„ОТ ПРИОБЩАВАНЕ КЪМ УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС“

Сборник с доклади и презентации от
научния дискусионен форум

(14–15 декември 2017 г.)

Научен редактор: *проф. дпн Анелия Гърбачева*
Съставител: *Христина Фидосиева*

© Авторски колектив, автор, 2018
© Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 2018
Велико Търново, ул. „Т. Търновски“ № 2

ISBN 978-619-208--

„ОТ ПРИОБЩАВАНЕ КЪМ УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС"

Сборник с доклади и презентации от научния дискусионен форум (14–15 декември 2017 г.)

Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий"
Велико Търново, 2018

СЪДЪРЖАНИЕ

Анелия Гърбачева. Иновативното в приобщаващото училище **7**

Христина Фидосиева. Подкрепа – между теоретичната парадигма и практическите предизвикателства **45**

Стоян Павлов. Описание и класификации на множеството увреждания **67**

Неда Валканска. Стратегии за създаване на достъпна образователна среда за децата с увреден слух в масовата сласна стая **93**

Зоя Кокалова. Уникалният свят на Мартинеговите малки учители **105**

Маргарита Аспарухова-Кандиларова. Представяне на инструменти в помощ на учителите за своевременно идентифициране на затруднения в ученето и силни страни на техните ученици като част от дневния ред за подпомагане на приобщаващото образование в България **119**

Иван Пейчев. Изграждане на приобщаваща училищна среда **139**

Лили Кръстева-Реева, Маргарита Аспарухова-Кандиларова. Възможно ли е изграждането на приобщаваща училища среда в България – опитът на пет партньорски училища, пилотиращи модела „Едно училище за всички“ **157**

„ОТ ПРИОБЩАВАНЕ КЪМ УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС"

Научният дискусионен форум „От приобщаване към участие в образователния процес" е посветен на новите предизвикателства, стоящи пред образователната система и училището. Фокусът е поставен върху любопитната зависимост, разкриваща връзката между професионалната подготовка на педагогическите специалисти и училищните постижения на учениците със специални потребности.

Настоящият сборник осигурява комплексното представяне на процеса на приобщаване и на социалното участие както в теоретичен, така и в практически, и прогностичен план. Той представя основните стълбове, върху които е построена концепцията за приобщаващо образование. Отразени са важни моменти, свързани с взаимодействието между различните участници.

И досега много педагогически специалисти разбират приобщаването като нестандартен метод за интеграция на ученици със специални образователни потребности. За да се опровергае този мит и да се стигне до същинската идея на приобщаващите политики, са представени следващите научни доклади.

В съдържанието на сборника, научните доклади са придружавани от презентациите на добрите практики, търсейки обвързаността и плавния пренос на научното знание до педагогическата практика и неговото връщане като ново знание отново в полето на теорията и идеите.

ИНОВАТИВНОТО В ПРИОБЩАВАЩОТО УЧИЛИЩЕ

Анелия Гърбачева

Резюме: Стремежът към приобщаващото образование е равностоен на стремежа за създаване на бъдеще за всеки ученик и за формиране на идеалния тип личност на XXI век[1]. Образованието е изправено пред нови предизвикателства и отговорности, което преминава в необходимостта от постоянна иновативност. В синхрон с представената интердисциплинарна същност на принципите за *равенство* и *справедливост*, в студията се пресъздава тяхното присъствие в класната стая и училището посредством изведените характеристики на *адаптацията на обучението* и отношенията на *сътрудничество между специалистите и учениците*. Проблематизирането на въпросите, свързани с *отношението на педагогическите специалисти спрямо основните функции на тези два принципа* води до убедеността, че всеки от нас и всички заедно сме тези, които обновяваме образователната практика ежедневно.

Ключови думи: приобщаващо образование, приобщаващо училище, принцип за равенство, принцип за справедливост, адаптация на обучението, сътрудничество.

Увод

За приобщаващото образование през последните години се говори толкова много, че това го превърна в притегателна тема, към

[1] Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011). *Formations des enseignants en Europe – Défis et opportunités*, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2011).

която е приковано вниманието и на училищната и на цялата общественост. По тази причина, смисълът му е толкова преситен, че чак избледнява, и все по-често се установява, че в него се влага съдържание по подразбиране, или че разбирането му е свързано с определянето на един лайт-мотив за съвременния образователен живот, наложен от Закона (!)

Ето защо, както приобщаващото образование, така и процесите на образователна интеграция на децата и учениците със специални образователни потребности продължават да бъдат **приоритет за още по-задълбочени и продължителни изследвания**, осъществявани в полето на различни научни области.

Наред с това, въпреки че десетгодишният ни опит в тази област показа своите добри практики, и днес съпротивата към тях, проявявана и от страна на педагогическата общност и на някои родители, продължава, а осъществяването ѝ е все още приемано като задължение в продължение на административно-нормативното изискване. Причините за този сблъсък между научните изследвания и практиката, на законовите предписания и имитационното им приложение са само две, а техният носител е един. И той е конкретната личност на педагогическия специалист, често отличаваща се с ограниченото си познание и по тази причина проявяваща нагласи и отношение към децата и учениците със специални потребности, граничещи с упорството и безразличието.

Целта на настоящото изследване е да прикове вниманието към **базовото знание**. Знанието, което разтърсва и поставя въпроси, което дава насоки и търси конкретни отговори от всеки. Очевидно е, че говоренето за приобщаващото образование продължава, но този път то ще има за изходна позиция пресечната точка на взаимодействието на научните факти и знанието, постъпило от практиката. И ще продължи до крайната си позиция, която е да осигури преживяването и осмислянето на това как социално-нравствените принципи и правила се трансформират в аналогичните им по съдържание педагогически подходи и средства, практически условия и професионално-личностни качества.

1. Иновативното в приобщаващото образование и училище

В началото, е представено основанието за определяне на това кои са *универсалните* и кои са *автентичните* характеристики на *приобщаващото образование*, респ. на *приобщаващото училище*.

Необходимо е веднага да бъде направено уточнението, че изборът на двете тенденции в анализа, тази на универсалното, или на общото и принципно задължителното, и тази на автентичното, или на частното и типично различното, не е случаен. Чрез тези две обобщаващи диференциации не само, че се осигуряват структурираността и последователността на изложението, преди всичко се постига обединяването на изучаваните явления и процеси в тяхната причинно-следствена обвързаност, влиза се в контекста на изграждащите ги отношения и се вижда традиционното и всичко иновативното в образователната система. Откроява се значимостта на всеобщия, основополагащ характер на процесите на социална и образователна интеграция, на нейната непрекъснатост и универсалност; разпознава се, нейното проявление в националните стратегии, и още по-конкретно, в провеждането ѝ на практика училище и детска градина.

Без съмнение промените в образователната система се развива, като в момента премива през метаморфозата на общообразователното в приобщаващо училище. Този процес сам по себе си е многоаспектен и на вътрешноорганизационно ниво представлява необикновеното сливане на традиционното и специалното обучение. Постигането на тази обвързаност изисква разнообразие от усилия, чийто фокус е *доброто познаване* на взаимодействието на актуалните теоретични предписания, белязани от даденото предимство на процесите на учене, за сметка на преподаването, на постиженията на научните изследвания и практиката, онагледени посредством успеха на всеки ученик и всеки педагогически специалист.

Създаденото през последното десетилетие научно наследство и литература предоставят възможностите за практическо познание на всички посочени процеси. Целта е да бъде сътворено истинското приобщаващо училище. И първата крачка към това е осмислянето на същността на училищния живот чрез разкриването на съществуващите в него отношения, представени в триединството „образо-

вателна среда–обучение–социални отношения“. От гледна точка на крайната цел стремежът е да се покаже колко е важно за пълноценното обучение да се създаде функционално подходящата образователна среда, да се популяризират водещите принципи в образованието и да се усъвършенстват ценностите, на които се градят толерантните, благородните социални отношения между учителите, учениците, родителите, директорите, администрацията и обществеността.

Референции и контекст

Нека да започнем с изясняването на основните принципи на образователната система, което ще послужи за отправна точка в разбирането същността на процесите на приобщаване и на готовността на училището и на образователната система да бъдат приобщаващи.

Това са принципите за *равенство* и *справедливост*. Краткият обзор на последните изследвания в тази област позволява те да бъдат разпознати и като постулати за приобщаващото образование (N. Rousseau и сътрудници, 2014, 2017). А степента на приобщаване винаги е била съответна на степента на това да бъде предоставено всичко необходимо за всеки ученик и за всички заедно в една и съща образователна среда, за да бъде насърчавано пълноценното им развитие.

Как тези термини, които са свързани с *правото* и *нравствеността* се превръщат в принципи на съвременната педагогика и образователната система?

Равнопоставеността, равноправието, равенството са принципи, според които всички изисквания имат еднакво действие за всички хора независимо от техните индивидуални различия, условия или начин на живот. Нещо повече, съотнесени към *училищния живот*, принципите за равенство и справедливост съвпадат с изискванията, които означават, че *училищната среда предлага и осигурява едни и същи възможности за всички ученици*.

За равенството, равнопоставеността и равноправието в образователен контекст

За авторите Hutmacher, Cochrane et Bottani, 2001 точният смисъл на *термина за равенство* се открива в степента на еквивалентност между две или три понятия (или явления), оценявани по скалата на ценностите или според критериите на предпочитание. Когато става

въпрос за образованието и училищния живот повече се говори, дори се предпочита да се говори за неравенството, отколкото за равенството, и това се свързва с констатациите за това, че по презумпция неравенството между учениците в училище отдавна е отречено.

Необходимо е да се подчертае, че *понятието за неравенство в образователния контекст* препраща към различието, несъответствието или отклонението между отделните индивиди. Това различие най-често е формулирано по отношение на предимствата или недостатъците, на материалните или символните ресурси, като богатството, социалното признание, престижа, авторитета, властта или влиянието[2].

С еволюцията на процесите на образователна интеграция и с включването на децата и учениците с увреждания и със специални потребности в общообразователното училище понятието за равенство конкретизира смисъла си чрез посочването на ситуациите и условията, към които е приложимо, и така се стига до тълкуването на изразите „равенство на възможностите“ или „равен шанс“, които подсказват за възможностите на „изравняване“ спрямо различните реалности.

В изследванията на Demeuse и Baye (2005) от Департамента по науки за образованието на Университета на Монс (Белгия), вдъхновени от Grisay (1984), се предлага описанието на различни видове на равенството в съответствие на условията, които трябва да бъдат сравнявани и изравнявани, и това са:

- равен достъп – определя положението, в което всички индивиди или групи от хора имат еднакви възможности за достъп до определено ниво на образователната система;
- равенство на средствата или отношенията; отнася се до положението, в което всички ученици се радват на еквивалентни учебни условия;
- равнопоставеност в обучението, в която всички деца и ученици овладяват знания и придобиват умения, постигат сходна степен на експертиза, детерминирано от образователните цели;
- и накрая, равенство за реализацията, което се отнася до положението, в което веднъж напуснали образователната система,

[2] **Nathanaël Friant.** Egalité, équité et justice en éducation. Entornos, Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), pp.137–149.

хората да имат едни и същи възможности, за да се ползват от придобитите умения.

Тази класификация прави възможно разбирането за равенството в образователен контекст, като показва също така и тясната връзка между понятията за равенство и за равнопоставеност с понятието за справедливост, като се посочват и връзките, които ги обединяват (Demeuse и Baye, 2005).

За справедливостта в образователен контекст

Смисълът, който се влага в термина за справедливост, като че ли се подразбира от само себе си и може би заради това разбирането на проявата на справедливост в отношенията към и между хората често остава пренебрегвани. Терминът е свързан с философията, правото и етиката. Самият обхват на понятието е твърде широк, а оценката за това как се разпределя справедливостта спрямо отделни индивиди или групи от хора може да достигне всички аспекти и области на личния, социалния, обществения, икономическия и професионалния живот.

Сред популярните теории за справедливостта, основният интерес е фокусиран към „формулирането и обосноваването на *критерий на справедливостта*“. Там попадат *равенството, случайността, потребностите, заслугите*, *равният достъп* и *устойчивостта*[3].

Познаването и разбирането на понятията за равенство равнопоставеност имат за цел да бъде познавана и насърчавана справедливостта, която може да се постигне едва тогава, когато всички индивиди са поставени в условията да започват от едно и също положение и когато всички те имат едни и същи потребности.

По този начин принципите за равенство и справедливост се превръщат в критерии за определяне на образователната система като приобщаваща. Едва тогава се слива с генералния стремеж на обществото да създаде всичко необходимо и да полага максимални усилия, за да се гарантира равните възможности за всички деца и ученици. Достигането на това равновесие означава:

- Адаптиране на средствата според специфичните потребности на всяко дете и ученик;

[3] **Христо Тодоров.** Справедливост в: Речник на основните понятия; https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/spravedlivost

- предоставянето на това, от което се нуждаят те, за да се покаже максимално доброто развитие[4].

Разглеждането на това понятие в образователен контекст е поспециално, защото в него се включват отношенията между ролята на училищната среда и на действащите в нея лица за комплексното положение на всеки, както и между действията и постиженията, между правата и задълженията, между оценката и наградата, между достойнството и признанието, полезността и ценността на всеки. Несъответствието между всички изброени дотук отношения се оценява като несправедливо, което предполага, че достигането на това равновесие преминава и на психологическо ниво под формата на:

- осъзнаване чрез преживяване на удоволствието от наградата, признанието, полезността;
- насърчаване на нови и значими индивидуални постижения на детето и ученика;
- критерии за успех в социалните отношения.

В обобщение на казаното Demeuse и Baye определят, че „справедливата система е системата, която има за цел да постигне определен вид равенство, с риск да приеме, че за да го постигне, се допуска приемането на определени действия, които в друга ситуация са смятани за неравенство.

Училището като социална система се отличава със своя собствена същност, с присъщите му елементи и начин на функциониране, но невинаги тя има капацитета да отговори справедливо на всички потребности.

Определянето ѝ като справедливо организирана социална система на взаимодействие, се основава на предприетите мерки за действие по отношение на изпълнението на една от основните ѝ цели – осъществяването на приобщаващото образование.

Задачата на изследването, на този етап, е формулирана прецизно – да бъдат диференцирани различните нива на действие на принципа за справедливост, прилаган в условията на учебния процес и на училището. Тази обосновка продължава с дефинирането на различните видове равенство, изведени според условията на обучение

[4] **Nathanaël Friant.** Egalité, équité et justice en éducation. Entornos, Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), pp.137–149.

и възможностите за професионална реализация, основани на съществуващото неравенство.

Таблица 1.

Нива на справедливост в обучението/образованието[5]

Видове равенство	Предприети действия на неравенство	Произнесено неравенство
Липса на проява на интерес към справедливостта	Проява на несправедливост	Съществува неравенство в групите по двойки
	Поддържане на естествените различия	Въздействие, обратно на свободата
Равен достъп	Неравенство на резултатите, пропорционално на първоначалната оценка	Ограничения в достъпа и ориентацията
	Неравенство в секторите	
	Неравенство в отношението	
Равенство в отношението	Признаване на способностите	Разлика в качеството на обучение
	Разлики в резултатите	Елитни училища и училища в гетото
		Неравнопоставеност на секторите
Равенство на придобитите знания	Разлики в резултатите отвъд основните умения	Неравенство на способностите (идеология на дарбите)
		Всяка ситуация, при която неравенството в качеството на образование засилва първоначалното неравенство (училищата в гетото, филиали)
Равенство на социална реализация	Различия в профила на резултатите	Една единствена норма за отличие

В изследването на Demeuse и Baye[6] е посочена поредица от ситуации в училищния живот, сравнявани спрямо критериите за равенство и справедливост в образователния процес.

[5] **Marc Demeuse, Ariane Baye.** Pourquoi parler d'équité ?. M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J.Nicaise, A. Matoul. Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation., De Boeck Université, pp.150–170, 2005, collection "Economie, Société, Région".

[6] **Demeuse, M., & Baye, A. (2005).** Pourquoi parler d'équité? (Marc Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul, Eds.)Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale, 149–170.

Опитът за разграничение на различните нива на справедливост спрямо посочените видове равенство илюстрира необходимостта от точното им дефиниране, както и възможността за онагледяване на съществуващото неравенство, допускано от всеки вид равенство. Задачата се оказва трудна, защото спазването на тези два принципа означава, проява на внимание към всички нива, без да се ограничаваме само до едно ниво. Например, желанието за равнопоставеност на децата и учениците, независимо от техния познавателен капацитет или социален произход, трябва да бъде придружавано от желанието за равенство в постиженията, като им се предлагат максимално добри условия за преподаване.

В този контекст, разбирането за равенството и неравенството, за справедливостта и несправедливостта гравитира между „изрезките“ от глобалните теории в социологията и правото, и личната интуитивност на педагогическия специалист. Определянето на това кое би било справедливо в областта на образованието и по-конкретно – на обучението насочва към различни референции.

Очевидно е, че средствата за това са ограничени и единственият начин за осигуряване на по-голяма равнопоставеност в отношението към индивидуалните различия се търси в **подходите на диференциация и индивидуализация**. Стандартите за тях са обобщени до посочване на пътя за създаване на определени правила по отношение на спазването на правата и задълженията от страна на всички участващи лица в училищния живот и в учебния процес. С осигуряването на равен шанс на всички ученици за участие в живота на класа и групата, се постига доближаване до справедливото оценяване на индивидуалния капацитет, постижения и полезност на всеки.

Основавайки се на критериите за *случайност и потребност, заслуженост и достъпност*, като мяра за справедливостта, се стига до определянето на кое е правилно или кое не е правилно спрямо осигурените средства и условия, за да бъде активно участието на всяко дете и ученик в училищния живот.

Принципите за равенство и справедливост са определящи по отношение на **организацията и управлението** на приобщаващото образование, на **администрирането и ръководенето** на учебния

процес, и **направляването, регулирането и оценяването** на социалните отношения в училищния и обществения живот.

Въпросът, който идва след направеното заключение е *как да бъде проблематизирано отношението на педагогическите специалисти спрямо основните функции на тези два принципа*?

Освен необходимостта от познание за конкретните им проявления в училищния живот, би трябвало те да притежават и способността за разбиране на тези деца, ученици, родители и колеги, които търсят или се нуждаят от получаване на доказателства за проява на справедливост и признание. Всичко това напомня за всички тези личностни качества и нагласи, които определят добрия учител.

За тази цел трябва да бъдат разграничени няколко групи явления, съществуващи в условията на училищния живот, които изискват специално познание и проява на социална чувствителност. Явления, които вече заемат централно място в педагогическото знание и чиито названия заместват други явления, напомнящи за възможното присъствие на проявите на неравенството и несправедливостта.

За да бъдат възприети с научната им яснота и разбиране, тези явления са представени като ключови понятия, а тяхната конкретност води до търсенето на равнопоставеността и справедливостта в условията и отношенията от училищния живот.

Тук трябва да се отдели внимание на това как педагогическите специалисти разпознават, как приемат и как овладяват възникващите проблеми, свързани със:

- съществуващото разнообразие на деца, ученици, учители и събития;
- кога се поражда подтикът към дискриминация;
- какви са основните правила в приобщаващото образование;
- до какво водят предразсъдъците и наклонностите към настояване на погрешното субективно мнение;
- кои са условията в средата, които крият рискове за вреда към здравето и безопасността на живот.

За тази цел е необходимо предварително да се запознаят с практическата същност на избрани явления, и да се разработи училищна програма за „справедливостта и приобщаващото образо-

вание“[7]. Тя включва описанието на понятията *различие, разнообразие, дискриминация, справедливост, наказание, създаване на ограничения, подкрепа, вреда* и де. В условията на приобщаващото образование за всички ученици е осигурена учебната програма за обучение в тяхната непосредствена и обща училищна среда, в която **разнообразието е ценност** и всички се уважават, където **няма** прояви на несправедливо и предразсъдъчно отношение към хората или групи от хора, основано на расовата принадлежност, произхода, цвета на кожата, етническия произход, гражданството, вярванията, пола, сексуалната ориентация, възрастта, семейното положение, увреждането или въз основа на други подобни фактори.

