване на тестове за орални моторни способности, отговарящи на високи психометрични стандарти.

Elena Boyadjieva-Deleva. DEVELOPING A TEST FOR ORAL MOTOR SKILLS (TOMS) – AN INTRODUCTION

The article presents the first stage of the process of developing an authorship test for diagnostics of oral motor skills underlying speech, feeding and oral praxis, in 4-7 years' old children with restricted phonemic inventory and/or severely unintelligible speech. The test will

* Контакт: Елена Бояджиева-Делева, София, бул. „Шипченски проход“ 69А, ет. 2, каб. 215, сл. тел.: 02/9706 230; мобилен: 0887 204 765, имейл: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg; elko_del@abv.bg

Contact: Elena Boyadjieva-Deleva, Sofia, 69A Shipchenski prohod Blvd., fl. 2, r. 215, tel.: 02/9706 230; mobile: 0887 204 765; e-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg; elko_del@abv.bg

be standardized for Bulgarian population and will be normed for typically developing children as well as for children with speech disorders from test' target groups. The significance of the presented project is defined based on the small quantity of standardized diagnostic tools in this professional field in Bulgaria, as well as on the tendencies in current research practice aiming to enhance the development of motor speech tests, meeting high psychometric standards.

Key words: test, diagnostics, oral motor skills, childhood apraxia of speech, dysarthria

Публикацията е първата от цикъл статии, имащи за цел да представят разработването на авторски Тест за орални моторни способности (ТОМС). Тестът е предназначен да оцени моторните способности на оралния тракт, свързани с говора и извън него (хранене и орален праксис) при деца на възраст между 4 г. и 0 м. и 7 г. и 0 м. с ограничен звуков репертоар и/или силно неразбираема реч. В дизайна на теста се включват три отделни субтеста: I. Орални структури и функции, II. Орална вегетативна моторика, III. Говорни функции.

Работата над подобен инструмент е мотивирана както от личния интерес на автора към сферата на говорните нарушения, така и от нарастващата необходимост от използване на стандартизирани инструменти за диагностика в логопедичната практика. Подробното представяне на структурата и съдържанието на отделните субтестове, процедурата по подбор на проби и задачи, критериите за определянето на груповата принадлежност на изследваните лица и резултатите от първоначалната апробация са предмет на представяне във втората публикация от цикъла. Освен теста, като цяло се предвижда стандартизиране и нормиране на всеки субтест поотделно. В следващите публикации ще бъдат представени процедурите по привеждане на теста в съответствие с психометричните стандарти на диагностиката (валидност, надеждност, сигурност), както и първите резултати от пилотната апробация. Крайната цел на процеса е да се получи стандартизиран и нормиран диагностичен инструмент за българската популация, който да допринесе за проучването, обяснението, диагностиката и терапевтичното планиране в сферата на говорната патология.

В следващите страници е представена теоретичната рамка, служеща като основа за разработването на теста. Направен е преглед на някои от публикуваните стандартизирани тестове за скрининг, диагностика и терапевтично планиране в областта на оралните моторни способности.

1. ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВКА

Оралните моторни способности могат да бъдат разделени условно на три основни групи:

- движения, необходими за храненето (орална вегетативна моторика, ОВМ) –ранните и рефлекторно базирани сукане, гълтане и координацията им с дишането, волевите актове захапване, плюене, отхапване, дъвкане, пиене от чаша и сламка, облизване;

- движения на оралния тракт извън непосредствения акт на храненето, извършвани волево по подражание или по инструкция (орален праксис) – имитиране или изпълнение при наличието на предмет на духане, свиркане, даване на въздушна целувка, цъкане с език, клакиране с език, надуване на бузи, бръмчене с устни, движения на езика извън устата наляво и надясно и нагоре и надолу. В тази група могат да се причислят и мимическите движения, оформяни от орофациалния комплекс;
- движения, свързани с артикулацията и говора (артикуляционен праксис) – възможността на подвижните органи на артикулацията (артикулаторите) да влязат в контакт с неподвижните и да оформят определена статична поза за единица време, така че да се произведе изолиран говорен звук, както и възможността за бързо, своевременно, точно и плавно превключване от поза в поза за осигуряване на артикулирането на всеки звук в различни равнища на говорна сложност (сричка, дума, фраза, изречение и свързана реч).

Движенията от трите групи се развиват в отношения на относителна субординация, доколкото пълното и качествено развитие на оралния и артикулаторния праксис като волеви актове зависи от интегрирането на неволевите механизми на ранното хранене (Йорданова 2011; Картунова 2011). Тази връзка се запазва и в зряла възраст и се доказва чрез разкриване на зависимостта на артикулаторната от оралната апраксия в контекста на придобита неврогенна езикова патология (Стоянова 2003).

Развитието на оралната вегетативна моторика е приоритетно и първично в хронологията на развитие на оралните структури и функциите им. Едва след него и благодарение на него, както във филогенетичен, така и в онтогенетичен план, идва ред на развитието на говорната моторика. Това че развитието на оралната вегетативна моторика е основа за развитието на артикулацията и разбираемия говор, е твърдение с характер на аксиома в логопедията. Данни от изследвания на структурата на мускулатурата и функционирането ѝ в орофациалния комплекс, получени чрез методите на кинефлуороскопията, ултразвук и ядреномагнитния резонанс, доказват, че много от формите, заемани от мускулите на езика по време на хранене, се наблюдават в идентичен вид по време на говор. Въз основа на това се предполага, че наборът от форми на езиковите мускули, използвани при хранене, служи за матрица на говорното поведение, а нарушаването им възпрепятства както нормалния механизъм на хранене, така и по-късното говорно развитие (Войта, Петерс 2011; Niimeae, Palmer 2003). Интеграцията на вродените безусловни орални рефлекс и превръщането им във волево контролирани механизми е от огромно значение за говорното развитие (Йорданова 2010; Картунова 2011; Пирьова 2007). Универсално и независимо от езика и националността е правилото на онтогенетично поддръждане на говорните звукове – първи в ранната лепетна

активност се появяват звуковете П, Б, М, К, Г, Х, свързани със сукането и гълтането (Блажев, Попова 1995; Татъзов 1999; Ценова 2008). Връзката между фините и общите моторни функции се проследява по посока от общото към частното – известно е, че постигането на контрол над положението на тялото допринася за последващото развитие на контрол над говорния механизъм. Доказателство за това твърдение е паралелното протичане във времето на две от най-важните за човека функции – двигателната и говорната. Ключовите маркери за развитието на двете сфери съвпадат във времето – моментът, в който бебето сяда стабилно и самостоятелно, е моментът на начало на лепета; вертикализацията и първите самостоятелни стъпки се появяват заедно с първите думи (Йосифова 2012; Картунова 2011).

Оралният праксис е елемент на висшите корови функции и представлява волево изпълнение на движения, осъществени в подкрепящите и изискващи условия на средата. Първата предпоставка за развитието му е съхранеността на централните и периферните неврологични структури, обезпечаващи двигателния акт (тоест липсата на парализи и парези е необходимо условие за адекватно развитие на праксиса). Друго условие за наличие на орални праксисни умения е детето да е имало възможността да им подражава или да е било обучавано на тях. Самият праксис е способността за моторно планиране, програмиране и волево изпълнение на едно или няколко движения, подредени във времето и плавно преминаващи едно в друго, така че да оформят единен автоматизиран двигателен акт, подчинен на дадена цел (Мавлов 2000; Семенович 2002). Оралният праксис и мимическите движения участват като компонент в общата комуникативна способност на детето, което в подготвителния за езиковото развитие период използва естествените и символните жестове, за да се изрази и да покаже разбиране (дава целувка и маха с ръка, показва как се духа топла супа, показва как тича кончето и т.н.).

Артикулационният праксис е най-сложната и висша форма на орални моторни способности, тъй като обезпечава специфичната само за човека функция говор. Артикулационният праксис съдържа в себе си елементи на другите две области. От ОВМ тук се включва моторният компонент, а от оралния праксис – праксисният. Моторният компонент се отнася до характеристиките и елементите на двигателния акт – мускулен тонус, мускулна сила, посока, обем (обхват) и координация, необходими за извършване на движението. Праксисният компонент се отнася до планирането и програмирането на групите движения, така че да се осигури време-пространственият аспект на движението и неговото волево и автоматизирано изпълнение. Моторният компонент се обезпечава от най-ниското, периферно равнище в моторната система (мускули ефектори, включени в подвижните артикулационни структури и инервирани координирано от черепно-мозъчните нерви). Праксисният компонент се осигурява от коровия контрол на центровете на моторната система, от които в този случай най-значим е центърът на Брока.

Нарушенията на развитието на оромоторните функции могат да се наблюдават при няколко групи комуникативни нарушения:

- неврогенни (дизартрия и говорна апраксия);
- биомеханични (говорни нарушения при краниофациални малформации или артикулационни нарушения при структурни дефекти на оралния тракт);
- други нарушения без видима връзка със състоянието и функциите на оралния тракт като специфични артикулационни нарушения, специфично езиково нарушение и др.

Освен при тях специфика в развитието на оралните моторни способности и по-конкретно в развитието на ОВМ може да се наблюдава при някои общи състояния, като тези характерни за недоносените бебета, за бебета с ниски, несъответстващи за възрастта им антропометрични показатели (“small for age”, Чавдаров 2006), при деца с изоставащо физическо и психическо развитие (синдром на Даун или други генетични синдроми), при нарушения от аутистичния спектър или при деца с координационно разстройство на развитието (диспраксия). Всяко от тях допълнително може да се свърже и с особености в развитието на сензорната интеграция и по-специфично с проявите ѝ в оралната област.

Нарушенията на оралните моторни способности се проявяват като различни по степен на изразеност комбинации от затруднения в механизмите на хранене, ограничени орални праксисни умения, силно ограничен фонеминвентар и/или значително неразбираема устна реч. Най-вероятните причини за наличието им се свързват с неврогенна говорна патология (различни по степен на тежест дизартрия или детска говорна апраксия), както и с краниофациални малформации или структурни дефекти на устната кухина, водещи до биомеханични говорни или артикулационни нарушения. Децата, навършили три години, при които не е налице малформативен орофациален синдром, обясняващ по очевиден начин говорната симптоматика, поставят голямо предизвикателство пред логопедичната диагностика. В англоезичната литература неврогенните нарушения (дизартрия и детска говорна апраксия) се включват в групата на моторните говорни нарушения (motor speech disorders), които са резултат от неврологично базирано засягане на планирането, програмирането, контрола или изпълнението на говора като моторен процес.

Дизартрията в детска възраст обикновено е част от клиничната картина на детската церебрална парализа (ДЦП) и поради многообразието на проявите си се назовава обобщаващо с термина смесена (Ценова 2008). Детската смесена дизартрия се извява в абнормности на равнището на моторно изпълнение на говорния акт поради нарушения на мускулната сила и тонус вследствие на парализи или парези на говорните мускули (Crary 2014). Смесената дизартрия е неврогенно цялостно говорно нарушение, при което се засягат дишането, фонацията, артикулацията и прозодиката.

Детската говорна апраксия (ДГА) е неврогенно, моторно нарушение на звукопроизношението, определящо се като затруднение в планирането и програмирането на веригите последователни, волеви и целенасочени говорни движения, при липса на невромускулни нарушения, моторна слабост, дискоординация, снижена сетивност, неадекватно разбиране на задачата, дефицити на вниманието или паметта (Davis, Velleman 2000; Odell, Shriberg 2001; Strand 2007). ДГА е възможно да възникне в три клинични контекста: като част от неврологичен синдром с ясна етиология, като част от по-общо невроповеденческо нарушение или без явна причина, като самостоятелно идеопатично нарушение на звукопроизношението. ДГА е динамично нарушение, което засяга предимно комбинирането на редове от елементи, а не толкова продуцирането на отделните елементи. Симптомите силно зависят както от фонетичния контекст и граматико-семантичната сложност на изказването, така и от желанието, мотивацията и комуникативния натиск на ситуацията. Поради това грешките в продукцията са вариабилни, непостоянни, устойчиви и упорити. В официалната позиция за статута на ДГА на Американската асоциация на логопедите (American Speech-Hearing Association, ASHA 2007) се подчертава, че към момента специалистите в световен мащаб използват над 50 диагностични критерия, но от тях три могат да се приемат за основни отличителни характеристики на нарушението: непостоянни грешки при повторение на гласни и съгласни в срички и/или думи; удължени и прекъснати коартикулационни преходи между звукове и срички; неправилна прозодика, особено при реализацията на лексикалното или фразовото ударение. Въпреки това те не са приети за необходими и достатъчни белези на ДГА, поради факта че заедно с големия брой допълнителни симптоми могат значително да варират както в рамките на един и същ случай, така и между отделните случаи (ASHA 2007; Ruscello et al. 2015; Velleman 2014).

Близостта на тези нарушения и принадлежността им към една и съща класификационна категория често прави диференциалната им диагностика нелека задача. Повечето автори коментират възможността за съвместно съществуване на дизартрия и ДГА, т.е. не изключват вероятността за едновременно засягане на равнищата на моторно планиране, програмиране и изпълнение (Davis, Velleman 2000; Shriberg et al. 2003; Skinder-Meredith 2001; Strand 2007; 2009; Williams 2002 и др.). Решаването на проблема е свързано с разработването на скринингови и/или диагностични инструменти, което трябва да бъде резултат най-напред от ясни диагностични критерии, формулирани на базата на клинично доказани специфични симптоми. McCauley и Strand (2008) осъществяват проучване на съдържанието и психометричните показатели на шест стандартизирани и нормирани теста за диагностика на моторни говорни нарушения. Подчертава се, че качествено съставяне на тестове за говорно моторно развитие и оромоторни способности е силно затруднено поради следните групи фактори: липса на единомислие за същността на мо-

торните говорни нарушения, променливост на симптомите на някои от тях във времето, и необходимостта от прецизно приложение и интерпретиране на проби, оценяващи поведението (в това число и говорното) при малки деца.

Липсата на единно разбиране за същността на моторните говорни нарушения, подкрепено от еднозначни клинични доказателства особено силно се откроява в дефинирането на детската говорна апраксия. В литературата са налице доказателства в подкрепа на две противоположни групи възгледи за произхода и патогенезата на нарушението – подлежащ фонологичен езиков дефицит или моторно, праксисно нарушение, засягащо планирането и програмирането на веригите говорни движения (Strand 2007; 2009; Shriberg, Campbell et al. 2003; Shriberg, Green et al. 2003; Stoeckel, 2014). Въз основа на тези противоречия все още не е постигнато съгласие за това кои са специфичните симптоми, диференциращи детската говорна апраксия от останалите говорни моторни нарушения. От това произтича следващата трудност пред диагностиката – при разработването на тестови и диагностични инструменти различните изследователи приемат за основна различна позиция. Съответно, тестовете се валидират по различни показатели, което ги прави почти несравними и влияе отрицателно и на външната валидност на всеки тест.

Променливостта на симптомите във времето и различната им ситуативна изразеност е фактор, отново свързан с клиниката на детската говорна апраксия. Това е пречка от гледна точка на конструирането на универсална тестова батерия, насочена към артикулационния и говорния праксис: приложението ѝ може да се окаже напълно подходящо при определена възраст и степен на изразеност на симптомите и крайно неприемливо при друга възрастова група и степен на тежест. Наличието на непостоянни и вариативни грешки компрометира условието за чувствителност на тестовите проби към специфични симптоми, въз основа на които да се извърши диференциалната диагностика (McCauley, Strand 2008).

Последната група трудности е свързана със следването на принципите за психологическо и поведенческо тестиране в детска възраст, когато са възможни следните пречки: неразбиране на задачата, липса на сътрудничество, ограничено внимание, трудно интерпретиране на отговори на отворени въпроси (пак там).

Независимо от посочените трудности разработването и стандартизирането на инструменти, насочени към оралните моторни способности, продължава. Използването им освен за диагностика и диференциална диагностика служи за целите на терапевтичното планиране, прогнозиране и вторичната превенция на комуникативни нарушения. Дефиницията на вторична превенция включва скринингова диагностика с цел ранна детекция и терапия на комуникативното нарушение, които могат да доведат до елиминиране на нарушението или забавяне на развитието му, като по този начин се попречи на появата на бъдещи усложнения и вторични нарушения

(Valsamidou 2016). Това допълнително подчертава необходимостта от разработване и стандартизиране на диагностични инструменти в областта на логопедията.

2. ИНСТРУМЕНТИ ЗА ДИАГНОСТИКА НА ОРАЛНИТЕ МОТОРНИ СПОСОБНОСТИ, ИЗПОЛЗВАНИ В СВЕТОВЕН МАЩАБ

Представените по-долу тестове са с американски или британски произход. Поради това че са стандартизирани, а някои от тях и нормирани, повечето са адаптират за нуждите на други страни, предимно от Европа. В България няма преведен, адаптиран или създаден тест за диагностика в тази област.

DEMSS – Dynamic Evaluation of Motor Speech Skills (Stoeckel, 2014; Valsamidou 2016). Тестът е разработен от E. Strand и е предназначен да диференцира затрудненията в моторното говорно планиране в случаи на силно ограничена продукция (много малки деца и деца с предполагаема говорна апраксия в тежка степен). Уникалността и полезността на теста се състои в прилагането на динамично оценяване и преценка на разликите в отговорите на децата при различни равнища на улесняване (зрително, тактилно, сегментиране на думата и т.н.). Освен за диагностични цели, тестът се прилага и за нуждите на прогнозата и терапевтичното планиране.

MPT – Maximum Performance Tasks (Kent, Kent, Rosenbek 1987; Rvachew, Hodge, Ohberg 2005; Rvachew, Ohberg, Savage 2006). Тестовите за максимално представяне в говорната продукция са аналог на тестовите за мускулна сила, обхват или скорост в клиничната неврология. При тях се изследва горната граница на представяне на определена говорна задача: максимално време на фонация, максимална продължителност на фрикативния призвук при продукция на проходен съгласен, максимална сила на фонация, максимално налягане на издишната струя, максимална сила на оклузия на артикулаторите и диатдохокinesis (максимален темп на повторение). С MPT метода, разработен от Thoonen, Maassen, Wit, Gabreels и Schreuder се изследва способността на деца във възрастта между 4 и 6 години да изпълняват задачи за максимално представяне, като се извеждат норми за групи с типично развитие, с дизартрия и с говорна апраксия.

AP – Apraxia Profile (McCauley, Strand 2008). Създаден е от L. Hickman през 1997 г. с цел да идентифицира и да опише апраксияните компоненти при деца между 3- и 13-годишна възраст с неразбираем говор. Тестът установява равнището на вярно продуцирани орални движения и последователности и подпомага диференциалната диагноза на говорна апраксия. Освен за диагностика, тестът се използва за терапевтично планиране.

KSPT – Kaufman Speech Praxis Test for Children (McCauley, Strand 2008). Предназначен е за диагностика и терапевтично планиране при деца от 2– до 6-годишна възраст. Оценява имитативната продукция на детето на различни

равнища на сложност. Всеки субтест е стандартизиран и нормиран отделно. Освен за диагностика се прилага за терапевтично планиране и оценяване на ефекта от терапията. Това е един от най-често използваните диагностични инструменти, който е продължен в цялостна терапевтична система.

OSMSE-3 – The Oral Mechanism Screening Examination, Third edition (McCauley, Strand 2008) представлява скринингов тест за възрастта от 5 до 77 г. Включва оглед на състоянието на лицето, устата и артикулаторите в покой и функциите им извън говора, както и оценка на състоянието на зъбите, твърдото небце, движенията на мекото небце, фаринкса, велофарингеалния механизъм, дишането и диадохокинезата. Необходими са допълнителни материали като фенерче и езиков депресор. Резултатите се отбелязват със знак в протокол, а приложението отнема до 15 минути.

STDAS-2 – Screening Test for Developmental Apraxia of Speech, Second edition (McCauley, Strand 2008) за деца от 4 г. до 7 г. 11 м. Предназначен е за деца, проявяващи едновременно езиков и говорен проблем със съпътстващи орални моторни нарушения. Тестът включва предскринингова задача за установяване на значителни спрямо възрастовите показатели несъответствия между импресивни и експресивни езикови умения. Следват задачи за прозодика, серийни вербални умения и артикулация.

VDP – Verbal Dyspraxia Profile (McCauley, Strand 2008) за диагностика и терапевтично планиране без указана възрастова насоченост. Съдържа проби за моторна говорна функция и невербални оромоторни функции, включително свързани с храненето.

VMPAC – Verbal Motor Production Assessment for Children (Valsamidou 2016). Оценява три основни области: глобален моторен контрол, локален моторен контрол, последователност/серийност. Допълнително се оценяват свързаната реч, езиковият контрол и говорните характеристики. Включени са следните умения: основен постурален, респираторен и фонаторен контрол над говорната продукция; волеви контрол над долната челюст, устните, лицето и езика; способност да се поддържат серии от последователни говорни и неговорни движения; промени в точността на продукцията с удължаване на дължината и сложността на изказването; точката на разпад на говора на ниво движение; типове подкрепа, които помагат на детето да подобри продукцията си.

FDA-2 – Frenchay Dysarthria Assessment, Second edition (Valsamidou 2016). Нормиран е за възрастовия диапазон от 12 до 97 години и се използва за диагностика, оценяване и диференциална диагностика на дизартрия. Включва субтестове за оценка на рефлекс, дишане, устни, небцови структури, ларингеална функция, език, разбираемост и допълнителни повлияващи фактори (слух, зрение, съзбие, езикова функция, настроение, сетивност и др.).

Представянето на избраните тестове показва следното:

- Тестовете не са напълно съотнесими структурно един към друг – изследват се различни по вид орални моторни и цялостни говорни уме-

ния, с различен обхват на пробите (свързани с храненето, с оралния праксис или говора).

- В повечето тестове, в които се изследват орални структури, се включва и оглед на състоянието им.
- В тестовите, в които се изследва говорна моторика, се включват параметри на дишането, фонацията, резонанса и прозодиката (представени в различна комбинация и съотношение в различните тестове).
- В някои тестове, насочени конкретно към диагностика на говорна апраксия, се включват и езикови проби (за експресивен и импресивен език и/или фонология).

В посоченото по-горе в текста изследване на McCauley & Strand (2008), анализиращо съдържанието на шест широко използвани стандартизирани теста (сред описаните в този раздел), в заключение се подчертава, че макар и да не са напълно коректно разработени от психометрична гледна точка, те дават ценни насоки за бъдещата работа в тази област. Една от препоръките към авторите за разработването на бъдещи тестове, с оглед на предоставяне на задоволително доказателство в подкрепа на тестовата валидност, е да се осигури максимална прозрачност на процеса на създаване на теста чрез описание и детайлна обосновка на всички стъпки по оформянето на структурата и подбора на методите и пробите. Като заключение се подчертава, че за момента няма тест, насочен към говорни моторни нарушения, който да е разработен в пълно съответствие с оперативните дефиниции на психометрията. Това дава известна свобода на диагностиката в клинични условия – или да се адаптират съществуващи инструменти, или да се развият нови авторски мерки за неформално оценяване. От гледна точка на практиките, основани на доказателства, най-доброто решение към момента е комбинирането на избран, доказал ефективността си инструмент, с клинични наблюдения и подробно опознаване на проблема на пациента.

