

# ВЪЗПРИЕМАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ ОТ ТЕХНИТЕ СЪУЧЕНИЦИ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИЯ КЛАС

Мария Валявичарска

**Резюме:** Приобщаващото образование е интересен за изследване и наблюдение процес, който следва логиката и политиката за интегриране на хората с различни способности. Множество изследвания се насочват към неговото изучаване в общообразователна среда. Наличието на все повече ученици със специални образователни потребности в училище създава условия за изследване на различни нагласи, взаимоотношенията между учениците в класа, както и ролята на общообразователния учител в процеса. Част от тези проблеми се поставят за разглеждане в настоящото изследване. Прави се опит за описание на приобщаващото образование като многостранен процес, в който се срещат децата и учениците със специални потребности и учителите, техните съученици, връстниците от неформалната общност, в която участват, родителите. Интересни са взаимоотношенията, които възникват между тях в процеса на обучение в общообразователното училище. Изследването прави опит да разкрие нагласите на учениците без нарушения спрямо съучениците им със специални образователни потребности, готовността им за изграждане на взаимоотношения с тях, както и нагласите на общообразователните учители към учениците със специални потребности и приобщаващото образование.

**Ключови думи:** приобщаващо образование, специални образователни потребности, общообразователни училища, общообразователни учители, съученици

## PERCEPTION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM THEIR CLASSMATES IN MAINSTREAM CLASS

Maria Valyavicharska

**Abstract:** Inclusive education is a process that is interesting for both studying and observing as it follows the logic and policy for the integration of people with different abilities. A lot of studies focus on examining this process in a mainstream educational setting. The growing numbers of

schoolchildren with special educational needs creates the necessary prerequisites for studying different attitudes, interrelations among schoolchildren in a class as well as the role of the mainstream teacher in the process. The current study addresses some of these issues. An attempt is made to describe inclusive education as a multi-faceted process which brings together the children and schoolchildren with special educational needs and their teachers, classmates, peers from the informal community they are part of, parents. The interrelations which evolve among them in the process of learning at a mainstream school are of particular interest. The study attempts at showing the attitudes of mainstream schoolchildren to their classmates with special educational needs, the degree in which they are ready to build any relationship with them as well as the attitudes of the mainstream teachers to the schoolchildren with special needs and to inclusive education as well.

**Keywords:** inclusive education, special educational needs, mainstream schools, mainstream teachers, classmates

## УВОД

Философията на приобщаващото образование е изградена върху правото на образование на всеки човек. Базирана е върху идеите за интегриране на хората с увреждания в обществото, като успява да развие и въведе идеята за промяна на физическата среда и модела на обучение според нуждата на обучаваните. Наредбата за приобщаващото образование, приета през 2016, актуализирана по-късно през 2017 година, включва в себе си идеята за общо и равноправно образование на всички деца, без значение на техния социален или здравен статус. „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота и общността.” (Ministry of Education and Science (2017). Наредба за приобщаващо образование, 2017, чл. 3, ал. 1). Освен като нов модел за обучение, възпитание и образование на ученици със специални потребности, идеята и реализацията на приобщаващото образование биха могли да се разгледат и като начало на процеса на десегрегация на децата със специални образователни потребности (СОП) и тяхната интеграция в обществото.

Редица изследвания, проведени в областта на специалната педагогика и по-специално в контекста на интегрираното обучение

през последните 20 години, дават своя принос в реализирането на идеите на приобщаващото образование, като го превръщат в една по-осъвременена и по-модерна възможност за образование и обучение. Според Evgenieva (1999:32) „интегрирането на деца в неравностойно положение е процес отворен и неограничен във времето“. Вероятно приобщаващото образование не е нито първата, нито последната стъпка по посока на все по-активното включване на деца и ученици със специални потребности както в образователната система, така и в живота на обществото. Динамиката на процесите в общообразователната система е безспорна, особено от промените, които наблюдаваме и в които участваме от началото на 2020 година при живот и работа в условията на социална изолация заради извънредно положение и карантина.

По темите за проблемите на децата и учениците със специални образователни потребности и интегрираното/приобщаващо образование работят редица автори, които разглеждат проблемите, свързани с тях, от различен ъгъл. Така, например, Karadjova (2010) разглежда интегрираното обучение за умствено изостаналите ученици като „обучение, при което проблемите, свързани с тяхната социализация и професионална реализация, трябва да се решават така, че в максимална степен да се цади тяхното здраве и възможности“ (Karadjova, 2010:141).

По въпросите за интегрираното обучение Dobrev посочва, че „интеграцията има смисъл само ако чрез нея се повишават възможностите за учене и обучение, като в същото време се създават условия за сътрудничество с другите, повишава се чувството за принадлежност и уважение“ (Dobrev, 2009:23).

Освен погледа към интегрираното обучение през призмата на нуждите на ученика със СОП и неговата готовност за интеграция, готовността на общообразователните учители също е от важно значение. Ето защо тук намира място проведено изследване от Evgenieva (2007:68): „Средно 53% от анкетиранияте педагози нямат притеснения от промените, които ще настъпят в класа и в начина им на работа при навлизането на учениците със СОП“. Цитираните данни са положителни и биха могли да се обяснят с факта, че по времето на интеграцията учениците със СОП все още не са били често срещано явление в училище, а общообразователните учители не са се сблъскали до този момент със сложния процес по приобщаване на ученици с различни нарушения. И все пак, тенденцията, която изследването сочи, е с положителен характер.

Сред множеството научни изследвания в областта, разгледайки интегрираното обучение и приобщаващото образование от всички страни, възниква въпросът: Как се отразява то върху учениците с типично развитие и техните общообразователни учители? Актуалността на проблема за взаимоотношенията между учениците със СОП и тези с

типично развитие се обуславя от факта, че за първи път с пълна сила законовите разпоредби се обединяват така, че да се даде възможност за пълноценното изследване на взаимодействията помежду им, които се пораждат в общообразователна среда, на проблемите, които биха могли да създадат различните видове нарушения по време на комуникационния, а също и на учебния процес.

