

РАЗВИТИЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО
ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ:
15 ГОДИНИ ПО-КЪСНО

Сборник с доклади от Регионална конференция
с международно участие – София, 30–31.05.2022 г.

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE
EDUCATION IN BULGARIA:
15 YEARS LATER

Регионален център за подкрепа на процеса
на приобщаващото образование – София-град



Факултет по науки за образованието и изкуствата
Софийски университет „Св. Климент Охридски“



НАУЧЕН КОМИТЕТ

Председател

проф. дпн Милен Замфиров, декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“

Членове:

проф. д-р Неда Балканска, ръководител катедра „Специална педагогика“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“

проф. дпн Мира Цветкова-Арсова, Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“

Грета Ганчева, директор на Дирекция „Приобщаващо образование“, Министерство на образованието и науката

д-р Калоян Дамянов, директор на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

ОРГАНИЗАЦИОНЕН КОМИТЕТ

Председател

д-р Калоян Дамянов, директор на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

Членове:

Невена Николова, зам.-директор по учебната дейност в Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

Лиляна Минкова, зам.-директор по административно-стопанската дейност в Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

д-р Лилия Кисьова, координатор на сектор „Ресурсно подпомагане и прилагане на терапевтични програми на деца и ученици със специални образователни потребности“, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

гл.-ас. д-р Маргарита Томова, Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“

РАЗВИТИЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ: 15 ГОДИНИ ПО-КЪСНО

Регионална конференция с международно участие –
София, 30–31.05.2022 г.

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN BULGARIA: 15 YEARS LATER

Организирана от

Регионален център за подкрепа на процеса
на приобщаващото образование – София-град
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

София • 2022

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Официални приветствия поднесоха г-жа Мария Гайдарова – заместник-министър на образованието и науката, д-р Ваня Кастрева – началник на Регионалното управление на образованието – София-град, г-жа Грета Ганчева – директор на дирекция „Приобщаващо образование“ към МОН, г-жа Цветелина Къосева – представител на Държавната агенция за закрила на детето, д-р Калоян Дамянов – директор на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град, и проф. д-р Милен Замфиров – декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

В конференцията взеха участие и чуждестранни гости: Елизабет Харис – британски главен учител в приобщаващо училище „Monega Primary School“, и Туба Йозтюрк – доброволец от Турция по програма „Европейски корпус на солидарността“.

Научният комитет изпълнява функцията по рецензиране на настоящия сборник.

© 2022 Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

© 2022 Антонина Георгиева, художник на корицата

© 2022 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISBN 978-954-07-5570-0

Съдържание

15 години български модел на приобщаващо образование и ролята на регионалните центрове за подкрепа на процеса <i>Калоян Дамянов</i>	9
Приобщаващото образование в България – Dead or Alive <i>Милен Замфиров</i>	18
ПОДКРЕПА ЗА ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ В РИСК И С ИЗЯВЕНИ ДАРБИ	
Модератори: <i>проф. д-н Милен Замфиров и д-р Лилия Кисьова</i>	27
Хамлет – чувствителен герой или клиничен социопат <i>Милен Замфиров</i>	29
Иновативна менторска програма за подкрепа на деца в риск и деца с обучителни трудности <i>Катерина Златкова-Дончева</i>	39
ОтSam – предизвикателство и възможности <i>Виктория Огородник, Илияна Киркова</i>	49
Предизвикателства и решения на различията в мултикултурната класна стая <i>Милена Илиева</i>	56
Картографиране на система за супервизия на педагогическите специалисти <i>Емилия Евгениева</i>	64
Социални политики и личностното развитие в политиките на управлението на отговорните институции <i>Ани Димитрова</i>	71
Онлайн обучение за зрително затруднени деца с множество увреждания (ЗЗДМУ) – предизвикателства и решения <i>Диана Керемедчиева</i>	84
Преглед на възприятията на обществото към семействата с деца със специални потребности <i>Полина Даскалова-Петкова</i>	89
Всеки може да бъде приобщен. Един успешен модел за приобщаване и личностно развитие в първия по рода си в България център за деца със синдром на Даун – Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ <i>Надежда Тодорова</i>	98
За смисъла на приобщаващата интелигентност <i>Александър Кръстев</i>	106

Допълнителната подкрепа в дигитална среда <i>Марина Жеркова-Арнаутска</i>	111
Функционална оценка в образователната, социалната и здравната система <i>Лилия Кисьова</i>	116
Базова тревожност сред преподаватели от училища и детски градини <i>Даниела Лазарова, Мирена Георгиева, Милен Замфиров</i>	121
ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	
Модератори: <i>проф. дпн Мира Цветкова и д-р Цветомира Ангелова</i>	131
Предизвикателства и специфика в приобщаващото образование и ресурсното подпомагане на ученици със СОП в условия на обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС) <i>Мира Цветкова-Арсова, Виктория Огородник</i>	133
Приобщаващо образование за деца и ученици с емоционални и поведенчески разстройства <i>Цветомира Ангелова</i>	140
Подкрепяща среда в процеса на брайловото ограмотяване <i>Маргарита Томова</i>	147
Математиката и информационните технологии в специалната образователна подкрепа – обучение, комуникация и мултисензорно преживяване <i>Милен Наков, Десислава Павлова</i>	154
Ерготерапевтични и кинезитерапевтични техники за развитие на функционални писмени захвати и графомоторни умения <i>Рая Цочева-Генчева</i>	165
Ролята на рехабилитатора на слуха и говора в приобщаващото образование на деца и ученици със слухова загуба в общообразователна среда <i>Таня Иванова</i>	175
Електронни учебни ресурси по физическо възпитание и спорт при обучение на ученици със СОП в ОРЕС <i>Владимир Иванов</i>	179
Приказката като форма на общуване и социализация при възрастни с комуникативни нарушения <i>Рая Попова</i>	188
Ерготерапия и сензорна интеграция в приобщаващото образование <i>Анна Динчева</i>	193

Приложението на Nine hole peg test в приобщаващото образование при деца с разстройства от аутистичния спектър <i>Деница Димитрова</i>	200
Развитие на процеса на приобщаващо образование чрез предоставянето на методическа подкрепа от мобилна група на РЕПЛР към РЦПППО – София – град <i>Ваня Рачева</i>	207
ПРИБОЩАВАЩИ ПРАКТИКИ В УЧИЛИЩНА И ИЗВЪНУЧИЛИЩНА СРЕДА	
Модератори: <i>проф. д-р Неда Балканска и д-р Николай Бонев</i>	213
Приобщаващото образование – пътуване или дестинация <i>Неда Балканска</i>	215
Адаптиране на дидактични материали и играчки за деца с двигателни затруднения <i>Анна Трошева-Асенова</i>	222
Хуманистичният подход в контекста на приобщаващото образование <i>Пенка Шапкова</i>	230
Приобщаващата среда, квалификацията на специалистите и работата с родителите – ключови фактори за предоставяне на качествена допълнителна подкрепа в РЦПППО – София-град <i>Калина Христова, Невена Николова, Мария Младенова</i>	239
Приобщаващото образование в зелената класна стая <i>Екатерина Йовчева</i>	249
Подкрепа за личностно развитие на деца със специални образователни потребности <i>Борислава Асенова</i>	254
Предоставяне на ДПЛР на ученици със СОП и множество увреждания в ОПЕС <i>Кристина Давчева, Павлина Дескова</i>	262
Жестовият преводач в системата на приобщаващото образование <i>Славина Лозанова</i>	269
Подкрепа за личностно развитие на деца със специални образователни потребности <i>Фотинка Краева, Красимира Димитрова-Митева</i>	277
Влиянието на психичната травма върху срещата между родители и специалисти при оказването на методическа подкрепа от регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие <i>Николай Бонев</i>	287

ПРИЛОЖЕНИЯ

15 Years Bulgarian Model of Inclusive Education and the Role of the Regional Centers in Supporting the Process <i>Kaloyan Datchanov</i>	303
Презентация на Елизабет Харис.....	311
Презентация на Туба Йозтюрк.....	320

15 години български модел на приобщаващо образование и ролята на регионалните центрове за подкрепа на процеса

Калоян Дамянов

Вече 15 години в България се развива модел на приобщаващо образование, който трябва да бъде анализиран, за да бъдат очертани и посоките на развитието в контекста на глобалните кризи. В същото време регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование се очертаха като стабилен институционален механизъм за стабилизиране и утвърждаване на приобщаването в училищния контекст.

Приобщаващото образование се превърна в сериозна и утвърдена концепция в системата на предучилищното и училищното образование през последните години. България изгради собствен модел на приобщаващо образование, който функционира динамично в контекста на постоянното развитие на образователните институции в страната. Една от сериозните институции, пряко свързани с тази образователна философия, са регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Тези специализирани обслужващи звена на Министерството на образованието и науката са във вертикална и хоризонтална корелация както с образователните институции – детски градини, училища и центрове за подкрепа на личностното развитие, така и с регионалните управления по образованието и социалните и здравните власти.

Настоящият доклад си поставя за цел да позиционира регионалните центрове, както ще ги наричаме за краткост, не просто в исторически план през последните петнайсет години, но и като перспектива за развитие в глобалните промени на съвременността.

Тази цел може да бъде реализирана чрез анализ на историческото развитие на приобщаващото образование и българския модел през последните петнайсет години, но и чрез оценка на въздействието на политиките

върху работещите по хоризонтална и вертикална линия в и с регионалните центрове.

Историческото развитие на приобщаващото образование в България е в пряка връзка с концепцията „Специални образователни потребности“. Тя е въведена в България през 2002 г. с Наредба № 6 на министъра на образованието и науката за обучението на децата и учениците със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания. Заедно със специалните образователни потребности в този нормативен акт е дефинирана за първи път и философията за „интегрирано обучение“ в България, с което на практика се стимулира възможността за обучение на деца и ученици със специални образователни потребности заедно с всички останали в рамките на общообразователната среда. На практика темпорално в този период можем да поставим първия етап в развитието на приобщаващо образование в България, а именно – интегрирано обучение на деца и ученици със специални образователни потребности. Този етап продължава своето развитие и задълбочава реализацията си със следващата Наредба № 1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, която надгражда разбирането за интегрирано обучение. Това става доминиращата форма за обучение на тези деца и ученици, а обучението им в специална среда се редуцира значително.

По това време ролята на регионалните центрове се затвърждава като основен доставчик на ресурсни учители и специалисти за децата и учениците със специални образователни потребности в детските градини и училищата. Оценката за тези потребности е поверена на ЕКПО (Екип за комплексно педагогическо оценяване), който е част от тогавашните РИО (Регионални инспекторати по образованието), но на практика почти изцяло се съставя от работещи в ресурсните центрове, които са регионалните центрове по това време.

Важно е да подчертаем, че в етапа на развитие между посочените по-горе нормативни актове държавата предлага през 2004 г. Национален план за интегриране на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. В него за първи се излага философията на реформата, която се предлага да се развива по отношение на децата и учениците със специални образователни потребности в следващите години. Документът представлява интригуваща концепция поради доста напредничавия си характер в период, в който все още в България не е можело да се говори за приобщаващо образование. Политическият момент обаче благоприят-

ства появата на този документ, защото страната е в етап непосредствено преди приемането ѝ за равнопоставен член на Европейския съюз и се наблюдава политическо съгласие за бързо реформиране на всички публични сфери.

В Националния план се казва: „Образованието чрез интегрирано обучение е стратегия, насочена към постигане на основната цел за развиване на включващо общество, което позволява на всички деца и възрастни, независимо от техния пол, възраст, способности, етническа принадлежност, увреждане или ХИВ-статус, да участват в него и да имат принос.“ За първи път в официален политически документ се разширява значително и обхващат на интегрирано обучение. Образованието е право на всяко дете и в този смисъл интегрираното обучение се стреми да осигури достъп на всички деца до съответното подходящо, достъпно и ефективно образование в тяхната общност. Друг съществен момент на този етап е и следното заключително изречение в Националния план: „Използваното в този документ понятие „интегрирано обучение“ включва и смисъла, вложен в понятието „включващо обучение“.“ Това уточнение, направено още през 2004 г. от Министерството на образованието и науката, показва, че тогава е планирано включващото обучение, което е непосредствен предшественик на приобщаващото образование, реализирало се от политическа гледна точка едва през 2016 г.

И така стигаме до втория етап в развитието на приобщаващото образование, който можем да наречем „Включващо обучение“. През този период под натиск на граждански и родителски организации, както и на някои директори на големи столични училища Министерството на образованието и науката започва реализацията на голям проект, финансиран от оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ на Европейския съюз на стойност 10 млн. лв. Общата цел на проекта е равен достъп на образование и отваряне на образователната система за осъществяване на включващо обучение.

Една от специфичните цели на проекта е повишаване на ролята на общообразователните училища за изграждане на приобщаваща образователна среда. По този проект са идентифицирани 84 пилотни училища, по три от всяка област на страната, в които се изпробва модел на децентрализация на ресурсното подпомагане, като в рамките на проекта те назначават собствени специалисти и там бива преустановена подкрепата от тогавашните ресурсни центрове. Резултатите от тази дейност са от съществено значение за политическо аргументиране и позициониране на този модел в предстоящото тогава ново училищно законодателство.

Действително голяма част от този пилотен модел намира място в Закона за предучилищното и училищното образование и съпътстващата Наредба за приобщаващо образование. В този период обаче също така са идентифицирани и някои проблемни области в пълната децентрализация на модела, а именно:

- Очертава се конфликт на интереси в училищните екипи, които сами трябва да оценят децата в училищата, за които се предвижда допълнителна подкрепа и за която се получава допълнително финансиране.
- Образователната инфраструктура в страната не е равномерно разположена и някои по-малки населени места нямат достатъчен достъп до специалисти, поради което се налага да ползват такива от областните градове.
- Ресурсните учители и специалисти много често са поставени в ролята на „помощни“ специалисти в училищните екипи и нямат достатъчно възможности да работят основната си дейност за сметка на друга работа. Наблюдават се някои парадокси – напр. в едно училище един ресурсен учител да работи с 25 ученици със специални образователни потребности, а в същото време да няма психолог и логопед.
- Очертава се сблъсък между родители и училищни екипи при оценката на специалните образователни потребности, която не може да бъде оспорена пред експертен орган извън самото училище.

Всичко това предполага в навечерието на приемането на новото образователно законодателство, включително и под натиск от страна на работещите в тогавашните ресурсни центрове, които се обединяват в Национална асоциация на ресурсните учители (НАРУ), да се реструктурират ресурсните центрове в регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Техните нови функции са свързани точно с преодоляването на посочените по-горе слабости, като вече в тях се базира експертен капацитет по оценката на специалните образователни потребности, като в същото време се запазва възможността те да осигуряват ресурсни учители и специалисти в детските градини и училища, които не могат да си осигурят такива самостоятелно. С това се постига един баланс в българския модел за приобщаващо образование и така стигаме до третия етап в развитието – приобщаващо образование чрез допълнителна подкрепа за личностно развитие.



Фиг. 1. Етапи в развитието на приобщаването в България

В този период отново доминираща парадигма е подкрепата за учениците със специални образователни потребности, като са постигнати конкретни критерии за извършване на външна оценка на специалните образователни потребности, насочване към професионално обучение, конкретен максимален брой ученици със специални образователни потребности на ресурсните учители. Тази оценка обаче си остава комплексно педагогическа, а не и функционална, каквато се правят опити да се развива в настоящия момент.

По своите цели комплексното педагогическо оценяване има известна разлика с функционалната оценка и включва следните видове: медицинско, общо, текущо и специализирано оценяване (Радулов, 2007). Ще посочим и кои са основните цели на комплексното педагогическо оценяване, за да ги разграничим, но и да покажем общото с модела на функционална оценка:

- Да се изследва значението на специфичното затруднение на детето за обучението;
- Да диагностицира базисното равнище на основните академични и социални умения на детето;
- Да се оцени възможността за използването на компенсиращи фактори при детето;
- Вземане на решение за основни начини за обучение;
- Необходимостта от форма и модел на ресурсно подпомагане;
- Разработване на индивидуален учебен план според възрастта и възможностите на детето;
- Обследване на резултатите на детето;
- Необходимостта от помощни средства в обучението на детето;
- Оценка на учебната среда и необходимостта от изграждане и усъвършенстване на подкрепящата среда в детската градина или училище;

- Ролята на родителите в обучението на детето;
- Екипната връзка на отделните специалисти;
- Потребността от допълнителна помощ извън училище;
- Стимулиране на социалната вградимост.

В края на този период се обсъжда и постепенно се въвежда функционално оценяване на специалните образователни потребности на основата на Международната класификация за функционирането, уврежданията и здравето на човека (ICF) на Световната здравна организация (СЗО). *Това е особено необходимо, като се има предвид, че определянето на „специални образователни потребности“ на едно дете е свързано с неговото индивидуално функциониране и потребности, а не само с класифицирането му в дадена обща категория, която често е категория, диагностицираща увреждане или разстройство. Такива категории обикновено пренебрегват разликите във функционирането при различните деца, принадлежащи към категорията – например дислексия. „Специални образователни потребности“ се свързват също с идеята за поредица от разлики без ясна граница между типични и нетипични потребности. Следователно „специални образователни потребности“ биха могли да се оценяват цялостно (холистично), като се отчитат другите личностни характеристики на детето, неговите силни страни и затруднения, които диагностиката на дефицитите би могла да пропусне.*

Оценяването на децата и учениците със специални образователни потребности е продиктувано от четири основни причини: скрининг, определяне на потребностите от обучение, настаняване в подходяща образователна институция и оценяване на напредъка (Арсова-Цветкова, 2015).

В значимостта на понятието „специални образователни потребности“ е заложен интерактивен каузален модел на уврежданията, който отчита силните страни и затрудненията на детето, както и помощните средства и препятствията в околната среда.

Неслучайно и българската дефиниция е: „Специални образователни потребности“ на дете и ученик са образователните потребности, които може да възникнат при сензорни увреждания, физически увреждания, множество увреждания, интелектуални затруднения, езиково-говорни нарушения, специфични нарушения на способността за учене, разстройства от аутистичния спектър, емоционални и поведенчески разстройства.“ В това най-актуално разбиране за специални образователни потребности в България се допуска, че те може да възникнат при посочените увреждания и състояние, но е допустимо и да не се случи. С други думи, наличието на увреждане невинаги е основание за наличие

и на специални образователни потребности (Дамянов, 2020). Това е радикално ново разбиране в националната политика в тази сфера, което предопределя и последващата процедура и концепция за подкрепата на личностното развитие.

В закона ясно се регламентира и философията за приобщаващо образование, която не само заменя съществуващите до този момент „интегрирано обучение“ и „включващо обучение“, но и ги развива допълнително, като насочва цялостната концепция към всички деца, а не само към определени групи деца и ученици.

„Приобщаващо образование“ е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.

Според някои автори (Ценова, 2018) твърде голяма отговорност се прехвърля с развитието на приобщаващото образование на общообразователните институции, без те да имат необходимата подготовка.

През 2016 г. държавата предлага отделна Наредба за приобщаващото образование, с което отговаря на изискванията на образователния закон и детайлно регламентира различните процедури за осъществяване на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие. В този документ се поставя за първи път и изискването за функционално оценяване при специалните образователни потребности и се предвижда специална карта за това. Ето защо тук се стъпва и на вече изпробвани модели на оценка на отделни групи деца и ученици със специални образователни потребности по проектите „Включващо обучение“ и „Подкрепа за равен достъп до образование“ с европейско финансиране, които Министерството на образованието и науката е развивало предходните няколко години и е осъществило този модел на обучение в пилотни училища в цялата страна, както посочихме по-горе. В този трети етап от развитието на приобщаващото образование друг съществен момент е приемането на България в Европейската агенция за специални потребности и приобщаващо образование.

По повод организирането на регионална конференция за 15-годишнината от създаването на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, София-град на 30.05.2022 г. беше направен анализ на някои обективни данни за развитието на процеса в столицата и страната.

Таблица 1. Съпоставителни данни

Показатели	София	България
Деца и ученици със специални образователни потребности	5509	19 067
Ресурсни учители	320	1200
Помощници на учителя	67	53
Методически подкрепи от РЦПППО към ЕПЛР	456	657

От данните по-горе се вижда, че София заема голям дял от всички случаи, получаващи допълнителна подкрепа за личностно развитие като доминираща парадигма в третия етап в развитието на приобщаващо образование. Особено това има значение по отношение на сравнително новите посоки на развитие на регионалните центрове, като например предоставянето на методическа помощ на екипите за подкрепа на личностно развитие и подготовката за помощници на учителя. В тези сфери е очевидна необходимостта от още инвестиции с експертиза и ресурси в регионалните центрове в страната. Това е напълно обяснимо, защото много от тях до този момент са изпълнявали основно функции, свързани директно с подкрепа на ученици със специални образователни потребности и далеч по-малко застъпени дейности по осигуряване на методическа подкрепа въобще в приобщаващото образование.

В момента можем да кажем, че страната се намира в навечерието на четвърти етап от развитието на приобщаващото образование, който условно можем да наречем „Приобщаване на разнообразието от потребности в резултат на глобални кризи“. Това се предполага от редица събития в последните две години, свързани с глобалната пандемия от COVID-19, миграционните процеси като следствие на военните конфликти в Афганистан, Сирия и понастоящем Украйна. Икономическите неравенства също се очаква още повече да се изострят в резултат на инфлацията и политическата ситуация в глобален мащаб. Това провокира всички експерти в световен мащаб в сферата на приобщаващото образование да концептуализират нови модели за подкрепа в общественото образование, основани на лингвистичното разнообразие, рисковите ситуации в семействата на глобално ниво, здравния статус на населението и проявлението, да осъществят идентифициране и превенция на нови причини за повишаване на риска от отпадане от училищно образование и всичко това – в класната стая и постоянната дигитализация на процеса. По отношение конкретно на българския модел на приобщаващо образование се очертава засилване на капацитета на екипите за подкрепа на личностното развитие

на училищно равнище, от една страна, но от друга – на сериозната необходимост в промяна на общите педагогически методи, които следва да бъдат модифицирани, а понякога и направо заменени с адекватни на реалността и съвременните предизвикателства.

Литература

- Дамянов, К. (2020). Функционално оценяване в приобщаващото образование. София.
- Радулов, В. (2004). Включващо и интегрирано обучение във и извън контекста на специалното образование. *Специална педагогика*, бр. 3, 2004.
- Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: ИК „Феномен“.
- Ценова, Ц. (2018). Минало и настояще на приобщаващото образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015 г.
- Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г.
- Правилник за устройството и дейността на регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 35 от 27 април 2021 г.

За автора

Д-р Калоян Дамянов, директор на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град
e-mail: kdamyanov@rcsf.bg

Приобщаващото образование в България – Dead or Alive

Милен Замфиров

В доклада се поставя акцент върху четири понятия – приобщаващо образование, интегрирано образование, специално образование, включващо образование. Прави се съдържателен анализ на понятията, както и честотен анализ на публикационната активност, свързана с четирите понятия за периода от 1995 до 2022 г.

Увод

Да започнем с въпроса „Що е приобщаващо образование и има ли почва у нас?“.

Съществуват десетки дефиниции на понятието приобщаващо образование. Обобщавайки, можем да ги сведем до две:

– „Приобщаващото училище е такова училище, в което преподаването и научаването, постиженията, нагласите и благополучието на всеки един млад човек са важни.“

и

– „Ефективните училища са приобщаващи.“

Очевидно е, че принципно във всяко училище постиженията и благополучията на учениците са важни. Да не говорим, че всяко училище се стреми да е ефективно. Тогава къде е разликата между едно обикновено общообразователно училище и такова, в което се обучават ученици със СОП или талантливи?

Pull me under

Тук няма да се спираме на всички групи, обект на Наредбата за приобщаващото образование, а само на тези със СОП.

От гледна точка на учениците със СОП какво предлага като система приобщаващото образование? Има ли го, или съществуват паралелно, а понякога и самостоятелно и други системи?

Как ще отговорим на въпроса в крайна сметка какво е приобщаващо образование от гледна точка на учениците със СОП:

- специално образование;
- интеграция;
- включване;
- специални паралелки?

Нека разгледаме съдържанието на всяко понятие, за да има терминологична яснота.

Специално образование

Специалното образование допуска, че съществува отделна група деца със „специални образователни потребности“, наричани често „деца със специални потребности“. Това е атакуемо, понеже всяко дете може да изпита затруднения в научаването; много деца с увреждания нямат проблеми с научаването, а само с достъпа, но въпреки това им се слага етикетът „деца със специални потребности“.

Повечето качества и характеристики на децата с увреждания са същите като на всички останали деца – те имат нужда от приятели, приобщаване, обич и участие в живот на местната общност.

Интегрирано образование

Този термин най-често се употребява, за да означаи процеса на настаняване на деца с увреждания в общообразователни училища.

Той се различава от приобщаващото образование по следните особености:

- Фокусът и тук е върху отделното дете, а не върху системата. Детето се разглежда като носител на проблема и за интеграцията трябва да бъде „подготвено“ то, вместо да се подготви училището;
- По-голямата част от ресурсите и методите са насочени към детето, а не към професионалното развитие на учителите или към системата;
- Често става дума за чисто „географски“ процес – физическо преместване на детето в общообразователното училище. Въпросите дали детето наистина се учи, дали действително е прието или приобщено, се пренебрегват;

- Интеграцията често се съсредоточава върху определена група ученици, например такива с леки увреждания, и не приема, че всички деца могат да бъдат интегрирани;
- Въпреки че се основава на идеи, сходни с предпоставките на сегриращото специално образование, интегрираното образование на практика често подготвя почвата за приобщаването (Стъбс, 2002).

Включване

Включването може да означава политически процес на изместване на даден въпрос от периферията към центъра на вниманието, т.е. на повишаване на неговата обществена значимост. То може да означава да се вкара въпросът в дневния ред и да се промени обществената нагласа от възприемането му като незначителен проблем към превръщането му в основна тема на публичния дебат.

Специални звена: групи или паралелки

Този термин се употребява за специални класни стаи или цели постройките, прикрепени към общообразователното училище. Обикновено те се обслужват от специален учител и в тях се настаняват деца със „специални образователни потребности“. Този метод често се нарича „интеграция“ или дори „приобщаващо образование“, защото отделението е физически прикрепено към училището, но в повечето случаи това е просто сегрегация отблизо.

Децата в тези специалните паралелки са сложени заедно на основата на някакви несъществени характеристики вместо според техните учебни потребности – например деца с различни увреждания са събрани заедно (от образователна гледна точка няма никаква полза от събирането на деца със слухови, зрителни и умствени увреждания в една група).

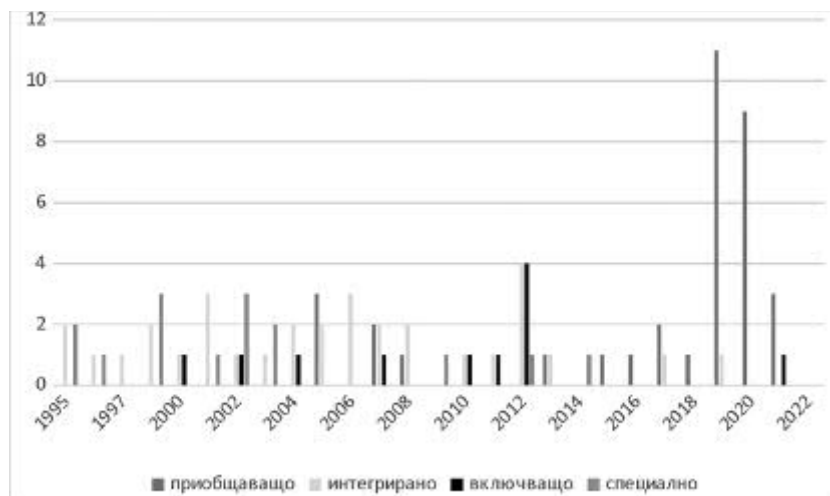
Обобщавайки, можем да кажем, че съществуват четири системи, функциониращи паралелно и претендиращи да обгрижват най-добре учениците със СОП.

И все пак с различни прекъсвания може да се отбележи, че системите постепенно от паралелно функциониране преминават в последователно такова.

За да сме сигурни в това, направихме анализ на публикационната активност в страната, свързана с понятията приобщаващо образование, интегрирано образование, специално образование и включващо образование от 1995 до 2022 г.

Публикационна активност

Fear of the dark



Фиг. 1. Сумарна публикационна активност за четирите понятия

От фиг. 1 се вижда, че от 1995 до 2000 г. публикационната активност е свързана основно с две понятия – специално образование и интегрирано. От 2000 г. вече навлиза и включващото.

Напълно логично от 2006 г. започва да се появява и понятието приобщаващо, тъй като тази и следващите години са решаващи за системата – България е приета в ЕС и вече няма извинения за липсата на реформи в областта.

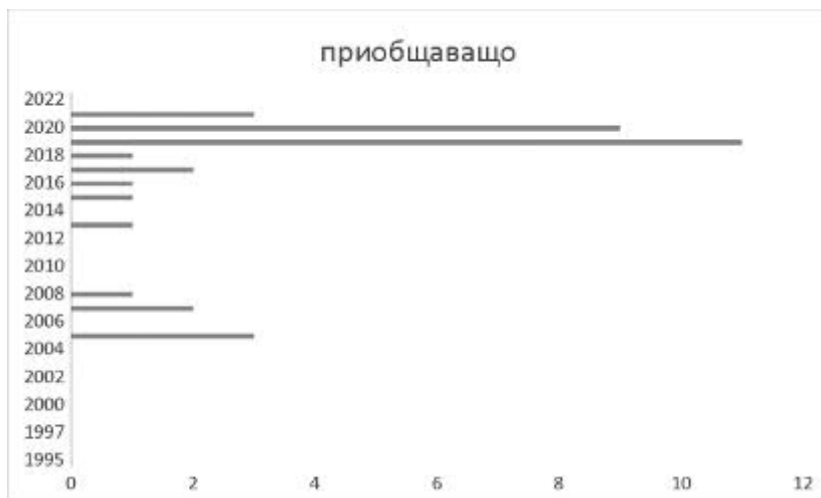
Естествено в последните години от 2016 до 2022 г. се появяват основно приобщаващо и интегрирано образование и само на едно място включващо. Почти не се среща специално образование, последната година на появяване в научната литература е 2014 г.

No Fear. Destination Darkness

Ще разгледаме диференцирано графично четирите понятия, анализирани според честотата им на поява в научната периодика в страната.

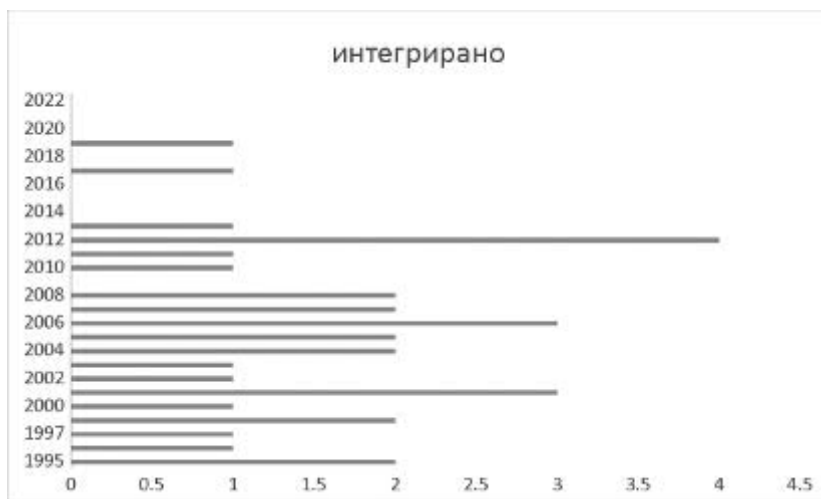
Времевият обхват е от 1995 до 2022 г.

Хипотезата е, че понятията са в научна симбиоза и имат различен ръст, който обаче е взаимосвързан. Например появата на понятието приобщаващо образование постепенно замества понятията интегрирано, т.е. може да се говори за постепенна еволюция в научен план.



Фиг. 2. Приобщаващо образование

Вижда се, че за понятието приобщаващо образование е характерна накъсана флукуационна крива – среща се през годините 2004 до 2008, след това има близо четиригодишно прекъсване, за да се стигне до 2013 г. И оттогава досега появяването на понятието бележи непрекъснат ръст. Най-висока точка бележат годините 2019 и 2020.



Фиг. 3. Интегрирано образование

Може да се направи паралел, но огледален с приобщаващото образование. Има висока честота през началните години на анализа – от 1995 г.

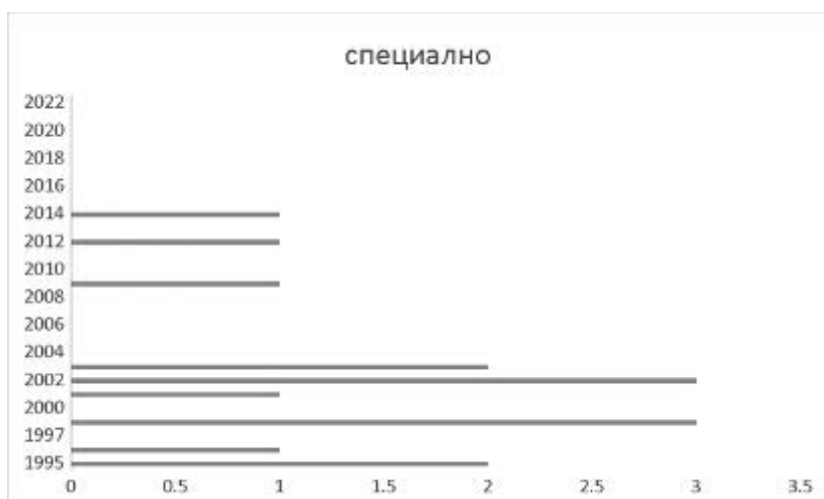
Видно е и че е с постоянна устойчивост, има само едно прекъсване през 2009 г. до 2012 г. Прекъсванията започват именно през годините, когато се забелязва ръст на цитирането на понятието приобщаващо образование – 2014–2016 (фиг. 2 и фиг. 3).

От 2020 г. досега не се отчита и едно позоваване на интегрираното образование.



Фиг. 4. Включващо образование

Графичната картина тук е почти сходна с графиката, илюстрираща интегрирано образование. Разликата е, че до 2000 г. не се отчитат никакви позовавания, има относителен ръст от 2000 до 2004 г., следва постоянно прекъсване през една до две години, за да се стигне до забележителния ръст от 2012 г. Веднага след него има дълга пауза до 2019 г., което позоваване може да се опише като инцидентно, тъй като няма последващи позовавания.



Фиг. 5. Специално образование

Тук картината е по-ясна, що се отнася до взаимовръзката между понятията. От 2015 г. досега няма позоваване на понятието, от 2009 до 2014 г. има прекъсване между една и две години.

Има съществуваща плътност от 1995 до 2003 г. с прекъсвания от по две години.

Symphony of Destruction

Заклучение

Може да се отбележи, че в страната ни съществува както академична, така и педагогическа динамика, свързана с учениците със СОП и приобщаващото образование.

Наредбите, обнародвани през последните 15 г., се опитват да надграждат и усъвършенстват добрите практики, но опитът показва, че ще са необходими още много усилия в тази посока.

Академичната динамика, свързана с публикационната активност, демонстрира, че университетската научна активност изпреварва терминологично юридическата, което е още един показател, че университетското образование държи предния фронт на съвременните изследвания в областта.

Литература

Стъбс, С. (2002). Приобщаващо образование – когато ресурсите не достигат. София.

За автора

Проф. дпн Милен Замфиров, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата
e-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

**Подкрепа за личностното развитие
на деца и ученици в риск
и с изявени дарби**

Модератори:

проф. д-н Милен Замфиров и д-р Лилия Кисьова

Хамлет – чувствителен герой или клиничен социопат

Милен Замфиров

*Все още сам е Хамлет в мрака,
трепери от студа среднощен,
по дънки и със тънко яке,
той чака своя знак все още.*

Докладът хвърля нов поглед върху пиесата „Хамлет“ от Уилям Шекспир. Във всички анализи Хамлет е представен като чувствителен, наранен и търсец истината герой. Но поглеждайки от друг ракурс на творбата, виждаме, че става дума за последователен, пресметлив и жесток социопат.

Увод

Хамлет като герой, литературен персонаж, винаги е бил посочван като положителен такъв. Високо морален, винаги търсец истината, самотен войн, който воюва със силите на мрака, с демоните, възплътени в неговите врагове.

Но дали наистина е така? Дали наистина Хамлет е такъв положителен персонаж, или е просто един хладнокръвен социопат? Който вижда врагове дори сред тези, които са напълно невинни? Дали не е психично болен?

Средновековната история е пълна с реално съществуващи управленски фигури, които са били подвластни на различни психични заболявания, като по този начин са страдали както поданиците им, така и най-близките им хора.

Докладът се опитва да хвърли светлина именно върху тази възможност, разглеждайки Хамлет не просто като някакъв светъл рицар на добротата, а като трагична фигура с психично заболяване.

Анализът е направен по изданието от 1985 г. в превод на Валери Петров и Международната класификация на болестите, 10 ревизия.

Изложение

Разбира се, нямаше да се спираме толкова подробно на този образ, всеки човек, решил да се запознае със съчиненията на У. Шекспир, е достатъчно умен, за да си направи самостоятелно изводите.

Но в учебната програма по български език и литература за VIII клас, компонент литература (общообразователна подготовка), раздел III.3 попада именно „Хамлет“.

Програмата дава чудесна база за развиване на аналитичните способности на учениците, тъй като в нея е заложено да разпознава жанрови характеристики на трагедията, проявени в „Хамлет“, да обяснява развитието на сюжета чрез трагическия конфликт в „Хамлет“, да обяснява мотивацията за действията на героите чрез сюжета и/или трагическия конфликт в „Хамлет“, да тълкува „Хамлет“ съобразно жанровите и/или културноисторическите характеристики на творбата, да съпоставя с личния си опит интерпретирани в „Хамлет“ ценности и норми, проблеми и конфликти, характерни за Ренесанса, и да обосновава позиция по тях.

Особено и следното: да подбира, извлича и обработва съобразно няколко критерия информация от различни източници, за да изпълни самостоятелно конкретна творческа задача, свързана с драматизацията на „Хамлет“.

Тоест учебната програма предоставя достатъчно свобода, за да се направи автономен анализ със съответните изводи за тази пиеса, давайки и друг ракурс на творбата.

Анализът е направен *in situ* според съдържанието на творбата, като е използвана Международната класификация на болестите, 10 ревизия (МКБ-10).

Постарали сме се да представим диалозите в табличен вид, така че да е по-лесно проследяването и обосноваването с МКБ-10.

Първо действие, втора сцена

<i>ХАМЛЕТ</i> <i>Да би могла таз омърсена плът</i> <i>като зацапан сняг да се стопи</i> <i>и върне във пречистена роса</i> <i>или всевишният да бе допускал</i> <i>самоубийството! О, боже, боже!</i>	МКБ-10 Х60-Х84 Умишлено самоанаряване
--	---

Явно е, че Хамлет говори и мисли за самоубийство от тази сцена. Тази линия е постоянна през всички действия на пиесата. Това отговаря на X60-X84 от МКБ – умишлено самонараняване.

В първо действие, трета сцена Лаерт говори на сестра си Офелия, последвано и от коментар на баща ѝ, следното:

Лаерт към Офелия

... ти, сестро, помни със страх, че неговата воля не му принадлежи, ...

Полоний към Офелия

А за принца

помни едно: че той е твърде млад;

и друго: че отпусната е нему

по-дълга връв, отколкото на теб.

Тоест придворните очевидно са наясно с психическото състояние на Хамлет, което явно не е стабилно, и внимателно предупреждават близките си за това, особено тези, които им е трудно да се защитят.

Неслучайно и най-близкият приятел на Хамлет, а именно Хорацио, казва във второ действие, четвърта сцена:

ХОРАЦИО

Той няма власт нас своите постъпки!

Второ действие, пета сцена

<p><i>ХАМЛЕТ</i> <i>Къде ме водиш? По-натат не мръдвам!</i> <i>ПРИЗРАКЪТ</i> <i>Изслушай ме!</i> <i>О, чувай</i> <i>Ако обичал си баща си нявга...</i> <i>ХАМЛЕТ</i> <i>О, боже!</i> <i>ПРИЗРАКЪТ</i> <i>... то отмъсти за неговото грозно,</i> <i>ужасно, отвратително убийство!</i></p>	<p>R40-R46 Симптоми и признаци, отнасящи се до познавателната способност, възприемането, емоционалното състояние и поведението R44.0 Слухови халюцинации R44.1 Зрителни халюцинации</p>
---	---

В тази популярна сцена Хамлет се среща с призрак. И то не кой да е, а на неговия баща, който му говори доста напоително.

Разбира се, призраци не съществуват, подобни паранормални случки се обясняват доста добре с някои симптоми, характеризиращи например шизофренията.

В този конкретен случай ние ще се ограничим само R44.0 Слухови халюцинации и R44.1 Зрителни халюцинации.

Характерно за шизофрено болните е общуването, халюцигенно, разбира се, с близки и роднини и трансферирането на халюцигенните, въображаемите диалози в активни действия в реалността в резултат на въздействието на болестта.

Призракът, т.е. халюцинацията в главата на принца, продължава да говори на Хамлет за убийството си, като по този начин мотивира силно Хамлет за по-нататъшните му действия:

*твоят чичо
прокрадна се в спокойния ми час
със стъкълце, напълнено със сок
от биле, причиняващо проказа,
и вля във вратите на моя слух
тоз адски извлек, който тъй се мрази
с кръвта ни, че подобно на живак
светкавично пробягва всички цеве
на тялото ни и със страшна сила
навред съсирва я и я пресича,
тъй както прави капката оцет
със млякото. Тъй стана с мойта кръв,
и струпей отворотелен покри
с кора от люспи, като на прокажен,
снагата ми.*

Това е напълно достатъчно като мотивация за последващата кървава саморазправа на датския принц.

Във второ действие, първа сцена Офелия споделя следното:

<p><i>ОФЕЛИЯ</i> <i>О, господарю, както си бродирах във стаята, принца Хамлет, гологлав, разгърден и с чорапи цели в кал до глезените свлечени, по-бледен от ризата си, с тракаци колене пред мене се яви, като въртеше очите си тъй жално, сякаш беше от ада пуснат, за да ми разкаже за ужасите в него!</i></p>	<p>F 20. Параноидна шизофрения. Заради липсата на мотивация шизофреникът престава да излиза от къщи, не изпълнява хигиенни манипулации, не следи за дрехите си и постепенно придобива мърляв и отблъскващ външен вид.</p>
---	---

Хамлет вече не може да се грижи за външния си вид, той няма вече значение за него, тъй като мотивацията му вече е напълно различна, него го тласкат диалозите в главата му към съвсем различни постъпки.

Полоний, който е един много интелигентен и мъдър образ, успява да забележи:

ПОЛОНИЙ (настрани)

Че е лудост — лудост е, но има система в нея!... Тук духа, принце. Искате ли да отидете по на закрито?

ХАМЛЕТ

Да, в гроба.

В четвърта сцена вече се натъкваме на първото от поредицата обективно безсмислени убийства, извършени от Хамлет, но дълбоко мотивирани от халюцинациите му.

<p><i>Полоний се скрива зад един гоблен. Влиза Хамлет. КРАЛИЦАТА О, господи! Нима ще ме убиеш? Какво ще правиш? Помощ! ПОЛОНИЙ (иззад гоблена) Помощ! Стражи! ХАМЛЕТ (измъква шпагата си) Какво? Ха! Плъх! На бас, че е нанизан! Нанася удар през гоблена. ПОЛОНИЙ (иззад гоблена) Убиха ме! Умира</i></p>	<p>Диссоциално разстройство на личността МКБ f60.2</p>
--	--

Това е първото убийство, извършено от Хамлет в пиесата, при това съвсем хладнокръвно, не е плод на никаква емоция. Дали може да говорим за социопатия или психопатия? Някои клиницисти се опитват да ги разграничат по тежестта на симптомите. Социопатът обикновено извършва само малки по обем престъпления, които не причиняват сериозни вреди или страдания. Но психопат може да бъде описан като човек, който е физически насилник или излага на опасност другите.

Дори някой да си помисли, че е възможно евентуална ремисия в състоянието на Хамлет, то това бива веднага опровергано, тъй като халюцинацията, която приема формата на бащата на Хамлет, веднага се активизира:

<p>ПРИЗРАКЪТ <i>Не ме забравяй! Дойдох да наточа от- ново притъпената ти воля! Но виж как майка ти се гърчи в ужас. Спаси я от душевната борба! Въображението действа мощно на немоцните. Говори ѝ Хамлет!</i></p>	<p>R40-R46 Симптоми и признаци, отна- сящи се до познавателната способност, възприемането, емоционалното състоя- ние и поведението R44.0 Слухови халюцинации R44.1 Зрителни халюцинации</p>
---	--

На майката на Хамлет също ѝ прави впечатление неадекватното със-
тояние на детето ѝ и разтревожена, го пита следното:

<p>КРАЛИЦАТА <i>С кого говориш?</i> ХАМЛЕТ <i>Не виждате ли нищо там?</i> КРАЛИЦАТА <i>Не, нищо, макар че виждам туй, което има.</i> ХАМЛЕТ <i>И нещо ли не чухте?</i> КРАЛИЦАТА <i>Нищо друго освен нас двамата!</i></p>	<p>R40-R46 Симптоми и признаци, отна- сящи се до познавателната способност, възприемането, емоционалното състоя- ние и поведението R44.0 Слухови халюцинации R44.1 Зрителни халюцинации</p>
--	--

Разбира се, халюцинациите са индивидуални, а не колективни, не съ-
ществува халюцигенен солипсизъм, така че Хамлет е учуден, че майка му
не вижда призрака, просто не е наясно със собственото си състояние.

От друга страна, Хамлет си дава сметка за постъпките си, но не нами-
ра основание за морални терзания в това отношение. Чичо му, т.е. кралят,
го пита следното:

КРАЛЯТ
Е, Хамлет, къде е Полоний?
ХАМЛЕТ
На вечеря.
КРАЛЯТ
На каква вечеря? Къде?
ХАМЛЕТ
Не където той яде, а дето него го ядат.

Не по-трагична е съдбата и на Офелия, която не издържа на безумното
поведение на Хамлет, полудява и се самоубива.

ОФЕЛИЯ

А това са кученца и камшиченца за вас. А момината сълза е за мен.

КРАЛИЦАТА

Бедите се настъпват по петите,

тъй бързо гонят се! Лаерт, сестра ви се е удавила!

Хамлет, оставен като наследник на престола да прави каквото си иска безнаказано, вероятно под въздействието на различни шизофренни състояния отива и на гробищата:

<i>Изхвърля череп.</i> <i>ХАМЛЕТ</i> <i>Този череп е имал някога език и също е можел да пее. А как само го запокити, разбойникът му!</i>	<i>Парафилия,</i> <i>Обектофилия</i> <i>Изразено емоционално желание към определени неодушевени предмети</i>
--	--

Доказателство за изначално нестабилното състояние на Хамлет е и диалогът, воден с гробарите:

ПЪРВИ ГРОБАР

Че как да не го знаете! Всеки глупак го знае. Това беше точно в деня, когато се роди младият Хамлет, тоя, дето се побърка и го пратиха в Англия.

ХАМЛЕТ

А, да! А защо го пратиха в Англия.

ПЪРВИ ГРОБАР

Ами че защото му хлопаше дъската. Пратиха го да се оправя, ама и да не се оправя, там не е страшно.

Видно е, че състоянието на Хамлет е било известно от дълго време, при това не е било тайна за почти никого в кралството.

Малко по-нататък Хамлет съвсем организирано и хладнокръвно изпраща, „поръчвайки“, Гилденстерн и Розенкранц на английския крал.

ХАМЛЕТ

предвид на сто „предвид“ от този вид — английският владетел се приканва да прати приносящите веднага на оня свят, без време да им дава за покаяние.

Използвайки фалшификация, Хамлет в пълно самообладание и целенасоченост, подправя документ от името на датския крал, като така обезпечава убийствата на двамата в Англия.

ХАМЛЕТ

*Хе, и в това небето ми помогна:
аз носех бащиния си печат,
от който снет е днешният държавен.
Подписах текста, сгънах пергаментта,
натиснах восъка и всичко върнах
на старото му място, тъй че никой
не схвана смяната.*

Хорацио, дори и да е учуден, прикрива доста добре изумлението си, задавайки въпроса, който да потвърди престъпната простъпка на Хамлет:

ХОРАЦИО

*И, значи, Гилденстерн и Розенкранц
пътуват към смъртта си?*

Хамлет без двоумение потвърждава стореното, дори изпитва и известна гордост от това:

ХАМЛЕТ

*Че какво?
Сами ламтели са за тази служба.
Не съм ги карал да се престарават
и никак не тежат на съвестта ми.
Не бива дребосъкът да се мушка
там, дето святкат шпагите на мощни
противници!*

В една от ключовите сцени на края на пиесата Хамлет ранява и убива брата на Офелия – Лаерт.

В цялата комбинация обаче локусът на контрола на Хамлет не успява и кралицата изпива отровата, предназначена от Клавдий за Хамлет.

Ранява Хамлет, но в схватката двамата разменят оръжието си и Хамлет ранява Лаерт.

Вбесен от ярост, тъй като нещата почват да излизат извън контрол, Хамлет убива чичо си, като насила налива от отровата в устата му:

ХАМЛЕТ

На, блуднико! Убиецо, лочи!

Смесителю на кръв и на отрови,

изгълтай своя лек! Пий своя бисер!

Пътувай подир майка ми.

Кралят умира.

След това, ранен от Лаерт, умира и Хамлет.

Може би с облекчение от цялата тази кървава вакханлия, предизвикана от един психично болен престолонаследник, Фортинбрас поема управлението на кралството.

Изводи и заключение

В заключение може да обобщим следното: на сметката на датския принц стоят няколко убийства – Полоний, Лаерт, Гилденстерн и Розенкранц, Клавдий....

Някои убити лично от него – Полоний, Лаерт, Клавдий, други поръчани – Гилденстерн и Розенкранц, трети падат като странични жертви – майка му и Офелия....

А и никак не усеща угризения на съвестта след тези постъпки, точно обратното, сякаш изпитва гордост, говорейки на Хорацио, преди да умре: *дишай още мъничко сред този жесток и горък свят, за да разправиш историята ми...*

Е, историята е налична, всички можем да си направим изводите, че Хамлет не е просто воден от чувството за мъст, а е обикновен социопат, който добре планира своите постъпки. Единственото, което не успява да проконтролира, е размененото оръжие с Лаерт и смъртта на майка си.

Логиката сочи, че Хамлет е добър в плановете си, точно както един класически социопат, а при планираната още от началото смърт на чичо си то той би заел неговото място на трона, елиминирайки паралелно с това и свитата на Клавдий, разчиствайки си пътя към трона без никаква милост.

В крайна сметка социопат ли е Хамлет или шизофреник? Може ли да отговаря за постъпките си, или е с тежки психически отклонения?

Възможни са и двата отговора на този въпрос, но при всички случаи не става дума за онзи лиричен герой, традиционно описван от повечето критици.

Литература

Международна класификация на болестите (1992). София.

Шекспир, У. (1985). Хамлет. Прев. Валери Петров. София: Отечество.

За автора

Проф. д-н Милен Замфиров, Софийски университет „Св. Климент
Охридски“, декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата
e-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Иновативна менторска програма за подкрепа на деца в риск и деца с обучителни трудности

Катерина Златкова-Дончева

Настоящият доклад представя конкретно практическо измерение на менторството като подход, реализирано с деца, отглеждани извън семейна среда, в резидентна грижа, и деца с обучителни затруднения в училище. Иновативната менторска програма подкрепя ежегодно 80 деца в риск, отглеждани в резидентни социални услуги, и деца с обучителни трудности от семейства, която включва организирана индивидуална работа с участието на 80 доброволци – студенти от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Програмата се осъществява под формата на целенасочена ежеседмична индивидуална подкрепа от страна на менторите (доброволци) към децата за компенсиране на социалната изолация, развиване на умения за общуване и способности за емоционално свързване, преодоляване на образователни затруднения и повишаване мотивацията им за включване в образователния процес. Инициативата се реализира в 5 Центъра за настаняване от семеен тип за деца и 2 училища в област Велико Търново в две направления: обща подкрепа в училище и индивидуална социална работа в резидентните услуги.

Въведение

Съвременните теоретични обосновки на понятието менторство го определят като процес на насочване, инструктиране, съветване на индивиди за развиване на определени умения и познания, които да подпомогнат личностното им развитие. Една от утвърдените дефиниции на понятието го определя като „... процес на неформален обмен на знание, социален капитал, психологическа подкрепа, възприемана от един субект от друг, съотносимо към работа, професионално развитие, образование. Менторството е процес на индивидуално и неформално взаимодействие и общуване за определен период от време между субект с повече опит, знания и умения в качеството му на *ментор* и реципиент, който възприема този опит (*протезе*)“ (Bozeman, Feeney, 2007).

Като форма на споделяне на реален опит менторството става популярно както в бизнес средите, така и в образователната система. Тази форма на неформално взаимодействие става все по-активна като резултат от регистрирани значими резултати за подрастващите. Най-широко застъпената особеност на менторските програми е индивидуалното взаимодействие между по-опитния възрастен и младия човек. Целта на този тип интеракция са осъществяването на наставничество, предаването на знание, обмяната на опит и създаването на приятелство (Lund, 2002).

Понятието се използва все по-широко в западноевропейската и американската практика в различни области – образование, социални дейности, бизнес. Формата, в която се реализира този подход, е неформална, гъвкава и създава предпоставки за свободно общуване. Подобни експериментални изследвания за ефективността и извеждането на менторството като подход и метод за социална подкрепа на различни рискови групи деца са реализирани в САЩ в края на XX и началото на XXI в. През 1989, 1995 и 1997 г. различни американски учени апробират метода с рискови групи деца, предимно с асоциални, девиантни и противообществени прояви, като установяват високи резултати в подобряването на социалното им функциониране. Изследователите извеждат и един от основните фактори на риска при тази група деца – липсата на позитивен ролеви модел на поведение от значим възрастен и заобикалящата среда (Lund, 2002; Grossman, Garry, 1997; Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1990; Tierney & Grossman, 1995).

Най-популярното изследване, свързано с менторството, което намира широка практическа приложимост в САЩ, а и в други държави, е програмата „Big Brothers/Big Sisters“, в която вземат участие вече и деца в риск от насилие и злоупотреби в семейството, negliжирани, от семейства със зависим родител и употребяващи наркотични и упойващи вещества. Резултатите показват значими постижения за подобряване на социалните умения на децата, повишаване на увереността им, мотивацията им за развитие, подобрен успех в училище, мотивация за образователно включване, намаляване на агресивните прояви (Slicker & Palmer, 1993; Tierney & Grossman, 1995). подобряване на интеграцията на всякакви рискови групи деца: с асоциално поведение, девиантно поведение, отпадащи от училище, negliжирани и от дисфункционални семейства, жертва на насилие и злоупотреби (Keating et al., 2003). Джонсън модифицира менторския подход в контекста на прилагането му в училищна среда посредством програмата LISTEN, чиято цел е да идентифицира рискови деца в училище и да им осигури позитивни ролеви модели на поведение от възрастни,

като по този начин развие социалните умения на учениците. Изследването установява значими резултати по отношение на повишаването на академичните постижения, намаляването на отсъствията, подобряването на дисциплината и мотивацията за образователно включване сред децата (Johnson, 2007).

Менторството като подход не е добре познато в българските политики и практики за закрила на детето, чиято основна насоченост е към социално-педагогическа подкрепа на деца в риск от квалифицирани специалисти и утвърдени социални програми. Терминът наставник се използва в някои от резидентните услуги в контекста на ролята, която специалистът заема по отношение на индивидуална отговорност към конкретни деца, но като част от тяхната длъжностна характеристика и професионални задължения. Значението на този подход за повишаване на социалното функциониране при децата в риск, отглеждани извън семейна среда, придобива още по-голяма значимост в контекста на липсващия ролеви родителски модел и значим възрастен, който да удовлетворява потребностите на детето от емоционално приемане, съпреживяване и увереност в собствените сили.

Ролята на ментори могат да заемат учители, педагогически съветници, възпитатели, социални работници или всякакви други специалисти и представители на местната общност. Приема се, че емоционалната, материална и образователна подкрепа от страна на грижовен и позитивен възрастен може да помогне на детето в риск по отношение на потребностите му, с които семейството, традиционната образователна и социална система не са успели да се справят (Johnson, 2007).

Според Флаксман интеракцията в менторските програми може да подобри социалните умения на децата. Менторите, които имат умения за общуване и които могат да оказват ефективна емоционална подкрепа, имат по-голям шанс да създадат доверителна връзка и да постигнат успехи с рисковите групи деца. Индивидуалните особености и подходящото поведение влияят на начина, по който менторът запълва липсващата празнина от неформална комуникация. Менторите предоставят подкрепяща среда за рисковите групи деца и менторът често се свързва с наставник, водач или ролеви модел, докато наставляваните се асоциират с начинаещ, ученик или обучаващ се. В този смисъл този процес подпомага преодоляването на проблеми и подобрява социалното функциониране на рисковите групи хора (Flaxman, 1998).

Менторството може да се реализира като спонтанен или организиран процес, като вторият е по-подходящ при подкрепата на рисковите групи деца (Bernard, 2005). Най-важното условие за ефективното прилагане на

този тип програми е подборът на подходящи ментори, тъй като практиката показва, че най-често ролята на ментори се заема от доброволци, което изисква осигуряването на допълнителна подкрепа за самите тях (Flaxman, 1998). Индивидуалното взаимодействие се посочва като ефективен начин за подкрепа на рискови групи деца по посока личностно усъвършенстване. Менторът удовлетворява основната нужда на подрастващите от увереност, което оказва влияние на бъдещото му развитие (Clasen & Clasen, 1997), и този подход е успешен, доколкото създава предпоставки конкретни индивидуални нужди да бъдат удовлетворени (Smink, 2000). Различни изследвания показват, че децата постигат успехи в изграждането им като личности, преодоляването на дефицити, подобряването на самооценката им, когато индивидуално си взаимодействат с подкрепящ възрастен (Lee, 2001).

Методология

Особеностите на децата в риск и обучителните трудности създават съществени затруднения на учители, педагози, специални педагози, ресурсни учители и психолози в усилията да се справят с обучението им. **Целта** на настоящото изследване е да представи практическото измерение на ефекта от индивидуална менторска програма върху възможностите за подкрепа на деца в риск и деца с обучителни трудности, което влияе върху повишаването на социалните им умения. **Обектът** на изследването е менторската програма, а **предметът** проследява възможностите за прилагането ѝ сред деца в риск и деца с обучителни трудности.

Самата програма представлява ежегодно включване на 80 студенти – доброволци от Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, които изпълняват функцията на индивидуални ментори на деца в риск, отглеждани извън семейна среда (в Центрове за настаняване от семеен тип) и с обучителни затруднения в училище, като менторските двойки се срещат по предварително организиран и структуриран график с точни параметри (1 път седмично в точно определен ден от седмицата за 1,5 часа). За постигането на целенасоченост, структурираност и системност на взаимодействието се използва формата „индивидуална среща ментор – дете“. Менторите помагат на децата в домашната им самоподготовка, оказват целенасочено индивидуално внимание за подобряване на социалните им умения. Студентите са от различни специалности и курс на обучение, но преобладават от специалностите социална педагогика, предучилищна и начална училищна педагогика, психология, социални дейности.

По своята същност програмата включва структурирани, целенасочени, индивидуални дейности на менторите с рисковата група деца, което включва:

- Индивидуална образователна менторска програма под формата на извънкласна и неформална дейност, повишаваща мотивацията на детето за включване в образователния процес чрез помощ в домашната самоподготовка, подготовка за матури, изпити, мотивиране и подкрепа при участие в различни конкурси и състезания с образователна насоченост, която се реализира в училища и в ЦНСТ.
- Индивидуална подкрепа, която включва менторска доброволческа програма за деца, отглеждани извън семейна среда с цел компенсиране на социалната изолация, създаване на контакти и приятелства извън рамките на ЦНСТ, постигане на доверителни отношения със значим възрастен, ролеви модел на близка до децата възраст и развиване на умения за общуване; създаване на емоционални връзки и с други хора; подобряване на социалните умения и намаляване на агресивните прояви сред тях. Индивидуалните ментори подкрепят децата в решаване на различни трудности и казуси от техния живот – преодоляване на поведенчески проблеми, конфликти, проблеми в общуването.

Резултати

Иновативната менторска програма за подкрепа на деца в риск, лишени от родителски грижи и отглеждани в резидентни социални услуги, както и на деца с обучителни трудности в училища, се реализира съвместно между Община Велико Търново, Сдружение „Зов“ – България и ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Програмата включва организирана индивидуална работа с рисковата група деца с участието на доброволци студенти и се осъществява под формата на целенасочена индивидуална подкрепа от страна на менторите (доброволци) към децата за компенсиране на социалната изолация, развиване на умения за общуване и способности за емоционално свързване, преодоляване на образователни дефицити и повишаване мотивацията им за включване в образователния процес.

Менторската програма стартира през 2009 г., когато се изготвя пилотен проект с участието на 8 доброволци – студенти от Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, и 8 деца от бившия Дом за деца „Христо Смирненски“, с. Балван. Доброволците осъществяват организирана форма на социална подкрепа с неформален характер в ролята си на

индивидуални ментори на децата. В периода 2009–2017 г. проектът продължава своето развитие, включвайки ежегодно между 20 и 40 деца от ДДЛРГ „Христо Смирненски“, с. Балван, ДДЛРГ „Пеню и Мария Велкови“, В. Търново, и три Центъра за настаняване от семеен тип за деца в гр. Велико Търново. През 2012 г. програмата се развива и по посока образователна подкрепа и до настоящия момент ежегодният брой на участниците е 80 ментори и 80 деца, обхващайки почти всички деца, настанени в 5 Центъра за настаняване от семеен тип за деца и младежи без увреждания към Община Велико Търново, Кризисен център, с. Балван. Програмата е динамична и съобразно процеса на деинституционализация – след закриването на ДДЛРГ „Христо Смирненски“, с. Балван, през 2015 и ДДЛРГ „Пеню и Мария Велкови“, гр. В. Търново, през 2016 г. индивидуалната менторска подкрепа продължава да се осъществява с децата, които са пренасочени към съществуващи и новоизградени резидентни услуги на Община Велико Търново. Инициативата продължава да се развива и през 2017 г. в програмата са включени 15 деца от ДДЛРГ „Асен Златаров“, град Враца, а през 2018 – 15 деца с обучителни трудности от семейна среда, ученици в ОУ „Димитър Благоев“, гр. Велико Търново. През 2019/2020 г. стартира участието и на 20 деца със специални образователни потребности, с обучителни трудности и в риск от Начално училище „Цани Гинчев“, град Лясковец, а през 2021 г. се присъединяват 20 деца с обучителни затруднения от ОУ „П.Р. Славейков“, гр. Велико Търново, като инициативата става част от общата подкрепа на децата според стандарта за приобщаващо образование. В периода 2020–2021 г. индивидуалните срещи между ментори и деца се реализират целенасочено в онлайн среда поради пандемията от COVID-19 и ограниченията, свързани с нея.

Програмата се реализира на база проведено изследване през 2014–2016 г. относно резултата от този иновативен подход, което доказва значимия ефект от целенасочената и организирана индивидуална подкрепа по посока развиване на социални умения сред рисковата група деца. В изследването взеха участие 35 от децата в риск, отглеждани извън семейна среда, които в продължение на 12 месеца си взаимодействаха с индивидуален ментор в неформална среда. Изследването е направено със Стандартизиран психологически тест (въпросник) на Бъс–Дюрки за измерване на агресивността на децата в риск, отглеждани извън семейна среда; Стандартизиран психологически тест за измерване на тревожността (ДАТ тест) на децата в риск, отглеждани извън семейна среда, и структурирано научно наблюдение върху поведенческите прояви на агресивност, самооценъчна тревожност, междуличностна тревожност на експериментална-

та група, в която по предварително диференцирани критерии са регистрирани определени поведенчески прояви по отношение на агресивността и тревожността сред експерименталната група деца в продължение на 12 месеца. Изведените резултати създават предпоставки да се допусне, че позитивният емоционален опит и изграждането на доверителна връзка с човек от общността (доброволец), който да компенсира липсата на значим възрастен, може да повлияят върху тревожността и агресивността в личностен и поведенчески план на деца в риск, отглеждани извън семейна среда, и да създадат позитивен външен стимул за самоидентификация и самооценка, което има пряк ефект при изграждането на социалните им умения, умения за общуване, самостоятелност и адекватна самооценка. Анализът на резултатите от изследването показва тенденция, при която при целенасочено, организирано, последователно и системно взаимодействие с подчертан индивидуален и неформален характер е възможно да се подобри социалното функциониране в общността на децата в риск, отглеждани извън семейна среда (Златкова-Дончева, 2018).

Направеното изследване установи, че намаляването на агресивните прояви и тревожността сред рисковата група деца е в пряка зависимост от продължителността на целенасоченото индивидуално взаимодействие с неформален характер, което има значим и траен ефект за снижаване агресивността и повишаване независимостта и самостоятелността като личностни и поведенчески особености при рисковата група деца. Индивидуалните ментори доброволци са придобили функцията на значимия за децата човек, който да компенсира липсата на надеждно базисно доверие и да създаде възможност детето да придобие позитивен социален и емоционален опит, да подобри уменията си за общуване, самооценката, увереността и самостоятелността си.

Обобщено резултатите не само от реализираното изследване, но и от практическото измерение на програмата в периода 2009–2022 г. могат да бъдат синтезирани по следния начин:

- Подобрено емоционално, поведенческо и социално функциониране и интеграцията на рисковата група деца, отглеждани извън семейна среда.
- Намалено физическото насилие сред рисковата група деца, подобряване уменията им за общуване и компенсиране на липсата на значим възрастен посредством създаване на доверителна връзка с друг човек.
- Подобрена увереност, самостоятелност и мотивация за развитие и професионална реализация сред рисковата група деца.

- Повишена мотивация за образователно включване и превенция на изоставането и отпадането от училище сред децата в риск, отглеждани извън семейна среда.
- Подобро междуинституционално сътрудничество между местната власт, образователните институции, социалните услуги и гражданския сектор в област Велико Търново, повишен капацитет за развитие на социалната инфраструктура в региона.
- Осигурена ежеседмична индивидуална подкрепа на над 250 деца в риск и с обучителни трудности за последните 13 години.
- Подкрепени 50 деца за подготовка и участие в образователни конкурси – 35 спечелени индивидуални награди и стипендии от рисковата група деца в конкурси.
- Подкрепени 20 деца и младежи, напускащи институции и резидентни услуги при подготовката на държавни зрелостни изпити и кандидатстване във ВУЗ за периода 2012–2022 г., 17 от които са продължили образованието си в университет.
- Обучени, мотивирани, координирани и включени над 400 доброволци в периода 2009–2022 г.

Заклучение

Резултатите от програмата показват, че приложеният иновативен модел и цялостната концепция на „менторството“ като подход включват ориентиране към ресурсите и силните страни и на самите рискови групи деца, и на местната общност и имат място в системата за закрила на детето. Структурираната доброволческа индивидуална подкрепа е най-отличителната съществена характеристика, която определя модела в неговия иновативен контекст. Наличието на системност и последователност на социалните взаимодействия, което показва ефективност, доказва, че приложеният модел има място в системата за социалнопедагогическа подкрепа и закрила на детето и се идентифицира от специалистите, работещи с рисковата група деца.