3. ТОМС – ЦЕЛИ НА ПЪРВИЯ РАБОТЕН ЕТАП И ДИЗАЙН НА БАТЕРИЯТА

Конструирането на Тест за орални моторни способности (ТОМС) в първия етап от работата има следните цели:

1. Прецизиране на структурата и съдържанието на отделните субтестове.
2. Обосноваване на избора на проби включително и чрез позоваване на експертна оценка.
3. Определяне на критериите за групова принадлежност.
4. Очертаване на стъпките за покриване на психометричните показатели, така че тестовата батерия като цяло и всеки субтест поотделно да отговаря на изискванията на Международната тестова комисия за надеждност и валидност (Николов 2016; International Test Commission, ITC 2012).

5. Пилотна апробация на батерията.

Обобщено, отделните субтестове имат следната структура (подробното представяне на съдържанието им и обосновката за избора на проби е предмет на следващи публикации):

I. Орални структури и функции:

1.1. Оглед на състоянието на оралните структури в покой.

1.2. Орален праксис.

II. Орална вегетативна моторика:

2.1. Оросензорика.

2.2. Оромоторика.

III. Говорни функции:

3.1. Говорна продукция.

3.2. Артикулация:

- равнище изолиран звук;
- равнище сричка и сричкови комбинации (преходи);
- равнище дума и ниво на подкрепа (предизвикана, повторна, с опора);
- равнище фрази и изречения;
- равнище свързана реч.

3.3. Говорно дишане, фонация и прозодика.

3.4. Говорна перцепция.

Всеки субтест има собствен протокол. Предвижда се субтестовете да се прилагат независимо един от друг, като отделни тестове, според непосредствените диагностични цели. Стимулният материал (лингвистичен и картинен) е изведен от протокола в отделни бланки.

Основните оперативни понятия, използвани при определяне на груповата принадлежност, са:

– ограничен фонемнен инвентар – наличие само на звукове от ранния (гласни, П, Б, М) и средния онтогенезис (Т, Д, Н, Ф, В, Х, Й) или наличие на недостатъчно на брой звукове от различни етапи на артикулационното развитие, използвани вариативно, без да се продуцира разбираем говор, като календарната и артикулационната възраст са в рязко несъответствие. За определяне на фонемния набор по онтогенетичен признак се използва онтогенетичната периодизация на артикулацията, предложена от Ценова (2008:195; 2010:87);

– силно неразбираема реч – определена степен на разбираемост, установена според класификацията на дизартрията по признак степен на разбираемост на речта за околните на А. Tardier (1968; по Лузанова 2008:30), комбинирана с рейтинг-скала за разбираемостта на речта (Ценова 2010:110):

- 1-а степен – нарушеното звукопроизношение се забелязва само от специалисти при изследване.
- 2-а степен (лека/средна) – нарушеното произношение се забелязва от всички, но речта остава разбираема, като зависи от ситуацията и по-

знатостта на темата. Родителите имат редки, непостоянни затруднения да разбират детето.

- 3-а степен (умерена) – речта е разбираема само за близките и частично за околните, когато се говори по позната тема.
- 4-а степен (тежка) – разбираемост само на отделни думи, неразбираема дори за близките или липсваща реч.

Определени са три основни групи изследвани лица:

1. Група норма – деца на възраст от 4 г. и 0 м. до 7 г. и 0 м. (включително) с типично развитие, без езикови, сензорни, когнитивни или други нарушения, засягащи езика, говора или комуникацията като цяло. Допуска се включването на деца със специфични артикулационни нарушения от мономорфен тип.

2. Група дизартрия – деца на възраст от 4 г. и 0 м. до 7 г. и 0 м. (включително) с различна степен на изразеност на дизартрия, поставена като логопедична диагноза въз основа на предварителна диагностика от специалист и отразена документално. Включват се деца с различна форма и степен на тежест на ДЦП или други физически увреждания, посттравматични, енцефалитни, интоксикационни или други неврологично базирани и инструментално доказани състояния, даващи отражение върху говора под формата на ограничен фонеман инвентар и/или силно неразбираема реч.

3. Група диспраксия – деца на възраст от 4 г. и 0 м. до 7 г. и 0 м. (включително), при които е налице ограничен фонеман инвентар и/или силно неразбираема реч, която не може да се свърже с невромускулни нарушения, моторна слабост, дискоординация, снижена сетивност или сензорни нарушения, неадекватно разбиране на задачата, дефицити на вниманието или паметта, която е силно зависеща от говорната ситуация и сложността на говорния контекст и е вариативна във времето. Диагнозата детска говорна апраксия трябва да е поставена или да се предполага от специалист логопед, въз основа на диагностика и наблюдение на продукцията за период от поне шест месеца преди прилагането на теста.

Към момента на разработване на настоящата студия ТОМС се намира във фаза на пилотна апробация с група-норма.

ЛИТЕРАТУРА

- Блажев, Б., В. Попова, Чудесата на детската реч, С., изд. „Тилиа“, 1995.
- Войта, В., А. Петерс, Принципът на Войта, С., изд. „Медицина и физкултура“, 2011.
- Йорданова, Н., Терапевтични предизвикателства на Даун синдром, В: Добрев, Зл. и кол., съст., Сборник доклади от Юбилейна научна конференция „100 години от рождението на проф. Дечо Денев и 25 години ФНПП“, С., ИК „Феномен“, 2010, 264-269.
- Йорданова, Н., Развитие на уменията за хранене в норма. В: Стоицова, Т., и кол., съст., Ранно детско развитие, С., изд. „Спийднет БГ“, 2011, 44–54.

- Йосифова, Р., Движение и език, С., изд. „Ромел“, 2012.
- Картунова, С., Интеграция и значение на оралните механизми за развитието на комуникативните умения, В: Стоицова, Т., и кол., съст., Ранно детско развитие, С., изд. „Спийднет БГ“, 2011, 36–43.
- Лузанова, С. В., История изучения детского церебрального паралича, *Логопедия сегодня*, 2 (20), 2008, 26–33.
- Мавлов, Л., Фундаментална неврология, С., ИК „Бойко Стаменов“, 2000.
- Николов, Н., Как да създадем тест, който отговаря на европейските стандарти?, В: Тюбеле, С., Р. Йосифова, Сборник доклади от международна конференция „Логопедична диагностика“, Албена, 2016, 174–180.
- Пирьова, Б., Невробиологични основи на детското развитие, С., НБУ, 2007.
- Семенович, А. В., Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте, М., АСАДЕМА, 2002.
- Стоянова, Ц., Взаимовръзката на проява на оралната и речева апраксия в съчетание с Брока афазия и проби, доказващи наличието им в афазичното нарушение, В: сборник от Втори конгрес на Националното сдружение на логопедите и фониатрите „Съвременни тенденции в развитието на логопедичната и фониатричната теория и практика“, С., изд. „Ромел“, 2003, 162–169.
- Татъзов, Т., Психодиагностика на ранното детство, Пловдив, изд. „Макрос-2001“, 1999.
- Ценова, Ц., Основи на логопедията, С., Ун.изд. „Св. Кл. Охридски“, 2008.
- Ценова, Ц., Говорна терапия, С., ПАЛ, 2010.
- Чавдаров, Ив., Физикалната и рехабилитационна медицина при нарушения на храненето. Семинар „Нарушени механизми на храненето и гълтането – причини, последствия и терапия“, София, април 28–29, 2006, доклад поур-поинт.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), Childhood apraxia of speech [Technical report], 2007, от <http://www.asha.org/policy/tr2007-00278.htm>, посетен на 20.04.2016.
- Crary, M., Why is Dysarthria, as a Diagnosis, Often Missed in Children and What Distinguishes it from Apraxia? CASANA, 2014, от <http://www.apraxia-kids.org/library> изтеглен на 10.5.2016.
- Davis, B. L., S. L. Velleman, Differential Diagnosis and Treatment of Developmental Apraxia of Speech in Infants and Toddlers, *Infant-Toddler Intervention*, vol. 10, N 3, 2000, 177–192.
- Hiiemae K. M., J. B. Palmer, Tongue movements in feeding and speech, *Critical Review of Oral Biology and Medicine*, 2003; 14(6): 413–29. Review: PMID: 14656897.
- International Test Commission (ITC), International Guidelines on Quality Control in Scoring, Test Analysis, and Reporting of Test Scores, 2012, www.intestcom.org, изтеглен на 24.5.2017.
- Kent, R. D., J. F. Kent, J. C. Rosenbek, Maximum Performance Tests of Speech Production, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 52, 1987, 367–387.
- McCauley, R. J., E. A. Strand, A Review of Standardized Tests of Nonverbal Oral and Speech Motor Performance in Children, *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 17, February 2008, 81–91.
- Odell, K., L. Shriberg, Prosody-voice characteristics of children and adults with apraxia of speech, *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 15, N 4, 2001, 275–307.

- Ruscello, D. M., B. S. Root, B. S. Paige Venanzi, Assessment and Treatment of Children with Apraxia of Speech (CAS), *Short Course presented at the 2015 Annual Meeting of West Virginia Speech-Language-Hearing Association*, Bridgeport, West Virginia, 2015.
- Rvachew, S., M. Hodge, A. Ohberg, Obtaining and Interpreting Maximum Performance Tasks from Children: A Tutorial, *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, vol. 29, N 4, Winter 2005, 146–157.
- Rvachew, S., A. Ohberg, R. Savage, Young Children's Responses to Maximum Performance Tasks: Preliminary Data and Recommendations, *Journal of Speech-language Pathology and Audiology*, vol. 30, N 1, Spring 2006, 6–13.
- Shriberg, L. D., T. F. Campbell, H. B. Karlsson, R. L. Brown, J. L. McSweeney, C. J. Nadler, A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: The lexical stress ratio. In *Clinical Linguistics and Phonetics*, Vol. 17, pp. 549–574, 2003, or <http://www.speech-language-therapy.com/pdf/shriberg-et-al-lexical-stress-ratio2003.pdf> посетен на 27.4.2016.
- Shriberg, L. D., J. R. Green, T. F. Campbell, J. L. McSweeney, A. R. Scheer, A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: The coefficient of variation ratio. *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 17, 575–595, 2003, or <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/pubs/PUB16.pdf>, посетен на 27.4.2016.
- Skinder-Meredith, A., Differential diagnosis: Developmental apraxia of speech and phonological delay. *Augmentative Communication News*, vol. 14, N 2-3/5-8, 2001, or http://www.augcominc.com/newsletters/index.cfm/newsletter_30.pdf посетен на 27.4.2016.
- Stoeckel, R. Childhood Apraxia of Speech: From Research to Practice, MSHA, Mayo Clinic, 2014, or http://c.ymcdn.com/sites/msha.site-ym.com/resource/resmgr/imported/2014MSHAHandouts_Stoeckel.pdf посетен на 2.2.2016.
- Strand, E. Contemporary Clinical Diagnosis of CAS & CAS Classification Method for the Current Study, In: Shriberg, L. D., N. L. Potter, E. Strand, Childhood Apraxia of Speech in Children and Adolescents with Galactosemia, *ASHA National Convention*, November 20th 2009, <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/pubs/PUB44.pdf> посетен на 5.5.2016.
- Strand, E. Childhood Dyspraxia of Speech: Theory, Definitions, and Differential Diagnosis, *Conference on Oral and Verbal Dyspraxia/Dyspraxia: Theory and Treatment Methods*, Oslo, May 15, 2007, or http://www.dyspraksi.no/uploads/7/0/4/9/7049202/oslo_theory_neurology_talk.pdf посетен на 27.4.2016.
- Valsamidou, F. I., Prevention of communication disorders: secondary prevention, screening and diagnosis of motor speech disorders in children, In: Tubele, S., R. Iossifova, *Proceedings of International Conference Assessment and Evaluation of Speech-Language Disorders*, Albenia, 2016, 119–129.
- Velleman, S., Key Factors in Appropriate Therapy Approach for Childhood Apraxia of Speech, 2014, or <http://www.apraxia-kids.org/library/key-factors-in-appropriate-therapy-approach-for-childhood-apraxia-of-speech/> изтеглен на 27.4.2016
- Williams, P., Barriers to research in D.V.D., *The Dyspraxia Foundation Professional Journal*, June, N 1, 2002, 24–29.

ПРОБЛЕМИ НА МЕТОДИКАТА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

ГАБРИЕЛА КИРОВА*

Катедра „Начална училищна педагогика“

Габриела Кирова. ПРОБЛЕМИ НА МЕТОДИКАТА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Един от важните елементи на учебното съдържание по математика в началното училище са текстовите задачи. За успешното обучение на ученика в следващите образователни степени е от голямо значение усвояването на умение да решава текстови задачи. Факт е, че текстовите задачи затрудняват голям процент от учениците в началните класове в България. В тази студия ще бъдат разгледани основните причини за проблема с текстовите задачи. Една от тях е методически неправилната работа на самите начални учители. За основа на тази студия е послужило изследване на наблюдения и записани 80 урока по математика в началните класове в три различни училища в град София, България. Наблюденията са направени през периода 2010 – 2016 година от автора на студията.

Gabriela Kirova. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PRIMARY THEACHER'S WORK WITH PROBLEM SOLVINGS ON MATHEMATICS

One of the important elements of the curricula in mathematics in primary school are text problems. For the successful training of students in the following degrees it is crucial for them to absorb the ability to solve text problems. The fact is that the text problems are difficult for a large percent of students in primary grades in Bulgaria. This study will examine the main causes of the difficulties with text problems. For the basis of this article

* Контакт: доц.д-р Габриела Кирова, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, София, п.к. 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 404, тел. 02/9706/211, g.kirova@fppse.uni-sofia.bg

Contact: Assoc.prof. Gabriela Kirova, PhD, Sofia university “St. Kl. Ohridski”, FPPSE, 1574 Sofia, 69A Shipchenski проход Blvd., room 404, tel. +35929706211, g.kirova@fppse.uni-sofia.bg

are used monitored and recorded 80 lessons in mathematics in primary classes in 3 different schools in Sofia, Bulgaria. The observations were made during the period 2010 – 2016 by the author of the study.

Key words: primary school, mathematics, word problems, difficulties

Текстовите задачи са задължителен елемент от учебното съдържание по математика за началните класове. Те се срещат още в учебника по математика за първи клас. Едно от важните умения, които малките ученици трябва да усвоят по математика, е умението да решават самостоятелно текстови задачи. От това зависи до голяма степен тяхното успешно математическо обучение в следващите години в училище. За съжаление за много от учениците от начална училищна възраст текстовите задачи представляват непреодолим проблем. Затова има редица обективни причини. Анализът и решаването на една текстова задача предполага висока степен на развитие на аналитичното мислене. Известно е, че при учениците на 6–7-годишна възраст е развито предимно конкретно-образното мислене и в малка степен абстрактното мислене. Това е една от причините текстовите задачи да са трудни за малките ученици. Както всяко умение, и умението да се решават текстови задачи може да бъде формирано чрез многократни повторения. В последните години в България се наблюдава намаляване на относителния дял на текстовите задачи в учебниците за I – IV клас. Един пример: през 30-те години на XX век в учебниците по аритметика обучението е провеждано почти изцяло на основата на решаване на текстови/практически задачи (около 90 % от всички задачи в учебниците). В съвременните учебници по математика за първи клас текстовите задачи се въвеждат през втората половина на учебната година (след като учениците са изучили буквите и могат да четат) и в една разработка на урок в учебника има една или максимум две текстови задачи или дори нито една. При това, когато текстовите задачи са две, то те непременно са от различен вид като математически модел.

1. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ХИПОТЕЗА И МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В рамките на представеното тук изследване бе взета за отправна точка следната изследователска *хипотеза*: допуска се, че чрез традиционните похвати на работа на началните учители с текстови задачи не се постигат очакваните резултати при усвояване на този вид учебно съдържание по математика в началните класове, което обуславя необходимостта от прилагане на правилни методически похвати.

Това детерминира *целта на изследването*: да се изследва проблемът за похватите на работа с текстови задачи, които действащите учители прилагат в практиката и да се изведат препоръки.

Целта на изследването ще бъде реализирана чрез решаване на следните *изследователски задачи*:

- ✓ да се анализират текстовите задачи в актуалните учебници по математика в България;
- ✓ да се проведе наблюдение на методиката на работа с текстови задачи в практиката;
- ✓ да се анализират резултатите от наблюдението;
- ✓ да се предложат методически похвати за работа с този вид учебно съдържание.

В хода на изследването са приложени следните *методи*:

- ✓ контент-анализ;
- ✓ теоретично проучване на литературни източници;
- ✓ наблюдение и протоколиране на уроци по математика;
- ✓ количествен анализ на резултатите от наблюдението.

2. ОТНОСИТЕЛЕН ДЯЛ НА ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В ДЕЙСТВАЩИТЕ ПРЕЗ ПЕРИОДА 2010 – 2016 ГОДИНА УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Една от сериозните причини за проблемите с работата с текстови задачи е, че редица учители в началните класове пропускат текстовата задача в работата в урока по математика и я оставят за домашна работа или за работа в следобедните занимания по самоподготовка. Така те прехвърлят отговорността на родителите или на възпитателите от занималнята в училище. Това се установява при 22 % от наблюдавани 80 урока по математика в периода 2010 – 2016 година. Когато биват запитани защо са пропуснали решаването на текстовата задача в часа, тези учители най-често отговарят, че „не им е стигнало времето“. Това не отговаря на истината, тъй като същите учители работят в урока и по задачи, взети от сборник. В периода на изследването (2010 – 2016 година) в практиката на обучението по математика в началните класове се прилагат 3 вариантни учебни комплекта за всеки клас. Това са комплекти, съставени под ръководството на Марияна Богданова (издателство БУЛВЕСТ 2000), под ръководството на Ангелина Манова (издателство Просвета) и под ръководството на Здравка Новакова (издателство Просвета). При направен сравнителен контент-анализ на текстовите задачи в актуалните учебници по математика за началните класове в България бяха получени следните резултати:

- ✓ Текстовите задачи в различните учебници по математика на трите авторски колектива (Богданова 2002), (Богданова 2003), (Богданова 2004), (Богданова 2005), (Манова 2002), (Манова 2003), (Манова 2004), (Манова 2005), (Новакова 2002), (Новакова 2003), (Новакова 2004), (Новакова 2005) варират като относителен дял спрямо всички задачи. Тази вариация е от 7 % до 18 %. Всеки колектив е подходил различно, но в същото време няма системност в представянето на текстовите задачи и в учебниците на един и същ колектив.

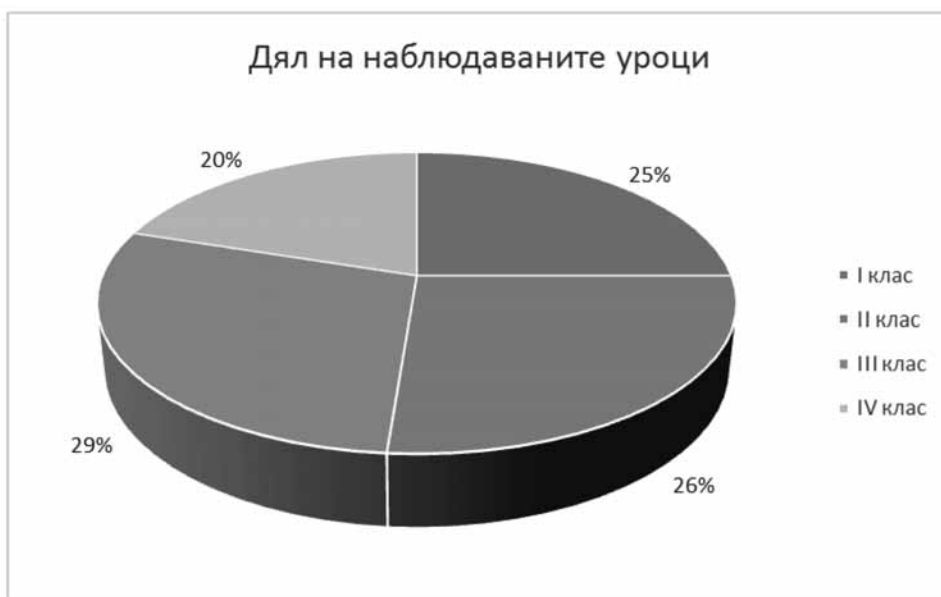
- ✓ Текстовите задачи в разработките на темите за уроците са от 0 на брой до 4 на брой;
- ✓ Там, където текстовите задачи са повече от една, те винаги са от различни видове. По този начин не може да се затвърди умението на ученика да анализира и решава текстова задача от един вид. Умения се формират чрез многократно прилагане.
- ✓ Много от текстовите задачи са елементарни (решават се с едно пресмятане) – 59 %, а останалите текстови задачи са съставни (решават се с две или повече пресмятания).
- ✓ В учебните тетрадки към учебниците също има отпечатани текстови задачи, но техният брой е незначителен и няма да бъдат коментирани в тази студия.
- ✓ Някои от текстовите задачи в учебниците са неясно формулирани, други съдържат непознати за малките ученици думи, а в някои има допуснати грешки.

Може да се каже, че относителният дял на текстовите задачи в действащите учебници по математика в България е такъв, че не дава възможност учебниците от началните класове да усвоят успешно умения за тяхното решаване. Необходимо е учителите (и много от тях го практикуват) сами да дават допълнителни текстови задачи за работа в уроците по математика. Тези задачи те взимат от учебни помагала (сборници) със задачи или съставят сами.

3. ИЗСЛЕДВАНЕ ПРАКТИКАТА НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ПРИ РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Проучването е осъществено през периода 2010 – 2016 година. Наблюдавани и протоколирани са общо 80 (осемдесет) урока по математика в три различни училища. Две от училищата са общински: 135 СУ „Ян Амос Коменски“ и 35 СУ „Добри Войников“, а третото училище е частно – ЧУ „Свети Георги“. Обект на изследването са начални учители от тези училища. Обхванати са общо 26 учители, както следва: от 135 СУ „Ян Амос Коменски“ общо 8 учители (Владимирова, Боралиева, Иванова, Петрова, Сотирова, Дончева, Вутова и Трайкова), наблюдавани и протоколирани са общо 54 урока по математика; от 35 СУ „Добри Войников“ общо 7 учители (Тонев, Лазарова, Вълчева, Стайкова, Павлова, Величкова, Йорданова), наблюдавани и протоколирани са 7 урока; от ЧУ „Свети Георги“ са наблюдавани и протоколирани 19 урока на 11 учители (Г. Иванова, Методиева, Петрова, Димова, Й. Иванова, Мичева, Маркова, Йонкова, Какалашева, Георгиева, Йорданова).

От всички наблюдавани 80 урока 20 са в първи клас (25 %), 21 урока са във втори клас (26 %), 23 урока са в трети клас (29 %) и 16 урока са в четвърти клас (20 %). Относителният им дял може да се види на фиг. 1.



Фиг. 1. Относителен дял на наблюдаваните уроци.

4. РЕЗУЛТАТИ ОТ НАБЛЮДЕНИЕТО НА УРОЦИ ПО МАТЕМАТИКА В ПРАКТИКАТА НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ОТ ГРАД СОФИЯ (2010 – 2016).

При анализ на протоколите на наблюдаваните 80 урока по математика се установи следната честота на решаване на текстови задачи в тези уроци.