Всеки акт на дискриминация или несправедливо отношение води до умишленото или несъзнавано затрудняване или ограничаване на достъпа до равните възможности и равния шанс, валидни за всички деца и ученици.

Справедливостта означава, че всички са приемани по един и същ начин, независимо от техните индивидуални различия.

От представения анализ и описания за принципите на равенство и справедливост се постига тяхното преоткриване в качеството им **двата основни подхода на приобщаващото образование**

Иновативното в педагогическите изследвания се отбелязва със специфичната еволюция на научните принципи и подходи. Наблюдава се обедняване или трансформиране на техните традиционни версии в съчетание с нови такива, присвоени от други престижни области на човешкото и общественото познание.

Преходът от тези два принципа към дефинирането два нови подхода е напълно естествено и липсва каквото и да е противопоставяне, тъй като теоретично-практическите положения са поставени в режим на обединяване и водят до извеждане на приобщаващия и справедливия подход в учебния процес.

Приобщаващият подход е този, който изисква адаптирането на средата и структурането на обучението спрямо потребностите на детето, ученика; това е единственият път за насърчаване на неговото развитие.

А степента на приобщаване винаги е била съответна на степента на това да бъде предоставено всичко необходимо за всеки

[7] Équité et Éducation inclusive, Directive administrative, Révisé le 16 octobre 2017.

ученик и за всички заедно в една и съща образователна среда, за да бъде насърчавано пълноценното им развитие.

На свой ред, **справедливият подход** е този, който не е фокусиран върху конкуренцията в учебния процес, а върху самоусъвършенстването, като по този начин измества всяка форма на измерване и сравняване на постиженията между всички деца и ученици в проследяването на етапите в развитието чрез сравняване на индивидуалните постижения.

Отправните позиции са, че:

• Детето, ученикът е компетентният актьор на своето развитие

• За всяко дете и ученик са предоставени едни и същи възможности и са му осигурени диференцирано средствата, от които се нуждае, за да участва активно и пълноценно в училищния живот.

Синхронното изискване към обучението, поставено от посочените два принципа и два подхода, означава, от една страна, да се предложи на децата и учениците със специални потребности разнообразие от дейности, в това число и на материални, и дидактически и психологически ресурси, така че да се постигне това, което най-добре отговаря на техните потребности, желания и способности. От друга страна, важното е да се прецени и да се осигури на всяко дете и ученик необходимото му участие в образователния процес и в училищния живот чрез предварителното предвиждане и планиране на промените в пространството, избора на материали и осигуряване на необходимата помощ.

Разсъжденията над понятията за равенство и справедливост в контекста на приобщаващото образование привличат към себе си познанията и селекцията на цяла система от ценности и концепции, фокусирани върху висшите потребности на човека, респ. децата и учениците, сред които са потребностите от обучение и подкрепа. В този ред на мисли висшите потребности придобиват нови функции и достигат до насърчаване на активното участие в групата, подсилване на чувствата за сигурност и принадлежност и развиване на социални умения и положителни взаимодействия, където участват в направляването на всяко педагогическо взаимодействие с оглед *централното изискване* за отговор на образователните потребности на всеки ученик и на всички останали действащи лица.

Като за продължение на казаното, подходящо се оказва позоваването на изследванията на R. Vienneau (2009) и обозначените от него основни *характеристики на приобщаващото училище*, които пряко кореспондират с видовете равенство и с критериите за справедливост:

- то е мястото, осигурено с тези физически, дидактически и психологически ресурси, които са достъпни и се ползват от всеки ученик както в материален, така и в образователен план;
- приобщаващото училище не изключва никого, то разполага с ресурсите в подкрепа на всеки и според потребностите на всеки;
- в приобщаващото училище се обучават ученици с различни способности, интереси и потребности по предварително регламентиран начин и на основание решенията на мултидисциплинарния екип;
- организацията на обучението и на училищния живот се основава на принципите за равенство и справедливост като се отчитат междуиндивидуалните различия и прогресът на развитие.
- приобщаващото училище води до колективния успех и високите постижения на всички ученици, учебни класове и учители.

Без съмнение еволюцията на образователната система и преобразуването на общообразователното в приобщаващо училище изискват усилията за съчетаване на теоретичните модели и изследванията, документирани през последното десетилетие с оглед практическото познание на триединството „образователна среда–обучение–социални отношения“.

Иновативното разбиране на училищната среда

За образователната среда на училището се говори като за това рамкирано композиционно поле, в чиито условия протичат специфичен тип отношения между учителя, ученика и класа, с предпоставената им функционална обвързаност и предназначение с оглед на процесите на обучение.

В структурата ѝ се разполагат различно обособени и перманентно релационни групи от компоненти, всяка от които е изградена

според своите отличителни функции и характеристики. Диференцирането на „видове“ образователна среда е функционалната ѝ същност и предназначение. В този смисъл се диференцират характеристиката на ***физическата, педагогическата, социалната и административната среда.***

- физическата среда се отнася до архитектурата (в същинския и преносния смисъл на думата) на училището, респ. с обстановката в класната стая, обичайно тя е стандартизирана, регламентирана и функционираща целесъобразно политиката и тенденциите на развитие на самата образователна система;
- педагогическата среда се отнася до организацията и провеждането на образователния процес;
- социалната среда отнася до социалните отношения и роли, с взаимодействието училище – околна среда;
- административната среда отнася до организацията, управлението и финансирането на образователните услуги.

Иновативното в обучението

За да бъдат определени същността и основните компоненти на приобщаващата образователна среда, е необходимо да се съобразят нейните психолого-педагогически измерения и дидактико-методическо предназначение.

Две са предварителните условия, които могат да бъдат огласени като ***инвариантни характеристики на приобщаващото обучение.***

Първото предполага изискването в училището и в класната стая така да бъдат рекомпозирани, че да може да се предоставят условията за провеждане на:

- ***обучение без ограничения,*** постъпващи от средата.

Второто изискване е необходимостта в училище и в класната стая да бъдат включени елементи от ***естествената за всички околна среда*** (това условие не създава трудности), напротив то спомага пряко за осигуряването на:

- ***подкрепата на индивидуалните образователни потребности.***

Иновативното в социалните отношения

Част от изследванията за процесите на образователната интеграция и на приобщаващото образование предвиждат дефинирането на условията, които ги правят успешни (Benoit and Angelucci, 2011) това са въпроси свързани с: отношението към учениците с увреждания (Bélanger, 2010 г.); ролята и отговорностите на учителите и ръководството на училището (Parent, 2010 г.); разработването и оценката на подкрепата на приобщаващо образование (Bonvin, 2011); предизвикателствата на фундаменталното образование на специалистите и тяхното продължаващо образование (Prud'homme, 2010).

Очевидно е, че специфичните проявления на промените в училищния живот през последните десет години нахлуват и в професионалния, и в личния живот и в преживявания на учителите и учениците. Поставянето им като въпроси, изискващи доброто разбиране и задълбоченото познание, препраща към пояснявaне на предпоставките за промяна на всички участници в образователния процес свързана с:

- готовността за приемане на различието и признаване на постиженията;
- готовността за сътрудничество със специалисти и неспециалисти;
- постоянната актуализация на знанията и повишаване на квалификацията.

В този смисъл промените в социалните отношения, поддържани в училищната общност и извън нея, означават целенасочената им регулация в посока на:

- пълноценното сътрудничество между педагогическите специалисти;
- психологическия комфорт в отношенията;
- разширяване периметъра на присъствие на училището;
- създаването на социални мрежи за професионален обмен и популяризиране на добри практики.

И в заключение, в събирателния образ на приобщаващото училище се открояват три общи характеристики, свързани с осигуряването и предлагането на:

- достъпна среда;

• адаптирано, атрактивно, притегателно, разнообразно и диференцирано обучение;
• социален, психологически и професионален комфорт.

В автентичния си образ приобщаващото училище обаче напуска тази предпоставена „униформеност“ и приема облика на автономна идентичност, за която е валидно твърдението, че ***всяко училище или детска градина има свободата, ресурсите и капацитета да планира, провежда и усъвършенства по свой собствен ритъм и начин процесите на приобщаващо образование***.

2. Методология на изследването

В методологичен аспект проведеното проучвателно изследване за наблюдение на образователните практики, свързани с процесите на училищна интеграция, води към анализа на преживяната ситуация в 30 училища и детски градини в различни области на България. Всяко от тях реализира дейности с оглед подкрепата на обучението и развитието на децата и учениците със специални образователни потребности, а тяхното анализиране спомага за представяне и разбиране на взаимодействието „училище–учители–ученици“. Изследването е проведено в периода 2010–2015 г. с участието и в хода на професионалната квалификация на учители и директори от тези училища.

Използван е въпросникът „Скала за изследване на процеса на училищна интеграция“[8] който съдържателно включва три раздела:

• **училището** като институция, която спазва нормативната регулация за задължителното обучение на всички деца и предлага педагогическа подкрепа в условията на общообразователната среда;
• **учителите и организацията на обучението в клас** – оценява професионалните отговорности и компетенции на учителите (ресурсните учители, учителите на класа и другите педагогически специалисти), процедурата за разработване на плана за подкрепа и индивидуалната програма за обучение, както и

[8] Скалата съдържа 108 твърдения, обединени в 3 глобални категории и 21 подкатегории. Всяко твърдение получава максимална оценка „3” (или 100% изпълнение) и минимална – „1” (или 33%) или липсваща оценка – 0. Максималната оценка за цялата скала е равна на 324 (или 100 %), минимална оценка 108 (или 33%), или по-ниска (и съответно по-нисък процент).

доколко се спазва желателното равновесие между единните държавни изисквания за образователно съдържание и индивидуалния капацитет и образователни потребности на ученика;

- **партньорите** – става въпрос за определяне необходимостта от включване и участие на допълнителни специалисти и неспециалисти.

Посредством получените резултати от оценяването се определя естественият процес на подготовка на училището за образователната интеграция. Самата методика има обучаващ характер и може да бъде прилагана както от самия училищен екип, така и от външни оценители[9].

Автентичното за приобщаващото българско училище

Проведеното изследване показва какво е направило възможно настъпването на промени в училищната среда и в образователния процес, с което се разбира и анализира степента на училищната готовност за приобщаващото образование на конкретно училище.

Оценяването на настъпващите промени и на създаването на всички необходими условия, за да се предлага обучението, което е в отговор исканията и очакванията на децата и учениците със специални потребности, се основава на тяхната обща предпоставеност от комплексната готовност на училището за осигуряване на:

- адаптацията на образователната среда;
- адаптацията на обучението;
- сътрудничеството на специалистите с оглед на приобщаващото образование.

Допълващата ги информация постъпва от избраните от учителите твърдения от съдържанието на методиката, чието обобщение предоставя ясната представа за тези два основни аспекта в осигурената подкрепа на обучението и развитието: адаптацията и сътрудничеството.

Данните от наблюдението показват, че под *адаптация на образователната среда* се разбират куп от дейности и мероприятия, които са изпълнени предварително и с цел осигуряване изпълнението

[9] **Magerotte, Gh.** *Comment les équipes éducatives pourraient-elles évaluer le processus d'intégration scolaire en cours dans leur établissement ? La proposition d'un outil.* Le Bulletin scientifique de l'ARAPI – numéro 22 – automne 2008, 29–39.

на дидактическите и възпитателните задачи на образователния процес. Адаптацията на образователната среда изисква и означава подготовката и привеждането на всичките ѝ ресурси в пълноценно функциониране с оглед потребностите на всеки ученик и на всеки специалист. Без съмнение тя включва високото изпълнение от страна на директора и учителите на задачи, свързани с:

- планирането, организацията и структурирането на времето и пространството в училищната среда с оглед на учебния процес;
- обновяването на общата архитектура и интериора на сградата;
- преразпределението на кабинети и обособяването на ресурсен кабинет;
- разнообразяването на функционалността на класните стаи с кътове за индивидуална работа и предпочитани занимания.

И по-конкретно, стремежът е към пълното осигуряване на:

- *адаптираната физическа среда* на училищните сгради, *„изградени съобразно действащите правила и процедури за посрещане на проблемите, свързани с децата, учениците със специални потребности“;*
- достъпността до всичко, което се предлага в училище, така че да се гарантира активното участие на всички ученици във всички училищни дейности – спортни, художествени, самообслужване и хранене и при постоянно взаимодействие помежду им;
- *достъпността* до ресурсния кабинет;
- *достъпността* до мястото на кътовете и педагогическите материали в класната стая;
- *времевата организация на образователния процес,* която да отразява също *съществена динамика на промяна,* изразена във видимо доброто „разпределение на времето на учителите“ и най-вече на времето за „самостоятелна работа“ на учениците.

Резултатите от проведеното наблюдение показват безспорна динамика на вътрешно училищната реформа и ..... като насоки за подобряване на условията за организация и провеждане на образователния процес.

Процесите на *адаптация на обучението* в приобщаващото училище се свързва с промяната и разнообразяването на педагогическите методи и средства на образователния процес. Сред тях се откроява проявлението на новите модели на педагогическо взаимодействие,

тези от типа на *подкрепата и придружаването* на процесите на преподаване и учене. Освен това се разпознава значимостта на ефекта от средствата и начините за положително оценяване, адаптирани директно към предпочитанията на ученика.

И след като образователният процес се идентифицира с тази сложна форма на взаимодействие между нормативния апарат, училището и педагогическите специалисти, в неговия композиционен модел се вплита участието на един нов субект на приобщаващата практика – този, който го направлява. Това е *мултидисциплинарният екип*, пряко отговорен за разработването на:

- плана за подкрепа;
- индивидуалните учебни програми;
- и определянето на необходимите професионални ресурси – ресурсен учител, логопед, дидактически ресурси.

Примерите показват, че веднъж разработени, планът за подкрепа и индивидуалните учебни програми не достигат до необходимата им актуализация в хода на учебния срок или година. Директорите и учителите не са убедени по отношение на прилаганите средства за оценяване на учениците със специални потребности, което говори за съмнение, спрямо оценяването на постиженията.

Най-показателната промяна на училищния живот е разширяването на сътрудничеството между учителите и други специалисти и неспециалисти.

Сътрудничеството на учителя и ресурсния учител е в основата *на екипа*, който направлява процеса на приобщаване и разпределението на отговорностите между двамата.

Те осъществяват:

- съвместни дейности, изпълнявани съобразно план за подкрепа;
- заявено желание и стремеж за постигане на добра воля на пълно приобщаване на учениците със специални потребности в образователния процес;
- обновяване на професионалните компетентности, основани на колаборативната дидактика;
- предвидено време за подготовка и време за професионална квалификация;

• висока степен на сътрудничество и подкрепа от страна на директора.

Сътрудничеството между учителите, ресурсните учители и директора е едно от водещите условия за успешното планиране, изпълнение и постигането на добри резултати в образователния процес.

Сътрудничеството с външни партньори неспециалисти е генерален фасилитатор за успешния образователен процес в контекста на приобщаващото образование. Съпоставим със значимостта на „принципа на достъпност до образование за всички[10] и условието за създаване на функционално адаптирана и минимално ограничаваща среда, обобщеното заключение потвърждава, че ***сътрудничеството е свръхнеобходимо*** за постигане на високата степен на приобщаване.

Заключение

Настоящото изследване отразява основни виждания относно значението на принципите за равенство и справедливост в процеса на приобщаващото образование, свързано с организацията и провеждането на учебния процес, и осъществяването на педагогическото взаимодействие с децата и учениците със специални потребности.

Основавайки се на проведените наблюдения в 30 училища и детски градини от различни области на България, се достига до определянето на адаптацията на обучението и сътрудничеството на педагогическите специалисти като двата фактора, които осигуряват преобразуването на учебния процес и на училищния живот, така че да се гарантира активно участие на всички ученици във всички училищни дейности.

Предложеното познание представлява интерес и е своеобразна необходимост за всеки педагогически специалист, което провокира към преосмисляне на ежедневно срещани нерешени проблеми и стимулира към търсенето на подходящи професионални решения, бидейки акт на присвояване на убедеността, че всеки от нас и всички заедно сме *лицата*, които обновяваме образователната практика ежедневно.

---

[10] **Rousseau, Nadia., Carmen Dion, Caroline Vézina & Caroline Drouin (2009).** *l'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois*, Revue Canadienne de l'éducation 32, 1, 34–59.

БИБЛИОГРАФИЯ

Un accueil pour tous ! Mettre en oeuvre une approche inclusive dans les services. (2015). Service National de la Jeunesse Crédit photo Maison Relais Inclusive Topolino (A.P.E.M.H.).

Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (éd.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (2e éd.) (pp. 111–132). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire.

Benoît, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. Éducation et francophonie, 39 (2), 105–121.

Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie, 39 (2), 250–271.

Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? (Marc Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul, Eds.)*Vers une école juste etefficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation:une approche internationale*, 149–170.

Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education:using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau (éd.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (2e éd.) (pp. 169–194). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique. In N. Rousseau (éd.), La pédagogie

Friant, N. Egalité, équité et justice en éducation. Entornos: Universidad Surcolombiana, 2013, 26 (1), pp.137–149.

Kalubi, J.-C., & Gremion, L. (2015). Intégration / inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants.

Rousseau, N. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Université du Québec à Trois-Rivières.

Гърбачева, А. (2014). Хронотопография на прехода от интеграция към инклузия. Импакт за познавателно и социално развитие на децата в състояние на интелектуална недостатъчност. Автореферат.

Гърбачева, А. (2015). Екологичният подход в инклузивното образование. Велико Търново.

Гърбачева, А. (2015). Участие в образователния процес на 6–9-годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност.

„ПРИОБЩАВАНЕ“ И „УЧАСТИЕ“ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

НДФ – 14/15.12.17

Анелия Гърбачева

2

СЪДЪРЖАНИЕ

- Четирите лица на приобщаването
- Цели и приобщаваща образователна среда
- Четирите атрибути на приобщаването – резултати от изследвания
- Участие и педагогическа подкрепа

3

«УНИВЕРСАЛНАТА ПЕДАГОГИКА детерминира подкрепата на приобщаването и фаворизира постиженията на всички ученици.» (2011)

4

1

ЧЕТИРИТЕ ЛИЦА НА ПРИОБЩАВАНЕТО

5

Училището !

Общи условия и училищна рамка

- Законови регламенти и нормативни предписания
- Учебни програми
- Географско положение и социо-икономическо състояние
- Психологически климат в училище

6

Има достъпна среда.
Предлага адаптирано обучение.
Осигурява социален и емоционален комфорт !

7

Класът !

Частни условия - във всяко училище и във всеки клас

- Човешки ресурси
- Материални ресурси – образователна среда
- Дидактически ресурси
- Психологически климат в клас

8

> *Приобщаването е «срещата в клас». Съвместната дейност и създаването на отношения с другите. Осигурената подкрепа за Участие на всички*

9

Учителят !

Специфични условия – не е списък от функции и задължения

- Разсъждаващ практик (филтрира информации и регулира отношения)
- Нови социални и професионални нагласи и очаквания
- Нови знания и проява на тяхното разбиране в конкретни действия
- Учене през целия живот/Професионална мрежа

  Изследванията с ученици (2011) дават отговор на въпросите „какво прави добрият учител" и „по какъв начин добрите учители реално помагат в ученето?