Тази статия има за цел да представи изследване на взаимоотношенията в общообразователния клас между учениците с типично развитие и тези със специални образователни потребности и да покаже възможните посоки на бъдещо развитие на взаимоотношенията в класа на основание на проведеното изследване. Идеята за неговото провеждане възникна в процеса на работа на автора на настоящата публикация в общообразователен клас като асистент на ученик с аутизъм. Наблюденията показаха, че 90% от всяка промяна на настроението и готовността на учителя за справяне в клас се дължат на поведението на ученика със СОП, както и на неговото присъствие/отсъствие от училищните занимания, на взаимоотношенията между учениците с типично развитие и изборът им на игри в междучасията, на конфликтните ситуации и др. Това даде нов поглед върху разбирането за приобщаващо образование. Ясно се откри тенденцията, че то не е едностранен процес, касаещ само учениците със специални потребности, а и процес, оказващ влияние и върху всички, които влизат в контакт по един или друг начин с тях.

### МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването прави опит да разкрие как и по какъв начин се възприемат учениците с различни потребности (аутизъм, зрителни нарушения, слухов дефицит, умствена изостаналост, детска церебрална парализа) от връстниците им в класа и да покаже защо определени групи с едно и също нарушение са повече или по-малко приети от останалите в класа. Известни са различията и характерните особености в процесите на общуване на тези ученици и би могло да се посочат измененията при общуването на отделните групи ученици със СОП и да се разкрият кои техни качества и способности за общуване благоприятстват или влошават качеството на взаимоотношенията им в класните, а също така и в извънкласните им интеракции. Важно е мястото, което заемат в този процес общообразователните учители и доколко и как споделената от тях позиция въздейства върху качеството на взаимоотношенията в класа.

Изследването беше проведено в 10 училища в няколко населени места в България – София, Пловдив, Шумен, Пазарджик, с. Ивайло (обл. Пазарджик) през 2018 г.

В него участие взеха 244 ученици, от които 130 момичета и 114 момчета (46,7% и 53,3%) в начален етап на образование, които се обучават

съвместно с ученици със специални образователни потребности. Разпределението им в различните класове е следното (Таблица 1):

Таблица 1 Разпределение по пол на участниците в изследването

УЧАСТНИЦИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО								
			Тип увреждане					Total
			Умствена изостаналост	Слухови нарушения	Аутизъм	Детска церебрална парализа	Зрително затруднени	
Вашият пол е:	момиче	Count % within Тип увреждане	30 48,4%	39 54,2%	27 51,9%	24 63,2%	10 50,0%	130 53,3%
	момче	Count % within Тип увреждане	32 51,6%	33 45,8%	25 48,1%	14 36,8%	10 50,0%	114 46,7%

1. В класове, в които се обучават ученици с умствена изостаналост – 48,4% момичета и 51,6% момчета;
2. В класовете с ученици със слухови увреждания – 54,2% момичета и 45,8% момчета;
3. В класовете с ученици с аутизъм – 51,9% момичета и 48,1% момчета;
4. В класовете, в които се обучават ученици с детска церебрална парализа – 63,2% момичета и 36,8% момчета;
5. В класовете с ученици със зрителни нарушения – 50% момичета и 50% момчета.

Методиката на изследването включва:

1. Анкетна карта за изследване на отношението на учителя в общообразователното училище на фондация „Институт за слепи „Вюрцбург“;
2. Анкетна карта за оценяване децата със СОП от техните съученици;
3. Въпросник за отношението на съучениците спрямо интегрирани ученици на фондация „Институт за слепи „Вюрцбург“;
4. Чек-лист за изследване на възприемането на децата със СОП от останалите съученици в общообразователния клас.

Въпросите събират информация за:

- демографско разпределение по пол в класовете на учениците със СОП; начина, по който учениците с типично развитие възприемат своите съученици със специални потребности;

- оценка на справянето с училищните задачи;
- ролята на учителя в обучението на ученика със СОП;
- поведенчески прояви в игрите с класа;
- разлика във възприемането на учениците с различни нарушения от останалите в класа, както и ролята на самите нарушения за оценка на възприемането от околните.

## РЕЗУЛТАТИ

Резултатите от проведеното изследване показват интересни данни по отношение на възприемането на различните групи ученици със СОП. Налице е положително отношение към учениците със зрителни и слухови нарушения и по-негативно към тези с умствена изостаналост, церебрална парализа и аутизъм. Сериозен фактор в този процес е общообразователният учител, чието мнение, нагласи и отношение се оказват по-скоро негативни.

С цел по-добро представяне на резултатите между настоящото изследване и чужди трудове и публикации състоянието на процеса по приобщаване ще бъде представено за всяка една категория поотделно.

### 1. Ученици с умствена изостаналост

След получените резултати, засягащи умствено изостаналите в общообразователното училище, твърденията на редица автори са, че лицата с умствена изостаналост са проблемна група, когато става въпрос за взаимодействие с връстници без нарушения. Изследванията сочат, че спецификата в приобщаването на ученици с умствена изостаналост не е маловажен фактор. Karadžova посочва, че „е от изключително значение здравите деца да бъдат мотивирани да помагат на учениците с умствена изостаналост” (Karadžova, 2010:164). Dobrev (2008) твърди, че „отрицателно влияние върху децата със СОП (като цяло) е етикерането“. Той смята, че още от начална училищна възраст деца с различни нарушения получават определени етикети, които им отреждат негативна роля в социално отношение. Общото мнение е, че включването на учениците с умствена изостаналост в дейностите на тези с типично развитие е нов процес и той се случва трудно. Според Andreev (1994) включването на ученик с умствена изостаналост дори оказва неблагоприятно въздействие върху психиката му, тъй като често срещано явление са ситуации, в които той е недостоен партньор. Също така авторът наблюдава явлението, проявяващо се по време на разпределение на игрови роли, а именно, че умствено изостаналите ученици получават най-непрестижните роли. Резултатите в проведеното изследване сочат, че 74,2% от изследваните лица смятат, че техният съученик с умствена изостаналост изпитва трудност да се обучава в този клас, като посочените причини не засягат само образователния процес, а и липсата на организираност за часовете,