В 27 урока не е решена нито една текстова задача (22 %). В 28 урока (35 %) е решена само една текстова задача. В 16 урока (22 %) са решени по две текстови задачи. В 6 урока (7,5 %) са решени по три текстови задачи. В два урока са решени по четири текстови задачи (2,5 %). В един урок са решени пет текстови задачи (1,25 %).

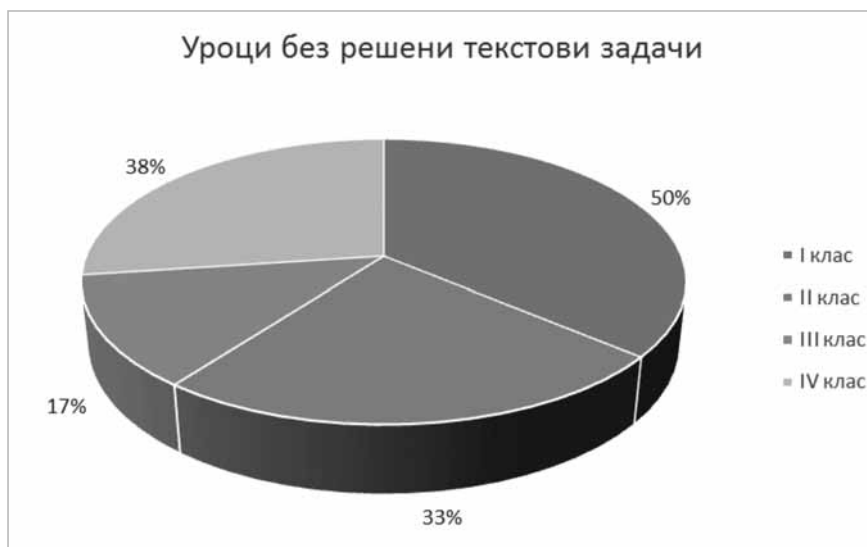
Изводът, който може да бъде направен от анализа на броя на решените в уроците по математика текстови задачи, е че практиката да не се решава нито една текстова задача по време на урока по математика е тревожно доминираща (34 %). Наред с този факт значителният брой уроци, в които се решава само една текстова задача (35 %) показва липса на системност във формирането на умения за решаване на текстови задачи. Необходимо е в един урок да се решат поне две текстови задачи от един и същ вид, за да може да се очаква учениците да усвоят начина на работа при съответния вид задачи.

Класификацията на наблюдаваните уроци по математика според броя на решените в тях текстови задачи е представена във фиг. 2.



Фиг. 2. Относителен дял на решените в наблюдаваните уроци текстови задачи.

От всички наблюдавани и протоколирани 80 урока по математика в 27 (22 %) не е решена нито една текстова задача. Не са решавани текстови задачи в 10 урока в първи клас (50 %), в 7 урока във втори клас (33 %), в 4 урока в трети клас (17 %) и в 6 урока в четвърти клас (37 %), което може да се види на фиг. 3.



Фиг. 3. Относителен дял на уроците без решени текстови задачи.

Интерес представлява разпределението на уроците без решени текстови задачи по класове. Доминират уроците в първи клас. Това донякъде е обяснимо с възрастта на учениците и значимостта на базисните изчислителни умения, които се формират в първи клас – събиране и изваждане до 10, събиране и изваждане до 20 без преминаване, събиране и изваждане до 20 с преминаване на десетицата, на които се отделя по-голямо внимание и повече от урочното време. Няма логично обяснение значителният дял уроци във втори клас, в които не е решена нито една текстова задача. Във втори клас се въвеждат съставните текстови задачи и е от голяма важност формирането на умение у второкласниците да анализират и да решават самостоятелно този вид задачи. Фактът, че 38 % от уроците с отсъствие на решаване на текстова задача са в четвърти клас, е изключително тревожен. Предвид възрастта на учениците и натрупаните знания по математика, както и изискванията на образователните стандарти, отказът от работа върху текстови задачи от страна на учителите в уроците по математика в четвърти клас е напълно непрофесионален.

От направените наблюдения и анализ се установи, че най-много се работи с текстови задачи в уроците по математика в трети клас (само 17 % уроци без решена текстова задача).

Общо анализираните практики на учителите по време на изследването включват 91 текстови задачи (в това число геометрични текстови задачи и творчески упражнения върху текстови задачи – за допълване, за съставяне и за преобразуване на текстови задачи).



Фиг. 4. Относителен дял на решените текстови задачи по класове.

От всички текстови задачи 18 (20 %) са решени в уроците в първи клас, 27 задачи (30 %) – в уроците във втори клас, 32 задачи (35 %) – в уроците в трети клас и едва 14 задачи (15 %) са решени в наблюдаваните уроци в четвърти клас.

5. АНАЛИЗ НА ТИПОВЕТЕ ПРАКТИКИ ПРИ РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКА В НАБЛЮДАВАНИТЕ УРОЦИ

След като протоколираните 80 урока бяха анализирани в частта им за работа с текстови задачи се очертаха няколко типични практики на наблюдаваните учители.

5.1. Методически правилна постановка на работата с текстова задача. Този подход се наблюдава при работата по 17 текстови задачи. При част от задачите (5 броя) учениците отговарят на аналитичния въпрос с числов израз, но учителят изказва предложеното за извършване пресмятане с текст, аналитичен отговор. Учителите от ЧУ „Свети Георги“ (73 %) прилагат правилна методика на работа с текстови задачи след проведен обучителен семинар по темата. От 35 СУ „Добри Войников“ правилна методика прилага 1 учител (14 %), както и 1 учител от 135 СУ „Ян Амос Коменски“ (13 %).

5.2. Устно решаване на текстовата задача. Този подход се прилага в обучението в първи клас и най-често при работа с текстови задачи с геометрично съдържание. Подходът е приложен при 9 текстови задачи.

5.3. Самостоятелно решаване на текстовата задача. Фронтална проверка – един ученик чете вярното решение от място. Липсва разбор/анализ на текстовата задача – при 5 текстови задачи.

5.4. Разбор на текстовата задача се прави едва след нейното самостоятелно решаване от учениците, при фронталната проверка със записването на решението на дъската – това е наблюдавано при 3 текстови задачи.

5.5. Един ученик записва решението на текстовата задача на дъската. Учителят подсказва и дори диктува решението. При този подход част от учениците изчакват, за да препишат наготово решението, а други (малък относителен дял) сами решават задачата в тетрадките си. Тази практика е наблюдавана при 2 текстови задачи.

5.6. Учителят записва решението на дъската, което диктува един ученик от място. Ученикът диктува направо числовия израз (числовите изрази), с който се решава задачата – такава е практиката при 5 задачи. Ученикът диктува направо и пресметнатите отговори на задачата (при 8 задачи и 3 геометрични задачи – общо при 11 задачи).

5.7. При беседата по разбора на текстовата задача учителят подсказва и насочва отговорите на учениците (допълнителни въпроси, твърдения, сам отговаря на въпроса си) – наблюдавано при 6 задачи.

5.8. При работа с творчески упражнения върху текстови задачи (съставяне, допълване, преобразуване на текстова задача) учителят работи само с едно дете от паралелката (6 задачи), което предлага решението, учителят подсказва или дава наготово предложения вместо учениците (при 5 задачи).

5.9. При разбор/анализ на текстова задача учителят задава само два от трите въпроса: „Какво е дадено в задачата?“ и „Какво се търси в задачата?“ като пропуска да постави най-важния, аналитичния въпрос „Как ще намерим търсеното?“ – при 2 задачи.

5.10. При разбор/анализ на текстова задача третият въпрос е заменен с въпроса „Какво е решението на задачата?“.

5.11. При разбор/анализ на текстова задача третият въпрос е заменен с въпроса „С кое действие ще решим задачата?“. Традиционно на този въпрос се получават колективно разнопосочни отговори, при което учителят потвърждава правилния отговор, с което подменя истинския анализ и разсъждаване върху този вид задача от страна на учениците (при 6 задачи).

5.12. Учителят погрешно нарича втория начин на записване на решението (с един съставен числов израз) „втори начин на решение на задачата“ – среща се при 5 задачи.

5.13. При решаване на текстови задачи в косвена форма учителят преформулира задачата и в съкратения запис, който прави на дъската, представя задачата в права форма, с което подсказва решението ѝ – при 2 задачи.

5.14. При фронтална проверка на дъската учителят извиква ученик, който е решил грешно задачата (без да го е проверил предварително индивидуално) – при 1 задача.

5.15. Учителят допуска изчислителни грешки при решаване (и/или записване на решението) на текстова задача на дъската – наблюдавано при 4 задачи.

5.16. Учителят допуска грешки при съкратения запис на текстовата задача (грешки при съкращаване, правописни грешки, пропуска да постави „?“ в края на въпроса на задачата и пр.) – при 5 задачи.

6. ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПРОБЛЕМИТЕ В МЕТОДИКАТА НА РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ

От проведените наблюдения на 80 урока по математика в началните класове през периода 2010 – 2016 година може да се обобщи, че една от главните причини за проблемите на учениците при решаване на текстови задачи е неправилната методика на работа на учителя с това учебно съдържание в уроците по математика. В каква посока да търсим причините за проблемите при работа с текстови задачи? Учениците в България посещават задължителен подготвителен клас на 6 години. В учебната програма по математика за подготвителен клас една от целите е учениците да могат да решават практически задачи по картинки. Това фактически представлява решаване на тексто-

ви задачи, които не са записани с текст, а са представени чрез серия картинки. Например: На едната картинка има кашон с 4 малки котета. На следващата картинка е същият кашон, но с 2 котета в него, а в далечината се вижда как се отдалечават 2 котета. Задачата, която учителят изказва пред децата е следната: „В един кашон имало 4 котета. Две от тях избягали. Колко котета са останали в кашона?“. Това на практика е елементарна текстова задача с едно пресмятане от вида: намиране разлика на две числа. Българското дете решава на нагледно-практическа основа текстови задачи от събиране и изваждане още в подготвителния клас. След това същият ученик постъпва в първи клас, където започва отново да изучава числата от 1 до 10 и т.н. Едва към средата на първи клас в учебника се появява първата записана текстова задача. Тя е елементарна като съдържание и като математически модел. Например задача за намиране сбор на две числа от вида: „Мими има 3 кукли. Веси има 2 кукли. Колко кукли имат двете?“ Разбор (анализ) на текстова задача се прави чрез трите въпроса:

- ✓ Какво е дадено в задачата? (Какво знаем в задачата?);
- ✓ Какво се търси в задачата? (Какво се пита в задачата?);
- ✓ Как ще го намерим? (Как ще намерим търсеното в задачата?).

Няма никакъв обективен проблем нормално развито дете в първи клас да отговори правилно на първите два въпроса. По същество това са репродуктивен тип въпроси, при които от ученика се очаква просто да повтори известното (при първия въпрос) и търсеното (при втория въпрос) в задачата. Интерес представлява третият въпрос при разбора – въпросът „как?“. Това е *аналитичен въпрос*, въпрос *за начин*. В това как учителят ще допусне (или научи) учениците да отговорят на аналитичния въпрос при разбора, се крие успехът или провалът при работата с текстови задачи в началните класове (Кирова 2014). Ето и най-често допусканата грешка. На въпроса „Как ще намерим...колко кукли имат двете?“ обикновено има много желаещи да отговорят, деца, които са интелектуално готови да анализират тази елементарна текстова задача наум и дори да пресметнат крайния отговор. Често пъти има ученик, който и без да е посочен от учителя, става и казва „Като три плюс две е равно на пет, госпожо!“ Какво да прави учителят в този момент? Да накаже ученика, че е недисциплиниран? Да го санкционира, затова че може да решава наум текстова задача? Проблемът в методиката на работа при решаване на текстови задачи е, че в масовия случай учителят казва: „Точно така! Браво! Хайде, ученици, решете задачата!“ На тази задача вече няма какво да се решава – момчето я реши *вместо* всички. Знае се дори крайният отговор. Да се продължава „работа“ по тази задача е чиста загуба на време. Децата, които не са израснали интелектуално до разбирането как се решава тази задача, така и не я осмислят. Единственото, което те могат да направят, е да препишат наготово решението, което съученикът им е казал на глас. Това и правят. И остават с незнанието и неразбирането. Учители, които практикуват този методически похват, продължават това през

всичките четири години на началното училище. Дори и когато числата са големи и задачата не е лесна за пресмятане наум, винаги има „отличници“, на които учителят се опира да отговорят на въпроса „как?“. Те казват примерно: „Като 379 минус 165 и полученото го разделим на 2.“ Това не е нищо друго освен наготово дадени числови изрази – модел на решението на задачата. Трябва да е ясно за всеки начален учител: беседа, фронтална работа, разбор на текстова задача се прави заради децата, които още не могат сами да намерят начина за разсъждаване при решаване на съответния вид текстова задача. Правилният начин да се отговори на въпроса „Как ще намерим.....?“ е аналитичен, описателен. Детето, което се затруднява, трябва да чуе от другарчето си пътя на разсъждение при решаване на този вид задачи. Всяка текстова задача е от определен вид. За всеки отделен вид текстови задачи има определен начин на разсъждение, за да бъде решен. При аналитичния отговор на ученика не трябва да му се позволява да използва числа, числови изрази и особено да назове пресметнатия отговор. Как е правилно да се отговори на аналитичния въпрос от горния пример „Как ще намерим колко кукли имат двете?“. Отговор: „Като към *броя* на куклите на Мими прибавим *броя* на куклите на Веси, ще намерим общо колко кукли имат двете.“ Използва се думата *броя*. Когато в текстовата задача има мерни единици, използва се мерната единица. Пример: „Бабата на Мишо купи на пазара 3 кг картофи и 2 кг чушки. Колко килограма зеленчуци общо е купила бабата на Мишо?“. Аналитичен въпрос: „Как ще намерим колко килограма зеленчуци общо е купила бабата на Мишо?“. Аналитичен отговор: „Като към *килограмите* картофи прибавим *килограмите* чушки ще намерим колко килограма зеленчуци общо е купила бабата на Мишо.“ Как се постъпва, когато в текстовата задача се съдържат отношенията „с...повече“, „с...по-малко“, „...пъти повече“ и „...пъти по-малко“? В тези случаи няма да забраняваме на учениците да споменават съдържащите се в тези отношения числа, когато отговарят на аналитичния въпрос „как?“. Например, ако имаме следната текстова задача: „Иво има 8 колички. Веско има с 2 колички повече от него. Колко колички има Веско?“. Аналитичен въпрос: „Как ще намерим колко колички има Веско?“. Аналитичен отговор: „Като към *броя* на количките на Иво прибавим 2 ще намерим *броя* на количките на Веско.“ Защо числото 2 може да бъде названо? Защото 2 това не са количките на Иво (те са 8). Две не са и количките на Веско (тях ги търсим). Две е число-отношение. То само показва как от това, което знаем (*броя* на количките на Иво), можем да намерим това, което търсим (*броя* на количките на Веско). Как би звучал аналитичният отговор, ако накараме нашите ученици да не споменават никакви числа? „Като към *броя* на количките на Иво прибавим толкова, колкото повече е казано, че са количките на Веско.“ Нито възрастен, нито дете ще състави подобна формулировка и това не е нужно. Числата-отношения могат да бъдат директно споменати при аналитичния отговор. Това са текстови задачи от вида: намиране на число с няколко единици по-голямо (с няколко единици по-малко, няколко пъти по-голямо, ня-

колко пъти по-малко) от друго число. Защо е важно учениците да свикнат да използват думичката „броя“? Пример: „В градинката на баба цъфнаха 3 лалета и 2 зюмбюла. Колко цветя общо са цъфнали в градинката на баба?“ Ако при аналитичния отговор учениците пропуснат думата *броя*, могат да дадат следния отговор: „Като към лалетата прибавим зюмбюлите.“ Но когато към лалета прибавяме зюмбюли се получава букет. А в нашата текстова задача се търси аритметичен отговор, проблемът се решава с аритметично преобразуване. Пита се „колко?“. Затова непременно трябва да се употреби думата „броя“. И накрая още един пример за погрешна методика при работа с текстови задачи. Често пъти при беседа – разбор на текстова задача, учителят замества аналитичния въпрос с въпроса: „С кое действие ще решим задачата, деца?“. В паралелката децата отговарят хорово – едни казват събиране, други казват изваждане. Учениците са учили само тези две аритметични действия. Учителят потвърждава, че правилният отговор е изваждане. Детето, което не разбира как се разсъждава, за да се реши задачата, има пред себе си условието, в което присъстват две числа, има подсказано аритметичното действие изваждане и не му остава друго, освен да запише израза и да пресметне отговора, без при това да разбира какво и защо извършва. Така детето не научава как се решава подобен вид текстова задача. Същият проблем съществува при най-често разпространената погрешна практика при работа с текстови задачи на началните учители – без предварителен разбор да се вдигне ученик, който да диктува решението (учителят записва на дъската) или да се извика ученик на дъската, който направо да запише решението. Учениците използват числови изрази и/или пресметнати числови изрази. При това затрудняващите се все още ученици от паралелката не добиват никаква представа какви действия и защо се прилагат, как се разсъждава при решаване на текстова задача от този вид.

7. ИЗВОДИ

При направеното изследване се достигна до следните по-важни изводи:

- ✓ Текстовите задачи в учебниците по математика за I – IV клас през периода 2010 – 2016 година са недостатъчно на брой и недобре структурирани по видове.
- ✓ В значителен дял от наблюдаваните 80 урока по математика не се решава нито една текстова задача (22 %).
- ✓ При работа с текстови задачи се допускат значителен брой и от различно естество грешни практики, които се мултиплицират през поредните учебни години в началния етап на основната образователна степен.
- ✓ Най-характерните погрешни подходи при работа върху текстови задачи са: липсата на разбор/анализ на текстовите задачи; работата с ограничен брой справящи се ученици, които предлагат наготово решение на задачите; подсказването от страна на учителя на решението на текстовите задачи.

- ✓ Посещаването на квалификационни курсове с цел усъвършенстване методиката на работа по математика би довело до преодоляване на допусканите грешки при работа с текстови задачи в практиката на началните учители.

В съвременното начално училище решаването на текстови задачи по математика е едно от ключовите умения, които трябва да усвоят учениците. Наблюдават се обективни проблеми в тази насока. Един от тях е недостатъчният брой текстови задачи в учебниците по математика. В съдържанието на учебниците по математика е тенденция намаляването на броя на текстовите задачи. Това също е една от важните причини за лошите резултати на малките ученици при усвояването на решаването на текстови задачи. Честа практика е учителите да вдигат само отлични ученици, които да дават решение на текстовите задачи. При това тези ученици казват наготово числовия израз и дори крайния резултат, без да обясняват как са достигнали до него или как се разсъждава, когато се анализира тази задача. По този начин учениците, които имат проблеми с разбирането, само записват наготово чутото решение на задачата, но не осмислят начина на решаване и така текстовите задачи остават за тях непреодолима трудност. Друг аспект на проблема е липсата на системност в представянето на текстови задачи от един и същ вид. От гледна точка на дидактиката на математиката в началните класове, представлява интерес въпросът за текстовите задачи в новите учебни комплекти по математика за първи клас, одобрени от МОН и от учителите през 2016/2017 учебна година. На подобно съпоставително изследване ще бъде посветена следваща авторска публикация.

ЛИТЕРАТУРА

- Богданова, М.* Математика за първи клас, С., Булвест 2000, 2002.
Богданова, М. Математика за втори клас, С., Булвест 2000, 2003.
Богданова, М. Математика за трети клас, С., Булвест 2000, 2004.
Богданова, М. Математика за четвърти клас, С., Булвест 2000, 2005.
Кирова, Г. Методика на работа с текстови задачи в началните класове, С., Авангард, 2014.
Манова, А. Текстовите задачи в обучението в началните класове, С., Просвета, 2011.
Манова, А. Математика за първи клас, С., Просвета, 2002.
Манова, А. Математика за втори клас, С., Просвета, 2003.
Манова, А. Математика за трети клас, С., Просвета, 2004.
Манова, А. Математика за четвърти клас, С., Просвета, 2005.
Новакова, З. Математика за първи клас, С., Просвета, 2002.
Новакова, З. Математика за втори клас, С., Просвета, 2003.
Новакова, З. Математика за трети клас, С., Просвета, 2004.
Новакова, З. Математика за четвърти клас, С., Просвета, 2005.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 110

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Tome 110

ИГРОВИТЕ МЕТОДИ И САУНДПЕЙНТИГ (SOUNDPAINTING) В ИНТЕГРИРАНИТЕ ПАРАЛЕЛКИ

ДЕТЕЛИНА ГЕОРГИЕВА*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Детелина Георгиева. ИГРОВИТЕ МЕТОДИ И САУНДПЕЙНТИГ В ИНТЕГРИРАНИТЕ ПАРАЛЕЛКИ

Игровите методи са фундаментална опора на интерактивната педагогика. Такъв метод е саундпейнтинг – невербален език за творчество в реално време. Метод, който се позовава на играта, на творчеството с грешката, на активната среща с разнородността. Подобен метод предполага и създава и нов вид учител – учител-интерактивист. С тези свои характеристики саундпейнтинг има уникално приложение в интегрираните паралелки на съвременното училище.

Detelina Georgieva. GAME METHODS AND SOUNDPAINTING IN INTEGRATED CLASSES

Game Methods are the fundamental support of the interactivity in Pedagogical Sciences. Such a method is Soundpainting – a non verbal language to create in real time, a method that refers to game and creation concerning the mistake, an activity of meeting together in the rich variety. This method creates a new kind of teacher – the interactive one. There characteristics make the Soundpainting a unique method, applied in the integrated classes of Modern school.

Key words: soundpainting, interactive methods, inclusive education, special needs education, creative learning.

* Контакт: Детелина Георгиева, гр.София 1309, ул. „Ген.Столетов“ №38, вх. Б, ап. 4,
+359 897 345 933

Contact: soundpaintingbg@gmail.com

Ученето като *взаимодействие* – такава е базисната концепция в игровите методи, които са едно от най-живите проявления на интерактивните методи. Такъв метод на взаимодействие е и саундпейнтинг (soundpainting).

Саундпейнтингът предполага *творческо* взаимодействие в разнородна среда, каквато е тя в смесените (интегрираните) паралелки на общообразователното училище. Следвайки тайната сила на играта, саундпейнтингът обобщава в цялостна педагогическа стратегия *творчеството с грешката*, оптимизира го в условията на приобщаващото образование именно в смесените групи деца (без – и със специални образователни потребности).

САУНДПЕЙНТИНГ КАТО ВИД ИГРА И УЧЕБНА СРЕДА

В генезиса си саундпейнтингът е жестов език за творчество в реално време. В концепцията на саундпейнтингът основополагащо значение има *творчеството с грешката*. Всяка грешка е вярна. Всяка грешка е потенциален ресурс за креативност.

Саундпейнтингът знаците са разположени в синтактичен модел, свързан последователно с въпросите: *кой?*; *какво?*; *как?*; *кога?* Тези въпроси нямат императивен характер, а предполагат създаване на учебни ситуации от спонтанността на участниците, вкл. и на водещия. В подобна платформа би могла да е зададена ситуация: *всички (кой?); събиране и изваждане до 20 (какво?); последователно (как?); след 4 сек. (кога?)*.

Друга ситуация със същия синтаксис би могла да бъде следната: *който желае (кой?); цитира пословици (какво?); в последователен ред с изчакване (как?); веднага (кога?)*.