  Обобщено мнение: добрият учител е „симпатичен, с добро чувство за хумор, добре обяснява и ни дава възможност да учим заедно, поддържа добра обратна връзка.
- Личността на учителя и Подкрепа на обучението

10

Приобщаване на знанието на учителя и на реакциите на учениците.
Подкрепа за Участието на всички !

11

Ученикът !

Специфични условия – всеки конкретен случай

- Образователни цели
- Методи
- Съдържание, дейности, материали
- Личността на учителя
- Подкрепа на обучението
- Участие и реакции

12

Капацитет – способности и потребности.
Комплексни умения за Участие в образователния процес !

13

ОПРЕДЕЛЕНИЕ

Приобщаването едновременно е процес и система от планирани и регулирани дейности, отношения и участие на Учители и Ученици във функционално организирана среда.

14

Еволюция на понятието за приобщаване

Обучението

е притегателно, интересно, атрактивно, динамично, разнообразно !

Знанията

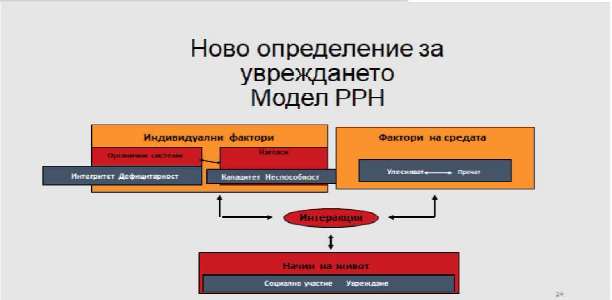
са достъпни, интересни, полезни, с индивидуален смисъл !

Отношенията

са уважителни, положителни, грижовни, с проява на симпатия и емпатия!

15

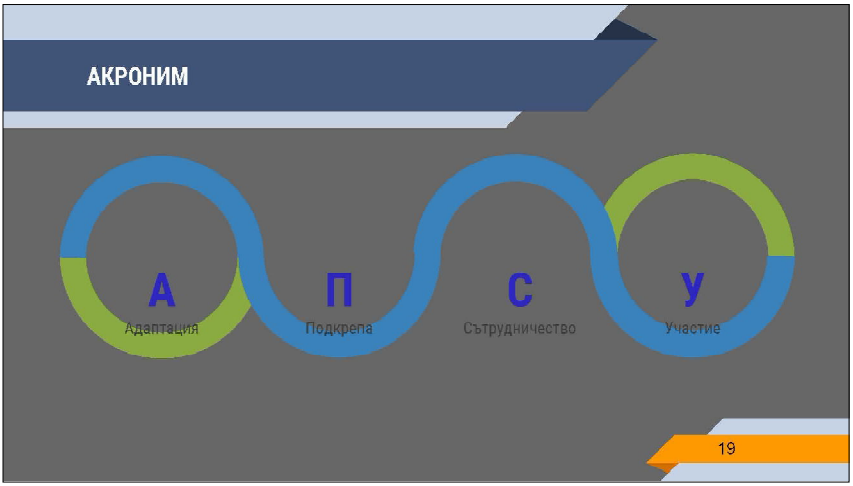
Визия за анулиране на увреждането в контекста на процеса на приобщаване

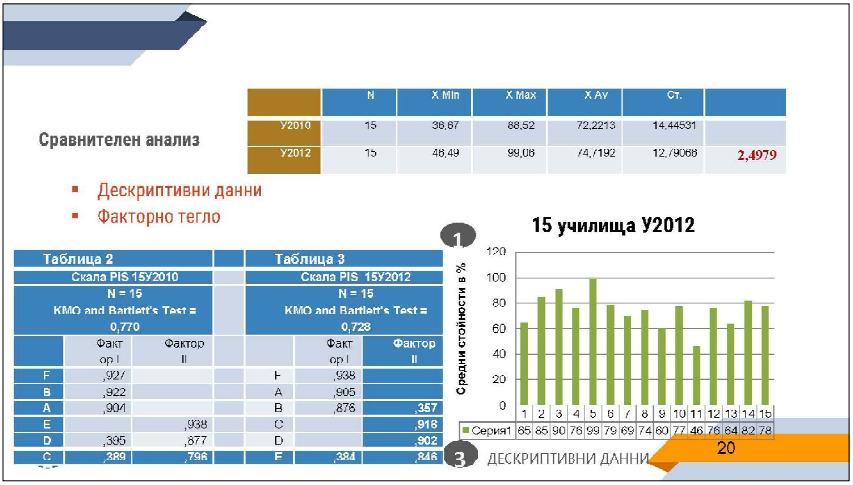


16


2
ЧЕТИРИТЕ АТРИБУТА НА ПРИОБЩАВАНЕТО
Участие и педагогическа подкрепа
17


ПРИОБЩАВАНЕ
Образователна среда
Педагогически специалисти и несппециалисти
Адаптация
Подкрепа
Сътрудничество
Участие
Преподаване
Учител
Учене
Ученик
18


АКРОНИМ
А
Адаптация
П
Подкрепа
С
Сътрудничество
У
Участие
19


Сравнителен анализ
N
X Min
X Max
X Av
Ст.
У2010 15 36,87 88,52 72,2213 14,44531
У2012 15 48,49 99,08 74,7192 12,79068 2,4979
Дескриптивни данни
Факторно тегло
Таблица 2
Скала PIS 15У2010
N = 15
KMO and Bartlett's Test = 0,770
Фактор I
Фактор II
F ,927
B ,922
A ,904
E ,938
D ,395 ,877
C ,389 ,796
Таблица 3
Скала PIS 15У2012
N = 15
KMO and Bartlett's Test = 0,728
Фактор I
Фактор II
F ,938
A ,905
B ,876 ,357
C ,916
D ,902
E ,384 ,846
1
15 училища У2012
Средни стойности в %
120
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
Серия1 85 85 90 76 99 79 69 74 80 77 46 76 84 82 78
3
ДЕСКРИПТИВНИ ДАННИ
20

Действащи лица

ДЛ	2010	2012	Прираст
Ресурсен учител	93	88,9	-4,1
Учител		91,15	
Ученик		66,03	
Родители	86	82,24	-3,76
Медицински лица	71	70,05	-0,95
Психолог	84,67	84,04	-0,63
Социален асистент	69,33	42	-27,33
Приятели	67	85,95	18,95
Външни служби	66	59,74	-6,26
Доброволци	43,67	36,4	-7,27
Дирекция	86,33	93,33	7

21

> *А и С могат да блокират или да подсилят участието в образователния процес и да предопределят постиженията или неуспеха на учениците.*

22


Умения на децата и учениците за участие в образователния процес
Формирани умения
Участие
Капацитет
Образователни потребности
Умения
5
4
1
3
2
23

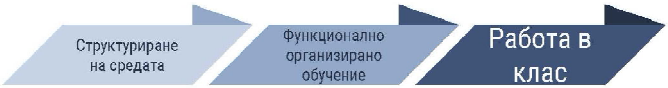

Участие в ...
Училищния живот
Игра, Обучение ...
Социални взаимодействия
Свободно време и дейности извън обучението
24

Социални умения – резултати от функционално оценяване

	T1	T2	Ранг
Взаимодействие с другите	46,43	63,93	**2**
Участие	41,92	67,31	**1**
Взаимодействие със средата	70,00	90,00	**4**
Познаване на себе си	65,77	84,62	**3**

25

Модели на педагогическа подкрепа



26

Структуриране на времето

- Време за самостоятелна работа и учене;
- Продължителност и промяна на дейностите;
- Време за развлечения и отдих;
- Време за самообслужване и др.
- График за работа с децата и всички специалисти; материали за обратна връзка; работа с родителите и др.

27

Функционално организирано обучение

- Работата в клас е подчертано структурирана;
- Методи и средства на преподаване: инструкция, обяснение, наблюдение, упражнение, демонстрация, разказ;
- Придружаващи методи: съдействие, подкрепа, поощрение, похвала, игра, индивидуална работа;
- Фронталната стратегия на преподаване не винаги се оказва приложима. Ако тя се прилага трябва да е придружавана и от индивидуалната работа;
- Изисква се заобикаляне на срещаните трудности и трябва да се знае, че детето бързо губи интерес;
- Повишаване на образователните изисквания към децата до 85 %.

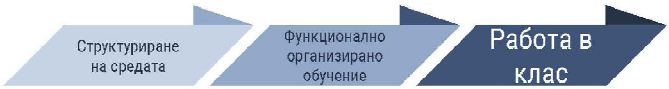
28

Организация на работата в клас

- Сътрудничество на учителя с учениците по време на целия урок;
- Подход: конструктивизъм – последователност на процесите на преподаване и получаване на знания, обработване, натрупване и усвояване, знания с функционален смисъл и значение;
- Избор на тема и опростяване (редуциране) на учебното съдържание, разделяне на части и подтеми, поддържане на индивидуално внимание и стимулирането на учениците, подпомагане при изпълнение на задачи;
- Учителят придружава целия образователен процес.

29

Модели на педагогическа подкрепа



30

Библиография

- **Анелия Гърбачева**. *Участие в образователния процес на 6-9-годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност.* 2015
- **Léna Bergeron, Nadia Rousseau, Martin Leclerc**. *La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire.* 2011
- **Jean-Claude Kalubi, Lise Gremion**. *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants.* 2015

ПОДКРЕПА – МЕЖДУ ТЕОРЕТИЧНАТА ПАРАДИГМА И ПРАКТИЧЕСКИТЕ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Христина Фидосиева

„Ако искат да предлагат подходяща подкрепа, учителите трябва да погледнат отвъд етикета, за да оценят детето в неговата цялост.“
(Christine Macintyre and Pamela Deponio, 2015)

Резюме: „Подкрепата“ в новата ѝ визия в образователната система е елементът от приобщаващото образование, който трябва да бъде напълно осъзнат, за да може прилагането в практиката да е в динамично равновесие с прогресивното израстване на Детето, неговото успешно функциониране и активно участие в образователния процес. В настоящата статия се прави опит за създаване на теоретична рамка, която да отведе до разбиране на „подкрепата“ в обучението и развитието на деца и ученици със специални образователни потребности и достигане до нейното пълно активиране на всички нива.
Ключови думи: подкрепа, приобщаващо образование, активно участие, деца със специални образователни потребности.

Динамичните промени, съпътстващи актуалната образователна система, налагат нуждата от задълбочено осмисляне на новата педагогическа терминология и прилагане на нови подходи за работа в клас, които имат своето бързо прилагане в педагогическата практика. Проекцията на идеите на приобщаващото образование в училищна среда е процес на разбиране и добро познаване с цел успешното им

прилагане в училищна среда. За да функционира приобщаването, е необходимо активиране на приобщаващо общество, което се разглежда не само в педагогически смисъл, а в цялостен план на осмисляне на принципите и идеите. В този бързо променящ се образователен контекст е необходимо да бъдат идентифицирани и осъзнати ключовите елементи на приобщаващото образование – активно участие и педагогическа подкрепа в образователния процес.

Въпросите, които поставят Законът за предучилищно и училищно образование и Наредбата за приобщаващо образование, за промяна на нагласите на образователната система към приобщаване на всички ученици, включително и на тези със специални образователни потребности, е все по-актуален сред педагогическото общество. Все още сме изправени пред реализирането на мащабни промени, които се разпиляват между радостите и съпротивите на общността. Тези настроения на педагогическите специалисти са свързани както с настоящите реформи, така и с оглед на нещо сравнително ново и непознато като понятие – понятието за подкрепа и в частност за педагогическа подкрепа.

Целта на настоящото изложение е да представи педагогическата подкрепа като нов модел на релациите ученици-педагогически специалисти в контекста на образователната среда, търсейки решенията на поставените въпроси и разрешавайки възникващите противоречия.

Актуалност и значимост

Последните изследвания в педагогическата и психологическата наука показват, че разбирането и управлението на процесите на приобщаващо образование изискват обновяване на класическото обучение и възпитание чрез активирането на нови модели на организация и осъществяване на образователния процес. В търсенето на разрешение на този и много други въпроси се проявява интерес към изучаване на динамичното равновесие между подкрепата и участието на ученици със специални образователни потребности в условия на приобщаваща училищна среда, опосредствано от вътрешната мотивация на педагогическите и непедагогическите специалисти.

Създаването на определение за подкрепата в педагогически аспект е пряко свързано с успешното прилагане на приобщаващото образование в българската действителност. Правилното дефиниране и минимизиране на механичното използване на термини, които са с неизяснено значение, са основата, върху която трябва да се изгражда маршрут, по който да се случват новите проекции на образователното законодателство.

В този аспект е аргументирана необходимостта от извеждане на определение за **подкрепа**, която все още търси своето точно означение в педагогическата сфера. Предлагат се много и различни гледни точки за нейното тълкуване и прилагане в систематичен план, но все още подкрепата в реалните ѝ измерения е нереализирана утопия.

Създадените формални йерархии и ролята на учителите в класическата образователна система са изместени от силата и постиженията на ученето, достижими чрез предварително **планираната подкрепа** и с **активното участие на *всички ученици и педагогически специалисти* в** образователния процес, което в **обучителния контекст** ще създаде новата визия за модерна и прогресивна училищна среда.

Еволюция на подкрепа – значение и действие

Лексикално значение

Често в ежедневието използваме термина „подкрепа“, влагайки в него различен смисъл и значения. В справочната литература лексикалното значение на думата „подкрепа“ се идентифицира с допълнителна помощ, поддръжка и със синонимното си значение – ‘съдействие, помощ, подпомагане, поддръжка, опора, защита, закрила, протекция, покровителство, насърчаване, придвижване напред’.

Подкрепяйки някого или неговите идеи, цели, задоволявайки неговата моментна нужда и подсилвайки неговите способности, ние му предоставяме това, от което той има потребност в момента, защото искаме да успее и да продължи напред. Разглеждайки определението за подкрепа в контекста на потребностите на децата и учениците, движението напред е определящо за тяхното развитието.

Не съществува човешко същество, което не може да се развива. Ако има пречки, то трябва да бъде подкрепено и насърчавано,

за да компенсира този механизъм на застой и да продължи напред в своето развитие.

Развитие на идеята за подкрепа

В нашето проучване понятията **подкрепа**, **педагогическа подкрепа**, **образователна подкрепа** се считат за равностойни. Терминът Soutien pédagogique – 'подкрепяща педагогика' е от френски език, educational support – 'образователна подкрепа' е от английски език. През годините „подкрепа" се утвърди като събирателно за всички термини, които обозначават значението ѝ. Макар че концепцията съхранява своя първоначален смисъл, подкрепата постепенно придобива значимостта на самостоятелна научна категория.

Задоволяването на потребностите на децата е свързано с организация на училищните ресурси и тяхното пълноценно използване, без да е необходимо те да се съотнасят само до когнитивното развитие, което „отваря вратата" за намеса в подкрепата на всички, които функционират в училищна среда, без те да имат педагогически ценз, за да са в услуга на детето.

При идентифициране на необходимост, за която трябва да се активизират определени действащи лица, се задейства система от дейности, включени в систематичен план, който е отговор на откриващите се дефицити. **Подкрепата** отговаря на нуждите, които се разкриват в хода на обучение и на развитие през живота на детето. Трансформирането от идентифициране на подкрепата до действие за подкрепа е сложната система, която обуславя основните характеристики на подкрепящата педагогика.

Изследванията на различни автори показват различни характеристики на педагогическа подкрепа, които доказват своето място в практиката и потвърждават значимостта на диференциране на ролите и отговорностите в тази система на последователност и положително въздействие върху детето.

В своята публикация „Le triomphe de la pédagogie de soutien" (2003) Jean Houssaye казва, че *„предоставянето на една и съща инструкция за всички ученици, не отчитайки техните когнитивни, културни и социални характеристики, води до неуспех, на който не може да се реагира"*.

Поставянето на Детето в центъра на подкрепящи отношения, му предоставя запълване на появяващите се липси в израстването, при което то по-лесно преодолява текущите несъответствия с неговите лични очаквания. Съотнасяйки тези характеристики на подкрепящата педагогика към ученици със специални образователни потребности, значимостта на удовлетворяване на дефицитите в линиите на развитие се разширява и се открива в различни области на функциониране.

Тълкувайки извода на T. Booth в Index for inclusion (Booth, Ainscow, 2000), където той отчита, че *„подкрепата е част от всички дейности и участват всички“,* и разглеждайки глобално системата на подкрепа, можем да я представим като завихрящ се кръговрат, в центъра на който е Детето. Около него се въртят всички, които са в някакво взаимодействие с него – учители, педагогически специалист, администратори, непедагогически специалисти. Всеки от тях има значение в развитието, израстването и ежедневието на Детето и съответно на това е възможно да се появи необходимост да предостави определен вид подкрепа.

Актуализираното определение, което дават за педагогическа подкрепа Katz и Frederick (2015) е, че тя е *„чувство за принадлежност: усещането да се чувстваш оценен и виждането за това кои сме ние като индивиди“* (Katz and Miller, 2015).

Изместването на фокуса от „неуспех на учениците“ към „положителна оценка“ е еволюционното изменение, което трансформира подкрепата. Преживяването, че ти се чувстваш оценен чрез твоите способностите, възможността да участваш пълноценно и активно и системата от дейности, която получаваш по този път на развитие, обуславят приобщаващото образование. Подкрепата е показаната положителна оценка и нейната проява на удовлетворение от постигнатото със собствените възможности. Изпълненото удоволствие да си активен участник в собственото си израстване в условия на приобщаваща среда чрез успешно регулиране на поставените инструкции и дейности в класа са търсен и очакван резултат от подкрепящите дейности. Унифицирането на изискванията към личността възпрепятства този процес, а диференциацията чрез системна подкрепа е структурата, която прави това възможно.

Анализирането на подкрепата включва запознаване с възможностите за нейното реализиране и главните действащи лица, които са докоснати чрез нея, прилагане на концепции за подкрепа и разработване на много и разнообразни модели, които да стимулират участието и да са събирателни за основните характеристики на приобщаването. Сред важните въпроси, възникващи и свързани със съдържанието и организацията на подкрепа и очакващи разрешението си чрез нея, са:

– функционалната неграмотност на учениците;

– нестихващите кризи в отношенията учител–ученик;

– мащабните агресии в децата;

– интеграцията на ученици със специални образователни потребности в масови училища.

В тази картина ясно се откроява нуждата от запълване на празнината в потребностите на Детето – необходимост от внимание, застъпничество, за да се заяви зачитане и приемане на учениците в класа, утвърждаване на доверителни отношения, високи изисквания. За да се получи това, е необходима подкрепа, насочена в точно определена посока – социална, емоционална, познавателна.

Очевидната връзка с педагогическата система и с отношенията „учител–ученик“ води до определянето на подкрепата като *„персонализирана подкрепа от един или повече учители за ученик, който има затруднение в определена област*“ (scolarité, 27.08.2012).

Както посочва Philippe Perrenoud в изследването „*Педагогическата подкрепа е решение за неуспехите на учениците“* (Perrenoud, 1991), необходимо е системата на образователните услуги за деца и ученици да превърне тези концепции за свои ценности и принципи, за да може подкрепата успешно да стимулира, улесни и осигури подобряване на цялостното развитие на детето и постигане на по-добри резултати при поставените цели.

Наред с тези идеи, какво е подкрепата, Wittmann (1995) я определя като „*педагогика на възстановяване, която предлага помощ на тези, които изпитват трудности и могат да подобрят академичните си резултати*.“ (Wittman, 1995).

За да може тази системата от действия да се осъществи резултатно, е необходимо да бъдат дефинирани и действащите лица, които са активизиращи елементи в нея. В актуалните български образователни концепции, през последните години, учителите и педагогическите специалисти се намесват с дейности, насочени към подкрепа на детето в линиите на развитие там, където е необходимо.

Съществува потребност от дефиниране на нов компонент, който да бъде с ясни граници и да очертава нивото на въздействие на всички действащи лица.

