

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

Мира Цветкова-Арсова, Маргарита Томова,  
Аргуриула Антониу

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

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

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

Mira Tsvetkova-Arsova, Margarita Tomova,  
Argyroula Antoniou

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

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

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

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

Участници в изследването са:

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

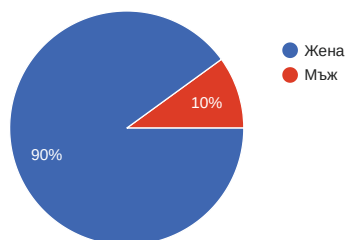
Независимо от неравномерното разпределение на специалните педагози от двете държави, получените резултати могат да предложат една правдива и представителна картина относно мнението, нагласите и трудностите, при това в сравнителен план.

## АНАЛИЗ НА ПОЛУЧЕНИТЕ РЕЗУЛТАТИ В СРАВНИТЕЛЕН ПЛАН

Ще започнем с разглеждане на демографските данни.

1. Вие сте:

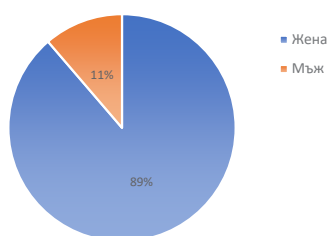
30 отговора



Фиг. 1. Разпределение по пол в България

1. Вие сте?

62 отговора

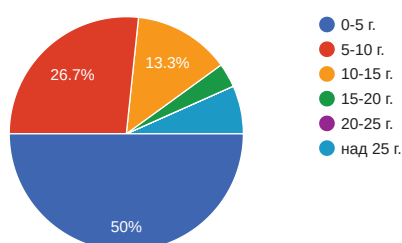


Фиг. 2. Разпределение по пол в Гърция

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

2. Какъв трудов стаж по специалността имате?

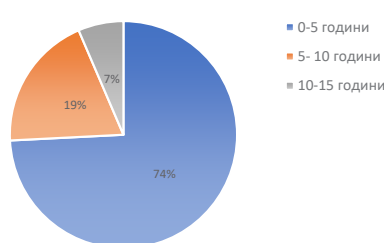
30 отговора



Фиг. 3. Разпределение според стаж в България

2. Какъв трудов стаж по специалността имате?

62 отговора



Фиг. 4. Разпределение според стаж в Гърция

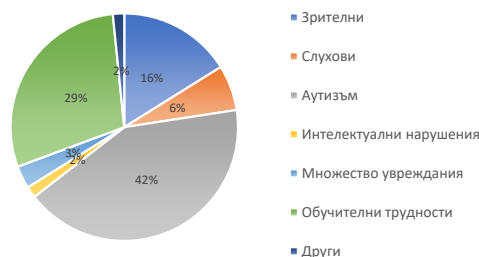
И сред двете групи учители – от България и Гърция (фиг. 3 и фиг. 4), преобладават тези със стаж по специалността между 0 – 5 години, от българска страна са 50% (15 лица), а сред гръцките преподаватели – 74% (46 души). Това е сравнително висок процент на учители с по-малко стаж, но предполага и по-висок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

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



Фиг. 5. Вид нарушение на децата в България

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

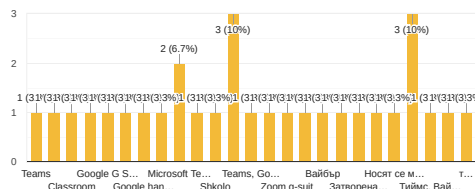


Фиг. 6. Вид нарушение на децата в Гърция

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

4. Каква платформа използвате в процеса на обучение?

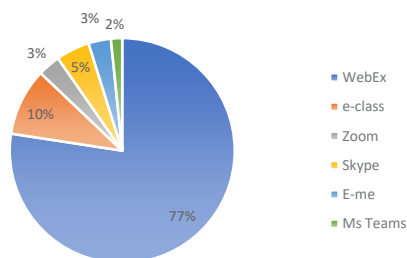
30 отговора



Фиг. 7. Онлайн платформи за обучение в България

4. Каква платформа използвате в процеса на обучение?

62 отговора

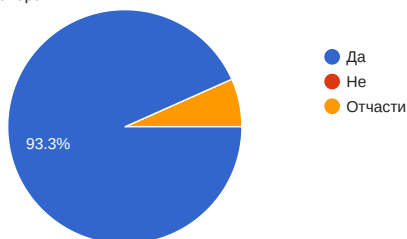


Фиг. 8. Онлайн платформи за обучение в Гърция

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

5. Достъпна ли е тя за Вас?