Трета синтактично аналогична ситуация би могла да бъде: *четирима участници по желание (кой?); да помогнат приятелски (какво?); бързо (как?); след 4 сек. (кога?)*.

Съществен атрибут на саундпейнтингът е допускането на грешен отговор. В подобна ситуация водещият (учителят саундпейнтър) *води* детето към *откриване* на верния отговор като насърчава групова динамика за аргументиране и подкрепа на търсения отговор. Ученето е разглеждано в перспективата на изследователската активност и на детето, и на преподавателя. Подобен групов процес снижава страха от провал и изключва отхвърлянето на „неуспешния ученик“. Освен това, вместо състезание с „другия“ насърчава сътрудничество с „другия“. Концепцията за учене чрез *откриване* свързва саундпейнтингът с всички идейни опори на реформаторската педагогика, както и с философията на конструктивизма в обучението, чиито корени изгражда Пиаже (Piaget 1970) и доразвива Виготски (Виготски 1983).

Системата саундпейнтингът е създадена през 1974 от Уолтър Томпсън (Thompson 2010:3–7), известен джаз музикант и експериментатор по онова време в Ню Йорк. В началото саундпейнтингът е създаден за музиканти, но впо-

следствие се развива в различни области на изкуството, както и в музикалната педагогика. Понастоящем е официално въведен в обучението в Парижката държавна консерватория, както и в много музикални училища във Франция, Италия, Испания, Швеция, Финландия, Германия. Използва се за обучение и на лица със специални образователни потребности. Самият Уолтър Томпсън има многогодишен стаж като водещ на ателиета за възрастни и деца в домове за лица с нарушено зрение.

Авторът е личен ученик на Уолтър Томпсън и единствен българин, международно сертифициран в саундпейнтинг композиции. От 2011 г. развива саундпейнтинг пространство в България, като го изследва многопосочно, особено в системата на началното образование в качеството на действащ начален учител. Саундпейнтинг е прилаган в продължение на няколко години като мощна интерактивна практика за обучение в смесени групи (*интегрирани паралелки*), с ученици без и със специални образователни потребности.

Педагогическият феномен се съдържа в самата саундпейнтинг концепция, която предлага *творчество с грешката*. Предполага участниците в групата да не владеят на еднакво ниво използваните знаци, нито пък всички лица да знаят всички знаци. Във философията на саундпейнтинг е креативното трансформиране на препятствието (Meirieu 2004), както и работата в хетерогенна група с различни нива на успеваемост и потенциал. При грешка групата не поправя стресилия, освен ако водещият не подаде знак-покана, но всички по свой начин работят с наличната грешка. Затова саундпейнтинг създава дружелюбна и активна среда на поливариантно взаимодействие между участниците.

Любопитна характеристика на саундпейнтинг методиката е, че принадлежи на *невербалните* езикови системи, а работи и с *вербалната*. Това позволява, от една страна, включване и на лица с говорни, и на лица със зрителни нарушения в една обща групова композиция, в която всеки има свое уникално място. От друга страна, именно неverbалният игрови метод със своята своеобразна *индиректност* активира *действие* при детето с умствена изостаналост и паралелно предизвиква когнитивни и комуникативни процеси при всяко друго дете от групата.

Друга особеност на саундпейнтинг и негова прилика с игровите (resp. интерактивните методи) е *незадължителното участие*. Нов и специфичен компонент е свободата за даване и на верен, и на грешен отговор. При децата, които имат по-изразена съпротива към визуален контакт, правила и инструкции, саундпейнтинг се оказва добро решение. Въпреки че саундпейнтинг работи с визуалния контакт, на практика дори гледането настрани може да е успешно (в някои случаи и по-успешно). Поради тази си специфика саундпейнтинг е благоприятен ресурс и за *справяне с дисциплината*.

И не на последно място, саундпейнтинг е методологична система, която може да организира последователно или паралелно включване на няколко интерактивни модела/методи.

Само с няколко от базисните знаци: *конфигурация (configuration)*, *памет (memoire)* 1, 2, 3...*палитра (palette)*...е възможно да се интегрират и други интерактивни методи, като: мисловни карти (*mind map*), работа по казус (*case study*), аквариум (*fishbowling*), слот анализ (*swot analysis*), светкавица (*flash*), записване на идеи, мозъчна атака (*brainstorming*), игрови методи (в т.ч. ролевите игри), лапбук (*lapbook*), лавина, арт-методи. Тази особеност и динамичност на саундпейнтинг го превръща по-скоро в обединяваща стратегия, отколкото в единичен интерактивен метод.

Но нито саундпейнтинг, нито който и да е игрови, респ. интерактивен метод, не е магическа пръчка за събждане на желания за успешен резултат. Дори „най-запаленият“ *учител-иноватор* едва ли би могъл непрекъснато да поддържа кондицията на водещ-изследовател особено в сложните времена на многостранни образователни предизвикателства. Във всички случаи *учител-лял-интерактивист* и *саундпейнтър* е човекът, който е готов да приема и успехите, и неуспехите. Той разчита на ученето като творчески процес с разбиране и с удоволствие. И на това учи и децата.

Саундпейнтинг има своите успешни и неуспешни практики в сферата на интегрираното обучение.

ИЗ КОНКРЕТНИЯ ОПИТ

Саундпейнтинг поставя въпроси, които бяха предмет на няколкогодишно изследване. С 80 деца от начална училищна възраст, наречени изследвани лица, за целите на изследването (ИЛ) е провеждана експериментална работа в продължение на 3 години, като е проследено влиянието на саундпейнтинг като игрови метод върху различни аспекти на тяхното когнитивно, физическо, емоционално и социално развитие. Саундпейнтинг методиката бе прилагана успешно в два класа/групи за оптимизиране ученето на таблицата за умножение и деление в обикновен учебен час без промяна на учебните програми и съдържание, както и без да се разчита на упражнения с родителите въщи. Методиката е съчетание между учене на саундпейнтинг, специално съставени песни за табличното умножение и деление и двигателни импровизации. Провеждана е едновременно с цялата група/клас. Има характера на игра, в която творческата работа с грешката е основен акцент.

Друг полезен опит от приложението на саундпейнтинг в приобщаващото образование е оптимизирането на четивните умения, най-вече за създаване на *апетит към четенето*.

Третата посока е за усвояването на учебен материал по човекът и обществото (вж. учебни програми МОН, 3 кл.).

Четвърта посока е в учебните часове по музика, както и в извънкласните форми по музика. Тази посока се оказва много благоприятна за допълнително стимулиране на концентрацията и саморегулацията на децата с поведенчески

проблеми, както и за създаването на дружелюбни неформални взаимоотношения. Освен това даде бърз и ефикасен продукт – музикално творчество, което беше неколнократно презентирано пред публика. Тъй като при саундпейнтинг методиката, творчеството е възможно дори с един единствен знак от синтаксиса, фактът дали децата в групата владеят на еднакво ниво саундпейнтинг знаците, няма съществено значение. От значение е дали в тях е провокирана творческа активност. А това винаги е ситуация на игра с неизвестното. Поради тази причина всяка една „репетиция“ е и пърформънс, защото, както и всички интерактивни методи, саундпейнтинг се позовава на енергията на *процеса*.

КРАТЪК АНАЛИЗ НА СИСТЕМЕН ОПИТ В ИНТЕРАКТИВНО/ИГРОВО УЧЕНЕ НА ТАБЛИЧНОТО УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ ЧРЕЗ САУНДПЕЙНТИНГ

Групите, в които най-системно са провеждани саундпейнтинг обучения по математика (20 занятия за три месеца, 2 пъти седмично), са две:

- първа група: от 32 деца, от които 3 с нарушения в уменията за учене;
- втора група: от 20 деца (учебен клас), 2 от които диагностицирани с лека степен на умствена изостаналост, 6 – с констатирани нарушения в уменията за учене и поведенчески проблеми (едно от тях и с епилепсия).

Общото времетраене на саундпейнтинг методиката в табличното умножение и деление е от 8 до 10 мин. в рамките на един учебен час.

Често ми е поставян въпрос: „А кога децата учат онова, което е залегнало по план в учебника?“. Всъщност този въпрос е напълно излишен, тъй като саундпейнтинг дава време, а не отнема. За 10 мин. учениците имат възможност да направят и преговор, да включат нов материал, да приемат корекционна работа и да бъдат изпитани. В саундпейнтинг организацията и фронталният подход, и диференцираният подход, и индивидуалната работа са успешно съчетани.

Събирането на данни от изследването ставаше чрез индивидуален и групов протокол, в който се отчитаха резултатите по набелязани критерии за изследване на паметта, вниманието, мисленето, речта, въображението, сътрудничеството в група, мотивацията за учене, желанието за себеизява и т.н. Провеждани са неколнократни интервюта и беседи с родителите за събиране на обратна, текуща информация. Най-впечатляващи са резултатите, отнасящи се към мотивацията за учене, паметта, вниманието, мисленето, въображението, сътрудничеството и асертивността.

В първа група 100 % от ИЛ, а във втора – 90 % демонстрираха устойчиво желание за учене на табличното умножение, което корелираше с техни игри и прийоми за допълнително упражняване в междучасието и къщи, в т.ч. децата със СОП. Съществено е да се отбележи, че 10 % ИЛ, които демонстрира-

ха снижена мотивация за учене на табличното умножение, всъщност не бяха деца със СОП, а от средата на т.нар. „отличници“. Тези деца бяха „жертва“ на родителската амбиция за предварителна подготовка.

В първа група 100 % от ИЛ, а във втора – 90 % демонстрираха активно сътрудничество по време на занятията, което продължаваше и в останалото учебно време. Децата, които бяха по-пасивни по отношение на сътрудничеството (10 % от общия брой във втора група) са същият процент деца, заучили предварително част от материала. Бихме могли да се доверим на констатацията, че именно паралелният групов процес е един от ресурсите на интерактивността и ползите от нея за всеки от участниците.

Във всички ИЛ се забелязваше повишено желание да оказват помощ, но и повишена готовност да приемат помощ. Тази констатация е аналогична и за децата без СОП, и за тези със СОП (вкл. с изразени поведенчески проблеми).

По отношение на мисленето някои от ИЛ със СОП (с нарушения в ученето) успяха да научат и да обясняват с логически примери цялата таблица за умножение и деление, а две от децата с умствена изостаналост – таблицата до 2, и с епизодичен успех – останалите части. Може да се твърди, че те постигнаха т.нар. логически пренос, застъпен в обучаващия експеримент на Иванова (Караджова 2005)

Важно е да се отбележи, че ИЛ с лека степен на умствена изостаналост, както и останалите, постигаха резултат единствено от учебната групова работа.

По отношение на въображението 70 % от ИЛ проявяваха лична креативност, чрез която обясняваха и запомняха изучаваната материя. Качествата на въображението корелираха с асертивните им способности. Въображението беше затруднено при децата със СОП с лека степен на умствена изостаналост, както и при някои от другите деца със СОП, но дори при тях се забелязваше повишено желание за справяне, както и видимо удоволствие от ученето. При всички деца в групата вкл. ИЛ със СОП се наблюдаваше снижен праг на уморемост, който обикновено е висок при децата със СОП.

Най-впечатляващо за експерименталната група е сътрудничеството между участниците, което се проявяваше системно и в двете посоки: готовност за приемане на помощ и желание за помагане. Видима активност да оказват помощ демонстрираха и децата със СОП вкл. две от тях, които често „пречат активно“ на груповия процес. Те искаха да помагат и получаваха одобрение дори от деца, с които в други случаи са в конфликт по някаква причина. В случая верният или грешният отговор нямаше решаващо значение за положителната реакция.

Във втора група най-озадачаващ успех за игровата методика саундпейнтинг се оказа фактът, че благодарение на преодоления страх от грешката децата със СОП настояваха по своя воля да се явят на финалните тестове, въпреки че тези тестове не са по индивидуалната им програма, т.е. децата са освободени от тях. И въпреки уверенията на учителя, че още им е рано да правят това ниво на тестове, децата настояваха и участваха. На две от децата

оценките са слаби, но това обстоятелство не се отрази по никакъв начин на самочувствието им и на желанието им да учат. Заедно с техните слаби финални тестове по математика експерименталният клас (втората експериментална група) от това изследване постигна среден успех по математика мн. добър 4.85, при мн. добър 4.90, мн. добър 5.20, мн. добър 5.25 в останалите класове от випуска, където няма деца със СОП (или ако има, те са единици и не са включени в годишните тестове). Ако добавим към този факт и обстоятелството, че експерименталната група включва повече от 1/3 деца със специални образователни потребности и/или други нарушения, то успехът е повече от категоричен. Регистриран е успех по отношение на мисленето, паметта, ученето с разбиране и асертивността.

Още по-изненадващо е обстоятелството, че на училищния кръг в олимпиадата по математика, единствените (*два при това*) златни медала с многократно по-висок бал от всички останали участници, са на две деца от експерименталната група. Тези деца се класираха за национален математически кръг. При средно максимален брой постигнати точки 8–9 за начален етап, двете деца имаха съответно 24 и 25 точки. Това обстоятелство категорично убеждава, че интегрирането на деца със СОП, дори да са много на брой в една учебна паралелка, не е фактор, който „*дърпа надолу и назад*“ *отличниците*. Напротив, видно е, че при ефективно създадена приобщаваща среда именно разнородността стимулира асертивните умения и общата креативност. Интерактивните методи, в частност игровите методи и саундпейнтинг, са несъмнено такъв лост за качествено обучение в съвременното образование.

ЗАКОНОВИ ПРЕДПОСТАВКИ

Саундпейнтниг стратегията е иманентно свързана с концепцията за *среща на различията*. Срещата на различията е предопределена още с Декларацията от Световната конференция в Саламанка през 1994 г., която манифестира нова платформа за качествено образование, качество, насочено и измервано не с академичните знания, а със социалните умения, с възможността за единни образователни стандарти за всички деца (Караджова 2013:11-12). Такива адекватни стандарти предлага и настоящият Закон за предучилищното и училищното образование с акцент върху възможността за развитие и лична подкрепа към всяко дете (ЗПУО; Наредба за приобщаващото образование 2016).

ТЕОРИИ ЗА ИГРАТА

Неслучайно игровите методи имат актуално място в т.нар. смесени паралелки. Някои от изследователите на играта твърдят, че тя дава сигурност, защитеност и липса на страх (Oezen 2006:12). Й. Хьойзинха отбелязва, че играта предполага едно свободно действие и подчертава, че играта *по нареж-*

дане не е игра. Той уточнява, че играта не е „дадена задача“, че се извършва през „свободното време“ (Хьойзинха 1982). Еволюционните теории (Елкони 1984, Фабри 1982) разглеждат играта през призмата на онтогенезиса. Според Ася Велева, позовавайки се на Тинберген (Велева 2013:12–14) разглеждането на играта в еволюционен аспект дава яснота относно предшестващите я условия и възможните ѝ функции. Продължение е и констатацията, че играта е характерна за организми с относително дълга продължителност на живота (Chick 1998), както и че при по-високото еволюционно стъпало по-често се наблюдава игра (Oezen 2006). Можем да допуснем и обратното, че играта, респ. игровите методи, е не само следствие от еволюционен растеж, но и го стимулира. Потвържава се развиващото ѝ значение за психичните функции при човека. Според Й. Хьойзинха *homo ludens* – играещият човек, заслужено заема мястото си до *homo faber* – човекът на работата (Хьойзинха 1982).

Пред нас е въпросът – дали в игровите методики *homo ludens* и *homo faber* не са две страни на общ процес.

В проведеното изследване за интерактивното приложение на саундпейнтинг в обучението се ограничаваме до въздействието му за развитието на детето в начална училищна възраст без и със специални образователни потребности (СОП) при обучение в смесени паралелки. Търсим отговори на въпроса дали в една обща игра (респ. интерактивност) можем да обединим и развиваме едновременно разнородни психически структури. Защото възприемането на играта е различно при различните деца. Затова търсим отговор на въпроса могат ли тези *различности* да бъдат събрани и да се развиват в една обща игра. Игровите методики имат правила, а едно от големите затруднения на децата със СОП (и особено на децата с умствена изостаналост) е спазването на правилата. Тези деца не умеят нито да създават правила, нито да ги спазват (Караджова 2013:14). Именно по тази причина често те остават изолирани от групата и са в ролята на пасивни наблюдатели или пречат с неадекватно поведение.

Децата със СОП имат по-слаби социално-защитни механизми и често в *откровението*, към което играта предразполага, децата биха споделили съкровени неща, които е желателно да пазим в тайна. Лична отговорност на педагога е внимателно да модерира процесите на себепознание, да умее самият той да пази *конфиденциалността на информацията, представяна от детето*, и да приучава и всички деца от групата към тази ценност (Караджова 2013:16).

Освен това педагогиката на играта е сложна научна дисциплина, която работи с концепции, обяснителни схеми и модели, прогнози и предписания със силно изразена относителност и многомерност (Велева 2013:9). Там е нейната уязвимост от гледна точка на рационализирания опит. Но там е и нейният ресурс – родството с творчеството, каквото родство има и саундпейнтинг.

За да има творчество, е необходима вътрешна свобода.

ИГРА, ИГРОВИ МЕТОДИ, ИНТЕРАКТИВНОСТ, САУНДПЕЙНТИНГ

Незаменима специфика и на играта, и на игровите методики, е феноменът на *свободно и доброволно* избрана активност на субекта – дете или възрастен (Велева 2013:11). Играта възпроизвежда културно-историческия опит, но не в застинал вид, а в процес на неговото творческо пресъздаване от самия играч по посока на игровата цел (пак там). Целта на саундпейнтинг е *автентичната среща – всеки е такъв, какъвто е в момента, сега*. Затова саундпейнтинг разчита на изненадата. Изненадата от срещата с обстоятелствата на настоящия момент и творчеството с тях. Този специфичен негов компонент го свързва и с теоретичните предпоставки на конструктивизма, с концепцията, че учещият конструира собствени знания; *конструира значения*, учейки (Дамянова 2005). Пиаже уточнява: „*Придобиваме знание за един обект единствено, докато действаме с него, докато го трансформираме*“ (Piaget 1970:85).

В играта е преплетена predisпозицията и удоволствието от самия процес, което я прави самоудовлетворяваща дейност, неподчинена на външна целесъобразност (Велева 2013:11). Именно затова игровите методи предполагат равнопоставеност на участниците и създават неформални отношения дори между децата със СОП (в т.ч. лицата с умствена изостаналост) и другите участници в групата (Караджова 2013:15–16) И именно затова играта успява да преодолее статичността на информационния подход и да създаде интерактивна учебна среда (Караджова, пак там), въпреки препятствията, с които срещата на *различности* се сблъсква.

Обобщено можем да открием следните характеристики на играта:

- условност;
- спонтанност.
- доброволност;
- удоволствие от процеса;
- недовършеност;
- непрагматичност (няма цел-продукт);
- изследователски интерес;
- вариативност.

Интерактивните методи съдържат почти аналогични компоненти с тази разлика, че те имат *цел-продукт*. Тяхната цел-продукт е много специфична. Тя predisпозира задействането на *процес на активност* в детето, която взаимодейства с друга активност – с тази на партньора – съученик, преподавател. Активността се случва в настоящия момент – *тук и сега* (вж. за принципите на игровите действия: Караджова 2013:15). Активността се изразява многопосочно. Тя е и умствена, и емоционална, и социална активност. На идентична активност се позовава и саундпейнтинг. Очакването за резултат е зададено, *но скрито*. В противен случай би блокирало активността. От друга страна, ако такъв резултат не се появи, то самият метод се променя, видоизменя,

търсейки начини да продуцира положителен резултат в условията на активен изследователски игрови процес, в който е налице взаимодействие, *среща на различията*. Тази среща е перманентно в намеренията на инициатора на интерактивната среща – преподавателя. Той не е обикновен преподавател, а е едновременно и преподавател, и водещ, и съучастник в общ процес в групата. Той е този, който *играе заедно* с детето/групата.

Задачи на игровото учене

При *играенето* децата като че ли се откъсват от реалността и конфигурират активност в условната, фантазната реалност. Ася Велева (Велева 2013:24) обръща внимание на обстоятелството, че *нерядко се случва малките деца да се разтревожат и уплашат по време на играта.... Особено ако тя е продължителна и незатихваща*.

Това обстоятелство поставя въпроса за съблюдаването и дозирането на подходящата симулация предвид силните емоции, които предизвиква. *Прекалено силна, или реалистична симулация* може да активира емоции, непреодолими за едно дете и да наруши безопасността в игровия континуум (Велева 2013:24). С още по-голяма сила това обстоятелство е валидно за децата със СОП, и то до късна възраст. Следователно от педагога се очаква умение за възстановяване на успокояващата обикновена реалност (пак там). Една от стратегиите би могла да бъде подсилване на онези игрови кодове, които дават защитеност в реалността (напр. думата-символ „къща“, „замръзнал“, „котва“ и т.н), допуска Ася Велева, позовавайки се на F. Steen и S. Owens (Велева 2013:16).

Друга адекватна и желателна стратегия е моментното модифициране на играта и/или игровата методика според нуждите на процеса/групата, без това да променя (произволно) правилата. Например, към по-уязвимите деца могат да бъдат *прикрепени* деца-сътрудници, които да ги наблюдават и да ги подкрепят към адекватна реакция (под адекватна реакция се разбира такава, която ги води към социално приемливо поведение). Опитът показва, че тази стратегия изключително развива сътрудничеството, както и социално желани поведенчески модели и за децата без СОП, и за тези със СОП. Освен сътрудничество, се развива и наблюдателност, умение за самостоятелна преценка, бърз анализ на актуална ситуация и адекватно към нея действие, асертивност, инициативност.

Изключително важно уточнение е, че изборът на „сътрудник“ предполага *избор, желание* от страна на детето/децата, а не наложена воля на педагога. Педагогът би могъл да е само един компетентен и находчив модератор...

В тази посока Златко Добрев отбелязва (Караджова 2013:16) значението на игровите методи при децата с умствена изостаналост, а именно:

- да компенсират липсващ опит и умения;
- да развиват умения и качества за концентрация;
- да насърчават взаимопомощ;

- да стимулират инициативност;
- да формират базови умения и навици (културен опит), увереност, чувство на радост от играта (от активността).

Не е неточно да се твърди, че такива значения са валидни за всички деца със СОП, както и за децата без СОП.

Канадският изследовател в педагогиката и преподавател по интерактивно учене Габриел Ракле (Racle 1986) твърди, че опорите на интерактивното учене са в създаването на ефективна среда – среда, която насърчава потенциала на детето за учене и умението му самостоятелно да развива това умение във времето. Неговите изследвания доказват, че такава *среда* дава впечатляващи резултати като: по-бързи темпове на учене; липса на умора; намаляване на обучителните проблеми; избягване на отсъствия; стимулиране на креативността, повишена мотивация за учене; разцвет на цялостната личност (Racle 1986).

Учителят – водач – интерактивист

Ролята на учителя е от особена и специфична важност при всички игрови методи.