Действащите лица в динамичната система на подкрепа, която обуславя развитието на детето, са всички, които положително влияят върху него:

– учител/и / ресурсен учител/ психолог/ логопед / друг педагогически специалист;

– непедагогически специалисти;

– социален работник;

– ученици от класа;

– приятелска среда;

– родители;

– външни за училището специалисти.

С оглед насоките от Закона за предучилищно и училищно образование (МОН, 01.08.2016) за настоящото теоретично проучване се предлага подкрепата да бъде обозначена като **система от действия, които въздействат положително върху развитието на детето.**

Подкрепата е отговор на възникващите потребности на детето в определени посоки на развитие. Нейната цел е да улесни активното му **участие** в образователния процес, да стимулира прогреса по време на израстване да детето, да замести определена постоянна или временна липса. Приобщаващото образование е отзвук на нуждата за промяна, която да бъде адекватна, удовлетворяваща индивидуалните потребности и развиваща способностите на всички деца.

Понятието за подкрепа

Подкрепата в педагогически контекст

Въведеният нов понятиен апарат в педагогическата и психологическата наука с оглед изучаването на училищните трансформации в контекста на процесите на образователна интеграция предлага необходимите, точни дефиниции на всички елементи – приобщаване, подкрепа и участие, които да съставящи „съживят“ представата за приобщаващото образование.

Подкрепата е организирано подпомагане на всички деца и ученици, при които се наблюдава затруднение в обучението и взаимодействията в училищна среда. Тя е необходимост от стимулиране реализирането на индивидуалния, социалния и когнитивния потенциал на всяко дете.

Създаващото се неравновесие между отделните сфери на развитие – познавателна, социална, емоционална и комуникативна – или прекъснати релации вътре в тях, насочва участниците към предоставяне на подкрепа, за да бъде пълноценно функционирането на децата и учениците. Целта е *подобряване* във всяка от зоните на развитие, в която има индикации за затруднение.

Имайки предвид и въздействията, и факторите на средата и определяйки ясно ограниченията и в нея, се дефинират и подходите при работата с деца и ученици. По този начин се очертава и концептуален модел, в който подкрепата е движещата сила в осъзнаването на приобщаващото образование. Сила, която се стреми към *развитие* и усъвършенстване на всеки отделен индивид.

Съвместната и координирана дейност между отделните участници в предоставянето на подкрепа поставя и целите в екипната *работа*, към които всички трябва да са насочени.

Приемането на личните характеристики на отделно дете или ученик е основополагащо при подкрепата. Вътрешното потвърждение на убедеността, че всеки е различен, премахва съпротивата, която е възможно да възникне във всеки от участниците. *Признаването* на резултатите е финален акорд в системата от действия, но приемайки подкрепата като непрекъснато движеща се, с това само се затваря един цикъл от подкрепа, за да се премине в следващ, ако е необходимо.

Подкрепата е система от действия, която въздейства положително върху развитието на детето. Характеризира се с непрекъснато движение и променлива резултатност.

Акронимът П.О.Д.К.Р.Е.П.А.

В търсене на идеи за достатъчно ясно дефиниране на подкрепата, за да може действащите лица при предоставянето ѝ да имат достатъчно бистър и целенасочен поглед, създадохме акроним, който е събирателен за основните характеристики. Необходимо е подробно, спокойно, убедително и взискателно ориентиране във философията на приобщаването, за да се открие ключ за подкрепа, който да активира активното участието на детето в образователния процес.

(П)РИЕМАНЕ
(О)БУЧЕНИЕ
(Д)ОВЕРИЕ
(К)РЕАТИВНОСТ
(Р)АЗЛИЧИЕ
(Е)МОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ
(П)ОДПОМАГАНЕ
(А)КТИВИРАНЕ НА СПОСОБНОСТИТЕ

Приемане – преходът от отричане и неприемане на процесите на приобщаващо образование през разбиране и пълно активиране на подкрепата в обучителен контекст ще създаде новата визия за модерна и прогресивна училищна среда.

Обучение – предоставянето на подкрепа при деца и ученици, които изпитват трудности в обучението, е едно от първите осъзнати измерения на подкрепа за учителите, защото за тях количествените измерения на положените усилия са все още маркерите за функциониране. Измерването на академичните резултати е реалност, изградена от образователната система, и един от очакваните резултати в края на всеки етап на обучение.

Доверието между различните участници при предоставянето на подкрепа е основата на екипната работа. Подкрепата гради основите на екипна работа и споделени отговорности. Тя е процес на взаимодействие между различните действащи лица и за да е ефективна доверието, е абсолютно задължителен компонент.

Креативността при подкрепата дава разнообразието от форми, методи и взаимодействие, което е необходимо за ефективното осъществяване. Индивидуален подход към всяко дете и достатъчно разнообразие в ежедневните задачи.

Различие – унифицирането и приемането на всички като равни е вече в миналото. След приемането и признаването на различията между отделните индивиди вече сме направили крачката към подкрепата, към която се стремим.

Емоционална интелигентност идентифицира се с пет компонента, които изграждат емоционалната интелигентност – самосъзнание, управление на емоциите (саморегулация), мотивация, емпатия (съпричастност) и социални умения.

Подпомагане – реализира се в различните нива на подкрепа – социална, емоционална, познавателна – в зависимост от индивидуалните нужди на всяко дете.

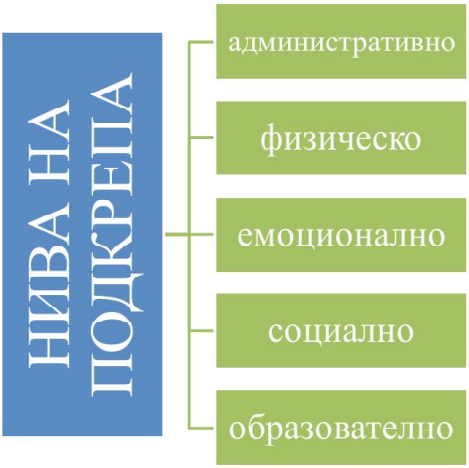
Активирането на способностите е търсен резултат от подкрепата. Това е една от целите, за да може детето да разгърне целия си потенциал за участие в учебния процес.

Нива на подкрепа в училищна среда

Подкрепата е логичното продължение на вече приетите принципи в практиката Детето да бъде в центъра на педагогическата система. От всички участващи в активното развитие на Детето зависи тези принципи да се утвърдят.

Подкрепата е събирателна за всички дейности, които се осъществяват, за да има създадена сигурност, да се насърчава развитието във всички области на функциониране. Фокусът е функционалното оценяване, анализиране на получените резултати и определяне на дейности, които да се осъществяват на определено ниво от развитието и функционирането на Детето.

Реализирането на подкрепа ще дефинираме в пет нива, на които то се осъществяват в училищна среда.



Фиг. 1. *Нива на подкрепа названия*

Дефинирането на обхват от дейности във всяко от нивата се определя от нормативната база, по която се осъществява приобщаването в училищна среда, и действащите лица.

В **административното ниво** на подкрепа се включват дейностите, които ръководството прилага в процеса на приобщаване и подкрепа за успешно включване на учениците в образователния процес. Осъзнаването на действащите политики и тяхното адекватно и успешно прилагане подпомага педагогическите специалистите и ги прави уверени по пътят на подкрепянето.

В това ниво можем да включим:

- Нормативни документи:
  - ✓ Познаване;
  - ✓ Прилагане;
- Изграждане на устойчив приобщаващ модел;
- Създаване на мултидисциплинарен екип.
- Междуинституционална работа с образователни институции;
  - ✓ Център за специална образователна подкрепа;
  - ✓ При преход на ученик в друга образователна институция.
- Междуинституционална работа със социални институции;

✓ Дирекция „Социално подпомагане“, Отдел „Закрила на детето“, Център за обществена подкрепа, Комплекс за социални услуги, Център за социална рехабилитация и интеграция, Дневен център за деца с увреждания;
✓ Работа в екип;
✓ Обмяна на опит.

• Наличие на специалисти:
✓ Създаване на позитивен работен климат;
✓ Менторство на млади специалисти.

• Подкрепа за училища (супервизии):
✓ Споделяне на добри практики;
✓ Устойчиви партньорства с други училища.

• Обучение на педагогически специалисти:
✓ Регулярност;
✓ Тематичност;
✓ При възникнала необходимост.

Във **физическото ниво** на подкрепа в училищна среда се включват дейностите, чрез които на ученик/ученици са осигурени достъпни пространства, в които той те да участва активно в образователния процес:

• Достъпна архитектурна среда:
✓ Свободен достъп до училищни сгради;

• Адаптирана физическа среда:

• Подкрепа в класната стая.

• Организация на класната стая:
✓ Визуални графици;
✓ Кът за отдих;
✓ Гъвкава;
✓ Безопасна.

В **емоционално ниво** на подкрепа се включват дейностите, които пряко влияят върху емоционалното състояние на детето. Тук нивата на взаимодействие са много индивидуални и функционалното оценяване предоставя отговорите за конкретните активности, които ще се осъществяват.

• Позитивна среда:
• Нагласи и поведение на учителите;
• Положителни взаимоотношения;
• Положителна оценка;
• Спокойствие и сигурност.

В **социалното ниво** на подкрепа се включва работата, която се реализира при социалното функциониране на детето:

• Социално участие:
• Социална среда;
• Социални активности;
• Работа с родители и семейство;
• Работа с приятелски кръг.

В **образователното ниво** на подкрепа се реализират дейностите, пряко свързани с учебно-възпитателния процес и подготовката на подпомагащите специалисти:

• Адаптирано учебно съдържание;
• Индивидуални учебни програми;
• Методи на учене;
  ✓ Активно учене;
  ✓ Работа в малки групи;
  ✓ Учене с родители;
• Стратегии за преподаване;
• Стратегии за управление на класната стая.

Всички цели, които са поставени при изпълнение на системата от действия при подкрепа на деца със специални образователни потребности, трябва да бъдат жизненоважни компоненти на всички учебни практики и учебни програми. Те трябва да се превърнат в универсални стратегии и фундаментални принципи, поставяйки Детето в центъра на взаимодействие и определяйки му ролята на главно действащо лице, към което да са обърнати действащите лица, които участват в нивата на подкрепа.

Подкрепа в контекста на българските нормативни документи

Осъзнавайки необходимостта от нови подходи в училищна среда, Законът за предучилищно и училищно образование, както и Наредбата за приобщаващо образование, с основните си текстове олицетворяват придвижването напред на всички деца и ученици.

В чл. 4, ал. 1, на Наредбата за приобщаващо образование е записано, че:

„На децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование се предоставя обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие, която осигурява подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им и за включването и участието им в общността на детската градина и на училището" (МОН, 27. 10.2017).

Акцентът е поставен върху осигуряването на „подходяща физическа, психологическа и социална среда" и изпълнявайки това условие, се премахват ограниченията в средата, които са едни от бариерите за активно участие на всички ученици в образователния процес, както доказва и разработения модел на *Patrick Fougeyrollas* за продуциране и редуциране на увреждания (Fougeyrollas, 2010). Интерпретирайки протичащите процеси в образователната среда според неговата концепция, осигурявайки фасилитатори, които в случая са „подходящата физическа, психологическа и социална среда", активираме социалното участие на детето. Участието е едни от основните принципи, чрез които се осъществява приобщаващото образование.

Чл. 5 от същата Наредба гласи, че: *„подкрепата за личностното развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик"* (МОН, 27.10.2017). В текста ясно се откроява, че подкрепа се „прилага", отчитайки индивидуалните характеристики на всяко дете или ученик, което доказва и динамичния, гъвкав характер на подкрепата, отчитаща личните характеристики на всяко дете и ученик, за да може адекватно да задоволи възникналите му потребности.

Подкрепата като съставляващ елемент на приобщаващото образование е една от основите в Закона за предучилищно и училищ-

но образование (в сила от 01 август 2016 г.) и Наредбата за приобщаващо образование (в сила от 27 октомври 2017 г.), на която се градят новите подходи и принцип при работа с ученици в идейната постановка на приобщаващото образование.

В чл. 77, ал. 1, от Закона за предучилищно и училищно образование се определят видовете подкрепа:

„Подкрепата за личностно развитие е обща и допълнителна“ (МОН, 01.08.2016).

Разделянето на подкрепата в тези две групи – обща и допълнителна – определя дейностите и групите деца и ученици, на които се предоставя, но отново съобразявайки се с техните индивидуални потребности. Двата вида подкрепа се допълват взаимно и определят новата визия на „участието“ в образователния процес, което всъщност е търсен резултат от подкрепата в контекста на приобщаващото образование.

Факт е, че ЗПУО и Наредбата за приобщаващо образование не дадоха универсален модел, по който да се прилага подкрепата. Те само „начертаха“ пътя, по който трябва да се движи приобщаването, за да се достигне до пълното активиране на способностите на всяко дете и ученик и пълноценното му участие в образователния процес.

Очаквайки и търсейки готов модел, по който приобщаването до работи, ще се върнем назад – там, където то не присъстваше и беше непознато. Чрез адекватно прилагане на функционалното оценяване, определяне на силните и слабите страни, затрудненията на децата и учениците ще можем ясно да дефинираме каква подкрепа необходима и на кое ниво специалистите мога да осъществяват дейности, адекватно отговарящи на детските индивидуални потребности. Човек е в непрекъснато взаимодействие с факторите на средата и индивидите в нея затова необходимостта от подкрепа е постоянна и динамична.

Подкрепата е педагогическото решението за задоволяване на образователните потребности и свежата глътка въздух от която се нужда е образователната система днес. **Подкрепата е средство за стимулиране на самоувереност!**

БИБЛИОГРАФИЯ

Judith H. Katz, J. H. and Miller, F. A. (2015). Inclusion: The how for the next organizational breakthrougn.

Anon., 1976. *Български тълковен речник.* трето ред. изд. София: Наука и изкуства.

Macintyre, Ch. and Deponio, P. (2015). *„Идентифициране и подкрепа на деца със специфични обучителни трудности“.* н.м. София.: „Изток–Запад”.

Commission, E. (2017). *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions.* Strasbourg, н.а.

Fougeyrollas, P. (2010). *MDH-PPH – Définitions.*

Housse, J. (2003). „Le triomphe de la pédagogie de soutien: Un trompe l'eil“. *Sciences de lèducation Universite de Rouen*, p. 3.

Perrenoud, P. (1991(. Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève*. scolarité, D.d.l.e.d.l., 27.08.2012. *DIRECTIVE Soutien pédagogique.* REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE, Патент № D-DGEP-02A-07- Enseignant chargé.

Booth, T., Ainscow, M= (2000). *Index for inlusion.* Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Wittman, H. (1995). *„La pédagogie de soutien vingt ans après. Les Sciences de l'éducation”.* Cean: CERSE.

Гърбачева, А. (2015). *„Екологичният подход в инклузивното образование“.* Велико Търново: АИО.

МОН (01.08.2016). *Закона за предучилищно и училищно образование.*

МОН (27.10.2017). *Наредбата за приобщаващо образование.*

ООН (1948). *Всеобща декларация за правата на човека.*

Речник на думите в българския език, *rechnik.info.*

http://rechnik.info/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0% BA%D1%80% D0%B5%D0%BF%D0%B0

ПРИОБЩАВАНЕ и УЧАСТИЕ в ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС – МЕЖДУ ПОДГОТОВКАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ И ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ

ПОДКРЕПА

„…предоставянето на една и съща инструкция за всички ученици, не отчитайки техните **когнитивни, културни и социални** характеристики, води до **неуспех**, на който не може да се реагира. По **подкрепящата педагогика** ще се превърне в централна тема на педагогическата сцена, когато става дума за **ново образование**."

Jean Houssaye, Sciences de l'éducation Université de Rouen

„LE TRIOMPHE DE LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN : UN TROMPE L OÈIL? "



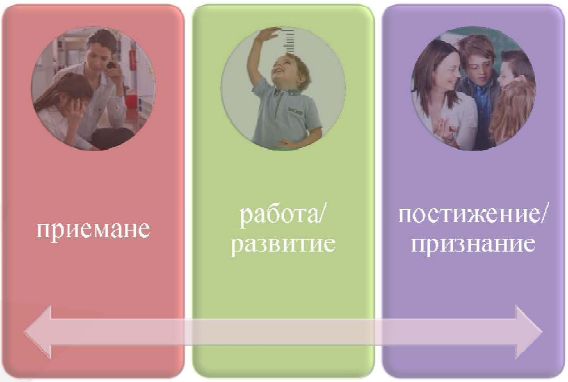
Подкрепата е система от действия, която оказва положително въздействие върху развитието на детето. Характеризира се с непрекъснато движение и променлива резултатност.

КЛЮЧ КЪМ ПОДКРЕПА

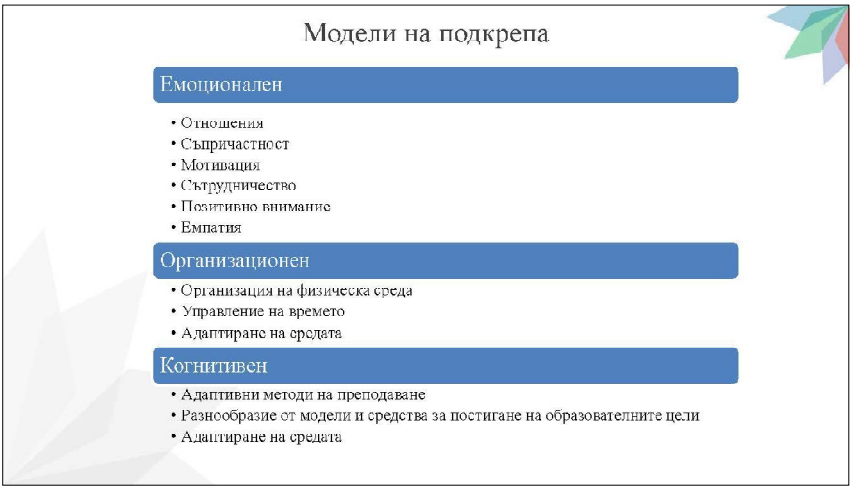


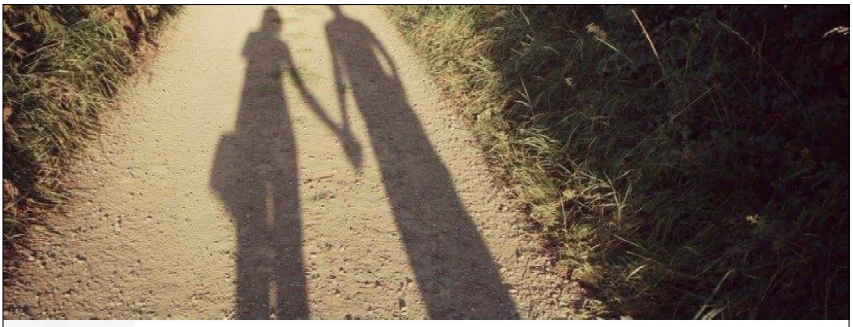
- **(П)**РИЕМАНЕ
- **(О)**БУЧЕНИЕ
- **(Д)**ОВЕРИЕ
- **(К)**РЕАТИВНОСТ
- **(Р)**АЗЛИЧИЕ
- **(Е)**МОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ
- **(П)**ОДПОМАГАНЕ
- **(А)**КТИВИРАНЕ НА СПОСОБНОСТИТЕ

КОМПОНЕНТИ НА ПОДКРЕПА




Обща подкрепа
Допълнителна подкрепа
Специална подкрепа


Модели на подкрепа
Емоционален
• Отношения
• Съпричастност
• Мотивация
• Сътрудничество
• Позитивно внимание
• Емпатия
Организационен
• Организация на физическа среда
• Управление на времето
• Адаптиране на средата
Когнитивен
• Адаптивни методи на преподаване
• Разнообразие от модели и средства за постигане на образователните цели
• Адаптиране на средата



ПОДКРЕПАТА Е СРЕДСТВО ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА САМОУВЕРЕНОСТ!