липсата на адекватен контакт между него и останалите. Липсата на взаимодействие между умствено изостаналия и класа се доказват и с факта, че 75,4% от съучениците нямат представа как биха могли да утешат своя съученик, когато е разстроен. Получените данни сочат, че ученикът с умствена изостаналост е непозната емоционална вселена за типично развиващите се в класа. Невъзможността за пълноценен контакт, за пълно споделяне на интереси, предпочитания и изразяване на собствената личност по атрактивен за околните начин е ключов момент в опознаването на такъв ученик от околните.

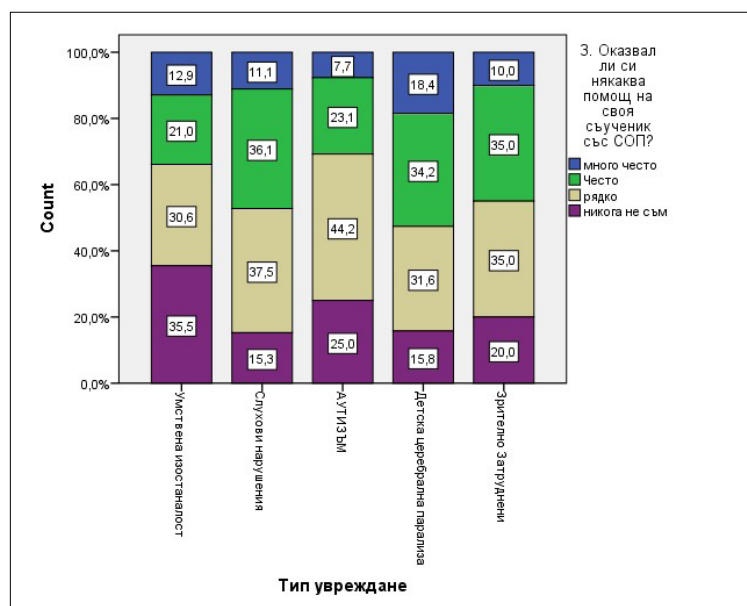
Известна и дълго изследвана истина е, че учениците с умствена изостаналост трудно се включват в игри от различен вид. Редица автори изследват това, за което Stoyanova (2009) твърди, че учениците с умствена изостаналост често не разбират подадените правила при изпълнение на дидактични игри, както и рядко имат възможност да се включват в сюжетно-ролевите такива. Това твърдение се препотвърди от получените резултати в изследването, тъй като 49,2% от изследваните лица отговарят, че не знаят как да играят с умствено изостаналия си съученик, а като причина за това 27,4% посочват неговото неразбиране на правилата и невъзможността му да играе с останалите. Намират умствено изостаналия за по-бавен, забавящ играта, както и че често се случва да я прекъсва безпричинно в най-сублимния момент с цел удовлетворяване на някаква физиологична нужда – жажда, глад.

Поведението на учениците с умствена изостаналост е трудно за разпознаване и възприемане от техните съученици. Според Terziiska (2005) поведението на детето с умствена изостаналост често се възприема от съучениците като „странно“. Съучениците му не разбират „клатенето на тялото, смученето на пръсти и други предмети“ и това довежда до неблагоприятното им възприемане. Близки до това твърдение на Terziiska са и получените резултати от настоящото изследване, където 53,2% от съучениците на ученици с умствена изостаналост определят поведението им като „странно“.

Един от въпросите в изследователската методика засяга честотата на оказваната помощ от страна на съучениците с типично развитие. На въпроса „Оказвал ли си някаква помощ на своя съученик със СОП?“ се открива, че едва 12% помагат много често на своя съученик. Тези, които оказват помощ често в различни ежедневни ситуации, са 21%. По отношение на тези от тях, които се включват рядко като помощници, се оказват 30,6%. Изследваните лица, които декларират, че никога не са оказали помощ на своя умствено изостанал съученик, са 35,5%. Високият процент на тези, които признават, че не са оказвали помощ, показва ниско взаимодействие между умствено изостаналия и останалите в класа предвид нуждите на този тип увреждане, както и липса на изградени

стабилни взаимоотношения. Направен сравнителен анализ между всички получени резултати по този въпрос с останалите категории ученици със СОП сочи, че по време на учебния процес най-много помощ са получили учениците с умствена изостаналост, на които са помагали 53,1% от съучениците в сравнение с останалите категории (Диаграма 1).