В коментирания по-горе контекст преподавателят влиза в същата зона на условност, доброволност, изследователски интерес, удоволствие, за да бъде адекватен партньор. И само като такъв той би могъл да успее, без никога да е сигурен предварително. Той, преподавателят–*интерактивист*, може да разчита на компетентността си, на опита си, на куража си и...на *желанието си да играе*, на умението си за импровизация. *Умението за импровизация* е ключово за ефективността на педагогическата интервенция и е свързано с личностни качества: с умението да слушаш другия, да адаптираш стратегии, сюжети и решения, да приемаш (и обичаш) изненадата, умението да си гъвкав и да поемаш риск. Не на последно място, от голяма важност е доброто чувство за хумор. Само то може да осигури сравнително безболезнено преминаването през тънката граница *реално – условно* и да подкрепи адекватно всеки един от участниците в процеса.

Тези качества не се учат в университет, макар че е желателно да се означат като структуриращи професията още на академично ниво. Тези качества са жизнен път и избор. Специалната педагогика е, а и продължава да бъде, базисна опора на педагогиката въобще. Тя е теренът с много предизвикателства, които развиват и мирогледа, и професионалната компетентност, и личната етика на педагога, и му напомнят важноста да постигне качества на педагог-*интерактивист*.

Препятствията по пътя на учителя-интерактивист

Прилагането на игровите методи, в т.ч. саундпейнтинг, е процес, изпълнен с препятствия за учителя-*интерактивист*.

Потопен в полето на условната реалност, той също е изкушен да се ядоса, ако някой „играе нечестно“ или „не спазва правилата“. Ако за децата е разбираемо да се ядосат и да изгонят от групата *виновника* или те самите да напуснат играта, то за учителя-водец това не е възможно. Всъщност той точно това цели – да *интегрира* „виновника“. Не само, че не може да напусне „полето“ и не може да изгони пречещия играч, но би трябвало да се справи с въпроса: „*Какво да прави паралелно*“ – и с него, и с групата на успешно играещите. Да не забравяме, че може и да са повече от един „виновници“. В подобни случаи опора е самата *концепция за интерактивно учене*, която априори се фокусира върху *процеса* на активност и допуска поливалентното му развитие. Саундпейнтинг предлага уникално решение на безизходните ситуации с допълнителното, фундаменталното разбиране за творчество с грешката. Ако преподавателят не е готов да приеме, а още повече да *твори с грешката*, той е застрашен всяка неочаквана пречка да предизвика обрат и да *сними доверието* и към преподавателя, и към самата концепция за играта.

Грешките в образованието допълнително се усложняват от разминаването на нагласите между учители, ученици, родители, както и на все по-бързо сменящите се *психически генерации* (Караджова 2010:210–233).

Една игрова методика като саундпейнтинг може да бъде метод на обучение, в който да няма грешки, тъй като *всяка грешка е вярна*. Ако групата предполага 20 деца, от които 1–2 са склонни да шумят силно в час, 1–2 са с други поведенчески проблеми и са склонни да стават в стаята и да разсейват активно останалите или да излизат от стаята, други 3 са със забележими нарушения в уменията за учене, а останалите 13 – поносимо разсеяни за възрастта си; ако почти всички са чувствителни, особени, но много добри и умни деца за родителите си, а за образователните стандарти – деца-обект на НВО (Национално външно оценяване)...То тогава е обяснимо търсенето на решение как в подобна група да се приложи ефикасно игрови метод, така че всяка грешка да е вярна.

Такъв метод е саундпейнтинг, който е по-скоро кохерентна методологична стратегия за множество интеракции, ако след всичко, изброено дотук, учителят ентусиаст все още има сили да бъде *учител-интерактивист*.

Следователно категорично можем да кажем: да, игровите методи и саундпейнтинг обединяват *homo ludens* и *homo faber*, които стават взаимодопълващи се две страни на общ процес – понякога успешен, понякога – не.

Затова: *Греши смело! Твори с грешката!*

ЛИТЕРАТУРА

- Велева, А.* Еволюционни предпоставки на играта. Р., изд. „Издателски център при Русенски университет „Ангел Кънчев“, 2013.
- Велева, А.* Педагогика на играта. Р., изд. „Издателски център при Русенски университет „Ангел Кънчев“, 2013.
- Виготски, Л.* Мислене и реч. С., изд. „Наука и изкуство“, 1983.
- Дамянова, А.* Конструктивизмът – новата образователна парадигма. изд. „Електронно списание LITERNET“ 10.12.2005, № 12 (73) достъпна в: <http://liternet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm> – посетен на 11 май 2017.
- Добрев, Зл.* Подвижни игри в помощното училище. С., изд. „Образование и квалификация“, кн.4, 1997.
- Елконин, Д.* Психология на играта, С., изд. „Народна просвета“, 1984.
- Закон за предучилищното и училищното образование* (Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10. 2015 г., в сила от 1.08.2016 г.).
- Караджова, К.* Психолого-педагогически измерения на умствената изостаналост. С., изд. „Университетско издателство „Св.Климент Охридски“, 2005.
- Караджова, К.* Детерминанти на интегрираното обучение. С., изд. „Университетско издателство „Св.Климент Охридски“, 2010.
- Караджова, К., Д. Щерева* Използване на играта като средство за въздействие и развитие при деца с умствена изостаналост. С., изд. „Университетско издателство „Св.Климент Охридски“, 2013.
- Леви-Строс, К.* Структурална антропология. С., изд.къща „Христо Ботев“, 1995.
- Наредба за приобщаващото образование*, Обн. – ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.
- Стийл, Д., К. Мередит & Ч. Темпъл* Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма. С., изд. „Българска асоциация по четене“, 2003.
- Хьойзинха, Й.* Homo Ludens/ Изследване на игровия елемент на културата, С., изд. „Наука и изкуство“, 1982.
- Фабри, К.* Игры животных и игры детей. изд. „Вопросы психологии“, бр. 3, 1982.
- Astolfi, J-P.* La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. P., : ESF, 2008.
- Astolfi, J-P.* L'erreur, un outil pour enseigner. P., : ESF, 2014.
- Astolfi, J-P.* La pédagogie interactive, pourquoi. P., Vol. 54, 1982.
- Meirieu, Ph.* Le plaisir d'apprendre. P., Autrement, 2014.
- Oezen, A.* Gedanken Spielerziehung als Persoenlichkeitsentwicklung. 2006. http://www.alfoezen.de/pdf/Fuers_Leben_Spielen.pdf – посетен на 04.05.2017.
- Piaget, J.* Psychologie et épistémologie. P., Denoël, 1970.
- Pellegrini, A.* Play as a Paradigm Case of Behavioral Development. Human Development, 49, 2006. *Pellegrini, A., D. Dupuis, P. Smith* Play in Evolution and Development. Developmental Review, 27, 2007.
- Racle, G.* La Science des rythmes et la vie quotidienne. Retz, 1986.
- Steff, L.* Constructivism in Education, OUP, 1995.
- Thompson, W.* Soundpainting – the art of live composition. P., workbook 1, 2010.
- Thompson, W.* Soundpainting – the art of live composition. P., workbook 2, 2011.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА АРТ-ТЕРАПИЯ В ПОМАГАЩИЯ ПРОЦЕС ПРИ РАБОТАТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТ

НЕЛИ БОЯДЖИЕВА*, ВАНЯ ГРАДИНАРОВА**

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Нели Бояджиева, Ваня Градинарова ПРИЛОЖЕНИЕ НА АРТ-ТЕРАПИЯ В ПОМАГАЩИЯ ПРОЦЕС В РАБОТАТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

В настоящата студия се представят резултати от конкретно емпирично изследване върху реалното приложение на арт-терапевтични средства в помагащия процес при работа с деца със специални образователни потребности. В арт-терапията децата имат възможност да изразяват своите чувства и емоции и да експериментират чрез художествено-творчески дейности – рисуване, оцветяване и работа с различни материали. Разнообразието от матриали и креативни дейности в арт-терапията може да бъде елемент от по-широка възпитателна или образователна дейност или самостоятелна форма и метод на работа. Арт-терапията развива креативността, самоизразяването, комуникативните умения, психомоториката, както и цялостната личност и повишава самооценката.

* Контакт: проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, бул. Шипченски проход 69а, София 1574

Contact: *prof. phd Neli Boiadjieva, Sofia University “St. Kl. Ohridski”, bul Shipchenski Prohod 69a, Sofia 1574, tel. 0888438974, e-mail: nelybo2@abv.bg*

**Докторант Ваня Градинарова, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, бул. Шипченски проход 69а, София 1574

Contact: *PhD Student Vanya Gradinarova, Sofia University “St. Kl. Ohridski”, bul Shipchenski Prohod 69a, Sofia 1574, tel. 0898428581, e-mail: gradinarovavanya@gmail.com*

Nely Boiadjieva, Vanya Gradinarova THE ART-THERAPY IMPLEMENTATION
IN HELPING PROCESS WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS

In art therapy children have the opportunity to express meaning, emotions, and experiences through creating a tangible product. Psychomotor activities such as drawing, coloring, and working with clay/play dough involve all senses, including vision, touch and sound – depending on the materials being used. The variety of materials and activities in art therapy can either be applied as an element of a broader framework, or as an approach itself. Art therapy promotes creativity, self-awareness, self-esteem, communication skills, and overall personality and psychomotor development. The purpose of this research is to collect specialist opinions about various applications of the art therapy approach with children with special needs including using art therapy as an alternative method.

Key words: art therapy, children with special needs, helping process, special education, social work

РАЗВИТИЕ И РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА АРТ-ТЕРАПИЯТА В ПОМАГАЩИЯ ПРОЦЕС

Терминът „арт-терапия“ („art“ – изкуство, „art-therapy“ – терапия чрез изкуство) е разпространен в англоезичните страни и означава лечение чрез пластично изобразително творчество с цел изразяване на собственото психо-емоционално състояние. За пръв път той се употребява от А. Хил през 1938 г. при описване на занятия с туберкулозноболни в санаториумите. По-късно той започва да се прилага към всички видове терапевтични занимания с изкуство (музика, драма, кино, танц, литература, театър и т.н.). Срещат се два варианта на употреба като се разграничава терапията с помощта на визуални изкуства (арт-терапия в тесен смисъл) от изкуство-терапия (в широк смисъл). Терминът арт-терапия днес се използва за различни видове занимания с изкуство, но най-вече с изобразително изкуство и визуално-пластични дейности („изо-терапия“). В широк смисъл се употребяват термините „изкуство-терапия“, „терапия чрез изкуство“, „художествена терапия“, „терапия чрез артистични или креативни дейности“, „креативна терапия“, „терапия чрез творческо самоизразяване“ и др.

Проследяването на развитието на арт-терапията през миналия век я очертава като научно-приложна област, която съчетава възможностите на изкуствата и психотерапията (Waller 1991). Този синтез е успял с течение на времето да докаже своята ефективност и да извоюва подобаващо място сред останалите коригиращи, терапевтични и консултативни подходи при помагания процес. В началото на 21 век е налице значително и системно разрастване на методите и полетата на приложение на арт-терапията. Започнала в началото като терапия чрез заетост в психиатричните клиники, болници и санаториуми или като ресурс за диагностичен материал на психоанализата, в последните

няколко десетилетия тя е самостоятелна, прогресивна и ориентирана към живота научна област.

Основното *съдържание* на арт-терапевтичните сеанси в тесния смисъл на понятието е реализиране на разнообразни занимания с изобразителен и художествено-приложен характер (рисунки, графики, живопис, скулптура, дизайн, малка пластика, резба, пирография, ковано желязо, линогравюра, батик, гоблиниране, мозайка, фреска, витраж, работа с кожа, тъкани и др.). Те са насочени към активизиране на общуването с терапевта в индивидуалната форма или между участниците в груповата работа. Това помага за по-ясно изразяване на преживявания, проблеми и вътрешни противоречия, а също и чрез творческо самоизразяване (експресия). В арт-терапевтичните занимания могат да се включват и такива жанрови форми и техники на творчество като видео-арт, фотография, инсталация, перформанс и др., с водеща роля на визуалния канал на комуникация.

Терапията чрез изобразително изкуство (арт-терапия) е сравнително нова терапевтична модалност, утвърдена през втората половина на XX век. Тя се прилага при широк кръг от пациенти – от деца с емоционални разстройства до болни от рак. Сесиите се провеждат индивидуално или в групи. Някои средства, методи и техники са подходящи за специфични групи нуждаещи се от помощ. Изкуство-терапевтът трябва да има подготовка както за използване на различни художествени форми, така и за психотерапия. Например рисуването с пръсти, маслените бои или глината са тактилни средства, които предизвикват желанието да се маже или мачка. Ако целта на лечението е да се създаде структура за подпомагане на пациента да придобие вътрешен контрол, тези средства биха били вредни. Чрез внимателен анализ на спонтанните графики, рисунки или скулптури на пациента изкуство-терапията дава възможности за обективизиране и концептуализиране на вътрешната динамика и за реструктуриране на преживяването. Многобройните начини за използване зависят от теоретичните убеждения на терапевта и конкретните цели на терапията (Кич 1998:367).

При преглед на научни разработки и разпространение на арт-терапията в световната практика могат да се набележат направления и контексти, в които тя намира приложение.

1. *Медицински (клиничен) контекст* – в клиничните области с хоспитализирани пациенти с различен тип заболявания и диагнози (психиатрични, онкологични, неврологични, ендокринни и т.н).
2. *Психорехабилитационен и корекционен контекст* – за преодоляване на психически травми и неврози в специализирани центрове, към проекти за рехабилитация и индивидуално в арт-терапевтични кабинетни сесии.
3. *Социализиращ контекст* – приобщаване на личности и групи в неравнопоставено положение към обществените структури в социалните дневни центрове, центровете за рехабилитация, по проектна дейност, индивидуална практика и др.

4. *Педагогически контекст* – практики, подпомагащи социализацията, възпитанието и обучението на деца с образователни, поведенчески, физически и умствени дефицити, осъществяващи се в системата на образованието или социално-педагогически услуги (училища, занимални, летни лагери, проектни дейности и др.).
5. *Теоретичен контекст* – изследвания в областта на психологията и психотерапията, теорията и методиката на социално-педагогическата работа и консултиране, социалното възпитание, теорията и практиката на изобразителните изкуства, естетиката, педагогиката и др.
6. *Професионалистически и образователен контекст* – изследвания, фокусирани върху подготовката и квалификацията, професионалната позиция и етика на арт терапевта, взаимоотношенията с клиента, пациента и т.н., стойността на артистичния продукт от художествената му дейност.

Арт-терапевтична работа с деца със специални образователни потребности

Децата със специални образователни потребности (СОП) са хетерогенна група, която включва деца с различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени (умствена изостаналост), множество увреждания, комуникативни нарушения, специфични нарушения на способността за учене (дислексия, дисграфия, дискалкулция), разстройства от аутистичния спектър, емоционални и поведенчески разстройства (Наредба No 1 на МОН 2009 изм. 2015 г.). Нарушеното развитие на децата със СОП може да се дължи на: умствена изостаналост, сензорни увреждания, физически увреждания, емоционални или поведенчески проблеми, хронични увреждания, множество увреждания и др. Те могат да срещат различни затруднения вследствие на своите нарушения не само в обучението, но и в комуникацията, израз на емоции, социалния живот. Помагащият процес при работа с деца със СОП предполага предлагането на различни подходи и дейности, които да доведат до оптимални резултати в развитието на децата. Терапевтичният процес включва събиране, анализиране и обобщаване на фактологическа информация за състоянието, за да се установят „симптомите и тяхното аналитично обобщение в синдроми“ (Боянова 2012:13). Съобразно резултатите от диагностичния процес се осъществява съответната логопедична и специалнопедагогическа терапевтична работа за преодоляването на установените дефицити. Освен оценката на нарушенията на специфичните функции на децата в психическото, физическото и когнитивното развитие от изключително значение е оценката и на емоционално–поведенческите им реакции, „тъй като в развиващия се детски организъм динамиката на процесите е твърде голяма, а това обуславя взаимната им обвързаност и повлияване“ (Боянова 2012:7). Освен специфичните специалнопедагогически и логопедични техники, които са насочени към преодоляване на

установените нарушения и функции, във възпитателната работа при помагания процес с деца със СОП се прилагат подходи, технологии и методи, които допринасят за цялостното развитие на личността. Един от тях е арт-терапевтичният подход, който предоставя голямо разнообразие от техники. Той включва богата палитра от изобразителни дейности, които могат да се прилагат в цялостната възпитателна социалнопедагогическа работа с деца с различен тип затруднения в общуването и развитието за справяне с различен тип трудности в социалното функциониране, социализацията и личностното развитие или като алтернативен вариант за възпитателна и корекционно-терапевтична работа.

Арт-терапевтичната работа с деца е базирана на креативни дейности, които дават възможност да се създаде продукт, който остава във времето и съдържа в себе си изразени чувства, опит, значения. Моделирането, рисуването, апликирането и други най-разнообразни творчески дейности се прилагат в арт-терапевтичната работа с деца със СОП. Рисуването е изразно средство, което децата овладяват още в ранна възраст. То се възприема като преобладаващ вид детско творчество и е дейност, която приемат като игра с положителен заряд. Рисунките като основни продукти на детската изобразителна дейност са „пространството“, в което може да се даде израз на вътрешни емоционални състояния и представи – чувства и преживявания, възприятия и представи, въображение и мисли. Въображението играе важна роля в изобразителните дейности, защото благодарение на него „човек може да си въобрази онова, което не е виждал, да си представи на основата на чужд разказ и описание онова, което в неговия непосредствен личен опит не е било“ (Виготски 1982:21).

Прилагането на арт-терапевтичния подход е изключително подходящо при работа с деца със СОП, тъй като арт-терапевтичното взаимодействие е тристранен процес (терапевт – художествена творба – клиент). Фокусът не е насочен единствено и директно само към детето, което може да е свързано с известен дискомфорт у него, а се осъществява индиректно взаимодействие, връзка и диалог посредством художествената творба и символното изображение. Въвеждането на трети фактор (художествената творба или продуктите от собствената дейност) във взаимодействието между детето и специалиста отклонява вниманието, фокусирано единствено и само към детето, намалява чувството на тревожност и е предпоставка за по-активно участие и цялостно ангажиране в съответните дейности. Рисунката е своеобразна подкрепа в моменти, когато детето трябва да говори по дадена тема. Осъществяването на взаимодействие, насочено не директно към дефицита на детето, стимулира спонтанното му желание да разкаже за себе си и за своите потребности чрез рисунката.

Арт-терапевтичната работа е подход, основан на сетивните възприятия, който позволява на децата да се опитат да общуват с разнообразни сетива на основата на мултисензорния подход – визуално, тактилно, кинестетично и

най-вече не само да бъдат чути чрез говора, но също така и да бъдат видени чрез изображенията. При децата, които не са в състояние да изразят своите мисли, усещания, емоции и възприятия, това е един от начините да предадат това, което може да се окаже трудно да се изрази с думи (Malchiodi 2016). Изразяването чрез изкуство е форма на невербална комуникация. Този подход може да се възприеме и като алтернативно средство за комуникация, приложено при децата със СОП, които изпитват затруднение или невъзможност да вербализират своите преживявания.

Специалистите отбелязват, че за част от децата със синдроми от аутистичния спектър е характерно наличието на добре развити зрителни възприятия и те често „мислят в картини“ (Градинарова 2014). Следователно чрез визуалните средства имат възможност да изразят своите чувства и идеи по един по-близък и достъпен за тях начин. Изразявайки себе си посредством различни арт-терапевтични дейности, те могат да общуват и с околните чрез продуктите на тяхната творческа дейност. От друга страна, съобразено с индивидуалните характеристики и потребности на детето, изразяването в арт-терапевтичната работа чрез художествената творба, създаването, възприемането и интерпретирането на метафори може да се насърчи и стимулира разказването на истории. Арт-терапевтичната работа дава възможност за обогатяване на речниковия запас (Silver 1989). Рисунките могат да разкрият думи, които имат специално послание за конкретното дете и да предизвикат у него желание да ги научи. По време на работата децата питат как да назоват или опишат това, което са създали. Художествената творба като начин на изразяване в арт-терапевтична работа с деца със СОП, освен като алтернативно средство за комуникация, може да бъде стимул и способ за развитие на езиково-говорните възможности на съответното дете.

При арт-терапевтичните дейности в работата с деца със СОП от особена важност е съблюдаването на принципа за свобода, спонтанност, непреднамереност и емоционалност. Това дава на децата със СОП възможността за свободно и автентично изразяване, лишено от указания и оценъчност. Арт-терапевтичната работа предоставя опит и контакт с изкуството, различен от този в часовете по изобразително изкуство. За разлика от учебния процес, при който фокусът е върху постигането на заложената за съответния час цел (усвояване на конкретно знание или умение) и се отдава значение на качеството на крайния продукт, то при арт-терапевтичната работа фокусът е върху самия процес, което дава възможност на децата да експериментират, да провокират себе си и да дадат израз на важните за тях неща. Арт-терапевтичната работа създава пространство за експресия в творческия процес. Malchiodi (Градинарова 2016), отбелязва, че сама по себе си арт-терапията е една продуктивна и терапевтична дейност, която дава възможност на децата да смекчат или трансформират по позитивни начини своето поведение, собствения поглед и обрза на живота. Не се изисква предишен опит, свързан с изкуството, тъй като

акцентът е върху творческия процес, а не върху продукта. Интермодалното художествено изразяване позволява вътрешните ресурси да бъдат идентифицирани и укрепени и по този начин да се преодолеят пречките и да се достигне до разкриване на пълния потенциал на човека.

Деца със СОП могат да бъдат пасивни в социалните контакти и да изпитват притеснение да работят в група, което понижава самочувствието им и води до отдръпване и изолация. Терапевтични дейности с изкуство могат да бъдат посредник при преодоляването на трудностите или невъзможността на децата при осъществяването на социално взаимодействие с околните. Често пъти те са неспособни на подобен контакт или в опитите си да го направят поведението им е неприемливо. Посредством творчеството децата имат възможност да развият своето разбиране за социалния живот и да участват в него. Груповите арт-задачи насърчават чувството за приемственост, помагат и за намаляване на чувството за дискомфорт и изолацията. Разнообразието от художествени дейности провокира интереса на детето и разширява възможностите за общуване с околните.

Разнообразието от материали и техники, които арт-терапевтичните дейности предлагат е огромен ресурс, от който всяко дете може да „открие“ подходящата за него творческа дейност независимо от вида и степента на неговото нарушение и да преживее чувство на успех и удовлетвореност. Успехът стимулира мотивацията за постигане на нови цели (Терзийска 2012). Преживявайки успех, децата със СОП формират положителна нагласа към извършваната дейност, към околните и към самите себе си. Постигнатите резултати носят на децата чувство на радост и наслада.

От изключителна важност при реализирането на творческите дейности е и възможността за включването на помощни средства и технологии. За такива се приемат „всяко средство или съоръжение, което позволява на индивидите да изпълняват задачи, които не могат да изпълняват самостоятелно или улесняват начина и сигурността на изпълнение на дейността“ (СЗО, по Янкова 2014:52). Според Янкова (пак там) потенциалният диапазон на помощните средства и технологии е изключително широк и включва както ниско и средно, така и високо технологични решения. По отношение на арт-терапевтичната работа и прилагането им в помагачия процес при работа с деца със СОП приложения намират следните помощни средства – адаптиран молив „гуист“, различни видове уплътнители („Трипод“, „Ултра“, „Ефирен“ и др.), както и адаптираните ножици. Широко приложение намират и четките за пръст „Фингър макс“. Всяко едно от тези средства допринася това дадена арт-дейност да бъде пригодена към нивото на способностите на съответното дете и по този начин то да участва активно в творческия процес. Различните дейности като изрязване, лепене, моделиране и рисуване, които се прилагат в арт-терапевтичната работа и включването на помощни средства за осъществяването им допринасят за подобряване на

двигателна координация и подражателни умения, както и за развитието на фината моторика, координацията око-ръка, развитието на цветовия гнозис, тактилните усещания и др. Всичко това подпомага за цялостното когнитивно и личностно развитие на децата.