Резултатите показват, че местните общности освен с материални разполагат и с човешки ресурси – доброволци и граждани, които са мотивирани да дарят своята подкрепа на децата в риск и да съдействат на системата от социални услуги за деца в риск. Нарастващата потребност от повече услуги за подкрепа на рискови групи деца, както и политиките за стимулиране на по-активна гражданска позиция и непосредствено участие в обществения живот, създава перспективи за бъдещо развитие

на доброволчеството като спомагателен подход в процеса на закрила и повишаване благосъстоянието на децата. В този смисъл програмата е и целесъобразна, доколкото включва активно местната общност в процеса на подкрепа, активирайки гражданското общество и ангажираност към проблемите на уязвими групи хора.

Предложената практика е устойчива, доколкото тя обхваща всички заинтересовани страни – деца в риск, деца с обучителни трудности, граждански сектор, местна общност, образователни институции.

Литература

- Златкова-Дончева, К. (2018). *Менторството и децата в риск*. Бургас: ЛИБРА СКОРП, 2018, 288 с., ISBN:978-954-471-438-3 [Инд./Реф. в: eLibrary.ru]
- Bernard, B. (2005). *Mentoring programs for urban youth: Handle with care*. Portland, OR: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, 2005.
- Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39 (6): 719–739.
- Clasen, J., & Clasen, J. (1997). Is mentoring necessary? *Training and Development Journal*, 39(4), 36–39.
- Flaxman, E. (Ed.) (1998). *Youth mentoring: Programs and practices*. Urban Diversity Series No. 97, Columbia University. ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York.
- Grossman, J.B., and Garry, E.M. (1997). *Mentoring: A Proven Delinquency Prevention Strategy*. // *Bulletin*. Washington, DC. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Johnson, K. (2007). *Mentoring At-Risk Youth: A Case Study of an Intervention for Academic Achievement with Middle School Aged Students*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 2070, <http://dc.etsu.edu/etd/2070>
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2003). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *ADOLESCENCE*, 37(148), pp. 717–734.
- Lee, E. (2001). *The learning brain*. San Diego, CA: Turning Point.
- Lund, G. (2002). Working with middle school at-risk students. *Educational Leadership*, 63(10), pp. 268–273.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., Ramsey, E. (1990). A Developmental perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44, Freeman, New York, pp. 329–335.
- Royse, D. (1998). Mentoring high-risk minority youth: Evaluation of the Brothers Project. *Adolescence*, 33, pp. 145–158.
- Slicker, E. K., & Palmer, D. J. (1993). Mentoring at-risk high school students: evaluation of a school-based program. *The School Counselor*, 40, pp. 327–334.
- Smink, J. (2000). *Mentoring programs for at-risk youth: A dropout prevention research report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 931).

Tierney, J. P., & Grossman, J. (1995). *Making a difference: An impact study*. PA: Public/Private Ventures, Philadelphia.

За автора

Доц. д-р Катерина Златкова-Дончева, Педагогически факултет, ВТУ
„Св. св. Кирил и Методий“, Сдружение „ЗОВ“, България
e-mail: kzlatkova@gmail.com

OrCam – предизвикателство и възможности

Виктория Огородник, Илияна Киркова

Живеем в свят на технологиите. Несъмнено всекидневно нещо се променя и се откриват нови и нови техники и технологии в помощ на човека, в частност и на незрящите. С навлизането на приобщаващото образование у нас имаме възможност да използваме за българските деца иновативни техники за тяхната по-добра адаптация и справяне в училищната среда. Децата със зрителни затруднения, приобщени в масовото училище, срещат доста трудности в обучителния процес, свързан с четенето на учебници и попълването на тестове. Този доклад е насочен към иновативно средство с изкуствен интелект в помощ на хората с нарушено зрение.

В продължение на хилядолетия съдбата на незрящите хора е забулена в мрак. В исторически аспект педагогиката на зрително затруднените деца възниква и започва развитието си преди около два века.

Първ обръща по-голямо внимание на тази проблематика френският хуманист Дени Дидро, който през 1749 г. пише есе на тема „Писмо относно слепите, за поука на виждащите“. В него той разкрива, че незрящите възприемат околния свят чрез натрупания опит. За първ път тук става дума за компенсация на увреденото зрение чрез слуха и осезанието като основа на обучението, като по този начин той доказва, че не е невъзможно обучението на незрящите.

Трийсет и пет години по-късно, през 1784 г., неговият ученик Валентин Хаюи създава първото училище за слепи в Париж. Този период е по-известен като първи период, с него се полага началото на организираното обучение на зрително затруднените.

Вторият период се нарича период на хуманизма. През него се създават и приемат първите закони за правото на зрително затруднените да бъдат обучавани. През този период се създават и първите организации на и за инвалиди. Сред тях е и Кралският национален институт за слепи (RNIB) във Великобритания, основан през 1868 г.

През 1872 г. Уилям Ханкс Леви написва в Лондон „Слепотата и слепите: или трактат върху науката тифлология“, което го определя като баща на техниките на белия бастун. В нея той пише цяла глава за придвижването на незрящи с бял бастун. Третият период се характеризира с навлизането на специалните програми в обучението на слепите. През този период е много трудно слепите младежи да си намерят работа, въпреки тяхната подготовка и образование. Така в програмите за зрително затруднени се вписва нова дисциплина – „всекидневни умения“, които да са в помощ за по-добра социализация и независим живот. Този период е белязан от Първата световна война, в която има много ослепени войници.

Четвъртият период е период на интеграцията. Той обхваща времето до около и след Втората световна война.

Последният, пети период е на равноправно участие в живота на обществото, който продължава и до днес (Цветкова-Арсова, 2008).

Предметът на науката за зрително затруднените се определя от гледната точка към нея. Има два модела на отношение и въздействие – медицински и социален. В различните страни се възприема по един от тях като водещ такъв. У нас предметът на педагогиката на зрително затруднените се определя по следния начин: „Това е наука за закономерностите в обучението, възпитанието и рехабилитацията на зрително затруднените.“

Ясно е, че има три основни момента – рехабилитация, обучение и възпитание, които са свързани и на тях се крепи педагогиката на зрително затруднените у нас. В обучението на този тип деца са заложили и се обръща необходимото внимание и на трите компонента. Във възпитанието се обръща внимание освен на основните задачи и на коригиране на т.нар. маниеристично поведение, вербализъм и др. В отдела за рехабилитация и обучение се обръща внимание на подготовката за самостоятелен и независим живот. В отношението на държавните институции към децата със специални образователни потребности има два модела – медицински и социален (Радулов, 2004).

Социалният модел от своя страна включва всички деца с увреждания в една обща група – деца със специални образователни потребности, въз основа на техните трудности в обучението. Чейсти и Фрайл през 1993 г. дават следното определение за тази група деца: „Едно дете има трудности в обучението, когато неговите проблеми в училище са различни от проблемите на връстниците му.“ От тук можем да си направим извода, че едно дете със зрително затруднение без проблем може да се обучава в масовия клас, заедно с връстниците си, но с помощта на оптични средства или брайлово писмо, в зависимост от заболяването.

Според Хюбнер (2000 г.) едва 30% от хората на Земята имат нормално зрение. Останалите 70% имат някакви зрителни увреждания, като 50% от тях са далекогледни, 20% – късогледни, и 20% – със слабо зрение или липса на такова. Според СЗО $\frac{2}{3}$ от населението носи очила. Въпреки тази статистика, за да принадлежи една личност към групата на зрително затруднените, се имат предвид два критерия: състояние на зрителната острота на по-добре виждащото око с оптимална корекция и състояние на зрителното поле (Попова, 2003). За дефиниция за зрителна острота можем да се позовем на същия автор, който дава следното определение: „Свойството на окото да възприема две най-малки точки в пространството от най-голямо разстояние.“

Има няколко групи зрително затруднени лица:

- Тотално слепи – тяхната зрителна острота (визус) е 0. Това означава, че тези лица нямат никакви светлинни възприятия.
- Лица с перцепция на светлината (светоусещане) – те имат визус от 0 до 0,01. При тях може да се различава светлина от тъмнина, нощ от ден, както и да усещат движението на предмет непосредствено пред лицето.
- Частично виждащи (у нас се наричат частично виждащи или деца с „полезно зрение“) – те имат зрителна острота от 0,01 до 0,04 на по-добре виждащото око и зрително поле 20 градуса.

Слабовиждащи – това е най-многобройната група от зрително затруднените лица, техният визус варира между 0,05 до 0,2 на по-добре виждащото око и зрително поле над 20 градуса. Те имат добро цветоразличаване и се ориентират по-добре от предходните групи в околната среда. Това е единствената група, която се обучава на уголемен шрифт.

- Деца и ученици със зрителна острота, по-голяма от 0,2 – те също могат да подлежат на специално образование, ако имат увреждания на други зрителни функции като стеснение на зрителното поле, увреждане на цветоусещането, злокачествено късогледство, дегенерация на макулата, глаукома и др.

Във века на технологиите се появи и OrCam My Eye – преносимо устройство с изкуствено зрение, което позволява на хората със зрителни затруднения да четат текст и да разпознават цветове чрез аудио обратна връзка на синтезирана реч. Фирмата OrCam Technologies Ltd е основана в Израел през 2010 г. от професор Амнон Шашуа и Зив Авирам. Компанията стартира устройството OrCam MyEye през 2013 г. след години на разработки и тестване. Започва да го продава в търговската мрежа през 2015 г. Разработва и произвежда помощни технологични устройства за хора с увредено

зрение. OrCam е преведен на над 47 езика, сред които английски, испански, немски, италиански, холандски, френски, иврит, датски, полски, норвежки, португалски, румънски, финландски, шведски, чешки, турски, унгарски, руски, български, мандарин, японски и корейски. При покупка езикът, инсталиран на устройството, зависи от региона, от който е закупен. OrCam дебютира модела от второ поколение, OrCam MyEye 2.0 през декември 2017 г. е с по-голяма функционалност за възстановяване на независимостта на хората със зрителни затруднения. OrCam MyEye е революционно гласово активирано устройство, което се прикрепя към практически всякакви очила чрез магнит. Той е изключително лек – 22,5 грама, и може незабавно да ви чете текст от книга, екран на смартфон или друга повърхност, да разпознава лица, да работите по-ефективно и да живеете по-независим живот! OrCam MyEye предава визуална информация звуково, в реално време и офлайн.

За какво служи?

- ✓ С OrCam можем да прочетем текст от книга, вестник, списание, учебник и др.
- ✓ OrCam разпознава банкноти – български лев и евро.
- ✓ OrCam разпознава лица и има опцията да запамети до 1000 лица.
- ✓ OrCam разпознава основните цветове.
- ✓ OrCam може да е добър помощник в супермаркета – в бъдеще се предвижда да чете баркодове и наименования на продукти.

Как работи?

1. Включване/изключване – включва се, след като се натисне кръглият физически бутон, който се намира откъм вътрешната страна, т.е. когато устройството е поставено на очилата, бутонът е откъм рамката. Процесът по включване е бавен, продължава може би около половин или една минута. Чува се звуков сигнал и когато приключи, гласът казва, че е готов за работа.
2. Когато при включено устройство се натисне този бутон, гласът казва, че ако се натисне още веднъж, устройството ще бъде изключено, а иначе изпада в режим suspending или режим на временно затихване, но в готовност за моментна активация, когато отново натиснем кръглият бутон. Изключването е също бавен процес, но щом приключи, устройството ни казва: довиждане.

Влизане в менюто

1. В менюто на OrCam My eye се влиза, като натиснем кръглият бутон и докато го държим, по сензорната линия тупнем веднъж, отпускаме бутона и сме в главното меню.

2. В менюто се придвижваме като слайдваме, а с тупване се влиза в подменютата. Също с тупване се избира и дадената настройка, а навсякъде има и подменю за излизане, т.е. тупваме върху него и излизаме от даденото подменю или ако сме в главното, излизаме цялостно.

Настройки на устройството

Повечето неща от менюто са настроени, но трябва да се разрешат някои опции: жеста за разпознаване на часа и настройване на точен час, минута, ден, месец и година, цвета, продукти, баркодове.

Отмяна на команда в менюто става с приплъзване по сензорната лента.

Внимание! Сензорната лента не трябва да се променя на висока степен на чувствителност, тъй като ще започне постоянно да заснема. От езици се спира руски, тъй като в повечето случаи започва да чете на руски. Английският е включен по подразбиране, но не се вижда в настройките. Чете отлично текст от английски. Всяка страна има своите ъбдейти, които са строго определени за нея, което не го уеднаквява с всички страни.

Жестове

При зрително затруднени с остатъчно зрение жестовете са лесни и бързо сработват. Не е така при сляпородени или отдавна изгубили зрението си. Те трябва да се научат да взаимодействат с устройството.

1. Устройството основно се управлява с жестове. Когато плъзнем по сензорната линия в посоката към камерата, се увеличава гласът, а в обратната посока се намалява.
2. Когато имаме обект за четене, хващаме го така пред себе си, все едно си виждаме, т.е. на 30-тина сантиметра от лицето си. Посочваме с пръст и чакаме да чуем един сигнал, тогава отместваме пръста, чуваме заснемането на камерата и след това започва да ни чете какво е имало в областта, която сме посочили с пръста си. Устройството е чувствително, ако пред него има лица, а ако трябва да се чете, е необходимо да се позиционира така, че да не вижда другите лица, а само страницата за четене, т.е. при демонстрация е трудно да се фиксира само това, което искаме да направим.
3. При четене на текст можем с жест по сензорната линия, отстрани на устройството, да превъртаме с плъзгане/слайждане съответно напред и назад. Тоест, ако плъзваме напред по сензорната линия, текстът прескача по-напред и респективно, ако хлъзгаме назад, връщаме текста.

4. Спиране на четенето. Когато устройството ни чете, ние можем да спрем четенето с протегнатата напред ръка и разперени пръсти, което при зрящите е знак стоп. Протягаме ръката пред лицето си на 20–30 сантиметра. Жестът представлява протегнатата ръка, а дланта сочи напред, пръстите са разперени и сочат нагоре, т.е. образува се прав ъгъл при китката.
5. Когато направим жест, все едно искаме да си погледнем часовника на китката, устройството го разпознава и казва колко е часът, както и дата, месец и година.
6. Жестът за разпознаване на цвят е както при четенето – посочваме с показалеца даден обект, но след като чуем сигнала, не отдръпваме пръста си, а продължаваме да го държим неподвижно върху обекта. След известно време (може би 10–20 секунди) гласът произнася заключението си по отношение на цвета. Тук светлината трябва да е много добра, защото при недобра светлина твърде често казва „бланк ареа“, т.е. празна област.

Заснемане

1. Когато потупаме по сензорната линия, устройството заснема каквото има срещу нас и ни го изчита. А ако има човек, разпознава дали е мъж или жена.
2. Когато искаме да запаметим дадено лице и да го наименуваме, следва да има добра светлина, която сякаш е най-добре да идва откъм гърба на незрящия. Трябва да сме на около метър от човека, когото ще вкарваме в базата. След като устройството го разпознае като мъж или жена, докосваме сензорната линия, правим една снимка, а после докосваме и задържаме върху сензорната линия. Устройството фиксира лицето и започва поредица от снимки. След няколко секунди казваме на човека да завърти бавно глава наляво и надясно и после отново да гледа в камерата. Това е с цел камерата да направи снимки от всички възможни ъгли. Фотосесията продължава 30 секунди. После устройството казва, че е готово, отпусваме, чуваме един звуков сигнал, след който записваме името на персоната, после тупваме по сензорната линия и готово. След като този човек вече се намира в базата данни и щом камерата го фиксира, произнася неговото име или както сме го записали.

Понякога фиксирането сякаш не работи чак толкова добре, но щом щракнем с камерата и ако той е срещу нас, тя го разпознава и гласът ни информира, че еди-кой си е отсреща.

OrCam е устройство, което може да се използва навсякъде, но за предпочитане е да не е в шумна среда. За да се избегне затрудненото чуване, могат да се включат блутут слушалки. Ако устройството не се използва постоянно, е необходимо да се зарежда веднъж седмично. Разбира се, че има още много какво да се каже за това ново поколение, но това не е възможно, тъй като, разучавайки го, откриваме нови и нови предизвикателства за пълноценното му използване.

Литература

- Попова, А. (2003). Зрителна система на човека. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2003.
- Радулов, В. (2004). Педагогика на зрително затруднените. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Радулов, В. (2009). Брайлово ограмотяване и мултиграмотност. София: Контраст.
- Радулов, В. (2011). Ефективно използване на слабото зрение. София: ИК „Феномен“.
- Цветкова-Арсова, М. (2008). Ориентиране и мобилност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Lueck, A. (1997). The role of education and rehabilitation specialists in the comprehensive low vision care process. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, Vol. 91, 5, 1997.

За авторите

Виктория Огородник, РЦПППО – София-град

e-mail: vogorodnik@rcsf.bg

Илияна Киркова, РЦПППО-Враца

e-mail: iliana.kirkova@gmail.com

Предизвикателства и решения на различията в мултикултурната класна стая

Милена Илиева

Докладът представя изследване на основните предизвикателства пред учителите, работещи в мултикултурна среда в България. В нея са описани накратко най-често срещаните проблемни области и са направени препоръки за лесни и постижими решения.

Въведение

Актуалните и динамични глобални проблеми поставят нови измерения пред мултикултурното образование не само в България. Размиването на границите и непрекъснатите вълни на миграция предизвикват правителства, институции, общественост и отделния индивид да се справят с редица предизвикателства, едно от които е да се научи да живее с другия, различния, непознатия, който доста често е и носител на култура, която остава неразбрана.

1. Gorski още през 2010 г. представя интересна дефиниция за мултикултурното образование: „Мултикултурното образование е прогресивен подход за превръщането на образованието в холистични критики и адреси за съществуващите недостатъци, слабости и дискриминационните практики в образованието. То се основава на идеалите на социалната справедливост, собствения капитал, както и всеотдайност към улесняване на образователните преживявания, в които всички ученици да достигнат пълния си потенциал.“ (<http://www.edchange.org/multicultural/initial.html/> достъпен на 20.04.2022 г.)
2. Националната асоциация за мултикултурно образование (The National Association for Multicultural Education) дава следното определение: „Мултикултурното образование е философска концепция,

изградена на идеалите за свобода, справедливост, равенство, справедливост и човешко достойнство, както признава в различни документи, като например американската Декларация за независимост, конституциите на Южна Африка и Съединените щати и универсалната Декларация за правата на човека, приета от Организацията на обединените нации. Това потвърждава нуждата ни да се подготвят учениците за техните отговорности в един взаимнозависим свят. Тази концепция, признава, че училищата играят роля в развитието на нагласите и ценностите, необходими за едно демократично общество. Тя оценява културните различия и потвърждава плурализма, че учениците, техните общности и учители е необходимо да ги да отразяват. Мултикултурното образование оспорва всички форми на дискриминация в училищата и обществото чрез насърчаване на демократичните принципи на социалната справедливост.“ (<http://www.nameorg.org/> достъпен на 20.04.2022 г.)

По този начин съществуването на човека в съвременното глобалистично общество е поставено пред редица дилеми, една от които е и съвместното съжителство с различния. Постигането на равновесие в общуването и комуникацията е един от основните елементи в мултикултурното взаимодействие и образование.

Методология

Основна **цел** на проучването е да се установи по какъв начин може да се подкрепи формирането на адекватни решения при обучението на деца и ученици в мултикултурна среда.

Обект на изследването са основните предизвикателства пред учителите при обучението на деца и ученици в мултикултурна среда.

Предмет на изследователските търсения са (не)педагогическото взаимодействие при обучението на деца и ученици в мултикултурна среда.

Задачите на изследването са фокусирани върху:

- теоретичен анализ на проблемите в образователната система през последните 20 години;
- анализ на най-често срещаните предизвикателства пред учителите в мултикултурна среда;
- да се направят изводи и препоръки за ефективни резултати при процесите на приобщаване на деца и ученици в мултикултурна образователна среда.

Изследователската **извадка** се състои от 14 директори и 342 учители, работещи в 12 основни училища, 10 детски градини, 2 професионални гимназии и 1 обединено училище, намиращи се на територията на Република България.

За реализиране на авторските търсения са използвани следните изследователски **методи**:

- Теоретичен анализ и синтез при разработване на концепцията на изследването.
- Разработване на въпросник чрез Google Forms.
- Онлайн анкетиране.
- Математико-статистически методи за обработка и анализ на резултатите от емпиричното изследване.

Анализ на получените резултати

Анкетираните учители и директори изведоха, подреждайки по важност, следните предизвикателства пред образователната интеграция в ежедневноста си работа:

- **Непознаването и неразбирането на книжовния български език** е приоритетният отговор на 88% от респондентите. Децата проговарят на майчин език, който е различен от българския. Тук колегите учители отчитат по-значими трудности при децата от турски произход и при ромските субгрупи, които се самоидентифицират като турци. Това произлиза най-вече от липсата на граматични родове (мъжки, женски, среден)¹.
- **Липсата на учебни програми по български език**, съобразени с тяхното специфично лингвистично развитие, е второто предизвикателство по важност за 63% от отговорилите. Поради това е необходимо сформирването на групи за изучаване на български език, които да са маломерни. Методологията е необходимо да бъде както при изучаването на чужд език, с което колегите учители имат достатъчно опит.
- **Неполагане на достатъчно усилия на родители** за постигане на целта е третият най-чест отговор за 58% от респондентите. Важно е да се отбележи реалната липса на родителска фигура. Все по-често се наблюдава оставяне на грижите на близки и роднини поради засилената тенденция за повишаване на икономическата миграция. Така при теренна работа в махалите се наблюдава сериозно обезлюдяване в някои части. Остават предимно хронично болни,

¹ Бел. авт.

възрастни хора, а тези в трудоспособна възраст се ориентират при роднини и познати в чужбина².

Данните от Националния статистически институт за външната миграция по възраст и пол за периода 2010–2021 г. посочват положителен прираст за 2020 и 2021 г., което се свързва най-вече с пандемията от COVID-19 и завръщането по места. През 2016 г. се наблюдава най-високият пик на механичен прираст – 9329 души. [5] Като се има предвид, че представените данни са на база декларирани пред административните власти промени на настоящ адрес от страната в чужбина, имаме основания да смятаме, че не всички наши роми са подали съответните декларации и посочените тенденции за напускане на страната продължават да са актуални.

По този начин липсата на родител налага нови обстоятелства по отношение на функцията на образователния медиатор и класния ръководител. Тези функции са най-вече по посока домашни визити/посещения, чрез които да има задълбочен анализ, идентифициране и опознаване на ключовата за детето/ученика фигура в семейството, която се грижи за него.

➤ **Различните възпитавани ценности в съответната културна общност** – как дете с различна култура трябва да се вмести в една културно-образователна рамка, е четвъртото по важност предизвикателство за 40% от анкетираните. Жан-Пиер Лижеоа подчертава, че „училищните игри се различават от ромските игри, които развиват навици, различни от възприеманите в училището“ (Лижеоа, 1996). Така значително се откроява преосмислянето на училището и неговата полезност (въпрос, който се поставя последните няколко години и не само по отношение на децата и учениците в мултикултурна образователна среда).

➤ **Трудност при концентрация и учене в домашни условия** поради многобройните членове на едно семейство, живеещи в малко общо пространство, е петото предизвикателство за 39% от респондентите. Пандемичните условия и обучението от разстояние в електронна среда още повече затрудниха някои географски райони. В някои училища обаче, както е напр. в ОУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. Смилян, общ. Смолян, в една стая в единия край едното дете се обучава през таблет, а в другия другото през телефон например³.

² Наблюдения на автора в кварталите с предимно ромско население в градовете Стара Загора, Раднево, Казанлък, Чирпан, Николаево, Гурково.

³ По данни на директорката на училището г-жа Лилия Балийска, в рамките на проект „Фабрика за постижения“, реализиран от СНЦ „Свят без граници“ – Стара Загора, и финансиран от фондация „Лъчезар Цоцорков“. – Бел. авт.

- **Мотивираността** на ученика да се приобщи и да развива способностите си е шестото по важност предизвикателство за 34% от анкетираните.
- **Загуба на интерес** се подрежда на седмо място за 29% от респондентите.

Невладееенето на български език и несправянето с учебните задачи предизвикват дискомфорт. Не е за пренебрегване и фактът, че в училищна възраст учениците имат усещането за несправяне, за неуспех и това ги отблъсква, отделя от другите и така се стига до зачествяване на отсъствията и като краен резултат – отпадане от училище. Създаването на приятелска конкуренция и подкрепа е един от механизмите за повишаване на интереса и посещаемостта в училище и респективно в детската градина. Приятелският кръг може да бъде както много мотивиращ, така и да предизвика трайни и негативни спомени в детството и ученичеството и да отблъсне и малкото желание у детето/ученика.

- **Бедността** – децата се изпращат да работят, за да подпомагат семействата, е осмото предизвикателство за 25% от анкетираните.
- **Различието в учебните програми** (ако детето е учило в друга страна) е деветото, последно по важност предизвикателство за едва 9% от респондентите.

Предполага се, че това е поради факта, че на този етап са все още малко българските деца, които се завръщат в клас, но майчиният им език е различен. Все още са малко и мигрантите и бежанците, но войната в Украйна започна да поставя и този въпрос, който съвсем скоро ще бъде доста по-актуален.

Статистически значими разлики в отговорите на директори и учители или институционално не са констатирани.

Препоръки за ефективност и устойчивост

На база на експертните наблюдения на автора решенията могат да бъдат посочени в няколко направления:

На ниво „законодателна власт“. Промени в ЗПУО:

- *Езикова подготвителна група* – в ДГ или училище;
- *Учениците да могат да повтарят клас* в начална степен;
- *Броят деца в група/клас* да бъдат не повече от 12 за невладеещите български език;
- *Персонал* – функцията на социалния педагог/работник с оглед миграционните тенденции и липсата на грижи от страна на родителите.

На ниво „общност“. Очертава се значимостта от развитието на новите (стари) мултикултурални компетенции или т.нар. от автора АТЕ-човек (А-сертивен, Т-олерантен, Е-мпатичен).

На ниво „училище/детска градина“:

- *Мотивацията и квалификацията на персонала* за работа с различните деца става все по-актуален въпрос. В това число е необходимо да се заложат както монетарни, така и немонетарни стимули за работещите в маргинализирани общности.
- *Ресурси за извънучилищни дейности* за всички деца/ученици. По този начин прагът на бедност ще бъде минимализиран и ще могат да се наваксат социалните умения и опит на децата.
- *Екипност и взаимодействие.* Учителят да бъде запознат с всички форми на взаимодействие извън училищната система и да развие умения да ги ползва. Това могат да бъдат неформални лидери в общността, членове на семейството с влияние и др.⁴ Така учителят няма да се чувства сам, ще получи необходимата външна подкрепа и в допълнение ще се понижи нивото на професионален стрес.
- *Приложение на социално-емоционално образование.* Емоционална интелигентност. Системното прилагане на програми за развитие на социално-емоционалното образование е ключът за развитие на уменията на класа, превръщането му в организъм за подкрепа и академично благополучие.
- *Супервизия на педагогическия и непдагогическия персонал.* Тя може да бъде съчетана с тиймбилдинг и нормативно да бъде възможно да се ползват от средствата за квалификация, които всяко училище и детска градина получават.

На ниво „клас“. Все по-често множество автори посочват, че се появява нова субкултура, в която младите, наблюдавайки като в аквариум своите родители и обкръжение, смятат, че не дължат никому нищо, водеща ценност е просперитетът и потреблението във всичките му аспекти (Кунчев, Стефанов, Антонов, 2004).

Логично се откроява въпросът каква стратегия за повишаване на интереса у детето и ученика да има детската градина или училището и необходимо ли е възпитанието, образованието и мотивация за училище да са ангажимент на учителите?

Един от най-лесните механизми за детската градина и училището за повишаване на интереса у детето/ученика е превръщането на детското и

⁴ Тук се изключват формално овластените лидери по време на политически избори, пастори и др. – Бел. авт.

учебното заведение в Център, в който освен училищни да се организират и провеждат и широк набор от извънучилищни инициативи и мероприятия. Това е от съществена значимост особено за детските градини и училищата от селските райони, където демографските промени се отразяват най-ярко.

На ниво „родители“. Семействата в ромска общност обикновено съжителстват с няколко поколения на една териториална единица – къща, апартамент. Детето още от най-ранна възраст споделя преживяванията си с братя и сестри, братовчеди, съседни. Сплотеността на групата е идентифицирана от всички, имали пряк контакт (особено при възникване на криза в семейството) и без допълнителни изследвания. Все по-често се наблюдава отсъствието на един или повече родители, заминали в чужбина, за да търсят икономическа устойчивост. По този начин децата/учениците се оставят за отглеждане в семействата с баба, дядо, леля и др. Това налага преосмисляне на училищата за родители и трансформирането им в тематични събирания.

На ниво „аз“. Личностното развитие при малките деца, израснали в различни условия, чиито домашни животни не са домашните животни на мнозинството, чиито социален опит най-често се свежда до квартала, в който са израснали, остава едно от най-големите предизвикателства. За да имат стремеж за развитие, ролеви примери (от познатата им махала), а не абстрактните са двигателят. Местната общност играе ключова роля поради спецификите на ромските подгрупи. По тази причина добрите примери са познатите им – братовчед, леля, дядо, продавачът от магазина...

Заклучение

Отправните точки към изграждането на позитивна мултикултурална среда в детската градина и училището е необходимо да съответстват на актуалните предизвикателства и потребности. От съществена необходимост са смислените промени в законодателната власт и придобиването и развиването още от ранна детска възраст на АТЕ-мултикултурални компетенции. По този начин (не)възможното на пръв поглед образование в своите различия става възможно и обединено с една дума – ЗАЕДНОСТ.

Литература

Кунчев, В., Стефанов, И., Антонов, Л. (2004). Въпроси на културологията. София: Сиела, 2004.

Лиежоа, Ж-П. Роми, цигани, чергари. София: Издателство на Съвета на Европа, 1996.

<http://www.edchange.org/multicultural/initial.html/> (достъпен на 20.04.2022 г.)

<http://www.nameorg.org/> (достъпен на 20.04.2022 г.)

<https://nsi.bg/bg/content/3058/%D0%BC%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (достъпен на 21.04.2022 г.)

За автора

Доц. д-р Милена Илиева, ДИПКУ – Тракийски университет, гр. Стара Загора

e-mail: milena.ilieva@trakia-uni.bg

Картографиране на система за супервизия на педагогическите специалисти

Емилия Евгениева

Супервизията в системата на образованието е незастъпена дейност и нейното провокиране, организиране и провеждане изисква воля и усилие както от администрацията, така и от работещите в системата на образованието. Теоретичните основания за нейното прилагане в този социален сектор също предстои да се разработват тепърва. В този смисъл представеният доклад има по-скоро задача да информира и представи една проведена практика и размислите, които е породила тя.

Успешното разработване и прилагане на приобщаващи практики е пряко свързано с устойчивостта и професионалното развитие на педагогическите специалисти. Създаването на иновативна карта на система за супервизия, която подкрепя специалистите, и описанието на начини за мултиплициране на работещи практически решения са целта на настоящия доклад. Картографирането се прави съвместно с педагогически специалисти от Регионален център за личностно развитие – София-град, които участваха в групи за супервизия през учебната година. С изведените по време на проведените супервизии практики поставяме началото на значима тема за системата на образование – супервизия на педагогически специалисти, учители и директори.

Картографирането, което предприемаме, има следната логика: нормативни основания за провеждане на супервизия, известна/проучена потребност от супервизия на заетите в образователната система, картографиране на базисни компоненти, около които ще започне изграждане на процедурата за супервизия.

Нормативните основания, които позволяват предоставянето на супервизия на заетите в сферата на образование специалисти, са зададени, макар и непряко, в система от документи.

Супервизията се базира на сътрудничеството, при което се търси улесняване на професионалното реализиране, от една страна, а от друга, може да има и оценъчен характер. Описание на възможности за супервизия за работещите в сферата на образование не е правено. Няма и известни устойчиви практики в това отношение. По-скоро може да се извади опит в неформален план от провежданите краткосрочни квалификационни обучения. Такъв неформален опит може да бъде споделен от повечето обучители, които в началото на всяка среща имат волята да удовлетворят желанието на участниците да споделят казуси и професионални проблеми по теми от деня. Това, разбира се, нарушава ритъма на обучението, но въпреки това този тип взаимодействие имат невероятно голямо въздействие върху мотивацията за участие в обучението и в удовлетвореността от свършената работа по време на него. В този смисъл може да кажем, че фрагменти от груповите супервизии възникват спонтанно и потвърждават необходимостта от тяхното структурирано използване в системата.

В сферата на социалната дейност супервизията е значително по-развита като услуга на специалистите. Системно описание на супервизията за нуждите на социалната работа е направено през 2008 от Гинка Механджийска. Според нея на вниманието на супервизора в процеса на подкрепата са: решаване на професионални проблеми и/или възникнали нови, непознати ситуации, които не намират решение с обичайните средства, трудно провокират новообразуване и създават усещането за непреодолимост. При добре структурирана система за супервизия в педагогическата професионална среда може да се съдейства и за преодоляване на състоянието на професионално прегаряне. До него се стига при системно неотчитане на реалното личностно състояние на работещите и на някои появили се нови състояния като обезкураженост, неудовлетвореност, липса на енергия, фрустрация, обърканост, безпокойство и др. Целта на супервизията е да може да подкрепи работещия, така че той да съумее да възстанови мотивацията си за действие и дейност, както и да реструктурира критериите си за оценка на средата и самооценка на професионалната си дейност. Тези състояния водят, разбира се, до затваряне, самоизключване от динамиката на средата, с което се нарушава естественият ритъм на професионална реализация, което е в разрез с философията на изграждане на устойчиво развито общество и в частност на философията на приобщаване. Подобно състояние на професионален дискомфорт е в противоречие и със заложените в „Стратегическата рамка за развитие на образованието и ученето в Република България (2021–2030)“ на Министерството на образованието и науката. Затова „инвестициите в развитието и квалификация-

та на педагогическите специалисти са приоритет в системата на образованието“. Целта е не само увеличаване на доходите, а и повишаване статуса на учителската професия в средносрочен и дългосрочен план. От съществено значение е и осигуряването на системата с подготвени и мотивирани преподаватели. Стратегическата рамка следва зададеното в чл. 3 (1), т. 8 на Закона за предучилищното и училищното образование, че е необходима „иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обосновааност и прогнозиране на резултатите“. В този контекст супервизията може да се превърне в средство за мотивиране на професионалната реализация при възникнал проблем вместо обичайното създаване на различие на професионалното разбиране поради неудовлетвореност.

Съвременната образователна среда изисква реализирането на система от нови роли, в които влизат заетите в нея. Те не са нови по своята същност, тъй като в добрите педагогически практики могат да бъдат разпознати, но са по-скоро базирани на добре развита професионална интуиция. Днес вече са нормативно зададени и поради това се изискват от учителите. Става дума за това, че с новия образователен закон учителят е вече медиатор между детето и учебното съдържание, работещ в екип в процеса на натрупване на знания, умения и ценности, трансформиращ академичното учебно знание в система от ключови компетентности. По този начин се променя гледната точка, от която учителят изпълнява основната си дейност в процеса на обучение – на приносител на знание. Той се превръща в създател и на функционално учебно съдържание и ролята му е изместена в посока на по-силно изразено взаимодействие с ученика. Този акцент върху взаимодействието с ученика в процеса на обучение се засилва и от необходимостта учителят да бъде член на екип, който подкрепя ученика по пътя на усвояване на ключови компетентности, което слага край на уроко-центричния метод в полза на личностната подкрепа на учениците и гарантиране на развитието им на ключовите компетентности. Процес, който, можем да твърдим, че все още не се е задвижил в пълния си обем. Към тази роля добавяме, че учителят съдейства на семейството и децата при вземане на значими решения в неговия живот, което може да става успешно чрез развитие и непрекъснато обновяване на система от меки умения. Заедно с това, в отговор на записано в образователния закон, учителят е автор и съавтор на иновативни решения, които прилага в собствена си дейност, а също така и в дейността на педагогическия екип.

В така очертаната картина от нови роли, които са от компетентността на учителя, включването на супервизията като средство за подкрепа е

наложително. При направения бегъл преглед на литературата по въпроса проблемите на супервизията у нас са разглеждани по-скоро в социалната работа (Бояджиева, 2005, 2008, 2014), както и по отношение на спецификите, възникващи в неолибералните общества (Величкова-Борин, 2010). Има разработено ръководство за помагачите специалисти (Механджийска, 2008), а М. Баева (2007) по проблемите на интегрирането. Това налага първо да се изгради логиката на дейността, което предприемаме с настоящото картографиране на системата за супервизия.

Картографирането е приложна практика за създаване на карти. Терминът е с гръцки произход (на гръцки: *χάρτις* – карта, и *γραφειν* – пиша). При картографирането първо се налага да се нанесат събрани данни от основанията, от които тръгваме в структурирането на идеята за супервизията като помагача дейност в професионалното реализиране на педагогическите специалисти и учителите. Имаме ясни данни за това, че плоскостта, в която работим, е високотехнологична (достатъчно е да спомена 5G технологиите); както и за възникващите рискове пред отворените глобални пространства (вече преживяната пандемия, миграция на хора и капитали, екологични проблеми, нестихващи локални войни и т.н.); а също и за променящи се деца (достигнат значително висок процент на деца, на които се предоставя допълнителна подкрепа), което изисква нова постановка на разбирането за педагогическа технология и вероятно ефективност от процеса на обучение. Необходимостта от разработване на нова педагогическа технология е зададена във философията на Закона за предучилищното и училищното образование и съпътстващите го деветнайсет Държавни образователни стандарта. Структурирана по този начин, новата нормативна уредба за администриране на процеса на образование и обучение я прави отворена, достъпна до всички участници в процеса. За разлика от предходната, която се състоеше от стотици нормативни актове, чието проследяване и приложение изискваше специална подготовка за това. Но отварянето на номенклатурата, по която се организират и реализират обучението и образованието, не е достатъчно, за да се формира необходимата административна ориентираност на педагозите и съответно на това отговорност за самостоятелни решения, вземани във и по отношение на учебната дейност. Това е второто голямо предизвикателство след новата обществено-технологична среда.

Третото е в профила на новите деца, които отдавна заявиха своята различност и невъзможност да учат по старому с тяхната „хедонистична ориентация, дисбаланс между зрелищно и действително в полза на първото, пребиваването в ситуация на екзистенциален вакуум и др. ... В тези

условия училището е поставено в необявена, но реална конкуренция“ (Евгениева, 2001). Така училището изостава в условията на експоненциално развитие на обществото и променящия, а и променящ се профил на съвременното дете.

Очертаването на тези първи маркери позволява при картографирането на супервизията за педагогически специалисти да се определи посоката на търсене на основания в стандартите. Първият, в който може да се намерят основания, е Наредбата за приобщаващо образование, следван от Наредбата за професионално и кариерно развитие на педагогическите специалисти и Системата за оценка и самооценка на образователните учреждения. На този първи етап от създаването на логиката на дейността супервизията тези три стандарта дават достатъчно добра подкрепа на работещите в системата на образованието по отношение на: личностно развитие, работа в екип и информационно осигуряване както за педагозите, така и за учениците (в предучилищна и училищна възраст) и техните родители.

Разбира се, картата за супервизия би било добре да се конструира така, че педагозите в резултат на проведена супервизия да могат с лекота да разработят документите, в които трябва да споделят своите добри практики, да съумеят да опишат своето удовлетворение/неудовлетворение от професионалната реализация и постиженията на учениците. Такива документи са: вътрешните квалификационни модули, разработването на педагогическо портфолио, както и структурирането на собствената методика за подготовка на външно оценяване и участието в оценка и самооценка на образователната институция. Всички те създават определено напрежение в системата поради новостта си и недостатъчна яснота на тяхното приложение и значение. Документите не са изведени в техния йерархичен ред, защото тепърва трябва да се мотивира как може чрез средствата на супервизията да се развият в мрежа, така че да повишат своето полезно действие за педагогическото изграждане, израстване и дейностно мотивиране на учителите. По този начин планираната за бъдещо разработване карта за супервизия може да повлияе положително за преодоляване на все още широко разгърнатите бюрократични системи, които са определено задържащ фактор в образованието.

Супервизиите са различни по вид в зависимост от организацията и провеждането им. Тези, които вече проведохме през изминалата учебна година, са в групов формат с мултидисциплинарен профил на участниците. Темите за всяка от групите беше различна и се задаваше от всеки първи участник, без това той да знае предварително. Интересите се обо-

собиха около проблемите на администрирането на процесите в сферата на приобщаване, професионалното израстване и възможностите на екипната работа. Непреднамереността на задаване на темите даде възможност всеки от участниците да се включи с активен казус, по който да получи второ и трето мнение, както и обратна връзка. По този начин във всички проведени супервизии се получи търсената равнопоставеност в различията и приобщаване в средата на новосформираната група.

Резултатите, които се постигнаха, са новосформирани общности чрез участие в групата за супервизия, както и промяна в нагласата за говорене по собствен казус в детайли с цел изясняване и решаване, а също така и промяна в усещането за формално отношение с администрацията на институцията, както и лична мотивация за дейности в следващ период.

В резултат на споделения опит в търсенето на възможности за създаване на карта за провеждане на супервизия чрез картографиране на данни се пораждат следните дискуссионни въпроси:

1. Достатъчно ли е ясна потребността от въвеждане на формат за супервизия на работещите в сферата на образованието?
2. Достатъчно ли са устойчиви отношенията работещи – администрация, за да бъде подкрепена дейността по супервизията?
3. Може ли да се намерят значими индикатори, чрез които да се проследява ефективността на супервизията за работещите и за системата на образование?

Литература

- Баева, М. (2007). *Педагогика на интегрирането*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Бояджиева, Н. (2005). Супервизия и консултиране в социалната сфера. *Превантивна педагогика. Теория и практика*. София, 335–341.
- Бояджиева, Н. (2008). Супервизия и подготовка за консултиране в социалната работа. В: V Национален конгрес по психология София, 31.10–2.11.2008 г. *Българско списание по психология, 1–4*, 721–729.
- Бояджиева, Н. (2014). Педагогика на свободното време. В: *Академични полета на социалната педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 327–363.
- Величкова-Борин, Ж. (2010). Социалната работа и предизвикателствата на неолиберализма. В: Сборник с доклади от Втора научно-практическа конференция с международно участие по социална работа. *Социална работа – обучение и практика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 295–302.
- Евгениева, Е. (2001). *Езиковото обучение на ученици със специални образователни потребности*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

- Ертелг, Б., Е. Шулц. (2002). *Консултиране в образованието и професията*. Варна: Зограф.
- Кузерман, Н. (2010). Модел на супервизия на специалистите в Център за психосоциална рехабилитация на хора с психични увреждания в България. В: Сборник с доклади от Втора научно-практическа конференция с международно участие по социална работа. *Социална работа, обучение и практика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 177–189.
- Механджийска, Г. (2008). *Супервизията в социалната работа: Подкрепа, ръководство и развитие на помагащите специалисти*. София: Изток-Запад.
- Стратегическата рамка за развитие на образованието и ученето в Република България (2–21–2030), Министерство на образованието, https://www.navet.government.bg/bg/media/strategicheska-ramka_obrobuuchene_110321-1.pdf, последно посетен май 2022.
- Закон за предучилищното и училищно образование, 2016.

За автора

Проф. д-р Емилия Евгениева, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Специална педагогика“
e-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

Социални политики и личностното развитие в политиките на управлението на отговорните институции

Ани Димитрова

Направен е преглед на европейските и националните политики, които гарантират правото на достъп до качествено и приобщаващо образование. Разгледани са не само документите, в които са развити политиките за обучение и учене през целия живот, но и как тези политики се обезпечават. Защищава се мнението, че освен постигнатото до момента са необходими още усилия от страна на институциите на ниво ЕС и България, за да продължат най-засегнатите групи в българското общество да придобиват умения, с което успешно да осъществят прехода си към пазара на труда.

Въпреки многобройните трудности, пандемията ни накара да преоценим начина, по който живеем и се отнасяме към другите хора, както и към бъдещето, което искаме да изградим, след като тя приключи. Постигането на социално включване е едно от най-трудните ни предизвикателства, а пандемията от COVID-19 го допълва. Не можем да се справим с него, без да превърнем образованието в център на нашите усилия. Концепциите за включване и изключване печелят популярност в анализа и практиката на публичната политика още от 1990 г., особено в Европа и в работата на международните организации. Програми, управлявани от Международната организация на труда (ILO), ООН, комисии на Европейския съюз и междусекторни органи като звеното за социално изключване на правителството на Тони Блеър в Обединеното кралство, изграждат своите социални програми около такива концепции (MacPherson, 1997; Porter, 2000; Davies, 2005).

Образованието трябва да изпълнява пълния си набор от цели: подготовка за пазара на труда, подготовка за живот като активни граждани в демократичните общества, личностно развитие и развитието и поддържа-

нето на широка база от знания. Образованието трябва да подпомага развитието на култура на демокрация: набор от нагласи и поведение, които позволяват на институциите и законите да са на практика демократични. Това изисква ангажимент за предоставяне на равни възможности на всички. Защото образованието не може да е с високо качество, без да е приобщаващо, а обществата няма да бъдат устойчиви, ако са изключващи. Същевременно едно успешно училище в краткосрочен и дългосрочен план трябва да е стратегически фокусирано училище. Да е образователно ефективно в краткосрочен план, но да има и ясна рамка и процеси за превръщане на основната цел и визия в отлично образователно осигуряване, което е предизвикателство и е устойчиво в средносрочен до дългосрочен план. При него е налице лидерство, което позволява постигането на краткосрочни цели, като същевременно се изграждат способности и капацитет за дългосрочен план (Davies, 2005:). Freedman (2003: 2) дава полезна дефиниция, като пише, че „стратегията е рамката на изборите, които определят природата и посоката на организацията“.

За значимостта на проблематиката следва да се припомни, че съгласно чл. 9 от Договора за функционирането на Европейския съюз (ДФЕС) при определянето и осъществяването на своите политики и дейности Съюзът взема предвид изискванията, свързани с насърчаването на висока степен на заетост, с осигуряването на адекватна социална закрила, с борбата срещу социалното изключване, както и с постигането на високо равнище на образование, обучение и опазване на човешкото здраве. България като част от Европейския съюз се стреми да засили процесите на приобщаване и сближаване при изготвяне на политиките в подкрепа на личностното развитие. Това е основен принцип в европейското общество и основната цел е да се даде възможност всички европейски граждани да се ползват от равен достъп до възможности и ресурси.

С приетия от Европейската комисия План за действие по Европейския стълб на социалните права може да се направи изводът, че в посочените в документа 20 принципа са дефинирани основните социални права, които ще се защитават в рамките на Съюза и неговите усилия за постигане на силна социална Европа – справедлива, приобщаваща и богата на възможности. Принципите са наднационални, от което следва, че тяхното реализиране, на което стъпва социалният стълб, трябва да бъде съвместно усилие на институциите на Съюза. Според мен това не ограничава, а дори следва да насърчава българската държава да положи усилия за постигане на партньорство с местните власти, социалните партньори и гражданското общество за реализирането на социалните политики на национално ниво.

Специално внимание трябва да се обърне на децата в този процес. В чл. 24 от Хартата на основните права на Европейския съюз („Хартата“) се признава, че децата имат право на закрила и грижи, необходими за тяхното благоденствие и че висшият интерес на детето трябва да бъде от първостепенно значение при всички действия, които се предприемат от публичните власти или частни институции по отношение на децата. Съществуващите социални неравенства са предпоставка за тяхното социално изключване, което има за свои непосредствени резултати не просто тяхната маргинализация, а повишава тяхното излагане на бедност. Така още в началото на неговия социален живот и общуване е налице заплахата детето да попадне в спирала от постоянна бедност и поставянето му в неравностойно положение, което е с висок потенциал да продължи през целия живот. Според данни на Eurostat 2016 40% от децата в България са в риск от бедност (Европейска сметна палата, специален доклад). А според данни на Световната банка неравнопоставеността в областта на образованието се проявява от ранна възраст, твърде малко деца в неравностойно положение посещават ясли, детски градини (Доклад на Световната банка). Същевременно данните от PISA показват, че социално-икономическата среда има силно влияние върху образователните резултати на учениците в България и училището не успява да компенсира неравенствата (How can Bulgaria improve its education system?).

Българският законодател полага усилия, за да даде нормотворчески отговор на индивидуализираните проблеми – със Закона за предучилищното и училищното образование се залага още през 2016 г. принципът за „равен достъп до висококачествено образование и включване на всяко дете и всеки ученик; равно третиране и недискриминация в предучилищното и училищното образование“. Но и Законът за предучилищното и училищно образование и Наредбата за приобщаващото образование поставят редица предизвикателства пред приобщаващото образование:

1. Как на практика се реализира прокламираното активно взаимодействие между държавни, общински органи и структури, включително доставчици на социални услуги, за осигуряване на подкрепа за личностно развитие на децата и учениците?
2. Доколко са ефективни новите нормативни промени, за да обезпечат придобиването на компетентности от педагогическите специалисти, свързани с философията на приобщаващото образование, включително дали е възможно преосмисляне на собствения им педагогически опит за работа с родители, запознаване с добри практики с оглед осигуряване на нови възможности за развитие,

разширяване на кръга от педагогически специалисти в екипна работа като основен подход в приобщаването?

3. Възможно ли е фокусиране върху всички участници в процеса на образование – деца, родители, педагогически специалисти, по отношение на нетърпимост към дискриминиращите нагласи и поведение и подготовка на децата и учениците за живот в приобщаващо общество? (Стратегия за личностно развитие 2020–2022). Постигането на целите на стратегията се основава на активното участие на всички образователни институции на територията на Столична община, центровете за подкрепа на личностното развитие, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование, Столична община – дирекция „Образование“, дирекция „Социални услуги за деца и възрастни“, дирекция „Спорт и младежки дейности“, Местна комисия за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни към Столична община, неправителствени организации и др.

Особена тревога предизвикват данните от независими източници (УНИЦЕФ, 2022): „През 2020 г. едно от всеки три деца в България живее в риск от бедност или социално изключване“, а в рамките на Общността близо 18 милиона деца са в непосредствен риск от социално изключване и бедност. Огромният брой деца, живеещи в изложени на риск от бедност домакинства или понасящи тежки материални и социални лишения, или в домакинства с много нисък интензитет на икономическа активност, е предизвикателство не само заради необходимостта от отделянето на по-високи разходи от отделните държави, но и възпрепятства икономическата и социалната устойчивост на социалната държава. Равните възможности за децата в нужда и борбата с детската бедност са сред предпоставките за предотвратяване на тяхното социално изключване и борба с него.

Приобщаването на децата и тяхното насърчаване да постигнат по-високи социално-икономически резултати, когато са възрастни, е в основата на интеграцията им на пазара на труда, което позволява да се направи заключението, че преодоляването на неравностойното положение от ранна възраст е икономически ефективна инвестиция, включително и в дългосрочен план. Именно общините са тези, които познават конкретните очаквания на местните общности за подкрепа при предоставяне на образователни услуги и най-добре могат да отговорят на тези нужди. Но общините са основно разпределител на финансов ресурс и имат ограничени възможности за влияние в процеса на взимане на решение относно образователните политики. Водеща обаче е тяхната роля при формирането и реализи-

рането на политики в социалната сфера. Налице е липсата на координация между секторните политики в образователната сфера, социалната сфера и сферата на здравеопазването и нормативната база на национално ниво, въпреки че са факт споделените практики на взаимодействие между образователната и социалната сфера на местно ниво при подкрепата на децата със специални образователни потребности. Затова стратегическата цел на общинската подкрепа за личностно развитие трябва да бъде гарантиране достъпа на всяко дете до качествено образование, както и подкрепа за личностно развитие в подходяща физическа, психологическа и социална среда и създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността на детската градина и училището.

От особено значение е местната власт в своите стратегии за развитие на личностното развитие да поставя фокус върху приемане и зачитане на уникалността на всяко дете и ученик, на индивидуалните им потребности и възможности, на личностните качества, знанията, уменията и интересите, на които образователните институции трябва да отговорят по подходящ начин. Не на последно място е и междуинституционалното взаимодействие на местните и държавните органи и структури, образователните институции, доставчиците на социални услуги, гражданските организации и родителите за посрещане на разнообразието от образователни потребности с гъвкави и динамични педагогически подходи за развитие на личностния потенциал. Но също така и преодоляване на предизвикателството за осигуряване на достатъчен брой квалифицирани специалисти за предоставяне на обща и най-вече допълнителна подкрепа на децата и учениците в детските градини и училищата – психолози, логопеди, ресурсни учители, социални работници, както и привличането на родителите като сътрудници за ефективна комуникация с институциите, предоставящи мерки за подкрепа, както и разработването на координационен механизъм за управление и екипност на процесите на приобщаване, чрез който ежегодно да се анализират потребностите от подкрепа на децата и учениците и необходимостта от промени и откриване на нови социални услуги.

Предотвратяването на социалното изключване и осигуряването на равни възможности за децата в неравностойно положение е възможно да бъдат постигнати чрез качествено и приобщаващо образование и грижи в ранна детска възраст. Констатацията в *Препоръка (ЕС) 2021/1004 на Съвета от 14 юни 2021 г.* за създаване на Европейска гаранция за децата, че „сегрегацията и дискриминацията при достъпа на деца с увреждания или със специални образователни потребности до общообразователната

система продължават да бъдат предизвикателство“ (Официален вестник на Европейския съюз L 223/14 от 22 юни 2021) е предизвикателство пред страните членки да създадат и приложат интегриран подход, чрез който да се разработят и реализират структурни реформи в областта на образованието, социалните услуги, правосъдието и здравеопазването, включително междусекторни реформи за справяне с бедността и социалното изключване на децата. Образованието е не просто повлияно от социалната политика в която и да е държава, самото образование е социална политика.

Конкретно за България следва да се подчертае, че докато липсва една междуинституционална система за данни за броя на децата с увреждания, вида на увреждането и специфичните потребности на децата, държавата и ангажираните с провеждането на нейните социални политики институции ще продължават да срещат сериозно затруднение при провеждането на ефективни политики за равен достъп на децата с увреждания до основни социални услуги. Необходими са целенасочени инвестиции в служителите на държавни институции, за да подобрят своята подготовка, а в резултат институциите чрез своите служители да предоставят по-качествена социална услуга, в която да бъдат правилно поставени целите и мерките срещу детската бедност и социално изключване включително, но не само, чрез:

- прилагането на цялостен подход при планиране, прилагане и мониторинга на политики, които са насочени към детската бедност и социално изключване;
- повишаване на ефективността на социалното подпомагане и социално осигуряване;
- целенасочени мерки за осигуряване на достъп на децата в нужда до услуги в основните области на интервенция на Европейската гаранция за детето (Davies, 2005: 15).

Ноторно известен факт е, че политиките, особено политиките в социалната сфера, намират своето отражение в Закона за държавния бюджет на Република България. Законът за държавния бюджет на Република България за 2022 г. и приложението към него Проект на актуализирана средносрочна бюджетна прогноза за периода 2022–2024 г. (Решение № 141 на МС от 10 март 2022 г.) показват обща рамка на публичните разходи по консолидираната фискална програма в размер на над 63 млрд. лв. за 2022 г., което е ръст от 6,9 млрд. лв. спрямо отчетените за 2021 г.

Конкретно в социалната политика се открояват 13 мерки, които са остойностени като допълнителни разходи в размер на 1,9 млрд. лв. Въпреки сериозния ръст на средствата за социални мерки, трябва да се каже, че

е приложен формален подход, тъй като чрез своята дейност институциите не предвиждат съществена промяна в показателите за бедност и неравенство. Това се вижда от прогнозните стойности на коефициента на Джини (измерващ разликата в благосъстоянието в обществото), който се запазва на относително високи нива – 39,4 пункта през 2021 г., 39,2 пункта през 2022 г. и 39,0 пункта през 2023 и 2024 г.

Това означава, че е налице липса на насоченост в прилаганите политики въпреки увеличението на публичното финансиране, а социалните институции по същество не са достатъчно ефективни в своята дейност за намаляване на риска от бедност и социално изключване чрез намаляване на неравенствата в страната. Нещо повече, в публикувания „Преглед и анализ на неравенството във възможностите в България“, Институт за пазарна икономика, 2021, при направен анализ на база данните от изследването на НСИ за бедността и социалното включване се констатира, че 28,3% от децата живеят в домакинства в риск от бедност, а 38,5% изпитват поне един тип основни материални лишения, като се прави извод, че „бедността е изключително неравномерно разпределена, като например над 84% от децата в семейства с по-ниско образование родители са в риск от бедност“ (пак там). Въпреки тези стряскащи данни, не трябва да се пропуска фактът, че в центровете за подкрепа за личностно развитие, с изключение на центровете за специална образователна подкрепа, както и в Националния дворец на децата, се осъществява обща подкрепа за личностно развитие на децата и учениците.

В настоящия кратък преглед на социалните институции, макар да е без претенции за изчерпателност, не може да не се отбележи, че управляващите през институциите са заложили силно рестриктивна политика при социално подпомагане, по-конкретно в изискванията за получаването на месечни социални помощи. Парадоксално е, тъй като това е програмата с най-голяма ефективност по отношение на намаляване на бедността и неравенството в страната. Може да се направи извод, че въпреки заявките и въпреки номинално повишения бюджет за социална политика ангажираните институции показват като своя слабост липса на целево и адекватно подпомагане на хората с ниски доходи. Институциите не планират и не реализират съществени промени в социалното подпомагане, а липсата на реформи води до търсенето на непазарни решения като фиксиране на цени и субсидии например. Изводи в тази посока се споделят и от независими анализатори, които стигат дори до още по-крайни изявления като например, че „тоталното приоритизиране на мерките с широк обхват, както и запазването на временните мерки за подкрепа на заетостта за сметка

на програмите, които са насочени към най-уязвимите групи в обществото, е вредна политика, която не постига резултати спрямо бедността и неравенството“ (пак там: 5).

Правителствените разходи за социална защита възлизат на едва 12,4% от БВП средно за последните десет години (при средно ниво 18,9% от БВП средно за общността), което определя на страната 26-о място в ЕС. Достъпът до социални обезщетения и подпомагане се характеризира с големи различия между селските и градските райони и остава предизвикателство за най-уязвимите работници. Нивото на образователните характеристики на населението е ключова предпоставка за качеството на човешкия ресурс и тревожна съпоставката с държавните разходи за образование, които остават относително ниски – възлизат средно на 3,7% от БВП за периода 2007–2017 г., като показателят за Общността е 4,9% от БВП.

Съгласно Националната програма за развитие „България 2030“ политиката в сферата на образованието и обучението ще обхваща всеки един от етапите на развитието на личността, следвайки принципите на учене през целия живот (УЦЖ). Ще продължи устойчивото прилагане на политики за обхващане и включване на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование и за намаляването на дела на преждевременно напусналите училище. В тази връзка приоритет ще имат интегрираните политики за осигуряване правото на всяко дете на качествено образование и за превенция на отпадането от училище, с фокус върху децата и учениците от уязвимите групи. Те ще бъдат прилагани заедно с политики и мерки, насочени към нарастване на дела на завършилите средно образование и насърчаване на участието на младите хора във формално и неформално образование и обучение. По-високото образование на младите хора е предпоставка за по-активно участие в различните форми и начини за учене през целия живот и за подобряване на образователната структура на населението (Национална програма за развитие „България 2030“).

Действията на правителството за подобряване на достъпа, обхвата и качеството на предоставяната услуга в системата на образованието имат отношение към изпълнението на Цел 4 „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и насърчаване на възможностите за учене през целия живот за всички“ от Целите за устойчиво развитие на ООН. Същевременно някои от осъществяваните интервенции са свързани с аспекти от Цел 8 „Насърчаване на приобщаващ и устойчив икономически растеж, пълна и продуктивна заетост и достойни условия на труд за всички“ и в частност подцел 8.6.

За да се вникне във философията на действията, прилагани от правителството, когато става въпрос за личностното развитие, трябва да отбележим, че съществуват още от древността две отделни древни философски традиции: тези на Аристотел (западна традиция) и тези на Конфуций (източна традиция), които се открояват и допринасят за световното виждане за „личностното развитие“ през XXI в. Появилите се във времето на други места анонимни или назовани основатели на школи за саморазвитие изглеждат ендемични. Гръцкият философ Аристотел (384–322 г. пр.н.е.) пише Никомаховата етика, в която определя личностното развитие като категория на *phronesis*, или практическа мъдрост, където практикуването на добродетели (*arête*) води до евдемония, обикновено превеждана като „щастие“, но по-точно разбирано – като „процъфтяване на човека“ или „живеене добре“. Разбира се, не трябва да се пренебрегва и приносът му в ефективната комуникация на и със човек, в резултат на която да се стреми към своето личностно развитие. В своя трактат „Реторика“ древният философ извежда три основни принципа:

1. **Етос** – достоверност на комуникатора, което предполага не само достоверен стил на изразяване, а и съпричастност, опит, квалификация, репутация, правдоподобност, дори необходимата техническа експертиза, съчетана със знания и умения;
2. **Патос** – емоционален ефект на комуникатора или посланието, т.е. когато се коментира личностното развитие, то трябва да се прави с цел включване на слушателя, ангажиране, привличане на аудиторията, за да се постигне необходимият вдъхновяващ и мотивиращ ефект;
3. **Логос** – логика на посланието, което предполага не просто информацията, която се предава, да бъде приложима и полезна, но и да спомага за личностното развитие, като съдържа в себе си ясни причинно-следствени връзки, с които се предава реалистична, достоверна информация и ще доведе до реално измерими позитивни резултати;

Следователно Аристотел продължава да влияе върху западната концепция за личностно развитие и до днес, особено в икономиката на човешкото развитие и в позитивната психология.

В китайската традиция Конфуций (около 551–479 г. пр.н.е.) основава продължаваща философия. Неговите идеи продължават да влияят върху семейните ценности, образованието и управлението на персонала в Китай и Източна Азия. В своето Велико учение Конфуций пише: „Древните, които искаха да илюстрират прославената добродетел в цялото кралство,

първо подредиха своите собствени държави. В желанието си да подредят добре своите държави, те първо уредиха семействата си. В желанието си да регулират семействата си, те първо култивираха своите личности. Желайки да култивират своите личности, те първо поправиха сърцата си. Искайки да поправят сърцата си, те първо се опитаха да бъдат искрени в мислите си. В желанието си да бъдат искрени в мислите си те първо разшириха до максимум знанията си. Такова разширяване на познанието се крие в изследването на нещата“ (Уикипедия).

Разбира се, приетата с постановление на Министерския съвет НАРЕДБА за приобщаващото образование няма претенцията да отразява в цялост която и да е от доминиращите философски разбирания по темата, но гарантира, че „подкрепата за личностно развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик“ (Наредба за приобщаващото образование). Подкрепата за личностно развитие на децата и учениците се организира и осигурява в съответствие с утвърдените областни и общински стратегии за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците. В Стратегията за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците 2020–2022 г. в Столична община например е заложено, че „личностното развитие е процес на развиване на уменията и качествата и усъвършенстване на потенциала на личността. Предоставянето на подкрепа за личностно развитие на децата и учениците се изразява в осигуряване на подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им. Подкрепата се осъществява в съответствие с индивидуалните потребности и възможности на всяко дете и ученик, насочена към разгръщане на пълния потенциал“ (Стратегията за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците 2020–2022 г. в Столична община). Институциите в системата на предучилищното и училищното образование съвместно с държавните и местните органи и структури и доставчиците на социални услуги осигуряват подкрепата за личностно развитие на децата и учениците. От изключително значение е Ранното оценяване на потребностите от подкрепа за личностно развитие в предучилищното образование.

Заклучение

В заключение, може да се направи извод, че прилаганите социални политики и личностното развитие в политиките на управлението на отговорните институции следва да имат като свой основен приоритет предо-

твратяването и противодействието на социалното изключване. Основен фокус в дейността на социалните институции следва да бъдат децата, на които да се гарантира достъп до минимален набор от ключови услуги като първо условие за успех на институции с детската бедност и насърчаване на равните възможности в личностното развитие на всеки един гражданин. Необходимо е институциите както на общоевропейско, така и на национално ниво да изградят съгласувано една интегрирана и благоприятна рамка за политика за справяне със социалното изключване. Приоритет следва да са децата, защото само като се съсредоточат върху тях усилията, е възможно действителното излизане от порочния кръг на пренасянето на бедността и неравностойното положение от поколение на поколение. Институциите следва да осигурят и приложат адекватни политики, които да са финансово обезпечени, включително чрез мерки за интегриране на пазара на труда и мерки за подкрепа и подпомагане на доходите на семействата и домакинствата на основата на интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж, с което да се гарантира успехът в борбата срещу бедността и социалното изключване

Литература

- Davies, J. (2005). „The social exclusion debate: strategies, controversies and dilemmas“. *Policy Studies*, Vol. 26, No. 1, London: Routledge.
- Davies, B., Davies, B. J., & Ellison, L. (2005). *Success and sustainability: Developing the strategically focused school*. Nottingham: National College for School Leadership <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/bg/index.html>
- Freedman M. (2003). *The art and discipline of strategic leadership*. New York: McGraw-Hill, p. 2.
- MacPherson, S. (1997). „Social exclusion“. *Journal of Social Policy*, Vol. 26, No. 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porter, F. (2000). „Social exclusion: what’s in a name?“, *Development in Practice*, Vol. 10, No. 1, Taylor & Francis.
- Договор за функциониране на Европейския съюз
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex%3A12016ME%2FTXT>
- Доклад на Световната банка: По-голямо равенство във възможностите за образование днес означава по-силна икономика и по-богато общество утре.
<https://www.worldbank.org/bg/news/feature/2014/12/11/greater-equality-of-education-opportunities-today-means-stronger-economy-and-richer-society-tomorrow>
- Европейска сметна палата, Специален доклад: Борба с детската бедност – необходимо е по-прецизно насочване на подкрепата от Комисията
<https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/child-poverty-20-2020/bg/>

ЗАКОН ЗА ДЪРЖАВНИЯ БЮДЖЕТ НА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ ЗА 2022 Г., в сила от 01.01.2022 г., Обн. ДВ. бр.18 от 4 Март 2022г., изм. и доп. ДВ. бр.52 от 5 Юли 2022 г.

<https://www.lex.bg/bg/mobile/ldoc/2137220490>

Закон за предучилищното и училищното образование.....

<https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>

НАРЕДБА ЗА ПРИОБИЦАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ, в сила от 27.10.2017 г., приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. <https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2137177670>

Национална програма за развитие „България 2030“

<https://www.minfin.bg/bg/1394>

Официален вестник на Европейския съюз L 223/14 от 22 юни 2021

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=CELEX:32021H1004#ntr7-L_2021223BG.01001401-E0007

Планът за действие по Европейския стълб на социалните права

<https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/bg/index.html>

Преглед и анализ на неравенството във възможностите в България. Докладът е изготвен по проект на ИПИ „Намаляване на бедността и неравенството във възможностите чрез реформи в социалните трансфери и услуги“, 2021

https://socialchangebg.info/storage/var/files/analyzes/IME_Inequality_of_Opportunity_2021.pdf

Преглед и анализ на неравенството във възможностите в България. Докладът е изготвен по проект на ИПИ „Намаляване на бедността и неравенството във възможностите чрез реформи в социалните трансфери и услуги“, 2022

https://socialchangebg.info//storage/var/files/analyzes/new_an/IME_social_policy_28jan2022.pdf

Решение № 141 на МС от 10 март 2022 г. за одобряване на промени в Актуализираната средносрочна бюджетна прогноза за периода 2020–2022 г., одобрена с Решение № 42 на МС от 2022 г.

<https://www.minfin.bg/upload/51171/budget-forecats-2022-2024.pdf> Стратегия за

личностно развитие 2020–2022
https://www.sofia.bg/web/mayor-of-sofia/strategies/-/asset_publisher/A6phRQPDMA97/content/strategia-za-podkrepa-za-licnostno-razvitie-2020-2022/20182/pop_up?_101_INSTANCE_A6phRQPDMA97_viewMode=print&_101_INSTANCE_A6phRQPDMA97_languageId=bg_BG

Уикипедия:

https://en.wikipedia.org/wiki/Personal_development

УНИЦЕФ, Резюме на „Цялостен анализ на детската бедност и социално изключване в България“, 2022

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion

Харта на основните права на Европейския съюз

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=ET>

How can Bulgaria improve its education system?