Диаграма 1. Оказвана помощ на различните категории ученици със СОП



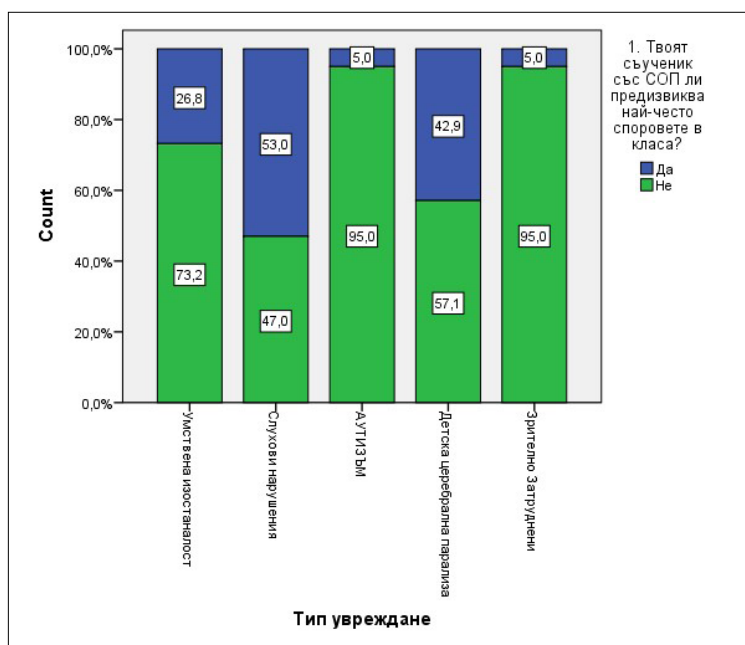
## 2. Ученици със слухови нарушения

Учениците с нарушен слух са на второ място след тези със зрителни увреждания, които показаха висока степен на успешно приобщаване към класа. Получените резултати от изследването кореспондират в голяма степен с резултатите и на други автори. Така например се потвърждава тезата на Rainer, Althuser & Kallmann (1967), че глухите деца имат много повече поведенчески проблеми от чуващите си връстници и нисък фрустрационен толеранс, което се доказва и от отговорите на техните съученици в общообразователния клас, които получихме чрез настоящото изследване – 29,2% от съучениците в класа дават информация, че техният връстник с нарушен слух е често гразнен от останалите съученици, а причината за това е именно предизвикателното им поведение. Разбира се, този факт би могъл да бъде разтълкуван и по друг начин, а именно, че т.нар. „предизвикателно поведение“ е опит за привличане на вниманието на околните като компенсаторен механизъм на липсата на адекватна комуникация. Резултатите сочат, че 15,3% от изследваните лица твърдят, че съученикът им със слухово увреждане често демонстрира грубо поведение и предпочита да „командва“. Този



факт също би могъл да се разтълкува и от друга гледна точка, а именно, че поради своята неспособност да проследят от началото до края комуникативната ситуация, в която попадат, те предпочитат да я ръководят. Вследствие на предишните два факта, касаещи поведението на ученика с нарушен слух, се достига до извода на 38,9% от изследваните, които посочват, че слухово затрудненият им съученик е конфликтен. Тези конфликтни ситуации са следствие на липса на делегирани права за контрол над комуникативната ситуация (Диаграма 2).

Диаграма 2. Оценка на комуникативната ситуация



Това откритие от своя страна противостои на твърдението на Porzlateva (2010), която установява, че учениците с нарушен слух от общообразователното училище демонстрират висока организираност, амбициозни усилия, както и че са отстъпчиви, емоционално уравновесени.

По отношение на нуждата от закрила, която се проявява най-често в гореспоменатите конфликтни ситуации, дадените отговори показват, че най-голяма такава нужда са имали лицата със слухови нарушения, които са били защитавани от своите съученици в 39,7% от случаите в сравнение с останалите категории ученици със СОП. Тук разликата в резултатите между различните категории ученици със СОП е голяма. Тези с аутизъм са били защитавани от 17,5% от съучениците си; лицата с умствена изостаналост – от 16,3% от тях. Най-малка нужда от защита пред останалите или от подкрепа в конфликтна ситуация са имали учениците със зрителни нарушения – 11,8% от защитаващите ги

съученици и едва 9,4%, защитаващи позицията или достойнството на лицата с ДЦП.

Въпреки своите недостатъци обаче, това е една високо приобщена група ученици със специални нужди, защото както твърди Dionisieva (1996) „слуховото увреждане е основна причина за отклоненията в развитието на детето, но няма решаващо значение при определяне на неговите възможности за възпитание и обучение в една или друга среда“ (Dionisieva, 1996). Това твърдение се потвърждава и от отговорите на съучениците, които твърдят, че техният съученик със слухов проблем може успешно да се справя и да учи в общообразователната среда, което се подкрепя от 62,5% от отговорите.

### **3. Ученици с аутизъм**

Групата на аутистичните ученици, които се намират в общообразователното училище, е тази група на ученици със специални нужди, оценени най-ниско в сравнение с останалите категории. Липсата на емпатия и асоциалното поведение, което е типично за лицата с тази диагноза, се оказва пагубно за тяхното приобщаване в общообразователния клас, както и оказва негативно влияние върху начина, по който ги възприемат техните съученици с типично развитие. В течение на това изследване и след анализа на статистическите данни се потвърдиха твърденията и изследванията на автори, работещи по темата за аутизма. Така например Fazlioglu (2014) твърди, че „децата аутисти изпитват трудност при изпълнение на всички социални умения, както с по-простите, така и с по-сложните. Реакциите към нов човек са нетърпимост или свръхобщителност и много често игнорират децата и проявяват нежелание за контакт с тях в каквато и да е организирана обстановка на учене“ (Fazlioglu, 2014). Това твърдение се доказва и от отговорите на съучениците, сред които 34,7% посочват, че техният съученик аутист изпитва трудност да пребивава и да се справя в училище. Неспособността за включване в игрите на другите се доказва с 59,6% от отговорите на изследваните лица, които споделят, че не знаят как могат да играят с него. За тях емоционалното състояние и вътрешният свят на аутиста остават неразгадани, непознати. Също така проведеното изследване показва, че близки взаимоотношения между аутиста и класа не са изградени и няма висока честота на комуникативни ситуации. Този факт се доказва с 71,2% от отговорите на изследваните, които споделят, че не поддържат близки взаимоотношения, не общуват редовно с него. Новите запознанства и новите лица се приемат трудно, студено, с нежелание, което се посочва от 51,9% от съучениците, а 63,5% от тях определят ученика аутист като „затворен“ – не общува, избягва контакти с околните.