БЛАГОДАРЯ ЗА ВНИМАНИЕТО!

Христина Фидосиева, докторант
по Специална педагогика/Приобщаващо образование
към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“

ОПИСАНИЕ И КЛАСИФИКАЦИИ НА МНОЖЕСТВОТО УВРЕЖДАНИЯ

Стоян Павлов

Увод

В настоящата публикация ще се опитаме да разкрием актуални аспекти в изучаването на множество увреждания с оглед определяне на начините за тяхното функционално оценяване и участието на децата и учениците с множество увреждания в образователния процес.

Ако продължим да мислим за множеството увреждания като за болест или само като за комбинации от синдроми и симптоми и процеси на комплексно изоставане, ние ги превръщаме в оправдание и начин да отнемем естеството на индивидуалното развитие. Определянето значимостта на участието на децата и учениците с множество увреждания предполага широк спектър от взаимодействия, обхванати от околната и образователната среда.

В специалната педагогика се поставя и издига нова парадигма, свързана с заменянето на медицинския подход в оценяването с т.нар. социален (функционален) подход. Той изисква отговор на въпроса: „Как детето с множество увреждания респ. индивидът като цяло, функционира в средата?“. В нашия случай – в образователната среда. Диагностичният медицински модел се заменя от функционалните характеристики на оценяването. Информацията, която се събира и обработва, е насочена към силните страни на детето, неговите запазени способности и възможности, а в основата на процеса е отговорът на въпроса: „Какви са потребностите на детето с множество увреждания?“.

1. Изучаване на множеството увреждания

Деца и ученици, които по-рано са описвани като хиперактивни, с мозъчни увреждания, с минимални мозъчни дисфункции, задръжки в психичното развитие, лека дисфункция на мозъка, визуални смущения, неврологични отклонения, с комбинирани нарушения, и др., днес се наричат **деца и ученици с множество увреждания.** В българската образователна уредба понятието се споменава в два нормативни акта: Закон за предучилищното и училищното образование и Наредба за приобщаващото образование. Според тях „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.

Определение за множество увреждания

Според американския закон „увреждането“ е „физическо или умствено увреждане, което значително ограничава една или повече основни дейности на живота“. Още от началото на седемдесетте години на двадесети век се използва определение за множество увреждания, за описване състоянието, при което човек има две или повече увреждания едновременно. Тези увреждания при децата задължително изискват обучение по специални образователни програми и план за подкрепа. Те могат да включват комбинация от две умствени увреждания или комбинация от две физически увреждания, комбинация от физически и умствени увреждания. „Обичайните комбинации от увреждания включват умствени увреждания със слепота, умствени увреждания с физическо увреждане и физически увреждания с увреждания при ученето“.

Според друго федерално законодателство в САЩ под „множество увреждания“ се разбират съпътстващи увреждания, като интелектуална недостатъчност и сензорно нарушение – нарушено зрение, интелектуална недостатъчност и физическо увреждане, но образователната стратегия при тези състояния не може да осигури подкрепа

по отношение само на едното, водещо увреждане, например интелектуалната недостатъчност или само на увреденото зрение, и т.н. Терминът изключва наличието само на сензорни нарушения. Ключов момент е комбинацията от увреждания и нейното влияние върху образователния процес, наличието на образователни потребности, които не могат да бъдат подкрепени само чрез грижите за едно от състоянията. В крайна сметка можем да се обединим около твърдението, че множеството увреждания зависят от комбинацията от увреждания и тяхната тежест и са индивидуални за всяко дете.

Терминът „множество увреждания“ се появява през 1960 г. във френското здравеопазване. През 1969 г. за първи път е използван официално в литературен източник (Zucman, 1969) и последвал доклад през 1985 г. в който се обръща внимание на рехабилитацията на състоянието „множество увреждания“ при деца. Освен новото определение се поставя и концептуалният модел в определението, наречен полихендикап.

Под полихендикап се разбира:

1. Асоциация на нарушенията и липсата на способности, които се появяват в детска възраст, когато са налице комбинации от повече от едно увреждания.

2. Поне четири вида увреждания, които причиняват:

- недостатъчност във функционирането на мозъка;
- нарушения на храносмилателната система и респираторни нарушения;
- тежко двигателно нарушение;
- тежък психологически недостатък – нарушение в когнитивните функции.

3. Общ произход на увреждането и нарушенията, които се появяват преди втората година на детството и имат анатомични и функционални нарушения, или накратко наречени етиологични критерии за дефиницията.

4. Дете, при което не се наблюдават всички тези критерии, не може и не бива да се нарича „дете в състояние на множество увреждания“. В този контекст детската церебрална парализа без наличие на интелектуална недостатъчност не би следвало да попада в определението за множество увреждания. Тук по-скоро говорим за наличието на мултихандикап.

5. Деца със сензорни нарушения или от аутстичен спектър на развитие не би следвало да попадат в определението за множество увреждания според този доклад (Суулу, 2008 г).

Отново през 1985 г. (Zugman, Spinga) различават три типа аномалии, които наричат мултианомалии, и те са:

Множествени аномалии, които обединяват:

- две тежки сензорни нарушения;
- едно сензорно и едно двигателно нарушение;
- лека интелектуална недостатъчност и двигателно нарушение.

Полианомалии (тежка аномалност), които обединяват тежка интелектуална недостатъчност и множество отклонения с ограничаване на автономността,

Свръханомалии, които обединяват интелектуална недостатъчност с обучителни трудности и трудности в поддържането на отношения.

В българската литература М. Цветкова-Арсова дава следните примерни определения за множество увреждания:

- комбинирани нарушения;
- асоциации от увреждания;
- допълнителни увреждания;
- дълбоки образователни нарушения;
- дълбоки множествени увреждания;
- дълбоки комплексни увреждания;
- сложни нарушения и др. и в крайна сметка обобщава следното определение: „децата и учениците с множество увреждания, независимо от комбинациите от увреждания, които ги характеризират, имат нужда от много специални грижи и обучение.“ (Цветкова-Арсова, 2016).

Разглеждайки всички определения можем да заключим, че множество увреждания представлява комбинация от нарушения (комбинирани състояния) между поне две увреждания, които задължително включват интелектуална недостатъчност и изискват специална образователна подкрепа.

Класификация на множество увреждания

Съгласно американския Закон за образованието на хората с увреждания (IDEA), приет през седемдесетте години на миналия век, за множество увреждания се говори, когато човек има два или повече вида увреждания едновременно. Тези увреждания водят до значителни трудности в образователния процес, като ученикът не може да се учи по учебния план на училището, а се нуждае от индивидуален учебен план. Може да се наблюдават до два и повече физически увреждания, две и повече умствени увреждания или комбинация от физически и умствени увреждания, като обикновено комбинациите включват:

- умствени увреждания със слепота;
- умствено увреждане с физически увреждания;
- физически увреждания и обучителни трудности.

Деца и ученици с множество увреждания са деца със специални образователни потребности, които се появяват вследствие на наличието на повече от едно увреждане или нарушение. Затова и спектърът от множество увреждания е изключително пъстър. В зависимост от комбинацията на увреждванията или нарушенията се определя и класификацията на множеството увреждания. Те може да включват:

- увредено зрение, нарушен слух и детска церебрална парализа;
- увредено зрение, детска церебрална парализа и епилепсия;
- увреден слух, нарушено зрение и интелектуална недостатъчност и др.

По тези причини и въпросът за класификацията се свежда до вида и спецификата на комбинацията от нарушенията и как те засягат функционирането на детето в средата и тя не е единна. В общи линии предпоставка за класификацията са и причините, които водят до появата на множество увреждания, а те са вродени и придобити.

М. Цветкова-Арсова предлага следната класификация според:

1. Степен на поява на увреждането – колкото по-леко е увреждането, толкова по-голяма е възможността за обучение.

2. Възрастта на настъпване на увреждванията – колкото по-рано настъпва увреждането, толкова по-тежко протича то и възможностите за компенсация и рехабилитация са по-малки.

3. Комбинации от увреждания, които може да включват:

• зрителни и слухови нарушения;
• зрителни и моторни нарушения;
• зрителни нарушения и интелектуална недостатъчност;
• слухови и моторни нарушения;
• слухови нарушения и интелектуална недостатъчност;
• интелектуална недостатъчност и моторни нарушения и др. (Цветкова-Арсова, 2016).

За целите на настоящата статия можем да предложим следната класификация:

Множество увреждания представляват комбинирани състояния при деца, които изискват наличието на:

1. Интелектуална недостатъчност и сензорни нарушения.
2. Интелектуална недостатъчност и физически увреждания
3. Интелектуална недостатъчност и поведенчески проблеми, нарушения в адаптацията и автономността.

Обучение на деца и ученици с множество увреждания

Децата с увреждания са равноправни участници в образователния процес. Те учат заедно със своите връстници в най-малко ограничаваща среда. За всяко дете е изработен план за подкрепа за личностно развитие според потребностите и индивидуални учебни програми при необходимост.

Първите опити за обучение датират от 1848 г. когато доктор Самуел Хоу е директор на първото училище за слепи Пъркинс, САЩ.

Първите опити в България са от 1967 г. в училище за деца с нарушено зрение в София се открива паралелка за деца с множество увреждания. През 1999 г. и двете специални училища в България във Варна и София приемат за обучение деца и ученици с множество увреждания.

През 2004 г. към помощните училища в България са назначени първите ресурсни учители. Те подкрепят ученици с увреждания в общообразователна среда по австрийския модел на интегриран клас, а именно пет ученици със СОП в една паралелка с двама учители – ресурсен и общообразователен на разположение на учениците за цялата учебна седмица.

През 2006 г. се създават ресурсните центрове, които подпомагат интегрираното обучение и възпитание на децата и учениците със СОП, интегрирани в общообразователна среда. Ресурсните учители от тези центрове подкрепят и деца с множество увреждания чрез т. нар. индивидуални образователни програми за обучение и развитие.

Към настоящия момент децата и учениците с множество увреждания са приобщени в общообразователната среда и се обучават в общообразователните училища. Този процес се подкрепя от Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, които осъществяват оценката на техните индивидуални потребности и ги насочват за подходящо обучение и чрез дейността на Центровете за специална образователна подкрепа, бившите помощни училища, в които се организират изнесени паралелки на общообразователните училища, включително и за ученици с множество увреждания. Тази подкрепа се осъществява чрез изработването и прилагането на план за подкрепа за всеки ученик с множество увреждания. Планът за подкрепа задължително регламентира вида на подкрепата – краткосрочна или дългосрочна – състава на екипа за подкрепа и какви специалисти ще участват в него, часовете за ресурсно подпомагане на всеки специалист, както и необходимостта от изработване на индивидуални или специални учебни програми и планове. Планът за подкрепа е мост между функционалното оценяване и включването на ученика с множество увреждания в образователния процес – неговото активно участие.

Понятието за участие

Въпреки че в научните изследвания е изучавано участието на децата и учениците с множество увреждания в образователната и обществената среда, в много малко от тях са направени проучвания на това в какви дейности е проявено тяхното успешно участие.

Като правило индивидуалното функциониране и активното участие обединяват качества и характеристики, които могат да бъдат представени като познавателни способности, двигателни способности, личностни качества и др. Любопитното в пояснява̀не същността на участието е, че то е повлияно както от посочените вътрешни харак-

теристики на детето, респективно ученика, така и от условията на средата и различните външни фактори. В участието е обединено взаимодействието на индивидуалните и социалните фактори. Увреждането създава ограничение, което трябва да се преодолее чрез условията в средата.

Участието на ученика с множество увреждания в образователния процес зависи от няколко основни фактори. То е процес и според Анна Акселсон участието се определя на първо място, като, физическо присъствие на ученика в образователната среда и, второ, като негова степен на ангажираност. Участието в дадена дейност е възможно само ако се случи и се предлага на детето. То се определя от следните фактори:

1. Подбор на принципи в образователния процес.
2. Особености на ученика – адаптиране на дейностите и материалите.
3. Възрастови особености.
4. Използване на ефективни образователни стратегии.
5. Проследяване на напредъка в развитието.
6. Подбор на подходящи помощно-технически средства.
7. Подходящи инструкции и подходящи задачи.

Международната класификация на функционирането, уврежданията и здравето на Световната здравна организация (ICF-WHO, 2007) гласи, че класификацията на множеството увреждания трябва да включва анализ на нивата на участие в жизнения контекст, показани от дадено лице. Тази концепция на участието идентифицира необходимостта детето не само да изпълнява изолирани задачи, но и да се включи в ежедневни ситуации (Amaral, Celizic, 2015). Участието включва способността за извършване на дейността в даден контекст, както и степента на участие в нея (включването), колко дейността е интересна и как подкрепя изграждането на умения за справяне с ежедневните дейности и развитието на полезните умения на децата с множество увреждания. Следователно образованието следва да разглежда следните нива на активно участие според същите автори:

1) Качеството на заобикалящата среда.

В контекста на позиционирането на детето в нея. Понякога въпреки достъпността на заобикалящата среда децата не могат да се включат в нея поради нарушенията в комуникацията им невъзможността да общуват с другите в средата. Нарушената или ограничена мобилност също е фактор за неучастието на детето с множество увреждания заради невъзможността да изследва средата и да я опознава, и изучава. Тук учителят – фасилитаторът (Гърбачева, 2015) помага на ученика да премине през всички стъпки в дадената дейност. Той е посредник между сложния свят, заобикалящ детето, и неговото ниво на възприемане и разбиране на непознатото. Това прави средата разбираема и подкрепя участието в нея.

2) Нивата на внимание и ангажираността с дейността.

Важно е не само физическото присъствие на ученика с множество увреждания в средата и в дейността, но и неговото активно участие в нея чрез включване. Активното споделено внимание, преодоляването на бързото изтощаване и умората са важни фактори за гарантирането на интереса и активността по време на дейностите. Понякога тези ученици дават ясни сигнали за липса на концентрация и умора, които трябва да се вземат предвид от учителя.

3) Възможности за контрол върху околната среда.

Става дума за контролиран избор от дейности и действия на ученика в средата. Той въпреки пониженатa си мобилност, а в някои случаи – затруднена комуникация, може да изрази предпочитание към точно определена дейност. Релацията „избор–управление“ е ключова за промяна средата от детето. Отговорност на учителя е не само да предлага каквато и да е дейност на ученика, а дейност, в която ще се формират полезни умения за самостоятелен и независим живот. Обратната връзка между ученика и учителя в тези дейности е от особено значение.

Ефективната комуникация може да бъде осигурена като:

- Взаимодействия на различни нива – общуване;
- Различни начини на комуникация – вербална, невербална, използване на картинни системи, жестове и електронни устройства при комуникирането;

• Изразяване на желания и предпочитания – искам, не искам, нуждая се от и т.н.;

• Мотивация за участие на фона на подкрепящи и приятни преживявания и формиране на интерес. Не просто безцелно общуване, а взаимодействие с обмен на информации.

4) Качество на взаимодействията с възрастните и останалите деца в околната среда.

Учителят по време на дейностите насърчава взаимодействието на детето с множество увреждания с останалите ученици. Във всеки момент той може да промени целите и задачите в образователния процес, за да постигне конкретен резултат – ангажирането и участието на ученика с множество увреждания в дейността на класа или групата, а не само неговото физическо присъствие.

Въпреки че тези въпроси са взаимосвързани, струва си да се анализират подробно, ако искаме да идентифицираме факторите, които могат да допринесат за качеството на участието.

В крайна сметка можем да заключим, че участието се определя от това **колко ученикът с множество увреждания е по-самостоятелен във всяка дейност**, включително в процеса на обучение.

Функционално оценяване

Функционалното оценяване е процес на събиране и обработване на информация, свързана с появата, развитието, протичането и терапията на т.нар. множество увреждания при децата. Защо функционално?

Оценяването на потребностите е първата стъпка в посока предоставяне на допълнителна подкрепа за личностно развитие на детето. Тя се налага при индикации за дете със специални образователни потребности, в риск, с изявени дарби и с хронични заболявания.

Родителят може да бъде консултиран от всеки от педагогическите специалисти от детската градина или училището за необходимостта от оценяване на потребностите на конкретното дете/ученик.

Оценката се осъществява в две основни направления:

1. Оценка на потребностите на детето:

• здравословно състояние;

• възможности за участие в образователния процес;
• силни страни;
• затруднения;
• актуални способности и възможности за реализация.

2. Оценка на средата – образователна и семейна:

• достъпност на физическа и архитектурна среда;
• семейна среда и комуникации в семейството – родителски стилове;
• образователна среда – наличие на помощни средства и технологии, подкрепяща среда, информационни и технически ресурси, учебни програми и учебно съдържание.

Оценяване на познавателното развитие

Оценката на индивидуалните потребности на децата, за които има индикации, че са със специални образователни потребности, включва оценка на:

• познавателното развитие;
• комуникативните умения;
• социалните умения;
• физическото развитие;
• адаптивното поведение;
• психичните реакции;
• семейното функциониране.

Тази оценка се извършва в срок до 3 месеца от началото на учебното време на съответната учебна година, като продължителността на оценяването е най-малко 14 дни. Може да се извършва и по всяко друго време през учебната година, ако се разпознае потребност от такава оценка, като оценяването е най-малко 14 дни и се извършва в срок до 3 месеца от установяване на потребността.

Определяне на допълнителната подкрепа за личностно развитие при състояния на множество увреждания и план за подкрепа

Допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата се предоставя въз основа на извършена оценка на индивидуалните им

потребности. Оценката се направена от екип за подкрепа за личностно развитие на детето, утвърден със заповед на директора на детската градина или училището за конкретно дете или ученик.

Оценката на индивидуалните потребности на дете или ученик е процес на събиране и анализиране на специфична информация за неговото функциониране – силни страни, затруднения, потенциал за оптимално развитие, участие в образователния процес, възможности за реализация.

За извършването на оценката се основаваме на сведения и документи, изготвени от различните специалисти и родителите, които са обособени като:

- статуси от проведени предварителни изследвания и консултации – психологични, логопедични, медицински – при наличие на такива в зависимост от потребностите на детето;
- всички необходими здравни, социални, съдебни, както и други документи, които имат отношение към обучението и образованието на детето, включително документи от детската градина при наличие на такива, необходими за извършване на оценката на индивидуалните потребности;
- протокол от специализирана по профила на заболяването лекарска консултативна комисия или от друга експертна лекарска комисия с приложени лична амбулаторна карта, съдържаща необходимите изследвания, консултации, епикризи и други, които удостоверяват заболяването – при деца и ученици с хронични заболявания.

При извършването на оценката се вземат предвид и:

- резултатите от ранното оценяване на развитието на детето и на риска от обучителни затруднения;
- документите от личното образователно дело и материали на детето.
- други документи при необходимост по преценка на екипа.

Оценката на потребностите на детето, което не владее български език, се извършва на езика, който детето владее най-добре. При необходимост родителят осигурява преводач по време на оценката. В случай че родителят не може да осигури преводач, съдействие може да окаже Регионалното управление на образованието.

Оценката на индивидуалните потребности на децата, за които има индикации, че са със специални образователни потребности, се извършва от психолог, логопед, ресурсен учител, а при деца с увреден слух – и от рехабилитатор на слуха и говора. Оценката на децата/учениците се извършва индивидуално от всеки специалист при отчитане на силните страни и възможностите за участие в образователния процес на детето.