Според Lасour (Градинарова 2014) арт-терапевтичната работа е удачно средство за пренасочване/трансформиране на сензорните фиксации. Някои деца от аутистичния спектър могат да гледат с изключително внимание пръстите си, да усукват по тях си хартиени ленти, да извиват пръстите си и да махат с ръце напред-назад. Многократните повторения на подобни действия, автостимулации, отвличат децата от участието им в училищни занимания или игри с връстници. Подходящи при подобни прояви са работата с глина, степенването на вълна, рисуването с пръсти и др. дейности, сходни с извършваните от децата. Употребата на разнообразни материали и техники благоприятства опознаването и приемането към непоносими за децата сензорни дразнители. Представени в една приятна атмосфера, контактът с различни материали, които на пръв поглед могат да изглеждат непоносими за деца от аутистичния спектър, могат да се приемат по различен начин в процеса на творене.

Преглед на научните изследвания по арт-терапия в работата с деца със СОП

В различен тип публикации у нас изобразителното изкуство се разглежда като приложимо в терапията при лица с различни проблеми в спектъра на социално-педагогическата работа, консултирането и възпитателна практика при деца (Бояджиева 2012). Заниманията с изкуство са неотменна част и метод при работата с деца със специални образователни потребности. В психологическата и педагогическата диагностика художествените дейности се използват в помагачия процес като средство за диагностика, консултиране, терапия и корекция на различни нарушения и дефицити в развитието, комуникацията и социализацията на децата. Най-често се коментират диагностичните възможности на детската рисунка и приложението ѝ при работата с деца с различен тип проблеми (Маркова 2001; Златева 2008), като средство за диагностика и корекционно-възпитателна работа при деца с интелектуална недостатъчност (Караджова, Щерева 2007). Проучват се възможностите на изкуството за приобщаване на деца със СОП към условията на съвременния педагогически процес (Марчева 2006; Тополска 2009; Терзийска 2012; Иванова 2016).

Арт-терапията се представя като алтернативен подход в помагачия процес при работата с деца със СОП – с интелектуална недостатъчност, комуникативни нарушения, при емоционално-поведенчески проблеми. Все повече курсове за обучение на помагачи специалисти се предлагат в образованието и квалификацията по арт-терапия: за деца със комуникативни нарушения в НБУ, при емоционално-поведенчески проблеми в СУ „Св. Кл. Охридски“ (Бо-

яджиева 2016). В рамките на обучението на тифлопедагози в СУ „Св. Кл. Охридски“ студентите се запознават с възможностите за използване на скулптура, тактилна керамика, моделиране и работа с глина (Цветкова 2000; Кънчев 2007). Издават се и учебни пособия и книги за терапия и профилактика чрез изкуство (Попов 2004) и по-специално арт-терапия с деца с различни проблеми (Попов 2008; Иванова 2016).

Емпирично проучване на приложението на арт-терапия при деца със СОП

Интеграцията на хората с увреждания се осъществява чрез: медицинска и социална рехабилитация; ерготерапия; образование и професионално обучение; трудова заетост и професионална реализация; достъпна жизнена и архитектурна среда; социални услуги; социалноикономическа защита; достъпна информация и др. (Закон за интеграция на хора с увреждания). Социалните услуги за лица с увреждания имат за цел да подкрепят индивидуалното развитие, придобиването и поддържането на нови умения, както и самостоятелността и социалното включване на деца и възрастни с увреждания. Услугите включват разнообразни консултативни, терапевтични и рехабилитационни дейности, насочени към създаване, поддържане и разширяване на социалните умения, както и обучение за водене на самостоятелен начин на живот. Дневен център за деца и/или младежи с увреждания, дневен център за деца и/или младежи с тежки множествени увреждания, център за социална рехабилитация и интеграция са социални услуги, финансирани от държавата, чиито потребители са деца и/или младежи със СОП. Дневен център за деца и/или младежи с увреждания и дневен център за деца и/или младежи с тежки множествени увреждания са форма за подкрепа на деца и младежи с трайни увреждания, в които се създават условия за обслужване, отговарящи на ежедневните и рехабилитационните им потребности, както и на потребностите от организация на свободното време. Потребителите се подпомагат от професионалисти с цел социално включване и превенция на настаняването им в специализирана институция. Като дневен център за деца и/или младежи с тежки множествени увреждания е форма на подкрепа на деца и младежи с над 90 на сто вид и степен на увреждане или трайно намалена работоспособност с определена чужда помощ. Център за социална рехабилитация и интеграция е друга форма на почасова подкрепа на деца/пълнолетни лица, свързана с извършване на рехабилитация и социални и психологически консултации, съдействие за професионално ориентиране и реализация, възстановяване на умения за водене на самостоятелен живот, изготвяне и осъществяване на индивидуални програми за социално включване, включително за хора със зависимости. Център за обществена подкрепа е форма на социална услуга, в който се извършват дейности, свързани с превенция на изоставянето, превенция на насилието и отпадане от учили-

ще, деинституционализация и реинтеграция на деца, обучение в умения за самостоятелен живот и социална интеграция на деца от резидентна грижа (социални услуги за деца, Агенция за социално подпомагане).

Целта на конкретното емпирично изследване е проучване на възгледите, актуалното състояние и приложение на арт-терапията в практиката на специалистите от социалните услуги за работа с деца със СОП, различен тип увреждания или дезадаптация (дневен център за деца с увреждания (ДЦДУ), център за социална рехабилитация и интеграция (ЦСРИ), център за социална рехабилитация и интеграция на лица с проблеми от аутистичния спектър (ЦСРИЛПАС), както и център за обществена подкрепа (ЦОП), част от чиито потребители са деца със специални образователни потребности в гр. София

Задачите на изследването

Проучване на приложението на арт-терапевтичната работа при деца със СОП в условията на ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП.

Събиране на информация чрез допитване до мненията на специалисти в помагащите професии, работещи с деца със СОП.

Анализиране на съществуващите форми на арт – терапевтична работа при деца със СОП в условията на социалните услуги (ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП).

Конкретизиране на сферите на въздействие на арт-терапевтичната работа при работата с децата със СОП в предлаганите социални услуги

Да се формулират изводи за реалното състояние на приложението на арт-терапевтичните методи в условията на ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП.

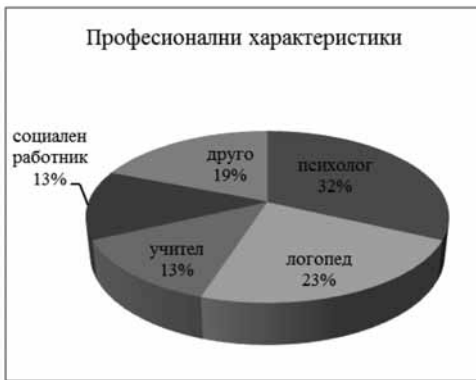
Методите на изследване са описателен и критичен анализ на литературни източници и научните изследвания в областта на арт-терапията, социалната педагогика, специалната педагогика, теорията на възпитанието, художественото възпитание, психология; емпирични методи – анкетно проучване на мненията на работещи специалисти от ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП – гр. София относно приложимостта и възможностите за въздействие на арт-терапията в работата с деца със СОП.

Изследвани лица: 31 специалисти от три дневни центрове за деца с увреждания, два центъра за социална рехабилитация и интеграция, един център за социална рехабилитация и интеграция на лица с проблеми от аутистичния спектър, както и един център за обществена подкрепа (диаграма1). Всички изброени центрове работят с деца със СОП. Изследваните лица са психолози, логопеди, социални работници, учители, социални педагози, възпитатели и др (диаграма 2). Участници в проучването са следните центрове в гр. София: ДЦДУ „Св. Врач“, ДЦДУ „Слънчоглед“, ДЦДУ, ЦСРИ, ЦСРИ „Благовещение“, ЦСРИЛПАС, ЦОП „Бъдеще“.

Диаграма 1



Диаграма 2



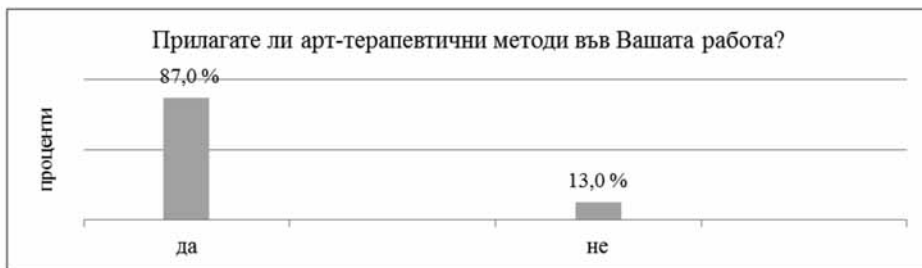
Описание и анализ на резултатите от допитването

Близо половината от извадката са администратори и педагози: 23 % логопеди, 13 % учители и 19 % ръководители, възпитатели и социални педагози. Останалата половина са другите помагачи специалисти – психолози (32 %) и социални работници (13 %). Целта на допитването е да се събере информация за използването на арт-терапевтични методи в работта с децата, а не да се диференцира приложението и спецификата им в работата на отделни специалисти.

Мнението на почти всички (97 %) е категорично утвърдително, че арт-терапевтичните дейности благоприятстват социализацията на децата със СОП, а само 3 % са посочили, че не могат да преценят. Според анкетираните чрез художествено-творческите занимания децата със специални образователни потребности имат възможност да развият своето разбиране за социалния живот, да участват в него и да се самоизразяват с помощта на различни средства.

В диаграма 3 са представени резултатите, които отразяват колко от анкетираните лица прилагат арт -терапевтични методи в работата си. Повечето (87 %) посочват, че прилагат арт-терапевтични методи в своята работа, а сравнително малко (13 %) не прилагат съответните методи. От получените резултати може да се заключи, че специалистите осъзнават необходимостта от прилагането на арт-терапевтичните техники в работата с деца със СОП.

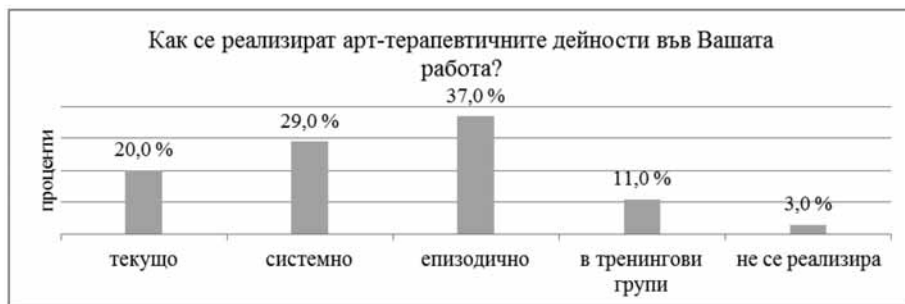
Диаграма 3



Сред най-често прилаганите арт-терапевтични методи и техники в работата се посочват изобразителни дейности (рисуване с бои, флумастери, пастели, моливи); приложни техники/изкуства; апликиране; работа с различни пластични материали; театрални дейности; музика и танци, работа с приказки, поезия и проза. В посочените отговори на въпроса, който проучва видовете арт-терапевтични методи, има отговори, които включват други методи като ролеви игри, хлебна терапия, игри на шах. Това показва неразбиране на същността на арт-терапевтичните дейности и липса на научна теоретико-методическа ориентация. Отчита се смесване на различни подходи и неяснота при посочването и диференцирането на арт-терапевтичните методи в работата с децата.

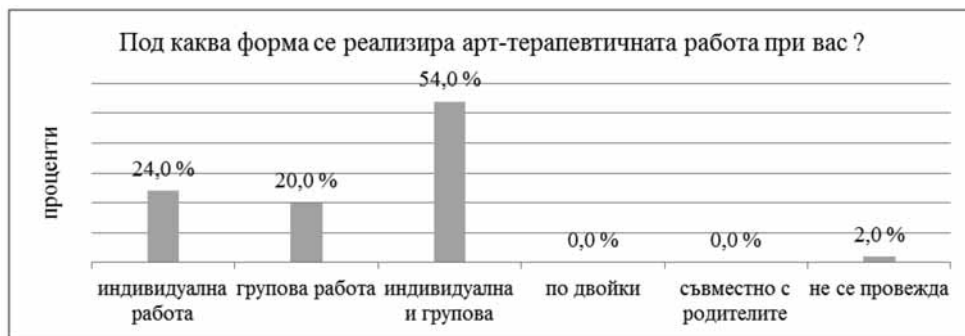
По отношение на честотата на приложение на арт-терапевтичните дейности превес в отговорите на повече от една трета (37 %) се посочва, че има епизодично реализиране. При по-малко от една трета (29 %) от анкетираните лица реализирането на арт-терапевтичните дейности е системно, а една пета (20 %) са посочили като елемент от терапевтичната работа или че я прилагат текущо, без да уточняват в кои етапи на помагания процес. Това означава, че половината от специалистите използват арт-терапията в помагания процес при децата със СОП в изследваните центрове, но само 29 % го правят системно. Извършването ѝ под формата на тренингови групи са посочили само една десета (11 %), но без да посочват честотата на реализирането им. Едва 3 % от изследваните отговарят, че не използват арт-терапия, което показва широкото ѝ разпространение.

Диаграма 4



Като форма на реализиране на арт-терапевтичната работа 54 % от ИЛ посочват индивидуална и групова. Близки по резултати са реализирането на индивидуалния и груповия формат на работа със съответно 24 % и 20 %. Впечатление прави, че не се провежда арт-терапевтична работа съвместно с родителите, както и по двойки.

Диаграма 5



Анкетираните посочват като основни цели на арт-терапевтичната работа свободното изразяване на чувства, хармонизирането на човека, себеизразяването, преодоляването на проблемите в общуването посредством рисунката, когнитивното развитие, мобилизирането на творческия потенциал и др. Сред посочените цели се открояват и осъществяването на доверителна връзка със специалиста, както и свободно изразяване, в което важен е самият процес, а не крайният продукт. Това отговаря на основните изисквания и принципите на арт – терапевтичната работа.

Мнението на специалистите за влиянието на арт-терапевтичните дейности в развитието на децата със СОП е отразено в таблица 1. Налице е положителна оценка за широко влияние на арт-терапевтичните дейности в най-голяма степен за изразяване на чувства, самоизява, развиване на въображението, сръчностите, имитативните, комуникативните и социалните умения за работа в екип.

Таблица 1

Смятате ли, че арт–терапевтичните дейности допринасят за:	да	по– скоро да	нито да, нито не	по–скоро не	не
развиване на умения за работа в екип	71 %	26 %	3 %	0 %	0 %
изразяване на чувства	81 %	19 %	0 %	0 %	0 %
развиване комуникативните умения	68 %	29 %	0 %	3 %	0 %
развиване на сръчност и имитативни умения	77 %	23 %	0 %	0 %	0 %
развиване на въображението	71 %	29 %	0 %	0 %	0 %
намаляване на тревожността	49 %	32 %	19 %	0 %	0 %
повишаване на самооценката	42 %	42 %	16 %	0 %	0 %
самоизява	71 %	23 %	13 %	3 %	0 %
разширяване на познавателните умения	42 %	52 %	6 %	0 %	0 %
повишаване интереса към учебната дейност	35 %	39 %	26 %	0 %	0 %
развиване на творчески умения	49 %	45 %	6 %	0 %	0 %

Арт-терапевтичните дейности дават възможност на децата да експериментират, да натрупат опит, да открият и развият своя потенциали. Очакванията на арт–терапевтичните дейности са свързани предимно с реализиране на гореспоменатите цели, както и с положителната оценка на влиянието на техниките, посочени в таблица 1. Очакванията и целите се определят спрямо индивидуалното състояние и потребности на конкретния потребител – дете със СОП.

Препоръките, които специалистите дават във връзка с възможностите за приложение на арт–терапевтичната работа могат да бъдат обобщени в две основни групи. Първата е свързана с обучението и квалификацията на арт–терапевтите, а втората – с регламентирането на арт–терапевтичните занимания в работата с деца със СОП. Във връзка с квалификацията на специалистите, които реализират арт-терапевтични занимания, анкетиранияте посочват, че тя е от особена важност. Това трябва да се прави от квалифициран арт–терапевт и да се осигуряват подходящи методически материали. Препоръчително е постоянното повишаване на квалификацията на всички работещи с деца със СОП както на по–стари, така и на нови специалисти в областта. Обръща се внимание и на необходимостта да бъдат включени повече арт–терапевти в мултидисциплинарите екипи.

Другият важен въпрос, на който изследваните лица обръщат внимание, е регламентирането на арт–терапевтичните занятия. Преобладава мнението, че трябва да се провеждат поне два пъти в седмицата както индивидуално, така и групово. Освен двете основни групи препоръки, свързани с приложението на арт–терапевтичните дейности при деца със СОП, анкетиранияте лица посочват и необходимостта от осигуряване на необходимите матери-

ално-технически условия – разнообразни материали и оборудване, подготовка и помощ за овладяване на различни методики, техники и умения за арт-терапевтична работа, по-широка „гласност“ на уменията на децата – да се организират изложби.

Обобщение и препоръки от емпиричното поручване

Широкото прилагане на арт–терапевтичните дейности в работата на различни специалисти от мултидисциплинарни екипи на ДЦДУ, ЦСРИ, ЦОП, ЦСРИЛПАС очертава положително отношение на специалистите към арт–терапевтичните дейности, като средство което благоприятства социализацията на децата със СОП, оказва положително влияние върху развитието им.

Във връзка с изброените арт–терапевтични методи, които специалистите използват в работата си, могат да бъдат направени някои уточнения и препоръки.

При изброяването на методите, които използват освен различните заниманията с изкуства, често се посочват и такива, които могат да бъдат прилагани при арт–терапевтичната работа, но сами по себе си не са арт–терапевтични дейности. Това показва, че не познават добре спецификата на арт–терапевтичната работа и не са достатъчно подготвени за професионалното ѝ използване. Тази дезориентация и объркване може да се обясни с разминаването между популярността на арт–терапевтичната работа и желанието им да я прилагат и недостатъчната квалификация за това. Специалистите не се подготвят системно за такава работа и липсват стандарти или професионални изисквания, които да регламентират как, къде, кога и по какъв начин да бъдат реализирани и кои всъщност са арт–терапевтичните дейности.

Относно професионалната квалификация на специалистите, прилагащи арт–терапевтични методи, е добре да бъде осъществено обучение на практикуващите специалисти, което да предоставя по-задълбочени знания и компетенции относно възможностите на арт–терапевтичните методи. Потребността от обучение за осъществяването на тези дейности от квалифицирани за целта арт–терапевти е необходимост. Изследваните заявяват категорично желанието си за такова обучение като условие за качествено и пълноценно провеждане на арт–терапевтичната работа при децата със СОП.

Анкетираните специалисти демонстрират добро познаване на приложението, въздействието и предимствата на арт–терапията при деца със СОП. Те отчитат, че много по-добре би било редовното провеждане на арт–терапевтични сесии и препоръчват те да се реализират както групово, така и на индивидуално. Във връзка с формата на провеждане на арт–терапевтичната работа удачно би било да се реализират и съвместни дейности с родителите. Включването на родителите ще им даде възможност да видят как децата им преживяват успеха и удовлетворението си.

Организирането на изложби с творби на децата със СОП от реализираните арт- проекти дава възможност те да преживеят един нов, различен социален опит, в който могат да покажат своя опит и умения, които са развили.

Изводи за развитие и приложение на арт-терапията в социалната работа с деца

1. В рамките на социалната практика се разгръщат варианти на приложение на арт-терапията за деца в различни форми на работа в комплекси за социални услуги, школи, ателиета, приюти, центрове, кабинети, домове за работа с деца, които се нуждаят от подкрепа. Децата със СОП са специфична целева група, при която арт-терапията се прилага все по-целенасочено и системно.
2. Развиват се и се обособяват направленията на терапия чрез изобразителни изкуства, драма, музика, танц, художествена литература – приказки, поезия, басни, притчи, митове и други повествования. Терапията чрез изобразителни дейности е доминираща в работата при деца, следвана от драма- и приказко-терапията.
3. Налице са вече практико-приложни методически разработки за арт-терапията като средство за диагностика или елемент в процеса на консултиране и съветване в корекционно-възпитателната работа при деца със СОП, в социалната рехабилитация и в работата със специфични групи в риск, в образованието и като средство за профилактика в широката социалната сфера.
4. Конкретни постижения и доказателства за ефективността от приложението на изкуство-терапията има при деца с емоционални и поведенчески проблеми, проблеми в развитието и трудности в комуникацията (говорно, телесно и интелектуално развитие), както и при други групи деца в риск (социално занемарени, отглеждани в институции, при малолетни и непълнолетни правонарушители, с девиантно поведение от възпитателни училища и интернати).
5. Арт-терапията се разглежда като елемент от процеса на ерготерапия и се прилага все повече и при деца и възрастни с различни когнитивни нарушения и заболявания в клиничната практика.
6. Перспективите са за разширяване на тази сфера на приложната функция на изкуството и художествените дейности като метод в превантивната педагогика, превенцията на отклоненията в поведението и психосоциалното развитие, в психодиагностиката, консултирането, терапията, корекционната работа, рехабилитацията и психопрофилактиката.
7. Съществуват реални опити за приложението на изкуствата и в клиничната и терапевтична работа освен в психиатричните отделения

и при пациенти и болни – в повечето случаи деца с онкологични заболявания, в клиниките за интензивно лечение, психодиспансерите, санаториумите и болничните заведения от различен тип. Богатият опит, натрупан в типичното поле на лечението чрез изкуство, следва да се проучи по-систематично и цялостно и да се включи в образованието за помагащите професии не само в медицинската сфера.

8. Все още няма стандарти за обучение на специалисти арт-терапевти, които да работят с различни групи клиенти и особено с деца в социално-педагогическата работа. Няма и утвърдена професия „арт-терапевт“, а различни варианти на приложение на специални умения за арт-терапевтична работа в образователните и социалните услуги за социална рехабилитация, в комплексите за социални услуги, в неправителствения и частния сектор на услуги и специализирана помощ.
9. Независимо от академичните среди и университетите, работят центрове за подготовка на специалисти в областта на изкуство-терапията за работа с деца, в т. ч. и за деца със СОП. Те се оформят като паралелни структури за придобиване или повишаване на професионалната квалификация в областта на арт-терапията и се предлагат варианти за обучение в групи за личен опит.
10. Предстои разгръщане, обосноваване и методическо осигуряване на подготовката за приложение на арт-терапевтичните подходи като елемент на психологическата и социално-педагогическата помощ. В някои висши училища по изкуствата се предлагат магистърски програми и се защитават дисертации в областта арт-терапията за деца със СОП, които се радват на интерес сред студентите. Те се подготвят в катедри и в област на висше образование по изкуства и в други професионални направления.
11. Следва да се разработят и следват стандарти за образование и професионална квалификация по арт-терапия за работа с деца и възрастни в социално-педагогическата работа и да се инициира включването на професията „арт-терапевт“ в националния класификатор на професиите.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н.* Арт-терапия в социално-педагогической практике и консултировании, Терапия искусством. Учебное пособие., Сост. В. Никитин, Н. Бояджиева, Л. Лебедева, И. Вачков, С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2012, 175–195.
- Бояджиева, Н.* (Съст. и науч ред.) Педагогически технологии за личностно развитие чрез художественотворчески дейности, Пловдив, 2015.
- Бояджиева, Н.* Принциът за възпитание, образование и терапия чрез изкуство в България (развитие и съвременно състояние), сп. Педагогика, кн.8, Пловдив, 2016.