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/112391468006618583/pdf/913210WP0P14620garia0ONLINE0Sept026.pdf>

За автора

Д-р Ани Димитрова, доктор по политическа философия, хоноруван преподавател в УНСС

e-mail: ani.dimitrova.dimitrova@gmail.com

Онлайн обучение за зрително затруднени деца с множество увреждания (ЗЗДМУ) – предизвикателства и решения

Диана Керемедчиева

Началото: 13.03.2019 г.

Едно от най-големите предизвикателства при обучението от разстояние в електронна среда (ОРЕС) с деца с множество увреждания (ДМУ) е, че те не могат сами да използват компютъра.

Съобразявайки се с възникналите проблеми, ние решихме, че най-добрият начин за обучение с тези деца е асинхронен, като изпращаме упражнения и материали на родителите, които да ги правят заедно с децата си. При работата с родителите и социалните работници в Центровете за настаняване от семеен тип (ЦНСТ) се появиха нови предизвикателства. Първи подробни упражнения на родителите – какво да правят по всеки предмет и индивидуално занимание.

Ние, учителите, отначало също бяхме неподготвени. Постепенно ОРЕС намери своя път. Получихме обучение за работа „Училище в облака: Въведение“ с Google Workspace.

При свързването на тематично базирания подход с дистанционното обучение се появиха нови предизвикателства и условия, с които трябва да се съобразим. Основни интернет сайтове и материали, които използваме, след като ги адаптираме към нуждите на ДМУ. Съобразяване на материалите с нивото на всеки клас и с характерните особености на всяко дете. Представяне на примерен урок по комуникация за ОРЕС. Положителни и отрицателни страни на ОРЕС.

13.03.2019 г. Онлайн обучението ни връхлетя за един ден! Ние, учителите, бяхме доста притеснени пред неизвестното, но не се стъписахме. От първия ден започнахме разговори с родителите, записване на имейли, създаване на групи в Месинджър и Вайбър. Споделяхме и обсъждахме информация и идеи за най-добрия начин за организиране, провеждане и отчитане на резултатите от дистанционното обучение. Работихме по 10–12 часа на ден. Очите ни боляха от виждане в компютъра, но за 2–3 дни

успяхме да се свържем с почти всички родители и настойници, да установим по какви канали ще поддържаме връзка с тях и започнахме същинското обучение в електронна среда.

Едно от най-големите предизвикателства при ОПЕС с деца с множество увреждания е, че те не могат сами да използват компютъра. Повечето от тях освен зрителното увреждане са с умерена и тежка умствена изостаналост, на инвалидни колички – ДЦП, с аутизъм, сляпо-глухи и с други тежки заболявания, които правят невъзможно самостоятелното използване на компютър от тяхна страна. Децата с лека степен на умствена изостаналост могат да овладеят някои прости техники за работа, но и при тях трябва помощ и подкрепа. Най-леките случаи могат да се включат за кратък период синхронно, но по-скоро, за да не забравят гласа на учителя и за емоционална подкрепа. Други деца, особено тези с аутизъм, са изключително стереотипни. За тях ученето се извършва в училище, а къщи е място за игра.

От друга страна, няма как учителят да хване ръката на детето през компютъра и така да направи например жест с дете, което не разбира устни инструкции, да му даде тактилен символ или по полезни умения да му покаже как да се измие.

Съобразявайки се с възникналите проблеми, ние решихме, че най-добрият начин за обучение с тези деца е асинхронен, като изпращаме упражнения и материали на родителите, които да ги правят заедно с децата си. При работата с помощта на родителите се появиха нови предизвикателства. Някои от тях работят и децата ги гледат баби и дядовци, които също не могат да работят с компютър. Други родители нямаха подходящите устройства или знания за работа с тях, а трети, които държа да подчертая, са много малка част, не намират време и нямат достатъчно желание да се занимават. Така че ние положихме много големи усилия чрез разговори по телефони и имейли да убедим родителите, че наистина се налага в тази извънредна ковид обстановка да станат наши партньори в обучението, за да имат децата дори и минимален, но напредък или дори само да съхранят уменията и знанията, които сме успели да изградим в училище. За децата, настанени в центровете за настаняване от семеен тип, в началото на кризата на първо място стоеше въпросът за тяхното оцеляване, тъй като нямаха достатъчно персонал, а и знаем, че те са от най-заstraшената група. Впоследствие и социалните работници, които работят там, започнаха да четат и изпълняват заданията.

Така започнахме първоначално да пишем подробни упражнения на родителите какво да правят по всеки предмет и индивидуално занимание,

като изпращахме материалите по имейл, във Вайбър или Месинджър групи. Упражненията започваха с това как да позиционират детето и да му се покажат в началото на часа. Правим записи, например на жестове, които родителите да гледат, за да станат по-компетентни, и които да пускат на децата, когато имат време и възможност. Те ни отговаряха, като изпращаха снимки, видео или описание какво са правили, по същите канали. Ние се отчитахме всяка седмица с таблици за всеки час каква е била темата и какви ресурси сме използвали.

Ние, учителите, отначало също бяхме неподготвени. Постепенно се обучавахме от филми в Youtube, а също и чрез взаимопомощ. Който откриеше нов материал или подходящ сайт с дидактични материали в интернет пространството, го споделяше с другите. Онези, които бяха технически по-грамотни, подпомагаха останалите. Тези, които знаеха как, провеждаха и синхронни уроци с родителите за регистрация и работа с различните платформи.

И така ОРЕС постепенно намери своя път. Училището определи единна платформа – Google classroom, в която да се работи дистанционно. Много фирми дариха електронни устройства, които бяха разпределени между учениците и колегите, които нямаха такива. На 2 и 3.10.2021 г. се проведе обучение за работа в облачно пространство „Училище в облака: Въведение“ с Google Workspace. Разбрахме тънкостите и широките възможности за осъществяване на обучение и комуникация в избраната платформа. Всички родители и настойници се записаха в нея, което значително облекчи многократното копиране и разпространение на информация чрез различни канали, както и отчитането на изработените часове.

Разработваме конкретните занимания за часа по тематичното разпределение, по което работим и в училище, по т.нар. тематично базиран подход. По всички предмети и в индивидуалните занятия ние работим в екип по определена тема за определен период от време. При свързването на този подход с дистанционното обучение се появиха нови предизвикателства и условия, с които трябва да се съобразим:

1. Това са конкретните възможности на детето и неговото семейство. Трябва да познаваме добре неговата семейна среда.
2. Ние не знаем какви материали за работа имат у дома, така че трябва да съобразим материалите за заниманието да са достъпни във всеки дом.
3. Трябва да даваме прости и ясни инструкции, съобразени с нивото на всеки родител.
4. Да опишем подробно как точно да протече заниманието.

5. Да убедим родителите да изпращат материали за обратна връзка – филми, снимки, въпроси за пояснение. Да им кажем да не се притесняват да ни търсят и да им отговаряме винаги и навреме.
6. Да направим положителна оценка и подкрепа на усилията на родителите. Като така ги стимулираме да работят по-усърдно.
7. Да осъществяваме връзка с колегите си, за да не даваме едни и същи материали и да обогатяваме занятията си едни с други.

Основните интернет сайтове и материали, които използваме, след като ги адаптираме към нуждите на децата с множество увреждания, са: [academico](http://academico.com), dechica.com, krokotak.com, малчуган, logopedia-bg.com, презентации на уроци за детската градина и др.

Съобразяваме материалите, които правим и които изискваме да направят родителите, както с нивото на всеки клас, така и с характерните особености на всяко дете. Съобразяваме се дали е тотално сляпо, или с определена степен на зрително затруднение, дали има допълнителни физически затруднения, какво е нивото на умствено развитие, какви средства за комуникация използва – жестове, символи – тактилни или плоскопечатни, или говорима реч, използва ли брайл и т.н.

Сами снимаме кратки филми с жестове по темите, по които работим, както и песни към тях, изпълнени с жестове. Правим табла и таблици със символи с помощта на програмата [boardmaker](http://boardmaker.com). Редактираме редица уроци, които използваме в клас, за нуждите на дистанционното обучение.

Тук искам да ви представя и един примерен урок по комуникация за ОРЕС на тема „Есенни плодове и зеленчуци“ за ученичка, която е тотално сляпа, с аутизъм и слабо развита реч, която много рядко използва за комуникация. Една от основните цели за тази година е да я научим да използва словосъчетания от 2 думи, прости изречения и да изразява желанията си с думите „ДА“ и „НЕ“.

Примерно задание:

Есенни плодове и зеленчуци

Здравейте! Прегледайте новите материали, които съм пунала за всички. Започваме с тема, която е полезна и здравословна. Аз ще пиша за ябълки и моркови, но вие може да използвате каквито есенни плодове и зеленчуци имате в наличност или каквото обича детето. Целта е детето да прави избор, какво иска да яде. Важно условие е да е гладно в момента. Използваме жестове, за да подчертаем смисъла на думата.

1. *Покажете на детето ябълка, да я опипа, да я опита. Покажете му ябълка и друг предмет и то трябва да посочи/вземе ябълката.*

- Да назове „Това е ябълка.“ и да обобциите „Ябълката е плод.“*
2. *После направете същото с морков.*
 3. *Дръжте моркова в едната ръка, ябълката в другата ръка или ги поставете на масата. Дайте инструкция: „Намери и вземи ябълката“, като ръцете му са върху двете, за да вземе това, което назовавате. После го попитайте: „Какво иска да яде – морков или ябълка?“ и то трябва да назове онова, което иска. Бъдете внимателни, защото то често ехолично казва последната дума, която е чуло. Така че сменете мястото на думите в изречението, за да сте сигурни, че прави избор, а не повтаря последната чула дума.*
 4. *Сложете ябълки – 2, 3 и други предмети на масата в някакъв поднос и празна чиния. Детето трябва с ваша помощ да сложи само ябълките в чинията. Попитайте го: „Къде са ябълките?“ То трябва да ги посочи. Направете същото с моркови. Първоначални опити за сортиране. Всичко се прави засега с ваша помощ.*
 5. *Пуснете филмчето на academico. Изслушайте го два пъти и му задавайте въпроси по него. Например: „Какви плодове има през есента?“ Детето трябва да отговаря поне с кратки изречения: „През есента има круши“.*
 6. *Пуснете песента за есента и се забавлявайте, като я пеете заедно.*
 7. *Накрая на часа направете жеста за край.*
- Хубав ден, Диана*

Въпреки че, оставяйки си вкъщи, децата губят възможностите си за социализация и изостават в развитието си, което може да се случи само в училище, може да направим и редица положителните изводи за дистанционното обучение.

Родителите станаха значително по-компетентни и осведомени относно начините на обучение и комуникация на техните деца. Ние създадохме огромна база от материали по различните теми и области, в които развиваме учениците, и не на последно място повишихме квалификацията си за работа с различни платформи в електронна среда.

За автора
Диана Керемедчиева, специалист по корекция на комуникативните нарушения, СУУНЗ „Луи Брайл“ – София
e-mail: diana.keremedchieva@suunz.org

Преглед на възприятията на обществото към семействата с деца със специални потребности

Полина Даскалова-Петкова

В текста се проследяват исторически разбиранията и възприятията за семействата с деца със специални потребности и се поставя акцент върху контекста на културните вярвания за нарушенията. В първата част се разглеждат представите за децата с нарушения и техните семейства, повлияни от доминиращия дълго време медицински модел. По-нататък се разглеждат промените, настъпващи с навлизането на социалния модел, даващ различен поглед на обществото за тези семейства, и необходимостта от активното му включване в лицето на отделния човек и държавните институции като контекст, влияещ на преживяванията на семействата. Разглежда се необходимост от проблематизиране на изследователските методологии, използвани за формирането на знание за семействата на деца със специални потребности. В следващата част текстът проследява разкази на родители на деца с нарушения, представени като различен поглед на съществуващия до този момент. В края са представени данни от анкетно проучване, търсещо обществените възприятия към семействата с деца нарушения към настоящия момент. Целта на този текст е да постави живота и представите за семействата на деца със специални потребности в контекста, в който те се намират, усложнен от изследвания и методологии, базирани на дълго доминиращия медицински модел, и да допринесе за нови разбирания, сформирани от отговорността на отделния човек и обществото.

Въведение

Семейството е основното ядро на обществото и един от основните фактори в предаването на култура, традиции и ценности от едно поколение на друго (Heward, Alber-Morgan, Konrad, 2017). Родителите като най-важните личности в детския живот са основен фактор при израстването и развитието на децата както в техния настоящ, така и в бъдещия им живот. Семейството е социална система, в която всякакви разстройства

между членовете могат да нарушат цялата система. По време на появата на такива разстройства родителската роля става много важна за разрешаване на проблемите.

Обществени представи за семействата с деца със специални потребности

Семействата на деца със специални потребности са обект на наблюдение на изследователи и специалисти в областите на педагогиката, психологията и други социални науки, свързани с работа с деца и семейства. Основното разбиране за семействата на деца с нарушения е базирано на предположения за скръб, трагедия и неограничени трудности (Lalvani, Polvere, 2013). Това схващане е силно повлияно от медицинския модел, който дълго време доминира и формира отношението и представите на обществото към нарушението като дефицит и фактор, обременяващ семействата и отделните личности. Исторически погледнато, тази базирана на дефицита представа за различията в детското развитие е конструирала въпросите и методологиите в изследванията, отнасящи се до тези семейства.

Първоначалните изследвания не проследяват дали родителите на деца със специални потребности изпитват значителен стрес или хронична скръб. Според изследванията, базирани на медицинския модел, източникът на психологическия дистрес, изпитван от родителите, по подразбиране се намира в техните деца (пак там), не се разглежда социокултурният контекст, в който те се намират. През следващите десетилетия и до днес изследователите се стремят да разберат моделите на реакция, свързани с появата и отглеждането на дете със специални потребности в семействата (напр. Матанова, 2003; Радулов, 1996). Голяма част от литературата е разположена в перспективи на медицинския модел. Поради това професионалистите, както и обществото, продължават да предполагат, че животът на семействата на деца с нарушения се характеризира с безкрайни борби за преодоляване на препятствия. Убеждението, че точно нарушението на детето представлява основна трудност за семействата, продължава да доминира и да мотивира изследвания и опити за подпомагане на тези семейства, с акцент „преодоляване на травмата“ от „дефицита“ на детето.

В литературата, както и в общите разбирания за преживяванията на родителите на деца със специални потребности понятия като загуба, тежест, тъга, отчаяние, продължават да са основни и около тях се създават

изследвания и подходи за работа с децата и техните семейства. Скръбта при появата на такова дете е възприета за естествена реакция, подчертана в литературата (Hohlfeld, Harty, Engel, 2018; Naseef, 1997), и е провокирана единствено от нарушението и свързаните с него негативни представи за бъдещето. Тя се деконтекстуализира, не се разглеждат въпроси, свързани със социокултурните нагласи, ценности и вярвания относно нарушенията в семейството сега и в миналите поколения, както и в обществото като цяло. Например психологът и изследовател д-р Жилберт Фоули, чиято кариера е фокусирана върху работата с деца със специални потребности и техните семейства, разработва модел за разбиране и подкрепа на тези родители, наречен „Цикъл загуба–скръб“. Той цели да подпомогне родителите в справянето при посрещането на дете с нарушение в семейството (Foley, 2006). Неговият модел напомня теорията на Кюблер-Рос и описаните от нея етапи на скръбта при неизлечимо заболяване или загуба на близък човек (Кюблер-Рос, 2018). Фоули заявява, че раждането на дете с нарушение „сигнализира потенциална заплаха за духа, както и за ежедневиия и бъдещия живот на родителите“ (Foley, 2006). За източник на „заплахата“ се приема единствено нарушението, но не се отправя поглед към социалните възприятия, законовите и институционални норми и въпроси, теми, свързани с маргинализация, стигмата и други, част от контекста, в който се намират тези деца и семейства.

През изминалия век настъпиха промени по отношение на възприятието на хората с нарушения в развитието, като в тези промени се включва деинституционализацията им, промени в законодателството, медицински и педагогически напредък, приобщаването им в масовата класна стая.

С навлизането на социалния модел и погледът върху родителите на децата със специални потребности започва да се изменя. Все повече се говори за значимостта на родителите в обучението на техните деца (Цветкова-Арсова, 2015). Идеите, че родителят познава своето дете най-добре от гледна точка на историята на неговото развитие, индивидуалните му характеристики, поведението му в различни ситуации и чрез това „естествено знание“ има неотменима роля в търсене на най-добрия подход за развитие на способностите му (Naseef, 1997), са все по-актуални днес. Изследванията се насочват именно към тази „специална сила“ на родителите, която да бъде включена като подкрепа в обучението на децата с нарушения (Цветкова-Арсова, 2015).

Подобни стъпки започват да променят както научния, така и обществения поглед към семействата на деца със специални потребности.

Преглед на разкази на родители на деца със специални потребности

В противовес на научната литература, свързана със скръбта и отхвърлянето на децата с нарушение и техните семейства, се откриват наративи на родители, които очертават важна тема – търсенето на нарушение не единствено в детето, но и в социокултурната среда. В своя разказ майка на дете с церебрална парализа говори за т.нар. загуба на мечтаното дете: „В това чувство на загуба има дълбока ирония. За разлика от други междуличностни загуби, обектът на загубата не е напуснал или дори не се е променил. Детето, което винаги сте обичали, е все още с вас и се нуждае от вашата грижа и внимание.“ Относно вижданията за бъдещия им живот майката казва: „Страхувах се от стигмата. Представих си бъдеще на отхвърляне, измъчване и социална изолация за дъщеря ми“ (Green, 2002). Въпреки твърденията, които потвърждават тъгата на тази майка, тя заявява също: „...опитът от майчинството на Аманда промени драстично, безвъзвратно и по много положителен начин това коя съм аз и начина, по който гледам на света. Създаде в мен желание да споделям с другите емоции по начини, които бих се чувствала неудобно преди. Разшири представата ми за това какво означава да живееш добър и заслужаващ си живот и напълно промени представата ми за значението на зависимост и независимост“ (пак там). Разказите на родители показват, че въпреки реалните трудности и преживявания, с които те и семействата им се сблъскват, всичко е поставено в контекста на обществото. Акцентира се и върху това, че родителството на дете с нарушение е многопластово преживяване, изпълнено с трудности, но също така и с радост, както и създаване на нови смисли и преобразяване на мирогледа и личността. Всичко това е провокация към обществото да преосмисли виждането си за тези семейства и да се направи опит за истинско разбиране на преживяванията им, чрез което да се случи и по-ефективното им приобщаване.

Анализ на резултати от направено анкетно проучване

Целта на представеното анкетно проучване е да проследи обществените възприятия към семействата с деца със специални потребности. Наша хипотеза е, че семействата, в които има дете със специални образователни потребности, изпитват повече трудности от останалите семейства, като те са провокирани от социокултурните нагласи и обществена среда, и не толкова от самото нарушение на детето им. За целите на проучването изготвихме анкета, включваща показатели за факторите, кои-

то биха провокирали трудности пред семействата с деца със СОП, както и преобладаващите емоции, които те изпитват, според участниците. В настоящото анкетното проучване участие взеха 278 души, от които 91,7% жени и 8,3% мъже. Въпросникът беше разпространен чрез социални мрежи в периода от 05.05.2022г. до 20.05.2022 г. 21,2% от респондентите имат дете със СОП в семейството, а 78,4% нямат. Въпросите ще бъдат разгледани при сравнение на отговорите между тези две групи участници. Почти единодушно – 98,9% от респондентите, отбелязват, че семействата, в които има дете с нарушения, изпитват повече трудности от останалите. По-голям процент от участниците смятат, че негативните емоции преобладават в семействата, в които има дете със специални потребности – 65,1%.

Таблица 1. Емоции, които преобладават в семействата с деца със специални потребности

Показатели	Резултати, %		
	Общо всички участници	Имат дете със СОП в семейството	Нямат дете със СОП в семейството
Според вас кои емоции преобладават в семействата с дете със специални потребности? (няколко възможни отговора)			
Тъга	57,2	47,5	59,8
Гняв	29,5	64,4	68
Страх	67,6	23,7	31,1
Радост	23,4	32,2	21,5
Любов	66,5	76,3	63,9
Объркване	40,3	33,9	42
Благодарност	17,6	27,1	15,1
Гордост	11,9	18,6	10
Тревожност	75,5	71,2	76,7
Вина	29,9	33,9	28,8
Спокойствие	3,6	1,7	4,1
Разочарование	22,7	22	22,8
Удоволствие	6,1	8,5	5,5
Възхищение	8,3	8,5	8,2
Неудобство	32	22	35,2
Изненада	7,2	10,2	6,4

Интересно е да разгледаме резултатите за преобладаващите емоции в семействата на деца със специални потребности (табл. 1). Най-голям брой от участниците считат, че тревожността е преобладаващата емоция – 75,5%, следвана от любовта с резултат от 66,5%. В процентно съотношение тревожността преобладава за почти равен брой от респонденти, в чиито семейства има дете със СОП – 71,2%, а тези, в които няма резултатът е 76,7%. Най-често преобладаващата емоция според участниците, в чиито семейства има дете със СОП, е любовта (76,3%), докато при тези, в които няма, е тъгата (59,8%). Радостта е посочена от 32,2% от участниците с дете със СОП, а от тези без дете със СОП в семейството са 21,5%. 42% от участниците без дете със СОП смятат, че объркването е често срещана емоция в семействата с деца със СОП, докато от самите тях 33,9% смятат така. 35,2% от участниците без дете със СОП определят неудобството като преобладаваща емоция, а я посочват 22% от тези с дете със СОП. Разочарованието е определено от почти равен процент от участниците в двете групи – 22% от участниците с дете със СОП и 22,8% от тези без дете със СОП, я посочват като преобладаваща емоция. Спокойствието е определено като най-рядко присъстващата емоция според двете групи участници – общо 3,6%. Като заключение можем да отбележим, че положителните емоции (радост, любов, благодарност, гордост, спокойствие, удоволствие, възхищение, изненада) са отбелязани от по-голям процент от участниците, в чиито семейства има дете със специални потребности. Малко повече от участниците, в чиито семейства няма дете с нарушения, избират негативните емоции (тъга, гняв, страх, объркване, тревожност, вина, разочарование, неудобство) като водещи емоции в семейството с дете със специални потребности.

Таблица 2. Трудности пред семействата, в които има дете със специални потребности

Показатели	Резултати, %		
	Общо всички участници	Имат дете със СОП в семейството	Нямат дете със СОП в семейството
Според вас от какво са провокирани трудностите на семействата с деца със специални потребности? (няколко възможни отговора)			
От самото нарушение	35,3	38,9	33,8
От намиране на подходящи медицински, социални и други подкрепящи услуги за детето с нарушение	80,6	69,5	83,1
От намиране на подкрепяща среда за родителите	48,9	35,6	52,1
Затруднена мобилност на детето и семейството поради недобра достъпност на обществената среда	65,1	39	71,7
Усещане за негативна обществена нагласа и приемане на детето с нарушение от околните	64	57,6	64,8
Трудност от намиране на приятелски кръг за детето	64	64,4	63,5
Трудност от намиране на приятелски кръг за родителите	20,9	22	20,1
Трудност от намиране на подходяща образователна среда за детето	70,1	64,4	71,2
Не мисля, че те имат повече трудности от останалите семейства	0,4	0	0,5

От всички участници в анкетното проучване общо 35,3% смятат, че трудностите за семействата с деца със СОП са провокирани основно от нарушението на детето. С най-висок процент – 80,6%, респондентите определят намирането на подходящи медицински, социални и други подкрепящи услуги за детето с нарушение като водещ фактор за трудности пред семействата. Този показател е водещ, разгледан и в отделните групи – 69,5% от участниците, в които има дете със СОП посочват този показател и 83,1% от хората, в чиито семейства няма дете със СОП. Намирането на подходяща образователна среда също е сред водещите трудности според всички участниците – 70,1%. Процентите в отделните групи са близки. Значима разлика има в резултатите за мобилността на семейство-

то – 71,1% от хората без дете със СОП в семейството посочват този показател, докато участниците от групата с дете със СОП са 39%. Друго подобно разминаване в мненията между двете групи откриваме в показателя „намиране на подкрепяща среда за родителите“ – 35,6% от участниците, в чиито семейства има дете със СОП, го избират, докато малко повече от половината – 52,1% от участниците без дете със СОП, смятат, че този показател представлява трудност за семействата.

Заклучение

Като извод от резултатите от анкетното проучване можем да кажем, че хипотезата ни, че трудностите пред семействата, в които има дете със специални потребности, са провокирани повече от социокултурните явявания и социалната среда и по-малко от самото нарушение на детето, се потвърждава. Разликите в отговорите на двете групи участници показват, че семействата, в които има дете с нарушение, намират малко повече подкрепа от обществото, отколкото самото то смята. Смятаме, че резултатите показват, че макар следите от дълго доминиращия медицински модел все още да са видими, промените, настъпващи със социалния модел, водещи до все по-приобщаващо общество, започват да бъдат забележими.

Литература

- Кюблер-Рос, Е. (2018). За смъртта и умирането. София: Кибеа.
- Матанова, В. (2003). Психология на аномалното развитие. София: Немезида.
- Радулов, Вл. (1996). Децата със специални педагогически нужди в училището и обществото. Бургас: ДАРС.
- Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: Феномен.
- Foley, G. M. (2006). The loss-grief cycle: Coming to terms with the birth of a child with a disability. In: G. Foley and J. Hochman (Eds.), *Mental health in early intervention: Achieving unity in principles and practice* (pp. 227–243). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Green, S. (2002). Mothering Amanda: Musing on the experience of raising a child with cerebral palsy. *Journal of Loss and Trauma*, 7, 21–34; doi:10.1080/108114402753344463.
- Heward, W., Alber-Morgan, S., Konrad, M. (2017). *Exceptional children, An introduction to special education*, Eleventh edition. The Ohio State University: Pearson Education, Inc.1.
- Hohlfeld, A., Harty, M., Engel, M. (2018). Parents of children with disabilities: A systematic review of parenting interventions and self-efficacy. *African Journal of Disability*, vol.7, 437. doi: 10.4102/ajod.v7i0.437.

Lalvani, P., Polvere, L. (2013). Historical perspectives on studying families of children with disabilities: A case for critical research, *Disability Studies Quarterly*, vol. 33, 3.

Naseef, R. (1997). *Special children, challenged parents: The struggles and Rewards of Raising a Child with a Disability*. Canada: A Birch Lane Press book.

Coming to terms with the birth of a disabled child (2014). SACAP's Monthly Psychology Talks; retrieved from <https://www.sacap.edu.za/blog/management-leadership/coming-terms-birth-disabled-chil>, at 11.04.2022.

За автора

Полина Даскалова-Петкова, докторант, ФНОИ, Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

e-mail: daskalova.poli@gmail.com

Всеки може да бъде приобщен. Един успешен модел за приобщаване и личностно развитие в първия по рода си в България център за деца със синдром на Даун – Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“

Надежда Тодорова

Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ към фондация Up with Down е първият по рода си център в България, където децата със синдром на Даун се обучават, творят и се забавляват заедно с други деца. Целта на доклада е да представи концепцията на клуба и да покаже един успешен и работещ на практика модел за приобщаване и личностно развитие на деца със синдром на Даун на различна възраст в извънучилищна среда.

Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ отвори врати в Пловдив през 2022 г. точно на 21 март – Световния ден на хората със синдром на Даун. Клубът е първият по рода си център в България, където децата със синдром на Даун имат възможност да общуват, да играят, да се учат и да творят заедно с други деца в защитена, но конкурентна среда. Така на практика приобщаването се случва успешно с един естествен обмен на знания, на умения, на емоции, който е изключително полезен за всички участници в процеса – както за децата със синдрома, така и за типично развиващите се деца.



Снимка 1. Витрината на Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ в Пловдив

В Наредбата за приобщаващо образование е записано: „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 активирание и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“

За съжаление обаче много често средата и хората както в държавните, така и в частните учебни заведения, центрове и други учреждения в България не са подготвени, за да посрещнат и истински да приобщят децата със специални потребности, в частност децата със синдром на Даун. Разбира се, не отричаме съществуването на добри и успешни примери, но има още много да се желае и да се работи в тази посока.

В концепцията на Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ е заложен принципът на истинското приобщаване, в който вярваме – това да е място, където децата, техните семейства и специалистите, които работят с тях, да се чувстват и да бъдат разбирани, приемани, подкрепяни и най-важното не изолирани, а част от общността; да бъдат свободни да изразяват себе си, да напредват

и да се развиват със собствено темпо и по собствен начин, без да бъдат сравнявани помежду си; да бъдат поощрявани да пробват нови неща, без да се страхуват, че няма да се справят; да се чувстват и да бъдат щастливи.

Как се случва всичко това на практика?

Дейностите в Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ са насочени към основните ни три групи бенефициенти: **деца** със синдром на Даун, като под „деца“ ние разбираме и порасналите такива, т.е. всички хора със синдрома без ограничение във възрастта – от 0 до 60 и повече години; **родители** и близки на децата със синдром на Даун; **специалисти**, които работят с тях.



Снимка 2. Деца със синдром на Даун в Клуба – от ляво надясно: Деси-Никол (13 г.), Емил (51 г.), Вяра (8 г.)

Ето и самите дейности, които засега осъществяваме в Клуба:

- учебни занятия по четене, писане, смятане и други образователни уроци
- творчески, сензорни, музикални и други работилници
- спортни занимания и танци на открито и закрито
- срещи за обмяна на опит и взаимопомощ
- обучения и консултации за и със специалисти
- доброволческа работа

Част от събитията, които организираме, са отворени за всички желаещи без изключение. Прекрасно е, че в Клуба идват типично развиващи се деца, които общуват спокойно със своите връстници със синдром на Даун. Те взаимно се приемат, играят, забавляват се, творят и се учат заедно.



Снимка 3. Деца със и без синдром на Даун творят заедно по време на творческа работилница в Клуба

Това, че процесите в Клуба преминават спокойно, без подигравки или отхвърляне, се дължи както на родителите, които са показали със своя пример, че няма нищо необичайно или странно, така и на подкрепата на специалистите, които активно участват не само в дейностите, но и в комуникацията между участниците, а също и на самите деца, които успешно намират път едни към други, дори и без много думи. Една такава среда на приемане е нужна, за да адаптира и едните, и другите към различията. Така приобщаването се случва съвсем естествено и плавно.



Снимка 4. Деца със и без синдром на Даун играят заедно по време на градски лагер в Клуба през пролетната ваканция

Важна част от дейността на Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ е подкрепата на родителите и близките на децата със синдром на Даун. За целта всеки месец отваряме врати за редовни клубни срещи за обмяна на опит и взаимопомощ, на които, освен че споделяме текущите си трудности и предизвикателства в отглеждането и възпитанието на децата си със синдрома, се забавляваме, хапваме, танцуваме, говорим си или просто разпускате.

Организираме различни творчески работилници за деца и възрастни, на които родителите могат активно да се включват в дейностите и да творят заедно с децата си. Това е особено ценно и за двете страни, защото обикновено родителят на дете със специални потребности или оставя детето си на специалист, който работи индивидуално с него, и/или сам работи с детето си, но е прекалено тревожен в това да подбира и извършва на всяка цена образователни дейности за развитието му и не може да се отпусне и наслади на чисто творчески занимания с него (които между другото имат също толкова важна роля за развитието, колкото и учебните).



Снимка 5. Децата със и без синдром на Даун, родители и доброволци творят и се забавляват заедно по време на събитието „Отворени врати и сърца“ в Клуба

В Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ родителите имат възможност да се включват в обученията и консултации с различни специалисти по въпроси, които ги вълнуват във връзка с детето им със синдром на Даун – за развитието, комуникацията, поведението, обучението и др. Освен за родители и деца, в Клуба се организират и тематични обучения за специалисти, което им дава възможност да обогатяват и надграждат знанията и уменията си, както и да се запознават и усвояват нови специфични такива.

В Клуба ни помагат доброволци, които са предимно студенти-педагози по специална, начална и предучилищна педагогика. Те участват в организирането на мероприятията в Клуба и оказват подкрепа на децата и родителите по време на различните дейности. За тях е изключително полезно да се срещат и да работят с децата със синдром на Даун в реална среда, тъй като това им дава възможност да се запознаят със спецификите на децата на практика, да се сблъскват с реални казуси и предизвикателства, които да разрешават, и да изградят свой индивидуален подход на взаимодействие и работа. Това повишава мотивацията на студентите доброволци за учене и допринася за успешната им реализация по избраната специалност.



Снимка 6. Доброволци работят с група от деца със синдром на Даун и типично развиващи се деца по време на творческа работилница в Клуба

За нас доброволците ни са изключително ценен ресурс, защото това са бъдещите учители и специалисти, които ще работят в държавните и частните учебни заведения и центрове. Това са хората, които един близък ден ще работят активно за истинското приобщаване на децата със специални потребности в тези учреждения, защото са видели на практика, че то е възможно в подходящата среда, с правилната нагласа и воля за това.

Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ е един добър пример, с който ние стартирахме – един успешен и работещ на практика модел за приобщаване и личностно развитие на деца със синдром на Даун на различна възраст в извънучилищна среда. Уникалното за нашия Клуб е, че децата със синдрома имат възможността да бъдат заедно както със себеподобни, така и с типично развиващи се деца в една подготвена, подкрепяща, но в същото

време и конкурентна среда. Това е среда, в която децата със синдром на Даун се чувстват спокойни и в свои води, но и за другите деца също е приятно, интересно и полезно.



Снимка 7. Децата със синдром на Даун и типично развиващи се деца на различна възраст, родители и доброволци по време на творческа работилница в Клуба

При нас семействата могат да се срещат помежду си и да обменят опит и взаимопомощ, да се забавляват и творят с децата си или пък без тях, а младите специалисти могат да получават специфични обучения и възможност за работа с децата и техните родители.

Вярваме, че във всяко градче и селце в България този пример може да бъде последван и сме готови да обменяме опит, да подкрепяме и да си сътрудничим с такива клубове, центрове и дори учебни заведения, където има желание за това.

Защото Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ е още една стъпка напред към истинското приобщаване и приемане. Приемане отвъд диагнози, предразсъдъци и клишета. Приемане със сърцето и с вярата, че всеки може да е щастлив такъв, какъвто е!



Снимка 8. Деца със и без синдром на Даун, родители и специалисти доброволци пред Клуб „ВСЕКИ МОЖЕ“ по време на Великденско парти в Клуба

Литература

Наредба за приобщаващото образование. Глава първа, раздел I, чл. 3 (1). https://www.mon.bg/upload/28504/nrdp-priobshtavashto_04112021.pdf

За автора

Надежда Тодорова, доктор, изпълнителен директор на Фондация UP WITH DOWN

e-mail: upwithdownbg@gmail.com, www.upwithdown.bg

За смисъла на приобщаващата интелигентност

Александър Кръстев

Приемането на различието и другостта продължават да са във фокуса на приобщаващото образование. Когато учителите имат знания за създаване на приобщаваща образователна среда, това стимулира личностното развитие независимо от спецификите, затрудненията, изявените дарби или поведенчески трудности. Проявата на приобщаваща интелигентност подобрява значително възможностите на децата за учене и овладяване на ключовите компетентности. В същността си приобщаващата интелигентност е компетентност за един нов свят. Способността да приемеш правото на другите, да зачетеш техните различия независимо от формата и произхода им.

Въведение

Насърчаването на приобщаващо поведение както на индивидуално, така и на групово ниво развива нагласите и чувствителността на деца и учители и ги ангажира с изграждането на подкрепящата култура. Учителите като носители на житейски опит и знания са много повече от проводник на информация. Те са пример и модел на поведение, защото са овластени възрастни, донякъде равни на родителите, донякъде загрижени и защитаващи правата на всяко дете. Лидерството на педагогическите специалисти е безспорно в процеса на приобщаване, тяхното задълбочено разбиране е от ключово значение за скоростта и ефективността на прилагане на приобщаващи подходи. Но как да създадат атмосфера на сътрудничество заедно с учениците, така че да изградят съвместно приобщаващо пространство?

Приобщаващият учител се стреми да вдъхновява и стимулира собственото си развитие в тази област, за да успява активно да създава така желаната от всички сигурна и подкрепяща среда. Разбира се, това е въпрос и на организационна култура, например: ценности, към които се стреми

цялото училище. Има множество добри практики, чрез които образователните институции стимулират приобщаващото поведение. Редица от детските градини и училищата назначиха собствени екипи за подкрепа на личностното развитие, развиха ресурсното подпомагане на високо ниво и са чувствителни към индивидуалните потребности. За други подобряването на средата и изграждането на STEM центрове е подходът към приобщаване. Има и педагогически екипи, които се обединяват около общи ценности и социален договор с децата и родителите. Вероятно съществуват и множество други проектни и клубни дейности, които приобщават. Но сякаш една от всички тези форми се откроява със своята зрялост, дълбочина и последователност, а именно – системното въздействие и изграждане на цялостен подход за приобщаване, подход, който въвлича всички: администрация, педагогически специалисти, ученици, родители и широка общност. Разнообразието в класната стая не е лесно за управление, обучението на няколко скорости, съвместното преподаване, гъвкавото прилагане на държавните образователни стандарти, намаляването на педагогическата беседа, все трудни и притесняващи общообразователните учители дейности. Как да насърчим приобщаването, ако не сме склонни на сътрудничество: с администрацията, с педагогическия екип, с децата, с „трудните“ родители и т.н. За да изградим приобщаваща образователна среда, в която стандартите са гъвкави до степен, в която се разпъват, за да включат в себе си спектър от различия и специфики, трябва да развиваме стъпка по стъпка приобщаващи навици. Какво ще рече приобщаващи навици? Приобщаващото поведение до известна степен като всяко друго поведение е въпрос на навик, който се заучава. С времето се превръща в несъзнателен модел, който е демонстриран от учители, възрастни, авторитети чрез своя пример на приемане и зачитане на различието. Несъзнателното формиране на нагласи има неоспоримо влияние върху бъдещото поведение на подрастващите. Бандура изследва тази специфика в човешкото поведение, която доказва, че можем да се учим и без подкрепления, имитирайки и синхронизирайки се с примера на света около нас. Той придава основна роля на моделирането в придобиването и регулацията на мисълта и поведението (Корсини, 1998).

Интелигентност и приобщаване

Приобщаващата интелигентност се основава на идеята, че когато приобщаващото поведение се повтаря и засилва в образователната среда, училищната културата става все по-подкрепяща, а педагогическите

специалисти – ангажирани с потребностите на децата. По този начин, на базата на социален договор, обединен около общи ценности, образователната среда възпитава и формира социоемоционални навици у деца и възрастни. Приобщаващото поведение се превръща в навик с практиката и по този начин развива организационна и лична приобщаваща интелигентност.

С особена популярност сред педагогическите специалисти се ползва теорията за множествените интелигентности на Хауърд Гарднър. В своите изследвания върху човешката интелигентност е разсъждавал върху около 40 вида интелигентности, но разумно ги е обобщил до 9 основни типа. Самият Гарднър е много консервативен към появата на нови интелигентности. За него „интелигентностите се изразяват дескриптивно, а не нормативно“ (Гарднър, 2014). С други думи, за интелигентност можем да приемем поведение, което изцяло се ръководи от реалното състояние, а не от някакви идеални цели. Ако оценим реалността в българската образователна система, ще забележим, че броят на децата, нуждаещи се от подкрепа и индивидуален подход, расте. Друга реалност е, че приобщаващото образование предлага възможности за личностно развитие дори когато децата са извън, около или над държавните образователни стандарти. И не на последно място по значение, реална е нуждата от търпимост, сигурна училищна среда и повишени житейски компетентности на големи групи от деца и ученици.

Какво всъщност е приобщаваща интелигентност

Динамиката в света изисква нови форми на интелигентност, за да отговорим на предизвикателствата, които са част от неизбежната промяна. Да се управлява промяната, е трудно и изисква системна подготовка на ниво нагласи. Според един от водещите изследователи на промяната – Джон Котър, създаването на коалиция и визия, подкрепящи промяната, я прави възможна за управление и насочване в желаната посока (Kotter, 1995). Онова, което ни прави неподготвени спрямо промените в света, образованието или човешките взаимоотношения, са нашите съпротиви и страхове от непознатото и различното. Приобщаващата интелигентност носи послание, което ни учи, че страхът и съпротивите пред непознатото, колкото и да са естествени, пречат и ни ограничават като личности и общество. Приобщаването е съвременна цел, която си поставят политиката, икономиката, образованието и културата. Вече се говори на най-високо ниво, че ако една образователна система не е приобщаваща, то тя не работи добре.

Това може да бъде разглеждано като част от процеса на усъвършенстване на хората и обществата, на признаване правото на всеки един от нас да получи подкрепа за личностно развитие и да се почувства част от общото, по-голямо от самия него. За да намери убежище и защита в групата, да се реализира в полза и подкрепа на самия себе си, а по този начин и на цялото общество. Времето на хомогенните общества, стремящи се към еднаквост или някаква „стандартна норма“, свършва. Нормата се разтяга до неузнаваемост, за да побере в себе си всички проявления на различието: расово, етническо, полово, сексуално, езиково, културно, образователно, религиозно и др. В днешния глобален свят различието се чувства реабилитирано и потърси своето право на съществуване. Тези промени са плашещи за някои от нас, а за други се явяват в ролята на вдъхновение в посока на повече усилия за приемане и разбиране на другите. Мнозина се противопоставят с аргументите, че пазят своите традиции. Доказателство за необходимостта от приемане на различието са и думите на испанския философ Хосе Ортега и Гасет: „Трябва да се научим да уважаваме другите и другото – това ще рече, че може и да нямаме право. Трябва да се научим да губим в играта – този процес започва към двегодишна възраст“ (Ортега и Гасет, 1999). Те до голяма степен припокриват идеята за онази форма на интелигентност, която трябва да развиваме у себе си още от ранно детство, която ще ни научи на приемане на другия. Да приемем другия, е въпрос на допускане на чуждото мнение и гледна точка, това е умение, което се развива и става част от светогледа ни (Кръстев, 2020). Да бъдеш приобщаващо интелигентен, е въпрос на пример, обучение и симулиране към приемане правото на другия да съществува, мисли, действа по свое усмотрение и смисъл. Дори и да не разбираме винаги мотивите на другите, сме длъжни да уважаваме мнението им, избора и смисъла в живота. Приобщаващата интелигентност е въпрос на навик, който се заучава като всяко друго социално поведение. Превръща се в несъзнателен модел, който е моделиран от възрастните чрез своя пример на приемане и зачитане на различието. Несъзнателното формиране на нагласи има неоспоримо влияние върху бъдещото поведение на подрастващите.

Заклучение

Приобщаващите ценности се заучават и моделират от най-ранна възраст с помощта на семейството, а след това и на образователните институции и обществото. Добрият пример става заразителен и създава предпоставки децата да учат, без да знаят, че учат. Имплицитно да приемат

приобщаващите ценности като норма на поведение. Това е процес, който е немислим без добрия пример на възрастните в образованието. Трябва да отдадем полагащото се на педагогическите специалисти като активна страна в процеса на формирането на този пример. Приемането на различието и неговото приобщаване подкрепя креативността и развитието способностите на децата. Това е творчески процес, който е свързан с много креативност и гъвкави подходи. Разпознаването на потенциала у децата често пъти е извън учебните им постижения. Христов смята, че „... даровитостта рядко се открива с тестове за интелигентност или в отделните академични постижения“ (Христов, 2020). Отношението на педагогическите специалисти е от изключителна важност, техният личен пример, невербално поведение, емоционална оценка спрямо различието е важна част от изграждането на тази нова форма на интелигентност. И както Гергова отбелязва, „учителската професия е професия, с която се предопределя бъдещето на една нация“ (Гергова, 2021). Нужно е да се отдели повече внимание на езика, поведението и примера на възрастните в училище. Този пример е носител на роли и социални модели, които се заучават и стават трайна част от приобщаващия поведенческият репертоар на учениците.

Литература

- Гарднър, Х. (2014). *Множество интелигентности*. София: Изток-Запад.
- Гергова, Х. (2021). *Активното учене в дигитална образователна среда – средство за формиране на педагогическа компетентност*. В: Сборник с доклади от Трета научно-практическа конференция. Педагогически колеж – Плевен, 223–229.
- Корсини, Р. (1998). *Енциклопедия по психология*. София: Наука и изкуство.
- Кръстев, А. (2020). *Приобщаваща интелигентност*. София: НИОПП.
- Ортега и Гасет, Х. (1999). *Човекът и хората*. София: Наука и изкуство.
- Христов, И. (2020). *Креативността – фактор за формиране и развитие на творческата личност*. В: Сборник с доклади от Втората научно-практическа конференция. Педагогически колеж – Плевен, 100–103.
- Kotter, J. P. (1995) “Leading change: Why transformation efforts fail”, *Harvard Business Review*, March-April, Vol. 73 (2), pp. 59–67.

За автора

Александър Кръстев, гл. ас. д-р, ВТУ, Педагогически колеж – Плевен
e-mail: a_crustev@abv.bg

Допълнителната подкрепа в дигитална среда

Марина Жеркова-Арнаутска

Дигиталната среда предлага различни възможности за предоставяне на допълнителна подкрепа чрез функции, позволяващи персонализиране на настройките според нуждите на потребителите. Настоящата тема цели да даде информация за възможностите на най-широко използваните платформи за дистанционна работа, така че да се повиши качеството на работа при децата със специални образователни потребности. В разработката се разглеждат и възможностите за работа в свободни за ползване сайтове и приложения, за създаване на образователни ресурси.

С обявяването на пандемията от COVID-19 през 2020 г. всички обществени системи бяха подложени на сътресение. Наложиха се бърза и непредвидена реорганизация на традиционно консервативното ни образование. Във възникналата ситуация бяха поставени на изпитание методите, начините и структурата на преподаване. Уменията за работа в дигитална среда и достъпът до техническа обезпеченост на учителите и децата се оказаха основен фактор за успешно преподаване, както и за избора на синхронно или асинхронно обучение. Това в пълна степен се отрази на децата със специални образователни потребности, на семействата и специалистите, осъществяващи допълнителна подкрепа.

Появи се ясно диференциране в качеството на подкрепата и обучението, което се дължеше на редица фактори, произтичащи от невъзможността за жив контакт с децата, нагласата на възрастните около тях, дигиталните умения на учителите и специалистите и възможностите на електронната среда.

При децата, имащи възможност за видеовръзка и работа в реално време, се съхраниха до голяма степен структурата в режима, ритъмът на работа и мотивацията за учене.

Нуждата от информираност на учителите за възможностите на новата среда породиха необходимост от създаването на условия за обмяна на опит.

През 2020 г. по идея на Анна Янина съвместно разработихме обучение „Специфика на дистанционното обучение за ученици със специални образователни потребности“, насочено към възможностите за преподаване на деца с различни потребности в електронна среда и функционалностите, предлагани от най-често използваните операционни системи, платформи и сайтове за обучение. Възможностите за персонализация бяха основен обект на проучването ни, като при търсенето в дигиталните ресурси се фокусирахме върху безплатните за потребителите възможности.

При подготовката на обучението основен източник на информация беше личното проучване и малкото засягащи темата издания като: книгата „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работата в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности“ на проф. дпн Милен Замфиров и „Помощникът на учителя в приобщаващото образование“ на д-р Калоян Дамянов в частта ѝ „Полезни ресурси“. Оформи се списък от специализирани софтуерни продукти, разработени специално за обучение на деца със специални потребности, като: „Играй и учи с мишка“, „Магията на числата“, „Смятането е лесно“, като програмите „Къща на игрите“, „Математика за първи клас“, „Дядо вади ряпа“ и „Житената питка“, както и сайтове с учебителни ресурси с подходящо онагледяване и възможности като: „Претворител“ и свързания с него „Playmathematics“, „Словум“, „Заедно на училище“, които съдържат интерактивни образователни ресурси и игри, както и „Крокотак“, „Логомагика“ и „Umeia“, съдържащи работни листа и занимателни идеи. Взехме под внимание факта, че отделните софтуерни пакети е трудно да бъдат разработени така, че да покриват потребностите на всички ученици при всички видове нарушения, но от практическа гледна точка представените продукти дават широки възможности за употреба.

Освен подходящо представеното съдържание отчетохме като базисна нуждата от персонализация на устройствата за работа и ползваните платформи за обучение чрез откриването на настройки, улесняващи потребителите.

С фокус върху персонализацията, които предлагат платформите, търсихме оптималните възможности спрямо нуждите на различните групи деца. Открихме персонални настройки, които да правят възможно активното участие в процеса на обучение на деца с: аутистичен спектър; слухови увреждания; зрителни нарушения (включващи липса на зрение); емоционални разстройства; интелектуални затруднения; множествени нарушения; двигателни нарушения; специфични затруднения в ученето; речеви и езикови нарушения. Използваното систематизиране на препят-

ствията е заимствано от „Функционално оценяване в приобщаващото образование“ на д-р Калоян Дамянов.

Необходимо е да подчертаем, че не претендираме за изчерпателност, а сме търсили опции за приложимост в български условия и достъпност, при липсата на предварителна техническа обезпеченост.

Разгледахме четири операционни системи: Windows, iOS Mac, Linux, Android. За улеснение на потребителите е постигнато визуално сходство на иконите, предлагащи настройки, персонализиране и улеснен достъп при различните системи. Във всяка от тях има опция за настройки, свързани с визуалното представяне на информацията, което включва: тема – тъмен, светъл или цветен фон; размер и цвят на курсора на мишката; размер, цвят и дизайн на шрифта, както и звукови настройки на входа и изхода на устройството – регулиране на звука и чувствителността на микрофона. Ако на потребителите е необходимо по-високо ниво на персонализация, в опцията улеснен достъп се откриват настройки за: уголемяване на текст; контраст и яркост на дисплея; размер на плъзгачите; размер на курсора; екранна лупа; цветови филтри и екранен разказвач при Windows, който представлява екранен четец на български; показване на известията по време на работа и редица други настройки, засягащи зрителните възприятия. Този тип персонализиране подпомага редица потребители както с нарушено зрение, дислексия, така и с аутизъм. В Linux стремежът за максимално улеснение на потребителите с нарушено зрение е представен чрез проекта *Vinux*, който представя наред с вече изброените възможности и екранни четци, и съвместимост с екрани за брайлова азбука. Подобни функционалности има при Android в приложението *TalkBack*, пригодно за взаимодействие с устройството посредством говор и докосване, предлагащо Брайлова клавиатура и четец. Приложението *Voice Access* на Android, дава възможност за управление и редактиране на текст с гласови команди. Аналогично е приложението *Dictation* на iOS Mac, позволяващо възприемането на говор там, където е предвидено да се въвежда текст. Специализирано е и приложението *VoisOver* отново на iOS Mac, което осигурява възможност за пълна интеракция чрез екранен четец, управление с жестове, използване на клавиатура и брайлов дисплей. Тези улеснения са насочени към широка група потребители със специални потребности и могат да бъдат открити и при останалите операционни системи.

Други настройки за улеснен достъп са свързани със звука и възможността за генериране на субтитри. Това е от значение за потребители със специфики в слуховите възприятия и преработка, а чувствителността на микрофона е важна за хората с проблеми във фонацията. Силата на звука и

чувствителността на микрофона са обичайно налични настройки за всички операционни системи и платформи за връзка. Може да се персонализира стерео ли да е звукът, или да идва от една точка. В Windows се предлага опция „Скрити субтитри“, чрез която аудио се трансформира в текст, който може да се персонализира по цвят, стил, размер на субтитрите.

Няма да се спирам на адаптираните софтуерни продукти за контрол с поглед и синтезаторите за българска реч, само ще отбележа съвместимостта им с по-новите версии на разглежданите операционни системи.

Проучването ни включва и възможностите за персонализация на най-често използваните платформи за работа по време на дистанционното обучение. Обхванахме FACEBOOK, VIBER и SKYPE, чието безспорно предимство е популярността им и навигацията на потребителите да работят с тях, както и платформи, насочени по-директно към обучение, като Shkolo, TEAMS, ZOOM, GOOGLE CLASSROOM и пакета G SUITE, CLASS DOJO KHAN ACADEMY. Обърнахме внимание и на платформи, които не бяха често избирани за образователни цели, но имаха потенциал за персонализации, като DISCORD, TEAMVIEWER и 8.8 VC/.

В работата с деца със специални потребности открихме като важна опцията за видеовръзка и опцията за споделен екран, които са достъпни под една или друга форма в повечето от изброените платформи, а именно TEAMS, ZOOM, GOOGLE CLASSROOM и пакета G SUITE, DISCORD, TEAMVIEWER и 8.8 VC/. Други важни възможности са свързани с настройките за визуализация като фон, контраст, мащабиране на страница, цвят и размер на буквите, включително и на чата, екранни четци, възможност за забавяне или изключване на анимацията (TEAMS, ZOOM, SKYPE, KHAN ACADEMY и в G SUITE, където неудобството е, че трябва да се търсят сред много приложения). Важни възможности на същите платформи са изключването на фонов шум и генерирането на субтитри или затворени надписи. Всички тези опции и още: изговарянето на известията от високотехнологичен робот; музикални емотики; деактивиране на звукови ефекти; екранен запис; разпознаване на гласа на потребителя на фона на устройството, откриваме в геймърската платформа DISCORD, която изненадва с богатите си възможности за персонализация.

В търсенето на оптимално добри функционалности за синхронна работа се открие наличието на „бяла дъска“ със споделен контрол на мишката, като такива възможности откриваме в ZOOM и TEAMVIEWER.

TEAMVIEWER е подходяща за работа при семейства, нуждаещи се от техническа помощ в настройването на устройството на детето, защото позволява дистанционна намеса в устройството.

Далеч по-скромна е платформата 8.8 VC/. Безспорно удобство при нея е възможността да се използва без предварителна подготовка, като дава възможност за връзка чрез последване на линк, без да е необходимо предварителна регистрация или инсталиране за приемащата страна.

Изборът на подходяща платформа е от базисно значение за качеството на работа и е добър водещ критерий при него да е потребителят, а не решението на обучаващата институция.

Други подобряващи качеството на обучението инструменти са платформи, предлагащи разработването на образователни ресурси, даващи възможност на учителите да прецизират задачите и информацията спрямо детето или да подбират изработени и качени от други потребители ресурси. Такива сайтове са Quizlet, Wordwall, LearningApps.org и BOOK CREATOR. Те дават възможност за разработването на разнообразно и атрактивно поднесено съдържание с богата визуална подкрепа.

Използването на подобни ресурси е атрактивно за учениците и би спомогнало за ученето, ако се запази, като подход в обучението и извън периоди на изолация.

Началната ни идея да създадем примерна структура за работа в електронна среда, да предоставим на потребителите информация за операционните системи и ресурсите за работа, като по този начин надградим уменията им за работа, се сблъска с потребностите на голяма част от учителите за получаване на базисни знания за работа с технологии. Това налага извода, че за осъществяване на адекватна подготовка на специалистите, работещи с деца, е наложително осигуряването на целенасочено обучение за работа с различните операционни системи и обучителни ресурси.

Литература

- Дамянов, К. (2019). Помощникът на учителя в приобщаващото образование, РЦПППО – София-град.
- Дамянов, К. (2020). Функционално оценяване в приобщаващото образование. София.
- Замфиров, М. (2019). Информационни и комуникационни технологии в обучението и работата в дигитална среда за ученици със специални образователни потребности. София.

За автора

Марина Жеркова-Арнаутска, магистър по логопедия, бакалавър по специална педагогика, СДК: Ерготерапия в приобщаващото образование, РЦПППО – София-град, старши ресурсен учител
e-mail: arnautska@rcsf.bg

Функционална оценка в образователната, социалната и здравната система

Лилия Кисьова

Настоящата статия има за цел да разгледа Международната класификация за функционирането, уврежданията и здравето през призмата на функционалната оценка. Изяснени са основните пет компонента, според които се прави това оценяване. Представени са позитивните страни и причините за използването на Международната класификация за функционирането пред други класификации и методи на оценяване. Подчертана е необходимостта от използването на функционалната оценка от образователната, социалната и здравната система като най-добра предпоставка за успешна и адекватна работа по случаи според потребностите и нуждите на децата, учениците и възрастните.

Функционалната оценка навлиза като понятие в образователната система с въвеждането на Наредбата за приобщаващо образование през 2016 г. Използването ѝ е в процес на въвеждане чрез обучения на специалистите за прилагане на подхода на оценяване и се прави само на някои места. В момента тя се прилага в здравната система, като всеки пациент, постъпил в болница след определена интервенция, бива оценяван функционално, за да се помогне за най-доброто му развитие в бъдеще и да се наблюдава напредъкът му от здравословна гледна точка. В социалната система функционалната оценка се използва най-често при случаи на деца и възрастни с увреждания, като се разработва система за уеднаквяване на функционалното оценяване с образователната система, за да се даде по-пълнен поглед над ситуацията на различните случаи.

Въвеждането на система, която в българската действителност звучи сложно и трудно, определено е нелека задача. Функционалната оценка дава възможност на служителите, оценяващи определена личност, да вземат предвид всички фактори, чрез които може да се даде допълнителна информация или да се подобри материалната обстановка около дете или

възрастен с цел най-доброто бъдещо развитие. В контекста на функционалната оценка влизат анатомичните части на тялото, тяхното функциониране, участието в дейностите на обществото, заобикалящата среда на човека и всички останали фактори, които могат да въздействат в живота му. Основополагащият принцип на работа в трите системи би трябвало да бъде постигането на най-добри възстановителни, образователни и социални резултати за личността и единствената възможност за постигане е уеднаквяването на начина на работа по случаи и взаимодействието на трите системи.

Функционалната оценка има предимства, които са изключително полезни при цялостната работа по случаи, независимо дали става дума за социалната, образователната или здравната система. Тя дава сравнимост на оценките, независимо в коя област се съсредоточава основната част от описанието. Лесно и бързо се разпознават силните страни на детето или възрастния. Планирането на начина на работа, обучението или лечението е изключително индивидуално и насочено към личността. Улеснено е планирането на интервенциите, които биха могли да се направят на лицето. Чрез използването на функционалната оценка се стимулира професионалният диалог между всички участници в процеса на оценяване и работа с детето или възрастния. Тя гарантира използването на общ език и разбиране от всички засегнати страни в процеса на работа и дава възможност да се покаже на семейството и участника в процеса без специфична терминология какво ще бъде развивано и за какви цели ще се работи. Чрез този вид оценка се повишават възможностите за приобщаване на децата и младежите в обществото и в образователната система.

Международната класификация на функционирането, уврежданията и здравето (МКФУЗ) е основният справочник, с който се осъществява функционалното оценяване. Той е публикуван за първи път от Световната здравна организация през 2001 г., която предоставя правата за превод и издаване на български език на Министерство на труда и социалната политика, което е единственото отговорно за качеството и верността на българския превод. Основната цел, която си поставя МКФУЗ е „да предложи унифицирана и стандартизирана терминология и рамка за описание на здравното състояние и на състояния, свързани с него“ (МКФУЗ, 2018). Класификацията включва пет основни компонента, които се разглеждат като компоненти на здравето и свързани с него области, които се разглеждат от гледна точка на организма. Петте компонента са: функции на организма, структури на организма, дейности или включване, фактори на околната среда и личностни фактори. Прилагането на оценка спрямо

всички тези компоненти позволява да се „състави архив от полезни профили, свързани с функционирането, уврежданията и здравния статус на индивида в различни области“ (МКФУЗ, 2018).

Основа за подобряване на живота на хората с увреждания е био-психо-социалният модел, който обединява биологичните, психологичните и социалните фактори, които могат пък да обединяват различни подходи в един общ. Международната квалификация на функционирането, уврежданията и здравето дава общ поглед над здравното, психичното и социалното състояние на личността. Функционалното оценяване съчетава аспекти от социалния и медицинския модел, като дава възможност за по-адекватна и по-ефективна грижа за хората със специални потребности.

Функционалната оценка в образователната система е въведена от законодателната рамка през 2017 г. в чл. 78 на Наредбата за приобщаващо образование, където е отбелязано, че оценката на индивидуалните потребности от допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците е функционална (Наредба за приобщаващо образование, 2017). В основата ѝ са заложили всичките пет компонента, които участват в оценяването, но към тях се добавят някои други фактори, които трябва да се имат предвид, когато детето или ученикът е участник в образователната система. За тях говори Дамянов, като споменава, че това е разширеният вариант на МКФУЗ за целите на образованието. Идеята е да се включат традиционните медицински категории, за да се има предвид здравословното състояние на детето. В компонента фактори на околната среда е необходимо да се заложи образователни методи, които да спомогнат постигането на най-високи цели в развитието на личността. Основната цел е да се постигне образователна визия за всеки човек, като той успее максимално добре да се включи в гражданското общество след приключване на образованието си (Дамянов, 2020).

Изследването на нагласите на учителите спрямо приобщаващото образование и функционалното оценяване е трудна задача. При разглеждане на литература и изследвания Кръстев (2020) обобщава, че за да се подобрят и приемат нагласите спрямо приобщаващите практики, е необходима „съвместна работа, прилагане на функционална оценка, ориентирана към възможностите, а не към дефицитите на децата“ (Кръстев, 2020: 55). Това може да помогне за разглеждането на личността от много и различни аспекти и съставяне на план за работа, който да включва успешни, различни и всеобхватни методи на работа, за да се развива максимално добре всеки човек, попаднал в образователната система.

Разглеждането на функционалната оценка от гледна точка на здравната система е интересна задача, пред която има много предизвикателства. Работата на лекарите е насочена по-скоро към успешни начини за интервенция, които да подобрят здравето и да съхранят максимално дълго самостоятелното обслужване на човека. Това обхваща особено много частите на МКФУЗ, свързани със структури и функции на тялото. Функционалната оценка се използва в медицината в рехабилитационната работа и в ерготерапията, при изготвяне на план за възстановяване на пациента, след интервенция. В рехабилитацията е необходимо човекът да се научи отново или да подобри извършването на определени дейности по нов начин, за да не вреди, а да помага за по-бързото си възстановяване (Kasankova, 2022).

Ефективното използване на функционалната оценка предоставя на специалистите умения и компетентности, които отговарят на съвременните изисквания за изграждане на капацитет и посрещане на актуалните предизвикателства и нужди на постоянно променящата се действителност в България и по света (Kasankova, 2022). Изключително важен е и успехът по отношение на създаване на компетентности, които да позволяват на различните специалисти – медицински лица, рехабилитатори, образователни експерти, педагози, социални работници и др., да работят в интердисциплинарния екип.

Според Националната стратегия за хората с увреждания е необходимо „през предстоящите 10 години да се осигурят условия за въвеждането на функционална оценка чрез ICF - СУ“ в социалната система в България (Националната стратегия за хората с увреждания, 2021–2030). Въсъщност това е функционалната оценка чрез използване на МКФУЗ, за която и трите системи се борят към момента поотделно. В здравната система медицинските лица използват оценката за рехабилитационни цели, образователната система – за изработване на планове за работа, и социалната система – за подобряване на средата около детето и/или възрастния. Индивидуалната оценка на всеки клиент на социалната система трябва да е функционална, такава, която описва най-вече силните страни в областите дейности и фактори на околната среда. Това са основните компоненти, в които може да се развива работата на специалистите в социалната сфера. Въвеждането на функционалното оценяване в социалната система би довело до подобряване на целите на приобщаващото образование чрез ясни и достъпни модели и механизми на гарантиране на качествени резултати и адекватна подготовка на децата и учениците със специални образователни потребности. Развиване на процеса на индивидуалността на всяко дете или възрастен и разнообразието им от потребности, премахване на преч-

ките пред ученето и надграждане на добрите практики в приобщаването, ученето през целия живот и добрата социализация и участие в обществения живот на хората с увреждания (Национална стратегия за хората с увреждания, 2021–2030).

Използването на обща и всеобхватна оценка за работа с деца и възрастни с увреждания може да ни води само към по-добри резултати във всяка една област на живота на определена личност. При въвеждането на целенасочена работа оценката на всеки случай от образователната, здравната и социалната система би била пълна и би отговорила на максимално много фактори и компоненти от живота на личността. Функционалната оценка предоставя възможност специалистите от различни сфери да дават своя принос и значение в оценяването и планирането на методи за работа в рехабилитацията, ерготерапията, образованието и социалната работа с децата и възрастните. Това спомага и в петте компонента на функционалното оценяване, като индивидуализира потребностите и позволява процесът на учене през целия живот да е максимално балансиран и успешен. Позитивите на общата работа на интердисциплинарните екипи са много и биха могли да се използват за постигане на най-доброто бъдеще във всяка една сфера на живот на личността и да се възприемат като превенция, лечение и отговорност към обществото.

Литература

Закон за предучилищното и училищното образование, 2015.

Наредба за приобщаващото образование, 2016.

Дамянов, К. (2020). Функционално оценяване в приобщаващото образование. София.

Кръстев, А. (2020). Приобщаваща интелигентност при педагогическите специалисти.

Международна класификация на функционирането, уврежданията и здравето (МКФУЗ), Министерство на труда и социалната политика, 2018.

Национална стратегия за хората с увреждания, 2021–2030.

Kasankova, P., B. Tomiyova, T. Paskaleva. (2022). Modern profile of specialists in medical rehabilitation and occupational therapy in accordance with european standards for key competences for lifelong learning, Knowledge, Vol. 50.4, 2022.

За автора

Д-р Лилия Кисьова, координатор и ресурсен учител в Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град
e-mail: lkisyova@rcsf.bg

Базова тревожност сред преподаватели от училища и детски градини

Даниела Лазарова, Мирена Георгиева, Милен Замфиров

Настоящата публикация измерва нивата на базова тревожност при учители от училища и детски градини. Цел на изследването е да се установи откриват ли се различия в нивата на личностова тревожност между преподаватели в училищата и детските градини. Влияят ли демографските показатели върху нивата на тревожност? Доколко изборът на професия е обусловен от наличието на тревожност като личностова предиспозиция? Доколко степента на личностова тревожност би могла да се разглежда като предиктор за професионално изпепеляване?

Увод

В последните години проблемът за тревожността привлича вниманието на все повече изследователи и се превръща в една от най-значимите характеристики на модерното време. Характерни за тревожността са емоционалната напрегнатост, лесната възбудимост, преживяването на стрес и страх, очакването за нещо неопределено. За съвременния човек източниците на тревога са разнообразни – от загуба на сигурност, професионална и социална реализация, до крайността на човешкото съществуване. На тревожността се отдава значимо място, поради факта, че се приема като заемаща централна роля в теорията на личността и се отнася към един от модерните проблеми на съвременната психология.

Тревожността като състояние и черта на личността

В литературата проблемът за тревожността обичайно се разглежда в континуума състояние – черта на личността (Spielberger, 1966). Тревожността като черта формира тревожни личности, които са онези индивиди, които се притесняват постоянно за редица ситуации, независимо дали са

важни, или не. Тревожността като черта на личността повлиява и формира мисленето и поведението. Например тревожната личност няма да приеме голямата промяна в живота като предизвикателство, а като нещо, за което трябва да се притеснява и да се страхува.

Моделът на Чарлс Спилбъргър за тревожността, а именно, че е състояние – черта, прави възможно разграничаването на често срещаните тревожни реакции и по-дълбоката, продължителна проява на тревожност като личностна черта. Той смята, че човек, който често е в състояние на тревожност, има и силно развита личностова тревожност (Endler, Kocovski, 2001). Според него тревожното състояние е емоционално състояние, а личностовата тревожност като базова характеристика определя оценката на външните или вътрешните стимули, които влияят на индивида, нагласите за света и моделите на поведение. Тревожността като характеристика на личността се разбира като устойчива предразположеност към тревожно реагиране в различни ситуации (Spielberger, 1966). Според Ч. Спилбъргър тревожността е сложен психо-физиологичен процес, който включва и основни променливи – стрес, заплахата и състояние на тревожност. Това е поредица от афективни физиологични, познавателни и поведенчески действия. Спилбъргър дефинира тревожността на чертите като предразположението на индивида да реагира, а тревожността от състоянието като преходна емоция, характеризираща се с физиологична възбуда и съзнателно възприемани чувства на страх и напрежение (Endler, Kocovski, 2001). В този смисъл тревожността е пряко свързана с проявата на стрес и дистрес.