Оценката на индивидуалните потребности от допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата е функционална. Функционалното оценяване съдейства за:

- разкриване на индивидуалния потенциал и специфичност на потребностите, като се основава на положителните тенденции за развитие;
- определяне на необходимите допълнителна подкрепа и ресурси;
- определяне на образователните цели и задачи, съдържание, тематика и дейности на индивидуалната програма за обучение и развитие.

Следователно функционалното оценяване е ключов и единствено ефикасен начин за разкриване на уменията за участие в образователния процес. Определящи за него са наблюдението и разкриването на индивидуалният капацитет за взаимодействие със средата, основани на знанията за околния свят и на адаптивните характеристики в поведението на децата.

При извършването на това оценяване увреждането и функционирането се разглеждат като следствие от взаимодействието между индивидуалните фактори, изразени в здравословното състояние (заболявания, разстройства и нарушения), и факторите на средата (контекста).

Според О'Нийл и колектив функционалното оценяване е процес на събиране на информация за необходимостта от ефективна допълнителна подкрепа. То се превръща в средство за повишаване на самостоятелността на децата (Гърбачева, 2015 г.)

Времето за индивидуално оценяване на едно дете е по преценка на съответния специалист и е в зависимост от индивидуалните особености и потребности на детето.

При оценяване на индивидуалните потребности на специалистите от екипа:

- използват адаптирани за българските условия инструменти, например DP-3: Рейтингова скала за оценка на детското развитие, WISC IV: Скала за интелигентност на Уекслер за деца, Conners 3: Рейтингова скала за оценка на хиперактивността и коморбидните състояния, CARS2: Рейтингова скала за оценка на детския аутизъм, методики за функционална оценка като методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците, методика за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие, методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, методики за вербално и невербално оценяване – ПЕКС (PECS) система, МАКАТОН, комуникация „ръка в ръка“, метода Тадома, метода С-МАР и други;
- вземат предвид образователните и личните постижения на детето или ученика;
- вземат предвид социалното и емоционалното развитие на детето или ученика;
- използват формални и неформални методи на наблюдение и оценка;
- използват събраната до момента информация за детето и ученика по чл. 29 от Наредба за приобщаващо образование;
- вземат предвид информацията за детето или ученика, предоставена от ръководителите на социални услуги в общността, в случаите, когато детето или ученикът ползват такива, както и от лечебни заведения при необходимост;
- вземат предвид мнението на родителя;
- вземат предвид мнението на детето или ученика – при възможност;
- гарантират достъпа до информация на родителя през всички етапи на оценяващия процес;
- спазват етичния кодекс на детската градина или училището.

Планирано участие в образователния процес

Планирането на участието в образователния процес се определя от оценката на самостоятелността на ученика с множество увреждания в различните дейности на учебния процес. То предполага участието на ученика в дейности като:

- самообслужване;
- комуникация;
- социално взаимодействие;
- ежедневни и полезни умения;
- познавателно развитие.

Следователно за участието в теоретичен план се говори с понятията на Ю. Бронфенбренер, представени в биоекологичния модел на развитието като феномен на непрекъснатата промяна на биопсихологичните характеристики на човешките същества, индивиди и групи. Развитието е процес, който се разпростира през целия живот. (Гърбачева, 2015). Фундаментален принцип е зависимостта на индивида от средата, водещо е влиянието на характеристиките на развиващия се субект, в случая детето с множество увреждания, и факторите на заобикалящата го среда. Детето расте под грижите и закрилата на своите родители. То расте заедно със своите братя и сестри. Това е неговата микросистема или микросреда, в която то общува с близките си. Този цикъл на общуване е първия подкрепящ фактор за развитието на детето. По-късно в екзосистемата на детето се включват педагогическите специалисти и кръгът на общуване се разширява. Включват се ресурсните специалисти – ресурсен учител, специален педагог и останалите специалисти – психолог, логопед, учители, както и помощникът на учителя. Постепенно кръгът се разширява по посока на законодателство и социални норми, но за участието в образователния процес ще бъдат достатъчни екзосистемата и взаимоотношенията в нея, а те са учител–ученик, ученик–ученик, ученици–учители–родители, и др. (Фиг. 1.).



Фиг. 1. Anna Karin Axelsson (2014); Анелия Гърбачева (2015)

Заключение

В заключение можем да обобщим че чрез функционалното оценяване на множеството увреждания (комбинираните състояния) при децата се събира достатъчно информация, необходима за правилното структуриране на дейностите за подкрепа за личностно развитие на тези деца. Тези дейности изискват участие, което представлява активно включване на ученика с множество увреждания в образователния процес чрез неговите силни страни и интереси, потребности и способности. То (участието) е процес и се определя от това **колко ученикът с множество увреждания е по-самостоятелен във всяка дейност**, включително в процеса на обучение. Не е достатъчно само физическото присъствие на ученика в образователната среда. Крайната цел е неговото включване в нея. Затова функционално се извършва оценка и на ресурсите на средата. Дали тя е архитектурно и организационно достъпна, дали, колко и как е подкрепяща, позитивна и приобщаваща. Избира се и се структурира мултидисциплинарен екип, което е първата стратегия за подкрепа на тази група ученици. След това се изработва план за подкрепа, който е мостът между функционалното оценяване на потребностите и осъществяването на дейностите за подкрепа, изискващи участието на детето или ученика с множество увреждания в образователния процес.

Крайната цел на подкрепата е формиране и развиване на умения за самостоятелен и независим живот, т.нар. автономност. Целият

образователен процес е подчинен на философията за учене през целия живот и не може да се реализира без активното участие на ученика с множество увреждания.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гърбачева, А. (2015).** Екологичен подход в инклузивното образование. В. Търново.
2. **Гърбачева, А. (2015).** Участие в образователния процес на 6–9-годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност. В. Търново.
3. **Цветкова-Арсова, М. (2015).** Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София.
4. **Закон** за предучилищното и училищното образование (Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12. 2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12. 2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.).
5. **НАРЕДБА** за приобщаващото образование Обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10. 2017 г.
6. **РААБЕ България (2017).** Наръчник за приобщаващо образование. София.
7. **Amaral, I., Celizic, M. (2015)** Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities, Zagreb, Croatia.
8. **Axelsson, A. (2014).** "Children with profound intellectual and multiple disabilities and their participation in family activities".

Участие на ученик
с множество увреждания в
образователния процес

Сътрудничество между
специалистите и
семейството

Стоян Павлов



fppt.com

Що е участие?

Участието се определя от това колко ученикът с множество увреждания е по-самостоятелен във всяка дейност, включително в процеса на обучение.

fppt.com

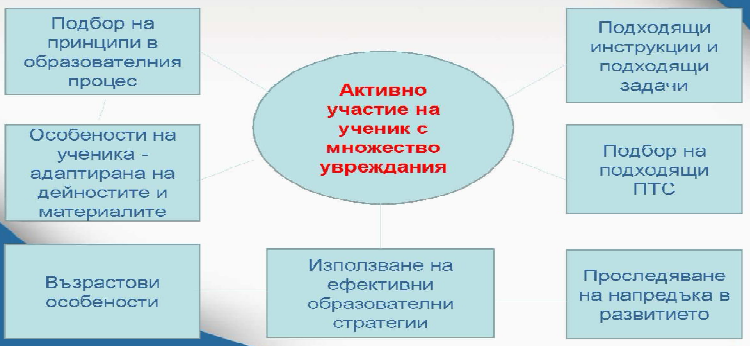
Дейности

- Самообслужване
- Комуникация
- Социални контакти
- Езикова изява и езиково развитие
- Ежедневни и полезни умения
- Познавателно развитие

Общуване

fppt.com

Активно участие
Anna Karin Axelsson, 2014



fppt.com

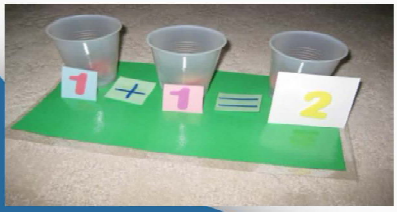
Някои принципи

- Равенство, право и достъп до образование
- Образованието да е безплатно
- Индивидуализация
- Практичност
- Доверие
- Доброволно участие
- Самостоятелност
- Нормализация

fppt.com

Особености на ученика

Адаптиране на дейностите и материалите



Стъпки

1. Конкретни предмети
2. Представяне, демонстрация /визуализация/
3. Преход към абстрактни понятия

fppt.com

Подходящи инструкции и задачи

- Подходящи инструкции
- Подходящи задачи



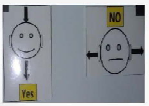




fppt.com

Помощни технически средства

Алтернативни системи за комуникация



Компютър



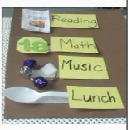
ПТС

Различни приложения и гласови устройства





Календарни системи



Слухови апарати



fppt.com

Ефективни образователни стратегии

- Възрастови особености
- Проследяване на напредъка в развитието
- Ресурси на образователната система

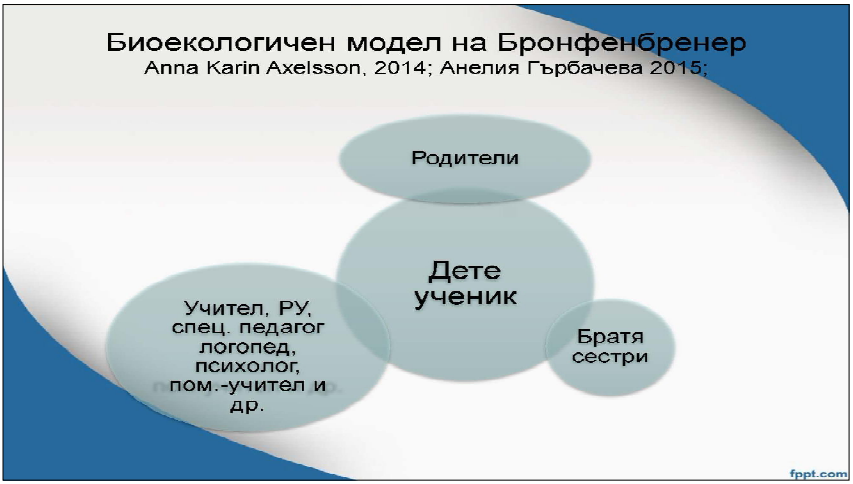
fppt.com

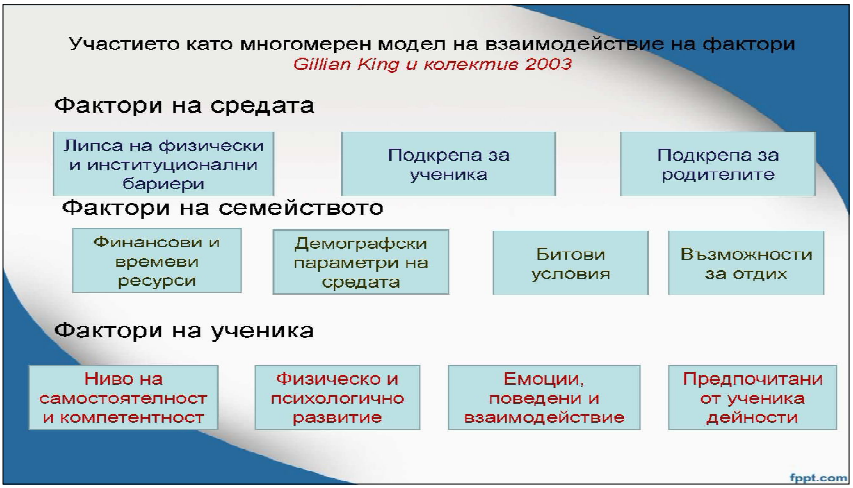
Възрастови особености

- Проблемът е в това, че често развитието на детето/ ученика с множество увреждания не съответства на неговата календарна възраст
- Проследяване на напредъка в развитието- извършва се от екип от специалисти



fppt.com


Биоекологичен модел на Бронфенбренер
Anna Karin Axelsson, 2014; Анелия Гърбачева 2015;
Родители
Дете ученик
Учител, РУ, спец. педагог логопед, психолог, пом.-учител и др.
Братя сестри
fppt.com


Участието като многомерен модел на взаимодействие на фактори
Gillian King и колектив 2003
Фактори на средата
Липса на физически и институционални бариери
Подкрепа за ученика
Подкрепа за родителите
Фактори на семейството
Финансови и времеви ресурси
Демографски параметри на средата
Битови условия
Възможности за отдих
Фактори на ученика
Ниво на самостоятелност и компетентност
Физическо и психологично развитие
Емоции, поведени и взаимодействие
Предпочитани от ученика дейности
fppt.com

Сътрудничество

Роля и функции на училищния екип за подкрепа за личностно развитие

- Функционално оценяване
- Адаптиране на средата
- Адаптиране на програмата
- Адаптиране на методите на преподаване
- Адаптиране на методите на изпитване и оценяване
- Осигурява допълнителна подкрепа за ЛР

fppt.com

Сътрудничество

Роля и функции на училищния екип за подкрепа за личностно развитие

Екипът за подкрепа за личностно развитие работи съвместно с родителите.

При необходимост работи с:

- Регионалните центрове за подкрепа за процеса на приобщаващото образование.
- Центровете за подкрепа за личностно развитие.
- Центрове за специална образователна подкрепа.

fppt.com

Някои важни правила

1. Ред и дисциплина.
2. Гъвкавост и при работата на членовете на екипа.
3. Отговорност.
4. Екипите работят целогодишно по график, утвърден от директора на училището, съгласуван с ЦСОП.
5. Заседанията на екипа са редовни, когато присъстват всички членове. Решенията се вземат с мнозинство на повече от половината членове.
6. Екипът извършва функционална оценка след постъпването на ученика с МУ в училището и подпомага обучението му.

fppt.com

Библиография

- 1. Гърбачева, А. (2015). Екологичният подход в инклузивното образование, АИО, В.Търново
- 2. Axelson, A (2014) Children with profound intellectual andmultiple disabilities and their participation in family activities. Göteborg.
- 3. Gillian King (2003) AConceptualModeloftheFactorsAffectingtheRecreationre trieved, Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, Vol. 23(1) 2003

fppt.com


Благодаря за вниманието!
3 ДЕКЕМВРИ
МЕЖДУНАРОДЕН ДЕН НА
ХОРАТА С УВРЕЖДАНИЯ
Стоян Павлов, докторант
по Специална педагогика/Приобщаващо образование
към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“
fppt.com

СТРАТЕГИИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА ДОСТЪПНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА ЗА ДЕЦАТА С УВРЕДЕН СЛУХ В МАСОВАТА КЛАСНА СТАЯ

Неда Балканска

Резюме: Обект на внимание в настоящия доклад е съвременното приложение на мануалните средства (жестов език, калкираща жестова реч и дактил) в обучението на децата с увреден слух в общообразователната среда. Основната теза, която се застъпва в изложението е, че този подход допринася за оптимизиране на образователната среда не само на децата с увреден слух, но и на всички деца със СОП, както и на учениците в норма. Солидни аргументи в тази посока дава теорията за множествената интелигентност в посока регистриране стила на учене за всяко дете и постигнатите резултати в световен мащаб от прилагането на тази нетрадиционна стратегия.
Ключови думи: приобщаващо образоване, жестов език, деца с увреден слух, мануални средства за обучение.

Увод

Съвременната класна стая се характеризира с все по-разнороден състав – ученици със СОП; представители на различна културна и икономическа среда. Това изправя учителите пред огромни трудности да достигнат до своите ученици, прилагайки еднотипен подход в обучението. Затова се налага да се търсят нови пътища на преподаване, чрез които всички ученици да бъдат ангажирани в учебния процес. Качествено решение на този проблем предлагат теорията за множествената интелигентност и необходимостта от диферен-

циран подход, базиран на индивидуалните потребности. В рамките на този подход намира място една качествено нова, но все още не твърде популярна стратегия в обучениетоприложение на мануалните средства (жестов език (ЖЕ), калкираща жестова реч (КЖР) и дактил) в общообразователната среда. За масовите педагози диференцираният подход съвсем не означава диспропорция на учебното време в полза на удовлетворяване потребностите на учениците със СОП за сметка на останалите деца в класа. Прилагането на съвместни дейности представлява ефективна превенция на този проблем. Особено полезно е да се водят бележки във връзка с методите на обучение (тези записки могат да се отбелязват в индивидуалното портфолио), които се използват, както и да се отбелязват предимствата и недостатъците на всеки от тях с цел да се разработи ефикасна система на работа (Балканска-Трошева, 2014).

Същност на теорията за множествената интелигентност

За да се осъществява ефективно обучение, е необходимо да се диагностицира стилът на учене на интегрирания ученик, а учебното съдържание да се предоставя в съответствие с индивидуалния стил. За целта е важно да се знае, че стилът на учене на всеки ученик се отличава с доминиране на различно равнище на интелигентност. Това е във връзка с понятието „множествена интелигентност“, което обединява в себе си отделни равнища. Освен взаимодействието между тях е характерно е доминирането на едно или няколко равнища, като при всяка личност доминантите са различни. Това има пряко отношение към анализа на постъпващата информация, нейното задържане и интереса към целия процес. При децата доминирането на определени равнища е свързано със стила на учене. За децата със слухови нарушения е от първостепенно значение да се идентифицира оптималният път за преработка на информацията. Схематично съотношението между отделните нива на интелигентност може да бъде представено по следния начин (фиг. 1., Gardner, 2006).



Фиг. 1. *Нива на множествената интелигентност*

Лингвистичната интелигентност се характеризира с изразена способност за оперирање с езиковите средства (в устна и писмена форма). Това е и основната база, на която се структурира учебното съдържание в традиционната образователна система.

Визуално-пространствената интелигентност се отличава с добре развита зрителна памет и умения за учене посредством визуални средства – реални обекти, илюстрации, снимки, схеми, таблици, символи и т.н. Тези деца се ориентират и запомнят точно разположението на предметите в пространството. Това е и водещият тип интелигентност за децата със слухови нарушения.

Логико-математическата интелигентност се изразява в подчертана способност за оперирање с числа и логическо мислене. Децата с подобен вид интелигентност обичат смятането, логическите

задачи, работата с компютри, дейностите, които изискват точност и добра организация.

Слуховата (музикална) интелигентност се характеризира с добре развита слухова памет – информацията се обработва по-добре чрез слуховото възприятие. Бързо възприемат мелодии, проявяват подчертано отношение към ритъма и интонацията на речта.

Двигателната интелигентност се характеризира с умения за изразяване чрез движенията на тялото, двигателна сръчност. Такива деца възприемат информацията по-ефективно в условията на двигателни дейности, опериране с обектите. Демонстрират добра координация на движенията и контрол на тялото. Учат по-добре чрез тактилните и вкусовите възприятия – на базата на опипването на предметите. В традиционното обучение такива деца имат нужда от периодични почивки и физически упражнения, за да се осигури максимална концентрация в учебно време.

Интерперсоналната интелигентност се изразява в умения за ефективно общуване с околните, лидерски качества. Деца с подобен тип интелигентност учат най-добре в групови дейности и дискусии.

Интраперсоналната интелигентност е насочена към вътрешния свят на личността. Децата се отличават с добро самопознание – много точно отчитат своите силни и слаби страни, отлично се контролират. Те са по-затворени, учат най-добре самостоятелно, в индивидуални дейности и се проявяват като индивидуалисти.

Натуралистичната интелигентност е насочена към връзката с природата – такива деца учат най-добре по време на екскурзии, наблюдения на природни явления, извънкласни дейности.

Екзистенциалната интелигентност е с философска насоченост към въпросите за живота, смъртта и други житейски проблеми.