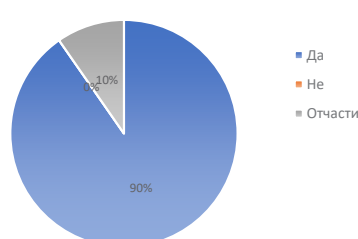
30 отговора



Фиг. 9. Достъпност на платформата сред учителите в България

5. Достъпна ли е тя за Вас?

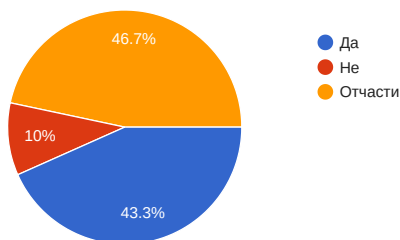
62 отговора



Фиг. 10. Достъпност на платформата сред учителите в Гърция

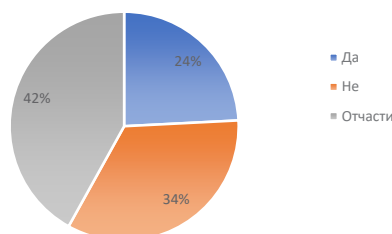
При запитване на учителите дали платформата е достъпна (фиг. 9 и фиг. 10) 93,3% (28) от българските специални педагози са отговорили положително и приблизително 90% (56) от гръцките участници са потвърдили, че платформата е достъпна за тях. За щастие малко са тези, които са посочили „отчасти“ – сред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

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



Фиг. 11. Компетентност на учителите в България

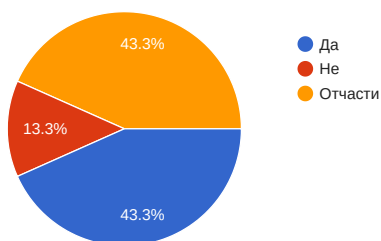
6. Чувствахте ли се компетентни да работите с нея?  
62 отговора



Фиг. 12. Компетентност на учителите в Гърция

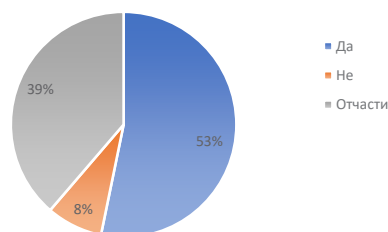
На въпроса относно компетентността за работа с посочената платформа (виж фиг.11) прави впечатление по-високият брой български участници – 14 (46,7%), които отчасти са се чувствали компетентни да работят с посочената платформа, а 13 (43,3%) определят себе си като компетентни да я използват в работата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

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



Фиг. 13. Достъпност на платформата сред учениците в България

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



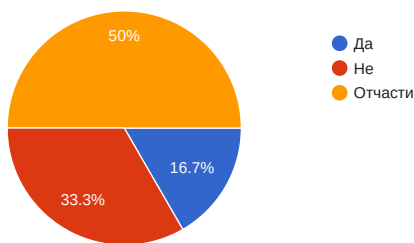
Фиг. 14. Достъпност на платформата сред учениците в Гърция

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



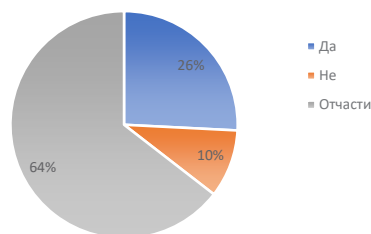
сред гръцките преподаватели – 39% (24). Отрицателно са отговорили 13,3% (4) от българските учители, а сред гръцките 8% (5). Прави впечатление, че независимо от различните онлайн платформи и от различието в преобладаващата диагноза приблизителни са резултатите в достъпността на платформата сред децата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

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



Фиг. 15. Компетентност на учениците в България

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

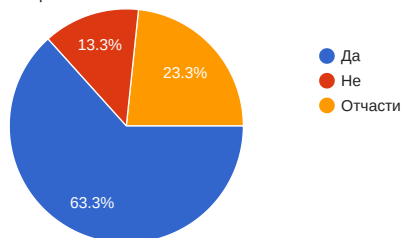


Фиг. 16. Компетентност на учениците в Гърция

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

9. Осъществявате ли онлайн срещи?

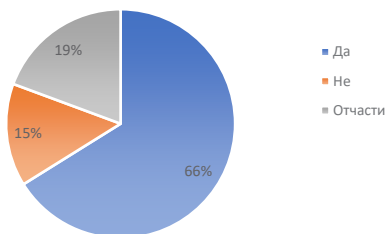
30 отговора



Фиг. 17. Осъществяване на онлайн срещи в България

9. Осъществявате ли онлайн срещи?