Тревожността, породена от реално съществуваща заплахата, се обозначава като нормална или адаптивна тревожност. Нормалната тревожност защитава и предпазва индивидите, като ги прави по-бдителни, по-енергични и по-реактивни. Един от най-големите изследователи на тревожността – Мей (Мей, 2018), дава следните отличителни черти на нормалната тревожност:

- Пропорционалност спрямо обективната заплахата;
- Не се включват механизми на интрапсихичен конфликт;
- Не се изискват невротични защитни механизми за справяне с нея.

Тревожността може да бъде посрещана рационално на нивото на бдителност и готовност или може да редуцира интензитета си при промяна на обективната ситуация.

Може да се предположи, че индивиди, които имат високи нива на личностова тревожност и когнитивно-перцептивна схема, която насърчава тревожните реакции, са по-податливи на преживяване на дистрес. Освен с

проявите на стрес емпирично установено е, че тревожността е свързана с процесите на заучаване, нивото на постижения и адаптивния потенциал на индивидите. Средната степен на тревожност води до подобряване на изяви-те, докато високите и ниските нива на тревожността водят до една по-слаба изява и постижение. Установено е, че съществува зависимост между състоя-нието на тревожност и ефективността на изпълняваната дейност (Gidron, 2013). При изпълнението на сравнително прости, елементарни дейности тази емоция води до по-висока ефективност, докато с усложняването на дейностите тя се превръща в дезорганизиращ фактор. Високата степен на тревожност оказва дезорганизиращо влияние върху познавателните проце-си, като особено се отразява на устойчивостта на вниманието. Индивиди, които имат високи резултати по отношение на тревожност на чертите, са поведенчески инхибирани, предпазливи в нови ситуации и са склонни към предпазни мерки пред поемането на риск (Folkman et al., 1986).

Разбирането на тревожността като сравнително устойчива личностна характеристика изисква да се обърне особено внимание на ролята ѝ по отношение на реализацията на индивиди във високодиференцирани про-фесии, с голяма тежест на междуличностните интеракции, взаимоотно-шения и комуникация, каквато е учителската.

Методология на психологичното изследване

В изследването участват 120 изследвани лица, от които 39 препода-ватели в провинциални училища, 50 – в училища в гр. София, и 31 – в детска градина в провинцията. 13 от тях са мъже и 107 жени. За целите на изследването са използвани: тест за измерване на базова тревожност на Спилбъргър и обсъждане във фокус групи. Данните са обработени с честотен анализ.

Хипотези на изследването

Настоящото изследване има за цел да отговори на следните хипотези:

1. Личностовата тревожност на преподавателите в детските градини е по-ниска от тази на преподавателите в училищата.
2. Личностовата тревожност на преподавателите в столицата е по-ви-сока, отколкото на преподавателите в провинцията.
3. Преподавателите в предпензионна възраст притежават по-високи нива на личностова тревожност.
4. Жените притежават по-високи нива на личностова тревожност от мъжете.

5. Личностовата тревожност на преподавателите е по-висока от тази на общата популация.

Самооценъчният въпросник на Спилбъргър включва 40 твърдения, 20 от които са предназначени за оценка на степента на ситуативната тревожност и 20 – за оценка равнището на личностната базова тревожност. За всяко твърдение са възможни четири опции на отговор в зависимост от степента на интензивност. Изследваното лице чрез 4-степенната Ликертова скала оценява по инструкцията всяко твърдение съобразено с това „как се чувства изобщо“. Суровият сумарен бал може да варира от 20 до 80 точки. Завишените стойности могат да се интерпретират като относително устойчива склонност на индивидите към изпитване на тревожно състояние. Лицата с високи стойности на тревожност са склонни да интерпретират неясните и сложни аспекти на дадена ситуация като заплашителна и неясна. При тях се наблюдава тенденция интензитетът на възприемане на заплахата да е несъразмерен на конкретната ситуация.

Ч. Спилбъргър (Spielberger et al., 1983) смята тревожността за личностна черта, която спомага за поставяне на оценката на външните или вътрешните стимули. Той различава тревожността като черта на личността от тревожно състояние, което е емоционално състояние и прави разграничение между често срещаните тревожни реакции и по-дълбоката, продължителна проява на тревожност като личностна черта.

Анализ на резултатите

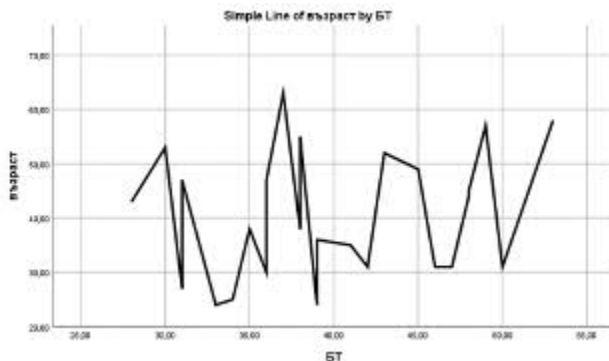
При статистически анализ на данните не се откриват статистически значими разлики по отношение на изследваните променливи и личностовата тревожност. Анализираният резултат са получени чрез честотен анализ.

При преподавателите в детска градина средните стойности на измерваните променливи са: възраст 40 години, прослужено време 14 години, базова тревожност (БТ) – 39 т.

Сравнено с преподавателите в изследваните училища имаме сравнително нисък стаж прослужено време и сравнително високи нива на БТ, които се приближават до средните стойности на преподавателите в училище. Може да се прогнозира, че с напредване на прослуженото време ще се покачва и БТ. Ако се направи лонгитудно изследване, е възможно БТ на преподавателите от детските градини да надхвърли тази на учителите от училище.

По-голямата част изследваните лица между 20 и 60+ години се разполагат между 30 и 40 коефициент на БТ. Отчитат се и изследвани лица на възраст над 55 години с изключително високи нива на БТ – коефициент между

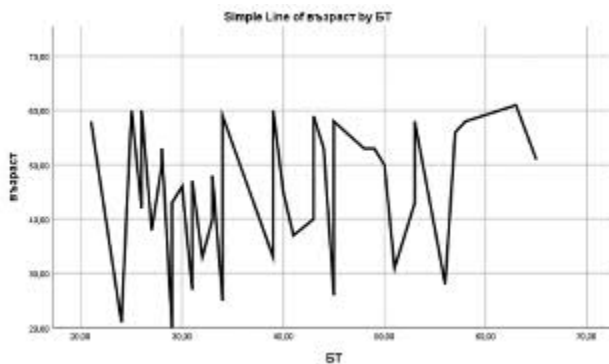
50 и 55, които може да се предположи, че са обусловени от индивидуални характеристики, а не от възрастта. Прави впечатление, че при преподавателите в детска градина БТ е изначално завишена спрямо общата популация, за която горната граница на нормата за БТ е коефициент 35 (фиг. 1).



Фиг. 1. Възраст – базова тревожност при преподавателите в детска градина

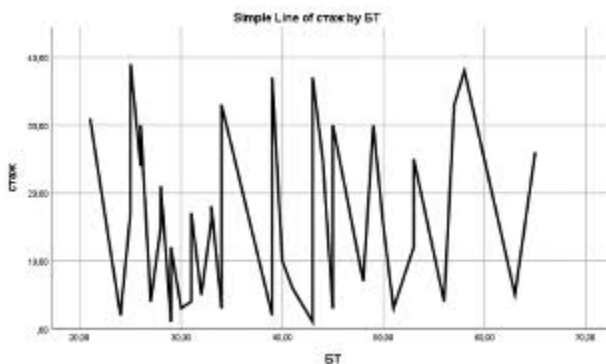
При преподавателите в училища в София измерената средна възраст е 45 г., прослужено време 16 г., коефициент на БТ – 39.

Независимо от възрастта повечето изследвани лица попадат в стойности между 25 и 45 БТ. Може да се отбележи тенденция, че колегите в активна възраст между 30 – 55 години имат по-високи нива на БТ в сравнение с тези в предпенсионна възраст (около 60 години и нагоре). Подобна тенденция може да се обясни с факта, че по-възрастните колеги са се доказали в професията си и се чувстват по-сигурни в уменията си. На така получените резултати е възможно да оказва влияние и предстоящото пенсиониране на лицата в тази възрастова група (фиг. 2).



Фиг. 2. Възраст – базова тревожност при преподавателите в училища в София

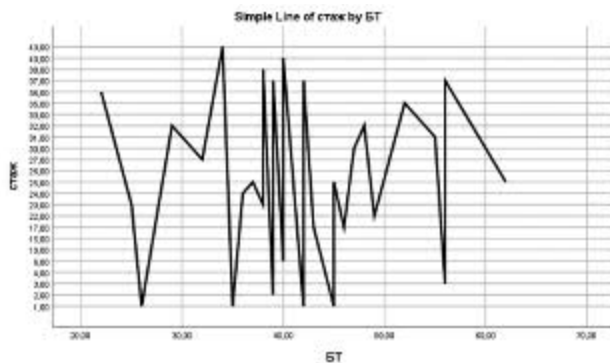
Изследваните лица с трудов стаж от 0 до 20 години показват БТ с коефициент между 25 и 40. Колегите с 20 до 40 години трудов стаж са равномерно разпределени по скалата за БТ. От така получените резултати може да се направи заключение, че изследваните лица с по-малък трудов стаж показват устойчиви нива на БТ, близки до нормата за общата популация. Може да се предположи, че промяната в нивата на БТ – повишаване или намаляване, с покачване на прослуженото време зависи от комплексното влияние на множество фактори – личностови особености, ситуативни, здравословни, социално-икономически и др. (фиг. 3).



Фиг. 3. Трудов стаж – базова тревожност при преподавателите в училища в София

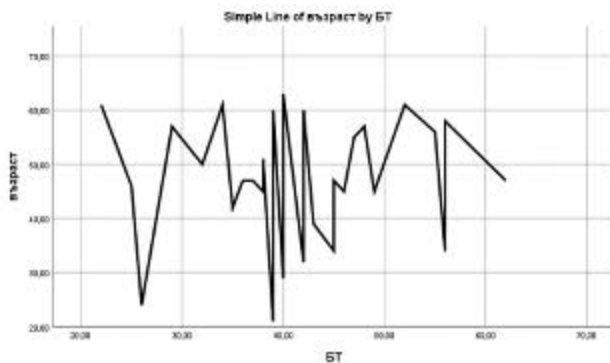
При преподавателите в училища в провинцията измерената средна възраст е 47 г., прослужено време 22 г., коефициент на БТ – 42. В сравнение с преподавателите в училища в София прави впечатление, че средната възраст на преподавателите в провинцията е по-висока, трудовият стаж е по-дълъг и БТ е по-висока. На база на анализирания резултат се наблюдава тенденция БТ при преподавателите от провинцията да е по-висока спрямо преподавателите от софийските училища, което, може да се предположи, че се дължи на ограничените перспективи за трудова и професионална реализация в по-малките населени места. Не е за пренебрегване и тенденцията по-младите хора да се насочват към по-големи населени места, което обяснява защо столицата е предпочитано място за лична и професионална реализация.

При преподавателите в провинцията прави впечатление, че повечето изследвани лица в началото и в края на професионалния си път показват по-високо ниво на БТ. Това може да се обясни с липсата на опит при по-младите колеги и промяната на жизнените перспективи в предпенсионна възраст (фиг. 4).



Фиг. 4. Трудов стаж – базова тревожност при преподавателите в училища в провинцията

Независимо от възрастта повечето изследвани лица от училища в провинцията попадат в стойности между 39 и 43 БТ. В сравнение с изследваните лица от училища в София колегите от провинцията показват по-високи нива на БТ. Тази тенденция може да се обясни с по-високата възраст, по-дългото прослужено време и влиянието на специфични социално-демографски и икономически фактори (фиг. 5).



Фиг. 5. Възраст – базова тревожност при преподавателите в училища в провинцията

Дискусия

В настоящото изследване анализ на данните по пол не е направен поради непропорционалност на извадката. Влиянието на пола не е за пренебрегване, защото учителската професия е силно феминизирана и влиянието на пола по отношение на БТ, избора на професия и други фактори, влияещи на учителската професия, е предпоставка за бъдещи изследвания.

Въпреки че няма значими разлики, интерес представляват следните тенденции, които опровергават работните хипотези. Отдаваме го и на това, че има ограничения с извадката.

Личностовата тревожност на преподавателите в детски градини е по-висока от тази на преподавателите в училище. Подобна тенденция може да се дължи на спецификите на възрастовата група на децата в детските градини, които са по-малко автономни, което предполага по-голяма отговорност. Влияние оказва и броят на децата в детските групи, който е по-голям от учениците в клас.

Преподавателите от столични учебни заведения показват по-ниски от очакваните нива на личностова тревожност спрямо преподавателите в провинцията предвид различната динамика на живот и високата конкурентност в София.

Интерес представлява динамиката в резултатите на изследваните лица в предпенсионна възраст. По-високи нива на личностова тревожност се отчитат при преподавателите в провинцията, за разлика от тези в столицата и в детските градини.

Очертават се тенденции за различия при измерване на личностовата тревожност, възрастта и прослуженото време между преподавателите в различни по големина населени места и между различните учебни заведения – училища и детски градини. От изключителен интерес е и фактът, че преподавателите като цяло имат по-високи нива на личностова тревожност, отколкото хората в общата популация. От значение би било да се проследи доколко личностовата тревожност като устойчива черта на характера е предпоставка за избор на учителската професия. Доколко подлежи на промяна в зависимост от личностовото развитие и спецификите на учителската професия. Независимо че няма статистически значими разлики, отчетените тенденции заслужават по-нататъшно изследване, с по-голям брой респонденти за потвърждаване или отхвърляне на очакванията.

Литература

- Мей, Р. (2018). Смищълът на тревожността София: Изток-Запад.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992–1003.
- Gidron Y. (2013). Trait Anxiety. In: Gellman M.D., Turner J.R. (Eds). *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer: New York.

- Endler, N.S. & N.L. Kocovski. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15.
- Spielberger, Charles (Ed.). (1966). *Anxiety and Behavior*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

За авторите

Даниела Лазарова, докторант, СУ „Св. Климент Охридски“, катедра
Специална педагогика

e-mail: dadi_lazarova@abv.bg

Мирена Георгиева, Военномедицинска академия

e-mail: mirena_georgieva@abv.bg

Проф. дпн Милен Замфиров, Софийски университет „Св. Климент
Охридски“, декан на Факултета по науки за образованието и изкуствата

e-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Приобщаващо образование и деца със специални образователни потребности

Модератори:

проф. д-н Мира Цветкова и д-р Цветомира Ангелова

Предизвикателства и специфика в приобщаващото образование и ресурсното подпомагане на ученици със СОП в условия на обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС)

Мира Цветкова-Арсова, Виктория Огородник

Световната пандемия от Ковид-19, започнала през 2020 г., наложи драстични промени в образователните системи и във вида обучение и преподаване както по света, така и в България. Появи се необходимост от работа с деца и ученици както с типично развитие, така и със специални образователни потребности (СОП) в електронна среда и от разстояние, без реално присъствие в учебно заведение и в класна стая. Настоящият доклад ще разгледа обучението от разстояние в електронна среда като вид преподаване, както и в него ще бъде споделен практически опит по време на провеждането му при деца и ученици със СОП.

Дистанционно обучение е налице, когато учител и ученик или преподаващ и обучаем са физически отделени един от друг по време на учебния процес. Онлайн обучението на свой ред предполага използването на различни технологични средства и особено напоследък веб-базиран учебен процес. Между двата термина има известна разлика, въпреки че в последните няколко години те се използват заедно, понякога като синоними или като тясно взаимосвързани понятия. Все пак в някои литературни източници те се разглеждат заедно или съвместно (<https://www.britannica.com/topic/distance-learning>).

В своя първоначален замисъл онлайн и дистанционното обучение възникват, за да посрещнат потребностите от обучение на по-специфични групи обучаеми, като например работещи на пълен щат, лица от отдалечени географски райони или възпрепятствани по един или друг начин да се намират в точно определено учебно място. Тоест то се появява с цел да осигури учебен процес на по-възрастни лица, предимно на ниво колеж и

университет и в доста редки случаи се предлага на училищно равнище, тъй като дълго време се счита, че дейността на учителя и дейностите на ученика, участващи в процеса, са твърде специфични, важни, отговорни и изпълнението им в присъствена форма в условията на класна стая е задължително.

Във връзка с разразилата се през 2020 г. световна пандемия от Ковид-19 се наложи за различни периоди от време всички учащи – в предучилищна възраст, училищна възраст, студенти и пр., да преминат в онлайн и дистанционна форма на обучение. В България официалният термин, въведен от МОН, бе обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС).

Онлайн и дистанционното обучение се отличават с няколко характеристики (<https://www.britannica.com/topic/distance-learning>):

1. Те се осъществяват и ръководят от учебни заведения и организации.
2. Те се изпълняват от разстояние, като по този начин става достъпно и удобно и за двете страни.
3. Налице е интерактивна телекомуникация между двете страни.
4. Те предполагат създаване на учебна група, включваща учител, учащи и при наличието на учебни материали.

Обучението от разстояние в електронна среда (ОРЕС) не е универсално средство за преподаване и учене и следва да се използва внимателно и с добро планиране. Една от групите обучаеми, за които се счита, че то може да не носи особени ползи, са децата и учениците със специални образователни потребности (СОП). При тях личният контакт с учителя, прилагането на специфични или адаптирани методи, стратегии и подходи на обучение, включването на различни специфични учебни помагала, форми на комуникация и пр. се смятат за ключови, при това прилагани в реална среда и в присъствен формат. Все пак изключителни събития като световни пандемии налагат използването и при тези групи обучаеми на онлайн и дистанционно обучение.

В наши дни се появило множество изследвания, които проучват въздействието на разнообразни фактори върху успеха на онлайн и дистанционното обучение, сред които (Rice, 2018):

- скорост на интернет връзката,
- вида електронни устройства, които се използват,
- вида учебни материали и др.

Особено в последните две години значително внимание се отделя на фактора „умора“ (Carter et al., 2020), тъй като немалко ученици, учители и родители докладват високи равнища на стрес, умора и натоварване при онлайн и дистанционното обучение.

Някои изследвания се фокусират върху засилената необходимост от активно участие на родителите в онлайн и дистанционното обучение. Това се налага предимно в работата с по-малки деца и ученици, които още не са развили добри организационни умения или умения за самостоятелна работа и справяне, както и при немалко ученици със СОП, които в редица случаи не могат самостоятелно да използват компютърните устройства, не успяват да превключват от една програма на друга, да редуват софтуерни приложения, да изпълняват поредица от действия и задачи и пр. (Керемедчиева, 2021).

Немалко проучвания разглеждат и тълкуват предизвикателствата, трудностите, но и предимствата на този тип обучение, както и новите компетенции, които следва да притежават учителите, за да се справят както те, така и учениците им, успешно с учебния процес (Акрап & Beard, 2014; Baglama et al., 2017; Цветкова-Арсова и Томова, 2020; Керемедчиева, 2021; Цветкова-Арсова и съавт., 2021 и мн.др.). В това отношение изследванията констатираат разлики по отношение на деца и ученици със СОП. Например Villano (2020) установява, че при някои нарушения – аутизъм, хиперактивност и дефицит на вниманието, учениците много по-лесно се разсейват или губят желание и мотивация за работа. Young & Donovan (2020) на свой ред посочват, че именно при такава форма на обучение същите групи ученици ще имат повече ползи, тъй като лесно могат да преустановят за малко работа и да си починат, без това да нарушава учебния процес на останалите ученици.

Не можем да не посочим и социалната страна на онлайн и дистанционното обучение. От тази гледна точка децата и учениците със СОП (а и не само те) определено страдат и са в непривилегирована ситуация, тъй като не получават така необходимите им социални контакти, опит и взаимодействия.

Не на последно място възникнаха дебати между специалисти, родители и образователни власти във връзка с това дали обучението от разстояние в електронна среда (ОРЕС) на практика се явява приобщаващо. Основният аргумент против бе по отношение отново на социалната изолация, до която води то. Особеност все пак е обстоятелството, че този тип преподаване бе използван спрямо всички ученици – и с типично развитие, и със СОП, поради наложените се противоепидемични мерки, т.е. не може да се твърди, че към някоя конкретна група деца и ученици е била или е налице съзнателна изолация, сегрегация или отказ от приобщаване.

Безспорно с настъпването на световната пандемия от Ковид-19 изцяло трябваше да се реструктурира начинът на работа и взаимодействие меж-

ду родители, специалисти и ученици със СОП. Дневният ред и график на всеки един от специалистите трябваше да се сформира по начин, удобен за учениците и техните родители. Несъмнено се промени и взаимовръзката родител – учител, като зачестиха телефонните разговори и използването на социални мрежи за обратна връзка, както и за провеждането на индивидуални учебни занимания с децата със СОП. Специалистите бяха изправени пред предизвикателството да изготвят иновативни, интересни и подходящи за използване в ОРЕС среда материали. Бяха вкарани в употреба и неща „от кухнята“ на всяка една майка като купи, лъжици и различни варива, които децата и учениците със СОП трябваше да сортират по цвят, форма и големина. Домовете бяха превърнати в терапевтични зали, в които се развиваха уменията и компетентностите на децата и учениците с цел терапия и обучение. Кашоните в домовете бяха трансформирани във всевъзможни игри и занимания за развитие на фина и груба моторика, цветове и пространствен гнозис, както и различни познавателни умения, свързани с учебния материал, преподаван в часовете по човек и природа, човек и общество, математика, БЕЛ и др.

Ангажираността на специалистите беше целодневна поради различните времеви възможности на родителите и децата за работа. Значително количество време бе отделяно за подготовката и намирането на материали, както и преработването им и подходящото им групиране според темата на занятието, формата (презентация, игра или чек-лист), а така също бе отделяно немалко време за същинското изпълнение на заданието.

Важно е да посочим, че учениците със СОП чакаха с нетърпение момента, когато ще се проведат онлайн и дистанционните им занимания. Срещите бяха уговоряни предварително – два пъти в седмицата, като бяха съобразени часовете със заниманията в клас и взимането на учебния материал, както и с работните ангажименти и възможностите на родителите. Основната социална мрежа, в която се провеждаха часовете, беше Viber, но не беше изключено провеждането на срещи в Zoom, Google Meeting или Messenger.

Нека споменем няколко конкретни случая. С ученик в първи клас с множество увреждания (ДЦП и лека степен на умствена изостаналост) часовете бяха голямо предизвикателство. Още със започването на часа той започваше да се оплаква и да описва какво е правил през деня, колко е изморен вече и как не му се работи и разбира се, започваше да преговаря за броя задачи, които е склонен да изпълни по време на занятието. Настояваше да се водят разговори и най-вече да бъде показван на камера домашният котарак на учителката му, който беше голяма атракция по вре-

ме на заниманията, но всъщност умело именно котаракът бе превърнат в средство за преговори относно задачите и количеството работа, което ще се извърши (по този начин на практика използвахме похватите на Token economy system).

В друг случай със същия ученик темата бе посветена на различни цветове и форми. Когато вниманието бе върху правоъгълник, ученикът заяви: „Аз не знам как се казва тази фигура.“ Наименованието бе повтарено неколkokратно, като, за да го запомни и разбере по-лесно, бе дадено пояснение, че правоъгълникът може да се нарече братовчед на квадрата. Ходът на занятието продължи и при достигане до следващата геометрична фигура – триъгълник. Отново бе зададен въпросът как се казва тази фигура. Отговорът бе: „Аамиии, това е братовчедът на лелята на чичото на квадрата. Казва се триъгълник.“

Друга запомняща се случка беше по време на занятие с математическа насоченост, в което трябваше да се открият и преброят девет пилета в картинка. Ученикът, който е във втори клас и е с амблиопия, започна да брои, стигна до 6 и тъй като явно бе изгубил донякъде интерес към задачата, съобщи, че на картинката няма повече пилета. „Как така да няма, има още“, бива насърчен той, при което отговорът му бе: „Не знам къде са другите пилета, сигурно са отлетели...“. В друго занятие със същия ученик внезапно се изключи камерата, той изведнъж спря да говори, започна да пита къде е учителят, притесни се, че няма образ, и заяви, че докато не види учителя си, няма да продължи със задачата. Запомнящо се е и още едно занятие отново с него, в което задачата бе да се намери излишният предмет и да се обясни защо именно той следва да бъде изключен. В първата задача присъстваха ябълка, круша, лимон и цвете. Ученикът каза, че трябва да се изключи цветето, като обяснението му бе, че другите обекти ги ядем, а цветето само го поливаме. При следващата задача за изключване на излишния обект участваха: панталон, блуза, пола и риба. Отговорът му бе, че излишна в случая е рибата и това е пределно ясно, защото не си я носим в джоба, а я слагаме в аквариум!

Останалите ученици бяха в трети клас и със съхранен интелект. С тях часовете протичаха по-лесно, но винаги се появяваше интересна случка, която да разведри занятията.

Основната форма на работа бяха предварително подготвени презентации на Power Point, включващи задачи за концентрация, памет, внимание и развитие на комуникативните умения. Специално време бе отделяно за домашни работи и проверката им, както и за игри, като всичко стриктно се проследяваше и контролираше от родителите. Тук следва да споменем

и нашето персонално мнение и лични впечатления относно родителското участие, тъй като този въпрос е дискутиран в значителна степен в специалната литература. При деца и ученици с множество увреждания, с интелектуална недостатъчност или от аутистичния спектър (с по-ниско функциониращ аутизъм) провеждането на занимания в онлайн и дистанционна форма без родителското активно участие, помощ и подкрепа е в голяма степен трудно или невъзможно. Родителското включване и участие е ключов фактор за успеха и напредъка на тези ученици.

В заключение можем да посочим, че обучението от разстояние в електронна среда (ОРЕС) може и да не е най-добрата и подходяща форма на преподаване и работа с деца и ученици със СОП, но е възможна. То постави в началото множество неизвестни и редица предизвикателства пред всички участници в процеса – учители, ученици и родители поради това, че бе нов, непознат и неприлаган масово досега вид преподаване. Практиката от последните две години показва, че то може да работи успешно при подходящи условия и обстоятелства, някои от които са:

- нормативна уредба на процеса,
- желание, готовност и базисни компетентности у учителите,
- помощ от страна на родителите,
- наличие на компютърни познания у учители и у ученици,
- наличие на подходящи устройства (компютри, таблети, софтуерни програми и др.),
- добро разпределение и организация на времето и задачите.

Практическото му приложение показва още, че е нужен силно индивидуализиран подход на работа, съобразен с възможностите и потребностите на всяко дете и ученик със СОП и неговото семейство. Специфична негова особеност бе още, че учителите за кратко време трябваше да преминат към един различен от познатия им стил на работа, да включат множество и различни електронни устройства, ресурси и софтуерни програми в преподаването си. За родителите новост бе потребността от активното им участие и подпомагане на своето дете, често пъти наравно с учителите. В крайна сметка резултатите показват, че обучението от разстояние в електронна среда се оказа успешно за повечето деца и ученици със СОП.

Литература

Керемедчиева, Д. (2021). Предизвикателствата на дистанционното обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС) за зрительно затруднени деца с множество увреждания. *Обучение и рехабилитация на зрительно затруднените*, бр. 1, 6–12.

- Цветкова-Арсова, М., Томова, М. (2020). Нови компетентности на специалните педагози, подпомагащи приобщени деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в условията на онлайн и дистанционно обучение. – В: Общоуниверситетска научна конференция „Измерения на компетентността“, 3–5 декември 2020. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 315–332.
- 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. В: Сборник доклади от втора научно-практическа конференция „Образование и изкуства: Традиции и перспективи“, ноември 2021 София: СУ „Св. Климент Охридски“, 475–489. https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2021/11/Sbornik_Obrazovanie_Izkustva_2021.pdf
- Akpan, J. P., Beard, L. A. (2014). Assistive Technology and Mathematics Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 219–222. Последно посещение на (09.04.2021) doi:10.13189/ujer.2014.020303
- 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. Последно посещение на (30.03.2021) на doi:10.5281/zenodo.839032
- 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.
- Rice, M. F. (2018). Supporting literacy with accessibility: virtual school course designers' planning for students with disabilities. *Online Learning*, 22 (4), 161–179.
- 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.

За авторите

*Проф. Мира Цветкова-Арсова, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ,
Катедра по специална педагогика
e-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg
Виктория Огородник, РЦПППО – София-град
e-mail: vogorodnik@rcsf.bg*

Приобщаващо образование за деца и ученици с емоционални и поведенчески разстройства

Цветомира Ангелова

Приобщаващото образование като процес на осъзнаване и подкрепа е насочено към приемане на индивидуалността на всяко дете или ученик и към разбирането на индивидуалните им потребности. С помощта на активизиране и включване на ресурси се преодоляват пречките пред ученето и научаването и се създават възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността. В днешния динамичен свят децата и учениците с емоционални и поведенчески разстройства стават все повече. Тези разстройства представляват, от една страна, отклонение от нормата, а от друга, водят до нарушение на социалните контакти на детето. Такива деца изостават в социалното си развитие и често са изолирани от другите. От изключителна важност е разбирането на проблема и адекватната подкрепа, която се предоставя в детската градина и училището, за да се преодолеят пречките пред адаптацията и социализацията на децата и учениците с емоционални и поведенчески разстройства.

Поведението и емоциите са едни от широко обсъжданите теми в нашето време както от родителите, така и от учителите и професионалистите. Родителите се изправят пред предизвикателствата на днешния динамичен свят и търсят помощ, за да разберат как да се справят с предизвикателното поведение на децата си вкъщи и в обществото. В учебна среда учителите се затрудняват при овладяване на поведенческите проблеми и затруднената емоционална регулация на децата и учениците. В последните години се отчита трайна тенденция на увеличаване броя на децата с трудности в ученето, с проблеми в поведението и социалното функциониране, с нарушения в концентрацията, с повишаване броя на агресивните прояви в училищна среда, с все повече деца, демонстриращи опозиционно поведение.

Поведението никога не възниква във вакуум, то е продукт на взаимодействието между децата/учениците и тяхната среда. Актуалността на изследвания проблем намираме в заобикалящата ни среда, в динамич-

но променящия се свят – пандемия, изолация, военни конфликти, стрес, тревожност. Всяка година децата и учениците се изправят пред все повече предизвикателства както в училищната среда, така и в обществото. Наблюдаваме завишаване на агресивните прояви, на броя деца/ученици, диагностицирани с нарушение на активността и/или вниманието, на все повече деца, отдръпващи се от заобикалящата ги среда, на повишаване на броя на хранителните разстройства, на емоционална незрялост. Настоящата разработка е провокирана и от концепцията за приобщаващото образование, а така също и от предоставяне на подкрепа за личностно развитие в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик.

Развитието на детето е стъпаловидно и скокообразно. Преминаването от един етап към друг винаги е съпроводено с трудности и кризи. Това са периоди с много интензивни промени. Физиологически те преминават с настъпването на следващия етап, но само при разбиране и подкрепа от значимите други. В процеса на израстване и особено отнесено към първите години на развитие, съществено внимание трябва да се отдели на способността за приспособяване към изискванията на средата. Нарушената адаптация е основен детерминант при оценяването на децата с нарушения в развитието. Поведенческите и емоционални проблеми и разстройство в предучилищна и училищна възраст имат отношение към общото функциониране, адаптацията и благополучието не само на детето, но и на семейството. Станкова извежда тясна връзка между поведенческите проблеми в предучилищна възраст и трайните модели на поведенчески разстройства в младежка и зряла възраст, антисоциалното личностово разстройство, противообществените прояви и силната връзка с тревожни и депресивни разстройства и зависимости (Станкова, 2012). Емоционалните и поведенчески разстройства водят до нарушение на социалните контакти на детето и затрудняване на уменията за учене и научаване. Социалната среда на детето трябва да се разглежда като мястото, където се адаптира и приспособява или развива поведенчески модели, които с времето са предпоставка за социалнозначими разстройства.

Разбирането за поведенческите и емоционални разстройства включва наличието на затруднения в цялостното функциониране и действия, които са пречка за личността и околните или правят трудно и дори невъзможно овладяването на знания и умения от детето.

В групата на поведенческите разстройства в предучилищна възраст Egger и Angold (2006) включват:

- хиперактивност и дефицит на вниманието;

- опозиционно разстройство на развитието;
- поведенческо разстройство.

А в групата на емоционалните разстройства:

- тревожни разстройства;
- депресия.

Емоционалните разстройства са тези, които се появяват в течение на продължителен период от време и пречат на децата да постигнат образователен или социален успех в училищна среда.

Те се характеризират с едно или повече затруднения:

- Невъзможността да се учи, като това не може да се обясни с интелектуални, сетивни или здравни фактори.
- Невъзможност за създаване или поддържане на взаимоотношения с връстници и учители.
- Неподходящи типове поведение или емоции в типични ситуации или среда.
- Постоянно чувство на нещастие или депресия.
- Често срещани физически симптоми или страхове, свързани с лични или училищни проблеми.

Съвременните обзори идентифицират значителен брой рискови фактори за изява на поведенчески разстройства, агресивно и антисоциално поведение в детска и юношеска възраст, свързани с индивидуални характеристики (невропсихични дефицити, темпераментови особености, затруднена емоционална регулация и др.) и с характеристики на социален контекст (отхвърляне от връстниците, раздяла в семейството, недостатъчно приобщаваща среда в детската градина и училището).

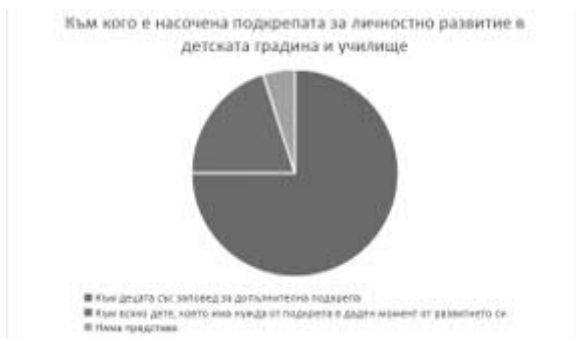
Често родителите не са достатъчно подготвени, за да разпознаят тревожните сигнали на едно поведенческо или емоционално разстройство. Те търсят отговори и помощ от учителите и институциите в лицето на детската градина и училището. В училище децата не само формират знания, но се развиват и като личности. Училищният клас и група в детската градина са формирана малка социална група, в която детето/ученикът трупа опит в социализацията и в принадлежността към едно цяло. Когато тези процеси са затруднени, това се превръща в бариера пред адаптацията, ученето и научаването. Заобикалящата среда на детето се очертава от семейството, детската градина/училището и общността. Всяка от тези области може да има влияние върху детското развитие (Reid, 1999). Детската градина и училище могат да имат негативен или позитивен принос за ранното начало на емоционалните и поведенчески проблеми. Като рискови фактори могат да се посочат слабите умения за управление на

класната стая, негативните отношения между детето и учителите, слабата връзка между учителя и родителя, неувереността и непознаването на проблематиката от страна на учителите.

За да бъде проучено доколко децата и учениците с емоционални и поведенчески проблеми биват разпознати и подкрепени в училищна среда, бе създадена кратка анкета, насочена към общообразователни учители в детската градина и училището. Приложен е миксиран подход към събиране на данните, с количествени и качествени техники. Проучването се провежда чрез структуриран въпросник в ситуация на непосредствена лице-в-лице комуникация с респондентите. Чрез интервю-администрирания въпросник се осигурява по-добра надеждност на информацията, като се предоставя възможност за получаване и интегриране на информацията по качествено. Беше проведено анкетно проучване на 25 учители с въпросник, чиято цел бе да се изследва доколко има разбиране за поведенческите и емоционални разстройства и каква подкрепа получават децата/учениците с емоционални и поведенчески разстройства в училищна среда.

В изследването се включиха две детски градини и едно училище на територията на град София, 25 общообразователни учители на деца от 3-до 11-годишна възраст.

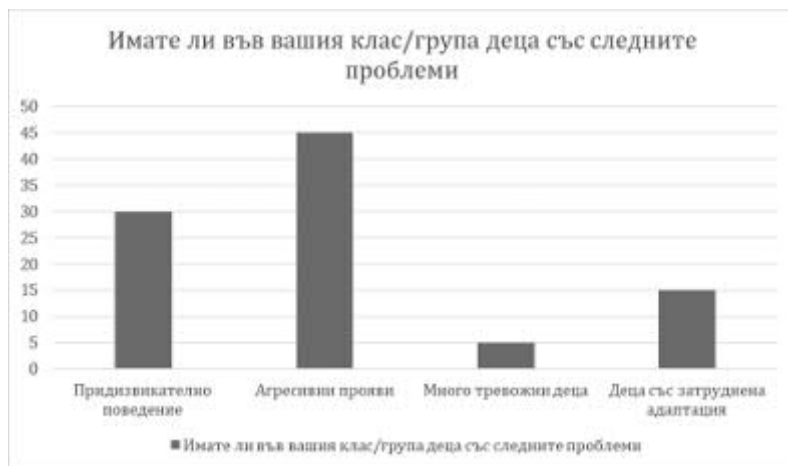
Силно впечатление прави големият процент на деца/ученици, които не са обхванати и с тях не се работи по посока обща подкрепа и превенция в детската градина и училището. Тревожен факт е, че все още голяма част от учителите свързват подкрепата за всяко дете и приобщаващото образование единствено и само с предоставянето на допълнителна подкрепа за личностно развитие. На въпроса към кого е насочена подкрепата за личностно развитие в детската градина и училището отговорите могат да се представят в следната графика (фиг. 1):



Фиг. 1

Може да се направи изводът, че все още философията на приобщаващото образование като процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността, не е осъзната и приета сред общообразователните учители. Тук отговорността пада върху специалистите, работещи в детската градина и училището – психолог, логопед, педагогически съветник, ресурсен учител.

От направеното изследване става видно, че все повече учители стават свидетели и установяват ученици с емоционални и поведенчески особености. Предизвикателното поведение е от основните неща, които се отразяват на микроклимата в класа или групата. Агресивните прояви все по-често се срещат в междуличностните отношения на учениците и на децата в детската градина. Те правят силно впечатление на учителите. Децата с емоционални разстройства остават в периферията на тяхното внимание, особено що се отнася до депресията и завишената тревожност. Това може да се види на фиг. 2.

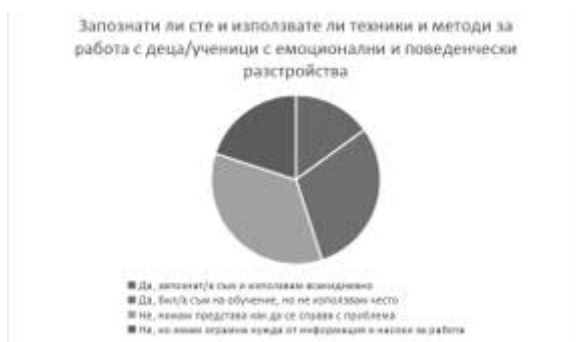


Фиг. 2

Училището е мощен фактор, където се формира или се проявява агресивността на децата. Те имат удивителна способност да показват чрез поведението си какво чувстват, от какво се нуждаят, какво не могат да понесат. Живеем в съвремие, белязано от огромни противоречия. От една страна, свят с огромен технологичен напредък, разполагаме с информа-

ция, която е на един клик разстояние, имаме достъп до високотехнологични средства, може да стигнем до всяка точка на света. От друга страна, броят на децата, които не могат да се адаптират пълноценно в тази среда, расте неимоверно. В днешния момент в света ни има милиони деца, които имат затруднения в сферата на вниманието, поведението и емоционалното си развитие. Всеки ден хиляди деца биват диагностицирани с хиперактивност и дефицит на вниманието, разстройства от аутистичния спектър, obsесивно-компулсивно разстройство, депресия, опозиционни разстройства на развитието и още много други тревожни диагнози. Училището заема особено място в цялостния процес на социализация на личността на децата. То в момента е може би единствената официално функционираща институция, която е в състояние и има за задача да изгради личността на детето като част от обществото.

Все още общообразователните учители не се чувстват достатъчно подготвени и не прилагат достатъчно техники и образователни модели, за да подпомогнат децата/учениците с емоционални и поведенчески разстройства да се почувстват част от общността на класа и групата. Те имат нужда да бъдат запознати със стратегии и техники за управление на класната стая, проактивни стратегии, положителни методи за работа. Потвърждение на това е фиг. 3.



Фиг. 3

Провеждането на анкетата и обсъждането на проблема с общообразователните учители доведоха до необходимостта от по-високо ниво на емпатичност в средата на детската градина и училището, повече информация за проблема и подходящи стратегии за превенция. Трябва да се мисли по посока осигуряване на условия на подкрепа и включване не само на децата и учениците с увреждания в общообразователната среда, но и към всички деца. Защото приобщаването означава равен шанс за детето,

независимо от възможностите му към даден момент; то може да играе и учи, да бъде прието и ценено. (Янкова, 2013). Разбирането и идентифицирането на децата и учениците с емоционални и поведенчески проблеми е в основата на превенцията на по-сериозните разстройства. Да им бъде осигурена подкрепа в детската градина, е първата крачка към овладяването на лавинообразното нарастване на децата с агресивни прояви, опозиционно поведение, тревожност и отдръпване, нарушение на вниманието. Те все още остават в периферията на приобщаващото образование, а това в нашия динамичен и сложен свят за децата води до истинска пандемия от емоционални и поведенчески разстройства.

Литература

- Андрева, Л. (2007). Социално познание и междуличностно взаимодействие. София.
- Дамянов, К. (2022). Приобщаващо образование и организация на подкрепяща среда. София.
- Закон за предучилищното и училищното образование (2016).
<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=57>
- Маганова, В. (2016). Детска невропсихология. Нарушения на екзекутивните функции. Варна: Стено.
- Наредба за приобщаващото образование (2017).
https://www.mon.bg/upload/nrdb_priobshavashto_181218
- Петерман, Ф., Петерман, У. (2017). Работа с деца с агресивно поведение. София: Изток-Запад.
- Станкова, М. (2012). Клинични и социални аспекти на поведенческите проблеми в предучилищна възраст. София: Нов български университет.
- Янкова, Ж. (2013). От интегрирано обучение към приобщаващо образование на деца и ученици със специални образователни потребности. – В: Сб. Приобщаващо образование. Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски“.
- Egger, H.L., Angold, A. (2006). Common emotional and behavior disorders in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47: 3/4, pp. 313–337.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2008). Mental Health Problems in Early Childhood can Impair Learning and Behavior for Life. *Working Paper*, № 6. <http://www.developingchild.net>
- Reid, J.B. (1999) Description and immediate impacts of a preventive. Intervention for conduct problems. *American Journal of Community psychology*, 27, 483–489.

За автора

Д-р Цветомира Ангелова, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град
e-mail: angelova_tzvetomira@abv.bg

Подкрепяща среда в процеса на брайловото оgramотвяване

Маргарита Томова

Брайловото оgramотвяване е специфичен начин на оgramотвяване, който подпомага лицата с нарушено зрение да имат достъп до информация самостоятелно. Усвояването на брайловото писмо в зависимост от настъпване на зрителното увреждане може да се наложи да се осъществи в различна възраст, но когато това се случва от самото начало в детството, то трябва да се поднесе по подходящ начин – привлекателно, пречупено през личния опит на детето и с подходящите средства. В настоящия доклад ще бъдат представени някои похвати в процеса на ранното оgramотвяване, както и създаване на подкрепяща и стимулираща среда.

Запознаването на учителите и семействата с брайловото писмо има за цел да ги насърчи и насочи, докато въвеждат малките зрително затруднени деца в магичния свят на брайловата грамотност. Стремехът е да помогнем на децата да се вълнуват от четенето и писането на брайл, да бъдат любопитни и уверени, докато го изследват. Да направим достъпна за тях нашата посока – защо четем и пишем брайлово писмо и как са интегрирани четенето и писането. Като финал на този първи етап целим децата да се научат да образуват първите си букви, да разпознават някои букви и може би някои любими думи, да започнат да изграждат скорост и издръжливост в процеса на оgramотвяване. Обикновено тези умения се развиват в края на предучилищната възраст, но учителите на по-големи ученици с допълнителни увреждания също могат да намерят идеи и стратегии тук, за да структурират и обогатят своите брайлови уроци (Hudson, 2014).

Работейки с малки зрително затруднени деца, които ще учим да пишат и четат на брайл, нашият подход трябва да бъде развиващ. Трябва да проследим готовността за реалното обучение и след това да коригираме темпото, очакванията и дейностите си според нуждите от обучение на малките деца. Преди детето със зрително увреждане да започне

основната програма по брайлово ограмотвяване, трябва да е способно да задържа вниманието си за известно време. Добре е да се развиват умения за разпознаване на пръстите си и възможността да ги използват поотделно. Моделирането с пластилин, глина и други приложни дейности биха подпомогнали този процес, песнички с именуване на пръстите (съществуващи или измислени от нас) също са подходящи. Ако детето има общи познания за брайловото писмо и тактилните символи, можем да го стимулираме да се преструва, че чете и пише като порасналите ученици, ограмотвяващи се на брайл. Тъй като ограмотвяването се основава на езика, децата трябва да са способни да изговарят думи или кратки съобщения, но понякога брайлът подпомага развитието на речта. Когато започнем да въвеждаме брайловите букви – някои от децата осъзнават, че написаното носи послание – това може и да мотивира развитието на езика (<https://www.pathstoliteracy.org/teaching-braille-young-children>).

Hudson (2014) предлага следния модел на работа:

➤ **Направете го забавно**

1. *Успяваме ли да направим брайловото ограмотвяване забавно?*

За малките деца с нарушено зрение също е важно да се наслаждават на четенето и писането на брайл, а не да го възприемат като трудна задача, на която трябва да се противопоставят. Целта на учителя е да направи този процес забавен, като включи идеите на децата в това, което четат и пишат – да моделират собственото си удоволствие от брайловата грамотност. Подходящо би било да се съчетае изучаването на буквите с песничка за буквите.

2. *Даваме ли възможност децата в игрова форма да опознаят брайловото писане?*

Да позволим на детето спокойно да премине през периода на симулация на четене и писане – да формира необходимите умения и навици. Целта на тези упражнения е да съдействат за развитие на бързи и координирани движения на ръцете и пръстите, имитиращи брайлово четене (Радулов, 2009). Можем да насърчим детето, докато се преструва, че пише – да разказва историята, която описва (Hudson, 2014). Детето симулира писане на машина, натискайки една и съща комбинация от клавиши, като под ръководството на учителя произнася думи или букви (Радулов, 2009).

3. *Приемаме ли с ентузиазъм първите опити на зрително затрудненото дете, които се доближават до брайла?*

В началото ще е мотивиращо за детето, ако учителят реагира ентузиазирано на всички ранни опити за четене и писане дори когато те са неправилни, след което постепенно се стремим към все по-голяма точност.

Забавлението в ранния период на брайлово ограмотяване е даването на свободата на децата да опитат, без да е необходимо да се придържат към правилата, за които все още не са готови в развитието си (Hudson, 2014).

Дейностите, с които да развиваме фината моторика и тактилното различаване, са интегрална част от предучилищната програма на повечето зрително затруднени деца, които предстои да се ограмотят на брайл (Swenson, 2016). Необходимо е систематично развитие и овладяване на различни умения, с които да се подпомогне процесът на началното ограмотяване (Chen, Dote-Kwan, 2018). Богатото разнообразие от тактилни книжки под игрова форма развива тактилните умения и навици. Още по-ценен принос за развитието на детето ще има, ако го включим към създаването на различни видове тактилни материали.

Подходящата стимулация, достъпна и провокираща сетивна детска книга, може да подпомогне зрително затрудненото дете да изгради адекватна представа за книгата, да изгради умения за обвързване на текста с илюстрациите, да го подтиква да иска и да търси (Томова, 2019).

➤ **Накарайте го да добие смисъл**

1. *Позволяваме ли на децата да изживеят процеса на ограмотяване от началото до края?*

На детето с нарушено зрение му отнема време да отиде до рафта, да вземе лист брайлова хартия, машината, да ги занесе на бюрото си, да зареди хартията, да извърши предвидената дейност, да изкара листа и да прибере брайловата машина обратно на рафта. Въпреки това участието на детето в цялото действие му позволява да развие навици за самостоятелно ограмотяване (<https://www.pathstoliteracy.org/teaching-braille-young-children>).

2. *Позволяваме ли на децата да наблюдават как по-големи ученици или възрастни четат и пишат на брайл?*

Зрящите деца в процеса на израстване наблюдават възрастните, докато четат книги, табели, менюта, инструкции и т.н., виждат ги, докато пишат бележки, списъци, писма и т.н. Имайки този модел, виждащите деца научават за инструментите за ограмотяване, техниките за ограмотяване, целите на ограмотяване. Бъдещите потребители на брайлово писмо се нуждаят от същите тези модели. Този пример може да бъде даден дори от зрящ възрастен, който, отваряйки брайлова книга заедно със зрително затрудненото дете, да вербализира всяко едно свое действие („Мисля да прочета тази история. О, харесва ми как изглежда корицата. Сега ще обърна страницата и ще прочета кой е авторът...“). По същия начин възрастните могат да разиграят и брайловото писане, когато децата са в не-

посредствена близост, за да чуят всяко едно движение, зареждането на брайловия лист, тракането на клавишите, звънчето, известяващо края на реда, периодичните проверки, коригирането на грешките и т.н. Отново трябва да се описва всяко едно действие на глас: „Сега ще направя списък с всички деца в класа. Ще започна с главна буква...Номерата ще са с цифрен знак...“ Това въведение в първите стъпки за четене и писане може да мотивира децата с нарушено зрение и да провокира интереса им (<https://www.pathstoliteracy.org/blog/tips-and-tools-teaching-beginning-braille-skills#learning%20braille%20letters>).

3. *Интегрираме ли четенето с писането?*

Hudson (2014) предлага обединяване на четенето и писането – да стимулираме децата непрекъснато да четат това, което са написали. Брайловото четене и писането са два отделни процеса, те се основават на различни сензорни канали. Брайловото четене е тактилно и моторно – брайловите точки се усещат чрез рецепторите по върховете на пръстите, докато се движат по брайловите редове. Брайловото писане е кинестетично и моторно – точките се образуват чрез натискане на определени клавиши със съответните пръсти, изграждайки мускулна памет. Децата трябва да осмислят връзката в подредбата на брайловите точки в брайловата клетка и разположението на кореспондиращите им клавиши от брайловата машина. Съобразявайки се с тези особености на четене и писане, е подходящо да ги обединим, като децата изписват няколко знака и опипват това, което са написали, пишат още няколко знака, усещат ги и т.н.

Поставянето на брайлови етикети на различни обекти от обкръжението на детето е друг похват да се превърне четенето във функционално (Wormsley, 2004).

4. *Подхождаме ли към механиката на брайловото възпроизвеждане и четенето в рамките на по-широкия контекст на брайла?*

Предоставяйте възможност на децата да изписват брайлови букви, които са значими за тях. Те често са мотивирани да четат и пишат собствените си имена, имената на приятели или членове на семейството. Децата, които често питат: „Какво следва?“, бързо осъзнават смисъла на седмичната програма – може да се направи брайлово копие и да се залепи в ъгъла на бюрата им. Четенето и писането на съобщения, които имат значение за децата, дори когато техните умения в процеса на брайлово ограмотяване са изключително ограничени, могат да бъдат окуражаващи и мотивиращи (<https://www.pathstoliteracy.org/teaching-braille-young-children>).

Swenson (2016) предлага да отделим достатъчно време, за да опознаем детето – да разберем какви са неговите интереси, членове на семейството,

любими дейности, очаквания. Следващият кратък въпросник може да е в подкрепа и на общообразователния учител, който понякога има необходимост от повече информация за персоналните потребности на детето. Това ще му помогне да подбере подходящите материали за четене и конкретните дейности, с които да го мотивира.

	Кратко описание на интересите	Коментар
1.	Разкажи ми за твоето семейство. Имаш ли домашни любимци? Какво обичате да правите заедно?	
2.	Разкажи ми за твоя любима игра, телевизионно предаване, филм.	
3.	Какво обичаш да правиш през почивните дни?	
4.	Какво най-много харесваш в себе си?	
5.	Какво би искал да промениш в себе си?	
6.	Ако имаше ден, в който можеш да правиш всичко, какво би избрал да направиш?	
7.	Кое е любимото ти занимание в училище? А любим учебен предмет?	
8.	Коя дейност в училище не харесваш?	
9.	Ако имаш възможност през тази година да научиш нещо, какво би избрал да е то?	
10.	Какво искаш или обичаш да правиш, когато не си на училище?	
11.	Разкажи ми какво знаеш за зрителното си увреждане? Какви дейности мислиш, че ще извършваме заедно през тази година?	

Адаптирано от Britcher (2009)

➤ Нека е развиващо

1. *Даваме ли възможност децата да са водещи?*

Позволете децата да са водещи в някои от уроците, нека изборът какво да напишат на брайловата машина бъде техен. Това може да осигури повече функционалност и мотивация в процеса на брайловото ограмотяване. Например при въвеждането на конкретна буква от азбуката учителят може да позволи на детето да избере списък с думи, които започват с тази буква. По същия начин децата може да са много по-мотивирани да четат и пишат списъци с членове на семейството, любими играчки или предпочитани храни.

2. *Внимателно ли подреждаме реда, в който се въвеждат брайлови знаци?*

Последователността във въвеждането на брайловите букви, в четенето и писането е съобразена с тактилната трудност на брайловите знаци. На

този принцип се основава подредбата на брайловиите букви в буквара на Радулов, Здравкова и Петросян (1982). Hudson (2014) предлага при писане на брайл да се започне с букви, които използват първия и втория пръст на всяка ръка (точки 1, 2, 4 и 5), след което да се премине към писане на букви с безименните пръсти (точки 3 и 6). Разбира се, всичко това е добре да бъде подчинено на интересите и мотивацията на конкретното дете.

3. *Отчитаме ли вниманието на децата, скоростта на писане и издръжливостта им?*

Вниманието на малките деца може да се ангажира за по-кратък период – трябва да съобразим структурирането на дейностите по брайлово оgramотояване с този факт. Физически е необходимо време децата да се научат да поддържат правилна поза за четене и писане, позициониране на ръцете/пръстите, изграждане на навици за прокарване на пръстите си по брайлови линии, да укрепят всеки пръст, особено при натискане на клавишите за точки 3 и 6. На децата също е необходимо време, за да ускорят четенето и писането, особено при буквите с повече точки. Hudson (2014) съветва обучението да започне само с пет- или десетминутни уроци и само от няколко реда брайлов текст. Във времето дейностите стават все по-дълги и очакванията за сила и издръжливост се увеличават. Понякога в процеса на писане децата имат повече сила в натиска на ръцете и пръстите си, когато стоят (вместо да седят) на маса или бюро. Удачно е брайловите страници или клавишите на машината да са на нивото на лакътя или дори малко по-ниско (<https://www.pathstoliteracy.org/teaching-braille-young-children>).

Обучението и оgramотояването на малкото зрително затруднено дете изискват време, гъвкавост и екипна работа. Едно от предизвикателствата пред учителите в приобщаващи условия е постигането на правилния баланс между общообразователните дейности и индивидуалното обучение. Когато ученикът не отговаря на академичните очаквания, за предпочитане е да се засили индивидуалната работа или на малки групи, дори това да доведе до пропуски в общообразователното съдържание. Изграждането на солидни умения в процеса на ранното оgramотояване е от съществено значение за пълноценното приобщаване в по-късен етап. Самостоятелността е друг приоритет в обучението на малките зрително затруднени деца. Учителите и родителите трябва да преценим от каква и колко подкрепа има необходимост детето и да му позволим да изгради стабилни навици, самостоятелност, самоувереност и от ранна детска възраст.

Литература

- Радулов, В. (2009). Браилово ограмотяване и мултиграмотност. София: Печатница „Контраст“ – Богомилово.
- Томова, М. (2019). Ролята на тактилните книжки в процеса на началното ограмотяване при зрително затруднените деца. – Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, том 112. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2019, с. 173–197, ISSN (print): 2682-9622.
- Britcher, T. R. (2009). Motivation through preferred activities. *Journal of Visual Impaired and Blindness*, 103 (2).
- Chen, D., Dote-Kwan, J. (2018). Promoting Emergent Literacy Skills in Toddlers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 112, 5: pp. 542–550, First Published September 1, AFB press.
- Hudson (2014). Introducing braille. Watertown, MA: Perkins school for the blind.
- Swenson, A. (2016). Beginning with braille. Firsthand experiences with a balanced approach to literacy – Second edition, AFB Press.
- Wormsley, D. (2004). Braille literacy a functional approach. American Foundation for the Blind Press, New York.
- <https://www.pathstoliteracy.org/teaching-braille-young-children>
- <https://www.pathstoliteracy.org/blog/tips-and-tools-teaching-beginning-braille-skills#learning%20braille%20letters>
- <https://www.pdrib.com/pages/brailactivities#azjr>

За автора

Гл. ас. д-р Маргарита Томова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, катедра „Специална педагогика“
e-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Математиката и информационните технологии в специалната образователна подкрепа – обучение, комуникация и мултисензорно преживяване

Милен Наков, Десислава Павлова

Приобщаването е предизвикателство, свързано с осигуряване на равни възможности за ефективно обучение и подкрепа на всеки ученик за самостоятелен живот. В обучението по учебните предмети математика и информационни технологии на ученици със специални образователни потребности се създават условия за мултисензорно преживяване чрез използване на визуалните, слуховите и кинестетичните канали в процеса на учене. Подпомага се развиването на паметта, подобрява се координацията око–ръка, обогатява се речниковият запас и познанията за заобикалящия свят. Придобиването на знания се разглежда като комплекс от техники за включване на зрение, слух и докосване, помагачи за компенсиране на недоброто функциониране на каналите за информация и формиране на практически умения за дейности от всекидневния живот. В презентацията ще бъдат представени иновативни методи и подходи при използването на електронни учебни ресурси, „Учебно помагало за V–VII клас за обучението на ученици със специални образователни потребности в ЦСОП“, интердисциплинарно ситуационно обучение и ОРЕС в учебните часове по математика и информационни технологии в ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен. Чрез практическите дейности се формират основни знания, интегрирани в различни предметни области, и се отчита степента на самостоятелност на ученика със СОП и множество увреждания.

Въведение

Динамичните промени в света изискват ново мислене, взаимоотношения, структури и връзки, поставящи актуални задачи за приобщаващо висококачествено образование. Една от тях е глобализиране на съвременното образование. Независимо от различията на отделните държави представите на техните правителства за съвременно образование все повече се доближават.

Осигуряването на качество и ефективност на обучение и подкрепата за личностно развитие в ЦСОП създават възможности за връзка и взаимодействие между педагогическата подкрепа, рехабилитационните и терапевтичните дейности във функционално структурирана среда с цел подобряване на социалното включване, което е иновативен подход в образователния процес за по-бързо адаптиране към динамиката на променящата се среда. Тя осигурява, стимулира и въздейства на всички сетива и допринася за взаимодействието между ученици, педагогически специалисти и родители.

Създадената функционално структурирана среда в центъра е динамична и променяща се спрямо нивото на възможностите на учениците, като включва в максимална степен съвременни средства за обучение и подкрепа.

Адаптираното учебно съдържание в индивидуалните учебни програми по учебните предмети математика и информационни технологии от индивидуалния учебен план на ученика е съобразено с индивидуалните възможности, потребности и интереси и стимулира разгръщане на неговия потенциал.

Съществен момент в процеса на обучение при ученици със СОП е включването на всички сетива: слух, мирис, докосване, зрение. Създават се условия за мултисензорно преживяване в процеса на учене чрез използване на визуалните, слуховите и кинестетичните канали. Целта е стимулиране на концентрацията на вниманието, подобряване координацията око–ръка и обогатяване на речниковия запас.

Методология

При обучението по математика се осъществява *интеграция на учебно съдържание посредством математическо моделиране* под формата на тематични модули. Интегрираните модули, основани на математическо моделиране, са предмет на дългогодишна научноизследователска дейност, свързана с устойчивостта на комплекса „Природоматематически основи на културата“ (Быстрый, 2001) и актуалността им днес, като продължение на проекта „Развиващото образование като елемент на духовна рехабилитация при обучението на деца и ученици със специални образователни потребности“, 1999–2005 г. (Караиванова, Бистри, 1999), в който участвахме. Успешно прилагаме апробираните модели на интегрирани педагогически модули, чиято цел е да осъвременят специалното образование чрез авторски педагогически технологии (Караиванова, 2003). Резултатите от

проведената експериментална работа са представени пред научната общност на БАН през 2003 г.

Математическият моделен подход при изграждането на интегрираните модули прави съдържанието разложимо на обособени съставки (възли, ядра), които са във връзка с учебното съдържание в учебните часове, знания и занимания по интереси в Центъра.

Част от модулите са свързани с темите: „Измерване на времето“, „Моделиране на хронологична ос“, и приложението им при изучаване на учебното съдържание по история и цивилизация, български език и литература; „Моделиране с калкулатор“ и използването му за изучаване на интегрирано учебно съдържание.

Посредством предлаганото математическо моделиране традиционно учебно съдържание се систематизира по нов начин и същевременно се обогатява. С логически конструкции, количествени и пространствени отношения се изграждат обективни структури, които служат като скелет за напластяване на разнородна информация по определена тема.

В моделирането на интегрирани ситуации генеалогичното моделиране може да изпълнява функцията на допълнителен ресурс за изучаване на различни учебни предмети. Моделите на родствени отношения, прилагани в традиционното обучение, занижават степента на абстрактност в учебното съдържание, обогатяват го с биографии, достижения на личности в различни области, понятийни класификации.

Математическите представи се формират въз основа на възприемането на редица свойства и признаци на реалните предмети. Количествените, пространствените и времевите представи отразяват свойства и отношения на обективно съществуващи предмети и явления от околната действителност. Емпиричните знания, формирани въз основа на сензорния опит, са предпоставка и условие за усъвършенстване на познавателната дейност и на математическото им развитие.

Самостоятелната дейност дава възможност да се осмислят на нагледно-действена основа новите знания, да се разкрият закономерности, водещи до усъвършенстване на представите за количество и до формиране на понятие за число.

В процеса на обучение по информационни технологии в ЦСОП се обръща специално внимание на правилата при работа с компютър, планиране и организиране на дейностите и спазване на определената последователност на операциите при изпълнение на учебна задача.

Интердисциплинарното ситуационно обучение се осъществява чрез използване на електронни образователни ресурси – LearningApps.org и

dechica.com. Образователните игри като интерактивен метод на обучение способстват за преодоляване на стереотипите в обучението и развиват творчески способности. Придобитите умения за оцветяване, писане, четене, смятане са основа за преминаване на следващ етап – работа с текстообработващи програми.

Резултати

Интегрирана педагогическа ситуация – измервания и моделиране с калкулатор

Подготовката на ученици със СОП за работа с калкулатор се води в две направления – овладяване на калкулатора като техническо средство за изчисление и използване на калкулатор за извършване на четирите аритметични действия при решаване на образователни задачи в различни области.

Овладяването на калкулатора като техническо средство за изчисляване включва изграждане на практически умения за работа: усвояване на клавиатурата за набор на числата от 1 до 1000, извършване на четирите аритметични операции и прилагане на изчислителни схеми, посочващи извършваните операции – последователността, в която се натискат клавишите.

Освен компенсаторната роля, която играе работата с калкулатор, не може да не се отбележи и емоционалната атмосфера, която създават различните образователни игри.

Практически умения и навици за работа с калкулатор

I вариант – „Пресметни с калкулатора“. За коментар на ефекта от тази подготовка може за послужи следната задача: $432 - 246 = 186$. Задачата е стандартна и част от учениците могат да я решат за различно време, с различна степен на затруднения. За някои ученици затрудненията са непреодолими както в рамките на часа, така и въобще. Тези ученици се превръщат в пасивни наблюдатели.

Изчислителната схема, по която задачата се решава с калкулатор, е следната:

4	3	2	-	2	4	6	=
---	---	---	---	---	---	---	---

186 – резултат, който излиза на екрана.

Схемата е напълно постижима за учениците, останали чужди на традиционното решение, и ги приобщава към верния резултат. Обременител-

ното изобразяване на клавишите с квадратчета се поддържа само докато учениците разграничат традиционния запис на изчислителните задачи от изчислителната схема, която показва резултата на екрана. Освен компенсаторната роля, която играе, работата с калкулатор предлага възможности за създаване на благоприятна емоционална атмосфера.

Една такава възможност е „Пресметни с калкулатора“, която се провежда с пример за умножение на кое да е двуцифрено число и числото 101.

II вариант – провежда се с примери за умножение на двуцифрено число и числото 101, които се изчисляват и на ръка, и с калкулатор.

$$56.101 = 5656$$

$$85.101 = 8585$$

$$74.101 = 7474$$

$$92.101 = ?$$

Резултатът е число, което се получава от двукратно изписване на двуцифрения множител.

III вариант – провежда се след последователно изчисляване на примери от вида:

$$2.5 = 10$$

$$2.2.5.5 = 100$$

$$2.2.2.5.5.5 = 1000.$$

Във всеки от случаите числото 2 е множител толкова пъти, колкото и числото 5, и същият брой нули следва единицата в резултата. След като са схванали тази закономерност, учениците изчисляват с калкулатор. Задачата дава възможност да се въведе правило за устно смятане в случаите:

$2.3.5.4 = 120$ – умножават 3.4 и към резултата се дописва една 0, дължаща се на произведението 2.5.

$2.4.6.2.5.5 = -$ две двойки и две петици като множители носят две нули в края на резултата, а отпред трябва да се запише числото 24, т.е. 4.6.

Приложената методика подготвя в различна степен учениците да боравят с калкулатор.

От степента, в която учениците могат да боравят с естествените числа и могат да извършват аритметични операции с тях, зависи цялостното обучение по математика, включително и изучаването на геометрия. Макар и в ограничен обем, геометричните знания носят степен на абстрактност, която силно затруднява децата със СОП.

Специални интегрирани технологии заменят абстрактната Евклидова геометрия с геометрия на физическото пространство, реализират в единство дидактичните принципи, моделиране и ранна пропедевтика и така

създават надеждни сетивни опори за изучаване на геометричните знания, при което резултатите от геометрични изчислителни задачи могат да се контролират с непосредствено измерване. Работата с калкулатор намира естественото си място, като осигурява проверка на получените чрез измервания резултати и подпомага осъзнаването на връзките между абстрактните геометрични обекти и елементите им.

Работата с калкулатор като интегрирана технология е средство за придобиване на практически умения за самостоятелен живот. С компенсиращата и коригиращата си роля калкулаторът спомага за напредък в личностното развитие на ученика и заслужава специално внимание от страна на специалните педагози. С включване на играта при работа с калкулатор в процеса на обучение уроците стават желани и забавни, а математиката любима.

Математическото моделиране, с което се изгражда интегрираното учебно съдържание, повишава равнището на обучаемост за всеки ученик, като спомага за реализация на принципа „от просто – към сложно“, поддържа мотивацията за учебна дейност, култивира и разширява кръга на познавателните интереси.