- Бояджиева, Н.* Развитие на арт-терапията в социално-педагогическата сфера, В – Иновации в образованието, Ш., УИ „Еп. Констатин Преславски“, 2013, 112–120.
- Бояджиева, Н.* Развитие на идеята за възпитание и терапия чрез изкуството в университетската педагогика, С., ГСУ „Св. Кл. Охридски“, Т. 105, 2013.
- Бояджиева, Н., В. Градинарова* Арт-терапевтичен подход във възпитателната при работа при деца с комуникативни проблеми, Сборник с доклади от Научна конференция с международно участие „Интердисциплинарни логопедични практики“, С., НБУ, Том 2, 2017, 101–109.
- Бояджиева, Н. Ю. Максимова* Анализ на ефективността на арт -терапевтичната социално-педагогическа работа при болни с болестта на Алцхаймер, В – Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник, С. 2009, 211–226.
- Боянова, В.* От симптома към диагнозата, С., НБУ, 2012.
- Виготски, Л.* Въображение и творчество на детето, изд. „Наука и изкуство“, С., 1982.
- Георгиева, Ел.* Арт-терапията при агорафобия у деца от НУВ и възможностите на дистанционните средства за комуникация- етиологичен и дефинитивен аспект, В-Съвременни предизвикателства към началната училищна педагогика, С., 2003, 360–365.
- Глухова, А.Е.* Арт-терапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями, Молодой ученый, 2014, №17 (76), октябрь 467–473.
- Градинарова, В.* Арт терапия при деца от аутистичния спектър, сп. Специална педагогика, бр.2, С., ИК „ДиоМира“2014, 84–87.
- Градинарова, В., М. Георгиева* Приложение на подходи от експресивната терапия при работа с деца и юноши с поведенчески проблеми – В: Сборник научни доклади Трета научна конференция „Хармония в различията“. изд. „За буквите – О писменех“, С.,2016, 433–444.
- Границка, В.* Арт-терапията като средство, метод и положителна социална практика за хората с увреждания. Втора научно-практическа конференция с международно участие по социална работа, С., УИ „Св.Кл.Охридски“, 2010.
- Границка, В.* Арт-терапията като творчески процес. Визуални модели на експресия и комуникация при лица с двигателни увреждания, интелектуални затруднения и аутизъм. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“, С., НХА, 2013
- Границка, В.* Иниципиране на групи за взаимопомощ на родители и близки на деца с увреждания чрез арт-терапевтична методика, Българско списание по психология, С., 2016, 1–4
- Еванс, К., Я. Дубровски* Отвъд думите. Арт терапия с деца от аутистичния спектър, С., 2014.
- Златева, А. Ж. Стойкова* Арт-терапия и психологическо консултиране, Ст.3., 2008.
- Иванова, А.* Практикум по арт терапия, Съст. и науч. ред. Ал. Иванова, С. НБУ, 2017.
- К. Мартинсон и др.,* Искусствотерапия, Пер. с латыш. – СПб. Речь., 2014.
- Караджова, К., Д. Щерева* Използване на някои арт-терапевтични техники като средство за диагностика и корекция при деца с умствена недостатъчност, В – ГСУ, Т. 97, С., 2007, 87–99
- Кич, Д. Л.* Изкуствотерапия, Енциклопедия по психология. Под ред. Р. Корсини, С., 1988, с. 367

- Кънчев-Иванов, Ив. Тактилна керамика, С., 2007.
- Максимова, Ю. Арт-терапията и подобряването на качеството на живот на хората с деменция, Педагогическа ентелехия. Съст. Н. Бояджиева, С., 2011, 269–287.
- Маринова, Ив. Арт-терапията – значима трудо-терапевтична дейност в социални и здравни заведения (методични подходи, възможности и проблеми) Дисертация за присъждане на образ. и научна степен «доктор» МУ С., 2016.
- Маркова, Д. Изобразителното изкуство като терапия, Пл., 2001.
- Марчева, П. Артпедагогика. Училище. Арттерапия, С., изд. „Авангард – Прима“, 2016.
- Марчева, П. Възможности на изкуството за приобщаване на деца със СОП към условията на съвременния педагогически процес. В: Научни трудове на РУ „А. Кънчев“, Русе, 2013, т.52, Серия 62, 44–49.
- Медведева А., Ю. Левченко, Н. Комиссарова, А. Добровольская Артпедагогика и арт-терапия в специалном образовании, М., „Академия“, 2001.
- Митева, П. Кризисна интервенция. Креативни подходи, С., 2015.
- Николов, Кр. Терапия с глина – инструмент за арт-терапевтична практика, В – Годишник на У-т „Проф. д-р Ас. Златаров“, Том XXXVI, кн. 2, 2008, 193–198.
- Николова, Б. Музикотерапията в социалната практика – фактор за успешна социализация и ресоциализация на личността. Социализиращи функции на музикотерапията при деца със специални образователни потребности. С., 2014.
- Николова, Сн. За ефективна корекционна работа при деца с умствена изостаналост и множество увреждания в помощно училище, Годишник на ШУ „Еп. К. Преславски“, том XVI D, Педагогически факултет, Ш., 2012, 539–545.
- Никитин, В., Н. Бояджиева, Л. Лебедева, И. Вачков и др. Терапия изкуством. Учебно пособие., София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Нунев, С. Психотерапевтични аспекти на изобразителната дейност и творчество, сп. Педагогика, № 4, 1996.
- Петрова, И. Арт-терапия при деца-аутисти (Визуални и когнитивни проблеми, свързани с особеностите на творчеството при деца и възрастни със синдрома на аутизма) Дисертация за присъждане на обр. и научна степен „доктор“, С., НХА, 2012.
- Попов, Т. Терапия и профилактика чрез изкуство, С., изд. „Образование“, 2004.
- Попов, Т. Арт-терапия при децата, С., изд. „Дефекто ЕООД“, 2008.
- Савова, В. Терапевтични интервенции при синдром на Канер (ранен детски аутизъм) в предучилищна възраст, В – Сборник по клинична и консултативна психология. Научни доклади. С., 2012, 358–366.
- Терзийска, П. Децата със специални образователни потребности в общата образователна среда, Благоевград, УИ „Неофит Рилски“, 2012.
- Тодоранова, Ан., Велева, Сн. Техники за сензорно възприятие при деца със СОП, Годишник на ШУ „Еп. К. Преславски“, Том XX D, Ш., 2016, 62–71.
- Тополска, Е. Изкуството в интегрираното образование на деца със специални образователни потребности. – В: Изкуството и интеграцията на деца със специални образователни потребности. С., 2009, 6–26.
- Цветкова, М. Тактилно възприемане на произведения на изкуството от слепи ученици. Сп. Специална педагогика, № 1, С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1995, 66–72.

- Цветкова, М.* Техники за създаване на релефни изображения за зрително затруднени деца, сп. Специална педагогика, №1, С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2000, 68–80.
- Чешимеджиева, П.* Стимулирано с творби на изкуството защитено рисуване като метод за психопрофилактика и диагностика при деца от предучилищна възраст, Шести национален конгрес по психология, С., 2011, 237–245.
- Янкова, Ж.* Помощни средства и технологии в обучението на деца и ученици с диспраксия. Сп. Специална педагогика, кн. 4, С., 2012, 51–60.
- Агенция за социално подпомагане* <http://www.asp.government.bg> посетен на 10.05.2017.
- Наредба за изменение и допълнение на Наредба № 1 от 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания* <http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=96184> посетен на 18.05.2017.
- Boiadjieva, N.* Art-Therapeutic Method in Social Counseling and the training in the helping Professions, SEE Regional conference of Psychology, Sofia, 30.X. – 1.XI. 2009, SEE SEERCP 2009.
- Boiadjieva, N.* Supervision in Counseling and Art-therapy in the Education for the Social Sphere. Social Competences, Creativity and Wellbeing Proceedings of the Interdisciplinary Symposium, held from June 3rd to 5th 2015, Plovdiv, Bulgaria. Plovdiv University Press, 136–142.
- Ivanova, A., Boiadjieva, N.* Art Therapeutic practices with Orphan Children in Bulgaria, 1st Art Therapy World Congress, 30 March- 02 April 2003, Budapest, p. 87.
- Levick, M.* Art therapy. In R.J. Corsini (Ed.), Handbook of innovative psychotherapies. N.Y.: Wiley, 1981.
- Malchiodi C.* Child Art Therapy: How It Works. <http://psychologytoday.com>, Jan 31, 2016 <<https://www.psychologytoday.com/blog/arts-and-health/201601/child-art-therapy-how-it-works>> посетен на 14.05.2017.
- Silver, R.* Developing Cognitive and Creative Skills through Art: Programs for Children with Communication Disorders or Learning Disabilities, New York, Ablin Press, 1989.
- Wadeson, H.* Art psychotherapy N.Y., Wiley, 1980.
- Waller, D.* Becoming a Profession: The History of Art Therapy in Britain, 1940–82. London & New York, Routledge, 1991.

СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ АСПЕКТ НА ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

ИЛИЯНА СИМЕОНОВА*

Катедра „Начална училищна педагогика“

Илияна Симеонова. СОЦИАЛНИ И КУЛТУРНИ АСПЕКТИ НА ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Настоящата студия е теоретично изследване на същността на езика и културата като взаимосвързани и взаимообусловени системи в перспективата на педагогиката на езика. На преден план се извежда разбирането за социалните и културните аспекти на чуждоезиковото обучение в опит да се информира и подобри педагогическата практика в началните класове у нас. Формирането на културна осъзнатост и социолингвистична компетентност у учениците се възприема като ключова предпоставка за успешна интеркултурна комуникация.

Iliyana Simeonova. SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS OF LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY EDUCATION

The present study acknowledges the dual character of language as a means of communication and a carrier of culture. Any language (first, second, etc.) should be viewed not only as a system of linguistic norms, but also as a system of social norms and behavior, spiritual values. Both language and culture are thus presented as interrelated and interdependent systems in the perspective of language pedagogy. Language learning is therefore viewed as culture learning and consequently language teaching is cultural teaching. The importance of raising cultural awareness in foreign language teaching (at primary level) for successful intercultural communication is stressed in line with present educational reforms in Bulgaria and competency-based approach to teaching and learning.

Key words: language and culture teaching and learning, sociolinguistic competence, intercultural education

Според българското законодателство в хода на училищното образование за придобиване на общообразователна подготовка учениците придобиват и „умения за общуване на чужди езици“ като ключова компетентност, необходима за „личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот“ (Наредба № 5 за общообразователната подготовка 2015). За да участва активно в социалния живот обаче, всеки ученик е необходимо да притежава не само лингвистични, но и социолингвистични знания и умения. С други думи трябва да знае кога и как да използва езика уместно според дадения социално и културно обусловен контекст. Важно е да подчертаем, че в съвременното си разбиране понятието *комуникативна компетентност* не включва само и единствено словесната подредба на отделни думи, които даден език ползва, но и културата и обичаите на етноса, който го говори и с които учениците се запознават в процеса на езиковото обучение. Ето защо формирането на културна осъзнатост и социолингвистични умения е от съществена значимост в часовете по роден и чужд език, която често бива пренебрегвана. Ползвайки езика за общуване, учениците формират комуникативна компетентност чрез комуникация и се научават как да употребяват знанията си за думи, изрази и граматически правила в даден контекст. В комуникативната езикова методика тази практика е отразена в принципа „*ползвам, за да науча*“. В изложението на настоящата студия се защитава необходимостта този принцип да бъде смислово обогатен като „*ползвам културно осъзнато, за да науча*“. Разглеждат се и се анализират понятията *език* и *култура* в теоретичен и практико-приложен план през призмата на интеркултурната педагогика, лингвокултурологията, приложната лингвистика и социолингвистиката, антропологията. На преден план се извежда разбирането за социалните и културните аспекти на езиковото обучение, като се отговаря на въпросите може ли да се преподава култура в училищното образование и какво от съответната култура да се преподава. Защитава се тезата за формиране на културна осъзнатост у учениците от началните класове в и чрез езиковото обучение.

Обект на изследване в студията е преподаването на култура в езиковото обучение в начален етап на основната образователна степен.

Предмет на изследване е формирането на културна осъзнатост и социолингвистична компетентност у учениците в началните класове.

Целта на изследването е да се проучи и установи връзката между език и култура от гледна точка на различни научни направления (лингвистика, социолингвистика, лингвокултурология, антропология, интеркултурна педагогика) с оглед извеждане на социалните и културните аспекти на езиковото обучение и предоставяне на възможности за подобряване на практиката на преподаване на език и култура в началните класове у нас.

Задачите на изследването се свеждат до:

- анализ на научната литература по изследваната проблематика, представяне на авторски концепции и научни становища;
- анализ на европейски и национални образователни документи по изследваната проблематика;
- изясняване на научната терминология по изследваната проблематика;
- извеждане на връзките между понятията *език* и *култура* за практиката на езиковото обучение в началните класове;
- извеждане на препоръки за формиране на културна осъзнатост и социолингвистична компетентност на учениците в началните класове.

ЕЗИК И ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Езикът е същността на езиковото обучение, а разбирането за същността на езика оказва пряко влияние върху педагогическата практика на езиковото обучение. Ето защо за езиковото обучение е изключително важно и необходимо да се развива паралелно с лингвистичните научни изследвания и да ги отразява в практиката си. Това, за съжаление, невинаги е така в педагогическата реалност, в класната стая, където обучението се провежда, макар езикът да е феномен „с традиции“ в научните изследвания – първите лингвистични изследвания датират от IV век пр. Хр. Традиционно езикът се възприема като система от знаци за кодиране и декодиране на информация. В този смисъл езикът е семиотична система, а организацията на тази система е подчинена на правила (морфология, синтаксис и т.н.) за използване на езиковите знаци. В методиката на езиковото обучение това лингвистично гледище има своята традиционно възприета практическа реализация, която днес наричаме формиране на лингвистична компетентност у учещите. Лингвистичната компетентност включва фонологични, граматични, лексикални знания и умения, както и други измерения на езика като система от знаци. В нашето съвремие на силно изразена глобализация обаче е ясно, че езиковото владение не предполага само и единствено владение на думи и правила за тяхното организиране в изречения. Така лингвистичното гледище на езика като код със структурно-системен характер се оказва твърде фиксирано, ограничено и неотчитащо употребата на езика в социален контекст като средство за комуникация.

Антропологичният обрат в развитието на хуманитарните науки в края на XX и началото на XXI век, в това число и на лингвистиката, предлага друго разбиране за същността на езика. В рамките на антропоцентричната научна парадигма интересите на изследователите се насочват „от обекта на познанието към субекта, т.е. анализира се човекът в езика и езикът в човека“ (Маслова 2001:6 цит. по Димитрова 2008). Така се обособяват чети-

ри направления в съвременната лингвистика. Първото изследва езика като „огледало“ на човека, т. е. как човекът отразява себе си в езика. Второто направление е комуникативната лингвистика, която се характеризира с интерес към процеса на комуникация. В това конкретно направление, а и изобщо в науката езикознание, езикът и обществото се разглеждат в толкова тясна взаимозависимост, че историческите съдби на езиковата общност и на нейния език протичат паралелно, т. е. езикът е жив, докато се използва за комуникация между членовете на обществото. Ето защо като основополагаща черта, от която произтичат всички останали особености на човешкия език, се сочи социалността – общественият му характер (Добрева 2004). Третото направление на антропоцентричната лингвистика изучава ролята на езика в познавателните процеси, а четвъртото направление е насочено към изясняване на това как езикът съществува и функционира в самия човек (Димитрова 2008). Като цяло можем да твърдим, че съвременната антропоцентрична лингвистика обуславя разбирането за езика като отворена, динамична, постоянно развиваща се и най-вече личностна (обществена) система.

Всички тези четири лингвистични направления имат своя научно-теоретичен и практико-приложен резонанс в езиковата педагогика. От тях с най-голям принос в практиката на езиковото обучение има комуникативната лингвистика, която формира теоретичните постановки и принципи на комуникативния подход в преподаването и ученето на език – роден и чужд. Езикът в комуникативната лингвистика и респективно в съвременната комуникативна методика на езиково обучение се разглежда като социална практика, в която хората участват с цел взаимодействие и комуникация, а не просто като сбор от лингвистични знания, които трябва да бъдат усвоени. Езикът е феномен, който има преди всичко социални измерения и който се разглежда в контекста на човешкото му използване. Той е инструмент, който хората ползват в ежедневието си, за да изразяват, създават и интерпретират значения, да установяват и поддържат социални и междуличностни връзки. В речта думите реализират не само своите основни езикови значения, а също се натоварват с конкретни, контекстуални, индивидуални и социално обособени значения. Ако езикът се възприеме като социална практика на създаване и интерпретиране на значения, то тогава следва да признаем факта, че познанията по граматика и лексика не са достатъчни на учещите чужд език за постигане на комуникативна компетентност. Те трябва да знаят как езикът се употребява за създаване и изразяване на значения, как да обсъждат уместно с хора от дадена езикова и културна общност и да интерпретират комуникацията на хората от тази общност. Още през 70-те години на миналия век, въвеждайки понятието *комуникативна компетентност*, американският лингвист и антрополог Дел Хаймс разглежда езика в социална перспектива и изрично подчертава, че ако не се познават и не се прилагат

правилата за уместност едно правдоподобно и граматически правилно изречение може да се окаже неподходящо и дори недопустимо в дадена ситуация. По-късно, през 80-те години на XX век Майкъл Кънали и Мерил Суейн от позицията на социолингвистиката прецизират понятиятната съдържателност на комуникативната компетентност, като включват необходимостта от овладяване не само на лингвистични, но и на социолингвистични знания и умения. Днес социолингвистичната компетентност като компонент на комуникативната компетентност се дефинира по различни начини в съществуващите модели и авторови виждания, но може да се приеме, че изразява социалната същност на езика (социални роли и отношения, етикет, регистри, професиолекти, диалекти, акценти и т.н.) и зависи от социокултурните фактори при езиковото общуване (правила на учтивост, социални норми на взаимоотношения между поколения, полове, социални класи и групи, лингвистично кодифициране на фундаментални практики във функционирането на дадено общество и т.н.). Социолингвистичната компетентност неизменно засяга комуникацията между хора от различни култури, макар и участниците в нея често да не осъзнават това. Ето защо наличието или отсъствието ѝ се разглежда като предпоставка за осъществяване на межкултурна, кроскултурна или интеркултурна комуникация. В настоящата разработка термините социолингвистична и социокултурна компетентност (познаване на национално-културната специфика на езика, който се изучава като чужд) се приемат за синонимни. Изследване, проведено от Ефтимова (2007), доказва, че в англоезичния научен дискурс е налице пълна контекстова синонимия между тях и те са взаимозаменяеми по съдържание.

Разбирането ни за същността на езика като преподаватели по език и изследователи на език неизменно се трансферира и в нашата педагогическа практика и става част от професионалното ни отношение към езиковото обучение. То влияе на планирането на учебния процес по език, на създаването и интерпретацията на учебните програми по роден и чужд език и на педагогическите практики в езиковото обучение като цяло. Учителите, които възприемат езика като код и отчитат единствено знаковия му характер, превръщат усвояването на граматика и лексика в приоритетна, а може би и единствена цел на езиковото обучение. Този подход към езиковата педагогика е ограничен, а учещите не могат да усетят езика като жива, социално обусловена, комуникативна реалност. В тези случаи изучаването на език се възприема като поредната интелектуална дейност, като упражнение, изискващо сухо запаметяване на езикови средства и правила за тяхната организация. Разбирането за езика като социална практика, от друга страна, изисква от учениците да се ангажират с дейности, в които те създават и интерпретират значения, в които общуват чрез създаване на свои собствени значения и развиват личностно значими взаимоотношения с изучавания език. По този

начин езиковата педагогика може да се фокусира върху интерпретацията и създаването на значения, а езикът се усвоява като система на лична ангажираност към един своеобразно нов свят, където учещите опознават културни и други различия на личностно ниво. Учителите по чужд език, които тълкуват и обясняват смисъла на учебната информация в социален контекст, разкриват културно разнообразие, в което учениците забелязват и осъзнават приликите и разликите между своя роден език и чуждия. В съвременната чуждоезикова методика ясно се съзнава необходимостта от осигуряване на възможности на учениците да преминат отвъд това, което вече знаят, и да се научат как да се справят с непланираните и непредсказуеми аспекти на езика. Така те постепенно установяват и разбират, че начинът на мислене и изразяване, който е заложен в културата на изучавания език е взаимосвързан с усвояването на самия език. Всеки език следователно би трябвало да се разглежда не само като система от лингвистични норми, а и като система от социални норми и поведение, от духовни и културни ценности.

От всичко гореизложено можем да направим следните изводи с цел формиране и подобряване на езиковата педагогическа практика.

- Езикът не е само и единствено система от знаци за кодиране и декодиране на информация. Езикът е и социална практика на създаване и интерпретиране на значения.
- Езиковата педагогическа практика отразява възприетата теория за същността на езика. Необходимо е да се постигне баланс между разбирането за езика като код и разбирането за езика като социална практика на ниво учебни програми по роден и чужд език.
- Усвояването на език е фундаментално свързано с изучаването на културата на народа (етноса), който е носител на усвоявания език.