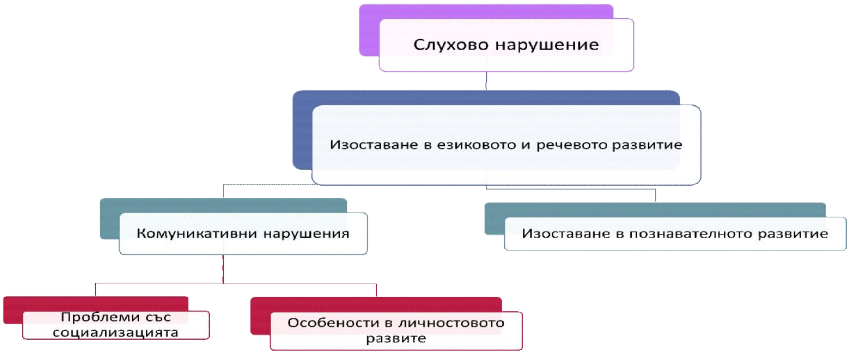
На практика различните видове интелигентност си взаимодействат по специфичен начин като винаги има изразени един или повече водещи типове, които, определят стила на учене за конкретното дете.

На базата на теорията за множествената интелигентност може да се реорганизира целият процес на обучение в училище. Този тип обучение включва в себе си индивидуалния подход, гъвкави форми на работа и активно участие на всички ученици в класа независимо от техните персонални особености и способности. Задачата на учите-

ля е безусловно да приеме всички деца, които срещат затруднения, и да включи всички ученици в учебните дейности. Същността на обучението се състои в подготовката на един урок за всички ученици в класната стая с прилагането на различни методи на обучение и оценяване. Тази идея е в разрез с подготовката на различни уроци за различните ученици. Урокът включва изобилие от техники, които са адресирани към учениците на всички равнища. Наред с това е необходимо да се диагностицира стилът на учене на интегрирания ученик и учебното съдържание да се предоставя в съответствие с индивидуалния стил.

Последици от слуховото нарушение. Алтернативни средства за комуникация и обучение

Слуховият дефицит води до ограничаване обема от акустичната информация. Макар да се счита, че водещият анализатор при човека е зрителният, тъй като информацията, която постъпва чрез него, е в най-голям процент, слуховото възприятие осигурява вход до едни от най-важните средства – езика и речта. Чрез тях личността осъществява контакт с околния свят, опознава го, трупа опит и се развива. В този смисъл наличието на различно по степен нарушение на слуха е свързано със сериозни вторични отклонения (фиг. 2.)



Фиг. 2. *Последици от слуховото нарушение*

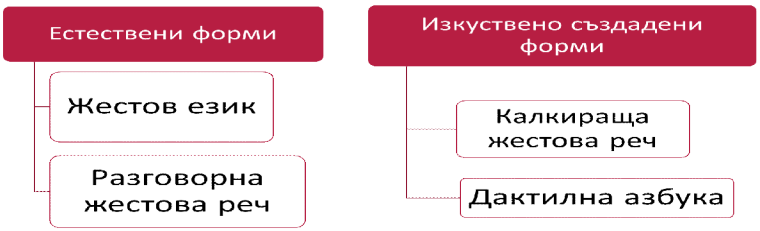
Децата с увреден слух представляват много интересна група – от една страна, те са ярки представители на децата с комуникативни нарушения, когато се намират в среда, в която не владеят общото

средство за общуване (напр. в чуваща среда без умения за ползване на вербалния език). От друга страна, ако се намират в среда на глухи хора и владеят ЖЕ, всякакви бариери в общуването падат и децата нямат никакви комуникативни затруднения (фиг. 3.).



Фиг. 3. *Компенсаторна функция на жестовия език*

В общуването и обучението на децата с увреден слух може да се включат разнообразни алтернативни форми, които да стимулират комуникацията, овладяването на знания и умения (фиг. 4.).



Фиг. 4. *Разновидности на мануалните форми за общуване и обучение*

Калкиращата жестова реч (КЖР) се развива като вторична знакова система и черпи основните жестове от фонда на характерния за страната ЖЕ. В този смисъл КЖР може да се разглежда като резултат от взаимодействието между вербалния и ЖЕ. Наред с това КЖР в процеса на своето развитие разработва и собствени лексически средства (напр. обществено-политически, научни термини и т.н.), необходими за успешната комуникация във формални ситуации. Следователно равнището на овладяване на КЖР определя степента на усвояване на вербалния език и формиране на тесни връзки между жестовете и съответстващите им думи. Успех в комуникацията на базата на КЖР постигат далеч не всички глухи хора, а само тези, които добре развиват словесната реч (Зайцева, 2000).

Дактилната азбука е чудесно средство за стимулиране на словесната памет, като осигурява достъп до звуко-буквената структура на думите, също така улеснява децата в процеса на огрaмотяване, като хвърля мост между звуковете и техните печатни аналози– буквите.

Особености на ученето при деца с увреден слух. Същност на билингвизма

Традиционната образователната система разчита основно на предаването на информацията по словесен път. Така езикът и речта в училище, от една страна, са средство за обучение, от друга предмет на изучаване. При децата с увреден слух равнището на владеене на вербалния език е различно. То може да се допълва от други речеви и езикови форми, като калкиращата жестова реч (КЖР), жестовия език (ЖЕ), дактилната азбука. Наред с това нарушението на слуха е постоянен фактор, който невинаги може да се преодолее напълно. Затова е съсвсем естествен стремежът на слухово увредените ученици да използват и други, по-достъпни за тях средства. Те изключително бързо усвояват конструкциите в мануална форма, които се възприемат изцяло зрително.

Установено е, че билингвизмът, регистриран в сферата на комуникацията, се проявява и в психическата дейност на учениците с увреден слух. Проведени са изследвания със слухово увредени ученици

от IV, VII и X клас във връзка със запаметяването на думи и съответните им жестове (Розанова, 1978). Установено е, че всички възрастови групи запомнят по-добре жестовете от думите. В края на експеримента участниците проявяват умения и да класифицират успешно жестовете по смисъл, което свидетелства за високо равнище на осмисленост при запомнянето и развитие на асоциативното мислене. Т. В. Розанова (1978) подчертава, че в дълговременната памет на учениците със слухови нарушения се формират сложни системи, в които се отразява процесът на взаимодействие на словесната и жестовата реч, на базата на които се създават по-тесни връзки между значението на думите и жестовете. Резултатите свидетелстват, че в края на експеримента учениците от началния курс са в състояние да обозначат с думи 55% от представените им жестове, тези от средния курс – 70%, а от горния курс – 95%. Това позволява да се направи изводът, че билингвизмът се отразява на познавателната дейност на децата с увреден слух, влияе на развитието на паметовите процеси, усвояването на понятия и т.н.

Виготски (1986) твърди, че полиглосията (владеенето на различни форми на речта) е най-ползотворният път за речевото развитие на слухово увредените деца. Той има предвид устната, писмената и жестовата реч. Въпреки огромните технологични и образователни промени, които са настъпили в системата за обучение на ДУС, това твърдение продължава да е актуално.

Мануалните средства (ЖЕ, КЖР и дактилната азбука) в общообразователната класна стая

Мануалните средства успешно се прилагат и оптимизират образователната среда не само за децата със слухови нарушения, но и за учениците със СОП, както и за тези в норма. Изследванията показват, че комбинирането на ЖЕ и вербалния език подпомага учениците да формират ментални образи. Този мултимодален опит помага за създаването на нови пътища в мозъка за съхраняване на информацията. Също така подпомага учениците да запомнят знакуваните и словесно подавани думи (Daniels, 2001). Съвременните ученици са с разнородни потребности и приложението на ЖЕ може да стимулира бързите учебни

постижения в класната стая. Децата учат по-ефективно, когато могат да видят, чуят и да усетят думите, които изучават. Едновременното позване на вербалния и ЖЕ в клас предлага на учениците възможност да осмислят думите, техните части, изреченията и техните части в лингвистична, визуална и пространствена перспектива (Heslinga et all., 2012). Използването на ЖЕ позволява на учениците да се адаптират към съдържанието чрез предпочитаната от тях модалност. Знакуването стимулира изучаването и разбирането. В допълнение, ЖЕ дава предимство на тези ученици, които често са социално изолирани, като им позволява да се включват в приятни и забавни езикови дейности и да трупат академични знания (Brereton, 2008, 2010). ЖЕ съдейства за създаване на адекватна обучаваща среда за учениците с езиково изоставане. Toth (2009) стига до извода, че социализацията нараства със знакуването независимо от нарушението на детето и ЖЕ служи за себеизразяване, успешна комуникация и важна връзка между учениците и учителите. Учителите, които използват ЖЕ и дактил:

1. Успяват да контролират поведението на учениците;

2. Поддържат тяхната активност по време на часа;

3. Подпомагат огромотителния процес – овладяването на звуковата страна, четене и писане;

4. Подпомагат речевото развитие на учениците;

5. Подпомагат езиковото развитие;

6. Влияят положително върху комуникацията и взаимодействието между учениците.

Dennis and Azpiri (2005) твърдят, че ЖЕ в общообразователната класна стая е естествено средство за приковаване на вниманието на учениците, което им помага да се фокусират върху учителя, да осъществяват контакт с очи, да различават значението на изражението на лицето и движенията на тялото паралелно с думите. ЖЕ обогатява обучаващата среда (Daniels, 2001). Изследванията още сочат, че ученици, които използват ЖЕ, се научават да четат по-бързо (Goode et all., 1993/94). Учителите може да оценят приложението на знаковите средства при:

1. Работата над времевите понятия – календарното и часовото време.

2. Свързването на дактилемите със звуковете и буквите.

3. Връзка между знакуваните думи и печатен текст за развиване на по-прецизна техника на четене.

4. Използване на дактила за четене на печатно изписани думи.

5. Обогатяване на речниковия запас с нови думи.

6. Стимулиране на речевото и езиковото развитие при ученици със СОП.

7. Стимулиране на речевото и езиковото развитие при ученици-билингви.

Учителите и учениците се учат и практикуват едновременно. Така се открива обща страна между тях и учениците осъзнават, че учителите им също имат нужда от упражнения. Същевременно приложението на мануалните средства в обучението не изисква допълнителен финансов ресурс.

Овладяване на ЖЕ в масовата класна стая

Много удачни са груповите дейности за обучение, в процеса на които ЖЕ се използва в подкрепа на способностите и понятията, усвоявани в часовете. Средно една група трябва да включва около 5-7 ученици. Учителят може да прилага стандартни методи за оценка на постиженията по дадена тема, посветена на преговор и затвърждаване на старите знания. Една любима дейност за децата е съставянето на изречения. Всеки ученик пише на картонче изречение, след това всички картончета се поставят в купа. Накрая децата теглят по едно изречение и се опитват да го знакуват. После някои от учениците знакуват, другите превеждат. Така се формират комуникативни способности и се осъществява работа върху граматиката. Друга дейност – разказ на истории – едно от децата знакува свързани по смисъл изречения, другите превеждат, и обратното.

Жестов превод в масовата класна стая

Ролята на жестовия преводач в класната стая е да предаде атмосферата и съдържанието на комуникацията в час. Жестовите преводачи не са учители, нито асистенти. Те не са ментори на децата с увреден слух и не отговарят за присъствието на детето в училище,

както и на усилията, които то полага. Работата на жестовия преводач не започва и не свършва в класната стая. Преводачът трябва да е наясно със съдържанието, което ще се обсъжда в часовете, задача, която изисква често предварителна подготовка върху думи и изрази, двързани с темата на урока. Добрият преводач не започва превода заедно с речта на учителя, а го следва с едно-две изречения закъснение (National Deaf Center, 2017).

Задачата на учителя, когато е налице присъствие на жестов преводач в класната стая, е:

1. Да осигурява ресурси за подготовка на жестовия преводач по учебните теми.

2. Да избере адекватно и добре осветено място за ДУС и жестовия преводач в класната стая.

3. Да говори с естествена интонация и нормален темп на речта.

4. Да планира почивки.

5. Да говори в единствено число и да гледа директно детето с увреден слух, а не жестовия преводач.

Заключение

Резултатите от ползването на мануалните средства в общообразователната среда свидетелстват, че се:

1. Удовлетворяват разнородните образователни потребности на учениците;

2. Изясняват и се уточняват понятия;

3. Учениците се ангажират в дейности, които редуцират стреса в процеса на изграждане на връзки между езиковата и когнитивната сфера;

4. Стимулират социализацията, самочувствието, комуникацията и разбирането на учениците в класната стая;

5. Повишават активността на учениците и взаимодействията между тях в процеса на учене.

БИБЛИОГРАФИЯ

Балканска-Трошева, Н. (2014). *Приобщаване на детето с увреден слух в образователната среда.* София: Феномен.

Зайцева, Г. Л. (2000). Жестовая речь. Дактилология. Москва: Владос.

Розанова, Т. В. (1978). Запоминание словесного материала. Сб. Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва, с. 68–106.

Brereton, A. (2008). Sign language use and appreciation of diversity in learning classrooms. Early years: An International Journal of International Research and Development, 28 (3), 311–324.

Brereton, A. (2010). Is teaching sign language in early childhood classrooms feasible for busy teachers and beneficial for children? Young children, 65 (4), 92–97.

Daniels, M. (2001). Dancing with words: Signing for hearing children's literacy. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Dennis, K., Azpiri, T. (2005). Sign to learn: American Sign Language in the early childhood classroom. St Paul, MN: Redleaf Press.

Heslinga, V., Nevenglosky, E. (2012). Inclusion, signing, socialization, and language skills. Sign language in the inclusion classroom. Electronic Journal of Inclusive Education, Vol. 2, № 9, art 4.

Gardner, J. (2006). Assessment and learning. San Diego.

Goode, D. (1994). A World Without Words: The Social Construction of Children Born Deaf and Blind, Philadelphia: Temple University Press.

National, Deaf Center on Postsecondary Outcomes (2017). Sign Language Interpreters in the Classroom. www.nationaldeafcenter.org

Toth, A. (2009). Bridge of signs: Can sign language empower non-deaf children to triumph over their communication disabilities? American Annals of the Deaf, 154(2), 85–95.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. (A. Kozulin, ed.). Boston: Massachusetts Institute of Technology.

УНИКАЛНИЯТ СВЯТ НА МАРТИ И НЕГОВИТЕ МАЛКИ УЧИТЕЛИ

Зоя Кокалова

ПОСЛАНИЕТО НА ЕДНА МАЙКА

„Мартин,

Моят син е едно малко, невинно създание, различно от своите връстници, различен със своята индивидуалност. Да имаш различно дете е огромна болка за всяка майка, да приемеш проблема, да се бориш с него, да водиш борба с обществото и институциите, които не са напълно готови за тези деца.

Като всяка майка и аз искам да бъде сред другите, да покаже и да прави това което може, да участва пълноценно в живота на групата, да има адекватна подкрепа от ресурси, които да стимулират изява на способности. Моето дете е изпитание не само за мен, но и за всички общуващи с него. Той е нашия изпит по милосърдие.

С уважение една бореща се майка за благополучието на своето дете!“

Резюме: Докладът предлага работещ модел за ефективно функциониране на дете в условията на детската градина. Дете – при което стандартните методи и средства за обучение не са достатъчни и са трудно, почти невъзможно приложими на този етап.

Как да се приобщя към света на Марти (казвам приобщя, защото аз съм тази, която се приспособявам и създавам условия за пълноценно участие), как да взаимодействам, как да се включвам в ситуации, как да развивам умения, как да си сътруднича, как да получа обратна връзка от дете със специални образователни потребности?

Отговорите на тези въпроси се намират в книгата **„Екологичният подход в инклузивното образование“ на проф. дн Анелия Гърбачева.**

Концепцията на екологичния подход се базира на това, че ключът за детското развитие е не в изолация, а в контакт със семейството, училището, обществото. Изграждане на система от положителни взаимоотношения. Категории като адаптация на образователната среда и сътрудничество създават условия за изграждане на инклузивна образователна среда – среда, в която всяко дете се развива.

За задържане на вниманието избрах да презентирам доклада под формата на късометражен филм, защото визуалният метод на представяне се възприема по-лесно, информацията се разбира и запомня, добива се реална представа как и какво се случва.

Основният ми мотив за представянето на този доклад са резултатите, които постигнахме за 1 месец (от 02.10.2017 г.), и защо преди не се е получавало. Запознаване на по-широк кръг от общообразователни учители за промяна на техните нагласи по отношение на приемане, допускане, екипност и сътрудничество с предлагания човешки ресурс за подкрепа, развиване на нови компетентности и удовлетворяване на потребностите на специалното дете и неговите родители.

Екологичният подход и инклузивното образование

Обединяваща концепция:

Децата:

– Имат право на достъп до всяка образователна институция, до всяко обществено място. Те учат най-добре от своите връстници, затова трябва да са заедно, а не да се извеждат някъде там, където да учат някакви правила на възрастния, които не разбират. Да, могат да бъдат извеждани, ако състоянието го изисква, но за кратко.

– Могат да се обучават – научаването не означава само и единствено академични знания. То е съвкупност от индивидуални качества, изразени чрез умение за показване на усмивка, желание за включване в игра чрез поглед, показване с жест на потребност от храна, вода…

– Трябва да получат необходимите ресурси за подкрепа – когато трудно задържат вниманието, трудно регулират поведението си, ще даваме подкрепа с награда; ако имат потребност от изграждане на хигиенни навици ще има човек до тях, ако могат да хващат предмети, ще ги заменим с адаптирани дидактични предмети, които да са в контекст с учебните теми на съответната група/клас …

– Не трябва да бъдат игнорирани, отхвърляни, етикетирани – всяко дете е уникално, различно и индивидуално, но всяко има нужда от любов, блага дума, мил жест.

– Различни са, но и те могат да ни научат: на съпричастност, на приемане, на толерантност, на грижа за другия…, на изграждане на ценности, позабравени и така необходими в съвремието ни.

Често ми задават въпроса: „ Защо трябва да учи по тематичното разпределение за съответната възрастова група?“.

Моят отговор е: чувството на принадлежност, себеутвърждаване, моделите за подражание, които ще възприеме по-лесно, натрупване на знания, които в по-късен етап ще се изразят в умения, необходими за осигуряване на самостоятелност – правя същото като другите по начин, който мога: чрез насоки от приятел или учител ще се науча да седя на столчето в различните ситуации... Самостоятелност – най-важното умение, за да може да се обслужва и грижи за себе си (напр. темата е: дадено число или формата кръг – знанията ще бъдат изразени в това да знае, че кръглото копче на дистанционното е за включване на телевизора, а любимият му канал се пуска като натисне бутон с цифра...).

Адаптиране на образователната среда

Сътрудничество между родител и учител. Техники за организиране на партньорство

Преди да започна каквато и да е организационна и превантивна дейност по отношение на възпитание и обучение на дете/ученик със специални образователни потребности, първо, се информирам за актуалното му състояние:

✓ Как функционира в дома?

Ориентиран е в помещенията, сяда на тоалетната чиния, храни се с лъжица, пие вода от шише или чаша…, комуникира чрез приближаване, докосване, издаване на звуци.

Интереси – слуша музика, арии (Лучано Паваротти).

Предпочитани дейности – да гледа анимирани детски песни, анимирани песни за букви и цифри.

Любима храна: банани, фъстъци, бонбони.

Способности: държи предмети, които ги разглежда. Умения: интонира чута мелодия.

Потребности: даване на сигнал за ходене до тоалетна, сваляне на памперс.

Желания на родителя: да е сред другите деца, да рисува, да пише в учебните тетрадки, да е ангажиран в дейностите на групата, да прави това, което може.

Опознаването чрез родителя/близките ще ускори темповете за постигане на заложените цели и очакваните резултати.

Първата стъпка към познаването на детето е привличане на родителя като сътрудник, партньор, като активен участник в процеса:

– Позитивен модел на взаимоотношения.