Придобиване на практически и социални умения при обучение на ученици със СОП по информационни технологии чрез поставяне на специфични задачи

Упражненията и образователните игри, използвани в обучението, са с ниско ниво на сложност, съобразени с индивидуалните възможности, и са свързани с възпроизвеждане на познати знания. Акцентира се върху:

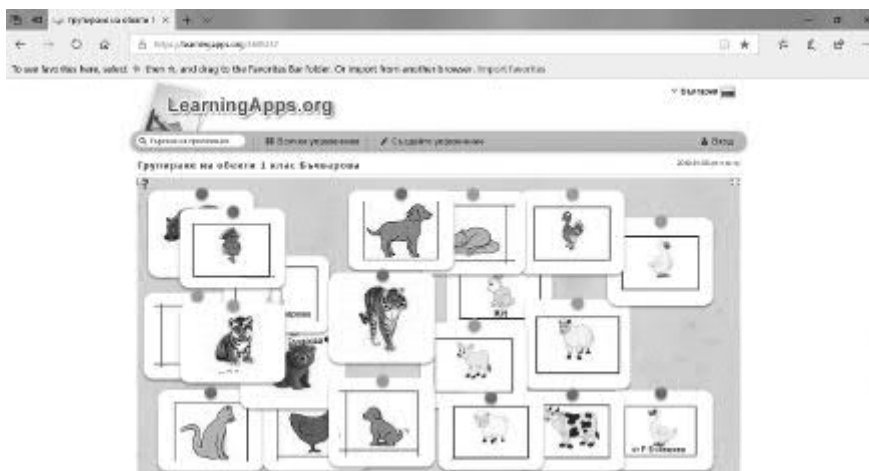
- придобиване на социално-битови умения, свързани с общуването;
- развиване на общата и фината моторика на учениците (мускулатурата на пръстите, различните групи от мускули на тялото и моторната координация око–ръка);
- изграждане на навици за работа с мишка и клавиатурата – точност и прецизност;
- развиване на математически представи – умения за групиране на предметите по количество, форма и големина, броене, практически способности за сравняване;
- формиране на умения за разпознаване на букви и подреждане в дума;
- придобиване на умения за работа с различни приложения – графичен редактор Paint;

- прилагане на интердисциплинарно ситуационно обучение при деца със СОП чрез използване на информационни технологии;
- обобщаване и анализиране на резултатите при интегриране на знания и умения от областите математика, български език и литература и изобразително изкуство.

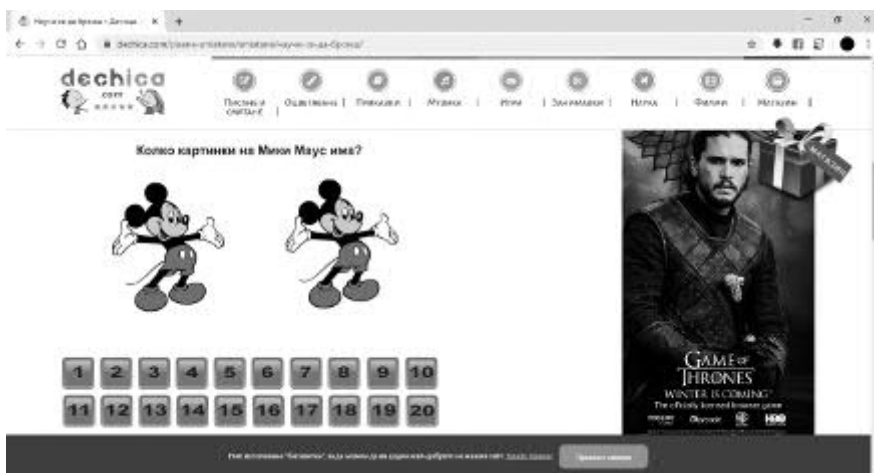
В образователните електронни игри количествените и качествените характеристики на предметите са основа за изграждането на представите за форма, големина и пространствено разположение (фиг. 1). Математическите представи се формират въз основа на възприемането на редица свойства и признаци на реалните предмети (фиг. 2). Те са по-трудни за възприемане и затова се изграждат по-бавно.

Български език играе ключова роля в обучението на учениците за развитие на устната и писмената реч. Придобиват се практически умения за разпознаване на букви и подреждане в дума, с нагледна опора картина, развивани в зависимост от индивидуалните потребности. Учениците овладяват на емпирично равнище четенето и писането, изграждат езикови знания и умения за формиране на начални комуникативно-речеви компетентности (фиг. 3).

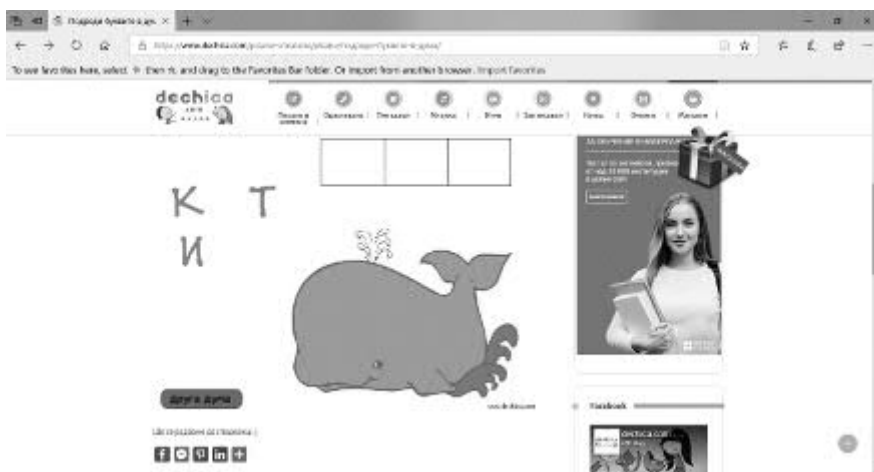
Работата с графични изображения е тясно обвързана с изобразителното изкуство. Учениците се запознават с основните инструменти за рисуване и цветовата палитра при работа с програмата Paint. Упражненията са свързани с рисуване на определени обекти чрез избор на цвят, дебелина на линиите и използването на молив, четка, гума, маркер и др. Рисуването може да бъде със свободна ръка или с готови геометрични фигури.



Фиг. 1. Образователна игра „Групиране на обекти“



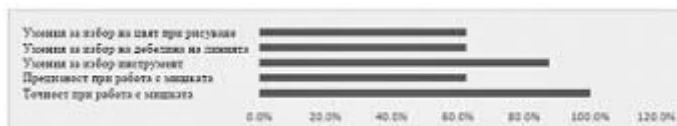
Фиг. 2. Образователна игра „Научи се да броиш“



Фиг. 3. Образователна игра „Подреди буквите в думата“

Съобразявайки се с индивидуалните възможности на учениците, специалният педагог не трябва да подценява факта, че при някои от тях не са формирани волеви качества, необходими за саморегулиране на дейността и поведението. Те трудно запазват устойчиво внимание продължително време, за да довършат докрай поставена учебна задача. Формирани са практически умения за работа с мишка при всички ученици, но се нуждаят от постоянни напътствия при изпълнение на две последователни действия поради различната степен на развитие на фината моторика. Използването на инструментите молив и четка за рисуване е постигнато от 87,5%

от учениците. Осъзнатото и всеобемно прилагане на всички инструменти се достига при пълния курс на обучение – до края на десети клас. Постига се чрез многократни упражнения и работа по проекти – изработване на картички за различни поводи. Резултатите се отчетени при наблюдение на самостоятелната работа на учениците (фиг. 4).

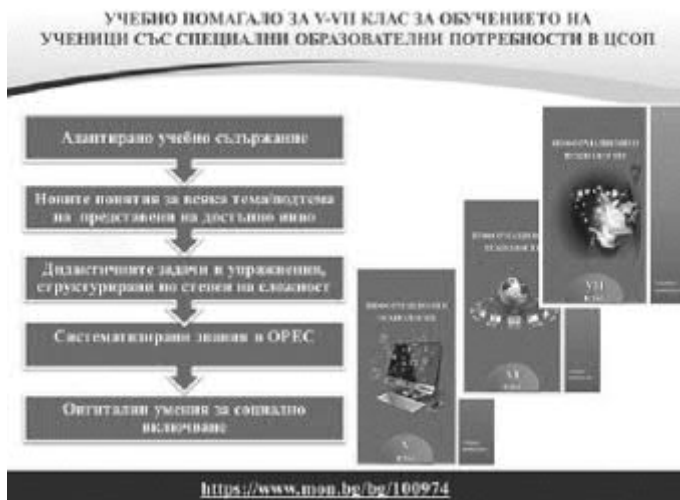


Фиг. 4. Формирани умения при работа с графичен редактор Paint

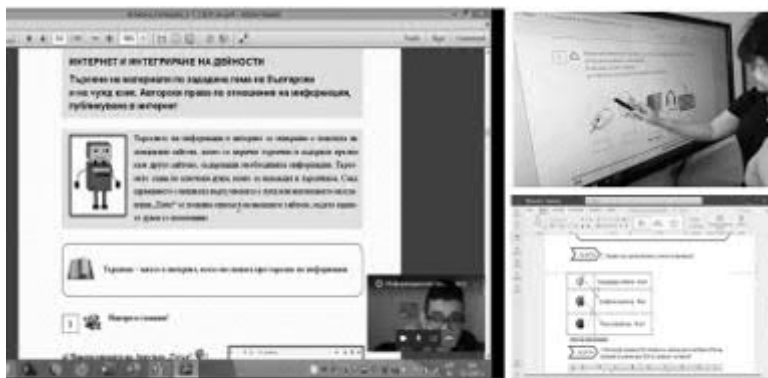
Основно предизвикателство при обучението от разстояние в електронна среда е съчетаването на традиционните средства за поднасяне на информация с възможностите на информационните технологии. Необходимо е да се използват електронни образователни ресурси, които да са с възможност за адаптиране/или да са адаптирани според особеностите и възможности на учениците със СОП. На тази потребност отговоря най-ефективно създаденият адаптиран електронен ресурс „Учебно помагало за V–VII клас за обучението на ученици със специални образователни потребности в ЦСОП“, с адаптирано учебно съдържание, основано на компетентностния подход и съобразено с характерните особености и потребностите на учениците.

При всяка тема/подтема от учебното съдържание по информационни технологии запознаването с новите понятия е на достъпно ниво, като се използват сравнения от заобикалящата ни действителност, направени от работата Всичкознайко (фиг. 5). Примерните задачи и упражнения са с три различни равнища по степен на сложност, насочени към овладяване на базисни знания, умения и отношения, свързани с учебния предмет и изграждането на дигитални компетентности на ученика. Знанията са интегрирани и прилагани в различни предметни области.

В Методическото ръководство са описани насоките за работа с адаптирания учебен материал по Информационни технологии, структуриран по степен на сложност. Представена е примерна организация на учебните часове с включена индивидуална и диференцирана работа.



Фиг. 5. Учебно помагало за V–VII клас за обучението на ученици със СОП в ЦСОП



Фиг. 6. Практика, подход, ресурс

Използването на разработените адаптирани задачи и упражнения като учебно съдържание от „Учебно помагало за V–VII клас за обучението на ученици със специални образователни потребности в ЦСОП“ дава възможност за използването им при обучение от разстояние в електронна среда чрез електронната платформа Teams, позволяваща споделяне на екран (фиг. 6). В зависимост от индивидуалните възможности учениците извършват на различно ниво на самостоятелност поставените задачи, с насочващи въпроси от страна на учителя и с подкрепа на родител.

Педагогическите специалисти прилагат в специалната образователна подкрепа на всеки ученик комплекс от разнообразие на иновативни образователни подходи, модели и практики за преодоляване на индивидуалните затруднения и подпомагане на социалното им включване.

Заклучение

Обучението и подкрепата за личностно развитие е предизвикателство в приобщаването на учениците със специални образователни потребности, което всяка образователна институция към настоящия момент приема различно, осигурява необходимите ресурси или подхожда фрагментарно и формално. Всеки ученик, независимо от вида и степента на уврежданията, има право на необходимия индивидуален подход за успешно приобщаване, обучение и оптимално личностно развитие.

Литература

- Быстрый, И. (2001). Школа духовно развитого человека. София: Зора.
- Караиванова, М. (2003). Нови педагогически технологии за духовно развитие на личността в общообразователните и помощните училища. В: Ценности на съвременното младо поколение. София, СУБ.
- Караиванова, М., Бистри, И. (1999). Проект „Развиващото се образование като елемент на духовна рехабилитация в системата на специалните училища към МОН“. София.
- <https://www.mon.bg/bg/100974>
- <https://www.dechica.com/pisane-smiatane/pisane/подреди-буквите-в-дума/>
- <https://www.dechica.com/pisane-smiatane/smiatane/научи-се-да-броиш/>
- <https://learningapps.org/3695237>

За автора

Милен Наков, директор, ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен
e-mail: milennakov@abv.bg

Десислава Павлова, зам.-директор учебна дейност, ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен
e-mail: desislava_pavlova@abv.bg

Ерготерапевтични и кинезитерапевтични техники за развитие на функционални писмени захвати и графомоторни умения

Рая Цочева-Генчева

Целта на настоящия доклад е да представи на вниманието на специалистите, работещи с деца със СОП, значението на различни техники и средства от арсенала на ерготерапията и кинезитерапията за усвояването на функционални писмени захвати и развитието на графомоторните умения на децата/учениците. Разглеждат се средства, подпомагащи развитието на графомоторните умения, свързани с усвояването на умения от сферата на фината моторика в контекста на дейностите на всекидневния живот, както и с подобряването на физически качества и сензорно-двигателни умения.

Изследването, въз основа на което са избрани представените средства, показва взаимната свързаност между овладяването на сложни координационно двигателни умения от ДЕЖ и способността за прерисуване на графични модели и фигури. Също така подкрепя използването на осем основни групи упражнения и игри за целите на подготовка и развитие на графомоторните умения.

На последно, но не и по важност място се коментира етиката на специалиста. Създаването на доверителна връзка, основана на зачитане на границите на детето чрез приемане на обратната връзка, която то дава на специалиста, стои в основата на усвояването на знания, овладяването на умения и изграждането на нагласи за учене – т.нар. компетентностен подход в съвременните образователни тенденции.

Въведение

Някои автори изтъкват сложния сетивно-двигателен характер на писането и определят важността на зрително-перцептивните умения, правописното кодиране, двигателното планиране и изпълнение, кинестетичната обратна връзка и зрително-двигателната координация (Thorn, 2006). Коментира се също преобладаващият зрителен контрол при писането в началните етапи на усвояването му за сметка на кинестетичния, който е

водещ впоследствие (Николова, 2003). В този смисъл уменията, свързани със зрителната интеграция са изключително важни (Hammerschmidt & Sudsawad, 2004; Kulp et al, 2004). Сензорно-двигателните умения се отделят като трета група наравно с категориите груба и фина моторика (Атанасова-Трифенова, Пенева, Стоянова и др., 2015). Други автори отдават голямо значение на взаимодействието на индивида с околната среда и задачата или т.нар. модел на динамичните системи за развитието на ръкописа и графомоторните умения (Ziviani & Wallen, 1991). Смята се, че усвояването на ръкописа е основен фактор за академичните постижения (Cornhill & Case-Smith, 1996; Feder & Majnemer, 2007). Именно изместването на вниманието от оформянето на графемите и граматичния елемент при писмената реч с автоматизирането им позволява използването на ръкописа за съхранение на информация, усвояване и споделяне на знания в учебния процес (Karlsdottir & Stefansson, 2002). Писмените дейности съставляват голям дял от академичните дейности. Някои автори смятат, че 31% до 60% от времето, прекарано в учебна дейност, е свързано с писане (McHale & Cermak, 1992).

В двигателно отношение развитието на ръкописа се свързва на първо място с усвояването на правилен или функционален захват (Benbow, 2009; Bergmann, 1990; Schweltnus, et al, 2013; Schweltnus, 2012); Стефанов, 1954). Някои от учените смятат, че въз основа на употребата на правилен захват около пет–шестгодишна възраст се развиват флексивно-екстензионните движения в ставите на пръстите, което подпомага плавността при оформянето на елементите на графемите, позволява развитието на бързина и скорост при писането, както и намалена уморяемост (Benbow, 2009; Cornhill & Case-Smith, 1996).

Може да се обобщи, че в двигателно отношение развитието на писмения захват и графомоторните умения се предхожда от развитието на основните по-прости видове захвати: 1) цилиндричен – при обхващане на предмет със съответната форма; 2) сферичен – аналогично на предходния – при обхващане на кълбовидни предмети; 3) щипка – използва се при захващане, валяне, разтриване или стриване на вещество (пясък, пластилин, пяна, хранителни продукти и др.), растения (свежи или сушени подправки) и т.н. между воларната повърхност на дисталните фаланги на палеца спрямо два, три или всички останали пръсти (съответно малка, средна и голяма щипка); 4) пинцетен – извършва се между воларната повърхност на палеца и показалеца, по-прецизен от малката щипка; 5) върхов – осъществява се между върховете на палеца и някой от останалите четири пръста на ръката. Възможен е благодарение на анатомичната,

физиологична и кинезиологична особеност на ръката при *homo sapiens*, а именно наличието на противопоставяне/опозиция на палеца спрямо останалите пръсти и осигуряването на съответното движение от *mm. oronens policis et oronens digiti minimi*; 6) ключов – осъществява се между воларната повърхност на дисталната фаланга на палеца и радиалната повърхност на дисталната фаланга и интерфалангеалната става на показалеца. Носи името си от начина, по който се хваща ключът при отключване на ключалка, и 7) кукест – малка, средна и голяма кука (оформяне на кукичка с показалец, показалец и среден пръст или показалец, среден, безимен и кутре съответно).

В групата на сложните захвати биха могли да се причислят захватът на приборите за хранене и сервиране (лъжица, вилица, нож, китайски клечки, черпак, щипки за сервиране), закопчаване, разкопчаване, завързване на връзки, лъков (при лъкови струнни музикални инструменти), писмен и др.

Освен това по отношение на физическите качества, обуславящи дейността на ръката, могат да се коментират: силата на захвата (съпротивлението, което може да преодолеят флексорите на пръстите при осъществяването и задържането на определен захват срещу съпротивление), гъвкавостта/мобилността на китката и пръстите и умението за дисоциация, издръжливостта при дейностите от фината моторика, ловкостта/сръчността и бързината.

Методология

Цел: Проверка на ефективността на ерготерапевтични техники за формиране и усъвършенстване на графомоторните умения при ученици в начална възраст (2–4. клас), които показват по-ниски резултати от съучениците си при тестването им.

Задачи:

- Да се подберат ефективни ерготерапевтични техники и средства за подпомагане на графомоторните умения при деца, изпитващи затруднения в ежедневните и академичните дейности.
- Да се проследи степента на повлияване на графомоторните умения и фината моторика вследствие на прилагане на ерготерапевтични техники при целевата група деца.

Обект на изследването: ученици в начална училищна възраст (НУВ) с проблеми при писмената изява и някои всекидневни дейности, свързани с фината моторика.

Предмет: Ерготерапевтични техники за формирането и усъвършенстването на графомоторни умения при ученици в НУВ с проблеми при писмената изява и някои всекидневни дейности, свързани с фината моторика.

Хипотеза: Предполага се, че ерготерапевтичните техники и средства допринасят за развитието на графомоторните умения при ученици в НУВ с проблеми при писмената изява и някои всекидневни дейности, свързани с фината моторика.

Контингент на изследването: 19 ученици от втори до четвърти клас при 95 СУ „Проф. Иван Шишманов“. Разпределението по класове и пол е представено в табл. 1.

Таблица 1. Двумерно разпределение на участниците в изследването – ученици (брой), пол (процентно) и доминантна ръка (процентно) спрямо клас.

		II клас	III клас	IV клас	Общо
Брой ученици		5	6	8	19
Пол	мъжки (%)	80,0	83,3	62,5	75,3
	женски (%)	20,0	16,7	37,5	24,7
Доминантна ръка	дясна (%)	100	83,3	87,5	90,3
	лява (%)	0	16,7	12,5	9,7

Критериите за включване в група за ерготерапевтична (ЕТ) работа се изразяват в значително по-ниски резултати, постигнати при предварително тестване (Скрининг за графомоторни умения, фина моторика и усещания при дейностите от ежедневиия живот – авторска методика) спрямо съучениците – нарушена четливост на писмената продукция, ниска скорост при писане на цифри, азбука, име и под диктовка, затруднения при прерисуване на фигури и графични модели, както и липса или силно смущение при умението за закопчаване на копчета и завързване на обувки.

Продължителност на изследването: в рамките на един учебен срок (2019/2020 уч. г.) всяко от децата е участвало в една до пет индивидуални ЕТ сесии, последвани от една до три сесии по двойки и три до седем групови такива с продължителност около 1 час. При този тип организация на работата повечето от децата (12 на брой) са взели участие в 10 до 12 ерготерапевтични сесии, а останалите са участвали в три, пет, осем, девет или тринайсет сесии (табл. 2).

Таблица 2. Брой ЕТ сесии, в които са взели участие учениците

Брой деца	1	1	2	2	4	3	5	1
Брой ЕТ сесии	3	5	8	9	10	11	12	13

Ерготерапевтични (ЕТ) и кинезитерапевтични (КТ) техники, използвани при работата с учениците

1. Забавни упражнения и игри за сила при различни видове захвати

В тази група упражнения и игри се включват активности като мацкане и стискане на топки, рингове, пластилин, въжета и цилиндри с различна плътност, големина и дебелина. Тук присъстват и дейности като висене и катерене (по-скоро като домашно), игри с различни по големина и резистентност щипки и пинцети, както и такива срещу чуждо или собствено съпротивление (верига от пръсти – „Коя е по-слабата брънка?“, борба за банкнота/хартийка и др.).

2. Забавни упражнения и игри за мануален праксис и върхов захват

Тук се включват упражнения като редуване на пръстите при върхов захват – показалец, среден, безимен и кутре срещу палеца в различни комбинации и при различен ритъм. Пример за други такива игри са „стълбичка от палци и показалци“ (нагоре и надолу), „кръгче и капчица“ (преминаване от върхов към щипков захват и обратно), разделяне и сортиране на различни по големина семена и ядки, въртене на топчета/кестени между пръстите и дланта на ръката (за доминантната и недоминантната ръка по отделно и заедно) и др.

3. Забавни упражнения и игри за бързина и сръчност

Примери за игри от тази категория са „борба с палци“, игра с пънчетата и дибли (може да се играе, като с пръстите на едната или двете ръце диблите се подреждат в отворите на пънчетата, могат да бъдат използвани и различни видове щипки, авторска), мозайки, различни видове конструктори.

4. Функционални упражнения и игри с елементи от дейностите от ежедневиия живот (ДЕЖ)

Игри и задачи за обличане и събличане на играчки, закопчаване и разкопчаване на ципове, стандартни и тик-так копчета, велкро, игри с въженца, колани и връзки – оформяне на различни фигури, връзване на възел, плетене на синджирче с пръсти, връзване на една и две фльонги, навървяне и завързване на връзки на обувки – различни начини, пресипване и прехвърляне с лъжица на семена от един в друг съд и т. н.

5. Игри за ритмично писане на „безкрайни линии“

При тези игри учениците може да повтарят или да прерисуват модели на криви, съставени от различни свързани графични елементи – прости геометрични форми, елементи от или цели графемии в различни комбинации или дори само една геометрична фигура, чиито очертания се повтарят многократно. Важни условия при изпълнението са: 1) правилен/функционален захват, за да се развиват пръстовите движения; 2) Постоянно следване на линията (без прекъсване или отделяне на писеца от повърхността на листа); 3) Изговаряне на посоките на движението на писеца по време на изпълнението – за създаване на ритъм, плавност на изпълнението и еднаквост на повтарящите се елементи, и 4) Контрол на натиска (по-лек при писане нагоре и по-силен при писане надолу).

6. Игри за релаксация и сензорна стимулация

За целта се използват различни видове четки (въображаемо оцветяване на предмишниците, ръцете, дланите и пръстите или предаване на „суперсили“), бодливи топки, купи със семена/кускус, пяна, лепкави субстанции (напр. мед, но при повишено внимание за алергични реакции) и т.н. Включват също пасивни движения и писане/рисуване на гръб, гръбната или воларната страна на ръката, или върху четириглавия бедрен мускул (със затворени очи да бъде познато какво е нарисувано/написано). Упражненията за разтягане са особено важни за филогенетично по-силните флексори на ръката и пръстите. Особено значение имат бутането и опорите на цяла длан и с разперени пръсти за поддържането на баланс между флексори и екстензори на ръката и пръстите и за възстановяването от умората при дейностите на ръката, предимно свързани с хватателната ѝ функция.

7. Забавни игри за „разчупване“ на заседяването

Целта им е подобряване на координацията, равновесието, двигателното планиране – напр. в стоеж, – запазване на равновесие на един крак при заемане на различни позиции или имитационни упражнения за движение на крайниците по двойки (горни, долни, уни- или контралатерални) в една и съща или противоположни посоки, принадлежащи на една и съща равнина или дори в различни равнини – комбинациите от движения са изключително разнообразни, предразполагат към креативност и значително повишаване на психо-емоционалния тонус.

8. Забавни упражнения и игри за постурален контрол и дишане

В класната стая най-лесно и удобно е да се ползват изходните позиции стоеж и седеж на стол. Основните задачи при тази група упражнения и игри е подобряване на усета за позиция на таза, гръдния кош, раменете и главата. Дихателните упражнения, дадени с допълнителни условия

за координиране с движенията на горните крайници или активиране на коремните, гръбните мускули и диафрагмата, срещу съпротивление при вдишването за активиране на разтварянето на гръдния кош настрани, имат комплексно физиологично въздействие и спомагат за балансиране и дозиране на натоварването на децата по време на заниманието.

В зависимост от степента/етапа на усвояване на определено движение или сложно двигателно действие биха могли да се използват следните типове дейности:

- *Упражнения* – за заучаване на нови двигателни модели, имитационно или с помощ от страна на терапевта за водене на движението (указване на посоката), или подпомагане на стабилизацията. Прилагат се под формата на предизвикателство, за възбуждане на интерес и любопитство и са придружени от позитивен подход при работа на границата на възможностите на ученика – „Можеш ли да направиш това?“, „Нека ти (позволи ми да ти) помогна!“, „Пробвай пак (сам/а)!“, „Заедно ще се справим!“, „Дишай дълбоко и да опитаме отново!“, и т.н.
- *Игри* – възможност за прилагане на усвоените под форма на упражнения движения и действия, даваща възможност за тяхното усъвършенстване и автоматизиране. Много важен тук е преноса от „мога по принцип“ в „изпълнявам го в конкретна игрова ситуация при променливи условия“.
- *Дейности от ежедневиия живот* – връзка с личността на детето, неговите възможности, интереси и нагласи за включване в реалния живот. За да може да има устойчивост на мотивацията за включване в ДЕЖ, от изключително значение е удовлетворението от включването в живота на семейството и общността.

Важно условие за постигането на успех и трайни резултати в терапевтичната работа при прилагането на разгледаните в настоящия доклад техники е спазването на някои основни дидактични и терапевтични принципи: постепенност (от лесно към трудно), свързаност (от познато към непознато), системност (изисква достатъчно честа повтораемост на въздействието), последователност (от ангажиране на по-големи мускулни групи/мускули, извършвани в по-големи стави и изискващи по-ниско ниво на координация, към диференциране на работата на по-малки мускулни групи/мускули, действащи в по-малки стави и изискващи по-високо ниво на междумускулна координация) и постоянство (изискват се достатъчно много повторения на определена операция).

Добрят усет на педагога/терапевта заедно с умението му да изследва и анализира изявите (двигателни, психо-емоционални, когнитивни, поведенчески и т.н.) стои в основата на умелото балансиране на изискванията към ученика и работата на границите на възможностите му, което реално допринася за развитието му.

Резултати и анализ

Началното и крайното оценяване на учениците по авторската методика „Скрининг за графомоторни умения, фина моторика и усещания при дейностите от ежедневиия живот“ показват положителното повлияване на изследваните параметри (табл. 3).

Таблица 3. Непараметричен тест за ординални променливи, T-критерий на Уилкоксън – сравняване на начални и крайни резултати при задачите за завързване и закопчаване (в точки след ранжиране на резултатите), четливост на ръкописа и прерисуване на модели и фигури (в точки), скорост на изписване на цифри (V в знаци в минута)

Променливи	Средна стойност	S	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (2-tailed)
t за завързване и закопчаване – край	3,44	1,19	-3,68	,000	,000
t за завързване и закопчаване – нач.	5,05	1,12			
Четливост на ръкописа – край	2,89	0,67	-2,33	,020	,039
Четливост на ръкописа – начало	2,53	0,61			
Прерисуване на модели и фигури – край	22,11	4,68	-2,71	,007	,035
Прерисуване на модели и фигури – нач.	19,84	5,51			
V цифри – край	69,00	12,35	-2,03	,042	,143
V цифри – начало	61,84	21,21			

Вследствие на прилагането на ЕТ средства за въздействие 18 от 19 деца преодоляват затруднението си при завързването на обувки, 13 подобряват способността си за прерисуване и скоростта на писане под диктовка. При 11 деца се повишава скоростта на писане на цифри и собствени имена, а 10 от учениците увеличават скоростта на писане на азбуката. Четливостта на почерка е показателят, който се повлиява най-бавно и в най-малка степен – тя показва положително развитие само при 8 деца

(50% от участниците в изследването), което може да се свърже с нуждата от по-голямо постоянство в случаите, при които трябва да се променят двигателни модели, а не просто да се повлияят физически качества (сила, бързина, издръжливост, гъвкавост, ловкост/сръчност).

Заклучение

Познаването и използването на разнообразни ЕТ и КТ средства биха могли да бъдат в помощ на педагозите в тяхната всекидневна работа в класната стая, тъй като голяма част от академичните дейности са основани на двигателни такива. Умелото и системно прилагане на ЕТ и КТ техники може да помогне при формирането и усъвършенстването на графомоторните умения при деца в НУВ с изявиени проблеми при усвояването им.

Литература

- Атанасова-Трифенова, М., Пенева, Л., Стоянова, Ю., Янчева, И., Ядкова, Л., Мутафчиева, М., & Колчева, Н. (2015). *Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години* (второ).
- Николова, С. (2003). Усвояване на графичните умения от учениците в първи клас на помощно училище. *Специална педагогика*, 2, 62–73.
- Стефанов, Ж. (1954). Обучението по писане и краснопис в началното училище. ДИ „Народна просвета“.
- Benbow, M. (2009). *Neurokinesthetic Approach to Hand Function and Handwriting*. Clinician's view.
- Bergmann, K. P. (1990). Incidence of Atypical Pencil Grasps Among Nondysfunctional Adults. *American Journal of Occupational Therapy*, 44(8), 736–740.
<https://doi.org/10.5014/ajot.44.8.736>
- Cornhill, H., & Case-Smith, J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732–739.
<https://doi.org/10.5014/ajot.50.9.732>
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Hammerschmidt, S. L., & Sudsawad, P. (2004). Teachers' Survey on Problems With Handwriting: Referral, Evaluation, and Outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 185–192.
<https://doi.org/10.5014/ajot.58.2.185>
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in Developing Functional Handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 623–662.
<https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.623>

- Kulp, M. T., Earley, M. J., Mitchell, G. L., Timmerman, L. M., Frasco, C. S., & Geiger, M. E. (2004). Are Visual Perceptual Skills Related to Mathematics Ability in Second through Sixth Grade Children? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 26(4), 44.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *The American Journal of Occupational Therapy*, 46(10), 898–903.
<https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898>
- Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H. J., Missiuna, C., & Chau, T. (2013). Writing Forces Associated With Four Pencil Grasp Patterns in Grade 4 Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 218–227.
- Schwellnus, H. D. (2012). Pencil Grasp Pattern: How Critical is it to Functional Handwriting? In: *Pencil Grasp Pattern: How Critical is it to Functional Handwriting?* University of Toronto.
- Thorn, G. (2006). *Graphomotor Skills: Why Some Kids Hate To Write Center for Development and Learning*. The Center for Development & Learning.
<https://www.cdl.org/articles/graphomotor-skills-why-some-kids-hate-to-write/>
- Ziviani, J., & Wallen, M. (1991). Chapter 11 The Development of Graphomotor Skills. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand Function in the Child: Foundations for Remediation* (2nd ed., pp. 217–236). Mosby Inc.

За автора

Ас. д-р Рая Цочева-Генчева, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Начална училищна педагогика“, координатор на Центъра по кинезитерapia към ФНОИ

e-mail: cochevagen@uni-sofia.bg

Ролята на рехабилитатора на слуха и говора в приобщаващото образование на деца и ученици със слухова загуба в общообразователна среда

Таня Иванова

Приобщаващото образование е образование за всички деца. В основата му лежи убеждението, че ученици с всякакви способности имат право на образование, което е смислено, подходящо и равностойно на това на техните връстници (Дамянов, 2019).

Децата и учениците с увреден слух, обхванати в системата на приобщаващото образование, представляват разнородна група.

Тяхното развитие – начинът им на комуникация, поведение, социализация, общуване и обучение (Съева, 2009), зависи от редица фактори като степен и време на настъпване на слуховата загуба, ранна диагностика, ранно слухопротезиране и настройване на техническите средства, ранна интервенция (Дионисиева, 2011) и системна слухово-речева рехабилитация, семейна среда и участие на семейството в терапията, индивидуални характеристики на децата и учениците.

Важна и отговорна роля в този процес има рехабилитаторът на слуха и говора. Тази роля обхваща както училищната, така и извънучилищната среда.

Рехабилитаторът е специалист, който работи в индивидуални сесии с децата и учениците със слухова загуба. Неговата цел е да постигне оптималното за всяко дете развитие на речта чрез формиране на езика и говора и прилагане на компенсаторни техники (Балканска, Трошева-Асенова, 2014).

Изключително важно е децата и учениците със слухова загуба да работят с такъв специалист.

Рехабилитаторът на слуха и говора осъществява следните дейности:

- оценява децата и учениците със слухова загуба чрез използването на съвременни техники и методи за диагностика, вземайки предвид техните индивидуални възможности;

- изготвя терапевтичен план за работа или участва в изготвянето на плана за подкрепа за всяко дете и ученик със слухова загуба;
- извършва системно наблюдение и оценява развитието на децата и учениците със загуба на слуха;
- консултира работата на учителите, запознавайки ги с особеностите на децата и учениците със слухови нарушения;
- консултира родителите относно възможностите за обучение, използването на технически средства, терапията, техниките за подпомагане у дома, процеса на приобщаване, насочване към специалист от съответно професионално направление при необходимост;
- извършва терапевтична дейност с децата и учениците със слухови нарушения;
- подпомага приобщаването и социализацията;
- поддържа връзка с останалите специалисти, работещи с децата и учениците със слухова загуба, като съдейства за подобряване на комуникацията между тях, учителите и родителите;
- работи в екип с ресурсния учител, логопеда, психолога и педагогическия колектив в учебното заведение;
- съдейства за адаптирането на училищната среда и учебния материал;
- участва в екипните срещи;
- оказва методическа подкрепа;
- включва родителите в терапевтичния процес и съдейства за създаването на подкрепяща комуникативна среда;
- участва в регионалния екип за подкрепа на личностното развитие, също и в екипите за подкрепа на личностното развитие в учебните заведения.

В индивидуалните терапевтични сесии той:

- подпомага процеса на адаптиране към техническите средства;
- насочва, консултира и подкрепя родителите при изграждане на модела за езиково развитие на децата и учениците със слухова загуба;
- стимулира слухово-вербалното развитие;
- подпомага изграждането на слухов контрол над собствения глас и гласовете на околните с цел формиране на разбираема реч (Балканска, 2009);
- формира и развива говорните умения – работа върху говорно дишане, глас, артикулация, прозодика, фонологично развитие;
- развива словесния речник чрез обогатяване с нови думи и разясняване значението на думите;

- развива слуховото възприятие за възможно най-ефективно използване на остатъчния слух в комуникацията с останалите;
- развива познанията и уменията за прилагане на граматичните правила на словесния език;
- подпомага усвояването на алтернативни средства и компенсаторни техники за комуникация и учене;
- развива уменията на учениците със слухова загуба за работа с писмен текст – четене, писане, разказ, преразказ, съчинение;
- насърчава развитието на умения за обслужване на техническите средства – изключване, включване, смяна на батерии и др.;
- работи за развитие на познавателното и личностно развитие на децата и учениците със слухови нарушения (Балканска, Трошева-Асенова, 2014);
- използва мултимедийно учене (Йовкова, 2011);
- поддържа тетрадка за обратна връзка с родителите.

Това са дейностите, които рехабилитаторът изпълнява в училищната среда, подпомагайки познавателното, академичното и личностното развитие на децата и учениците със загуба на слуха.

Той изпълнява дейности, свързани и с извънучилищната среда. Такива са:

- изучаване и прилагане на новостите относно слухово-речевата рехабилитация и новите технологии;
- повишаване на квалификацията си чрез участие в различни видове обучения, семинари, конференции, курсове;
- създаване на методически и дидактични материали за работа;
- поддържане на връзка и обмяна на опит с колеги рехабилитатори;
- подкрепяне на родителите по време на етапите, през които преминават, и информиране относно възможностите за слухопротезиране, комуникация, обучение (Дончев, 2020);
- информира родителите относно достъпа им до специални услуги, свързани с отглеждането на децата и учениците със слухова загуба (Дионисијева, 2011);
- подпомага социализацията на децата и учениците със загуба на слуха;
- информира децата и учениците със слухова загуба и техните родители за събития, свързани с подкрепата и подпомагането на успешната социализация;
- насочва родителите към групи за подкрепа и взаимопомощ;
- превежда на нечуващи родители.

Рехабилитаторът на слуха и говора е водещ специалист в екипите, работещи с децата и учениците.

Често той влиза и в ролята на ресурсен учител. В тази си роля подпомага организирането на средата в класната стая/ групата; усвояването на знанията и уменията, адаптирайки уроците и материалите, като ги прави достъпни, отчитайки възможностите и потребностите на децата и учениците със слухова загуба; създава условия за сприятеляване с връстници (Дамянов, 2019).

Съдейства за организирането на съвместни занятия, игри и празници с чуващите им връстници, което спомага за тяхната социализация (Балтаджиева, Кацарска, Стамболиева, Драганова, 2000) и за натрупането на социален опит, който децата и учениците със слухово нарушение могат да пренесат и в контактите си извън учебните заведения.

Независимо от ролите на рехабилитатора основен акцент в неговата работа са децата и учениците със слухова загуба – тяхното пълноценно езиково-говорно и слухово развитие, социализация и приобщаване.

Литература

- Балканска, Н. (2009). Кохлеарната имплантация в детска възраст – приложение, рехабилитация, обучение. София: Парадигма.
- Балканска, Н., Трошева-Асенова, А. (2014). Приобщаване на детето с увреден слух в образователната среда – от научните доказателства към практическите решения. София: Феномен.
- Балтаджиева, А., Кацарска, В., Стамболиева, М., Драганова, Т. (2000). Учителят в помощ на интегрираните деца с увреден слух. София: Съюз на глухите в България.
- Дамянов, К. (2019). Помощникът на учителя в приобщаващото образование. София: Фабрика за книги.
- Дионисиева, К. (2011). Слухови нарушения: съвременни аспекти на рехабилитацията. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“.
- Дончев, Д. (2020). Предизвикателства при работа с кохлеарно имплантирани кърмачета. София: Военномедицинска академия.
- Йовкова, Бл. (2011). Интерактивна образователна мултимедия в обучението по устна реч на деца със слухов дефицит. София: Даниела Убенова.
- Съева, Св. (2009). Глухота в семейството. София: Аеропрес БГ.

За автора

Таня Иванова, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град
e-mail: tivanova@rcsf.bg

Електронни учебни ресурси по физическо възпитание и спорт при обучение на ученици със СОП в ОРЕС

Владимир Иванов

Обучението и подкрепата в ОРЕС на ученици със СОП и множество увреждания са предизвикателство пред педагогическите специалисти, работещи в ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен. Всеки ученик, независимо от вида и степента на уврежданията, се нуждае от индивидуален и диференциран подход за оптимално приобщаване и личностно развитие. Връзката и взаимодействието „ученик–учител–родител“ при предоставяне на специална образователна подкрепа са от изключително значение.

Педагогическият специалист в ЦСОП има значителна професионално-творческа свобода, организира функционално-структурирана среда, съобразена с индивидуалните потребности на ученика, динамична и променяща се спрямо нивото на възможностите му, прилага съвременни ресурси за обучение и подкрепа, иновативни подходи и модели за оптимално личностно развитие.

Представям работещи модели и практики в ОРЕС на ученици със СОП V–VII клас, обучаващи се в ЦСОП. Те включват електронни ресурси от страницата на <https://mon.bg>, както и създадени от мен, канал в платформата <https://youtube.com/>.

Изграденото партньорство и активното включване от страна на родителите по време на онлайн обучението спомогнаха за реализиране на поставените цели и практически задачи.

Въведение

Физическо възпитание и спорт при деца със специални образователни потребности

Приобщаващото образование дава равни възможности на всички деца с увреждания да получат адекватно обучение с необходимите средства и методи, за да се почувстват пълноценни и да се стимулират за качествен и продуктивен живот, самостоятелност и независимост от

близките. Постъпвайки в образователната система, ние даваме шанс на детето/ученика с множество увреждания да се развива и да подобрява своите способности, да се справя с повечето от задачите и дейностите възможно най-самостоятелно. Адаптираната среда спомага децата със СОП да общуват, играят, да се включват в непознати дейности. Освен специални педагози тя включва и осигуряване на достъпна архитектурна и физическа среда, достъп до учебните програми и учебното съдържание, технически средства, дидактически материали, методики и добра организация на дейностите. На учениците с множество увреждания в центровете за специална образователна подкрепа се предоставя както обща подкрепа – обучение и консултиране по учебните предмети, кариерно ориентиране, занимания по интереси, така и допълнителна подкрепа – психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания.

Един от предметите, по които учениците получават общообразователна подготовка, е физическо възпитание и спорт. За здравите хора двигателната активност е жизненоважна потребност, реализирана всекидневно. За хората със специални нужди физическите упражнения се явяват ефикасно средство и метод едновременно за физическата, психическата и социалната адаптация. Физическата активност стимулира позитивните реакции в организма, като формира съответно физически качества, координация и усъвършенства адаптивните умения на личността. Съдържанието на предмета е насочено към формиране на комплекс от знания, двигателни умения и навици, развитие на основни физически качества, чрез които да се повишат функционалните възможности на различните системи.

Задачите на физическото възпитание са да съдейства за нормално развитие на организма, укрепване на здравето, обучение в основни двигателни умения, необходими за извършването на двигателни дейности, и възпитаване в съзнателното им използване. Адаптирането на програмата трябва да бъде съобразено с индивидуалните психомоторни нарушения и да отговаря най-пълно на потребностите на съответния тип деца с интелектуални затруднения. Всички програми за двигателни активности и спорт при деца със СОП трябва да имат за цел не само да окуражават общото участие в тях, а също така да бъдат приучвани да се придържат към нормално, а не неуместно поведение като стереотипност, агресивност или избухливост.

Методология

Електронни учебни ресурси по физическо възпитание и спорт в ОРЕС

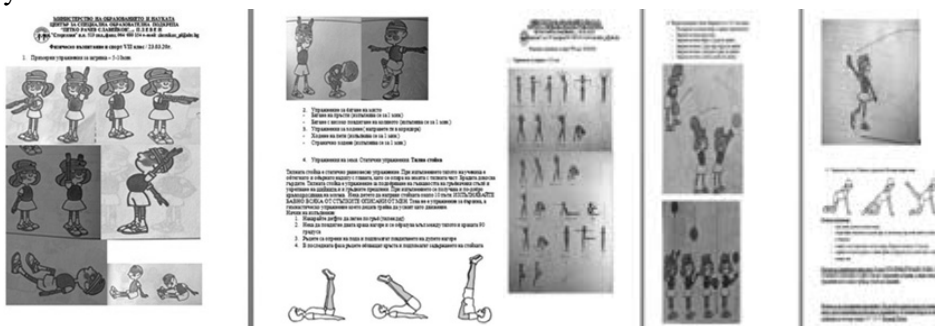
През месец март 2020 г. в България беше обявена епидемична обстановка, която затвори образователни институции като детски градини, училища, центрове за специална образователна подкрепа и др. Това се оказва много труден момент за учениците с множество увреждания, защото означаваше лишаване за неопределен период от време от адаптираната за тях среда. Неочаквано изпитание както за родители, така и за учители. Извънредната обстановка изиска да се започне обучение от разстояние в електронна среда или да се предостави обща и допълнителна подкрепа чрез средствата за комуникация и интернет. Това беше изключително голямо предизвикателство пред специалните педагози и хората, работещи с ученици със СОП. За мен този период наистина се оказва труден поради факта, че съм учител по предмета физическо възпитание и спорт. Започнах да търся начини как да бъда полезен на учениците, при условие че всеки от тях се нуждае от натоварване, съобразено с възможностите му и здравословното състояние, как да се справя при липсата на материална база, как да изиграем спортна игра, при условие че сме разделени от един екран? Основната ми задача като учител по предмета се състои във формиране на съзнателно отношение и потребност от системни занимания с физически упражнения и спорт за здравословен начин на живот чрез адаптиране на учебната програма и предоставяне на възможност за всяко дете със специални образователни нужди да участва в урока по физическо възпитание.

Както знаем, при децата с множество увреждания са налице двигателни затруднения, които в една или друга степен затрудняват лицето при извършване както на всекидневни, така и на спортни дейности. Двигателният дефект обикновено е вследствие на комбинация от опорно-двигателни нарушения. Изразени са недостатъчност на общата и фината моторика, на равновесните механизми на тялото, нарушена походка, мускулен тонус, а в редица случаи те са съчетани с интелектуална непълноценност. Това от своя страна предизвиква затруднение при формирането на основни двигателни актове – седене, поддържане на тялото във вертикално положение, ходене, манипулиране с предмети, самообслужване и др. Силно затруднени са движенията като скачане и хвърляне, поддържането на темп и ритъм на движение, трудно се възприемат показани двигателни модели. Вслед-

ствие на всички тези затруднения е възпрепятствано опознаването на света, възприемането на предмети, формирането на представи и усвояването на знания. Това е причина много от тези деца да са с беден познавателен опит, с ограничени възможности за овладяване на реч, четене, писане и други умения (Константинова, Адаптирана физическа активност).

И тъй като всеки ученик работи по изготвена индивидуална за него програма, аз ще се опитам да ви представя в обобщен вид средствата и методите, които съм използвал в часовете по предмета физическо възпитание и спорт по време на обучение от разстояние в електронна среда.

В началото на обучението от разстояние в електронна среда все още платформи като Microsoft Teams и Google Classroom бяха непознати за нас. Връзката с ученици и родители, обучението и предоставянето на материали се извършваше асинхронно в познатите и достъпни за родителите социални приложения като Viber, Messenger, Facebook, Abv поща. Там създадохме т.нар. канали за всяка от паралелките, обучаващи се в ЦСОП „П.Р. Славейков“. Първото нещо, което направих, за да бъде полезен на учениците, е да създам файлове благодарение на програма Microsoft Word. Задачата ми беше да подбирам достъпни упражнения за учениците в съответната паралелка. Използвах изображения от учебници, помагала и ръководства, за да може и ученици, и родители да придобият визуална представа за предложените от мен упражнения за изпълнение в домашни условия.



Фиг. 1. Word файл с илюстрации от учебници и помагала

Тъй като учениците с множество увреждания се нуждаят от индивидуален подход, имаше доста упражнения, които да им бъдат от полза в зависимост от тяхното състояние. В голяма степен изображения за съответните упражнения нямаше, което ме накара да се снимам в изпълнение на определено упражнение, след което получените изображения да оформя на Microsoft Word документ с описание към тях. По този начин имах

възможност каквито и упражнения да избира за съответното занятие, да ги покажа. Това, разбира се, предизвика интереса на учениците, те се радваха да ме видят в позната за тях среда.

1. Упражнение 1

- От изходно положение стоиш с топка в ръце изпълняваме повдигане на топката над главата и единия крак назад. Връщаме топката долу и повтаряме с другия крак. Ако ти е трудно ги направи последователно, а не заедно.

Натоварване: 10 повторения за крак в 3 серии с 1 мин. почивка между сериите.



1. Преместване на предмети

- Разделете полето пред вас на две равни половини. Маже да използвате малки предмети, топчета и др. От изходно положение седяш, свако с пръстите на единия крак пренасяте предметите от едната половина в другата и обратно.

Повтаряне с другия крак.

Натоварване: 3 серии за всяко ходило с 1 мин. почивка между сериите.



Фиг. 2. Word файл с авторски снимки

Екипът на ЦСОП „П. Р. Славейков“ е автор на първото по рода си учебно помагало и методическо ръководство за деца със СОП за V–VII клас. В помагалото са включени предмети от общообразователната подготовка на учениците от V–VII клас.



Фиг. 3. Учебно помагало за V–VII клас по физическо възпитание и спорт

В частта по физическо възпитание и спорт аз съм представил теми от леката атлетика (бягане, хвърляне, скачане), гимнастиката (общоразвиващи и упражнения с уреди) и отборните спортове (баскетбол, футбол, волейбол). Темите от помагалото могат да се използват в отделни файлове и да се изпратят на съответната паралелка/група. В тях добре е изобразено и обяснено кое, как и в каква последователност да се изпълни, като упражненията са подредени по сложност. С него могат да работят много лесно и родители, и ученици. Помагалото е достъпно за всички на сайта на mon.bg в раздела приобщаващо образование – учебни помагала и методически ръководства. Линк към страницата с учебното помагало и методическо ръководство – <https://mon.bg/bg/100974>

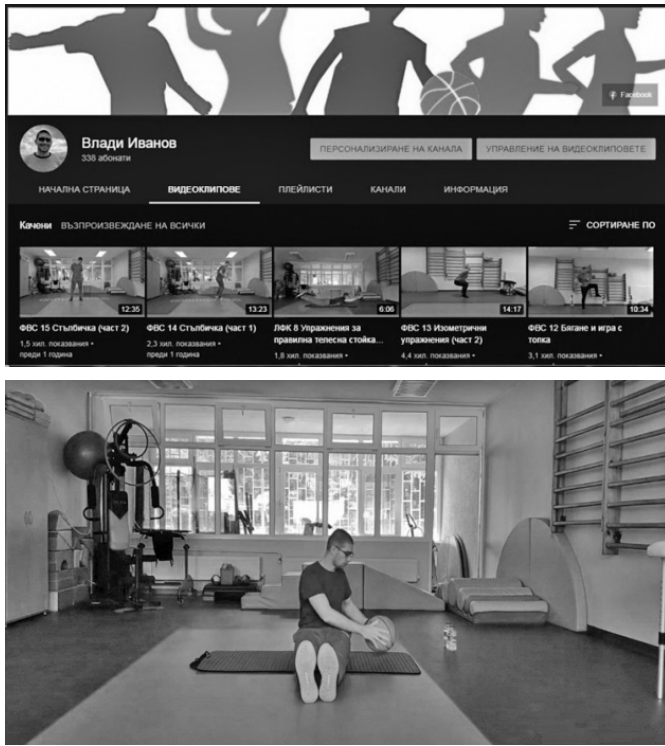
Не отне много време и през април 2020 г. екипът на ЦСОП „П. Р. Славейков“ въведе за работа платформата Microsoft Teams, като запозна учители и родители с нея. Използването на календара и планирането на занятия като дата, начален час и край улесниха много обучението. Всички часове по физическо възпитание и спорт провеждах с включване на живо от салона по физическо възпитание в сградата на центъра. Включвам се за начало на часа, като изчакам учениците, и започваме планираното занимание за деня. Предизвикват се изключително приятни емоции в тях, като ме виждат в познатия салон, в който си взимаме часовете, когато сме редовно на училище. Ако някой отсъства по някаква причина, при желание мога винаги да изпратя клип или файл с упражнения.



Фиг. 4. Снимки от работата по физическо възпитание и спорт в Microsoft Teams

Като стана въпрос за клипове, успоредно с всички ресурси, които ми бяха полезни в хода на ОПЕС, реших да създам канал в достъпната за всички платформа Youtube, като целта ми беше да заснемам клипове с леки, приятни и подобрени упражнения, подходящи за възрастни и за учениците при нас, без да се изисква никаква материална база – най-много топка, тояжка, стол и шише минерална вода. Каналът е активен и до днес. Има над 500 абонати и над 130 000 гледания. Освен мен и моите колеги от ЦСОП „П. Р. Славейков“ той е използван и от колеги в масовите училища.

Линк към канала – https://www.youtube.com/channel/UCLqVboB2_VNNm0e0SIKhDzQ



Фиг. 5. Youtube канал по физическо възпитание и спорт

Резултати по предмета физическо възпитание и спорт в ОРЕС

Вследствие на това, че много малка част от децата със СОП имат желание и изградени навици за двигателни активности и занимания въщи или навън, мога да кажа, че целта ми и това, което постигнахме заедно по време на обучението от разстояние в електронна среда, беше:

- Да се поддържа двигателната активност на учениците.
- Да се стимулира желанието за движение и спорт като цяло.
- Да се формират умения за самостоятелни физически занимания.
- Да се намалят последствията от бездвижването вследствие на ОРЕС.
- Да подкрепим родителите на децата с тежки двигателни нарушения да изпълняват упражнения въщи, като по този начин поддържат здравето и общия тонус на децата.

Място и роля на семейството при обучението в ОРЕС

Всичките усилия, които вложихме в обучението от разстояние, доведоха до изграждането на по-стабилни връзки с родителите, защото разчитахме едни на други. Създаден от самото начало на постъпването на детето в центъра, моделът учител–ученик–родител се основава на необходимостта да сме си взаимно полезни във всички ситуации. Постигнатото доверие и партньорство се забеляза по време на ОРЕС – ние, педагогическите специалисти от центъра, намерихме истински помощник и партньор в лицето на родителя. Голяма част от учениците, с които работим, имат нужда от помощ по време на занятията. Така родителите бяха ангажирани да подпомагат децата си и това доведе до по-добро общуване както между самите нас, така и между самите тях.



Фиг. 6. Подкрепа на родителите по време на ОРЕС

Заклучение

Сега можем да кажем, че обучението от разстояние ни изненада, но ние също толкова бързо успяхме да се адаптираме с цел да намалим усещането от липсата на присъствено обучение. Учителят на деца със специални образователни потребности е длъжен да създава атмосфера не само в реалната, но и във виртуалната среда, при която чрез индивидуална и групово работа да насърчава находчивостта, общуването и социалния контакт с другите деца и по този начин да подпомага децата с увреждания да подобрят представата за самите себе си. Децата трябва да се съсредоточават предимно върху онова, което могат, а не върху онова, което не могат. Увреждането отива на втори план, а на първи излизат собствените способности.

Литература

Константинова, К. Адаптирана физическа активност. София: Гера Арт.

За автора

Владимир Иванов, учител, рехабилитатор, магистър, ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен

e-mail: wladimir_iwanow@abv.bg

Приказката като форма на общуване и социализация при възрастни с комуникативни нарушения

Рая Попова

Приказката се използва в образованието както за развитие на речта и креативното мислене, така и за формиране на умения за логическо мислене, анализ и синтез.

Дневните центрове за пълнолетни лица с увреждания предоставят форма за подкрепа на пълнолетни лица с трайни физически и ментални увреждания. В рамките на дневния център към фондация „Милосърдие“ – гр. Сливен, през 2021 г. се създаде приказно ателие. Иновативният момент е използването на пясъчна терапия за създаване на приказни диалози.

Приказките стимулират възрастните с комуникативни нарушения към социален контакт, диалогичност и цялостно възприемане на света. Събитията в приказните истории естествено и логично текат едно след друго, което формира у потребителите представи за поредност.

Активното участие в приказното ателие гарантира на възрастните с комуникативни нарушения популярност, развитие на лидерски умения и социална ефективност в междуличностните отношения.

Въведение

Приказката се използва в образованието както за развитие на речта и креативното мислене, така и за формиране на умения за логическо мислене, анализ и синтез. В педагогическата практика приказният сюжет е част от обучението и на педагози, и на родители по време на тренинг. Използвайки я като инструмент, в психотерапията я прилагаме както в индивидуални сесии, така и при работа в група.

Целта ѝ според различните области на приложение е следната:

1. *Приказката предава опита от „уста на уста“*. Това е начин за възпитание у детето на особено отношение към света, прието в даден социум. Приказката е начин да се предадат на индивида необ-

ходимите морални норми и правила. Тази информация е заложена в народните приказки, предания и притчи. Това е най-древният начин за социализация и предаване на опит.

2. *Приказката като инструмент на развитието.* В процеса на слушане и обсъждане на приказката у детето се развиват фантазията и творческото мислене. То усвоява основни механизми на търсенето и взимането на решения.
3. *Приказкотерапията като психотерапия.* Работата с приказки е насочена непосредствено към лечение и помощ на пациента. Приказкотерапевтът създава условия, в които клиентът, работейки с приказки (четейки ги, мислейки върху тях, проигравайки ги), намира решения на своите жизнени трудности и проблеми.

Дневните центрове за пълнолетни лица с увреждания предоставят форма за подкрепа на пълнолетни лица с трайни физически и ментални увреждания. В рамките на дневния център към фондация „Милосърдие“ – гр. Сливен, се създават условия за обслужване, отговарящи на ежедневните и рехабилитационните потребности на лицата, както и на потребностите им от организация на свободното време.

Методология

От 2021 г. в дневния център в гр. Сливен функционира приказно ателие. В рамките на приказното ателие се разглеждат български приказки и приказки от световната приказна съкровищница. Планират се игри с приказни сюжети с цел осмисляне на свободното време на потребителите на социални услуги и активизиране на вниманието им. Използват се аудиоприказки, чрез които звуковата информация достига до *слуховия анализатор*, преобразува се и се предава чрез различните му структурни единици, докато стигне до мозъчната кора. Зрителната стимулация се осъществява чрез анимирани приказки и игрални филми с приказни сюжети, тренира се фината моторика посредством препис на абзаци от изучаваните приказки и грубата моторика чрез участие в драматизации и куклени етюди. Иновативният момент е използването на пясъчна терапия за създаване на приказни диалози. Пясъчната терапия представлява комбинация от арт и игрова терапия. Всеки от нас има в миналото си опит в играта на пясъчника и в този смисъл възрастните с комуникативни нарушения се свързват на психично ниво, за да „поиграят“ заедно. Сандъчето с пясък е ключът, който отваря вратите на детството и приканва към игра. Специалният педагог осигурява пясъчник с пясък и на потребителите на

социални услуги се предоставят малки фигури, свързани с разглеждания приказен сюжет, за да пресъздадат историята. Пясъчната терапия се явява атрактивно допълнение към другите ефективни методи за въздействие, използвани в дневния център за пълнолетни лица с увреждания в гр. Сливен. Специалният педагог играе ролята на модератор на пространството, в което се осъществява педагогическата ситуация. Под формата на игра специалният педагог експериментира и става своеобразен помощник при усвояването на нови знания и затвърждаването на вече придобити умения. Пясъчната терапия се използва с успех и в обучението по човек и природа.

Използваните в ателието приказки имат няколко основни функционални характеристики. Текстът им предизвиква интензивни емоционални реакции при възрастните с комуникативни нарушения. Образите от приказките въздействат както на съзнанието, така и на подсъзнанието им. Приказката като арттерапевтичен метод се обръща едновременно към две психични нива – това на съзнанието и това на подсъзнанието, и създава уникални възможности за комуникация. Концепцията на приказкотерапията е основана на метафората като ценност и като носител на информацията за жизненоважни явления, за човешките ценности, за вътрешния свят на всеки един от нас. В приказката на символно ниво се съдържа информация за това как е устроен светът, кой го е създал, какво се случва с човека във всеки етап от неговото развитие, през какви етапи на саморазвитие и себerealизация преминава мъжът, за да развие своя пълен потенциал, през какви етапи на саморазвитие и себerealизация преминава жената, за да развие своя пълен потенциал, какви изкушения, трудности и препятствия е възможно да срещнеш в живота и как да се справиш с тях, как да преобразуваме приятелството в любов, от какви ценности да се ръководим в живота, как да се борим и прощаваме. Приказното съдържание се явява основа за формирането на базисен нравствен имунитет, за развиването на механичната памет и творческо мислене. Приказките стимулират възрастните с комуникативни нарушения към социален контакт, диалогичност и цялостно възприемане на света. Дават им възможност да мечтаят, да активизират творческия си потенциал. Събитията в приказните истории естествено и логично текат едно след друго, което формира у потребителите представи за поредност. По този начин възрастните с комуникативни нарушения възприемат и усвояват причинно-следствените връзки по лесен и достъпен начин.

В научната литература има няколко различни теории за обучението на възрастни, които разделят обучителния процес на трансформативен, самонасочващ и основан на опита (Knowles, 1968).

Трансформативно обучение. Истинският опит в обучението трябва по някакъв начин да промени индивида – поне това е основната претенция на подходите за трансформативно обучение. На практика трябва да се започне с обучения, които да се харесат на аудиторията, и след това да се премине към дейности, които предизвикват предположения и изследване на други гледни точки.

Самонасочено обучение. Този подход признава, че по-голямата част от обучението, на което се подлагат възрастните, е извън контекста на официалното обучение и затова акцентът е върху увеличаването на тези неформални обучения. Това може да стане чрез предоставяне на учебно съдържание, подпомагане на хората да планират своето обучение или оценяване на придобития опит след края на обучителния период.

Опитно обучение. Опитното обучение прави така, че поставя в центъра същността на обучението за възрастни и облича преживяванията им в смисъл.

Извод: Възрастните се учат най-добре, когато учат чрез правене.

Резултати

Приказката като форма на общуване и социализация при възрастни с комуникативни нарушения, реализирана посредством игра в пясъка, е пътят към научаването на емоциите и развиването на емоционалната интелигентност. Съществуващото приказно ателие обединява възрастните с комуникативни нарушения в общност чрез провокирани дискусии, споделеност на мнения за света, формиране на ценности и понятия за добро и зло.

Заклучение

Приказното ателие, създадено през 2021 г., е първият по рода си проект, който цели сближаване на възрастните с комуникативни нарушения чрез най-приятните дейности – гледане, разказване и драматизиране на приказки. Приказките от пясъчника помагат на потребителите да се ориентират в света на чувствата и да откриват негативни и позитивни качества в героите. Приказните историите засягат важни житейски теми като страха, тъгата, лъжата, завистта, срамежливостта, благородството и търпението. По един лек и деликатен начин приказните герои отварят пространство пред възрастните с комуникативни нарушения да се замислят как преживяват тези емоции и качества в своя собствен живот, как се отнасят към тях, разпознават ли ги, или ги пренебрегват и какъв би бил съзнателният

и зрял начин да ги отработим и интегрираме. Историите от приказното ателие им показват не само как да разбират себе си по-добре, но и как да разбират другите, да общуват с тях без чувство на превъзходство и надменност. Инициативата се очаква от всички потребители с нетърпение. Участват с удоволствие в етюдите. Изпробват роли, вживяват се в изпълнението им, подкрепят се при интерпретацията на сюжетната линия, рисуват персонажите. За екипа от гр. Сливен приказката в пясъка като форма на общуване и социализация при възрастни с комуникативни нарушения се оказва вълшебното ключе към толерантните взаимоотношения в дневния център за пълнолетни лица с увреждания. Ефективният мениджмънт на личните взаимоотношенията при работа в група е изкуство. Активното участие в приказното ателие гарантира на възрастните с комуникативни нарушения популярност, лидерство и ефективност в междуличностните отношения. Според Д. Голман „хората, които владеят тези умения, са звездите на социума“ (Голман, 2002: 86).

Литература

- Голман, Д. (2002). Емоционалната интелигентност. София: Кибей.
- Караджова, К., Щерева, Д. (2002). Алтернативни средства за въздействие при деца с умствена изостаналост. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16 (10), 350–352, 386.

За автора

Ас. Рая Попова, Технически университет – София
e-mail: asraipopova@abv.bg

Ерготерапия и сензорна интеграция в приобщаващото образование

Анна Динчева

Този доклад има за основна задача да представи един едновременно иновативен за българската образователна система, но и доказан в световен мащаб подход за терапевтична подкрепа в контекста на приобщаващото образование – ерготерапия и сензорна интеграция. Често допирните точки между терапията и приобщаването са трудни за дефиниране, но практическото приложение на ерготерапията и сензорната терапия през последните 7 години доказва, че редица на пръв поглед „специфични“ терапевтични подходи могат да оптимизират и фасилитират образователния процес. В доклада са засегнати както същността и основните цели на ерготерапията, така и сензорната терапия като ерготерапевтичен подход, превърнал се в основно „средство“ за терапия, обучение и приобщаване на широка група деца със СОП. Наред с теоретичната основа и терапевтичната стойност на тези подходи докладът посочва и конкретната им роля и значение за приобщаващото образование. Когато говорим за „доказване“ на определен подход и неговата значимост, практиката е основен източник на обективни данни. Ето защо в доклада е представен опитът на Комплексната програма по ерготерапия и сензорна интеграция към РЦПППО – София-град.

В съвременен план „приобщаването“ се възприема като един от най-универсалните термини, включващ в себе си компоненти от множество сфери на обществения живот, образованието и политиката. Говорейки за приобщаване, независимо дали в контекста на образованието, или социума, е важно да изхождаме от разбирането, че това е динамичен процес, в който множество фактори на индивида и средата се преплитат, за да гарантират успешността му. Именно това е първа и основна допирна точка между ерготерапията и приобщаващото образование. Основните парадигми на ерготерапията са и водещи принципи в приобщаващото образование:

- ✓ поставяне на личността в центъра;
- ✓ извеждането на силните страни на преден план в образователния и терапевтичен процес;

- ✓ оценяването на развитието и функционирането в контекста на факторите от средата.

Ето защо в световен мащаб, както и в България през последните 7 години този динамичен процес се развива по посока на активното включване на ерготерапията в ранната интервенция, оценяването и допълнителната подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности (СОП). Именно чрез основните похвати на ерготерапевтичната практика специалистите, работещи в сферата на приобщаващото образование, могат да посрещнат едни от най-сериозните и предизвикателни случаи. Проблемно поведение, трудности в адаптацията и процесите на саморегулация, обучителни трудности в съчетание с атипични нива на активност и праг на възбудимост и липса на функционално средство за пълноценна комуникация са само част от тези предизвикателства. Именно тук теорията за сензорната интеграция и нейната роля за ранното детско развитие може да бъде „ключът“ към разбирането на състоянието и поведението на широка група деца със СОП. Групата на деца със специфики в процесите на сензорна интеграция или още сензорно-интегративна дисфункция (СИД) е изключително нехомогенна и представлява истинско предизвикателство както по отношение на диференциалната диагностика, така и в контекста на приобщаващото образование. Това извежда на преден план потребността специалисти, учители и родители да имат базисни познания по темата – какво представляват процесите на сензорна интеграция, какви са механизмите на протичане, върху кои сфери на развитие влияят, какво може да очакваме от детето с такива специфики и разбира се, как да го подкрепим в процеса на неговото приобщаване.

Ерготерапията и сензорната интеграция като водещ подход в работата с деца със СОП в ранна възраст заеха своето основно място сред успешните стратегии за подкрепа на процеса на приобщаване. В рамките на 7 години от напълно непозната сфера ерготерапевтичната практика се превърна в търсен и утвърден терапевтичен модел, който успешно намери своето безценно приложение в приобщаващото образование и конкретно в дейността на голяма част от Регионалните центрове в страната. Началото беше поставено през 2014 г., когато се реализира първото сертификационно обучение за сензорни терапевти в България, с което стартира утвърждаването на този ерготерапевтичен подход в работата със деца с различни специфики в развитието. 13 специалисти от цялата страна преминаха през 4-месечен курс, включващ теоретична и практическа подготовка в сферата на сензорната терапия по Ayres – SIAT (sensory integration Ayres therapy). Основна част от тази група терапевти бе съставена от специали-

сти от Регионалните центрове в страната. Именно тези събития поставиха началото на поетапното популяризиране на ерготерапията в България и „осъвременяването“ на подходите и стратегиите за работа в сферата на приобщаващото образование. Скоро след това, през октомври 2015 г., започна работа първата по рода си терапевтична програма, а именно Комплексна програма по ерготерапия и сензорна интеграция към РЦПППО, София-град. За целта бе оборудвана специална зала и обезпечени всички необходими за дейността материали. От старта на програмата до днешна дата над 300 деца със СОП на възраст между 3–13 години са преминали успешно през нея, получавайки терапевтична подкрепа от ерготерапевт, сензорен терапевт и други специалисти. От 2015 г. насам дейността и материалната база са многократно оптимизирани, като към момента към програмата функционират още 2 зали (за двигателна активност, трудотерапия и артерепия), а екипът включва 2 ерготерапевти, сензорен терапевт, арттерапевт/трудотерапевт, както и регулярно проследяване и консултации за развитието и напредъка на децата от психолог и логопед.