### **4. Ученици с детска церебрална парализа**

Детската церебрална парализа е едно от най-сериозните нарушения

в изследваните категории ученици със СОП, тъй като нарушението е сложно, съчетано с различни физически, емоционални, интелектуални и поведенчески прояви. Също така „страгат в различна степен говорът, слухът, емоционално-волевата сфера, цялостното когнитивно развитие, личността и поведението на децата“ (Trosheva, 2003:36). Според Kaneva (1985) „Централно място в клиничната картина на детската церебрална парализа заемат двигателните нарушения“ (Kaneva, 1985). Това от своя страна дава възможност за предположение, че такива деца могат да бъдат възприемани предимно в цялост с техните помощни технически средства, които по стандарт са масивни и лесно забележими. Това предположение не се потвърди. Оказва се, че учениците с церебрална парализа са по-скоро интересни на своите съученици, тъй като често посещават различни рехабилитационни програми – конна езда, плуване, минерални басейни, а тъй като лицата с тази диагноза, от които се събираха нагласи и впечатления, бяха в интелектуална норма или с лека умствена изостаналост, се установи, че възможността и способността им да споделят преживяното оказва по-силно въздействие върху околните в сравнение с помощните средства, които използват.

В изследването се установи и потвърди твърдението за „повишена възбудимост, свръхчувствителност, бърза изтощаемост. Поведението им се характеризира с подчертана суетливост, липса на потиснатост на влеченията и широка палитра от различни психопатоподобни прояви, които се засилват особено през пубертета.“ (Shosheva, 2013). Децата, които страгат от ДЦП, често са лабилни, страхливи, лесно се впечатляват.

По отношение на дискусия в областта на приобщаване на лица с церебрална парализа в общообразователното училище, засягаща резултатите от това изследване, съпоставка би могла да се направи с резултати от изследване, проведено в Испания – „Включване на деца с церебрална парализа в общообразователна среда“. Изследването е проведено с ученици с церебрална парализа в начална училищна възраст и цели разкриването на степенята на успеха на тяхното приобщаване в тази среда. Испанското изследване твърди, че „децата с церебрална парализа изпълняват тяхната дейност във всички аспекти на училищното участие, за това обаче се изисква постоянен надзор“ (Rezio, Kaien & Formiga, 2014). Постоянният надзор и оказваната помощ се осъществяват от всички членове на училищното общество, но авторите достигат до заключението, че децата с церебрална парализа се ползват най-вече от помощта на учителя – както за образователни, така и за физически нужди. Откриваме пълно сходство с резултати, получени в настоящото изследване, които сочат, че причина за доброто справяне на ученика с церебрална парализа в училище на първо място е учителят, което се доказва от 42,1% от дадените отговори. Според Rezio et al. (2014) „Чрез

резултатите от проучването се установи, че децата изпълняват своите дейности и ангажменти във всички аспекти на училищното си пребиваване, но изискват постоянно наблюдение, умерена помощ и минимална адаптация на околната среда и учебния материал“ (Rezio, Kaieп & Formiga, 2014). Именно тези получени от тях данни потвърждават и разновидността на групата ученици с церебрална парализа и отношението, което трябва да се поддържа към тях. Постоянната нужда от странична подкрепа се доказва и от получените ни данни, които сочат, че 84,2% са учениците с типично развитие, които помагат на своя съученик. Също така има сходство между двете изследвания в получените данни по отношение на посоката на оказваната помощ, като в настоящото изследване тя е с най-висок процент в ориентирането, мобилността, придвижването – 43,8%, а на второ място по време на учебния процес – 34,4%. В изследването на Rezio et al. (2014) е посочено, че резултатите показват най-ниско ниво на справяне в дейностите, в които се изисква моторна координация и придвижване, макар че посочените данни като цяло показват едно добро справяне с училищните дейности.

### **5. Ученици със зрителни нарушения**

В изследването беше приложена анкетна карта за оценяване на съучениците със СОП, използвана от Radulov (1984) под името „Анкетна карта за оценяване на интегрираните зрително затруднени ученици от виждащите“. Това дава възможност за сравняване на резултатите, получени по време на проведеното от него изследване през 1984 г., с резултатите, засягащи зрително затруднени ученици, получени през 2018 г. Важно е да се отбележи, че изследването през 1984 г. е проведено в условията на интегрираното обучение или по-скоро по време на първите опити за такова в общообразователното училище. Интерес представлява сравняването на резултатите по време на интеграционния и приобщаващия процес с разлика от 34 г. между тях. Могат да бъдат отбелязани сходства по отношение на начина на възприемане на зрително затруднените ученици от останалите в класа. В изследването на Radulov, а също както и в настоящото, се отбелязва висок процент на съучениците, добре възприели своя зрително затруднен съученик. Така получените резултати сочат, че по време на проведеното изследване през 1984 г. 70% от изследваните лица определят зрително затруднения си съученик „като всички нас“, а в резултатите от 2018 г. 60% дават същия отговор. Има разлика в процентното съотношение на тези, които са ги възприели като „странни“ – 23% срещу 5% в настоящото изследване. Също така 35% от анкетираните съученици в условията на приобщаващото образование намират своя зрително затруднен съученик за „интересен“, за сметка на 7% от учениците през 1984 г.

По отношение на въпроса за оказваната помощ на зрително затруднения ученик от съучениците в класа резултатите изглеждат така:

1. рядко: 43,6% (1984 г.) – 35% (2018 г.)
2. често: 34,5% (1984 г.) – 35% (2018 г.)
3. много често: 3,6% (1984) – 10% (2018)

Разликата в резултатите не е голяма и доказва сходство в нуждите на учениците с нарушено зрение преди и сега, както и готовността на останалите с типично развитие по отношение на оказваната помощ от тях по време на учебния процес.