62 отговора

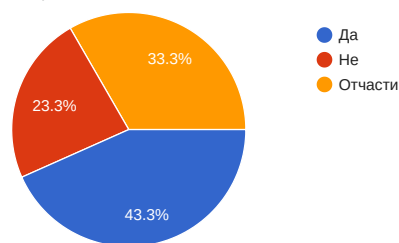


Фиг. 18. Осъществяване на онлайн срещи в Гърция

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

10. Платформата позволява ли да водите пълноценни онлайн занятия?

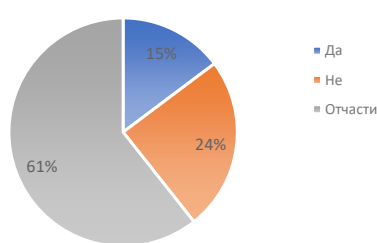
30 отговора



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

10. Платформата позволява ли да водите пълноценни онлайн занятия?

62 отговора



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

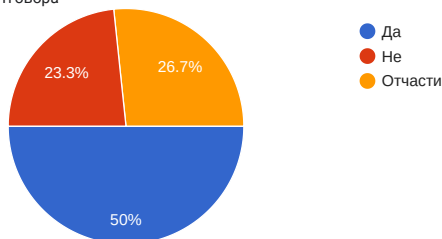
Наблюдават се и различия в мнението на учителите относно пълноценността на онлайн занятията. 43,3% (13) от българските учители считат, че онлайн занятията са били пълноценни, докато 33,3% (10) ги определят като отчасти пълноценни, а 23,3 (7) са категорични, че не са били пълноценни. Сред гръцките участници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

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

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

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

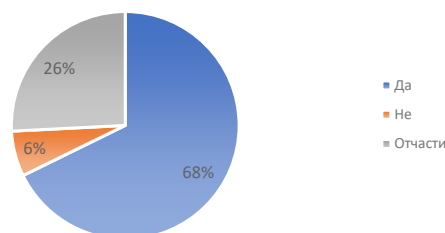
30 отговора



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

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

62 отговора

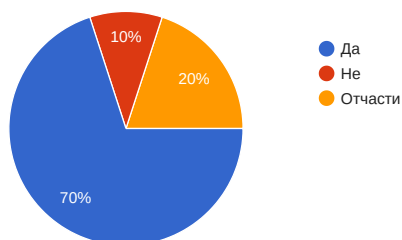


Фиг. 22. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учителите в Гърция

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

14. А учениците Ви?

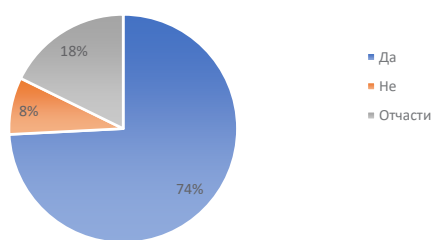
30 отговора



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

14. А учениците Ви?

62 отговора

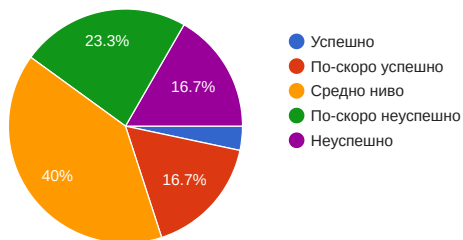


Фиг. 24. Необходимост от формиране на допълнителни умения и компетентности сред учениците в Гърция

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

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

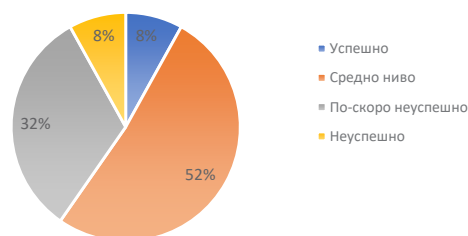
30 отговора



Фиг. 25. Успех на онлайн обучението в България

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

62 отговора



Фиг. 26. Успех на онлайн обучението в Гърция

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

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

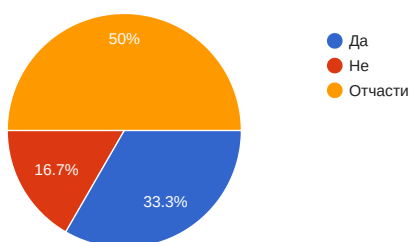
Отговорите на въпрос №16, зададен към учителите от Гърция, отнасящ се към компетентностите, нужни на учителя за успешно онлайн/дистанционно обучение, отново не се отдалечават много от

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

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

17. Вие притежавате ли тези описани компетентности?