Основните дейности на специалистите от Комплексната програма по ерготерапия и сензорна интеграция са свързани с:

- Участие в дейността по оценяване, проследяване на динамиката и методическа подкрепа на РЕПЛР;
- Директна работа с деца под формата на сензорна стимулация в разнообразни игри и дейности;
- Целенасочена работа за интегриране на примитивни рефлексии, стимулиране на неврологичното съзряване и двигателното развитие;
- Стимулиране на уменията за споделено внимание и общуване, работа в малка група и партниране като основа за успешното приобщаване;
- Въвеждане и използване на визуална подкрепа и различни средства за допълваща и алтернативна комуникация (ДАК);
- Стимулиране на игровото поведение и изграждане на умения за самостоятелност;
- Консултиране и подкрепа на семейства, учители, специалисти, помощници на учителя и лични асистенти на деца със СОП.

Сензорна терапия и ерготерапия

J. Ayres първа формулира началните отправни точки в терапията на деца със СИД. Терапевтичният подход, който тя разработва – Sensory integration Ayres therapy SIAT[®], е част от научно доказаните ерготерапев-

тични практики по цял свят. J. Auges извежда като основна цел на терапията при деца със СИД „подобряването на способността на детето да си взаимодейства с предмети и пространствени дадености в постоянно променящата се среда“. Ако трябва да бъдем още по-конкретни – и да изведе основните цели на сензорната терапия. Те са:

- ✓ Нормализиране на сензорната преработка (в структурирана среда, предлагаща множество стимули);
- ✓ Повлияване на прага на възбудимост и нивото на активност;
- ✓ Стимулиране на мотивацията като „двигател“ за дейности;
- ✓ Стимулиране на идеацията и подобряване на моторното планиране като основни компоненти на праксиса;
- ✓ Понижаване на тревожността и повишаване на самооценката;
- ✓ Развитие на уменията за саморегулация и организация на поведението;
- ✓ Целенасочена работа за „опознаване“ на собственото тяло през сетивния опит като основа за извършване на редица дейности с акцент върху самостоятелност и независимост във всекидневието.

Как работи терапията за постигане на тези цели?

Сензорната терапия е подход в ерготерапията и като такъв стъпва на общовалидните парадигми за тази научна област. Първа сред тях е поставянето на детето (личността му, силните страни, затрудненията, взети в контекста на факторите от средата) в центъра на терапевтичния процес. На фиг. 1 ясно са представени основните фактори, определящи успешността на терапията. Сред тях централно място заемат детето и терапевтът, както и изграждането на доверителна връзка между тях. Тук терапевтичният процес задължително е двустранен и динамичен, т.е. терапевтът не просто „поставя задачи“ или дава „упражнения“ на детето, а те активно си партнират. Динамиката на терапевтичния процес включва възможност детето да избира дейности, да планира и реализира своите идеи с помощта на терапевта, да трупа сетивен опит в безопасна среда, да се учи да регулира емоциите и поведението си, справяйки се с „точно подобрите“ от терапевта предизвикателства. Кое предизвикателство е подходящо? Когато една дейност е мотивираща за детето, изисква разработване на стратегии и овладяване на нови умения, в същото време е близо до „актуалното“ ниво на развитие на детето и то може да се справи с нея с насоки и подкрепа. Защо това е важно?

C.S. Kranowitz (1998) подобно на редица ерготерапевти в своите работки посочва, че мотивацията и самооценката на детето в съчетание с позитивния опит и усещането за успешност са в основата на процесите на учене и самоусъвършенстване. Ето защо терапевтът е длъжен да подбира предизвикателствата и да структурира средата по начин, който позволява детето да се справя и да се чувства успешно, извършвайки дейности, които обогатяват знанията и уменията му.

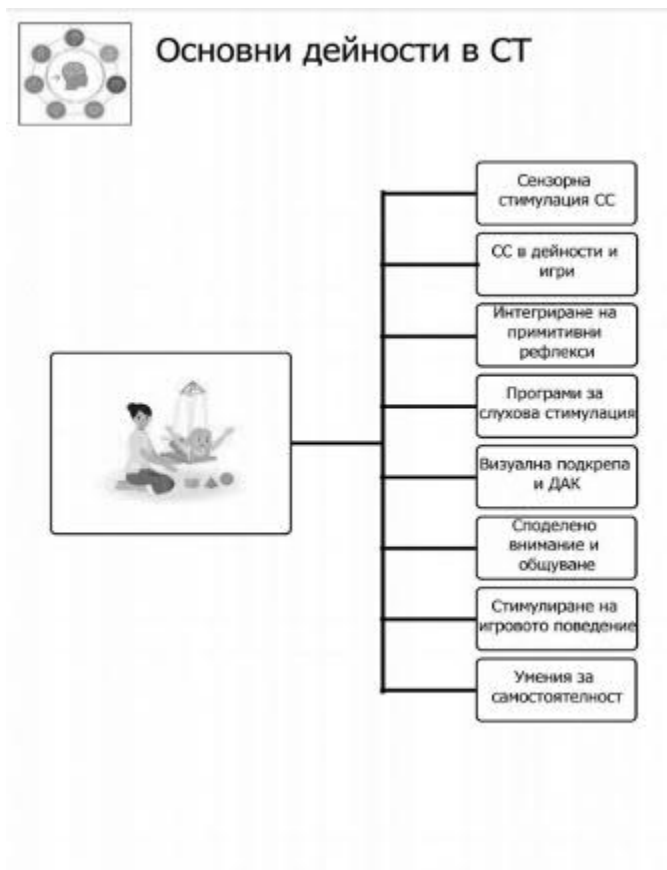


Фиг. 1

Фигура 1 посочва основните дейности, които се залагат в хода на сесиите по сензорна терапия. Акцентът е върху сензорната стимулация по всички сетивни канали с акцент върху интеграцията, т.е. дейностите се подбират така, че да предоставят стимули по няколко канала, което да подпомогне процесите на сензорна интеграция. Важно е да уточним, че в терапията по Аугес се залага на **активна стимулация**. Когато люлеем детето, това е чудесно, действа регулиращо на нервната система, но това е пасивна стимулация. Ако стимулираме детето да се отгласква с крака, да дърпа въже или друго, за да се залюлее – това е **активна стимулация**. В терапията често има моменти, когато детето е уморено, фрустрирано, тревожно и тогава пасивната стимулация регулира. Въпреки това основната задача на терапевта е да открие „баланса“ и в сесиите да има достатъчно активна стимулация или такива дейности, в които детето е активен участник, които имат цел, комуникативен контекст и разбира се, успешен

завършек и преход към следващи дейности. Успешна дейност е тази, с която детето се е справило, макар и с подкрепа, и остава у него усещането за „удовлетвореност“. Именно това е в основата на механизма на учене и самоусъвършенстване. Често децата със СОП и конкретно със СИД се чувстват неуспешни и демотивирани в голяма част от всекидневието, което е свързано с унифициран подход към всички деца, с неструктурирана и неадаптирана среда, липса на разбиране за състоянието на СИД и спецификите във функционирането свързани с нея.

В хода на терапевтичния процес освен пряката работа с детето терапевтът има за задача да подкрепи семейството и близкото обкръжение, да бъдат редуцирани именно тези „пречки“ пред приобщаването на детето.



Фиг. 2

Детето със СИД извън залата за ерготерапия?

Групата на деца със СИД е изключително голяма и включва широка „палитра“ от потребности, интереси, социален и образователен опит, предизвикателства и мн.др. Ето защо е важно да разглеждаме тази група не само като обект на сензорната терапия и ерготерапията, а и като основна целева група в динамичния процес на приобщаващото образование. В този контекст учители, родители и специалисти имат нужда от насоки и стратегии в подкрепа на успешната адаптация и пълноценно включване в образователния процес в детската градина или училището. Първата стъпка в тази посока включва информираността по отношение на СИД – особеностите в развитието, специфики в процесите на учене, саморегулация и общуване. На следващ етап е добре да се помисли за няколко основни компонента на образователната среда:

- ✓ Физическата среда в детската градина/училището;
- ✓ Структуриране на средата и учебния процес;
- ✓ Адаптиране на учебния материал, дневния режим и изискванията към детето със СИД;
- ✓ Осигуряване на помощни средства и материали;
- ✓ Обезпечаване на допълнителната подкрепа съобразно нуждите на конкретното дете;
- ✓ Пълноценната комуникация учители–родител–терапевти;
- ✓ Формулиране на общовалидни и еднакво значими (за всички участници в процеса) цели на образователния и терапевтичния процес.

Литература

- Ayres, J. (1972). Sensory integration and the child.
Ayres, J. (1991). The development of sensory integration theory and practice.
Kranowitz, C.S. (1998). The out-of -sync child.
Miller, L. J. (2005). Sensational kids.
Roley, S. S., Blanche, E. I., Schaaf, R. C. (2006). Sensory integration with diverse populations.

За автора

Анна Динчева, ръководител Комплексна програма по сензорна интеграция, РЦПППО – София-град
e-mail: aivanova@rcsf.bg

Приложението на Nine hole peg test в приобщаващото образование при деца с разстройства от аутистичния спектър

Деница Димитрова

Цел на настоящото проучване: да се разгледат възможностите за използване на Nine hole peg test в приобщаващото образование.

Метод: Проучването е проведено с 42 деца на възраст от 4 до 8 години ($6 \pm 1,3$ г.), които се обучават в системата на приобщаващото образование. Изследването беше проведено за доминантната (ДР) и за недоминантната ръка (НДР).

Резултати: Установява се, че контролната група (КГ) от типично развиващи се деца (ТРД) се справят по-бързо от другите две групи ($p < 0,05$). При сравняването на групата на децата с разстройства от аутистичния спектър (РАС) и тази на децата със специални образователни потребности (СОП) не се наблюдава статистически значима разлика при проведения тест на НДР ($p > 0,05$). Само едно дете от групата на децата с РАС не успя да извърши теста.

Заключение: Nine hole peg test може да бъде подходящ за използване и при деца с РАС в приобщаващото образование. Децата с РАС имат повече затруднения с фината моторика в сравнение с децата със СОП и ТР деца.

Наблюдавани за първи път през 40-те години на миналия век от Кенър и Аспергер, разстройствата от аутистичния спектър (РАС) са нарушения на развитието, засягащи главно способността за общуване и взаимодействието със заобикалящия свят. Според световната здравна организация (СЗО) РАС има едно на всеки 100 деца. В България все още няма официална статистика, с която специалистите да работят.

Основните симптоми за поставяне на диагноза от детски лекар психиатър са: нарушения на социалните взаимодействия – трудна социално-емоционална обвързаност с връстници и установяване на отношения с околните; нарушения на речта и езика – често липса на реч или тя е неразбираема или ехололична; стереотипи и ограничени интереси.

Въпреки че РАС е разстройство на психичното развитие и не се характеризира с двигателни смущения, много проучвания представят дефицити и в тази сфера. Това включва промени в двигателното развитие (Teitelbaum, 1998), несръчност, нарушена координация и др. Green (2009) установява, че 79% от децата с РАС имат двигателни нарушения при проведената оценка. Pan (2009) прави проучване върху деца с разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност (РДВХ), РАС и типично развиващи се деца (ТРД), при което установява, че при децата с РДВХ и особено при тези с РАС са налице нарушения в цялостното двигателно развитие, за разлика от ТРД.

Проучвания през годините ни насочват и задълбочават, че фините и грубите двигателни умения са значително свързани с РАС. Megan MacDonald (2013) потвърждава в проучването си доказателствата, направени няколко години по-рано от Megan Lloyd, че именно фината и грубата моторика са значително свързани с уменията за адаптивно поведение при малки деца с РАС и двигателните умения трябва да са част от дискусиите за ранната интервенция и рехабилитация за деца с аутизъм.

Още няколко проучвания през изминалите години доказват, че връзката между социални умения и реч е по-значима за фините двигателни умения, отколкото за грубите двигателни умения. Това наблюдение е свързано и с констатациите на West (2019). Установено е, че не само при индивиди с РАС, но и при типично развиващи се индивиди фините двигателни умения са по-тясно свързани със социалните умения. Kim et al. (2016) съобщават, че при ТРД фините двигателни умения са по-силно свързани с някои когнитивни и социални умения, а Davis et al. (2011) предполагат, че връзката между изброените се дължи именно на моториката на ръцете и пръстите и визуалната обработка, за разлика от функционирането на общата моторика.

Choi (2018) забелязва в своите наблюдения на деца под 2-годишна възраст, че високорисковите бебета, които по-късно са развили РАС, показват значително по-бавно развитие на фините си двигателни умения още през първата година от своя живот.

От разгледаните дотук доказателства може да се заключи, че освен изоставане в често срещаните сфери при децата с РАС, се наблюдава и значително изоставане в двигателното развитие в сравнение с ТРД, което се среща много често още в ранното двигателното развитие на детето. Това трябва да обърне внимание на специалистите, работещи с деца с РАС, че двигателните умения е наложително да бъдат включени към терапията на всяко едно дете, а ранната интервенция да е все по-приложима.

За всеки родител и близък в обкръжението на детето с РАС най-притеснителното и един от първите признаци, които те забелязват, е липсата на реч или нейната анормалност. Не е само мит, че фината моторика е свързана със степента на развитието на речта. Както видяхме и в предходните абзаци, научно доказано е не само че поведението се свързва с фините умения, но и че ако моториката на ръцете изостава от календарната възраст на детето, то и речевото развитие също ще бъде забавено от нормата. Ето защо всеки специалист, участващ в приобщаването на дете с РАС в образователната система, е необходимо да отделя време за подобряването на фината моторика.

Но как разбираме дали се справяме добре и има ли развитие в тази сфера детето, с което работим? За ефективното проследяване на напредъка над фините умения на всяко едно дете в системата на образованието е необходим подходящ тест, с който да има обективни наблюдения. В настоящото проучване е разгледан nine-hole peg test (9НРТ) като такъв източник. Целта му е да провери подходящ ли е и може ли да се използва от специалистите, работещи с деца с РАС.

9НРТ е създаден първоначално за хора с множествена склероза и след инсултни състояния. В момента се използва за измерване на сръчност на ръцете и при много други различни неврологични заболявания. Подходящ както за горни крайници с наличие на спастична мускулатура, така и без. След използването му дълго време сред възрастни започват проучванията и работата и с деца на различна възраст и патология. Smith през 2000 г. прави мащабно изследване в 10 начални училища между ТРД и деца със СОП. Доказателствата са категорични, че 9НРТ може да се използва като тест, измерващ сръчността на ръцете при деца в образователната система. Изследвания в следващите години само потвърждават твърденията.

Тестът е лесен за изпълнение и не изисква допълнително сертифицирано обучение. Нужна е плоскост с 9 дупки (диаметър – 10 мм, дълбочина – 15 мм, разположени една от друга на 32 мм), контейнер за пинчетата (100 x 100 x 10 мм), 9 пинчета (диаметър – 7 мм, дължина – 32 мм) и хронометър.

Тестът се извършва на удобна маса. Изследващият дава вербални инструкции за изпълнение на теста. Детето трябва да вземе пинчетата от контейнера едно по едно, само с едната ръка, да ги постави в дупките на дъската възможно най-бързо. След това пинчетата трябва да се извадят от дупките едно по едно и да се поставят обратно в контейнера. Дъската трябва да бъде поставена на средната линия на детето, а контейнерът с пинчета да е ориентиран към ръката, която се тества. Ръката, която не се

оценява, има право да държи ръба на дъската, за да осигурява стабилност. Резултатите се означават за времето, необходимо за завършване на теста, записано в секунди. Хронометърът се стартира от момента, в който участникът докосне първото пинче, до момента, в който последното удари контейнера. Изследваният трябва да е оборудван и с лист и химикал, на който да записва резултатите. Направата на теста с всички инструкции и съпътстващи го действия отнема около 10 минути.

Проучването беше проведено по време на лятната програма през месец юли 2021 г. в Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (РЦППО) София-град. В него взеха участие 42 деца. От тях по-голям дял заемаха момчетата ($n = 26$) (фиг. 1). Участниците бяха на възраст между 4 и 8 години ($6 \pm 1,3$ г.), като най-голям беше контингентът на 5- и 7-годишните (фиг.2).



Фиг. 1



Фиг. 2

Изследваните деца бяха разпределени в три групи – деца с РАС, с ТРД и деца без двигателни затруднения, с наличие на един или повече аутистични признака, но без категорична все още диагноза от лекар детски психиатър, които са означени като деца със СОП. Групата на децата с РАС беше най-голяма – $n = 17$, последвани от децата, означени със СОП – $n = 14$, и най-малко от контингента бяха ТР деца – $n = 11$ (фиг. 3).



Фиг. 3

Резултатите от направеното изследване за децата с РАС и децата със СОП се различават от предишните проучвания, направени по темата върху ТРД (Poole, 2005). Децата от групата с РАС се справят за много по-дълго време с теста в сравнение с другите две групи. С увеличаването на годините не се променя пропорционално бързината на изпълнението, както установяват предишните автори. Доминантната ръка не се справя статистически значимо по-бързо от недоминантната ръка. За ТРД се наблюдават абсолютно същите закономерности при сравняване с децата от изследванията, извършени в предходните години в други проучвания.

Установява се, че ТРД се справят по-бързо от другите две групи ($p < 0,05$). При сравняването на групата на децата с РАС и тази на децата със СОП не се наблюдава статистически значима разлика при проведения тест на НДР ($p > 0,05$).

От участвалите в проучването деца с РАС само едно не успя да извърши теста. Това е достатъчно голям процент на успеваемост, с който можем да заключим, че както ТРД, така и децата с РАС могат да се възползват от теста за проследяване на тяхната фина моторика.

Като затруднение в изпълнението на теста е, че децата с РАС невинно могат да запомнят инструкциите до края. Налага се първоначално изпълнение на теста от терапевта пред детето и последващите вербални инструкции по време на продължителността на теста. В случаите, в които

тестваната ръка е НДР, детето има желание да прекъсне и отново да използва ДР. За улеснение на терапевта детето се подканва само да фиксира неучастващата ръка, да бъде фиксирана от терапевта или да се използва малка играчка, която да ангажира ръката.

Противоположно на тези затруднения тестът е лесен за децата с РАС, защото наподобява много от игрите за вгнездяване, които се използват в практиката на повечето специалисти. Тоест тестът няма да е нещо напълно непознато и с голяма сложност. Може да се използва и като игра, а не само като начин за тестване.

В заключение може да се каже, че 9НРТ е лесен за изработване или закупуване. Пространството, което изисква за изпълнението, е минимално, а размерите му са малки, което го правят удобен за лесно транспортиране от терапевта. Голям процент от децата, с различни умения и затруднения с РАС, могат да изпълнят теста. Необходими са допълнителни проучвания върху работата с 9НРТ с деца с РАС и сравнението с ТРД. Много терапевти и учители с различна специалност и направление могат да се възползват от теста, с което да подпомогнат работата си с децата в системата на приобщаващото образование.

Литература

- Choi, B., Leech, K. A., Tager-Flusberg, H., Nelson, C. A. (2018). Development of fine motor skills is associated with expressive language outcomes in infants at high and low risk for autism spectrum disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 10: 14.
- Davis, E. E., Pitchford, N. J., Limback, E. (2011). The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4–11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *Br. J. Psychol.* 102: 569–584.
- Grice, K. O., Vogel, K. A., et al. (2003). Adult norms for a commercially available Nine Hole Peg Test for finger dexterity. *The American journal of occupational therapy*, 57(5): 570-573.
- Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E., et al. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(4): 311–316.
- Heller, A., Wade, D. T., et al. (1987). Arm function after stroke: measurement and recovery over the first three months. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*. 50(6): 714–719.
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Res. Dev. Disabil.*, 53–54, 43–60.

- MacDonald, M., Lord, C., Ulrich, D. (2013). The relationships of motor skills and adaptive behavior skills in young children with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 7–11: 1380–1390
- Mathiowetz, V., Kashman, N., et al. (1985). Grip and pinch strength: normative data for adults. *Arch Phys Med Rehabil*, 66(2): 69–74.
- Lloyd, M., Macdonald, M., Lord, C. (2011). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*. 17(2): 133–146.
- Pan, C. Y., Tsai, C. L., & Chu, C. H. (2009). Fundamental movement skills in children with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39:1694–1705.
- Poole, J. L., Burtner, P.A., Torres, Th. A., et. al. (2005). Measuring Dexterity in Children using the nine-hole peg test. *Journal of hand therapy*. 18(3): 348–351.
- Smith, Y. A., Honkg, E. (2000). Normative and validation studies of the nine-hole peg test with children. *Perceptual and motor skills*, 90: 823–843.
- Sommerfeld, D. K., Eek, E. U., et al. (2004). Spasticity after stroke: its occurrence and association with motor impairments and activity limitations. *Stroke*. 35(1): 134–139.
- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., Maurer, R.G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proc Natl Acad of Sci USA*; 95:13982–7.
- West, K. L. (2019) Infant motor development in autism spectrum disorder: A synthesis and meta-analysis. *Child Deelopment*. 90: 2053–2070.
- <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

За автора

Деница Димитрова, РЦПППО – София-град

e-mail: ddimitrova@rcsf.bg

Развитие на процеса на приобщаващо образование чрез предоставянето на методическа подкрепа от мобилна група на РЕПЛР към РЦПППО – София-град

Ваня Рачева

Приобщаващото образование, като процес на приемственост, осъзнаване и подкрепа е насочено към приемане на индивидуалността на всяко едно дете или ученик и към разбирането на индивидуалните му потребности и нужди. С помощта на активирание и включване на ресурси се преодоляват пречките пред ученето и научаването и се създават възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти от живота на общността. От 2016 г. РЦПППО – София-град предоставят методическа подкрепа на всички държавни, общински, частни образователни институции на територията на София-град. Предоставянето на тази подкрепа е по най-разнообразни казуси – от такива, свързани изцяло и единствено с изготвянето на задължителната документация за децата и учениците със специални образователни потребности, през казуси, свързани с приобщаването и приемането на децата със специални образователни в образователните институции и подкрепа на учителите в тяхната работа, докато стигнем до казусите, в които сме част от междуинституционални срещи при сложни казуси, свързани с насилие, тормоз и агресия, дискриминация и сегрегация на децата и учениците със специални образователни потребности. В резултат на този опит информираността по отношение на предоставянето на методическа подкрепа от РЦПППО – София-град все повече се разпространява и Центърът е истински съпричастен партньор на всички образователни институции, родители и специалисти, работещи с децата със специални образователни потребности на територията на Столична община по различни теми, казуси, въпроси. Целта на предоставянето на методическа подкрепа е търсене и откриване на най-добрите практики, материали и специалисти, които биха могли да съдействат на екипите за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР), семействата на децата със специални образователни потребности и най-вече всяко дете да има възможността да се обучава в една сигурна, безопасна, спокойна и развиваща се среда, тъй като приобщаващото образование е за всяко едно дете.

Предоставянето на методическа подкрепа е сравнително нова и непозната все още дейност за образователните институции. Самата дейност е въведена с приемането на Наредбата за приобщаващо образование през 2016 г. и по-точно според чл. 144. (1). Регионалният екип за подкрепа за личностното развитие (РЕПЛР) на децата и учениците със специални образователни потребности предлага и организира при необходимост предоставянето на **методическа подкрепа** за работа с деца и ученици със специални образователни потребности на детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие. Специалистите официално предоставят методическа подкрепа от 2016 г., но още преди приемането на Наредбата за приобщаващо образование сме предоставяли методическа подкрепа под формата на срещи, медиаторство, супервизия на семействата, учителите и специалистите, работещи с децата със специални образователни потребности.

Предоставянето на методическа подкрепа преминава през различни етапи на своето развитие и продължава да се развива спрямо нуждите, потребностите и изискванията на образователните институции, семействата и всички заинтересовани страни в грижата за децата и учениците със специални образователни потребности. С приемането на Наредбата за приобщаващо образование през 2016 г. всеки един специалист, работещ в РЦПППО – София-град, в РЕПЛР, имаше възможността да предоставя методическа подкрепа. Поради различни фактори като подготовка на колегите, смяна на специалистите в РЕПЛР, личен опит на специалистите в РЕПЛР при предоставянето на методическа подкрепа, умения за диалогичност между институции, семейства и всички засегнати страни, както и значителното увеличаващия се брой на заявления за предоставяне на методическа подкрепа бе променена формата за предоставяне на методическа подкрепа и само един екип от трима психолози от началото на учебната 2020/2021 започна да предоставя методическа подкрепа. Екипът за предоставяне на методическа подкрепа подкрепя образователните институции, семействата, но в центъра на тази дейност е детето с неговите нужди и потребности в образователен, социален, емоционален и когнитивен аспект. Този вид подкрепа се оказва силно желан поради факта, че е леснодостъпен за всички включени страни в приобщаването на децата и учениците със специални образователни потребности, практически насочен и конкретен за всяко дете. Всяка среща дава пространство на засегнатите страни да изкажат своите притеснения, желания, затруднения и постигнати резултати с децата и учениците със специални образователни потребности. Обсъжданите насоки и предложения, предоставяни от мо-

билната група на РЕПЛР, са практически насочени, конкретни и достъпни за конкретния казус.

В момента отново, поради повишаващия се интерес и най-вече повишаващата се нужда от методическа подкрепа в РЦПППО – София-град, се променя формата за предоставяне на методическа подкрепа. Всички специалисти от РЦПППО – София-град, включени в РЕПЛР, преминаха през специализирани обучения за предоставяне на методическа подкрепа и с началото на учебната 2022/2023 г. ще има възможност повече специалисти да участват в предоставянето на методическа подкрепа.

От началото на учебната 2016/2017 г. до момента са осъществени 456 методически подкрепи. За част от казусите са проведени няколко или множество методически подкрепи. Съществуват казуси, за които са провеждани методически подкрепи в началото на учебната 2016/2017 г. и до момента продължаваме да продължаваме да работим по тези случаи. Това са едни от най-сложните и трудни казуси, по които работим в сътрудничество с множество институции – РУО, ОЗД, ДАЗД, представители на различни НПО и др.

По време на периодите на затваряне с цел ограничаване на COVID-19 методическите подкрепи се провеждаха дистанционно, хибридно и въпреки мерките се провеждаха на територията на образователната институция, тъй като заповедта на министъра на здравеопазването позволяваше да се осъществяват консултации и индивидуални часове с децата със специални образователни потребности.

Заявленията за предоставяне на методическа подкрепа нарастват с всяка изминала година, което потвърждава нуждата на родители, учители, специалисти да получават супервизия, да имат външна подкрепа от специалисти за всеки конкретен случай, нуждата от медиаторство между всяка една от засегнатите страни.

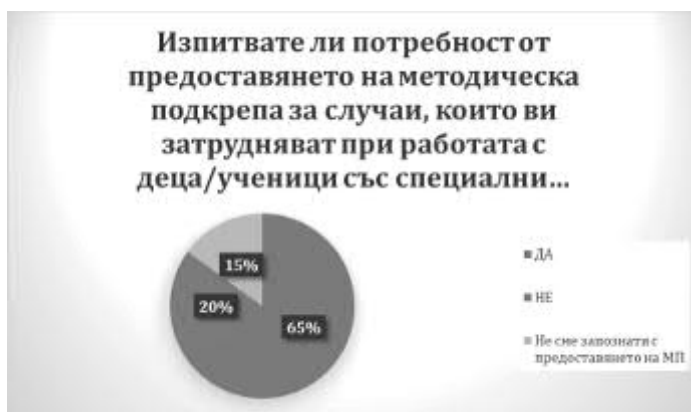
Казусите, по които най-често мобилната група към РЕПЛР предоставя методическа подкрепа, са свързани с :

- поведенчески проблеми;
- деца в ДГ със специални образователни потребности;
- водене и изготвяне на задължителна документация;
- натрупване на множество отсъствия и възможности за продължаване на образованието на учениците;
- обсъждане за възможностите за подпомагане на деца, ученици, родители, учители и ръководство с допълнителни материали;
- различни форми на обучение – дневна, комбинирана, индивидуална, самостоятелна, вечерна.

Причините за предоставяне на методическа подкрепа са най-разнообразни и са многобройни. Всеки случай се разглежда индивидуално и предоставените насоки са уникални за него.

Предоставянето на методическа подкрепа започва със заявление от страна на родител, учител, специалист, директор на образователна институция, РУО, МОН към РЦПППО – София-град. Следващата стъпка е организиране на срещата от страна на координатора от РЦПППО – София-град, чрез кореспонденция между всички засегнати страни. Следва провеждане на предварително организираните срещи с родителите, с ЕПЛР, с ръководството на образователната институция и други засегнати страни. В зависимост от случая срещите се организират по различен начин – всички засегнати страни са поканени заедно, всяка една страна е поканена в различен час и поотделно, провежда се наблюдение на детето/ученика след предварителното разрешение на родителите и ръководството на образователната институция. След това се предоставят предложения, насоки, предварително изготвени материали специално за дадения казус и т.н. Предложенията и материалите са предназначени за всяка една от засегнатите страни с цел предоставяне на максимално добро образование и приобщаване на детето/ученика. Последната стъпка е изготвянето на обратна връзка и протокол от страна на мобилната група, които се предоставят на всички засегнати страни.

След проведено проучване за нагласите към предоставянето на методическа подкрепа чрез анкета към 25 столични училища и 25 столични детски градини бяха изведени следните резултати:



Фиг. 1

От изведените резултати става ясно, че столичните училища оценяват положително предоставянето на методическа подкрепа и за тях това е необходимост и важна част от процеса на приобщаващо образование. В лицето на мобилната група, предоставяща методическа подкрепа образователните институции, родителите получават подкрепа, насоки, сигурност, че предоставят най-добрите материали, грижа, образование, социализация на децата/учениците със специални образователни потребности.

Литература

Дамянов, К. (2022). Приобщаващо образование и организация на подкрепяща среда. София.

Закон за предучилищното и училищното образование (2016).

<http://www.mon.bg/?go=page&pageId=7&subpageId=57>

Наредба за приобщаващото образование (2017).

https://www.mon.bg/upload/nrdb_priobshavashto_181218

За автора

Ваня Рачева, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

e-mail: vracheva@rcsf.bg

Приобщаващи практики в училищна и извънучилищна среда

Модератори:

проф. д-р Неда Балканска и д-р Николай Бонев

Приобщаващото образование – пътуване или дестинация

Неда Балканска

Настоящият доклад представлява ретроспекция на постиженията в областта на приобщаващото образование, придружена с анализ на настоящата ситуация и очертаване на целевата рамка за бъдещето. Наред с това се предлагат практически насоки с оглед на нарастващото многообразие на учениците в съвременната класна стая, чието приложение би довело до повишаване на резултатите и качеството на приобщаване на всяко дете в групата.

Въведение

Приобщаващото образование е философия, идея, която се реализира посредством разнообразни модели на обучение, взаимодействие и учене в образователната среда. То представлява отговор на дискриминационния модел, като извежда на преден план респект към индивидуалните различия и характерни особености на всяко дете (Балканска, 2020).

Все още в литературата са актуални образователни модели, представени на фиг. 1.



Фиг. 1. Образователни модели

Идеята за приобщаването е с фокус върху всяко дете, със и без нарушения, в риск, с таланти, с проблеми в социализацията и т.н., като основната задача е да се създаде среда, която да предлага условия за пълноценно развитие, качествено обучение и социален комфорт на всички деца/ученици. Съвсем логично действащият образователен закон в нашата страна е под надсловa на приобщаването, въпреки първоначалния проект, ориентиран към включващото образование. *Включващото и интегрираното обучение* се организират с фокус към конкретно дете или група деца (напр. ученици със СОП) – със или без качествено адаптиране на образователната среда, съобразно особеностите на въпросните ученици. С други думи, тези два модела не са в състояние да отговорят на потребностите на всяко дете в класната стая. Приобщаващото образование има по-широк смисъл и е чувствително към особеностите на всеки един участник в образователния процес. И за да се постигне приобщаване в пълна степен, следва да се отдели внимание и на дейностите извън учебната среда и учебното време.

Специалното образование все още продължава да се приема като паралелен модел на общообразователния. Следвайки логиката на приобщаването, специалните и масовите учебни заведения би трябвало да бъдат част от един организъм, от една система, които функционират в пълно взаимодействие и синхрон. В концепцията на приобщаващото образование няма граници, няма забрани и ограничения. То е философия на алтернативите и възможностите, на гъвкавите решения и нетрадиционните подходи.

В този смисъл *приобщаващото образование е по-скоро процес*, идеал – идеалната образователната среда, която трудно може да бъде постигната. Това е едно безкрайно пътуване към съвършенството, което създава все по-добри условия за пътуващите, но винаги са налице нови завои и предизвикателства, които налагат креативни и адекватни реформи (фиг. 2).



Фиг. 2. Приобщаването като процес

В този процес е от изключително значение да се осигурят *определени условия*, които налагат промени на всички равнища:

1. *Оптимизиране на образователната среда* както материално – техническата, свързана с адаптиране на физическата и акустичната среда, приложението на съвременни технически средства в унисон с особеностите на децата, така и социалните взаимодействия, които са предпоставка за пълноценна социализация на всяко дете;
2. *Активно приложение на диференциран подход*. В това отношение голяма роля играе позитивната дискриминация, т.е. когато педагогът проявява диференциран подход към всяко дете, съобразен с неговите особености на учене и общуване, които го отличават от неговите връстници. В тази връзка могат да се обособят следните педагогически модели на поведение (Балканска, Трошева-Асенова, 2014): липса на позитивна дискриминация – не е налице сензитивност към различията; ограничена позитивна дискриминация – учителят проявява известна сензитивност към различията и склонен е да внесе някои леки промени в своя подход; оптимална позитивна дискриминация – учителят внася редица промени в своя стил на преподаване, за да подпомогне обучението на всяко дете в класа си; прекалена позитивна дискриминация – учителят се фиксира към конкретно дете или група деца, като проявява свръхсензитивност към техните потребности, което ощетява останалите деца в класа;
3. Осигуряване на достъпност до всички нива от образователния процес.

Приобщаването е пряко свързано с подкрепата както от страна на всички участници в него, така и по отношение на образователните дейности. Тази връзка е двупосочна – приобщаването изисква подкрепа, а наличието на адекватна подкрепа повишава качеството на приобщаването.

Приобщаването като процес. Факторите, които влияят пряко върху приобщаването на децата в образователната система, са: *адекватни промени в системата; създаване и функциониране на приобщаващи училища и приложение на приобщаващи практики в класната стая.*

От съществено значение са и *коректните критерии* за осъществяване на системна критична оценка на образователната система по посока на приобщаващата образователна политика и по-високите постижения на всички ученици. Към тях се числят:

- гъвкави и адаптивни учебни програми;
- силно и подкрепящо училищно ръководство;
- справедливо разпределение на ресурсите;

- подготвени и компетентни учители за условията на приобщаващото образование, които изразяват готовност да променят и адаптират педагогическия си подход в съответствие с разнообразните потребности на училищната аудитория (Timmons, Thompson, 2017).

За целите на приобщаването усилията на специалистите са насочени към формиране на езикова компетентност, приложение на приобщаващи практики в образователната среда и стимулиране на социалната интеграция.

Формирането на езикова компетентност е изключително важна задача, тъй като езикът представлява основно средство за комуникация, за обучение и предмет на изучаване (в училищна възраст). Затова разработването на методики, стимулиращи лингвистичното овладяване при деца с езиково изоставане (с различен произход), е от първостепенно значение.

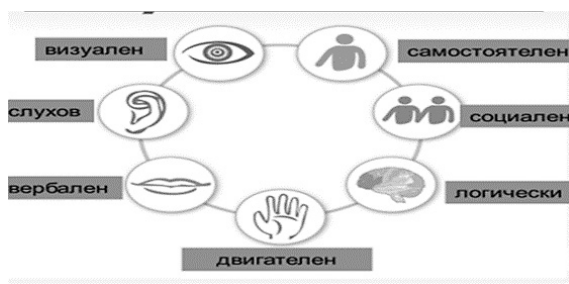
Приложението на приобщаващи практики в образователната среда се реализира в следните посоки:

- адаптиране на педагогическия подход на педагозите. За осъществяването на тази задача се налага да се излезе от традиционния модел на преподаване, в който учителят е ключова фигура, която контролира, организира целия учебен процес, включително и общуването между децата /учениците по време на учебните дейности. Добрите приобщаващи практики са насочени към постигане на присъствие, участие и успех на всички учащи се, особено на тези, които са по-уязвими и срещат повече затруднения по редица причини (Kucuker, Tekinaraslan, 2015).
- използване на алтернативни средства за обучение. Разнородният състав на децата в съвременната класна стая поставя задача към педагозите да търсят нови ресурси, с помощта на които да осигурят достъпност на учебното съдържание. Мануалните средства (жестовият език и дактилната реч) са един от примерите как учителите да достигнат до всички ученици в класната стая. Педагозите могат да прилагат мануалните средства, за да: контролират поведението; поддържат интереса; подпомагат речевото и езиковото развитие на учениците; стимулират положителна комуникация и взаимодействия между тях в училищните и извънучилищните дейности (Балканска, 2018).

Социалната интеграция е едно от най-важните условия за благополучието на децата, но като че ли тя излиза извън фокуса на внимание на специалистите. Дори и сред критериите за оценка на качеството на приобщаване основно място заемат академичните постижения и педагогиче-

ските усилия са насочени основно към тях. А за едно дете желанието да посещава учебното заведение е свързано със социалния комфорт – ако детето се чувства прието, ценено и желано от своите връстници, то ще проявява по-голямо желание за участие в учебните дейности и ще полага повече усилия за тяхното качествено изпълнение.

Реализирането на всички тези задачи може да се осъществи чрез прилагане и комбиниране на разнообразни педагогически подходи. Един изключително ефективен модел в тази посока е свързан с теорията за множествена интелигентност на Гарднър (Gardner, 2006) и стиловете на учене при децата, базирани върху водещия тип интелигентност (фиг. 3).



Фиг. 3. Стиливе на учене

Регистрирането на стила на учене представлява решението на проблема с „етикетирането“ и позволява да се измести фокусът от дефицитите към силните страни на всяко дете. За практическото реализиране на тази идея могат да се използват редица методи и подходи като: съвместното учене, съвместното преподаване, методът на Монтесори.

Методът на Монтесори предлага чудесни възможности за постигане на изброените по-горе педагогически задачи и съобразяването със стила на учене на децата (фиг. 4).



Фиг. 4. Монтесори педагогика

За този метод е характерно вертикалното групиране на децата, което кореспондира с хетерогенния състав на съвременната класна стая; в предучилищна възраст децата участват предимно в самостоятелни дейности, което позволява дейността да се съобрази изцяло с особеностите и сензитивния период на развитие за конкретното дете (като не се изключват и съвместни дейности, които стимулират комуникативните способности и социалното съзряване). В училищна възраст активно приложение намира груповата работа и тук може да се реализира успешна симбиоза с принципите на кооперативното учене и съобразяването със стиловете на учене. Абстрактните понятия се овладяват в конкретен контекст под формата на практически уроци, което е предпоставка за осигуряване на достъпност на съдържанието за различните възможности на участниците в обучението (Балканска, Трошева-Асенова, 2014).

Заклучение

Пътуването продължава и *предизвикателствата пред бъдещото приобщаващо образование* са в следните посоки:

1. Разработване на по-гъвкави и адаптирани към потребностите на децата учебни програми. В нашата страна все още се наблюдава тенденцията да се адаптират децата към програмите, а не програмите към децата. Бъдещето е на алтернативите и организирането на образователната среда в унисон с потребностите на участниците в нея;
2. Осъществяване на по-тясна връзка между образованието и реалния живот. Със съжаление следва да се отбележи, че нашето образование е много откъснато от реалния живот, а всъщност то трябва да подготвя децата за него. Това предполага ревизия на учебното съдържание по всички предмети и във всички образователни степени;
3. Учебните дейности да са ориентирани към развитие на критичното мислене на децата/учениците. Наред с реформите по отношение на учебното съдържание е необходимо да се предвидят повече часове за затвърждаване на информацията, нейното осмисляне, да се редуцира обемът на учебното съдържание, което изисква запаметяване за сметка на увеличаване на задачите, които подтикваат децата/учениците към мислене, логически отговори, разгърнати писмени и устни изложения, насочени към развитие на свързаната реч и речевото мислене, решаване на казуси и др. ;

4. Образователната среда да е организирана така, че да стимулира формирането на социални умения;
5. Да се прилагат разнообразни подходи в преподаването, които да бъдат ориентирани към регистриране и удовлетворяване потребностите на всяко дете в класната стая.

Литература

- Балканска, Н. (2020). Монтесори методът и приобщаващата образователна среда – научни положения, терапевтични техники, съвременни перспективи. София: Феномен.
- Балканска, Н., Трошева-Асенова, А. (2014). Приобщаване на детето с увреден слух в приобщаващата образователна среда. София: Феномен.
- Балканска, Н. (2018). Съвременни тенденции в приобщаването на децата с увреден слух в общообразователната среда. Научни и практически аспекти на приобщаващото образование. София: Феномен.
- Gardner, J. (2006). Assessment and learning. San Diego.
- Kucuker, S., Tekinaraslan, I. (2015). Comparison of the Self-concepts, Social skills, Problem behaviors, and Loneliness levels of Students with SEN in Inclusive classrooms. Pamukkale University.
- Timmons, V., Thompson, S. A. (2017). Voices of inclusion.
<https://ourspace.uregina.ca/bitstream/handle/10294/7770/Voices%20of%20inclusion.pdf?sequence=1>

За автора

Проф. д-р Неда Балканска, СУ „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“
e-mail: n.balkanska@uni-sofia.bg

Адаптиране на дидактични материали и играчки за деца с двигателни затруднения

Анна Трошева-Асенова

Важно условие за успешна приобщаваща образователна среда за децата с двигателни затруднения е адаптирането на училищните пособия, дидактичните материали и играчки. Основните подходи при адаптирането са стабилизиране, ограничаване, уголемяване и опростяване. Цел на статията е да ги представи заедно с примери и с подходящи материали, чрез които да се извърши адаптацията. За децата и учениците, при които подобна адаптация не носи желания успех, свобода и независимост на действията, учебните дейности е необходимо да се предложат чрез алтернативни средства за общуване.

Приобщаването на деца със специални образователни потребности предполага осигуряването на условия за физическа, социална и академична интеграция. Едно от условията за успеха на всички тях при деца и ученици с двигателни затруднения е адаптирането на средата. В новостроящите се или тепърва обзавежданите учебни сгради това може да се осъществи чрез принципите на универсалния дизайн, при които физическата среда и манипулирането в нея е улеснено за всички, които я използват.

Във вече изградена учебна среда адаптирането ѝ се извършва в следните аспекти (Трошева-Асенова, 2022):

1. адаптиране на физическата среда с достатъчно като обем и приспособено безбарьерно пространство, осигуряващо достъпност, свободно придвижване, хигиенно обслужване и възможности за най-подходящо позициониране;
2. адаптиране на средствата за учене и дидактичните материали, чрез които да се осигури участие на детето в дейностите чрез действия, съобразени с двигателните му възможности, както и оптимална самостоятелност;

3. адаптиране на игровата среда и материалите за игра, които ще осигурят на детето свобода в избора, както и самостоятелна игра, чрез която то ще се забавлява. В противен случай детето е принудено да се занимава с нещо, което е единственото достъпно за него.

Важен аспект от оборудването на материалната учебна среда е и осигуряването на достъпни средства за комуникация, ако детето се нуждае от алтернативни такива.

Учебните материали и пособия, които се използват при деца с двигателни нарушения, могат да се разглеждат в три групи:

1. Стандартни, използвани и от другите деца;
2. Специализирани, произведени специално за лица с двигателни затруднения;
3. Ръчно изработени или приспособени.

Подобно разграничение се прави и при видовете играчки за деца със СОП (Баева, 2009).

Целта на настоящата разработка е да представи един елемент от адаптираната материална среда, а именно възможностите за специализирани или адаптирани (приспособени) дидактични материали и образователни играчки за деца и ученици с двигателни затруднения.

Към групата на децата и учениците с двигателни затруднения включваме тези с нарушения в структурата или функционирането на опорно-двигателния апарат и по-конкретно на ръцете, както и деца, при които поради различни причини има по-сериозни затруднения във фината моторика на ръцете.

Приложението на различни специализирани или адаптирани помощни средства при тях не е с цел подобрене на състоянието, а за да се превърне дадена дейност във възможна и да се подобри успехът в нея.

Ще разгледаме няколко основни начина за адаптиране на учебните пособия, дидактичните материали и играчки. Това са: стабилизиране, ограничаване, уголемяване, опростяване (Трошева-Асенова, 2018). Стабилизирането улеснява използването на материала по два начина. Единият е, че предотвратява риска материалът да „избяга“ извън оперативното поле на детето и да е необходим асистиращ човек, който да му го подаде. Това дава възможност за свободно използване, без опасност от промяна на местоположението. Също така намалява риска от събаряне или преобръщане на по-високи материали. А вторият – че не изисква придържане, което би било невъзможно, ако другата ръка е неподвижна или нефункционална.

Материали, с които можем да стабилизираме учебните пособия и дидактичните материали и играчки, са: лепяща лента (тиксо); велкро; магнити; вакуумиращи елементи, щипки, противохлъзгащи подложки, стоящи поставки за учебници, твърди подложки с клипсове за хартия, пластилин и др.

Примери за стабилизиране на учебни пособия са прикрепване на работни листове или тетрадки към работната маса/чин с тиксо; фиксиране на работен лист върху папка с щипка; използване на поставки за книгите и учебниците.



Фиг. 1. Пример за стабилизиране на работния лист

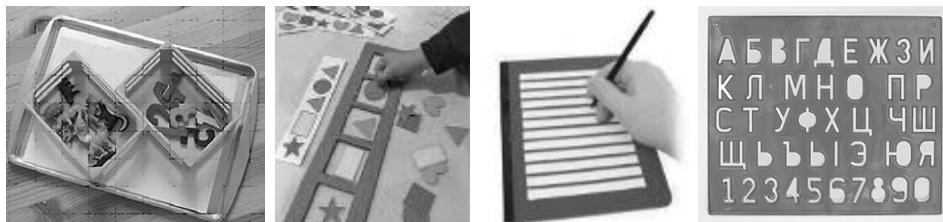
Примери за стабилизиране на играчки са добавянето на велкро-лепенки към кубчетата, подреждане на фигури от геометрични форми върху магнитна дъска, нанизване на мъниста върху пръчица, забодена в топка пластилин.



Фиг. 2. Примери за стабилизиране на играчки

2. Ограничаването е необходимо поради затруднената мобилност на децата и възможността да разместят вече подредени елементи, да достигнат движеща се играчка или от затрудненията им да контролират движението в точно определено пространство. То може да се реализира чрез:

- ✓ Заграждения на пространството за манипулация или игра. За целта могат да се използват капак от кутия или поднос с повдигнат ръб; различни видове рамки, а при игра – обръч или оградна мрежа. При работа върху листа можем да изградим ограничители от пластилин, релефна паста или да работим с шаблони, с които да изградим заграждане на фигурата за оцветяване, обозначаване на реда, в който трябва да се пише, или изписване на букви, цифри и елементи с шаблон.



Фиг. 3. Примери за заграждане

- ✓ Привързването е друг начин за ограничаване. Той се използва, ако детето постоянно изпуска инструментите или предметите, с които работи. Можем да ги привържем за кръста, за ръката на детето или за близък до него стабилен предмет. Това ще му позволи да придърпа предмета (например топка или химикалка) към себе си чрез въжето.



Фиг. 4. Примери за привързване

3. Уголемяване, разширяване, удължаване. Чрез тях ще постигнем възможност за хващане или подобряване на захвата, ще направим възможна или ще улесним манипулацията, както и по-успешното изпълнение.

Хващането и задържането на предмет или играчка може да бъде голям проблем за деца с нарушена моторика на ръката. Тук дори не говорим за правилен захват на флумастера или молива например. При някои деца захватът е несръчен с пръсти, при други той е възможен само с цяла длан, а при трети е напълно невъзможен.

За уголемяване и подобряване захвата на моливи, химикалки, флумастери или четки за рисуване се използват специални адаптирани държачи или тренажори за писане, но са възможни и саморъчно направени приспособления от гумени топки, пластелин или моделин, филц, дунапрен и др. Някои от тях могат да се поставят в Т-образни дръжки или пластмасови свързки.



Фиг. 5. Примери за удебелители

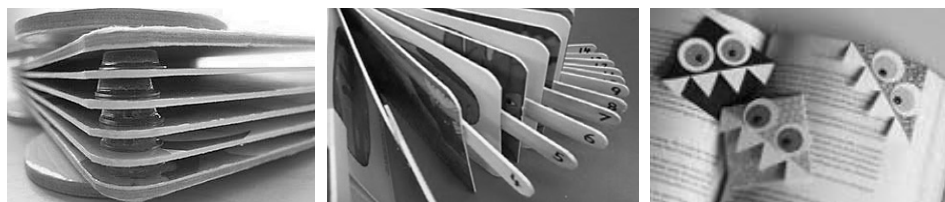
При конструктивни елементи, които са неудобни за хващане от детето, е удачно да добавим дървени дръжки в подходящия размер, а вместо абак с разрязана азбука да използваме печати с буквите и удобни дръжки или кубчета с букви.



Фиг. 6. Примери за добавени дръжки

Разгръщането на страници от книги и тетрадки може да се улесни чрез раздалечаването им с добавяне на елементи от различни материали

ли – плат, пластмаса, хартия; чрез добавяне на „дръжка“ към страниците от дървена шпатулка, от щипки или лентички плат/хартия. Можем да изработим разделители от хартия, чрез които да обозначим актуалния урок, разделите или дори всяка страница в учебника.



Фиг. 7. Примери за улесняване разгръщането на страници

Уголемяването на фигурите или увеличаването на пространството е правило при графичните задачи. За децата с двигателни затруднения са подходящи тетрадки с много по-широки редове от обичайните, както и по-голямо пространство при задачи за рисуване или чертане.

4. Опростяването може да се извърши с отнемане на задачи и действия или с добавяне на елементи, които правят дейността по-лесна за детето.

Най-често се намаляват стъпки или се премахват няколко броя части, необходими за изпълнение на задачата.

Например при задачи за оцветяване можем да предложим такива с удебелен контур или да предложим картинка, в която само някоя от централните части е оставена нецветена.

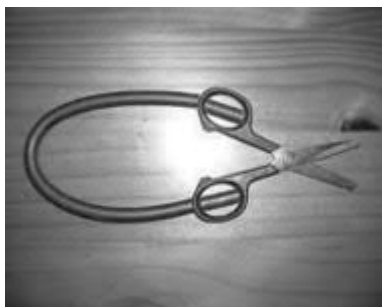


Фиг. 8. Пример за опростяване на графични задачи

По подобен начин можем да постъпим при конструиране, моделиране или подреждане на пъзел, като оставим само малка част от тях недовършени или предложим сглобени части, които е необходимо да се съединят в едно цяло.

При писмени задачи или математически такива можем да намалим броя на примерите.

Рязането с адаптирани ножици е много добър пример за опростяване, тъй като при много от тях ножицата се отваря автоматично, т.е. действието рязане е опростено с едно движение. Същото опростяване можем да приложим, ако използваме ножици с четири отвора за пръстите, при които можем да държим ножиците едновременно с него и да го оставим да извършва или само разтварянето, или само притискането на ножиците. Такива адаптирани ножици можем да открием както специализирани, така и приспособени с подръчни материали.



Фиг. 9. Пример за приспособени адаптирани ножици

Макар и полезни, всички тези адаптирани материали могат да останат недостъпни за деца с тежки двигателни нарушения. При тях адаптирането на учебните материали и игри се извършва чрез методите на алтернативната и допълваща комуникация.

Важно за всеки специален и ресурсен учител е да познава възможностите за адаптиране на учебната среда и учебните материали, така че да я подготви за децата с двигателни затруднения и всички деца да се чувстват еднакво приети и приобщени.

Литература

- Баева, М. (2009). Конструктивната играчка и игра в познавателната опитност на детството. София.
- Трошева-Асенова, А. (2018). Играта и децата със специални образователни потребности. София: Феномен.
- Трошева-Асенова, А. (2022). Специфика и особености в учебния процес при деца и ученици с невросоматични нарушения. Подходи за преодоляване на негативните последици от хоспитализацията. Специфични подходи и методики на работа при деца с невросоматични заболявания. В: Сборник „Специална педагогика“ (под печат).

За автора

*Доц. д-р Анна Трошева-Асенова, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ,
катедра „Специална педагогика“
e-mail: trosheva@uni-sofia.bg*

Хуманистичният подход в контекста на приобщаващото образование

Пенка Шапкова

Статията разглежда важни аспекти на приобщаващото образование. Представена е концепцията за хуманистичния подход и значението ѝ в контекста на приобщаващото образование. Описани са възгледите на видни представители на хуманистичната педагогика. Авторът споделя свои идеи и визии за прилагането на ефективни подходи за личностна подкрепа на деца със специални образователни потребности в процеса на учене.

Всяко дете е много специален, уникален свят. Любовта към Детето в нашата специалност е плът и кръв на възпитателя като сила, способна да въздейства върху духовния свят на друг човек. Учител без любов към детето е като певец без глас, музикант без слух, художник без усещане за цвят. Преподаването е само едно от листенцата на това цвете, което се нарича образование в най-широкия смисъл на думата. В образованието няма главно и второстепенно, както няма главно листенце сред многото венчелистчета, които създават красотата на едно цвете. В образованието всичко е важно – и урокът, и развитието на многостранните интереси на децата извън урока, и взаимоотношенията на учениците в екипа.... Ние, учителите, трябва да развиваме, да задълбочаваме педагогическата си етика в нашите екипи, да утвърждаваме хуманния принцип в образованието като най-важна черта на педагогическата култура на всеки учител. Това е цяла област от нашата педагогическа работа, област, почти неизследвана и забравена в много училища, въпреки че много общо се говори за чувствителност, човечност, грижа.

В. А. Сухомлинский

Въведение

Какво е хуманистична парадигма

Светът днес се променя бързо в технологичен, социален икономически, психологически и културен аспект. В новите реалности вече няма

сигурни схеми и траектории, всичко е непредвидимо и динамично. Дколко тази динамика е валидна за образователната сфера, съществуват ли нови идеи за преподаване, алтернативни форми на учене, нови визии за бъдещето? Отговорът на предизвикателството на една динамична ера е очевиден: разнообразието като норма на живота или „единство в многообразието“.

Вероятно сме на крачка от ерата, в която масовото образование ще се гради на принципа на индивидуални траектории, персонални програми, съобразени с индивидуалните способности и потребности на човека на всеки етап от неговото развитие. Новото училище ще се нуждае от образователни стратегии, ориентирани към индивидуалността (уникалността) на всяко дете, стратегии, стимулиращи познавателните и творческите възможности на децата.

Образователните парадигми се развиват непрекъснато. В динамичния и променящ се образователен контекст интерес за мен представляват идеите на хуманистичната психология и педагогика, които откривам в концепцията за приобщаващото образование.

В съвременната философия, културологията, психологията, педагогиката и други науки няма единна дефиниция на хуманизма. Това понятие произхожда от латинската дума *humanitas*, която означава хуманност, човечност.

Тодоров (2012) отбелязва, че под хуманност се разбира човеколюбива, добронамерена, безкористна, благосклонна и разбираща нагласа към хората. Днес често във всекидневната публична реч като синоним на думата „човечност“ използваме думата „хуманизъм“. Цицерон обогатява обичайното значение на *humanitas* с един допълнителен аспект – този на образованието. Според него човечността не е дадена на хората по природа, а е нещо, което се култивира чрез образованието (Тодоров, 2012). „Понятието „хуманизъм“ има изключително разнообразни употреби в най-различни контексти. Макар и с голяма доза условност, в тези употреби могат да се различат две големи тенденции. На първо място хуманизъм е *културно-историческо* понятие, с което се обозначават определени периоди или епохи в културната история на Европа – в такъв смисъл се говори за античен хуманизъм, ренесансов хуманизъм, неохуманизъм и пр. Общото между различните епохи на хуманизма е, че всички те поставят в центъра на философския и естетическия светоглед човека с неговите способности, постижения и потенциал за развитие, утвърждават достойнството на човека и имат оптимистична нагласа относно неговото бъдеще. От друга страна, понятието „хуманизъм“ има място в областта на *философска-*

та антропология – онзи дял от философията, който се занимава с изясняването на съществените отличителни характеристики на човека. Тук понятието се използва за обозначаване на специфични философско-теоретични възгледи. Тези възгледи – хуманистичните възгледи на Пико дела Мирандола или Еразъм Ротердамски, на Фридрих Шилер или Вилхелм фон Хумболт, на Лудвиг Фойербах или Карл Маркс, на Ерих Фром или Жан-Пол Сартр – нерядко имат малко общо помежду си. Те се отнасят до същността на човека и неговото особено място в света. Всички форми на хуманизъм са организирани около идеята, че човекът има някакви изключителни качества или способности – безсмъртна душа, достойнство, свободна воля, съзнание, език, разум, способност за предвиждане и планиране на бъдещето, способност за колективно действие и пр. Благодарение на тях той заема изключително място в света, а поради това, че има битие на личност, животът му представлява незаменима ценност и следва да се радва на специална защита от моралния и правовия ред. Човекът просто не бива да бъде третиран произволно подобно на предмет или на животно, защото има достойнство“ (пак там).

Демченко (2015) дефинира понятието „хуманизъм“ като набор от идеи и възгледи, които утвърждават ценността на човек независимо от неговия социален статус и правото на личността на свободно развитие на творческите сили, прокламиращи принципите на равенството, справедливостта (Рыбин, 2004).

Методология

Целта на настоящата публикация е да се проследят в исторически аспект и да се популяризират идеите на хуманистичната педагогика, за да се подчертае актуалността им в съвременния образователен контекст.

Използваните изследователски методи са теоретични и контент-анализ.

Анализът на научната литература по разглежданата проблематика дава възможност да се очертаят съществени характеристики на хуманистичния подход, както и да се направят конкретни изводи за отражението на този подход върху приобщаващите практики у нас.

Хуманизмът е холистична концепция за личността на човека като най-висша ценност в света. Началото на хуманистичната педагогика е положено от философи като Сократ, Платон, Аристотел, Г. Сковорода, П. Юркевич; педагози – Я. Коменски, В. Песталоци, К. Ушински, А. Макаренко, В. Сухомлински; психолози – А. Маслоу, К. Роджърс, Л. Вигот-

ски. В своите научни трудове те защитават ценностното отношение към човека като личност във всички сфери на обществения живот.

Идеи за хуманизма се формират в античния период по времето на Цицерон и Аристотел и са в основата на съвременното образование.

Педагогическите идеи на хуманизма процъфтяват именно в епохата на Ренесанса, превръщайки се в едно от най-важните постижения на този период. Известни хуманисти от онова време са Бруни и Алберти. Те схващали образователния процес като доброволен, съзнателен и радостен и отчитали природните дадености и чертите на характера на децата, а също така високо оценявали ролята на живия пример (родители, учители) (Брагина, 2002).

Според Я. А. Коменски целият учебен процес трябва да се адаптира към детския ум, който по своята природа „обича когато е приятно и весело“. Ж.-Ж. Русо полага основите на нова хуманистична теория за „свободното естествено възпитание“, която намира отражение и развитие в образователната практика на много страни по света в периода XVIII–XIX в. (Романюк, 2012: 305).

В края на XIX–началото на XX в. в страните от Западна Европа се заражда реформиращо движение в педагогиката, характеризиращо се с алтернативни подходи към личността на детето, създаване на "жизнено пространство" за него, организация на „нови училища“, където целият педагогически процес е насочен към развитие „природните дарове“ на децата, осигуряващи естествен растеж на детето, към разкриване на заложените у него потенциал (пак там: 306).

Основни тенденции на това педагогическо направление – хуманизъм, демокрация, природосообразност, т.е. придаване на образованието личностно ориентиран характер, който се заключава в създаването на условия за избор на когнитивни алтернативи с цел самореализация и самообразование; в наличието на развиваща се училищна среда; в изграждане на конструктивни взаимоотношения между учител и ученик, между ученик и ученик. Съдържанието на образованието е изградено въз основа на интересите на децата, децата участват в активна творческа дейност; ролята на учителя е ограничена до ролята на „източник на знания“, наблюдател-консултант (пак там: 307).

В средата на XX в. се развиват нови педагогически концепции, насочени към развитие на личностния духовен потенциал на детето: педагогическо стимулиране (Л. Ю. Гордин, З. И. Равкин) на познавателния интерес (G.I. Shchukina), формирането на духовни потребности на учениците (Ю. П. Азадов, Е. П. Белозерцев, Б. Т. Лихачов). Значителен принос при тълкуването понятието хуманизъм в този период е дейността на В. А. Су-

хомлински, който бил убеден, че основният „инструмент“ на учителя е способността за дълбоко уважение на човешката личност (пак там). През ХХ в. западната философска педагогическа мисъл разглежда концепцията за хуманизма от гледна точка на човешката свобода, етичния избор на ценностна система и смисъла на човешкото съществуване, както и способността на индивида за отговорност, самоактуализация, определяне на собствената свобода, среда, непосредствено обкръжение и готовността всеки да отговаря за своите действия (К. Роджърс, А. Маслоу, Е. Фром, Ж. П. Сартр, В. Франкъл и др.) (пак там).

„Педагогиката на сътрудничеството“ е иновационно направление в педагогическата теория и практика, което се свързва с името на руския педагог и съвременен хуманист Ш. А. Амонашвили, за когото любовта е основен закон на възпитанието. Той казва:

Няма да можем да решим жизненоважните си проблеми на хуманната педагогика, ако не се върнем хиляди пъти към това как училището трябва да обича децата.... Педагогическата любов, този красив пламък, ме движи. Подхранва смисъла на живота ми, прониква в съзнанието ми, в живота ми. Тя е тази, която те кара да бързаи към децата, да им се радваш и да им липсваш, да общуваш с учители, да пишеш книги, да подобряваш всичко в себе си – и характера, и знанията, и педагогическото изкуство. (Амонашвили, 2010)

Правото на образование се счита за универсална човешка ценност и едно от основните човешки права. Концепцията за приобщаващото образование може да бъде възприета като неразделна част от основния хуманистичен принцип за равни образователни възможности за хората. Хуманни са концептуалните идеи на приобщаващото образование. Процесът на приобщаващото образование е процес, в рамките на който дадена общност предоставя хуманни възпитателни условия за реализиране на максималния социален потенциал на всеки индивид в тази общност.

Концепцията за приобщаващото образование се разбира като идея за разширяване на образователното пространство, включваща всички деца в него независимо от индивидуалните различия в способностите и възможностите, в техния културен и социален статус. Основната насока на съвременните политики в областта на приобщаващото образование е ориентацията на педагогическите системи към благосъстоянието на личността и свободното развитие на детето на всички нива на образование, като се започне от предучилищна възраст и по-нататък, непрекъснато, „през целия живот“ (Демченко, 2015).

Според Бояджиев (2018) хуманистичната психология има ново разбиране за човека:

- Фокусът пада върху силните страни на личността и потенциала за развитие;
- Човек е цялостен;
- Човек се влияе силно от взаимодействието с другите, с обществото;
- Човек израства пълноценно, ако се чувства слушан и приет и неговите чувства и емоции са споделени.

Нашата реалност често противоречи на основните принципи на приобщаващото образование и общите принципи на хуманизма. Основните ценности, на които се основава приобщаващото образование, са (Декларация принципов терпимости):

- Всяко дете е индивидуалност;
- Всеки може да се учи – няма необучаеми деца;
- Всяко дете има уникални характеристики, интереси, способности и образователни потребности;
- Забрана на дискриминация под всякаква форма;
- Правото на всеки човек да участва в живота на обществото – приобщаващото образование предоставя възможност за общуване и включване на хората с увреждания в обществото при равни условия;
- Приобщаващото образование допринася за това, че потенциалните участници в обществото се превръщат в това общество независимо от физически увреждания или характеристики на развитие;
- Толерантност един към друг – желание да живеят заедно, в мир един с друг;
- Приемане на хората с всичките им недостатъци;
- Образование в дух на толерантност, разбирано като "хармония в многообразието".

Съвременната образователна система е изправена пред предизвикателството да усъвършенства и развива приобщаващото образование чрез прилагане на **хуманистичен подход**, ориентиран към развитие на индивидуалния познавателен потенциал на всяко дете в образователния процес.

Едно от направленията на хуманитарната педагогика е **личностно ориентирания подход**. Педагогиката разглежда личностния подход като етичен и хуманистичен феномен, който утвърждава идеите за уважение към личността на детето, партньорство, сътрудничество, диалог, индивидуализация на образованието.

В. Сериков (2000) идентифицира три основни направления сред различните интерпретации на личностно ориентирания подход:

1. Подход, ориентиран към личността, е общо хуманистично явление, на основата на зачитане на правата и достойнството на детето при избор на образователен маршрут, учебна програма, образователна институция и др.
2. Личностно ориентиран подход – цел, програма за педагогически дейности, базираща се на желанието за образование на личността;
3. Личностно ориентиран подход – особен вид обучение, което се основава на създаването на специфична образователна система, която „стартира“ механизмите на функциониране и развитие на личността.

Моделът на личностно ориентирано образование, разработен от Serikov (1999), се основава на идеята на С. Л. Рубинщайн, според която същността на човек се проявява в способността му да заеме определена позиция. Според учения „личностно ориентираното образование не е формиране на личност с дадени свойства, а създаване на условия за пълноценно проявление и съответно развитие на личностните функции на учениците“ (Serikov, 1999: 27).

Каква е същността на хуманистичният подход в приобщаващото образование?

Хуманистичният подход в условия на приобщаваща среда може да се реализира чрез психолого-педагогическата подкрепа, която включва (Лихачева, 2015):

- създаване на ефективна система за психологическа, педагогическа и медико-социална подкрепа на децата със СОП с цел коригиране на недостатъците на тяхното психо-физиологично развитие;
- реализиране на правото на дете със специални образователни потребности на образование, корекция (компенсация) на недостатъци в развитието, като се отчитат индивидуалните характеристики и възможности;
- изграждане на индивидуални корекционно-образователни маршрути въз основа на резултатите от изучаването на характеристиките на развитието на децата, техния потенциал, зоната на проксимално развитие и способности;
- разработване на образователни програми за подкрепа на познавателното и социално-емоционалното функциониране на децата със СОП;

- запазване и укрепване на физическото и психичното здраве на децата със СОП;
- осигуряване на необходимите санитарно-хигиенни условия и специална предметно-развиваща среда, създаваща атмосфера на психологически комфорт;
- създаване на условия, благоприятстващи хармонизирането на развитието на детската личност в зависимост от индивидуалните психически и физически особености и възможности на детето;
- оказване на психолого-педагогическа помощ и социална подкрепа на семейството при отглеждането на децата, повишаване на педагогическата компетентност на родителите;
- осигуряване на съвместни мултидисциплинарни дейности на екип от специалисти в тесен контакт помежду си и с други участници в образователния процес с цел постигане на най-ефективна образователна и социална адаптация на децата със СОП;
- обучение на учители, които са готови за работа с деца с различни увреждания в развитието, притежаващи познания в областта на корекционната и специалната педагогика, притежаващи технологии, методи и техники за работа с деца с увреждания.