Що се отнася до естеството на оказваната помощ от страна на виждащите съученици, то резултатите при сравнение изглеждат по следния начин:

1. всякаква помощ: 34,5% (1984 г.) – 0% през 2018 г.
2. застъпвах се за него пред другите: 23,6% (1984 г.) – 11,8% през 2018 г.
3. помощ при ориентиране и движение: 5,4% (1984 г.) – 47,1% през 2018 г.
4. помощ при учене: 36,5% (1984 г.) – 41,2% през 2018 г.

Анализът сочи, че резултатите, получени по време на изследването от 2018 г., са по-високи. Нуждите на зрително затруднените ученици в момента са точно и ясно конкретизирани и именно поради тази причина в това изследване няма отговори, засягащи оказваната помощ във „всякаква ситуация“, а напротив – те са разпределени според нуждите на зрително затруднения ученик.

Успехите на ученик с нарушено зрение се обясняват по различен начин. Дължат се на:

1. неговата воля и трудолюбие: 54,5% (1984 г.) – 50% през 2018 г.
2. помощта на другите: 9,1% (1984 г.) – 25% през 2018 г.
3. учителя: 3,6% (1984 г.) – 15% през 2018 г.
4. трите заедно: 34,5% (1984 г.) – 10% през 2018 г.

Единствено сходство между двете изследвания срещаме в причината за успех на зрително затруднения ученик, която се изразява в неговата воля и трудолюбие. Останалите проценти са значително променени. Очевидно в наши дни съучениците дават висока оценка за ролята на учителя по отношение на благоденствието и справянето на ученика със зрително увреждане в училище в сравнение с преди. Тези резултати биха могли да се потвърдят и от факта, че въпреки трудностите на общообразователния учител в работата с деца със СОП, той е много по-подготвен в теоретичен и практически план в сравнение с периода на проведеното изследване от 1984 г.

Различават се и резултатите, свързани с оценката на виждащите ученици, по отношение на това дали зрително затрудненият ученик може успешно да се справя в общообразователното училище, а именно:

1. В изследването на Radulov (1984) 80% от съучениците са категорични, че зрително затрудненият ученик може да се справи в училище успешно, докато резултатите от настоящото

изследване сочат спад в това отношение, а именно 55% от изследваните мислят така;

2. В резултатите, получени от Radulov (2018), се оказва, че 18% от съучениците имат нагласата, че възможността за обучение на зрително затруднените е „трудна“, докато в изследването от 2018 г. процентът е по-висок – 35%.
3. Мнението на изследваните лица през 1984 г., които посочват, че зрително затрудненият ученик не може ефективно да се обучава в общообразователния клас, е 1,8%, докато в изследването от 2018 г. този процент е много по-висок – 10% .

Въпреки различията в отговорите, положителното отношение и доброто възприемане на зрително затруднените ученици е високо. И преди, и сега проведените изследвания доказват, че тенденцията за доброто им представяне в общообразователна среда и доброто им възприемане от другите е запазена.

Втората дискусия по отношение на приобщените зрително затруднени ученици е свързана с едно ново изследване на Jessup et al. (2018), публикувано в списание *Journal of Visual Impairment and Blindness*. Горепосочените автори показват другата страна на процеса приобщаване, а именно как се чувстват зрително затруднените ученици – приобщени или изолирани от живота в общообразователното училище. Тъй като в това изследване бе направен анализ на възприемането от съучениците, а не на себеусещането на лицата със СОП, тези две изследвания се различават, но би могло да се направи сравнение между двете твърдения: Ако групата на зрително затруднените ученици е най-високо и най-добре приета от своите съученици, то до каква степен това кореспондира с усещането на самите зрително затруднени съученици. Изследването на горепосочените автори показва, че зрително затруднените ученици имат нужда от допълнителна подкрепа за достъп до учебната програма. Това твърдение съвпада и с получените от настоящото изследване резултати, които нееднократно изтъкнаха тази нужда. Например от анализа на изследването стана ясно, че според съучениците на зрително затруднените ученици в общообразователния клас те се ползват от помощта на учителя – според 15% от изследваните, от тази на съучениците си – според 25%, макар най-голям процент да са тези съученици, които смятат, че благодарение на собствените усилия се справят добре. Именно поради наличието на подобен вид подкрепа от останалите Jessup et al. (2018) стигат до извода, че учениците със зрителни увреждания „се чувстват различни от своите връстници и се борят да се приспособят и да бъдат третирани по същия начин, както другите ученици“ (Jessup et al., 2018). Макар вече неколккратно да бе споменато, че тази група лица със СОП са най-добре приети от останалите, тези автори

твърдят, че „въпреки че някои юноши с увредено зрение установяват приятелства, други са самотни и изолирани“. Това твърдение може да бъде както напълно прието, така и напълно отхвърлено според получените в това изследване резултати, тъй като 55% от съучениците на зрително затруднените посочват, че същите често остават сами в класната стая. Това ги прави изолирани. В същото време обаче, при въпрос дали намират своя зрително затруднен съученик за самотен и изолиран, един много голям процент – 84,2% от съучениците, отрича това твърдение да е вярно. Също така резултатите от изследването показаха висок процент на връстниците в класа, които поддържат близки приятелски отношения със зрително затруднения ученик, а именно 65%. Това доказва тяхната приобщеност и липса на каквато и да е изолация.

Участниците в изследването на Jessup et al. (2018) определят социалното включване в училище като „опит да не бъдат пренебрегвани от връстниците си или членовете на персонала на училището и да бъдат посрещнати техните нужди“ (Jessup et al., 2018). На въпроса „Какво представлява за вас пасивното участие в училище?“ учениците със зрителни увреждания отговарят, че това се случва само и единствено, когато съдържанието или методите на преподаване са недостъпни за тях, а определят това бездействие като „най-неприятната част от прекарването на време в училище“. Направен е и интересен експеримент по отношение на съотношението между получена и дадена помощ в училище и извън него, като получените резултати показват, че зрително затруднените участници в изследването са получили пет пъти повече помощ в училище в сравнение с помощта, която те са оказали, а извън училище – два пъти повече получена помощ в сравнение с дадената такава (Jessup et al., 2018). Нашето изследване показва, че общият процент на помагащите съученици без значение от честотата е 60%.