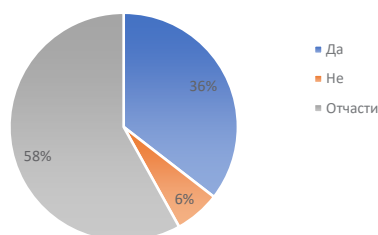
30 отговора



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

17. Вие притежавате ли тези описани компетентности?

62 отговора

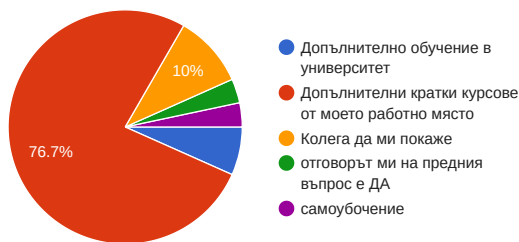


Фиг. 28. Лична оценка за наличие на изброените компетентности сред учителите от Гърция

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

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

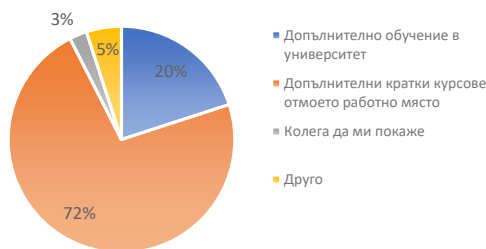
30 отговора



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

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

62 отговора

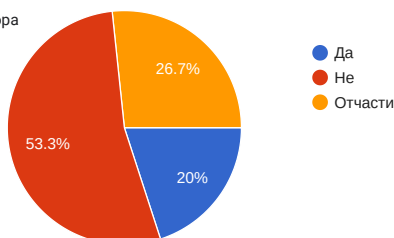


Фиг. 30. Мнението на участниците от Гърция за начина и мястото на формиране на необходимите компетентности

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

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

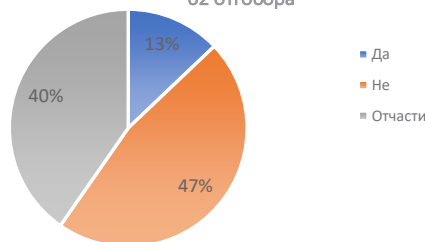
30 отговора



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

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

62 отговора

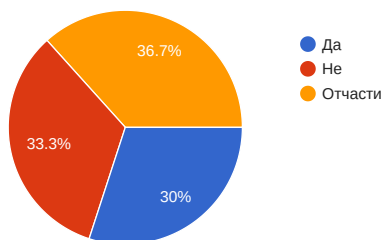


Фиг. 32. Мнението на участниците от Гърция за развитие на компетентности за електронно и дистанционно обучение в университетската подготовка

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

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

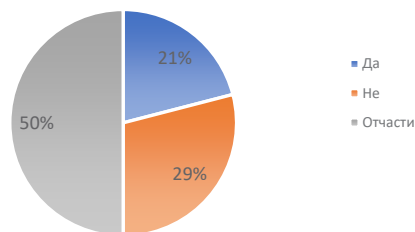
30 отговора



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

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

62 отговора



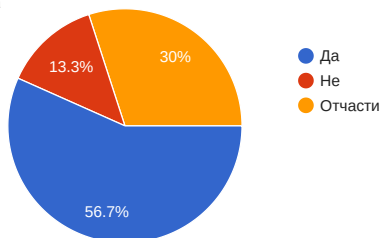
Фиг. 34. Мнението на учителите от Гърция за приноса на учителския им опит в изграждане на компетентности за електронно и дистанционно обучение

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



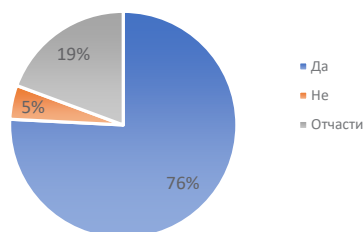
21. Съществуват ли според Вас големи различия в компетентностите, нужни при присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение?

30 отговора



Фиг. 35 Разлики в онлайн и присъствено обучение в България

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



Фиг. 36 Разлики в онлайн и присъствено обучение в Гърция

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## БИБЛИОГРАФИЯ

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

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

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

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

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

---

*За авторите:*

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

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

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

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

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

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

Аргирюла Антониу  
Магистър по Специална педагогика, специален педагог в Гърция.  
E-mail: [argieanton@gmail.com](mailto:argieanton@gmail.com)

*About the authors:*

Prof. Dsc Mira Tsvetkova-Arsova  
Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Special Education  
Contact: Bulgaria, Sofia, 69A, Shipchenski prohod Blvd  
E-mail: [mcvetkova@uni-sofia.bg](mailto:mcvetkova@uni-sofia.bg)

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

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