Отчитането на силните и слабите страни в невроразвитийния профил на всяко дете е от съществено значение за проектирането на индивидуални образователни програми (маршрути). Целта на разработването на индивидуален образователен маршрут е да се създадат оптимални условия за цялостно развитие на детето: физическо, емоционално, социално, езиково, интелектуално, формиране на неговите личностни качества; корекция на нарушените му функции. Индивидуалният образователен маршрут е средство за ефективно усвояване от дете на основната общообразователна програма. Образователният маршрут е индивидуален начин за учене и преодоляване на трудностите, а след това и реализация на личностния потенциал на детето.

Хуманистичната парадигма предлага нов начин на преподаване, който трябва да се фокусира върху учениците, така че всеки да постигне целите си. Учителят вече не е учител в традиционния смисъл на думата, а по-скоро фасилитатор, помагач на учениците да се развиват като уникални същества.

Заклучение

Необходим е плавен преход от авторитарния стил на преподаване към хуманистичния подход. Не е необходимо непрестанно да ровичкаме в умовете на децата, за да разберем как учат. Достатъчно е да се опитаме да ги въведем колкото е възможно от реалния свят в класните стаи, да дадем на децата помощта и насоките, от които се нуждаят, за да се научат да знаят; да ги изслушваме внимателно и с уважение, да им се доверим. В сърцевината на истинското учене стои любовта. И ние трябва да дадем шанс на децата с нарушения в развитието да учат, растат и се развиват чрез Любов!

Литература

- Амонашвили, Ш.А. (2010). Как любить детей (опыт самоанализа). Донецк.
- Бояджиев, В. (2018). Хуманистичната психология – ново разбиране за човека. Електронен ресурс – <https://valentinboyadzhiev.com/2018/09/17/humanistichnapsihologiq-novo-razbirane-za-choveka/>
- Брагина, Л.М. (2002). Итальянский гуманизм эпохи Возрождения. Идеалы и практика культуры. Москва: Изд-во МГУ.
- Декларация принципов терпимости. Електронен ресурс – http://www.un.org/tu/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml
- Демченко, И. (2015). Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости, Концепт. Електронен ресурс – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24181138>
- Лихачева, В. (2015). Инклюзивное образование: современное состояние, проблемы и перспективы. Електронен ресурс – <https://urok.1sept.ru/articles/657801>
- Рыбин, В. А. (2004). Гуманизм как этическая категория. Москва: Логос.
- Романюк, Л.В. (2012). Гуманистическая педагогика. – Знание, понимание, умение. Энциклопедия гуманитарных наук, № 2.
- Сериков, В.В. (2000). Личностно ориентированное образование ресурс: феномен, концепция, технологии. Волгоград: Перемена, 148 с. Електронен ресурс – <https://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Личностно%20ориентированное%20образование.PDF>
- Сухомлинский, В. А. (1982). О воспитании. Политиздат: ГСП. Москва.
- Тодоров, Хр. (2012). Хуманизъм. Електронен ресурс – <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtq/humanizym>
- Serikov, V.V. (1999). Education and personality. Theory and practice of designing of education systems. Moscow: IK “Logos”.

За автора

*Доц. д-р Пенка Шапкова, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ
e-mail: pshapkova@uni-sofia.bg*

Приобщаващата среда, квалификацията на специалистите и работата с родителите – ключови фактори за предоставяне на качествена допълнителна подкрепа в РЦПППО – София-град

Калина Христова, Невена Николова, Мария Младенова

В настоящия доклад ще разгледаме качеството и взаимодействието на три от най-важните взаимосвързани микросистеми при работата с децата и учениците със специални образователни потребности – работата с родителите, квалификацията на ресурсните специалисти и приобщаващата среда.

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град е най-големият в страната, който гарантира държавната политика в областта на приобщаващото образование на децата и учениците със специални образователни потребности. Обхватът на Центъра през вече 15-годишната му история се видоизменя съгласно промените в нормативната уредба. Към момента специалистите на РЦПППО – София-град работят с над 1500 деца и ученици със специални потребности на територията на София-град.

Разглеждайки системата на работа в РЦПППО – София-град, може да открием няколко взаимосвързани микросистеми на функциониране, обуславящи доброто качество и взаимодействие при работата с децата и учениците със специални образователни потребности. В следващите страници ще разгледаме три от най-важните микросистеми, а именно:

- работа с родителите;
- квалификация на ресурсните специалисти;
- приобщаваща среда.

Детайлното разглеждане на тези микросистеми ще определи още подразделения, но акцент и един от основните приноси от това едно дете да

получи необходимата допълнителна и обща подкрепа е взаимоотношени-ята на специалистите с родителите и разширеното семейство. Това е един много динамичен процес, който е основополагащ за постигането или не на конкретни резултати при работата с децата със специални образователни потребности. Каквито и промени да настъпват в нормативно отношение, ролята на родителя в образованието на детето винаги остава водеща и непроменена.

Както отбелязва Калоян Дамянов в монографията си „Приобщаващо образование и организация на подкрепящата среда“ – „Един от основните принципи при обучение на ученици със специални образователни потребности е принципът на индивидуализация“ (Дамянов, 2022: 33). Изхождайки от този принцип, екипите на РЦПППО – София-град подхождат и към работата с родителите. В голяма част от случаите това включва не само родителите, но и разширеното семейство, като в някои случаи то противопоставя желанията и реалната представа за възможностите на детето. В голяма част от случаите специалистите на РЦПППО – София-град се явяват като свързващо звено в разрешаването на конфликтни ситуации между родителите и детската градина или училището, произтичащи както от неправилна нагласа към детето със специални образователни потребности, така и от нереалистичната представа на родителите за организацията и провеждането на работата с детето им.

Именно индивидуализацията създава условия и изискване към специалистите на РЦПППО – София-град да актуализират и прецизират работата си с родителите. В съвременното общество родителят има не само водещата роля като такъв, но и изисквания към образователната система като цяло, което в голяма степен определя и конфликтните области. Като участник в екипа за подкрепа за личностно развитие родителят следва да заема една от водещите роли, подпомагащи не само детето със специални потребности, но и общообразователните учители и ресурсните специалисти, работещи с него. Не са изключения случаите, в които родителят абдикира от тази своя роля. Това изисква от екипите на РЦПППО – София-град да бъдат медиатори между родителя и екипа в детската градина или училището, за да бъдат осигурени всички необходими за добрия краен резултат участници в образователния процес и приобщаване на детето със специални потребности.

Много са предизвикателствата пред специалистите и родителите в съвременното общество и образователната система. Такова предизвикателство е и пандемията от COVID-19, която не само принуди образователната система да прояви гъвкавост, но и родителите да се включат активно в

процеса. Именно взаимодействието между специалистите на РЦПППО – София-град и родителите осигури качеството на приобщаващото образование. Пряката и ежедневна комуникация с родителите позволи те да наблюдават работата на специалистите с децата със специални образователни потребности, както и да бъдат активни участници в процеса.

Наложеният от пандемията мерки разгърнаха и личния потенциал, и стремеж за усъвършенстване и надграждане на уменията за работа на специалистите, провокира ги да търсят различни нови варианти за осъществяване на подкрепата, за да задържат децата пред екраните и да им осигурят нужната работа. Именно това беше и в основата на партньорството между Министерството на образованието и науката, РЦПППО – София-град и УНИЦЕФ и създаването на образователна платформа в подкрепа на децата със специални образователни потребности, техните учители и родители – „Подкрепи ме“ (<https://podkrepime.mon.bg/>). Въпреки че COVID-19 остави своя отпечатък, той даде възможност на родители и специалисти да взаимодействат активно, да обменят информация и да бъдат пълноправни партньори при работата с децата със специални образователни потребности. За тази цел всички бързо трябваше да се приспособят към новите обстоятелства и да повишат уменията си за работа в дигитална среда.

Регионален център – София-град подкрепя специалистите, работещи в центъра, за надграждане на квалификацията им и обогатяване на експертизата, която имат. Тази тенденция е водеща в организацията на работа в РЦПППО – София-град.

Децата и учениците, които присъстват в образователната система в последните 15 години, са много разнообразни и се различават от тези, които бяха в класните стаи преди това. За да се преподава с внимание към индивидуалните и образователни особености на всеки, и то качествено, е изключително важно учителите да имат възможност за професионално обучение и продължаваща квалификация, както и да бъдат методически подкрепени.

Традиционно професионалната квалификация на учителите се разглежда като сбор от опит, знания и умения, които са нужни за работата като учител. Наред с всички професионални качества обаче, за работата на ресурсния специалист е важно и специфична подготовка в сферата (Дамьянов, 2018).

Спецификата на продължаващото професионално обучение за ресурсните специалисти произтича от същността на приобщаващото образование като процес, който се основава на партньорството и сътрудничеството

с всички участници в този процес – родители, деца, учители, други институции. Професионалната квалификация в сферата на приобщаващото образование е насочена към създаването на умения за изграждане на взаимоотношения на доверие, на уважение, на познаване на особеностите на всеки участник в този процес, особено на децата и учениците, с които работим, на познаване на нормативните документи и определяне на ясни правила и на разпределение на правата и отговорностите. От друга страна, специалистите от Регионалния център много често влизат и в ролята на обучители, с изпълнение на задълженията им по консултативна и методическа дейност.

През изминалите три години в Регионален център – София-град са осъществени редица обучения от външни доставчици и организации. Всички специалисти, без изключение, са преминали през някаква форма на квалификация и повишаване на знанията, уменията и компетентностите. Продължаващото професионално развитие на ресурсните учители и специалисти е израз на инициатива не само от страна на ръководството на Регионалния център, но и на самите тях. Възможността да избират най-подходящите обучения и квалификационни форми е гарант за мотивацията и ангажираността за участие. Изборът за всяка учебна година се прави на базата на предварителни проучвания на нагласите и потребностите на специалистите от конкретни теми за обучения. В квалификационния процес ресурсните специалисти актуализират знанията и компетентностите си, надграждат постигнатите резултати от учебния процес по посока на практическа приложимост на уменията си. Въпреки че от страна на ръководния екип се дава възможността те сами да решават от каква квалификация имат нужда, ролята на заместник-директора, отговарящ за квалификацията, е да създава условия за стимулиране на търсенето, изяви и формирането на потребност за учене през целия живот.

Професионално подготвените ресурсни специалисти, които работят в РЦПППО – София-град, имат условия за постоянно продължаващо образование и кариерно развитие.

Дейностите за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти на институционално ниво се осъществяват по план за квалификационна дейност и в съответствие с годишния план за дейността на институцията; установените потребности за повишаване на квалификацията; годишните средства за квалификация, част от които се разходват в съответствие с приоритетните области за продължаващата квалификация, определяни ежегодно от Министерството на образованието и науката; правилата за организирането и провеждането на вътрешноинституцио-

налната квалификация, съгласувани с педагогическия съвет и утвърдени от директора на институцията; възможностите за участие в международни и национални програми и проекти.

Ресурсните специалисти в Регионален център – София-град имат възможността да участват в обучения, семинари и конференции, осъществяващи се по международни проекти на неправителствени организации, които са дългогодишни партньори на институцията.

През периода 2016–2022 г. над 30 ресурсни специалисти са взели участие в дейности по различни международни проекти. Осъществени са мобилности в различни европейски институции в Турция, Италия, Литва, Чехия, Португалия, Словакия, Румъния, Гърция, Белгия. Опитът и наблюденията от образователните системи в тези страни, практиките в областта на приобщаващото образование за деца и ученици със специални образователни потребности се обсъждат и дискутират с педагогическия колектив и по този начин имат потенциал да бъдат интегрирани в практиката и да допринасят за подобряването на системата за приобщаване. Този вид приложение поражда съществено иновативно действие по отношение на методите и практиките за всички видове учене, както и на параметрите за активно участие на българските специалисти на европейско ниво.

Всички тези възможности за повишаване на експертизата и опита на ресурсните специалисти от област София-град са ключови за методическата подкрепа и консултативната функция, които те предоставят на педагогически специалисти, колеги и родители. Ежегодно съвместно с Регионалните управления на образованието се организират квалификационни форми, в които действащи лица в ролята на обучители, са представители на РЦПППО – София-град. Интересът към тези форуми е голям, още повече че дава възможността да се получават квалификационни кредити. Периодично се провеждат и квалификации за педагозите от общообразователните училища и детските градини в тематична област, към която се проявява интерес.

Методическата подкрепа, която специалистите от регионалния екип предоставят, е ключова за ситуации, в които екипите за подкрепа за личностно развитие по места не успяват да се справят. Все повече нараства броят на институциите, които търсят групата специалисти от регионалния екип за консултации и препоръки за разрешаване на съответен казус.

Квалификацията е от изключително голямо значение за специалистите, работещи в РЦПППО – София-град. Благодарение на обученията, семинарите, конференциите, в които те участват, нивото на експертизата им е повишено и поддържано на високо ниво. Това е ключов фактор за ка-

чествена допълнителна подкрепа във всички аспекти, в които ресурсните специалисти я предоставят.

Друг ключов фактор за успешното приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности в общообразователната среда е наличието на подходяща и пълна подкрепяща среда и оценяването на техните образователни потребности.

С въвеждането на Наредбата за приобщаващото образование все повече детски градини и училища предприеха стъпки за създаване на приобщаваща образователна среда, която да подкрепи личностното развитие и израстване на децата със специални потребности (Кръстев, 2020). В нормативния документ е посочено, че на децата и учениците се предоставя обща и допълнителна подкрепа, която осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им.

Въпреки че подкрепящата среда като термин съществува в нормативната уредба, все още има необходимост да се посочи смисълът, който стои зад това понятие. Именно заради това има нужда от изясняване на конкретни структурни елементи от подкрепящата среда за образователните институции, съотнасящи се към особеностите при изграждане и функциониране на децата в тази среда. Педагогическите специалисти също имат необходимост от анализ на средата, за да преценят доколко тя е подкрепяща и отговаряща на принципите на приобщаването.

Според Дамянов подкрепящата среда включва:

1. Достъпна среда с физически достъп до сградите на детските градини и училищата и откритите пространства към тях – адаптиран подход и вход, санитарен възел, подходяща маркировка, мебелировка и съоръжения, оборудван ресурсен кабинет, логопедичен кабинет, определени със стандарта за физическа среда и информационен и комуникационен достъп.
2. Екип за подкрепа за личностното развитие – специални педагози, ресурсни учители, психолози, логопеди, рехабилитатори на слуха и говора и др.
3. Подходящи методики за обучение, дидактични материали и учебни помагала, специални учебно-технически средства и апаратура, специализирани софтуери, комбинирани форми на обучение и др.
4. Планове за подкрепа.
5. За децата и учениците с необходимост от допълнителна образователна и терапевтична подкрепа освен учебните програми, установени със стандарта за учебно съдържание, се предвиждат и

индивидуални образователни, терапевтични, индивидуални алтернативни и индивидуални функционални програми.

6. Учебни програми по специалните учебни предмети за децата и учениците с увреден слух.
7. Учебни програми по специалните учебни програми за децата и учениците с нарушено зрение.

Изготвянето на план за подкрепа на децата и учениците със специални образователни потребности е неизменна и необходима част от подкрепящата среда в обучението им.

В Наредбата е ясно определено, че за реализирането на допълнителната подкрепа за личностно развитие в детските градини и училищата работят специалисти според потребностите на децата и учениците. В случаите, когато не могат да осигурят необходимите специалисти, директорът на образователната институция може да изпрати заявление за осигуряването им от Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, Държавния логопедичен център, Центъра за подкрепа за личностно развитие, включително Центъра за специална образователна подкрепа, специалните училища за обучение и подкрепа на ученици със сензорни увреждания.

Участниците в процеса на приобщаващо образование са също и част от подкрепящата среда. Това са учители, специални педагози, логопеди, психолози, социални работници, рехабилитатори на слуха и говора, ресурсен учител в паралелката, образователен асистент, помощник на учител, помощник-възпитател в детската градина, цялата общност на детската градина или училището, родителите, настойниците или попечителите на детето и неговите връстници и съученици. В случаи на деца с тежки и множествени увреждания детето/ученикът има право да бъде придружавано от социален асистент или личен асистент (Дамянов, 2022: 24).

Накратко казано, подкрепящата приобщаваща среда включва всичко, което ще осигури възможност на детето със или без обучителни затруднения да изгради своите силни страни (Кръстев, 2020: 39).

В средата на учебната година беше проведено проучване сред 57 ресурсни специалисти, които РЦПППО осигурява на 135 от общо 176 образователни институции в област София-град.

Ресурсните учители, психолози, логопеди, които РЦПППО осигурява за оказване на допълнителна подкрепа на децата и учениците със специални образователни потребности на територията на област София-град, посещават повече от една институция, които към настоящия момент разполагат с различни условия за приобщаване.

Данните към момента са, че е налице изградена в различна степен достъпна архитектурна среда. Проучването сочи, че от 135 образователни институции едва в 61 има изградена рампа, 30 разполагат с асансьор, 102 от посещаваните места вече разполагат с адаптирано санитарно помещение, а 33 нямат нито едно от гореизброените условия за достъпност при изграждането на архитектурната среда.

25% от анкетираните споделят, че е налице адаптирано пространство в класната стая или в групата, обособени кътове за работа и релакс в класната стая/групата, 12 места разполагат с обзаведени помещения за деца/ученици в инвалидни колички, никъде няма обзаведени помещения за деца/ученици с нарушен слух, както и за деца/ученици с нарушено зрение. Единственото, което на този етап всички институции са осигурили, са в различна степен подкрепящи визуални и дидактични материали.

Заради нарастващия брой на деца със сензорно интегративна дисфункция започва да има все по-голямо търсене на сензорен терапевт, ерготерапевт. Не по-малка остава нуждата от назначаване на помощник на учителя в детските градини и училищата поради все по-честите емоционално-поведенческите проблеми.

За да се обезпечи дейността на всеки от специалистите обаче, е необходимо да е налице специализиран оборудван кабинет за индивидуална и групова терапевтична работа с деца и ученици. Някои от специалистите разполагат със специални помещения за работа, а други се налага да работят в неподходящи за целта условия – например учителска стая, коридор, столова, склад или пригодно мазе с липсващо подходящо осветление, медицински кабинет, физкултурен салон, спално помещение в групата на детската градина. Нерядко ресурсните специалисти са принудени да използват кабинет по съвместителство с други педагогически служители на детската градина/училището или да упражняват дейността си в помещения за допълнителни дейности, свободна класна стая, библиотека, компютърен кабинет или друго помещение без специализирано оборудване.

На този етап процесът за подобряване на средата протича доста бавно, тъй като архитектурната среда е изградена във времето, когато приобщащото образование не е било актуална тема.

За съжаление все още има педагогически специалисти, които нямат достатъчна подготовка да се справят с разнообразието от специфики в поведението и образователните потребности в общообразователната среда. При много от тях нагласите за работа с децата със специални нужди се свеждат до прехвърляне на отговорността за подкрепата на специалистите от ЕПЛР, без да осъзнават необходимостта от цялостно взаимодействие помежду си.

Недостатъчната квалификация и неинформираността на общообразователите учители в сферата на приобщаващото образование от своя страна водят до затруднения в сътрудничеството и нежелание за екипност със специалистите от екипа за подкрепа на личностно развитие, което води до неефективност и невъзможност за успех в съвместното преподаване. При съствието на втори специалист в класната стая/групата все още се възприема като вид наблюдение с цел анализ и оценка на компетенциите, методите на преподаване и професионалните умения на учителя. Ресурсните и помощните учители насърчават обучението и управлението на учениците, като се фокусират върху индивидуалните потребности, настройване и анализ на обучението, докато общообразователните учители адресират средното ниво поради разликите в потребностите на учениците от една класна стая. Когато учителите преподават съвместно, всеки професионалист носи различна перспектива в класната стая. Професионалистите могат да се учат един от друг (Дамянов, 2020: 33).

В други случаи е налице желание, но допълнителното финансиране на институцията не се използва целесъобразно за осигуряване и подобряване на материалната база на средата и се наблюдава незаинтересованост за напредъка на децата.

За да се подобри качеството на приобщаващата среда в образователните институции, Регионален център – София-град предоставя методическа подкрепа и консултации на екипите и ръководствата в училищата и детските градини, нерядко и по заявка от родителите, за оборудване и адаптиране на физическата и емоционалната среда в тях.

Разгледаните три микросистеми – работата с родителите, квалификацията на ресурсните специалисти и приобщаващата среда, са ключови в осигуряването на качествена допълнителна подкрепа в столичните училища и детските градини. Разбира се, има и много други допълнителни фактори, допринасящи за това Регионалният център – София-град да бъде водещо звено в изпълнение на държавната политика за приобщаващо образование.

Редно е да се споменат и някои от областите, обуславящи добрите практики в работата както на екипите за подкрепа за личностно развитие, така и на специалистите, работещи и осигуряващи допълнителна подкрепа към РЦПППО – София-град:

- Осигуряване на специалисти;
- Взаимодействие на специалистите на РЦПППО – София-град с екипите за подкрепа на личностното развитие;
- Взаимодействие между институциите и РЦПППО – София-град;
- Взаимодействие с родителите на децата и РЦПППО – София-град .

Постоянното усъвършенстване и надграждане на уменията и компетенциите на ресурсните специалисти, осигуряването на подходяща и адаптирана среда, в която всяко дете да бъде прието, са част от големия пъзел на приобщаването, който трябва да се сглоби, за да може то да се случи на практика както трябва. Със сигурност не може да се прецени еднозначно кой от всичките елементи има определяща роля. В професионалната си дейност специалистите от РЦПППО – София-град непрекъснато насочват и ще продължават да насочват усилията си към усъвършенстване на всички страни от процеса, имащи отношение към качествено приобщаване на всички деца и ученици.

Литература

- Дамянов К. (2022). Приобщаващо образование и организация на подкрепящата среда. Дамянов, К. (2020) Функционалното оценяване в приобщаващото образование, София.
- Дамянов, К. (2020). Помощникът на учителя в приобщаващото образование, София.
- Дамянов, К. (2018). Ролята на квалификацията на педагогическите специалисти в приобщаващото образование. – Предучилищно и училищно образование, бр. 4, 2018, София.
- Кръстев, А. (2020). Приобщаваща интелигентност. София: Национален институт за образование и приобщаващи политики.
- Наредба за приобщаващото образование

За авторите

Калина Въллова, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

e-mail: khristova@rcsf.bg

Мария Младенова, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

e-mail: mmladenova@rcsf.bg

Невена Николова, Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – София-град

e-mail: nnikolova@rcsf.bg

Приобщаващото образование в зелената класна стая

Екатерина Йовчева

През последните години образователната политика е насочена към промени в приобщаващата среда в училищната институция. Обучението извън класната стая, а именно сред природата, води до осигуряване на приобщаващо, достъпно и качествено образование за всички. Целта на съвременното обучение е насочена към обогатяване на екологичните знания и умения на учениците както в класната стая, така и извън нея – в зелената класна стая.

Приоритетна цел на съвременното образование е развитието на личността на ученика. То се възприема като процес, гарантиращ участието и ученето на всички ученици в образователния процес, насочен към осигуряване на приобщаващо, достъпно и качествено образование за всички. Тази цел се постига чрез създаване на неговото устойчиво развитие и хуманизиране на учебния процес.

Във фокуса на настоящата разработка е положен проблемът за приобщаването на учениците със специални образователни потребности чрез екологизацията на учебното съдържание и изнасяне на учебния процес извън класната стая, на открито. Това формира знания, умения и отношения към опазване на околната среда и едновременно с това нестандартно усвояване на учебното съдържание чрез обучението в зелената класна стая.

В този план можем да посочим прилагането на иновативни методи за преподаване на учебното съдържание чрез учебните дисциплини, изучавани в Основно училище „Кирил Христов“, гр. Стара Загора.

Теоретичната и практическата значимост на проблема ориентират към целта на настоящата разработка.

Целта на настоящата разработка е да се усвоят и разширят академичните знания и умения на учениците със специални потребности чрез иновативна методика на преподаване в зелената класна стая.

Екологичните знания, умения и отношения се формират още в предучилищното образование и продължават в началния и прогимназиалния етап на училищното образование. В този план може да се посочи, че екологичното образование има две страни: първата е екологично съзнание, втората – екологично поведение, което води до формиране на екологична култура.

На базата на Целите за устойчиво развитие на ООН е разработена **Стратегия по екологично образование на ОУ „Кирил Христов“ – Стара Загора** и включва условно следните етапи:

Първият етап обединява дейности, насочени към участието на всички ученици в изграждане на *класна стая на открито*. Обучението на открито цели учениците да получат по атрактивен начин знания, умения и отношение към природата чрез обособената „Зелена класна стая“. Тя осигурява лична връзка на учениците с природата. Създава се положително отношение към опазване на околната среда, формират се умения за изследователска дейност и здравословен начин на живот.

Вторият етап обхваща дейности с практическа насоченост. На базата на усвоените теоретични знания по екология и опазване на околната среда се формират интерес, желание и умения за практическа работа от учениците. След проведени дискусии по проблемите за замърсяването на околната среда, с учениците се стига до извода, че един от най-сериозните проблеми на нашето съвремие са отпадъците. А именно на проведените дискусии се прави извод, че в решаването на този проблем могат да се включат и те. Това доведе до създаване и реализиране на Програма за разделно събиране на отпадъци в училището.

Третият етап е насочен към участия на учениците в международни и национални състезания, проекти и олимпиади.

Обучението на открито води до по-добро психично и физично здраве на учениците, повишава тяхната мотивация, а това води до постижения, свързани с основните им знания и умения за опазване на околната среда. При реализиране на уроците в зелената класна стая учениците със специални образователни потребности са активни, уверени, мотивирани и имат желание за изява. Този вид преподаване стопява различията между учениците. Учениците със специални образователни потребности се чувстват равноправни, а точно това е в основата на образователното приобщаване.

В зелената класна стая ученикът е активен участник в образователния процес. В часовете по различните учебни дисциплини в училище както учителят, така и ученикът трябва да бъдат активни субекти в обучителния процес. Преподаването в зелената класна стая позволява да се прилага т.нар. **приятелски подход**, който води до активно участие на учениците

със специални образователни потребности, а в резултат на това ученикът изпълнява със задоволство поставените от учителя задачи. Този подход води до създаване на самочувствие, увереност и взаимно доверие между учител–ученик, ученик–ученик.

Другият подход, който се използва в зелената класна стая, е индивидуалният подход. Чрез него всеки може да покаже на какво е способен, като изрази себе си по собствен начин. Пример за това са индивидуалните **проекти**, по които учениците работят. Поставят се и глобални проекти. В индивидуалните проекти учениците със специални образователни потребности се подкрепят от ресурсния или от общообразователния учител. Така желанието за работа се засилва с всеки един час, като крайната цел е еднаква за всички.

В часовете в зелената класна стая се прилага и **изследователският подход**. Това става чрез поставяне на изследователски проблем, който води до дискусия от учениците. Провежда се изследване и се правят заключения от резултатите от изследванията. При прилагането на този подход не са нужни учебници и специални лаборатории, а при естествени условия ученикът изследва и формулира изводи.

В зелената класна стая освен посочените подходи се провеждат и **глобални уроци**. Тези уроци се включват преди всеки раздел, като обхващат различни аспекти от живота на ученика и дават връзка на различните учебни предмети с природата. Уроците са с практическа насоченост, а в същото време са забавни, вълнуващи и много любими за всички ученици.

Използването на **информационните технологии** е комплекс от дидактични методи и техники за предаване на образователната информация от нейния източник до ученика, като зависят от формите на нейното представяне.

Домашните работи, поставени в зелената класна стая, са по-скоро въпроси, които водят до логическото мислене на ученика. Важни са не толкова по количество, а заради това, че учениците трябва сами да си изградят начин, по който да разбират това, което правят. За тази дейност са необходими внимание и концентрация.

Посочените подходи в зелената класна стая формират мислещи, любопитни, отворени към новото ученици. Готови да проучват в дълбочина, да комбинират знанията си от различни дисциплини, за да могат да стигат до смели идеи за промяна и да могат да ги претворяват в полезни за себе си и за приобщаващото общество решения и действия.

Мултидисциплинарното обучение е в основата на обучението в зелената класна стая. Моделът на мултидисциплинарния урок има за цел

да предложи методика на обучение, при която е осигурена подкрепяща среда за учениците със специални образователни потребности.

В рамките на модела се използва мултидисциплинарен подход, който се реализира по следния начин: подбор на теми, които позволяват интегриране на знания от различни предметни области.

Интегриране на технологиите – използване на дигитални устройства за търсене на допълнителна информация по изучаваното учебно съдържание.

Основен акцент в работата е нетрадиционната среда – работата в екип, извън класната стая. Формирането на екипите е на случаен принцип, чрез игра, която води до концентрация на учениците. В работата акцент има сътрудничеството – сътрудничество в екипа, сътрудничество между екипите.

Важен елемент на модела е оценяването. То включва:

- оценка, която учителят дава на екипите, както и на всеки ученик индивидуално;
- оценка на екипната работа, която ученикът поставя на съекипниците си и на себе си.

Ресурси: Всяка група разполага с мобилни телефони и набор от предварително подготвени работни листи по темата.

Чрез мултидисциплинарното обучение учениците придобиват умения да разсъждават, да анализират, да изследват и да достигат самостоятелно до логически заключения. В този контекст извеждането на образователния процес на открито подобрява успеваемостта при възприемане на учебния материал от всички ученици, не само при учениците със специални образователни потребности, защото се опира на учене чрез преживяване и действие, така важно за развитието на всички психични процеси у учениците. Интегрирайки различните учебни дисциплини, учителят помага на учениците да изградят по-пълна и точна представа за света около тях. Безценна е възможността те да развият и обогатяват своите познания сред природата – да откриват и сравняват природни обекти, да се ориентират в пространството, да решават редица задачи директно сред природата.

Уроците в зелената класна стая осигуряват подкрепяща среда за учениците със специални образователни потребности, така че те да се чувстват значими, ценени и успешни. Обучението в зелената класна стая води до тяхното приобщаване, независимо от техните способности и потребности.

В заключение ще посочим, че приобщаващото образование придобива все по голяма значимост и роля в цялостния образователен процес. Иновацията от предложената Стратегия за екологично образование съдейства учениците със специални образователни потребности да се потопят в една творческа среда за обучение в непринудена атмосфера, която им дава възможност за личностно развитие.

Литература

- Владиминова, Е. (2007). Екологично образование в условията на иновативни форми на организация (Ученическа конференция по екология на тема: „Интегрирано управление на водите и речните екосистеми на р. Джерман“). *Образование и квалификация*, бр. 7–84.
- Владиминова, Е. (2007). Екологично образование и възпитание чрез приложение на проект-базирано обучение по биология в 9 клас. *Образование и квалификация*, бр. 7–8.
- Владиминова, Е. (2010). Интерактивни методи на екологично обучение по биология и здравно образование в 9 клас. IV Национална конференция по биологично образование на тема: „Качеството на биологичното образование – европейски приоритет“. Ловеч, ноември 2010, бр. 3, 2011.
- Коначиева, П. (2013). Детето и природата. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
- Костова, З., Владиминова, Е. (2011). Интерактивно обучение: същност, трудности, теоретични основи и критични оценки. *Стратегии на образователната и научната политика*, бр. 3, с. 203–238.
- Терзийска, П. (2018). Оптимизиране на образователния процес в контекста на приобщаващото образование. *Стратегии на образователната и научната политика*, 26(6), 567–578.
- Томлинсън, К. (2018). Диференцирано преподаване в академично разнородни класни стаи. София: Център за приобщаващо образование.

За автора

Екатерина Йовчева, старши учител по математика, ОУ „Кирил Христов“, гр. Стара Загора
e-mail: piperska@abv.bg

Подкрепа за личностно развитие на деца със специални образователни потребности

Борислава Асенова

Настоящият доклад предлага представянето на два случая на ученици от 78. СУ „Христо Смирненски“, които получават дългосрочна допълнителна подкрепа. С влизането в сила на новия Закон за предучилищно и училищно образование (ЗПУО), от 01.09.2016 г. образователните институции са изправени пред предизвикателството да отговорят на потребностите на всяко дете така, че да му осигурят подходяща образователна среда, обучение и възможност да изяви своите качества.

От тук произтича изключително важната роля на Екипа за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР) и на целия педагогически и непедагогически персонал в училище, които се грижат за 805 деца и ученици, с техните различни съдби, възможности и семейно възпитание. В процеса на работа партньорството с родителите се оказва ключов момент за постигане на индивидуалните цели за всяко дете и ученик. Учителите обучават и възпитават поколения, изграждат ценности, формират навици и характери. Тяхно задължение е да предадат знания и умения на децата и учениците, които да придобият устойчивост в бъдещето. По време на учебната дейност учителите наблюдават и регистрират трудности в определени ученици, породени от различен характер, и тогава се обръщат за съдействие към ЕПЛР. Процесът на обучение неминуемо е свързан със средата и възможностите на ментално ниво на всяко дете и ученик, затова ЕПЛР дава насоки към учителите какви средства и методи да използват в работата си. Основната цел е да може да се съобразят с детето и ученика, да вникнат в детската личност, да разберат това, което носи като интелектуални възможности, различни компетенции, умения и емоции, и да пречупят тази информация през призмата на класно-урочната система, осигурявайки им равен достъп до образование. Ролята на учителите в процеса на обучение е от изключителна важност, защото те дават от себе си не само знание, но и поведение, отношение и пример на подрастващите. Те могат да мотивират и запалят искрата към ученето у децата и учениците, но може и да я угасят още в зародиш.

Въведение

Нашето училище се намира в град Баня. Със своите 15 906 кв.м площ то се определя като най-голямото училище на Балканския полуостров. Състои се от 9 корпуса, 64 класни стаи, 8 специализирани кабинета за обща и допълнителна подкрепа, 2 компютърни зали, 2 физкултурни салона, модерен мултимедиен кабинет, тържествена зала с професионално оборудвана сцена, полигон по безопасност на движението по пътищата, кабинет по религия, библиотека, плувен басейн и изложбена зала, свързана с историята на училището.

Основна политика на училището е, че всяко дете има място при нас, независимо от своята раса, етническа принадлежност или друго различие, свързано с неговото физическо или умствено развитие.

При записването на децата и учениците в училище често родителите не споделят напълно информацията, която засяга здравния статус на учениците. Въпреки това екипът на 78. СУ „Христо Смирненски“ намира път към тях и заявява партньорство в общите усилия да приобщи всяко дете и ученик. За нас е важно всички деца и ученици да се чувстват спокойно и комфортно с оглед на своята индивидуалност и да постигат знания и умения.

В 78. СУ работят трима ресурсни учители, двама логопеди, психолог и педагогически съветник, който е координатор на всички ЕПЛР в училището. ЕПЛР за всеки отделен ученик се състои от класния ръководител (председател), учителите, които преподават в съответния клас, педагогически съветник, психолог, ресурсен учител и логопед. Към момента трийсет и трима ученици получават допълнителна подкрепа за личностно развитие, а в обща подкрепа са обхванати осемдесет и осем ученици с индивидуални консултации от психолог и логопед, както и цели класове, където се работи за подобряване на общия психоклимат на класа.

Методология и резултати

Ние можем да споделим редица успешни практики на деца от подготвителните ни групи или ученици от начален, прогимназиален и гимназиален етап на обучение, но се спряхме на два от тях.

Първият случай е на ученик от II клас. Калоян се записва в първи клас през учебната 2020/2021 г. Майка му, която е плътно до него, се зарадва на възможността да се обучава в нашето училище. Първоначално е искала да го запише в Център за специална образователна подкрепа, но се отказва. Семейството на Калоян живее в квартал Княжево и пътува всеки ден до град Баня.



Снимка 1. Калоян

Коко, както го наричаме всички, е с рядко генетично заболяване – синдром на Санфилипо. Той не говори и не може да задържа внимание, изпитва затруднения в общуването с възрастни и деца. Средата в училище се оказва предизвикателство за него. Класният ръководител, психологът, педагогическият съветник, логопедът и ресурсният учител – членове на ЕПЛР, вземат решение да се обучава в индивидуална форма на обучение по индивидуален учебен план. При първите си посещения в училище не може да застане на едно място и да остане седнал на чина. Реагира бурно при опитите на учителите да го задържат в стаята, където се провеждат часовете му, излиза от класната стая и бяга по коридорите. Налагаше се няколко човека да вървят след него, за да го убедят да се върне обратно в стаята. В началото Коко се държеше агресивно. Имаше моменти, при които блъскаше врати, хвърляше предмети. Често пъхаше различни предмети в устата си. Сега го прави по-рядко. Вниманието му се привлича само от музикални произведения и музикални инструменти. Той много обича да слуша детски песни. Те му действат успокояващо и му помагат да се концентрира. Започва да се поклаща в ритъма на мелодията, да пляска, да се радва. Харесва приказките, обича да слуша, когато някой му разказва. Гледа го право в устните и му се усмихва. Всичко, което харесва ученикът, се използва от педагозите в индивидуалната работа с него. През тази учебна година постепенно започнахме да го водим при децата от неговия клас. Те го приемат много добре и се интересуват кога отново ще ги посети. Калоян свикна да бъде заобиколен от тях и при всяко посещение в класа се чувства доста спокоен. Сяда на някой чин при съучениците си, които му

разказват какво са научили през деня в училище. Впечатлява се от техните учебни пособия и те му ги предоставят за разглеждане. Той им ги връща невредими, защото вече се е адаптирал добре към учебната среда и не си позволява да хвърля предмети, както правеше при първите си посещения. Не избягва социалното общуване. Започна сам да търси контакт с деца и иска да се включи в техните игри.

Освен музиката и приказките Калоян обича и спорта. Двигателната активност му се отразява много положително. Обича да дриблира с баскетболна топка, да тича и да кара тротинетка. Учителите използват всякакви интерактивни методи и игри, които действат при него. Има значително подобрение в обучението му.



Снимка 2. В час с г-жа Борислава Асенова

Преди година Коко издаваше странни звуци и често плачеше. Сега успява да брой числа и да разпознава букви. Ситуацията към днешна дата вече е различна – изглежда спокоен, не се изморява толкова лесно в часовете, не се наблюдават агресивни прояви и нервни изблици. В следобедните часове майка му го води на конна езда, плуване и ерготерапия. Партньорството и разбирането от страна на родителите на Калоян са от изключителна важност. Те вярват на специалистите и се съобразяват с

възможностите на училището. Заедно постигаме на пръв поглед невъзможни цели.

Вторият случай е на Давид, който е с прогресивна мускулна дистрофия тип Дюшен (МДД). Ученикът е с рядко генетично заболяване, което се проявява при момчетата, а момичетата са само носители. Заболяването протича в няколко стадия и се променя с времето. Към момента Давид е в късен амбулаторен стадий, през който е належащо да се обърне внимание на специфични потребности при обучението и поведението. В този период ние обърщаме внимание на специфична помощ, необходима за справяне със загубата на способността за ходене.

Давид постъпи в IV клас през втория учебен срок на учебната 2018/2019 г. в дневна форма на обучение. Беше свит и несигурен при смяна на средата, преживял психически и физически тормоз в предишното училище. В началото не вярваше на никого. Придвижваше се с помощта на възрастен. Обикновено родителите му помагаша сутрин, за да се настани в класната стая. В началото трябваше да работим за доверие и в момент на слабост той знаеше, че може да се опре и остави в ръцете на класния ръководител, ресурсния учител или педагогическия съветник. В училищния плувен басейн работеше с кинезитерапевт, където се забавляваше и релаксираше. Съучениците му го приеха, помагаша му, общуваха и играеха с него. В V клас кабинетната система не беше подходяща и при прогресиране на заболяването, от една страна, индивидуалната форма на обучение се оказа подходяща, но от друга изключваше Давид от общността на класа. Беше изложен на риск от изолация въпреки честите срещи със съученици и специалното обгрижване от специалистите на екипа.

От няколко години екипът на 78. СУ „Христо Смирненски“ – гр. Баня, с подкрепата на Обществения съвет в училището предложи в началото на учебната годината парите за цветя да се инвестират за благотворителни каузи. Така събрахме пари за друг ученик, нуждаещ се от робот и необходими процедури, за да може да проходи. В училището има достъпна архитектурна среда за хора с увреждания – изградена е рампа, но при прехода между корпусите тя не може да компенсира стълбите между етажите. Благодарни сме за съпричастието на общността, защото ни помогна да закупим устройство за изкачване на стълби и за свободното придвижване на Давид до кабинетите на специалистите и класната му стая (в момента кабинетната система на обучение е преустановена). Устройството за изкачване на стълби е по-функционално и осигури достъпа на ученика, без да се притеснява нито той, нито неговите родители. Тази година организирахме благотворителен Великденски базар на общинско ниво, за да

подкрепим закупуването на лифтер, който да улесни Давид при влизане в училищния басейн. Към момента се изгражда и специална тоалетна за деца с двигателни затруднения.

През тази учебна година Давид е ученик в VII клас, в дневна форма на обучение. Положителното въздействие на помощните средства надхвърли очакванията ни за подобряване на здравето и психическото му състояние, социализацията му в училището и извън него. Родителите са съдействащи и скромни. Подпомагат работата на екипа, като ни консултират директно как да работим с помощните технологии. Извън училище ученикът участва в различни спортни състезания, където печели награди.



Снимка 3. Поредната награда на Давид

Давид е спокоен и щастлив, защото е част от нас. Той споделя: „Моето училище през последните години ме накара да се почувствам истински значим. Постиженията, които имам в спорта, са изцяло подкрепени от моите преподаватели, треньори и съученици. Без тяхната обич и всеотдайност нямаше да бъда толкова успешен. През 2019 г. бях награден с лентова розетка и купа в категорията „Дете с куче“, спечелих бронзов медал в IV Национален турнир по плуване за деца с двигателни и ментални затруд-

нения в гр. Пазарджик. През 2020 година завоювах 2 златни медала в V Национален турнир по плуване в град София. През 2021 година участвах в „WIZZ AIR SOFIA MARATON“ на 10-километрова дистанция. Първите ми постижения някак не ме накараха да се почувствам горд, така както се гордееха семейството и приятелите ми. След като започнах да осъзнавам какво се случва наистина около мен, започнах да вярвам все повече и повече в себе си. Днес спортът е неизменна част от ежедневието ми. Спортувайки, подпомагам психическото и физическото си здраве. С нетърпение очаквам всяко следващо приключение, тъй като вече познавам невероятното чувство да съм победител.“ Давид продължава да се занимава със спорт и вярва, че това ще му помогне да се изгради като успешна личност.



Снимка 4. Медал на Давид от VI Национален турнир по плуване за деца с двигателни и ментални затруднения в басейн „Спартак“ – гр. София, 15.05.2022 г.

Заклучение

Педагогическите специалисти, непедagogическият персонал и ЕПЛР към 78. СУ – гр. Баня работят върху това обкръжението на тези деца да бъде толерантно, съпричастно и предлагащо помощ, защото, пренебрегвайки ги, ние рискуваме те да останат неразбрани и недооценени.

Всеки един педагогически специалист има важна и съществена роля в училище, но той не може да се справи сам с предизвикателствата на съвременната образователна система. Той има нужда от екип, от съмишленици, с които да обедини усилия в постигане на общата кауза – детето

и ученикът да получат знания и умения независимо от спецификите на здравословното им състояние, социален статус, индивидуални възможности, които ще ги направят успешни хора.

„Няма начин да няма начин“ – думи, които екипът на 78. СУ „Христо Смирненски“ използва всекидневно в работата с децата и техните родители. Основата, на която се градят социализацията, възпитанието и обучението на учениците ни, е сътрудничество, толерантност, емоции и мъдрост.

За автора

Борислава Асенова, 78. СУ „Христо Смирненски“ – гр. Баня
e-mail: borislava_asenova75@abv.bg

Предоставяне на ДПЛР на ученици със СОП и множество увреждания в ОРЕС

Кристина Давчева, Паулина Дескова

Педагогическият специалист, предоставящ допълнителна подкрепа за личностно развитие (ДПЛР) на учениците в образователната институция, има стратегическа роля в търсене, откриване и прилагане на нови технологии и образователни подходи, насочени към премахване на личностните затруднения и създаване на възможности за развитие и социално включване.

Допълваща и алтернативна комуникация (ДАК) е иновативен, високотехнологичен подход за осъществяване на обучение, комуникация, социални, терапевтични и рехабилитационни дейности.

Помагащите технологии за комуникация чрез поглед като ДПЛР/ПСП и ДПЛР/РКН в ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен подпомагат обучението, формират личностни умения, дават възможност за мултисензорно преживяване на чувства, нужди и желания.

С включването на високотехнологични системи и ресурси в специалната образователна подкрепа педагогическите специалисти имат възможност да стимулират комуникацията и взаимодействието на учениците със средата и с другите.

В презентацията ще бъдат представени иновативни модели и практики в обучението и подкрепата на ученици с множество увреждания по време на ОРЕС, в частта на ДПЛР – психо-социална рехабилитация (ПСП) и рехабилитация на комуникативните нарушения (РКН), които включват използване на интернет платформи и програми (Microsoft Teams, TeamViewer) и помагащи технологии за комуникация чрез поглед, Tobii Dynavox Communicator 5 и тяхното положително влияние върху социалното участие и подготовка за самостоятелен живот.

Въведение

Допълнителна подкрепа за личностно развитие и помагащи технологии за контрол с поглед в обучението от разстояние в електронна среда

Помагащите технологии се основават на два компонента – хардуер и софтуер. Хардуерът се състои от компактни устройства за проследяване на погледа. Използва се специализиран софтуер, който обхваща две нива: ранно детско развитие; обучение, комуникация чрез символи и текст и управление на компютър. Софтуерът за ранно детско развитие съдържа в себе си игри, които са изключително полезни за всяко дете, което прави първите стъпки за усвояване на контрол с поглед – те се научават, че с поглед могат да взаимодействат със средата, да я контролират, увеличава се способността им за точен избор. Чрез използването на подходящи картинки, анимирани герои и звуци игрите позволяват развиването на умения за взаимодействие, общуване и обучение. Освен това внимателно подбраните игри са изключително забавни и мотивират детето да играе отново и отново. Постепенно децата се подготвят да използват обучителен софтуер и софтуер за комуникация (Гринберг, Христова, 2017).

Съвременните специализирани софтуери за комуникации предоставят среда за работа, която:

- съдържа разнообразни приложения и игри;
- позволява комуникация чрез избор на едно или повече изображения, символи или снимки, които се превръщат в синтезирана реч от специализирана програма;
- позволява писане на текстове и комуникация чрез текстове, като написаният текст се превръща в синтезирана реч от специализирана програма;
- позволяват използването на интерактивни обучителни занимания;
- позволява съществуващите занимания да се адаптират;
- позволява да се създават нови занимания.

Резултатите от работата с помагащите технологии са задържане на вниманието, подобряване на концентрацията, развитие на умения за комуникация чрез символи, социализация, общуване с близките.

Методология

Прилагането на допълваща и алтернативна комуникация при допълнителната подкрепа за личностно развитие в ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен по време на присъствено обучение и обучение от разстояние в електронна среда

По време на обучението от разстояние в електронна среда в електронните платформи за обучение открихме много възможности за предоставяне

вяне на ефективна подкрепа на ученици със специални образователни потребности. Всеки ден, по дневно и седмично разписание и график на педагогическите специалисти, осъществявахме обучение и подкрепа с учениците, подпомагани от техните родители.

Помагащите технологии имат второстепенна, а в някои случаи основна роля за извличане на обратна връзка при ученици с множество увреждания. Всеки случай, в частност ученик, е различен от другия. Работата с всеки е индивидуална и различна. Ученикът преминава през всички нива с цел достигане на най-високото за него и след това надгражда уменията си. Технологията освен с поглед може да се използва и чрез мишка или тъчскрийн. Тя е подходяща освен за деца с детска церебрална парализа и невъзможност да движат ръцете си и за такива, които са невербални, в частност деца от аутистичния спектър.

При учениците с проблеми от аутистичния спектър работата с технологията е различна и интересна. Всеки от тях има индивидуален начин на работа. Според потребностите и силните им страни се подбират приложенията от специализираните софтуери. В повечето случаи целта на използване на технологията при тези ученици е провокиране на комуникация. В днешно време голяма част от децата се „раждат“ с технологии в ръцете си – телефони, планшети, компютри. Интересът им към този вид занимания е по-голям, отколкото физическата игра с родители или връстници. Именно поради тази причина наблюденията са, че децата от аутистичния спектър предпочитат да общуват с технологията, а не с човека срещу тях. Всички приложения от специализираните софтуери дават обратна връзка – мелодия, звуци, синтезирана реч. Голяма част от тези ученици имат предпочитания към определени приложения и трудно се отказват от стереотипа си. Програмите в специализирания софтуер са направени така, че да могат да се променят и обновяват. Поради тази причина всеки ученик има едно или две приложения, модифицирани според неговите нужди и предпочитания.

Използването на помагащите технологии за контрол с поглед преминава през следните етапи: адекватна оценка на когнитивното развитие при ученици, които не могат да комуникират нито вербално, нито с жестове; подобряване на когнитивно развитие – в началния етап се използват образователни игри за насочване на вниманието и концентрация; обучение – осъществява се чрез въвеждане на нови понятия, категории по отделни учебни предмети; учениците придобиват начални компютърни умения, мотивирани са за участие в обучителния процес и се наблюдава самостоятелност при работа; общуване – ученето чрез забавление дава

възможност на учениците със специални образователни потребности да изразяват емоции и желание за общуване след извършване на действието.

Работата с помагачите технологии за контрол с поглед с ученици със специални образователни потребности се осъществява първоначално чрез софтуера за ранно детско развитие. Той се използва за оценка и диагностика. Насочването и задържането на погледа към обекти служат като информация за когнитивното развитие на невербалните ученици. Напредъкът се установява чрез разбиране на поставената задача, мотивацията за изпълнение, задържане на интереса и емоционалните реакции при изпълнение. Приложенията дават възможност да се прави анализ след приключване на всяка задача. Записват се файловете, които се сравняват през период от три месеца и служат за проследяване динамиката на развитие.



Фиг. 1. Етапи на използване на ДАК

Чрез игра учениците със специални образователни потребности изразяват: емоция, която се поражда от извършеното действие; желание за общуване; чувство за значимост.



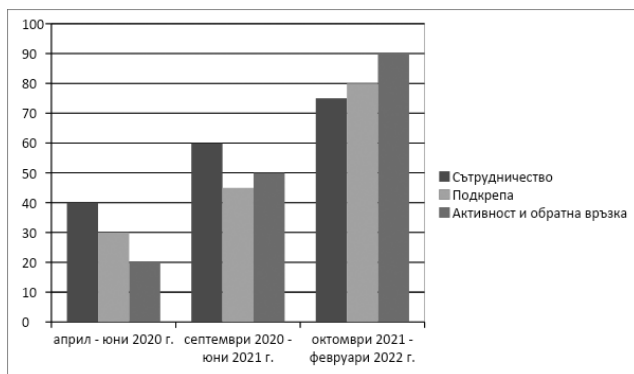
Фиг. 2. Място и роля на семейството при обучението от разстояние в електронна среда

Участието на родителите в обучението и подкрепата на тяхното дете изисква проективно общуване – това са целите и задачите, които педагогическите специалисти си поставят, за да осъществят ползотворно и ефективно общуване с родителите. За да се изгради истинско, смислено партньорство, е необходим предварително планиран, съзнателен подход от двете взаимодействащи си страни. Смисленото общуване започва със създаването на отношение на доверие и взаимно разбиране.

Резултати

Допълнителна подкрепа за личностно развитие при ученици със специални образователни потребности по време на обучение от разстояние в електронна среда

Диаграмата (фиг. 3) показва резултатите от съвместната работа за допълнителна подкрепа за личностно развитие/рехабилитация на комуникативните нарушения и допълнителна подкрепа за личностно развитие/психо-социална рехабилитация между педагогически специалисти и родителите по време на обучението от разстояние в електронна среда.



Фиг. 3. Резултати от ДПЛР/РКН и ДПЛР/ПСР на ученици със СОП в ОРЕС

Въздействие и взаимодействие – включването на родителя в цялостната програма за възпитание и обучение на ученика е от съществено значение за оптимизиране на възпитателния и образователния процес. Затова се променя и типът отношения. От „учител – ученик“ те се трансформират в „учител– ученик – родител“ с цел постигане на партньорски отношения, които да активират и участието на родителя в педагогическия процес.

Сътрудничество учител – родител – в центъра всеки педагогически специалист търси начини да контактува по-активно с родителите, така че те да осъзнаят своята съществена роля за развитието на своите деца. Учителите осъществяват взаимен обмен на информация с родителите за индивидуалните особености на всяко дете; използват непосредствената помощ на родителите в педагогическия процес и разчитат на съдействието им.

Партньорство между родители и учители – в ЦСОП – Плевен изграждаме модела учител – ученик – родител още от самото начало, когато детето постъпи при нас. Този модел се основава на необходимостта да сме си взаимно полезни във всички ситуации. Постигнатото доверие и партньорство се забелязва по време на обучението от разстояние в електронна среда – ние, педагогическите специалисти от центъра, намерихме истински помощник и партньор в лицето на родителя.

Оказване на многопосочна подкрепа – тук учителите и родителите участват активно, за да се достигне до пълноценната подкрепа за ученика във всеки един от аспектите, където той се нуждае.

Активност и обратна връзка – родителите се включват активно в помагането за постигане на целите на обучението.

Литература

Гринберг, М., Ев. Христова. (2017). Помагачи технологии за контрол с поглед в България: Споделяне на опит и добри практики. В: Сборник доклади международна конференция „Логопедични терапии“ Албена’2017.
Интеракта – технологии за комуникация – <http://interacta.bg>

За авторите

Кристина Давчева, логопед, бакалавър, ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен
е-mail: krisi_davcheva@abv.bg
Павлина Дескова, психолог, магистър, ЦСОП „П. Р. Славейков“ – гр. Плевен
е-mail: pdeskova@abv.bg

Жестовият преводач в системата на приобщаващото образование

Славина Лозанова

Настоящата статия разглежда възможностите за въвеждане на превод на и от български жестов език като част от дейностите за образователна подкрепа на глухи деца и ученици от системата на предучилищното и училищното образование. Прилага се критичен анализ на българската действителност за дефиниране на предизвикателствата и извеждане на необходимите действия за осигуряване на жестов превод в училище. Разсъждава се върху необходими условия за включване на жестови преводачи в учебния процес.

Въведение

Законът за българския жестов език признава българския жестов език (БГЖЕ) за „естествен самостоятелен език“ (Закон за българския жестов език, чл. 6), гарантира правото на глухите и сляпо-глухите лица на изразяване и на информация чрез езика и зачита спецификата на културата и идентичността на общността на глухите хора в България (пак там: чл. 2). Регламентирани са ранно въздействие и ранна подкрепа за глухите деца чрез БГЖЕ, консултации и обучения за родители, обучение по БГЖЕ като предмет за изучаване не само в специалните училища за ученици с увреден слух, но и за глухи и чуващи ученици от системата на предучилищно и училищно образование (пак там: чл. 10, ал. 2, в сила от 15.09.2021).

На основание правото на достъп на глухите хора до качествено образование чрез естествено възникналия в общността им жестов език, в закона се предвижда осигуряване на жестов превод на деца и ученици, носители и ползватели на езика, в рамките на допълнителната подкрепа за личностно развитие, след оценка на образователните потребности (пак там: чл. 11, ал. 3). Условиата за реда и осигуряването на дейността в приобщаваща среда все още не са определени, с изключение на лимитите за

брой часове жестов превод за глухи студенти и докторанти – по 60 часа на семестър (НАРЕДБА № РД-06-51 от 27.08.2021 г., чл. 20, ал. 2).

Известно е, че в резултат на съвременната тенденция за приобщаване чрез жестов превод броят на учениците със слухови нарушения в масовите училища в САЩ нараства (Marschark, Pelz, Convertino and all., 2005). През 70-те години в тези училища само 20% от учениците са със слухови нарушения и глухота, докато през 90-те години броят им се увеличава на 51% (Schildroth, Hotto, 1994). Аналогично може да се очаква повишаване броя на глухите ученици и в българските масови училища.

Социалната парадигма, индивидуализмът и диференцираният подход в образованието предполагат зачитане на различията, приемане на особеностите в развитието и комуникацията, използване на наличните способности за активното включване на учениците в учебния процес и училищния живот. Популяризира се убеждението, че осигуряването на жестов превод за деца със слухови нарушения от ранна възраст е вид инвестиция с потенциална възвръщаемост след години, резултат от по-високото качество на образованието (Hintermair, 2008).

Методология

Анкетно проучване сред масови учители, работещи с глухи ученици, разкри принципно положително отношение към осигуряването на жестов превод за учебни цели. Аргументите в полза на дейността се свеждат до възможностите за подобряване на работата им с глухите ученици, резултат от качествено и количествено по-добрата междуличностна и педагогическа комуникация – по време на преподаване и учене, в процес на дискусии, при фронтална работа, за достъп до учебно съдържание, за текущо оценяване и при изпити.

Анализът на отговорите от анкетата разкрива други важни обстоятелства, на които е необходимо да се обърне внимание:

- Във връзка с развитието на образователния потенциал на учениците – до каква степен преводачът може да гарантира овладяване на учебното съдържание?
- Във връзка с управлението на класа – няма ли преводачът да пречи на дейността на масовия учител, като предпостави неспазване на дисциплината и разсейване на учениците?
- По отношение на администрирането на учебния процес в приобщаваща среда – какви са точно задълженията на жестовия преводач – предаване на информация от словесен на жестов език и обратно

или форма на образователна подкрепа чрез жестов превод? Също така въпроси, свързани с администрирането на съвместната дейност между масовите учители и преводача.

- Относно резултатите от ученето и целите на образованието – няма ли да се създадат условия за формиране на зависимост на глухите ученици към жестовия преводач, неувереност в комуникацията на словесен език, предвид че последният е езикът на мнозинството и цел на образованието?

Дискусионни въпроси

Отговорите на поставените въпроси на първо време предполагат изсявяване на профила на жестовия преводач и дефиниране на неговите задължения и отговорности от гледна точка на това дали той ще осигурява достъп до учебното съдържание чрез превод без задължения към процеса на учене, или ще изпълнява асистиращи функции и съдействие в ученето с помощта на разнообразие от езикови средства, жестов език и други форми на мануална комуникация. В това число и дейности извън жестовия превод като водене на записки по време на урок, подкрепа при писмени работи, орална транслитерация и др.

Проведено изследване с 59 преводачи по време на академичен превод на ученици от последен курс в средно училище в САЩ доказва, че малко от тях успяват да предават значение на жестов език, да осигурят пълен достъп до предаваното учебно съдържание и пълноценно участие в педагогическото общуване в условия на многостранно педагогическо взаимодействие. Заключение на изследователите е, че въпреки превода на малък брой глухи ученици се осигурява възможност за придобиване на знания и учения по утвърдения за чуващите ученици начин и на малко от тях се осигурява качествен достъп до информацията във връзка и не само с учебното съдържание (Schick, Williams, Bolster, 1999).

Въвеждането на жестов преводач изисква предварително договорени условия и принципи на съвместна работа и кооперативно преподаване. Масовият учител трябва да предоставя методическа информация и да запознава преводача с хода на урока, методите на работа, формите на взаимодействие с учениците, терминологичния апарат, задачите, упражненията и др. за всеки час с планиран превод. Необходимо е точно разпределение на времето, защото преводът, макар и симултанен, изисква повече време и моменти на изчакване, зависещи от възможностите и знанията на глухия ученик и технологията на класната работа. Спазването на стратегиите за

работа с преводач означава постоянно съобразяване с неговото присъствие, координация на придвижването при смяна на местата според различните учебни дейности и активности в клас. При методически съгласувана кооперативна дейност присъствието на жестовия преводач ще се отрази благоприятно върху атмосферата и дисциплината в класа.

Опасението, че осигуряването на жестов преводач може да повлияе ограничаващо върху социалното функциониране на глухите ученици сред чуващите има своето основание (Jones, Clark, Soltz, 1997). Причисляването на жестов преводач към ученика е в концепцията на интеграцията в по-голяма степен, отколкото на приобщаващото образование. Подпомагането на ученика чрез преводач е форма на адаптиране на ученика към средата, а не на средата към потребностите на ученика. Приобщаването означава среда, в която езикът на приобщените ученици е езикът на средата, заради което в някои западни страни се прилага сложна система на оценяване и езиково планиране с цел балансиране между потребностите от преводач и формирането на умения за самостоятелно и независимо справяне с ученето. Част от тази политика включва обучения по жестов език за учителите, педагогическия персонал и учениците.

От предизвикателства към решения

Проблемът с въвеждането на жестов превод в образователната система ще бъде разгледан през дейностите, необходими за гарантиране на успешно и качествено реализиране на заложените в Закона за БГЖЕ регламенти.

Водещо предизвикателство в приобщаващото образование е характерното разнообразие от проявления на всяко ниво на индивидуално и личностно функциониране, дори в рамките на една и съща категория и нозологична единица. Хетерогенността, характерна за групата на глухите хора, освен по отношение на вида и характера на увредата се отнася и до комуникативните потребности, езиковите средства, които използват, и равнището на (дву)езиковата им компетентност към езиковите умения. Не без значение е и общността, с която се идентифицират, като диапазонът на слуховата увреда е от малко значение за средата на функциониране и езиковите средства в репертоара на личността. С други думи, хетерогенността се детерминира в по-голяма степен от факторите на средата, свързани с активното общуване в условията на тяхното развитие.

По отношение на социалната ситуация са налични комплекс от фактори, които обуславят спецификата на съществуване на два основни вари-

анта на изразяване в жестов код – калкиращ вариант на жестова продукция, модалност на българския словесен език, и естествена жестов реч със собствена лексика и граматика. Освен тези два варианта съществуват и множество териториални и социални варианти на употреба на българския жестов език, които не са достатъчно добре изучени и описани (Лозанова, Стоянова, 2016).

Лингвистичните познания за естествения жестов език на българските глухи са ограничени. Налице са опити за описателно представяне граматиката на езика и официални речници с речникови единици, представени на принципа на отделни думи от българския език, като материал за извличане на техните жестови еквиваленти. В допълнените към описаните ограничения липсата на писменост на жестовия език прави невъзможно представянето на особеностите в неговата продукция и сериозно възпрепятства създаването на достъпни материали за подготовка на жестови преводачи.

Редно е да се отчете и фактът, че жестовите преводачи продължават да се обучават чрез „граматико-преводния“ метод, като овладяват ограничения в речниците лексикален фонд от жестове, без да изучават граматичните правила на БГЖЕ (Лозанова, 2006). Жестовата реч следва словоредата на българския език. С голяма доза сигурност може да се каже, че настоящата професионална подготовка на преводачите осигурява умения за произвеждане на калкираща реч, която преобладаващо използват част от глухата популация – слабочуващите и тези с висока компетентност на български словесен език. Редно е да се отбележи, че Законът за българския жестов език признава естествения жестов език, а не калкиращата реч. За тази цел е необходимо преразглеждане на настоящите стандарти за подготовка на преводачи и условията за тяхното квалифициране. Това обстоятелство се дължи и на други съществени фактори – малкия брой лицензирани центрове за професионална подготовка на преводачи, липсата на квалифицирани обучители, ограничения брой на практикуващи жестови преводачи, малкия брой академични лица, които практически владеят българския жестов език в неговите варианти на употреба. По примера на други държави трябва да се създадат образователни програми, които да осигуряват възможност за овладяване на разнообразието от жестова продукция с придобиване на умения за прилагане на различни техники на превод, видове превод спрямо ситуацията, областта и участниците в комуникацията. Създаденото методическо ръководство за подготовка на жестови преводачи съдържа конкретни насоки, стратегии за организация на учебния процес, включително програма за обучение, с което предоста-

вя възможност за промяна в съществуващия подход на обучение (Съева, Стоянова, 2020).

Липсата на статистическа информация за учащите със слухови проблеми и глухота в значителна степен затруднява осигуряването на превод в училище. До този момент не са известни броят на глухите хора в България и броят на глухите ученици в системата на предучилищното и училищното образование, активно ползващи и предпочитащи БГЖЕ. Проведено проучване върху средствата за комуникация и жестовата компетентност на деца и ученици от ПУ и НУВ в София доказва, че равнището на владеене на реч в жестов код е особено ниско не само на приобщените, но и на тези от специалното училище за глухи (Балканска, Лозанова, 2021). Една от вероятните причина за това е малкият брой носители на жестов език, а друга – слабият интерес на родителите към тази форма на комуникация. Може да се допусне повишаване интереса на родителите към жестовия език, ако жестовият преводач не извършва само превод, а подпомага цялостно комуникацията на глухите ученици, съобразено с техните комуникативни потребности и езикови умения и в полза на ученето и научаването.

От гледна точка на натрупания опит в областта на жестовия превод за образователни цели – има инициативи на неправителствени организации за предоставяне на преводачески услуги за студенти със слухови нарушения в рамките на София и Пловдив. На проектен принцип се осигурява достъп до учебното съдържание и администрацията на студенти от различни университети (НАТФИЗ, СУ „Св. Климент Охридски“, НБУ, Лесотехническият университет, Пловдивският университет „Паисий Хилендарски“ и др.) в различни специалности – пантомима, актьорско майсторство, графичен дизайн, уебдизайн, ландшафтна архитектура, предучилищна и начална училищна педагогика и др. Отбелязваме, че опитът в областта на академичния превод във висшето образование е сериозен, за разлика от опита в системата на предучилищното и училищното образование.

Заклучение

Представените аспекти на проблема изискват отговорни решения и активни действия, които предполагат научен подход от интердисциплинарен характер и междуинституционални ангажименти. Могат да се разглеждат и като маркери по пътя на утвърждаване на жестовия превод като професия, нови услуга и дейност за образователно подпомагане. Началото е поставено с това, че българският жестов език вече е разпознаваем в

обществото и в академичните среди като средство за комуникация и пълноценна езикова система. Нуждата от използването му за целите на образованието е регламентирана. На първо време са необходими промяна в стандартите за професионална подготовка на жестовите преводачи и създаване на оригинални методики за обучение, които да са в състояние да отговарят на комуникативните потребности и разнообразието от жестава продукция на глухите ученици като ползватели на езика и като членове на общността. На следващ етап е необходимо да се създадат обучителни материали и ресурси – тематични речници, речници по учебни предмети. В това число и създаване на база данни и видеоматериали, свързани с учебното съдържание по класове. Наложително е и адаптиране на наличните ресурси от акустична към визуално-двигателна модалност. Освен това е необходимо въвеждане на административна документация за отчитане на дейността, регистриране на проблемите и потребностите на учениците, за проследяване на трудностите в учебния процес. Езиковото планиране е ключов момент в планирането на терапевтичните дейности и образователната подкрепа за личностно развитие. Наличие на инструментариум за оценка на езиковата компетентност за всеки от ползваните езици и средствата за комуникация е предпоставка за успешно реализиране на заложените цели – една потенциална тема в развитие.

Въвеждането на жестов преводач в системата на приобщаващото образование на първо време изисква прецизно и систематично регламентиране на неговите функции и отговорности като част от педагогическия състав, потенциален член на екипите за подкрепа. Приобщаващото образование е многостранен и комплексен процес, поради което не само обществото, но и масовите учители трябва да бъдат подготвени за приемане и признаване ролята на училищните жести преводачи и обучени за работа с тях. Необходимо е регламентиране на условията за контакт и взаимодействие в многоаспектните отношения на всички страни в образователния процес.

Литература

- Балканска, Н., Лозанова, Сл. (2021). Жестовата компетентност в съвременните условия на обучение в предучилищна и начална училищна възраст. Във: Втора научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“. София.
- Лозанова, Сл. (2006). Теоретични постановки на обучението по жестомимичен език. *Специална педагогика*, декември.