КУЛТУРА И ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

В рамките на антропоцентричната научна парадигма лингвистичните дисциплини поставят във фокуса на своите изследвания отношенията „език-човек“, „език-етнос“, „език-култура“. Тези идеи, разгледани по същество и в исторически план, не са нови, но са изместени от идеите на структурализма в началото на XX век. Антропоцентричният подход характеризира изследванията на В. фон Хумболд, Е. Бенвенист, Г. Щайнтал и др. Обща за всички тях е постановката, че езикът във всички времена е бил признаван за най-ярката идентифицираща характеристика на етноса и че всеки жив език се развива заедно с обществото, т.е. с хората, които го говорят. Ако приемем основния принцип в социолингвистиката, че *езикът определя обществото, а обществото определя езика*, то смятаме, че също може да се твърди, че *езикът определя културата, а културата определя езика*. Още

Питагор съветвал „за опознаване на нравите, на който и да е народ“, преди всичко да се изучи езикът (Воркачов 2001:64 цит. по Димитрова 2008). Лингвистиката приписва на понятието *култура*, също както и на понятието *език*, предимно социални измерения, т.е. можем да направим извода, че културата е фундаментално, свойствено, присъщо свързана с даден език. За да се изследват връзките между език и култура и културните експликации в езика на различни народи и етноси, през 90-те години на XX век се обособява лингвокултурологията като самостоятелно научно направление. Тази сравнително млада наука се заражда вследствие на сливането на изследователските интереси на две подкатегории на лингвистиката – социолингвистиката и културологията. Разглеждайки въпросите на интеркултурната комуникация, В. Воробъев формулира задачите на лингвокултурологията. Според него науката лингвокултурология изучава национално-културната семантика на езиковите единици с цел разбирането им в пълнотата на тяхното съдържание и оттенъци, в степен максимално близка за възприемане от носителите на даден език и дадена култура (Воробъев 1994 цит. по Димитрова 2008). Културната семантика на даден език особено ясно и отчетливо се разкрива в лингвостранознанието – дидактичен аналог на социолингвистиката, развиващо идеята за необходимостта от сливане на обучението по чужд език като съвкупност от изразни форми с изучаването на обществения и културния живот на носителите на езика. Лингвокултурологията е теоретичната база на лингвостранознанието, а то, от своя страна, възниква като дисциплина във връзка със задачите на интеркултурната комуникация. Лингвостранознанието представя пълната, многомерна картина на неезиковия контекст на използване на даден изучаван език. През 1983 г. в труда си „Език и култура“ Костомаров и Верещагин, смятани за бащи на лингвостранознанието като научно направление, въвеждат и термина „лингвокултурна компетентност“ като постулират, че „сюзът на език и информация, отнасяща се до съответната национална култура се определя като лингвокултурно обучение“ (Kostomarov & Vereshchagin 1983). То се осъществява чрез интеграцията на отделни елементи от географията, историята, културознанието, филологията и социалната антропология на страната или страните, в които този език се говори и поставя началото на лингвокултурен подход в руската чуждоезиковата методика. Лингвокултурният подход дава възможност на учещите да усвоят взаимосвързани етнокултурни знания за езика, културата и историята на даден народ и да формират лингвокултурна компетентност. Двата руски учени формулират и един от най-важните аспекти на обучението по чужд език: две национални култури никога не съвпадат напълно – това следва от факта, че всяка се състои от национални и интернационални елементи. „Съвкупността от съвпадащите (интернационалните) и различаващите се (националните) единици за всяка двойка съпоставяни култу-

ри ще бъдат различни“ (Верещагин и Костомаров 1980:30 цит. по Димитрова 2008).

Освен в социалингвистиката културата е обект на изследване и в антропологията (социална антропология, езикова антропология), културологията, психологията. Културата от антропологично гледище е поведението на хората, включително и техните езици, различните вярвания, социалните структури, институциите и материалните блага, които се използват. Британският антрополог сър Едуърд Тайлър е един от първите учени, които използват понятието „култура“ в цялостен и универсален смисъл. Според него култура е „това сложно цяло, което включва знания, вярвания, изкуство, нрави, закони, морални схващания и всички други навици, придобити от човека като част от обществото“ (Tyler 1974). Неговата дефиниция е често цитирана и в съвременната културология, защото освен всичко създадено от едно общество като знание, творчество, право и религия, културата е представена и като колективен феномен, дело на социума. Тълковният речник на Кеймбридж ни дава следното, сходно на предходното определение за култура: начинът на живот, особено общоустановените традиции и вярвания на определена група хора в определено време (Cambridge English Dictionary). Крьобер и Клъкхоун (Kroeber & Kluckhohn 1952) предлагат 164 различни определения за култура като двамата учени са едни от първите изследователи на модерната епоха, които осветляват разнообразните аспекти на това понятие и говорят за това колко многопластово и сложно е то. Според тяхното разбиране културата е споделен от група хора феномен, който се съхранява и предава чрез символи. Тя съдържа всички материални и нематериални постижения на дадено общество – идеи и артефакти. Културата е едновременно процес и резултат – тя, от една страна, е продукт на човешкото поведение, а от друга, е елемент и предпоставка за определено поведение (Kroeber & Kluckhohn 1952). Холандският социален психолог Геерт Хофстеде е един от първите цитирани изследователи, що се касае до изследване на межкултурни различия. Според него „културата е колективно програмиране на ума, което отличава членове на една категория хора от друга“ (Hofstede 2001). Това „програмиране на ума“ се осъществява още в детството под влиянието на семейната среда, обкръжението в квартала и училището. Общото между всички гореизложени дефиниции е, че те очертават социално-антропологичното разбиране за културата като символна система, където на преден план излиза социално-психологическият аспект на понятието.

В чуждоезиковата методика преподаването на култура се счита за интегрална част от езиковото обучение. Това гледище е традиционно и безспорно възприето особено през последните няколко десетилетия, благодарение на въвеждането на социалингвистичната компетентност в съществуващите модели на комуникативна компетентност (в това число и в модела, предлаган

в Общата европейска езикова рамка). Такъв консенсус обаче не съществува относно какво от чуждата култура да се преподава, а различията във възгледите стават още по-големи относно въпроса как да се преподава култура. За разлика от преподаването на лексика и граматика, които са конкретни по своята същност, при преподаването на култура, както и при дефинирането на същността на самото понятие култура, липсва конкретика. Те се считат за неясни, аморфни и следователно трудни за определяне. Въпреки това като цяло би могло да се твърди, че преподаването и ученето на култура в обучението по чужд език се възприема и измерва чрез способността на учещия да възприема, да разбира и в крайна сметка да приема културна относителност, т. е. да осъзнава и осмисля всяка култура чрез самата нея. Това означава, че на първо място културата се възприема и осъзнава чрез езика като основна нейна експликация и след това чрез други културни артефакти.

За много чуждоезикови теоретици и практики изучаването на чуждата култура се възприема като формиране на т.нар. *пето умение* наред с писането, говоренето, четенето и слушането (Tomalin 2008; Tomalin & Stempleski 1994). Така целевата култура се възприема като сбор от знания, които притежаваме за обществото, чийто език изучаваме. Този сбор от знания може да бъде дидактически структуриран и сведен до: знания за културни артефакти или предмети на изкуството, знания за места и институции, знания за събития и символи, знания за определен начин на живот. В същата плоскост на тълкуване културата може да бъде разгледана като информация, която учителите да преподават на учещите чужд език. Например целевата култура може да се преподава като набор от правила за социолингвистична употреба, които могат и трябва да бъдат научени от учениците. Ако разгледаме понятието култура в друга плоскост на тълкуване, не просто като сбор от знания, а по-скоро като рамка, в която хората живеят живота си и общуват чрез споделени значения, то тогава преподаването на култура следва да се възприема като преподаване на социална практика. Точно на тези основи стъпва интеркултурната педагогика, при която преподаването на култура преминава отвъд „преподаването на знания за определена култура“ и се възприема като процес, който надхвърля идеята за фактологично опознаване на определена, целева култура. Това означава, че в чуждоезиковата класна стая учещите не само могат да усвояват знания за културата-цел, а могат да разбират себе си и другия спрямо връзката си с културата-цел. Това схващане обуславя разбирането за културата като практика, с която учещите са активно ангажирани и обяснява интеркултурния подход в езиковото обучение.

Считаме, че холистичното възприемане на език и култура и разбирането за естествената, тясна връзка между тях е основополагащо в процеса на преподаване и учене на чужд език. Във всяка реална езикова употреба не само езиковите форми предават смисъл. Затова учещите трябва да са наясно, че

създаването и интерпретирането на значения винаги се осъществява в културно обусловена рамка, т. е. не само езикът, а езикът в неговия културен контекст създават значения. Поради тази причина се очертава необходимост от създаване на практики, в които учениците се ангажират с начините, по които контекстът обуславя какво и как се съобщава. Върху разбирането на значения оказват влияние както културата на учения, така и културата, в която се създава този смисъл. Чуждият език и чуждата култура заедно с родния език и култура присъстват едновременно в един комуникативен акт и могат да бъдат съпоставяни. Научавайки се да общуваме с втори, трети или следващ език, развиваме своята осведоменост относно начините, по които културата се свързва с езика. Връзката между език и култура може да бъде разгледана и от гледна точка на преподаването на чужд език. Начинът, по който преподавателите разбират и интерпретират връзката между език и култура, влияе съществено на начина, по който преподават, на методите и техниките на преподаване, които използват. Развивайки собствено професионално гледище по този въпрос, те трябва да са наясно как възприемат целевата култура и нейното място в чуждоезиковото обучение на даден клас. Всичко, казано дотук, ни дава основание да твърдим, че ученето на език и ученето на култура в езиковото обучение следва да се възприемат холистично, взаимосвързано и взаимообуславящо, тъй като културата на всеки народ се отразява в неговия език, а езикът е този, който съхранява културните традиции, познанието и социалната действителност на своите носители. Усвояването на чужд език от начин на просвещение постепенно се превръща в механизъм за развитие на културата, в средство за формиране на образ на света и на човека в него.

Можем да направим следните заключения от гореизложеното.

- Културата е фундаментално свързана с езика; културата, също както и езикът, е семиотична система със социален характер.
- Културата следва да се възприема и следователно преподава и изучава като социална практика или като културна информация.
- Културата обуславя създаването и интерпретирането на значения в речта.

ФОРМИРАНЕ НА КУЛТУРНА ОСЪЗНАТОСТ В ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Въпросите може ли изобщо да се преподава култура и как да се преподава култура са актуални в академичните среди и днес, макар в образованието на поколения наред да се е осъществявало културно обучение под една или друга форма. Базирайки се на всичко гореизложено и що се касае до преподаването на култура в езиковото обучение, можем да формулираме следните твърдения.

- Преподаването и ученето на култура в езиковото обучение е не само възможно, но и задължително с оглед формирането на културна осъзнатост у учещите.
- Преподаването и ученето на език е по своята същност преподаване и учене на култура.
- Подходите при преподаване и учене на култура са два: културен и интеркултурен.

Както вече споменахме, в методиката на чуждоезиковото обучение културата присъства в разнообразна терминология, касаеща преподаването и ученето. Терминът *социолингвистична компетентност* се покрива смислово с термина *социокултурна компетентност* и включва знанията и уменията на учещия да използва езика уместно в даден социален контекст (социокултурните правила на езиковата употреба). Тези два термина, респективно компетентности, попадат изцяло в „ресора“ на езиковото обучение. Термините *лингвокултурна компетентност*, *културна компетентност* и *културна осъзнатост* също са със сходни конотативни значения. Те са с междупредметен характер по своята същност, но считаме, че в значителна степен се отнасят до езиковото обучение. Независимо кой от термините ще предпочетем да използваме, общото и основното при всички тях е необходимостта от изучаване на целевата култура и кроскултурните различия, за да може да се постигне социално уместно, интеркултурно общуване. В настоящата студия и по принцип в педагогиката на езика смятаме за необходимо да се приеме терминът *културна осъзнатост*, тъй като най-точно отразява разнообразните практики на преподаване на култура както в родно-езиковото, така и в чуждоезиковото обучение, нормативно регламентиран е в европейските образователни документи (напр. в Европейската референтна рамка за ключовите компетентности) и е уместен за използване в ранното чуждоезиково обучение в началните класове от гледище на ограниченото езиково владение в този етап. Присъединяваме се към мнението на Томалин и Стемплески, които твърдят, че културната осъзнатост обхваща необходимостта от формиране у учениците на:

- осъзнатост за собственото културнообусловено поведение;
- осъзнатост за културнообусловеното поведение на другия;
- способност за обясняване и отстояване на собствената културнообусловена позиция (Tomalin & Stempleski 1994).

Формирането на културна осъзнатост в училищното образование и в езиковото обучение е нормативно регламентирано. В Европейската референтна рамка за ключовите компетентности (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning 2006)

културната осъзнатост и изразяване са дефинирани като ключова компетентност, която гражданите на XXI век трябва да притежават. В българското образователно законодателство (Наредба №5 за общообразователната подготовка 2015) същата ключова компетентност е регламентирана като „културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество“, придобива се в хода на общообразователната подготовка, в това число и в начален етап на основната образователна степен и се свързва предимно с учебните предмети „Изобразително изкуство“ и „Музика“. В европейския документ културната осъзнатост обозначава „оценяване на креативното изразяване на идеи, преживявания и емоции чрез различни медии, в това число музика, сценично изкуство, литература, изобразително изкуство“ и включва знания за националното и европейското културно наследство Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning 2006). В методиката на чуждоезиковото обучение и интеркултурната педагогика терминът културна осъзнатост се употребява в друг, по-широк смисъл и обозначава чувствителността на учещия към влиянието на дадено културнообусловено поведение върху езиковата употреба и комуникацията (Tomalin & Stempleski 1994). Смесовото различие е видно, както и фактът, че езиковото обучение и езикът като пряк израз на човешката култура не се споменават нито в европейския, нито в българския нормативен документ по отношение на формирането на културна осъзнатост като ключова компетентност. Формирането на знания за социални конвенции, културни различия и езикова вариативност е предвидено и регламентирано само в „Умения за общуване на чужди езици“ като ключова компетентност в европейската и респективно българската образователна документация. Имайки предвид тясната взаимовръзка между език и култура, глобализацията и необходимостта от успешна интеркултурна комуникация, считаме, че това няма как да не бъде отчетено като съществен пропуск.

От друга страна, трябва да отбележим, че и двата документа адекватно и коректно представят междупредметния характер на ключовите компетентности, което ни препраща към разглеждане на учебните програми по чужд език, където се изяснява дали и в каква степен учебният предмет „Чужд език“ допринася за формирането на културна осъзнатост у учениците. Във всички учебни програми по чужд език (английски, немски, френски, испански, италиански и руски език) за 2–4. клас в общообразователната подготовка се предвиждат „дейности за опознаване на собствената култура в контекста на световното и европейско културно наследство като ученикът активно участва в ... постановки, празници и др., посветени на България и на страните на изучавания език; връзка с учебните предмети “Български език и литература“, „Музика“ и „Изобразително изкуство“ (Учебни програми по чужд език 2–3. клас и Проект на учебни програми по чужд език за 4. клас). Като

коментар към гореизложеното резонно може да се отправи въпроса защо в учебните програми по чужд език се предвиждат дейности за изучаване на собствената, родната култура? И не е ли по-уместно българската култура в езиковото обучение да се изучава в часовете по „Български език и литература“? Трябва да поясним, че не подценяваме важноста на изграждането на чувство за национална идентичност и не отричаме ролята на предмета „Чужд език“ в него. Считаме обаче, че в чуждоезиковото обучение в началните класове у нас е необходимо *да се даде превес на изучаването на целевата култура в контекста на родната, а не обратното.*

В „Подходи и методи в обучението по чужд език“ в учебните програми по чужд език за 2–4. клас (Пак там) се посочва още:

- изграждане на положително отношение към английския, немския, френския, испанския, италианския и руския език и култура;
- изграждане на нагласа за межкултурно общуване, развиване на толерантност и интерес към други култури и модели на поведение, както и на чувство за национална идентичност при поднасяне на информация за Обединеното кралство и САЩ (английски език), ФР Германия, Австрия, Швейцария (немски език), Франция (френски език), Испания и испаноезични страни (испански език), Италия (италиански език), Русия и рускоезични страни (руски език).

Убедено твърдим, че положителното отношение към чуждия език и култура се изгражда именно чрез опознаване на чуждия език и култура. За да се осъществи това, учебните програми трябва да включват не само експликации на езика като семиотична система, но и на целевата култура като семиотична система. За разлика от т. нар. стари, досега действащи учебни програми по чужд език за 2–4. клас, където културният елемент в езиковото обучение почти изцяло липсва или се разбира имплицитно, в новите програми е напълно уместно предвидено „в определени уроци да има елементи и/или рубрика за културата“ на страната/ страните, където този език се говори (Пак там). В учебниците по чужд език на различни чужди издателства такива рубрики традиционно присъстват. Предстои да видим как тези културни елементи или рубрики ще бъдат практически реализирани в българските учебни комплекти по чужд език за 2–4. клас.

Формирането на културна осъзнатост включва още „развиване на толерантност и интерес към други култури“, както е посочено в програмите по чужд език за 2–4. клас (Пак там), но как е решен въпросът да се даде приоритет на културата на една държава/етнос пред тази на друга, където се говори един и същи език? В случая с учебните програми по английски език за 2–4. клас се предвижда поднасяне на културна информация за Обединеното кралство и САЩ, а държави като Канада и Австралия например не

са включени от програмата. В учебните програми по испански език за 2–4. клас, от друга страна, подобно недоразумение е предотвратено с посочването на необходимостта от включване на културна рубрика за „Испания и други испаноезични страни“ (Пак там), а решението културата на коя страна да бъде представена е оставено на авторските колективи на учебниците по испански език. За решаването на подобни казуси смятаме, че би трябвало да има единен общоустановен подход в учебните програми по всички езици. Още повече смятаме, че формирането на културна осъзнатост е умение, което по своята същност е наддържавно и надетническо. Основният въпрос при поднасянето на културна информация е не коя държава да бъде представена, а как въпросната културна информация да бъде интегрирана адекватно в учебните програми, така че да способства за изграждането на *интеркултурна комуникативна компетентност*, част от която е културната осъзнатост на малките ученици.

Друг актуален въпрос при формирането на културна осъзнатост у учениците в езиковото обучение е какво от целевата култура да се преподава и съответно изучава. Б. Томалин твърди, че преподаването на култура в чуждоезиковото обучение трябва да включва следните четири измерения (елементи), които са представени на фиг. 1¹:

- фактологични знания за целевата култура – история, география, литература, изкуство, институции;
- ценности в целевата култура – това е „душата на народа“ или какво смятат хората за важно. Тук могат да се включат теми като семейство, гостоприемност, патриотизъм, честност и др.;
- поведение в целевата култура – знания за ежедневните, културнообусловени практики и поведение на хората;
- интеркултурни умения – развиване на интеркултурна чувствителност и осъзнатост чрез използване на езика-цел (Tomalin 2008).

Два от културните елементи, изобразени на фиг. 1 (факти и ценности) изискват възприемане и следователно преподаване на *културата-цел като информация*, а другите два елемента (поведение и интеркултурни умения) изискват възприемане и преподаване на *културата-цел като социална практика*. Конкретно за необходимостта от преподаване на англоезична култура в обучението по английски език като чужд/втори Томалин посочва две основни, неопровержими причини – глобализацията на съвременното общество и статута на английския език като *lingua franca* (Tomalin 2008).

¹ Графичното представяне на елементите на културата на фиг. 1 е на автора на настоящата студия и не представя позицията на цитираните учени.



Фиг. 1. Елементи на преподаването на култура

Социалните и културните аспекти на езиковото обучение се проявяват най-вече в целите на формиране на културна осъзнатост у учещите. Томалин и Стемплески ги дефинират така:

- да се помогне на учениците да осъзнаят факта, че всички хора демонстрират културнообусловено поведение;
- да се помогне на учениците да разберат, че социалните променливи като възраст, социална класа, място на живеене и др. влияят на речта и поведението на хората;
- да се помогне на учениците да опознаят конвенционалното поведение в често срещани житейски ситуации в целевата култура;
- да се помогне на учениците да повишат своята осъзнатост за културната семантика на думи и фрази от езика цел;
- да се помогне на учениците да развият и усъвършенстват уменията си за създаване и оценяване на генерализации за целевата култура по отношение на съществуващи факти;
- да се помогне на учениците да развият необходимите умения за намиране и организиране на информация за целевата култура;
- да се стимулира интелектуално любопитство у учениците към целевата култура и да се провокира емпатия към представителите на целевата култура (Tomalin & Stempleski 1994).

В заключение можем да отбележим, че езикът е феномен, който се разглежда и изучава в контекста на човешката му културнообусловена употреба. Той ни дава възможност за опознаване на нови култури, обичаи, традиции и ценности, като ни помага да ги разбираме и общуваме успешно. Ако основната цел на езиковото обучение в края на XX век е била постигането на комуникативна компетентност, то днес в началото на XXI век считам, че тя може да бъде предефинирана като постигане на интеркултурна комуникативна компетентност. В този смисъл формирането на културна осъзнатост трябва да се превърне в съществена част от езиковото обучение на учениците от началните класове и от следващите степени и етапи на образованието у нас. Очертана е необходимост от създаване и затвърждаване на добри практики за преподаване на култура и формиране на културна осъзнатост в ранното езиково обучение у нас, които да ангажират учениците на познавателно, поведенческо и афективно ниво. За да се осъществи това, са необходими следните предпоставки:

- разбиране на връзките между понятията език и култура както от преподавателите, така и от учениците и практическо прилагане на това разбиране в процеса на преподаване и учене;
- модифициране на нормативната образователна документация по посока изрично включване и признаване на ролята на предметите „Български език и литература“ и „Чужд език“ във формирането на културна осъзнатост като ключова компетентност за учене през целия живот в общообразователната подготовка на българските ученици.

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, А. Подготовка по български език на ученици мигранти (методически аспекти). В. Търново, Фабер, 2013.
- Димитрова, Г. Тезаурусно моделиране на лингвокултурологичната терминология. Варна, Liternet.bg, 2008. [цит. на 08.06.2017]. Налично на: <http://liternet.bg/publish22/g_dimitrova/tezaursyt/content.htm>
- Добрева, Е. Увод в общото езикознание. УИ „Еп. К. Преславски“, Шумен, 2004.
- Ефтимова, А. Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. Варна, Liternet.bg, 2007 [цит. на 9.06.2017]. Налично на: <<http://liternet.bg/publish9/aeftimova/kompetentnost.htm>>
- Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка; Обн. – ДВ, бр. 95. от 08.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката, МОН, 2015.
- Проект на учебни програми по чужди езици (английски, немски, френски, испански, италиански, руски език) за 4. клас. МОН, 2017.
- Симеонова, И., Г. Димова. Преподаване и учене на чужд език и култура в началните класове // Сборник доклади от пети студентски научен форум на ФНПП при СУ „Св. Кл. Охридски“. София, Авангард Прима, 2017.

- Учебни програми по чужди езици (английски, немски, френски, испански, италиански, руски език) за 2. клас. Утвърдени със Заповед № РД09-300/ 17.03.2016 г. МОН, 2016.
- Учебни програми по чужди езици (английски, немски, френски, испански, италиански, руски език) за 3. клас. Утвърдени със Заповед № РД09-1093/ 25.01.2017 г. МОН, 2017.
- Cambridge English Dictionary*. [Online]. CUP. Available from: <<http://dictionary.cambridge.org/>>
- Canale, M.* From Communicative Competente to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication. Edt. J. C. Richards and R.W. Schmidt, Longman, 1983.
- Hofstede, G. Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations. Sage Publications, 2001.
- Kroeber, A. L., C. Kluckhohn.* Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge, Massachusetts, USA, 1952.
- Kostomarov, V., E. Vereshchagin.* Language and Culture. Moscow, Russkij jazyk Publishers, 1983.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on *Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC). European Parliament and Council, 2006. Eur-lex.europa.eu. Available from: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>>
- Tomalin, B., S. Stempleski.* Cultural awareness. OUP, 1994.
- Tomalin B.* Culture – the fifth language skill. Teachingenglish.org.uk, 2008 [cited 15.05.2017]. Available from: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill>>
- Tylor, E. B.* Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. New York, Gordon Press, 1974. [cited from Wikipedia 16.05.2017]. Available from: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Culture#CITEREFTylor1974>>

Студията е предадена за включване в Годишника на СУ, ФНПП, том 110, на 14.06.2017 г.