## ИЗВОДИ

Нееднократно бе установено, че спецификата на всяко нарушение оказва влияние в процесите на комуникация, изграждането на приятелски връзки, определящо е и каква е обстановката в класа. Старо, но изключително вярно е твърдението, че приобщаването не бива да се случва на всяка цена. То е дълъг, сложен процес, обвързан с участието на специалисти, които да подпомагат процеса, както и с широко скроени и приемащи общообразователни учители. Въпреки това, философията на приобщаващото образование е, че образованието е за всички без значение от пола, религията, възрастта и физическото състояние на човека. Затова, след като следвайки принципите на приобщаващото образование приемаме учениците със специални потребности, то трябва да бъде изградена стратегия за максимално смекчаване на негативните

ситуации засягащи както учениците със специални потребности, така и всички, с които те кореспондират в общообразователното училище.

Изводите, до които води настоящото изследване, са:

1. Приемането на учениците със специални образователни потребности, както и изграждането на взаимоотношения с тях не е едностранен процес, засягащ само учениците без нарушения в общообразователното училище. Роля в процеса играят и самите ученици със СОП, като проявленията на техните нарушения са решаващи. Така например се появява корелацията между поведението на ученика, неговата социална и емоционална зрялост и отношението на околните към него.
2. Поведението на учителя и неговото отношение към ученика със специални потребности играе важна роля в начина, по който ще бъде приет той от останалите деца в класа. Високата информираност за нуждите и потребностите на ученика, както и неговото позитивно отношение, задължително демонстрирано пред класа, водят до положителни резултати и изграждат обстановка на приемственост.
3. Един от най-негативните фактори, влияещ зле върху приобщаването на ученика към класа, е присъствието на асистент в училище и в класовете. Неговото присъствие, особено когато асистентът е родител или роднина, не позволява на съучениците да се отпуснат и да се опитат да се сприятелят с детето със СОП. Освен това асистентът е човекът, който прави детето със СОП „различно“ в очите на останалите.
4. Не всички ученици със СОП имат нужното добро ниво на функциониране, за да могат да бъдат успешно приобщени в общообразователното училище. Най-вредно влияние оказва неконтролируемото поведение, обвързано с агресия, автоагресия, както и неразбирането на инструкции, ниската социална активност и компетентност, липсата на емпатия. Най-честият пример са ниско функциониращите аутисти и учениците с умствена изостаналост, чието нарушение ги поставя в категориите тежка и дълбока степен на умствена изостаналост, а понякога дори и тези, които са в категорията умерена степен.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От всички изследвани категории ученици със СОП най-добре приетата група в общообразователна среда е групата на зрително затруднените ученици. Въпреки това обаче, борбата за равни права, за създаване на добро впечатление у околните и желанието те да те приемат „като всички тях“ е непрестанна през целия училищен живот



за всички ученици, които имат специални потребности, защото колкото и висок да е процентът на тези, които ги приемат, винаги има група връстници, които ги отхвърлят, а това създава дискомфорт и води до фрустрации и поведенчески проблеми. Ролята на екипа за подпомагане на процеса по приобщаване е неоспорима като нов вид дейност, която може да бъде въведена в работа с класовете, в които се обучават ученици със специални потребности. Процесът по приобщаване се свързва с обучение, възпитание, ограмотяване, социализиране на учениците със СОП, създаване на среда за тяхното функциониране, адаптиране на учебните им програми и планове, но другата страна на приобщаването е negliжирана. От подкрепа в процеса нужда имат и останалите ученици в общообразователното училище, както и техните учители и родители. Новопостъпилният ученик със СОП в класа е една нова, непозната вселена за останалите. Учениците не познават различните нарушения, техните проявления, не разполагат с познания в областта на комуникацията, а това предразполага бъдещите взаимоотношения и комуникативни ситуации да се изграждат на принципа проба – грешка. Този вариант не е подходящ нито за едната, нито за другата страна в процеса на приобщаване, тъй като при учениците с умствена изостаналост, например, това води до ниска самооценка, а в същото време при тези с типично развитие процесът се превръща в отегчаващ и напрегащ. Тук е ролята на специалистите в екипа, които трябва да създават ситуации, в които да подготвят двете страни за процеса – едната страна да изгради емпатия, умение за приемане на различното, толерантност, а другата – чрез класическите методи и средства на специалната педагогика да компенсира своите нарушения и затруднения, да овладява все по-добре правилни модели на поведение.

## БИБЛИОГРАФИЯ

### Нормативни документи

Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2017): Министерство на образованието и науката на Република България (2017). *Наредба за приобщаващо образование*. [https://www.mon.bg/upload/22124/nrdb\\_priobshavashto\\_izm271219.pdf](https://www.mon.bg/upload/22124/nrdb_priobshavashto_izm271219.pdf) [Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria (2017). *Naredba za priobshavashto obrazovanie*. [https://www.mon.bg/upload/22124/nrdb\\_priobshavashto\\_izm271219.pdf](https://www.mon.bg/upload/22124/nrdb_priobshavashto_izm271219.pdf)].

### Научна литература

Andreev, Y. (1994): Андреев, Я. (1994). *Олигофренопсихология*, София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“. [Andreev, Y. (1994). *Oligofrenopsihologia*, Sofia: University Press “St. Kliment Ohridski”].