- Лозанова, Сл., Ив. Стоянова. (2016). Интеркултурни и социолингвистични особености на жестовия език в общността на хората с увреден слух в България. В: Сборник „Паисиеви четения: Език, литература и интеркултурна комуникация“, с. 290–302.
- Съева, Св., Ив. Стоянова. (2020). Методическо ръководство за подготовка на преводачи по български жестов език, МОН.
- Hintermair, M. (2008). Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People – A Resource-Oriented Approach to Identity Work. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 13, Issue 2, Spring 2008, pp. 278–300.
- Marschark, M., Pelz, J., Convertino, C., Sapere, P., Arndt, M., Seewagen, R. (2005). Classroom Interpreting and Visual Information Processing in Mainstream Education for Deaf Students: Live or Memorex?. *American educational research journal*, 42, 727–761.
- Jones BE, Clark GM, Soltz DF. (1997). Characteristics and Practices of Sign Language Interpreters in Inclusive Education Programs. *Exceptional Children*, 1997, 63(2), pp. 257–268.
- Schick, B., K. Williams, and L. Bolster. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2).
- Schildroth, A. N., Hotto, S. A. (1994). Deaf students and full inclusion: Who wants to be excluded? In: R. C. Johnson & O. P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 7–30). Washington, DC: Gallaudet University.
- Закон за българския жестов език. Обн. ДВ, бр. 9 от 02.02.2021 г., в сила от 06.02.2021
<https://www.mlsp.government.bg/uploads/38/evms/zakon-za-bylgarskiq-jestov-ezik.rtf>
- НАРЕДБА № РД-06-51 от 27.08.2021 г. за условията и реда за осигуряване на безвъзмездна преводаческа услуга на български жестов език. Обн. ДВ, бр. 74 от 7.09.2021 г.

За автора

Ас. д-р Славина Лозанова, СУ „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“
e-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg

Подкрепа за личностно развитие на деца със специални образователни потребности

Фотинка Краева, Красимира Димитрова-Митева

В образователната система децата и учениците със специални образователни потребности имат нужда от подкрепа, разбиране, приобщаване. За постигане на успешна интеграция е необходимо повишаване качеството на образование. Това се осъществява чрез приемственост и синхрон между проверените традиции на българската образователна система и предизвикателствата на съвременните иновации и технологии. Необходимо е изграждане на толерантна, здравословна и сигурна образователна среда, насърчаваща индивидуалното развитие; ясно определени задължителни знания и умения; привлекателни форми на обучение, представлящи разбираемо учебното съдържание; измерими образователни резултати; широко навлизане на нови информационни и комуникационни технологии.

Децата и учениците със специални потребности са част от образователната система, като за тяхното успешно приобщаване се предоставят обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие. Тя осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на техните способности и умения. Подкрепата за личностно развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на децата и учениците. Общата и допълнителната подкрепа за личностно развитие се предоставят в детските градини, в училищата и в центровете за подкрепа за личностно развитие, в домашни или стационарни условия в лечебно заведение, като дейностите се реализират от психолог или педагогически съветник, логопед, ресурсни учители и други специалисти според потребностите на децата и учениците. Всички дейности се разписват в План за подкрепа. Подкрепата за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности се организира и осигурява в съответствие с утвърдените областни и общински стратегии за приобщаващо образование.

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас вече 15 години осигурява качествена подкрепа за личностно развитие чрез съчетаване на добрите традиции и модернизация на процесите, утвърждаване на институцията като среда за културна, възпитателно-образователна, превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща дейност. Центърът развива способностите и уменията на децата и учениците със специални образователни потребности, техните интереси и изяви в различни дейности.

В областта на квалификационната дейност на педагогическите специалисти по отношение на приобщаващото образование и допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците в Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас се изготвя програма за квалификация. Педагозите от институцията усъвършенстват своята квалификация и професионално израстване. Осигуряват се условия за повишаване на компетенциите на педагогическите кадри в сферата на специалната педагогика, осъществява се кариерно ориентиране и консултиране. В годините е традиция споделянето на добри практики между специалните педагози. В методическите обединения се провеждат вътрешноквалификационни обучения по различни актуални теми, свързани с приобщаващото образование, разглеждат се казуси, провеждат се дискусии.

Много ползотворна е инициативата на Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас за представяне на открити уроци пред общообразователни учители, директори на училища и детски градини, както и пред новопостъпили специални педагози в институцията. Целта е споделяне на опит, добри педагогически практики и показване на значимата роля от допълнителната подкрепа за децата и учениците със специални образователни потребности, осъществявана от специалните педагози. Откритите уроци доказват, че когато има добра екипна работа между всички специалисти: ръководство, педагози от училището/ детската градина, ресурсни специалисти от РЦПППО – Бургас, когато те са взаимно допълващи се и работят в посока подобряване на състоянието и компенсаторното развитие на децата и учениците със специални образователни потребности, тогава положителните резултати са видими и са постижими целите на приобщаващото образование. Дори и в условията на пандемия дейността за провеждане на открити уроци не бе преустановена, а се реализира дистанционно, чрез платформата Teams.



Снимка 1. Открити уроци



Снимка 2 и снимка 3. Обучение на новоназначени специалисти

В годишния План за развитие на институцията се залага провеждане на обученията по чл. 25 от Правилника за устройството и дейността на регионалните центрове. Темите са свързани с приобщаващото образование. Към обученията има голям интерес от страна на учители, психолози и директори от детски градини и училища на територията на област Бургас. Актуалните теми допринасят за постигане на по-добра информираност за новостите в образователната система и по-специално – за подобряване работата с деца и ученици със специални образователни потребности. Тези обучения се провеждат във физическа среда и в електронна платформа Teams.



Снимка 4 и снимка 5. Провеждане на обученията

В институцията се реализират и краткосрочни модулни обучения на помощник на учителя. Те имат за цел да подготвят обучаващия се за работа в Екипа за подкрепа за личностно развитие на конкретно дете/ученик със специални образователни потребности или група. Помощникът на учителя подпомага работата на педагога в детската градина или училището, дава възможност на децата/учениците да постигнат добър напредък в ученето и независимост, вдъхва на родителите увереност в потенциала на тяхното дете.

Участието на педагозите по проекти намира все по-голямо приложение в тяхната работа. Повишава се качеството на образование. През годините специалните педагози от РЦПППО – Бургас се включват в проектни дейности съвместно с УНИЦЕФ България. Във връзка с изпълнение на проект „Глас за всяко дете“ институцията е партньор на УНИЦЕФ. Проведоха се семинари за допълваща и алтернативна комуникация (ДАК) и нейното практическо приложение в процеса на приобщаващото образование от екип от специалисти от Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас, които са подходящи както за учители и специалисти, така и за родители на деца и ученици с нарушения в комуникацията. Проектът е насочен към популяризиране и практическо приложение на ДАК в терапията и обучението на широка група деца със специални образователни потребности. Включването на различни ниско- или високотехнологични средства за допълваща и алтернативна комуникация е успешна стратегия в процеса на приобщаване на деца с езиково-говорни нарушения. По време на обучението на присъстващите бе демонстрирано приложение C-board, което допринася за успешното социализиране на деца и ученици със специални образователни потребности.

Подкрепата за личностно развитие не е едностранен процес. В него активно участие имат не само педагозите, но и родителите на децата и учениците със специални образователни потребности. Те искат да бъдат информирани и заедно с учителя да оказват подкрепа, за да намерят правилния път. Специалните педагози консултират родителите за усвояване на различни форми и техники за работа с децата им, насочват ги към подходяща литература, както и към използването на различни видове терапии – фамилна терапия, арттерапия, кинезитерапия, ерготерапия, сензорна интеграция и др., съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците.

През годините са изградени добри практики за подпомагане на родителите на деца и ученици със специални образователни потребности. В

РЦПППО – Бургас специално е създадена група за личен опит „Надежда и знание“ за родители на деца с генерализирано разстройство в развитието. Нейната цел е да ги подпомага за придобиване на знания и практически умения по отношение на взаимодействие и комуникация с децата им, както и редуциране на натрупани негативни емоции, чрез споделяне на личен опит и обратна връзка от страна на водещите специалисти. Друга група за взаимопомощ и споделяне е Група за взаимопомощ за родители на деца със синдром на Даун. Във всяка една среща се акцентира върху знанията и уменията, но и върху преживяванията на родителите.

За получаване на пълноценна подкрепа на децата и учениците със специални образователни потребности се залага на включване на родители в съвместни дейности с училището, детската градина, РЦПППО – Бургас. Тези инициативи осигуряват възможности за социализация на децата; дават достъп на учениците до качествено образование от най-ранна детска възраст; осигуряват полезни контакти и възможност за родителите да участват като доброволци в различни дейности и да придобиват полезни умения за работа с децата си. Създават се връзки на доверие, осъществява се ефективно взаимодействие между родители и педагози, като се работи основно за повишаване мотивацията на родителите да оказват съдействие в процеса на приобщаване.

Привличането на родителите като партньори в подкрепата за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности се оказва водещ фактор при обучението от разстояние в електронна среда. С насоки от страна на специалистите от Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас те се включват активно, за да подпомагат своите деца при дистанционното обучение.

От особено значение за подкрепата за личностното развитие на децата и учениците със специални образователни потребности е изграждането на достъпна архитектурна среда и специализирани кабинети за терапевтична дейност. В училищата и детските градини на територията на област Бургас се отделят средства от бюджетите на институциите за обогатяване на материалната база и обезпечаване на процеса с разнообразни дидактични материали и пособия.

В институцията са изградени специализирани кабинети за работа на ресурсни учители, психолози, логопеди, кабинет по ерготерапия, кабинет за полезни умения. Те са оборудвани с подходящи пособия, съоръжения и богат дидактичен материал за обезпечаване процеса на работа с деца и ученици със специални образователни потребности.

Кабинетът за полезни умения в РЦПППО – Бургас е специализиран и оборудван със съвременни домакински уреди и пособия. В него учениците овладяват елементарни готварски умения и възможност за осигуряване на максимална самостоятелност при

работата в кухнята, използвайки улеснения за незрящи (сигнализатор за нивото на течности, керамичен индикатор за кипене) и включване на запазените анализатори.



Снимка 6. В кабинета по полезни умения

Педагогът на зрително затруднени към РЦПППО – гр. Бургас обучава децата по програми за зрително подпомагане, ориентиране и мобилност, формиране на полезни умения, тактилно творчество, брайлово и компютърно оgramотвяване, социални умения. Регионалният център – Бургас разполага с четящи очила, брайлов дисплей, плоча и шило за изписване на буквите в тактилното писмо. За подпомагане на учебния процес за учениците с нарушено зрение в област Бургас има изготвени учебници и помагала с уголемен шрифт. Предоставя се съответната апаратура при необходимост от работа с брайлова азбука.

Много богати на дидактични материали са кабинетите по логопедия и по психология, намиращи се в институцията. Подходящата цветова комбинация предразполага децата да се чувстват спокойно и да могат да изразят себе си по-лесно. Психолозите от Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас работят за включването на деца и ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда и в общността. Те изготвят индивидуални корекционни програми за работа с децата, съобразени с техните интереси, особености и дефицити. Висококвалифицираните логопеди и слухово-речеви рехабилитатори в институцията подпомагат децата и учениците

с комуникативни нарушения, като използват разнообразни диагностични инструменти, богат набор от нагледни средства, логопедични карти за терапия. Тези специалисти си сътрудничат с родителите и учителите на детето или ученика и чрез съвременните комуникационни технологии постигат добри корекционни, обучителни и комуникативни резултати.

В кабинета по ерготерапия в РЦПППО – Бургас се дава възможност на децата да развиват своите сетивни усещания, умения, ориентация, моторика, координация, както и да се чувстват щастливи. За тях са осигурени богат набор от дидактични материали, тежко одеяло, терапевтична люлка, стена за активна ерготерапия, басейн с топки, ванички с кинетичен пясък, сензолампа с импулси, релефни плочи за боси крачета, меки модули/ постелки.



Снимка 7 и снимка 8. Кабинет по ерготерапия



Снимка 9 и снимка 10. Кабинет по ерготерапия

За осъществяването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности е много важно да се създават условия за изява на техните възможности. Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас залага в Годишния план на институцията дейности, свързани с отбелязване на празници и събития. В артроботилници по учебните заведения децата и учениците със специални образователни потребности се включват при изработването на тематични апликации, картички, декорации, табла и др. Всяка година за 8 март се организират тържества, посветени на мама. Със съдействието на специалните педагози от РЦПППО – Бургас и родители децата и учениците подготвят стихове, песни, изработват подаръци, с които показват любовта и уважението към своите майки. Участват в различни конкурси, състезания. Печелят грамоти, получаваме поздравителни адреси. Специалните педагози работят за повишаване качеството на публичните изяви на децата и учениците от ресурсните, психологичните, логопедичните групи. Ежегодно Международният ден на хората с увреждания – 3 декември, РЦПППО – Бургас отбелязва с творческа дейност. Тази инициатива преминава под мотото „И аз творя!“. Деца и ученици със специални образователни потребности от ресурсните групи, прилагайки различни техники, създават приложни изделия. В творческия процес до тях неотлъчно присъстват родителите им и специалните педагози. С изработените творби организираме изложби в различни институции – РУО Бургас, Областна управа, Община Бургас и РЦПППО – Бургас.



Снимка 11 и снимка 12. Артроботилници

Ученици със специални образователни потребности се включват всяка година в световната инициатива на Спешъл Олимпикс – България в

състезания по футбол, народна топка и баскетбол. Родители и педагози участват активно, като подкрепят състезателите. Включването в игрите допринася за изживяването на положителни емоции и радост сред спортисти, родители и близки. Голяма гордост за Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – гр. Бургас е фактът, че ученици със специални образователни потребности участваха в различни международни състезания и олимпиади в Гърция, Белгия, Абу Даби и спечелиха престижни призови места. Така вниманието се насочва изцяло към поощряване и мотивиране, за да могат да се чувстват значими, а по-късно и пълноценни граждани на обществото.



Снимка 13 и снимка 14. Участие в Спешъл Олимпикс – България

Подкрепата за личностно развитие осигурява по-високо качество и достъп до образование на децата и учениците със специални образователни потребности. Смисълът на подпомагането е да се осигури допълнителен и различен ресурс, който е необходим за тяхното приобщаване, за да могат да участват активно в учебния процес и успешно да се адаптират в естествената им социална среда съобразно оптималните им възможности и потребности. Подкрепата за личностно развитие е немислима без създаването и укрепването на устойчиви връзки между образователната институция и семейството в процеса на приобщаване на детето.

Литература

Наредба за приобщаващото образование
Правилник за устройството и дейността регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование
Годишен план за развитие на РЦПППО – гр. Бургас
Снимков материал от архива на РЦПППО – гр. Бургас

За авторите

Фотинка Краева, старши ресурсен учител, РЦПППО – гр. Бургас

e-mail: tina_kraeva@abv.bg

Красимира Димитрова-Митева, ресурсен учител, РЦПППО – гр.

Бургас

e-mail: kراسi_burgas@abv.bg

Влиянието на психичната травма върху срещата между родители и специалисти при оказването на методическа подкрепа от регионалните екипи за подкрепа на личностното развитие

Николай Бонев

Според чл. 144 (1) от Наредбата за приобщаващо образование „Регионалният екип за подкрепа за личностно развитие (РЕПЛР) на децата и учениците със специални образователни потребности предлага и организира при необходимост предоставянето на методическа подкрепа за работа с деца и ученици със специални образователни потребности на детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие“. По тази причина, често до РЕПЛР достигат заявки от родители, педагогически специалисти и образователни институции, които преживяват трудности в общуването помежду си и очакват да бъдат подпомогнати в процеса на възстановяване на отношенията. Трудностите, пред които супервизиращите специалисти се изправят, не рядко се отнасят до разминаването в перспективите между родителите и педагогическите специалисти в учебното заведение по въпросите – дали едно дете може или не може да се впише в общообразователния клас, как да се случи процесът на приобщаване, кой носи отговорността за това, кой има право да вземе крайното решение и т.н. Често това разминаване извежда на преден план неспособността на участниците в образователната система да бъдат заедно, въпреки различията си. Текстът разглежда ролята на травмата в нарушението на възможността да се създаде диалог, да се споделят преживявания и различията да бъдат надмогнати.

Какво е психичната травма

В професионалната литература сме свикнали да мислим за понятието психична травма най-малко по два начина. Първият от тях се свързва със **събитие**, което многократно надвишава капацитета на индивида за справяне с него при отсъствието на подкрепа от околната среда. В допълнение, травмата се дефинира като емоционален отговор на ужасяващо събитие като катастрофа, изнасилване, природно бедствие, инцидент, загуба, те-

роризъм или война. Непосредствено след събитието шокът и отричането са типични. Дългосрочните реакции включват непредсказуеми емоции, ретроспекции (флашбек), обтегнати взаимоотношения и дори физически симптоми като главоболие или гадене, както и преживяването на усещане за трудност животът да бъде продължен (Куков, 2020). Често след травмиращото събитие са налице изразена емоционална отчужденост, притъпяване на чувствата и избягване на стимули, които могат да възбудят спомени за травмата (Куков, Маджурова и Костова, 2018). Вторият модел на разбиране на психичната травма се отнася до преживяванията, които възникват във **взаимоотношенията** между детето и основно грижещия/е се и повлияват формирането на развиващата се личност.

В този смисъл може да построим континуум на травматичните преживявания, в който:

1. Психичната травма се отнася до обективно събитие, настъпило в реалността, напр. природни и социални бедствия. Ключовото тук е, че никой не го причинил;
2. Психичната травма е настъпила в контекста на междуличностните взаимоотношения, напр. изнасилване, нападение, negliжиране, изоставяне и др. Същественият момент тук е, че някой е направил нещо, което е болезнено, на друг;
3. Психичната травма се отнася до отношенията на привързаност – този, от когото зависиш за осигуряването на сигурност и защита, е същият, който е източник на страх, терор, ужас и насилие.

Последиците от тази тип взаимоотношения водят до невъзможност за саморегулация на преживяванията и до личностова и поведенческа дезорганизация.

Тогава, какво представлява привързаността и какво е отношението ѝ към развитието на индивида

Теорията на привързаността се разглежда като част от теориите на обектните отношения. Споделяното разбиране между тези теории е, че принципната емоционална мотивация в човешкия живот е желанието да се формират и поддържат взаимоотношения с другите, като целта на тези връзки е свързана с оцеляването и удоволствието и удовлетворението, което тези значими други, могат да предоставят (Steele & Steele, 2005). На първо място, обикновено майката е този „друг“, но понякога бащите, бабите и дядовците и всеки способен да посрещне потребностите на детето, като им отговаря последователно и отзивчиво, би могъл да заеме нейната позиция, когато тя не е достъпна.

В тази насока една от основните цели на Джон Боулби при формулирането на теорията на привързаността е била да създаде „нов модел на развитието на психопатологията, който да подчертава ролята на реалните житейски събития като имащи отношение към някои аспекти на личностовото развитие и психичното здраве“ (George & West, 1999). Според него, започвайки от бебешка възраст, индивидите конструират репрезентационни модели на привързаност (вътрешни работни модели – ВРМ; представи, очаквания, прототипни схеми и шаблони), които се основават на реалните им взаимоотношения с фигурата на привързаност (George & West, 2001). Клиничната практика на Боулби в Англия е привлякла вниманието му към трансгенеративното (между поколенията) предаване на отношенията на привързаност и към значимостта на майчината липса. Работел е с цялото семейство, в частност е помагал на майките да се справят със собствените си емоционални преживявания и на тази база да станат по-толерантни към децата си.

Според Боулби и редица изследователи по-късно целта на привързаността във връзката грижещ се–бебе е детето да получи сигурност и защита (Lyons-Ruth, 1996). Когато системата на привързаност у детето се активира (когато е болно, физически наранено или емоционално разстроено), то реализира поведения на привързаност (плаче, търси близост и се опитва да поддържа контакт с фигурата на привързаност). Ролята на фигурата на привързаност, когато системата на обгрижване е активирана, е да осигури защита, храна, грижи, внимание и обич, топлина и подкрепа (т.е. да отговори на тези сигнали), необходими, за да се деактивира системата на привързаност (което е сигнал, че детето се чувства сигурно и защитено). Боулби предполага, че когато грижещият се е емоционално достъпен и отговаря по един чувствителен начин на бебето, при активация на системата на привързаност то конструира вътрешни репрезентации или работни модели за грижещия се като достъпен и откликващ (или обичаш).

Товава как се дефинира травматичното родителстване и каква е връзката му с развитието на индивида

За да дефинираме дезорганизираното обгрижване, трябва да се върнем към основната гледна точка за развитието на системата на обгрижване, а именно като трансформация – от необходимостта да търсим защита и сигурност (т.е. целта на привързаността) към осигуряването на грижа, утеха и защита на собствените ни деца. Тази промяна е от съществено значение за разбирането на мотивацията на родителското поведение, културните различия в осигуряването на грижа, различията в характеристиките и ка-

чеството на детската привързаност, както и за разбиране на механизмите на трансгенеративното предаване на моделите на свързване. Тази трансформация изглежда е нарушена и/или невъзможна по някаква причина за майките на дезорганизираните деца. Според George & Solomon (2008) тези майки са абдикирали психически от ролята си на обгрижващи или се борят безуспешно, за да контролират детето си и за да осигурят защита. По тази причина обгрижването става непоследователно, в някои случаи с размяна на ролите, буквално казано – дезорганизирано, като това се превръща в пречка пред способността на майката да изпълнява защитната си функция, която би трябвало да е производна от взаимодействието на системите на привързаност и обгрижване. Соломон и Джордж (Solomon, George, 1996) смятат, че системата на обгрижване при майки на дезорганизираните деца е увредена до степен, в която характерът на грижите може да бъде сведен до „провалена защита“. Дезорганизираното обгрижване може да бъде свързано с преживяването на интензивен страх във взаимоотношенията. Тези изводи логично поставят след себе си въпроса „Кой и какъв е източникът на страх?“. Как ужасяващият и плашещият опит от детството на майката влияе върху това как тя вижда и отговаря на сигналите на детето си? Хес и Мейн (Main & Hesse, 1992) предполагат, че родителите с неразрешена травма на привързаността се държат плашещо или изплашено с децата си, като по този начин детето преживява дизрегулиран страх във взаимоотношенията си с тях, което води до невъзможност да се организират стратегии на привързаност. Родителските дезорганизиран/нерешени модели на привързаност се смятат за силен рисков фактор за развитие на неадаптивни стратегии за саморегулиране на децата (George & Solomon, 1999). С други думи, според тях дезорганизацията на привързаността при децата се дължи на абсорбираните и дисоциираните репрезентации (приемане в себе си, превръщане в свои, макар да са на родителя), свързани с „неразрешеното“ състояние на ума на родителя. Този механизъм според някои изследвания може да обясни дезорганизацията при някои деца, но при други – не. Дезорганизацията бива мислена и като свързана с неинтегрираните репрезентации на малтретиране, характеризираща се с враждебни или безпомощни състояния на ума по отношение на миналия опит (Lyons-Ruth et al., 2008).

Според някои изследователи майка, която е враждебна или безпомощна по отношение на собствената си фигура на привързаност и не е в състояние да интегрира (т.е. да преработи и да държи в ума си едновременно позитивния опит от преживяванията си с фигурата си на привързаност с идеята за по-насилващите и отмъстителни части от нея) опита си, се

идентифицира в някои моменти с агресивните аспекти от фигурата си на привързаност, като тези идентификации и репрезентационни състояния нарушават взаимоотношенията на майката с нейното дете.

Соломон и Джордж (Solomon & George 2006; George & Solomon, 2016) разглеждат факторите, които дезорганизируют обгрижването, като добавят редица събития, които поставят трудност пред детето да намери адекватна защита. Те могат да включват: интензивна или непредсказуема родителска ярост или поведения, които са извън контрол, като тези, които се наблюдават при алкохолно зависими родители или родители с психиатрични диагнози. Когато майката не е била защитена и е преживявала подобни страхове във взаимоотношенията със собствените си фигури на привързаност, страховете остават неинтегрирани и допринасят по един буквален начин за дезорганизирането на нейното поведение на обгрижване и за неспособността ѝ да защити собственото си дете.

Разбира се, освен опита на миналото не може да бъде отречено и значението на настоящия опит, който също би могъл да провокира страхови и плашещи преживявания. Някои от събитията, които идентифицират Solomon & George (2000), също биха могли да дезорганизируют обгрижването, като например: спонтанен аборт и/или смърт на бебе (т.е. загуба); преждевременно раждане; нараняване на детето при инцидент; увреждане на детето; развод на родителите; преживяване на насилие. Накратко, теорията и изследванията подкрепят виждането, че страхът лежи в основата на дезорганизираните грижи (George & Solomon, 2011).

Според Джордж и Соломон (George & Solomon, 1999; 2008; 2016) дезорганизираното обгрижване се характеризира с това, че възрастните не могат да мислят за себе си като обгрижващи, т.е. не може да бъде направен преходът от нуждаещ се от грижи към отдаващ грижи и по тази причина абдикират от изпълнението на тази роля. Дезорганизираните обгрижващи често говорят за детето си като за противник, съперник или враг – „дяволито“ дете, чието диво, лошо или злонамерено поведение е неконтролируемо. Грижата за дете, което е възприемано и мислено по този начин, може да доведе майката до състояние на безпомощност и отчаяние или да я конфронтира в представата ѝ като родител. Друга разновидност на дезорганизираното обгрижване е, когато майките възприемат децата си като партньори, „ангели“ и спасители. Разказвайки за детето си, те правят описание на едно преждевременно съзряло и перфектно дете, което развитийно е толкова пред връстниците си, че няма нужда от грижите на майка си. Този подтип дезорганизирани възрастни често коментират децата си като свое продължение: ще изпълни целите, които не са успели;

ще има кариерата, която те не са имали, и т.н. Идеята е, че се отнема субективността на детето със собствените му желания, като на тяхно място по компенсаторен начин се поставят тези на родителите. В тези диадични отношения репрезентацията на обгрижването обрисова майката и детето, слети в съвършен съюз. Способността на детето да бъде чувствително и да се грижи като ангел за себе си и за другите се цени високо от майката и по този подтип майки също абдикират от родителските си отговорности. Майката може да абдикира от своята роля, защото детето може да разчита на себе си и да се държи само в сигурност и безопасност. Подобна стратегия освен че я освобождава от отговорност, я предпазва от възможността да бъде конфронтирана от чувства и преживявания на страх, защото подобна ситуация би я накарала да се чувства безпомощна и неадекватна като родител (George & Solomon, 2008).

Безпомощността може да се появи като дезорганизиращ фактор, тогава двете системи (на обгрижване и привързаност) са в състояние на своеобразен срив, т.е. не работят. Този срив затваря детето и майката в един своеобразен цикъл на изоставяне (в повечето случаи предимно психологическо), изолация и самота, които, както дефинира и Боулби, представляват най-страшните човешки преживявания (Bowlby, 1973; Solomon et al., 1995).

Когато привързаността е несигурна, емоционалните и поведенчески реакции при травматични събития могат да бъдат още по-болезнени от несъзнаваната оценка, че желанията за комфорт са невъзможни. Несигурността може да доведе по-скоро до допълнителни болезнени взаимоотношения с фигурата на привързаност, отколкото до желаните комфорт и защита (Bowlby, 1980; George & Buchheim, 2014). Несигурността насърчава преживяването на тревожност, гняв и страх и увеличава риска от развитието на емоционални разстройства (George & Buchheim, 2014). Крайните форми на несигурност са свързани с разпад в регулаторните механизми на системата на привързаност и системата на обгрижване. То води до хомеостатична и емоционална дизрегулация или до това, което по-често сме свикнали да наричаме дезорганизирана привързаност (George & Solomon, 2008).

В обобщение – защо дезорганизирана? Организираното поведение на привързаност цели да създаде близост с фигурата на привързаност и да се почувства сигурност. Целта на системата на обгрижване е да създаде и да обезпечи чувството за сигурност у детето. Когато поведението на привързаност е блокирано или нарушено, тогава системата се дезрегулира. Привързаността става дезорганизирана, когато детето хронично преживява абдикацията на родителите си от грижа, безпомощността и/

или неспособността на родителите да осигурят комфорт, и то в тези моменти, когато системата на привързаност е силно активирана. По този начин детето преживява чувство на самота, усещането, че е незащитено, изоставено и оставено да се грижи само за себе си. Родителските дезорганизиращи репрезентации за взаимоотношенията могат да звучат така: *Аз съм изплашен/а, извън контрол и безпомощен/на; Ти си въплъщение на дявола. Разгневен/а съм. Поведението ти е наказателно и контролиращо. Ще се боря, за да те контролирам*, а когато дезорганизацията е по-посока размяна на ролите – *Ти си ангелът, който ще ме спаси. Ти си перфектен/а и ме правиш толкова щастлив/а*.

Дизрегулираното дете. Както споменахме, в теорията на привързаността възстановяването на връзката след раздялата представлява критичен момент за емоционалната реинтеграция. В дезорганизираните отношения реинтеграцията се блокира от конфликта между търсенето и избягването на родителя (Main & Solomon, 1990). В предучилищна възраст дезорганизацията се наблюдава в три типа поведение при възстановяване на връзката след раздяла, т.е. дефинират се три подгрупи деца (контролираща–наказваща (Варчева, Бонев, 2021); обгрижваща (Куков, 2020); неклассифицирани (Куков, Маджурова, Костова 2018).

Вътрешните работни модели на дезорганизираното дете могат да бъдат обобщени по следния начин: *Не мога да поискам или получа защита, грижата и комфорта, от които се нуждая; Щом ме изоставяш, явно не съм достоен/а за грижа; Плаши ме това да се чувствам толкова незащитен/а от единствения човек в света, който може да ме спаси; Действията ми са страхливи и плахи; Аз съм безпомощен/а и извън контрол; Ти си извън контрол и това ме ужасява; Трябва да се защита сам/а, тъй като ти не ме защитаваши; Трябва да се грижа за теб, за да не изчезнеш.*

Какъв е ефектът от травмата в срещата между екипите за подкрепа и родителите?

Системата на приобщаващото образование е съставена от множество общности на отделните нива на контекста, обединени в различни институции, организации и групи (учебни заведения, центрове за подкрепа на личностното развитие, регионални центрове за подкрепа на приобщаващото образование, неправителствени организации и пр.).

Всяка общност е създадена от определен брой хора, носещи своите индивидуални характеристики и човешки истории на развитие – трудности, успехи, провали, очаквания и разочарования. В този смисъл всеки

член на групата допринася за нейния облик, участвайки в нея със собствения си индивидуалност и характеровата си структура. На свой ред „характерът“ или „организацията на личността“ са развитийни понятия, които се отнасят до индивидуалния начин на интерпретиране на събитията във външната реалност и начина на свързване с хората – правенето на взаимоотношения. Като развитийни понятия те са следствие (резултат) от индивидуалната история на развитието и поставят акцента върху индивидуалното, субективното взаимоотношение със значимите други в ранна детска възраст. Различните психологически направления имат различен език, за да обозначат прототипните схеми, формиращи се в ранните етапи на живота ни. Например когнитивна, която съдържа мисли и убеждения (в когнитивната терапия); вътрешни работни модели (в теорията на привързаността); отношения с вътрешните обекти (психоаналитична перспектива).

Смисълът, който влагат всички направления в тези термини, се отнася до идеята, че вътрешният свят на човек се състои от прототипни модели, включващи различни измерения на ранните емоционално заредени взаимоотношения, организирани например около опита на разочарование и удовлетворение от връзката със значимите друг/и (Lemma, 2015).

В ранния живот повишената емоционална обмяна се организира психически, т.е. това позволява на бебето да категоризира и да очаква подобни преживявания. Веднъж научена, схемата задава модел за тълкуване на по-късни събития, т.е. обобщава, генерализира. Външни отношения и събития във всеки етап от жизнения цикъл може да активират определена схема и свързаните с нея очаквания (например да бъдеш лишен или наранен, или прекомерно желан). Тези мисловни представяния съдържат както съзнавани, така и несъзнавани познавателни и емоционални компоненти, получени от значими междуличностни преживявания. Преживяванията, които допринасят за тези схеми, остават до голяма степен недостъпни за нас, т.е. несъзнавани, но въпреки това структурират начина, по който мислим и чувстваме себе си и другите и по който се позиционираме във взаимоотношенията с другите. Ето защо, въпреки че не можем да си припомним ранните събития от живота ни, все пак продължаваме да организираме настоящето според моделите си на развитие.

Защото значение има не как са запомнени външните събития, а как човек ги преживява, т.е. субективното значение, което придава на събитията и историята, която създава за тях. Разбира се, външните и вътрешните събития оформят ума.

Полезен начин за формулиране на тези доминиращи вътрешни схеми е да се мисли по отношение на прототипите на положителни и отрицателни връзки, които според Кернберг (Kernberg, 1976) се състоят от: саморепрезентацията, т.е. представата, която имаме за себе си (например „Аз съм... взискателно, разочароващо, послушно, лошо дете“); репрезентацията на обекта/другите, например невнимателна майка/баща, „Другите са... неотзивчиви, груби, подли, лъжливи, подкрепящи, насърчаващи, надеждни“ и афект, който свързва двете представи (например гняв, омраза, удовлетворение, удоволствие, радост).

Разбира се, неизбежно онова, което се случва отвън, повлиява това, което се случва отвътре, като тези външни динамики могат да подкрепят вътрешните процеси. В този смисъл важно е да се отбележи, че многобройните аспекти на външната реалност допринасят за това как човек изгражда вътрешния си свят. Бихме добавили, че външните и вътрешните реалности действат диалектически, като всяка от тях въздейства върху другата по такъв начин, че да изгради идентичността на индивида (Lemma & Levy, 2004). Но се присъединяваме и към съвременните психоаналитични разбирания, според които в основата на всички външни събития, съобщения и послания, независимо какво е тяхното естество, стои смисълът, който им придаваме по отношение на изключително личната, интимна връзка, която имаме с вътрешния си свят.

Постижение на човешкото развитие е да придобием капацитет да запазим това: разделени вътрешната от външната реалност и по някакъв начин парадоксално свързани (Lemma, 2015). Способността да се раздели непосредственото преживяване на психическата реалност от това, което е външно реално, е съществена предпоставка за признаването, че другите възприемат и чувстват света по различен начин от нас. Само когато осъзнаем, че как възприемаме дадено събитие или как се чувстваме във връзка с него, не е същото като събитието само по себе, имаме основание да си представим, че другият човек не може да сподели нашата гледна точка, т.е. неговите преживявания могат да се различават от нашите.

Тези предпоставки ни водят до извода, че ранните взаимоотношения допринасят за потенциала за развитие на определени очаквания, когато човек се намира в даден социален контекст. Естеството на вътрешния свят, който човек е структурирал, определя способността на индивида да издържа на разочарование, несигурност, стрес и фрустрация.

Когато капацитетът за понасяне на тези трудни за понасяне чувства е ограничен, преживяванията на тревога и страхове лесно се активират. Тези лични истории посредничат за опита на човека да се присъедини

към група (Garland, 2018). Например индивидуалните травматични преживявания (на тормоз, загуба, насилие, острахиране и др.), които човек може да е имал извън групата, могат да бъдат дестабилизиращи не само за отделния човек, но и за групата като цяло. По този начин човек неосъзнавано носи чувствата си на без-помощност в груповия живот, като може да интерпретира събитията като изцяло идващи от вън и независещи от него, т.е. извън негов контрол (другите са виновни, обяснения с карма, съдба, външна, чужда промисъл). Тези преживявания стават по-трудни за преработка и осмисляне, когато вътрешногруповата динамика включва тенденция към идеализирани очаквания на хората, от които членовете на групата търсят подкрепа или грижи (например различни специалисти в различни контексти – лекари, учители, други специалисти, терапевти). Тези идеализирани отношения стават проблематични, тъй като потенциалът от разочарование е по-голям.

Въпреки това динамиките на отношения и очаквания към и от членовете на групата могат да бъдат изследвани и мислени – защо членовете на дадена групата имат нуждата да зависят от някого за нещо, защо си представят, че някой трябва да носи абсолютната отговорност, защо някой трябва да бъде поставен в позицията на всезнаещ и можещ, а друг – в уязвима.

Преживяването на безпомощност и загуба са съществени и когато разглеждаме динамиката на взаимоотношенията в контекста на образователната система. На всички етапи от растежа и развитието ни се налага да се борим със загуби – раждане, отбиване, загуба на детството в подрастваща възраст, кризите на средната възраст, старостта. Тези загуби събуждат отново и отново страховете, които трябва постоянно да преработваме. Срещата с преживяването на загубата в контекста на приобщаващото образование допринася за невъзможността да се осъществят същинската среща и диалог между участниците в училищната общност. Това е значително различие от ситуацията в „модерното“ общообразователно училище, в което децата, срещащи бариери пред развитието и адаптацията си, не присъстват. Във връзка с преживяването на загуба считаме за важно да се спрем върху травматизмите и механизма, по който те нарушават една от най-човешките способности, способността за връзка и разказ – външен и вътрешен.

При травматизмите имаме една динамика на разпадане на способността да се скърби и тъгува (Lemma & Levy, 2004; Lemma, 2015). Те засягат безвъзвратни загуби, които носят трудни за понасяне болка и вина, от която трудност произхожда невъзможността за започването на процеса на

траур и вместо това се реализира един процес, за който говори още Фройд (Freud, 1917, cited in Lemma, 2015; Lemma & Levy, 2004), на идентификация на индивида с изгубения обект, случваща се по особено жесток и безмилостен начин.

Когато амбивалентността или враждебността към изгубения обект доминират в психичното функциониране, траурът се възпрепятства и се появява меланхоличното състояние на ума (Freud, 1917). Както при нормалния, така и при патологичния ход на траура загубата на любимия обект предизвиква омраза към него. В този смисъл тази реалност на загубата е трудна за понасяне. Меланхоликът, вместо да се изправи срещу факта на загубата, взима в себе си конкретна репрезентация на изгубения обект. По този начин изгубеният обект става част от селфа и така „няма“ загуба, тя бива отречена. А това отричане струва скъпо на аза.

Подобна идентификация може да бъде свързана с липсата на символично функциониране, където капацитетът на аза да знае и да мисли за себе си като отделен агент е силно намален. Тази невъзможност е една от най-опустошителните последици от травмата, тъй като възпрепятства вторичната репрезентация на загубата по начин, който не позволява да бъде преработена психично (Lemma & Levy, 2004; Lemma, 2015). Травматичното преживяване повлиява не само капацитета да се свързваш, да чувстваш, но и възможността да мислиш символично. Това от своя страна прави по-вероятно поведението да бъде използвано за изразяване на онава, което не може да бъде репрезентирано, да изрази чувствата, за които не могат да бъдат намерени думи, и да разкаже опита, за който не може да бъде създаден разказ.

Приобщаващото образование е един от многото контексти, в които специалистите, родителите и децата интензивно се сблъскват с темата за загубата, която може да бъде от различен характер – загуба на здраве, загуба на мечтата за „идеалното“ развитие на детето, загуба на надежда за по-добро развитие на историята занапред, загуба на доверие към системата и работещите в нея, загуба на представата ни, че можем да обучим всяко дете и пр. Когато преживяванията, емоциите и поведенческите реакции, които този сблъсък провокира, не бъдат осмислени, те повлияват значително динамиката на взаимоотношенията между всички участници, като тя остава на нивото на невидимите покани и размени.

Все още често, не само в България, в наратива за децата, които срещат затруднение при адаптация към изискванията на образователната среда и социализацията с връстници, можем да открием отзвука на тези неизказани и неосмислени преживявания, от които специалисти и родители изпит-

ват необходимост да се освободят. Това не е изненадващо, като се вземе предвид предизвикателството на среща със загубата, при недостатъчното пространство за нейното осмисляне.

Разказът за децата „съв специални образователни потребности“, както е възприето в закона да се наричат, върви по посока на описанието им като „безпомощна жертва“ – на заболяване, на семейната или социалната среда, или обратното – те са описвани и поканвани в позицията на саботьори на учебния процес, на добрите взаимоотношения в училищната общност, на усилията на специалистите и/или родителите да ги приобщат и да изпълнят своите професионални задължения (Варчева и Бонев, 2021).

Трудните за понасяне емоции могат да намерят своя израз и в пасивното позициониране на родителите в срещите на екипа за личностно развитие. Според Вайе (Valle, 2011) на фона на тази често срещана пасивна позиция от страна на родителите има допълнителен негативен ефект в това, че някои специалисти започват да етикетират в негативни термини родителите, които активно упражняват правата си (пак там).

Литература

- Варчева, П. и Бонев, Н. (2021). Взаимодействие между родители и специалисти в образователната система – клинични перспективи и консултативни подходи, изд. „Карис Груп“.
- Куков, К. (2020). Експертна оценка на психологичната травма. Монография. Пловдив: Астарата.
- Куков, К., Маджурова, Р. и Костова, Зл. (2018). Посттравматично стресово разстройство. *GP news*, бр.11, 2018.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and loss: Vol. II: Separation, anxiety and anger* (pp. 1–429). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Vol. III: Loss, sadness and depression. In *Attachment and Loss: Vol. III: Loss, Sadness and Depression* (pp. 1–462). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Garland, C. (2018). *Understanding trauma: A psychoanalytical approach*. Routledge.
- George, C., & Buchheim, A. (2014). Use of the adult attachment projective picture system in psychodynamic psychotherapy with a severely traumatized patient. *Frontiers in psychology*, 5, 865.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 649–670.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting.

- George, C., & Solomon, J. (2016). The attachment doll play assessment: Predictive validity with concurrent mother-child interaction and maternal caregiving representations. *Frontiers in psychology*, 7, 1594.
- George, C., & West, M. (2001). The development and preliminary validation of a new measure of adult attachment: The Adult Attachment Projective. *Attachment & Human Development*, 3(1), 30–61.
- Kernberg, O. F. (1976). Technical considerations in the treatment of borderline personality organization. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 24(4), 795–829.
- Lemma, A. (2015). *Introduction to the practice of psychoanalytic psychotherapy*, John Wiley & Sons.
- Lemma, A., & Levy, S. (2004). The impact of trauma on the psyche: Internal and external processes.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(1), 64.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood.
- Main, M., & Hesse, E. (1992). Frightened, threatening, dissociative, timid-deferential, sexualized, and disorganized parental behavior: A coding system for frightened/frightening (FR) parent-infant interactions. *Unpublished manuscript, University of California at Berkeley*
- Solomon, J., & George, C. (1996). *Defining the caregiving system: Toward a theory of caregiving*. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 17(3), 183–197.
- Solomon, J., & George, C. (2000). *Toward an integrated theory of maternal caregiving*. *WAIMH handbook of infant mental health*, 3, 323–368
- Solomon, J., & George, C. (2006). Intergenerational transmission of dysregulated maternal caregiving: Mothers describe their upbringing and childrearing. *Parenting representations: Theory, research, and clinical implications*, 265–295.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and psychopathology*, 7(3), 447–463.
- Steele, H., & Steele, M. (2005). The Construct of Coherence as an Indicator of Attachment Security in Middle Childhood: The Friends and Family Interview.
- Valle, J. W. (2011). Down the rabbit hole: A commentary about research on parents and special education. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 183–190.

За автора

Д-р Николай Бонев, клиничен психолог, психоаналитична терапия, РЦПППО – София-град, СУ „Св. Климент Охридски“, магистърска програма „Клинична психология“

e-mail: nbonev@rcsf.bg

Приложения

15 YEARS BULGARIAN MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION AND THE ROLE OF THE REGIONAL CENTERS IN SUPPORTING THE PROCESS

Dr. Kaloyan Damyanov

Director of the Regional Center for Support of the Process of Inclusive Education – city of Sofia

Summary: For already 15 years, a model of inclusive education has been developing in Bulgaria, which has to be analyzed in order to outline the directions of development in the context of global crises. At the same time, the regional centers for supporting the process of inclusive education emerged as a stable institutional mechanism for stabilizing and affirming inclusion in the school context.

Keywords: Inclusive education, regional centers, special educational needs.

Inclusive education has become a serious and well-established concept in the preschool and school education system throughout the recent years. Bulgaria has built its own model of inclusive education, which is developing dynamically in the context of the constant development of educational institutions in the country. One of the serious institutions, which is directly related to this educational philosophy, are the regional centers for supporting the process of inclusive education. These specialized service units of the Ministry of Education and Science are in vertical and horizontal correlation with the educational institutions – kindergartens, schools and centers for the support of personal development, as well as with the regional administration units of the education and social and health authorities.

The present report aims to position the regional centers, as we will call them for brevity, not just in historical terms during the last fifteen years, but also as a development perspective within the global changes of modernity.

This goal can be achieved by analyzing the historical development of the inclusive education and the Bulgarian model over the last fifteen years, but also by evaluating the impact of policies on those working on the horizontal and vertical line in and with regional centers.

The historical development of the inclusive education in Bulgaria is directly linked with the concept of “special educational needs”. It was introduced in Bulgaria in 2002 by Ordinance No. 6 of the Minister of Education and Science on the education of children and students with special needs and/or chronic diseases. Along with special educational needs, this normative act defined the philosophy of “**integrated education**” in Bulgaria for the first time, which in practice stimulates the possibility of teaching children and students with special needs together with all others, within the framework of the mainstream school. In practice, in this period we can temporally set the first stage in the development of inclusive education in Bulgaria, namely: “integrated education of children and students with special needs”. This stage continues its development and enhances its realization with the next Ordinance No. 1 of 23.01.2009 on the education of children and students with special needs and/or with chronic diseases, which builds on the understanding of integrated education. This becomes the dominant form of education for these children and students, and their education in a special environment has significantly reduced.

At that time, the regional centers were established as the main provider of special educators and specialists for children and students with special needs in kindergartens and schools. The evaluation of these needs was entrusted to TCPE (Team for Complex Pedagogical Evaluation), which was part of the then RIEs (Regional Inspectorates of Education), but in practice was almost entirely comprised of people working in the resource centers, which at the time were regional centers.

It is important to emphasize that in the development stage between the above-mentioned normative acts, in 2004 the state proposed a National Plan for the integration of children and students with special needs and/or chronic diseases in the public education system. It is the first to set forth the philosophy of the reform that is proposed to be developed in relation to children and students with special needs in the coming years. The document represents an intriguing concept due to its rather forward-looking nature in a period in which in Bulgaria it was still impossible to speak of inclusive education. However, the political moment favored the appearance of this document, because the country was in a stage immediately before its acceptance as an equal member of the European Union, and there was a political agreement to quickly reform all the public spheres.

The national plan states: “Education through integrated learning is a strategy aimed to achieve the primary goal of developing an inclusive society, that enables all children and adults, regardless of their sex, age, ability, ethnicity, disability or HIV-status, to participate in it and to have a contribution”. The scope of integrated education is also significantly expanded for the first time in an official political document. Every child is entitled to the right of education and in this sense, integrated education seeks to ensure that all children have access to relevant, appropriate, affordable and effective education in their community. Another important point at this stage is the following concluding sentence in the national plan: “The term “integrated education” used in this document also includes the meaning given to the term “inclusive education”. This clarification, made back in 2004 by the Ministry of Education and Science, shows that inclusive education was planned then, which is the immediate predecessor of inclusive education, which was applied from a political point of view only in 2016.

And so we arrive at the second stage in the development of inclusive education, which we can name: “Inclusive education”. During this period, under the pressure of civil and parent organizations, as well as some Heads of large metropolitan schools, the Ministry of Education and Science piloted a large project financed by the operational program “Human Resources Development” of the European Union, worth BGN 10 million. The overall goal of the project is equal access to education and opening up the education system for inclusive education.

One of the particular goals of the project is to increase the role of mainstream schools in building an inclusive educational environment. According to this project, 84 pilot schools have been identified, three from each district of the country, in which a model of decentralization of resource support is being tested, and they appoint their own specialists within the project and there the support from the then resource centers is suspended. The results of this activity are essential for the political justification and positioning of this model in the upcoming new school legislation.

Indeed, a large part of this pilot model finds its place in the law on pre-school and school education and the accompanying regulation on inclusive education. In this period, however, some problematic areas in the full decentralization of the model are also identified, namely:

- A conflict of interest arises in the school teams, who have to evaluate the children in the schools for which additional support is provided themselves and for which additional funding is received.

- The educational infrastructure in the country is not evenly distributed and some smaller settlements do not have sufficient access to specialists and have to use those from the regional cities.
- Special educators and specialists are very often placed in the role of “support” specialists in the school teams and do not have enough opportunities to work on their main activity at the expense of other work. Some paradoxes are observed, for instance in one school, one resource teacher works with 25 students with special needs, and at the same time there is no psychologist and speech therapist.
- There is a looming clash between the parents and the school teams concerning the assessment of special educational needs, which could be contested before an expert body outside the school itself.

All this presupposes the reconstruction of the resource centers into regional centers to support the process of inclusive education in the eve of adoption of the new educational legislation, including under the pressure from those working in the then resource centers, who united within the National Association of Special Educators (NASE). Their new functions are precisely related to overcoming the weaknesses identified above, as they already have expert capacity in the assessment of special educational needs, and at the same time preserving the possibility of providing special educators and specialists in kindergartens and schools, who are not able provide such on their own. With this, a balance is achieved in the Bulgarian model for inclusive education and thus we reach the **third stage in the development, namely “inclusive education through additional support for personal development”**.

In this period, support for students with special needs was once again a dominant paradigm, as specific criteria were achieved for external assessment of special educational needs, referral to professional training, a specific maximum number of students with special needs for special educators. This assessment, however, remained a complex pedagogical one, and not a functional one, as attempts are being made to develop such at present.

In terms of its goals, complex pedagogical assessment differs in a certain extent from the functional assessment and includes the following types: medical, general, current and specialized assessment. (Radulov, V 2007). We will also indicate the main goals of the complex pedagogical assessment in order to distinguish them, but also to show the commonality with the functional assessment model:

- To investigate the importance of the child’s specific difficulty in learning;

- To diagnose the basic level of the child’s general academic and social skills;
- To assess the possibility of using compensatory factors for the child;
- Deciding on basic ways of training;
- The need for a form and model of resource support;
- Development of an individual study plan according to the age and the capabilities of the child;
- Examination of the child’s results;
- The need for aids in the child’s education;
- Evaluation of the learning environment and the need to build and improve the supportive environment in the kindergarten or school;
- The role of parents in the child’s education;
- The team relationship between the different specialists;
- The need for additional help outside of school;
- Stimulation of social embedding.

At the end of this period, a functional assessment of the special educational needs is discussed and gradually introduced, based on the ICF (International Classification of Human Functioning, Rehabilitation and Health) of the World Health Organization (WHO).

This is particularly necessary, considering that the determination of a child’s “special needs” is related to their individual functioning and needs, not just the classification into a general category, which is often a category which diagnoses a disability or disorder. Such categories tend to ignore the differences in functioning among the different children belonging to the category – for example, dyslexia. **“Special educational needs”** is also associated with the idea of a series of differences without a clear boundary between typical and atypical needs. Therefore, **“special educational needs”** could be assessed as a whole (holistically), taking into account the other personal characteristics of the child, his strengths and difficulties, which the diagnosis of deficits could miss.

Assessment of children and students with special needs is dictated by four main reasons: screening, determination of learning needs, placement in an appropriate educational institution, and assessment of progress. (Arsova-Tsvetkova, M, 2015).

In the significance of the concept of **“special educational needs”** lies an interactive causal model of disabilities, which takes into account the child’s strengths and difficulties, as well as aids and obstacles in the environment.

It is no coincidence that the Bulgarian definition is: **“Special educational needs” of a child and a student are the educational needs that may arise in the event of sensory disabilities, physical disabilities, multiple disabilities, intellectual disabilities, language-speech disorders, specific disorders of the ability to learn, autistic spectrum disorders, emotional and behavioral disorders.** In this most up-to-date understanding of special educational needs in Bulgaria, it is assumed that they **MAY** occur in connection with the indicated disabilities and conditions, but it is also permissible that this may not happen. In other words, the presence of a disability is not always a reason for the presence of special educational needs. (Damyanov, 2020). This is a radical new understanding in the national policy in this area, which also predetermines the subsequent procedure and concept for the support of personal development.

The law also clearly regulates the philosophy of inclusive education, which not only replaces the existing “integrated education” and “inclusive education”, but also develops them further, directing the overall concept towards all the children, not only to certain groups of children and students.

“Inclusive education” is a process of recognizing, accepting and supporting the individuality of each child or student, as well as the diversity of needs of all children and students by activating and incorporating resources aimed at removing obstacles to teaching and learning, and to create opportunities for the development and participation of children and students in all aspects of community life.

According to some authors (Tsenova, 2018), too much responsibility is transferred with the development of inclusive education to general education institutions without them having the necessary preparation.

In 2016, the state proposed a separate Ordinance on inclusive education, which reflects the requirements of the education law and regulates the various procedures for implementing general and additional support for personal development in detail. In this document, the requirement for functional assessment for special educational needs is set for the first time, and a special map is foreseen for this. That is why already tested models of assessment of separate groups of children and students with special needs are used here, under the project “Inclusive education” and “Support for equal access to education” with European funding, which the Ministry of Education and Science developed in the previous several years, and has been piloting this learning model in pilot schools across the country, as we indicated above. In this third stage of the development of inclusive education, another important moment is the acceptance of Bulgaria into the European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

On the occasion of the organization of a regional conference for the 15th anniversary of the establishment of the Regional Center for Supporting the Process of Inclusive Education-Sofia-city on 30.05.2022, an analysis was made of some objective data on the development of the process in the capital and the country.

Table 1 Analysis of the inclusive education in Sofia and throughout the country

Indicators	Sofia	Bulgaria
Children and students with special needs	5509	19067
Special educators	320	1200
Paraprofessionals	67	53
Methodologically supported by the Regional center for supporting the process of inclusive education to a personal development support team	456	657

From the data above, it is obvious that the city of Sofia occupies a large share of all cases receiving additional support for personal development as a dominant paradigm in the third stage in the development of inclusive education. This is especially important in relation to the directions of development of regional centers, which are relatively new, such as the provision of methodological support to personal development support teams and the preparation of paraprofessionals. In these spheres, the need for further investment in expertise and resources in regional centers in the country is obvious. This is completely understandable, because by now many of them have mainly performed functions directly related to the support of students with special needs, and the activities of providing methodical support in general in inclusive education are far less common.

At the moment, we can say that the country is on the eve of entering the fourth stage of development of inclusive education, which can conditionally be named: “inclusion of the diversity of needs as a result of global crises”. This is presupposed by a number of events in the last two years, related to the global pandemic of COVID-19, the migration processes related to the military conflicts in Afghanistan, Syria and currently Ukraine. It is expected that the economic inequalities will deteriorate further as a result of inflation and the political situation on a global scale. This provokes all experts in the field of inclusive education worldwide to conceptualize new models of support in public education based on linguistic diversity, risk situations in families at a global level, the health status of a population and the manifestation, identification

and prevention of new causes of increasing the risk of dropping out of school education, and of all this within the classroom, and the constant digitization of the process. With regard specifically to the Bulgarian model of inclusive education, a continuation of strengthening the capacity of the support teams for personal development at school level is outlined on the one hand, but on the other hand is the serious need to change the general pedagogical methods, which should be modified, and sometimes outright replaced with ones, which are adequate to reality and the current challenges.

References:

- Damyantov, K. Functional assessment in inclusive education. Sofia, 2020.
- Radulov V, Inclusive and integrated learning in and outside the context of special education. *Special pedagogy*, № 3, 2004.
- Tsvetkova-Arsova, M. Pedagogy of children and students with multiple disabilities. Sofia, 2015.
- Cenova, Ts. Past and present of inclusive education. Sofia: UI "St. Kliment Ohridski", 2018.
- Law on preschool and school education, 2015, SG.
- Ordinance on Inclusive Education, 2016, SG.
- Regulations for the organization and activities of the regional centers to support the process of inclusive education, 2021, SG.

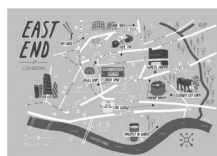
Презентация на Елизабет Харис

Благодаря ти

Thankyou so much for
inviting me to your
celebratory event !



- 7 schools in East London
- 3 with resourced provisions (enhanced provision) opened back in 1990s
- Long history of inclusive practice that has built expertise
- All highly inclusive
- All with high numbers of pupils with the most complex level of need
- Typical number in Resourced Provision 30 complex needs
- Typical number in all other schools 15/20 complex needs



Monega Primary School



Vision and Ethos
must come first



Elizabeth Harris
Head teacher



Aims цели



- Inclusive environments .. What should they have and what are the benefits
- Sharing good strategies to support teachers What they want and what they need.
- Parents acceptance of diagnosis and how it feels
- Sharing good strategies to support Parents, what they want and what they need.
- How professionals can work together with parents and teachers a team around the child

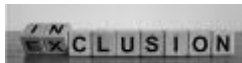
- - matching the resource teachers and students
- - work with parents about the acceptance of the condition of their children
- - resource teachers and other teachers in school - how together to create supportive environment

Inclusive environments .. What should they have ?



- Ethos
- Commitment from leaders
- Clear systems of support
- Teacher knowledge/expertise
- Monitoring and expectation
- Joint work between a range of professionals

ВКЛЮЧВАНЕ



Supporting and celebrating diversity and inclusion in school works because it gives all children the potential to achieve, and creates an environment where those with additional needs **are not segregated and seen as 'other'**; they are part of the same community of learners.

Inclusion addresses negative cultural attitudes and misconceptions about people with disabilities, or those who are members of minority communities.

Building an Inclusive Society



“ . . . Those with special educational needs must have access to mainstream schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs.

Mainstream schools with an **inclusive orientation** are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all”

(Taken from the Salamanca Statement –UNESCO World Conference on SEN)



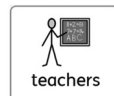
School leadership **лидери**



Every leader is a leader of pupils with SEND

- Every leader must commit to the vision
- Every leader needs to speak the language of inclusion
- All training must include aspects of differentiation (ideas for adaption)
- All monitoring of teaching and learning and outcomes expects the same level of care and commitment to be given to all learners . Quality of teaching for pupils with SEN and the progress made by pupils is a core part of the schools performance arrangements and its approach to professional development.
- Curriculum is accessible to all .
- Leaders work closely with SEND specialists when developing the curriculum

What teachers want ?



- Easy fixes
- Reusable resources
- Keep things repetitive and simple
- To be rewarded and praised when they do well
- Easy information (*expertise*) that is simple to understand . Basic knowledge of all disabilities
- Clear systems of support (*visual timetables/ clear structure to the day/ clear communication about when specialists are involved*)

Teachers what they need



- Accountability – They must have some pressure and expectation to provide high quality teaching for all children .
- Good training opportunities
- Networks of teachers to share ideas with
- Cheat sheets/ easy systems to use/ resources that can be used in many different ways
- Support in communicating sensitively with parents
- Specialist teachers/ advisors who make their job easier

Making the curriculum meaningful for children with SEND.



The planning process

1. Break planning down to the very key facts. Simplify by using key words . Going backwards through a task you have already planned for others.
2. Make it meaningful for a child with SEND or making it skills led.
What could they learn that is valuable? Which word is most related to everyday living? What skill would be useful to reinforce?
3. When teaching make the learning accessible. **simple language**, ICT , visual support, sign along ,objects , TA's
4. Set a task that works on targets whilst experiencing the theme.
cut and stick pictures, 3D activities such as making a dice, matching, sequencing, underwriting, puzzle pictures,
5. **ASSESS**- have they engaged in learning towards their target.

Teachers also need to remember why it is important for children

Benefits of inclusion for typical children

- Having a diverse classroom with a range of needs creates a humanist climate of giving.
- it improves children's levels of concentration.
- Pupils who attend inclusive settings are less selfish and more skilled at supporting others .
- Raises children's awareness of difference and helps them to develop respect for all people.
- Helps to prepare them for the real world where they live in and inclusive society.
- Access to a wider range of resources and teachers that are skilled in seeing the learning journey from beginning to end.
- It is important that children focus on what children can do rather than what they lack. Children naturally acknowledge the achievements of pupils with SEND.
- They can be inspired by children that may have shown strength & courage against adversity. They develop awareness of their own limitations.
- Developing skills in engaging with others that have difficulties eg learning sign language.



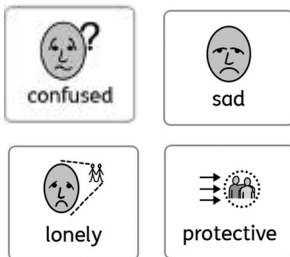
Benefits of inclusion for children with SEN



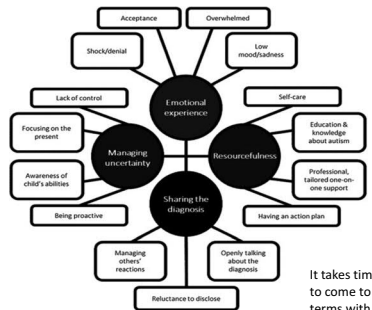
- Increase their social skills and communication skills using typically developing peers as models.
- Learning should take place in varied environments in order to maintain children's motivation and to give them opportunities to generalise.
- Increased opportunities for interactions and models of social behaviour skills.
- They will experience a more complex environment that stimulates developmental progress.
- Children have greater opportunity to access the national curriculum.
- We feel that expectations in inclusive environments are higher and driven by the success of all.

As a parent of child with a disability it can be challenging

It takes time to come to terms with a diagnosis... Sometimes parents know in their heart but are hoping it will go away.



How it feels to be a parent of a child with a special need...



It takes time to come to terms with a new normal

Research tells us that children and parents want the same things in the long term.

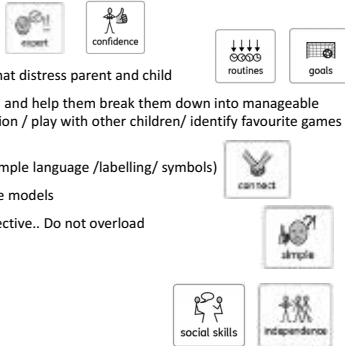


Desirable outcomes:

- Participation with family in events and activities.
- Being active and familiar with their local community
- The ability to be able to make decisions/ choices and have some responsibilities.
- To build relationships with others
- To develop skills for living
- To work at a valued job to contribute beyond school age
- To learn about the world through successful experiences with supportive people

Specialist teacher support for parents needs to :

- See the parent as an **expert** on their child
- Give them **confidence** in their capacity
- Help them to **build routines** and approaches that distress parent and child
- Help them to **identify goals** they want to reach and help them break them down into manageable steps (ie talking / start with early communication / play with other children/ identify favourite games toys)
- **Share proven strategies** (routines/ rewards/ simple language /labelling/ symbols)
- **Connect with other parents** who are good role models
- **Share simple knowledge** that is useful and effective.. Do not overload
- Share realistic **expectations for behaviours**
- Help to teach **social skills**
- Help to teach **independence**



Multi Agency Working (Health/ Education/ Welfare)



Putting the child at the centre

Identify professionals

Identify support (family/voluntary/school based)

Identify needs

Identify services

Create join targets so there is shared responsibilities

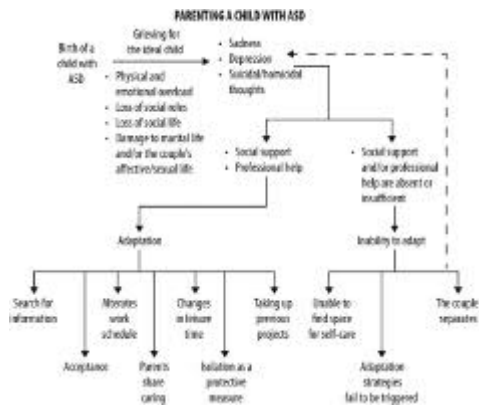


Working with Families



Questions ?





The risks of working in separate rooms all of the time



- Teachers tend to treat children who have been segregated as less able than they are.
- Lower expectations are more common
- Staff are not always teachers and it's important that all children have time with a teacher or highly skilled staff.
- Pupils often have challenges in regulating and rooms full of children struggling with regulation can trigger each others dysregulation¹. (This is where classrooms don't look like classrooms any more; children mill around trying to regulate amongst other children's dysregulation)
- Children in groups seen as 'other' can be exposed to more negative perceptions.
- Enclosed specialised spaces do not allow children to develop a breadth of coping strategies for dynamic environments.
- Lack of strong role models in enclosed specialists environments limit children's access to copy.

How you can use a **set of simple symbols** in a range of progressive tasks .

- 2 copies match on top
- Child cuts out symbols sticks in book copies keyword / simple sentence
- Child to build simple sentences
- Child cuts out and puts in sequence
- Child sorts 2 ways people/ places, soft/ hard.
- Child /group completes a learning journey to match symbols to real example
- Child finds picture to match in book
- Child uses as reading task.....phonic identification ie find all the s
- Child match picture to object
- Print two copies play snap



It is important for children that their learning is accessible and achievable

Colouring : aids concentration , builds fine motor & finger gripping and coordination that support early writing skills , creativity, colour awareness and sense of achievement,

Overwriting and copywriting : Many children do not learn phonetically and will process words as images overwriting and copywriting are key components for image processing.

Matching : Matching is a pre reading skill, that enables pupils to obtain comprehension of key vocabulary. Matching increases cognitive activation and is essential to comprehend at instructional level.

Matching gives meaning to pictures, which leads to giving a context to words. This helps to develop vocabulary enabling the processing of spoken and written language. For example being able to understand an instruction.

Cutting and sticking : Cutting is a life skill, cutting and sticking develops a range of fine motor movement that transfers to a wide range of other activities like cutlery use . Hand eye co-ordination , independent movement of fingers , strength hand movement , bilateral co-ordination skills , visual perceptual task management directionality in a task , finger hand dexterity , promotes grasp pattern and

INCLUSION

We aim to include children appropriately according to their level of need. We believe it is very important that pupils experience a range of inclusive experiences .

Locational inclusion	Linked inclusion
Children with SEND and complex needs are educated within regular classes with their typically developing peers. In the same location working on their own personalised curriculums.	That supported children will work with their peers in their classes and be involved in the learning activities set out for the class.
Social inclusion – children are included in all the social aspects of the School day e.g. playtimes, assemblies and the dining area.	
Good inclusion does not mean the child is always in the classroom	

Many people ask the age old question

What is the point in a child being in a classroom if they are doing something completely different?

- Every child has the right to be educated with children of their own age. Role models are important for everyone.
- Every child has the right to reasonable adjustments and the chance to learn in a typical environment .
- Across the world in every stage of life , in every job we do, in every relationships we have we copy norms .
- Every child has the right to be valued equally to their peers and not be seen as separate to or 'other'.
- Pupils being together acknowledges that pupils are equally valuable and their opinions and needs are important .
- Pupils in classes will experience a more complex environment that stimulates developmental progress. Research demonstrates that Neural connections are stronger in a richer learning environment
- Pupils with SEND do better when in a setting where more is expected of them. They are inspired by the positive performances of their peers and they rise to the higher expectations of their teachers .
- Being in an inclusive environment increase chances of inclusion in future environments.
- Entitlement to a learning experience that respects diversity, enables participation

Would it be acceptable to not include a child new to English because they don't yet have the required skills to access the curriculum

Презентация на Туба Йозтюрк





All of them perform long-term volunteer service for a period of 10 months in Bulgaria.

ACTIVITIES:



Work at school with children and students with special educational needs



Work at school with children and students with special educational needs





Work at school with children and students with special educational needs



Organic gardening



Maintaining the garden





Seedlings at schools



Cleaning parks, painting



Bulgarian language lessons





Conferences and events



Teambuildings and trainings



Turkish language lessons for adults





In the office



Intercultural interactions



Workshops and exchanges





Future plans?

Quality Label for volunteer projects,
valid until 2027

Key Action 2 of the Erasmus + program

Thank you for your attention!

Prepared by: Tuba Ozturk

**РАЗВИТИЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ:
15 ГОДИНИ ПО-КЪСНО**

Сборник с доклади от
Регионална конференция с международно участие – София, 30–31.05.2022 г.

Българска
Второ допълнено издание

Редактор *Маргарита Крумова*

Художник на корицата *Антонина Георгиева*

Предпечат *Иво Ников*

Формат 70x100/16

Печатни коли 20,5

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
www.unipress.bg