- Dionisieva, K. (1996): Дионисиева, К. (1996). Глухотата в детска възраст: ранно откриване и въздействие, София: „Сетива“. [Dionisieva, K. (1996). *Gluhotata v detska vuzrast: ranno otkrivane I vuzdeistvie*, Sofia: Setiva].
- Dobrev, Zl. (2008): Добрев, Зл. (2008). Интегрираното обучение на децата със СОП и ресурсните учители – плюсове и минуси. СБ. *Особености на интегрираното обучение*, София, 2008. [Dobrev, Zl. (2008). *Integriranoto obuchenie na decata sus SOP i resursnite uchiteli - plusove i minusi*. SB. *Osobenosti na integriranoto obuchenie*. Sofia, 2008].
- Dobrev, Zl. (2009): Добрев, Зл. (2009). Съвременни тенденции в интеграцията и обучението на деца с умствена изостаналост. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“. [Dobrev, Zl. (2009) *Suvremenni tendencii v integraciata i obuchenieto na deca s umstvena izostanalost*. University Press “St. Kliment Ohridski”].
- Evgenieva, E. (1999): Евгениева, Е. (1999). Проблемът за интегрирането на деца с умствена изостаналост. *Педагогика*, 12, 24-32. [Evgenieva, E. (1999). *Problemyt za integriraneto na deca s intelektualna nedostatychnost*. *Pedagogika*, 12, 24-32].
- Evgenieva, E. (2007): Евгениева, Е. (2007). Анкетно проучване сред учители за началото на процеса на интегриране. *Специална педагогика*, 1, 62-74. [Evgenieva, E. (2007). *Anketno prouchvane sred uchiteli za nachaloto na procesa na integrirane*. *Specialna pedagogika*, 1, 62-74].
- Fazlioglu, Y. (2014). *Autism*. Sofia: St. Kliment Ohridski Univ. Press.
- Jessup, G., Bundy, A., Broom, A. & Hancock (2018). Fitting in or feeling excluded: the experiences of high school students with visual impairments. *Journal of visual impairment and blindness (JVIB)*, 112(3), 261-273.
- Kaneva, S. (1985): Кънева, С. (1985). Педагогическа рехабилитация на деца с церебрална парализа. София: ДИ „Народна просвета“. [Kaneva, S. (1985). *Pedagogicheska rehabilitacia na deca s cerebralna paraliza*. DI “Narodna Prosveta”, Sofia.].
- Karadjova, K. (2010): Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“. [Karadjova, K. (2010) *Determinanti na integriranoto obuchenie pri deca s intelektualna nedostatychnost*. University Press “St. Kliment Ohridski”, Sofia.].
- Popzlateva, C. (2010): Попзлатева, Ц. (2010). Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността. София: „Ес принт“. [Popzlateva, C. (2010) *Choveshkata gluhotata – socio-kulturna identichnost I profili na lichnostta*. Sofia: Es print.].
- Radulov, Vl. (1995): Радулов, Вл. (1995). Интегрираното обучение и специалните училища. Шумен: „Аксиос“, 1995. [Radulov, Vl. (1995). *Integriranoto obuchenie I specialnite uchilishta*. Shumen: Aksios.].
- Rainer, J., Althuser, K. & F. Kallmann (1967). *Family mental health problems in a deaf population* (2nd edition). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rezio, G.S., Kayenne, M., & Formigo, R. (2014). Inclusion of children with cerebral palsy in basic education, *Physiotherapy* [online], 21 (1), 40-46. ISSN 1809-2950. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-2950/428210114>.

- Shosheva, V. (2013): Шошева, В. (2013). *Интегриране на децата със специални образователни потребности в условията на детската градина*. Министерство на образованието, младежта и науката. Проект № BG051PO001-3.1.03-0001. Квалификация на педагогическите специалисти. [Shosheva, V. (2013). *Integrirane na decata sus specialni obrazovatelni potrebnosti v usloviata na detskata gradina*. Ministerstvo na obrazovaniето, mladejta i naukata, Proekt № BG051PO001-3.1.03-0001. Kvalifikacia na pedagogiqesките specialisti.].
- Stoianova, P. (2009): Стоянова, П. (2009). *Децата със специални образователни потребности – техните семейства и гругите*. СБ. *Формиране на умения за съвместна работа на деца със СОП в условията на интегрираното обучение*, Шумен. [Stoianova, P. (2009). *Decata sus specialni obrazovatelni potrebnosti – tehните semeistva i drugite*, SB. *Formirane na umenia za svtvestna rabota na deca sus SOP v usloviata na integriranoto obuchenie*, Shumen.].
- Terziiska, P. (2005): Терзийска, П. (2005). *Интегрираното обучение на деца със СОП*. *Благодеевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“*. [Terziiska, P. (2005). *Integriranoto obuchenie na deca sus SOP*. Blagoevgrad: Univ. izd. “Neofit Rilski”].
- Trosheva, A. (2003): Трошева, А. (2003). *Методически насоки за овладяване на техническия компонент на писането при ученици с детска церебрална парализа*. *Специална педагогика*, 2, 35-41. [Trosheva, A. (2003). *Metodicheski osnovi za ovladiavane na tehnicheskia component na pisaneto pri uchenici s detska cerebralna paraliza*. *Specialna pedagogika*, 2, 35-41.].

---

*За автора:*

Ас. д-р Мария Валявичарска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

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

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

Научни интереси: приобщаващо образование, норма и патология при езиково развитие, специфични подходи за работа с деца с нарушен слух. Брой на публикациите – 11.

*About the author:*

Assist. Prof. Maria Valyavicharska, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Special Education and Speech Therapy

Contact: Sofia, 1574, Bul. “Shipchenski prohod” N:69A

Email: [mvalyavicharska@fppse.uni-sofia.bg](mailto:mvalyavicharska@fppse.uni-sofia.bg)

Interests in science: inclusive education, normal and pathological language development, specific methods for working with deaf children. Number of publications: 11