Говоря за детето винаги в положителен смисъл, никога не използвам отрицанието НЕ МОЖЕ, НЕ ИСКА, НЕ… Всеки родител иска да чуе, че неговото дете може. Не говоря за увреждане, а за способности, очаквания, обучение…

– Форми за обмяна на информация – активен диалог.

Майката на Марти е трудово ангажирана и комуникацията ни се провежда чрез телефонни разговори, фейсбук страница, текстови съобщения,тетрадка за обратна връзка, в която записвам дейностите през деня, поведението на детето, постигнатите резултати. Слагам работни листове по този начин родителят има готов модел за работа, чрез който ще затвърди поставените цели – примерно: задачата, която сме изпълнили заедно с Марти е оцветяване на цифрата на числото 1 и едно есенно листо, същото ще повторят и вкъщи – темата на задачата е съобразена с тематичното разпределение на групата.

– Включвам родителя или друг член от семейството – бабата, в кратка, педагогическа ситуация.

За прехода от дома до детската градина се грижи бабата на Марти.

Често родителите имат завишени очаквания от педагозите, срещат трудности при избиране и поставяне на задачи в домашна обстановка. За получаването на реална представа за нивото на успеваемостта на детето, за фиксиране и отчитане на резултата и напредъка, за обсъждане на следващи развиващи задачи всяка сутрин включвам

бабата като наблюдател или участник партньор в кратка педагогическа ситуация.

– При създаването на плана за подкрепа и индивидуалните учебни програми участва и член от семейството. Активно обсъждаме и заедно вземаме решения.

– Отделям време за разговори, споделям положителни прояви и успехи на Марти – първият ни огромен успех беше участието на Марти в Есенното тържество – за участието ни не сме правили репетиция, а само обсъждане с учителя и родителя в какво ще се състои нашето представяне и включване чрез интерес и подкрепа.

Изграждане на сътрудничество между ресурсен учител, директор, учители на групата, психолог

– Споделяне на мнения за функциониране и избиране на подходящ модел за обучението:

Досега Марти е бил извеждан от групата за индивидуална работа в кабинет. Съвместното ни решение е: детето се нуждае от модели за подражание (децата от групата), които ще усвои чрез насоки и подкрепа от учители, ресурсен учител и психолог, който също работи в групата, децата.

– Споделяне на опит и заимстване;

– Разпределяне на задачи и отговорности;

– Структуриране на пространството;

– Подпомагане в дейностите.

Благодаря на директорката на ДГ „Дружба“ – гр. Плевен, на учителите на Марти за това, че ме приеха и допуснаха. Заедно работим в екип и постигаме резултати.

Стратегии за опознаване на детето и полагане на начални стъпки към взаимодействие

– Директен контакт:

Отговор на поздрав с обръщане на тялото към мен за секунда и отдалечаване. Допусна ме да се доближа до него за кратко чрез визуализиране/телефон – на ария, изпълнявана от Лучано Паваротти. Реакцията е усмивка и поглед, задържан няколко секунди върху екрана. Детето реагира емоционално с мимика и насочен поглед на удовлетворяване на любимия му интерес.

– Наблюдение:

При първа среща с дете/ученик наблюдавам действията му около половин до един час (02.10.2017 г.), за да избера подходящите методи за развиване на социални, познавателни и комуникативни умения – моделиране на поведението, самообслужване, включване във взаимодействия, предизвикване на нови интереси, желание за участие в дейности…

Наблюдавам, за да открия:

✓ Умения за самообслужване:

Чист външен вид. Оставя се да бъде обслужван – съдейства при обличане и съблича не. Проявява съпротива при миене на ръце – подава само едната си ръка и допуска да му се намокрят само връхчетата на пръстите. Ориентира се в помещенията, обслужващи подготвителната група. Знае мястото си за хранене и сън. Ориентира се в режима за хранене чрез визуални стимули (количка с храна) и сяда на мястото си за хранене.

✓ Какво привлича и задържа вниманието?

При гледане на анимация задържа вниманието си за около максимум 5 минути, заслушва се в шумове, издавани от търкалящи се предмети в малки затворени пространства.

На другия ден носех малка бутилка от минерална вода, която напълних със стотинки по 1 и 2, и тя ми служи една седмица за привличане, задържане на вниманието и за взаимодействие.

✓ Активност:

Постоянна моторна активност – въртене на главата, ходене на пръсти, въртене на предмет, който задържа с пръсти; тича с бързо темпо, рязка и бърза смяна на дейностите, обикаля в кръг. Често се наблюдава импулс да се придвижи от едно място в занималнята до друго, с някаква цел/напр. да си вземе играчка, за кратко се спира на едно място – когато закусва, когато събува/обува обувките си, когато гледа анимация, включва и изключва лампи.

✓ Кои са предпочитаните зони за активност?

Ъгъл до прозореца и вратата на терасата – стои прав или сяда на пода; свободно и широко пространство пред масите, физкултурния салон – тича или обикаля.

✓ Коя е зоната на комфорт?

Леглото в спалното помещение – лежи, като си тананика, върти главата, върти играчка, която гледа – престоява за около две минути и пак се връща. Издава отделни звуци и понякога съчетания от тях „не,ма-ма,па-па...“ – в спалнята, тоалетната.

✓ Предпочитани играчки:

Кубчета и малки предмети, които държи, гледа и върти.

✓ Интереси

С желание престоява във физкултурния салон и в часовете по музика. Проявява интерес към червени и оранжеви предмети.

✓ Поведение

Няма агресивни прояви. Когато натрапих присъствието си повече от допустимото провокирах за първи път вербална реакция с кратката дума: „НЕееее“. Когато отлагам достъпа до нещо желано от него, издава звук и прави жест с протегната ръка. Не възразява, ако му вземат играчката. Когато идва на детска градина, първото нещо, което прави, е да легне на леглото си.

✓ Силни страни:

Слуша с внимание познати и непознати музикални произведения, които интонира правилно. Пие сам вода от чаша, като я държи с две ръце, разбира думите дай и вземи, сяда на мястото си за хранене и чака. За да разбера дали детето слуша и разбира реч, първият ден от нашата среща експериментирах, като дадох инструкция на учителя и обслужващия персонал да изчакаме малко сервирането на неговата храна – резултатът беше – тяло обърнато към мен с протегната ръка в седнала позиция и издаване на продължителен звук. Детето осъществява зрителен контакт в отделни случаи при физическа и вербална стимулация от познат учител. Имитира танцуване с познат учител и помощен персонал, хваща и задържа предмети с една ръка, подава предмети на познат учител. Взема и пуска предмети.

✓ Общуване:

Когато иска нещо, издава звуци или се приближава, съобщава с демонстрация за удовлетворяване на потребност от вода – насочва устата си към затворена празна бутилка. Отговаря на молба за взаимо-

действие, отправена от учителя на групата – посяга към предмет, отказва взаимодействие, като гледа настрани. Реагира с едносрична дума – Неее – и жест с ръка, когато се нуждае от зоната си на комфорт. Установява определена близост с други деца в свободните занимания – приближава се за кратко до друго дете, което играе. Участва в съвместна дейност с познат учител, която се изразява в размяна на предмети, необходими за предстоящото дидактично занимание или игра. Понякога реагира на името си.

– Привличане на вниманието с цел да ме допусне до себе си и да не ми обърне гръб или да се отдалечи.

Използвах кутия с мозайка, която леко и постепенно накланям и се чува шум от търкалящите се елементи. Вече съм до детето и следва:

– Имитация на действията и споделяне на интереса – интензивна комуникация.

Чрез имитация на действията показвам на детето, че аз се нагаждам към него, навлизам в неговия свят, като правя това, което то прави – автостимулация с: люлеене на тялото, въртене на главата, въртене на китките на ръцете, вземане на предмети и движения с тях във въздуха… (ако детето седне на пода, и аз сядам като него, ако се накланя и аз се накланям, ако издава звук, повтарям го…, ако пусне предмет на под,а вземам го и повтарям действието – резултат: взаимодействие – Марти сподели предмет с мен, който ми подаде в ръката).

– Стратегия за редуциране на автостимулацията.

Игра за размяна и редуване – когато е седнал в ъгъла, сядам, така че да ограничa движенията му, и предлагам различни по форма, размер и материал с цел опознаване и прекъсване на стереотипа. Понякога пея и показвам ритмични движения с предмет, издаващ шум (напр. прозрачна, пластмасова кутия с мидички, която пък ще провокира нов интерес чрез опит за отваряне и изваждане).

За прекъсване на стереотипното поведение –използвам тактилен сигнал потупване по рамото, изчакване на отговор с включване в желаното от мен действие. Докосвам леко ръцете, за да се прекрати стереотипното движение на китките и пръстите, или му подавам различни предмети с цел опознаване и използване в по-късен етап. Участие в дейности с помощ от близък или учител: хващане, драскане, оцветяване, мачкане, късане….).

Алтернативен метод за обучение и комуникация – структурирано обучение за развиване на задръжни процеси с цел моделиране на поведението и участието

– Структурирано пространство:

Разположение на мебелите и материалите за обучение в различни зони – в стаята за занимания, в спалнята. Поставяне на отчетливи визуални и материални граници за диференциране една от друга на зоните с конкретно предназначение – разнообразни по цвят самозалепващи ленти и картинни символи. Обозначаване границите на сектори за всяка конкретна дейност.

– Позиция на учителя:

За да избегна доминираща позиция, се старая да съм на нивото на детето (често ми се налага да клякам или сядам на пода).

– Визуално разписание – последователност на дейностите. Стимули за начало и край.

Заниманията ни започват в 7.30, веднага след като пристигне. За да съкратя престоя в спалното помещение, мотивирам Марти за включване в дидактичната задача чрез стимул фъстъци, които съм сложила в малка кутийка с цел да затрудня взимането и да активирам използването на трите пръста, участващи в захващането на графични инструменти. Подавам инструкция например „Пишем – награда“, показвам какво следва след изпълнение на задачата.

– Стимули за подкрепа на този етап използвам да наградя положителното поведение с любимото му лакомство, с морална подкрепа във формата на похвала „Браво“. За прекъсване на стереотипното поведение (въртене на ръцете и пръстите, честата смяна на позицията на тялото, тичане…) докосвам по рамото, ръцете или показвам с жест да се обърне.

– Стимули за наказание – игнорирам негативното поведение – не го подкрепям, не му обръщам внимание.

– Чиста работна повърхност. Дидактичните материали се съхраняват извън зрителния периметър на детето. Имаме достъп само до материалите, които са ни нужни за конкретната ситуация.

– Сензорна стимулация.

Включвам материали с различна повърхност и текстура (материали от природата: кестени, шишарки, миди, гъби за миене, масажна топка, гумен диск за ходилата), материали, които предизвикват нови тактилни усещания. Включвам и разнообразни по форма и големина графични инструменти. Сензорната информация е необходима за развиване на моторните нарушения – обща неловкост, проблеми при извършване на фини целенасочени движения, равновесие и координация, развитие на движения, усещане за допир и желание за хващане (дъска за вгнездяване на числата от 1 до 9 – задачата е с цел учене чрез включване на няколко сетива: понятие за дума, образ, тактилни усещания за форма и текстура; играта с топче), търкаляне, подаване, хващане, размяна с партньор (стимулира двигателни способности и обща моторика, целенасочени движения, концентрация и успокояване на емоции…).

– Визуална инструкция: използване на предмет. На детето се показва вземането на предмета, изпълнението на задачата и оставянето на предмета за край.

– Вербални инструкции.

Кратки и ясни – вземи, хвани, сложи, пусни, забранено, изчакай, след малко… Да изпълнява инструкция от две действия – вземи и дай; вземи и постави; махни и прибери.

– Кутии за сортиране на материалите или други предмети за съхранение.

Някои материали съм сложила в пластмасови бутилки, кутии от клечки за уши, кутии от сладолед, обувки.. с цел да развивам прецизност, сила, натиск, координирани движения на пръстите и ръцете, грижа за себе си.

Задачи: да отваря и затваря кутии; да поставя малки елементи в отвори на предмети (кутия, шише, панерче); да маха и слага капачки, отвърта и завърта капачки; да отлепя – залепя. Повторението на тези действия ще изгради умения, като например: да отвърти сам кранчето на чешмата, да си налее вода и да удовлетвори потребността си.

Режим за деня

Образователни цели

– Грижа за себе си – умения за самообслужване.

– Да се създаде потребност за мотивиране на детето да общува.

– Инициатива за приобщаване към различни дейности и умение за участие – редуциране на поведението,самоконтрол – задържане на едно място, желание, интерес, внимание, моторни умения…

– Умения за самоутвърждаване.

– Да хваща и използва предметите по предназначение.

– Ориентиране в еталони – цвят, големина, форма и пространство.

– Развитие на разбиране на чужда реч.

– Подобряване и координиране на движенията.

Основната цел е детето да постигне максимален успех и проявление на своите възможности в следните области: социализация, грижа за себе си, познавателни способности. Темите и задачите са подбрани според нивото на функциониране на детето с цел формиране на положителни мотиви за учене. Дидактичните игри и материали са адаптирани по начин, който е най-подходящ за изпълнение на поставените задачи.

Метод: преподаване в реални условия

– Започвам още от пристигането в детската градина: сваляне на връхните дрехи, шапка, шал, обувки.

– Индивидуална работа в обособен ъгъл на стаята с масичка и столчета, който е очертан с жълта лента (тиксо). Включвам родител/близък за участие, което се изразява в подпомагане на детето при извършване на поставената задача (10.10.2017 г. – резултат: сяда на стола и с моя помощ очертава по пунктир числото 1 и оцветяваме есенно листо)

– Участие в упражненията по физкултура.

Заедно изпълняваме упражненията на фона на музика. Любимо упражнение – въртене в кръг и изпълняване на движения след инструкция на учителя, например: „Вдигни ръце – повтарям речевата инструкция и вдигам ръцете на Марти“; видеогимнастика всяка сутрин. След 1 месец имаме резултат – тялото не е отпуснато, следва

инстукциите и подкрепата на учител без съпротива, движенията на тялото се контролират с лекота, сгъване и разгъване на колената, навеждане и опиране на пръстите на краката с ръце.

Стимулирането на двигателна активност води до развитие на двигателните умения, концентрация, внимание, пространствени представи. Участието трябва да става по желание и да включва движения, които са постижими за детето.

– Тоалет преди закуската.

Водя го, изчакваме реда си, измивам ръцете, подсушавам.

Резултат: сам изявява желание и следва децата. Знае поредността на действията. Опитва се да отвърти кранчето, подава и двете си ръце под струята вода.

През месец ноември получих разрешение от близките на Марти да го водя до тоалетната и да му свалям памперса. Използвах картинни символи, за да запозная детето чрез онагледяване на поредността на случващото се и речева инструкция. Следя за сигнали на тялото, жестове, с които детето показва, че има нужда. Отвеждане до тоалетната на равни интервали. Придружаване на детето до тоалетната и оставяне да седи само на тоалетната чиния. Резултат: понякога ме хваща за ръката и заедно отиваме, няма съпротива при сядане на тоалетната чиния.

– Закуска.

Подкрепа от друго дете, което му слага лигавник и му накъсва филийката на парченца.

– Учебно занятие на групата.

Правим опити за присъединяване, които са кратки, за секунди. Отива в зоната на комфорт и след стимула подкрепа с лакомство се установяваме в зона за индивидуална работа, която е тематично свързана с конкретната за момента – учим числото 3 с кестени: целенасоченост на действията в пространството, изпълняване на инструкции, развиване на тактилни усещания, захват, обогатяване на речник с думи за действия, представа за форма.

Резултат: присъединява се към учебна ситуация за групата, стои на столчето, като слуша и гледа, подкрепям го с жест и лек досег по рамото, за да се обърне към правилната посока.

– Свободни игри.

Правим опити за включване в обща дейност. Сядаме на определената зона с още две деца. Пример: рисуваме тематично – описваме в картина какво е времето в момента. С тази дейност развиваме времева и пространствена ориентация, спазване на граници върху лист, прецизни движения като захват, потопяване на четката изтръскване от излишната вода, грижа за себе си – да знае, че когато навън вали се взема чадър.

Резултат: проявява желание за включване в игрова дейност и с вербални насоки от моя страна сяда на столчето и приема предмети от другите деца.

– Активно включване в тържества с цялата група.

Винаги може да се намери начин как да се включи всяко дете в конкретна дейност. Първото участие за Марти в тържество пред публика беше на 19.10.2017 г. Предварителна подготовка и репетиция не сме правили. С учителя взехме решение с какво да се включим и кога. Открихме тържеството и изпълнихме любимото му движение ходене в кръг, разпръснахме листа и седнахме на столче, на което се задържа за кратко. Използвах и стимул подкрепа лакомство. След няколко дена при второто представление Марти се задържа през цялото време и участва в другите етапи от сценария.

Повторението засилва запечатването на опита и позволява овладяването на двигателните действия. След всяко повторение на поставена ситуация детето развива задръжни процеси.

Открит урок на тема „ Фирма за кетъринг“ по Джуниър Ачийвмънт – участвахме в „Цех аранжиране“ с украсяване на сандвичи.

Други резултати:

Промяна на интереси, способности, потребности: насочен интерес към книжки с твърди корици, които се опитва да разлиства, подобрен захват – с желание разглежда флумастри, като им маха капачките. Използва и двете си ръце – манипулира с лява ръка под инструкция: хваща изображения и ги поставя на указаното място. Работим в учебните тетрадки. Проявява знаци на привързаност – доближава се с цел да го гушкат, търси ръка за подкрепа, усмихва се, взаимодейства с друго дете в учебна или игрова дейност, потребност от включване и участие. Проява на емоционална реакция на недоволство, когато децата не обърнат внимание на неговата близост

започва да издава звуци и да хвърля части от конструктора, с който играят.

Три дена в седмицата съм до обяд в групата на Марти, защото има още две деца със специални потребности. С психолога сме се разбрали да работи в групата другите два дена, за да осигурим ежедневно присъствие на подкрепа за детето и учителя. За съжаление това не е достатъчно, трябва да има помощник учител и още един ресурсен учител, които да ангажират времето на детето през целия ден. Силната страна на Марти е умението да интонира чута мелодия, умение което трябва да се развива и надгражда, а за това е необходим и музикален педагог.

Заключение

Няма необучаеми деца. Да научиш дете да премигне в знак на съгласие, да ти подари усмивка, да протегне ръка към храна – това също е обучение, постигнато чрез подкрепата и насърчаването от страна на обкръжението, в реална обстановка и принадлежност.

Резултатите, които постигнахме за краткия срок от един месец, са показателни, че всяко дете има заложби, които ще развива в условията на инклузивна среда. Всички сме различни, всяко дете е различно, следва различна преработка на информацията, различен подход в обучението, различни силни страни!

Когато има желание, има и начин!

ЛИТЕРАТУРА

Гърбачева, А. (2015). Екологичният подход в инклузивното образование. В. Търново: Изд. „Веста“, АИО.

Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания. София: ИК „ Феномен“.

ПРЕДСТАВЯНЕ НА ИНСТРУМЕНТИ В ПОМОЩ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА СВОЕВРЕМЕННО ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА ЗАТРУДНЕНИЯ В УЧЕНЕТО И СИЛНИ СТРАНИ НА ТЕХНИТЕ УЧЕНИЦИ КАТО ЧАСТ ОТ ДНЕВНИЯ РЕД ЗА ПОДПОМАГАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

Маргарита Аспарухова-Кандиларова

Резюме: Настоящата статия представя необходимостта от осигуряването на подкрепа за общообразователните учители при своевременното идентифициране на обучителните затруднения и силните страни на техните ученици в първи и пети клас и планирането на подкрепата им. Представен е опитът на неправителствената организация Център за приобщаващо образование при разработването на инструменти и помагала за директна работа на учителите, но и за включването на употребата им като част от по-широката училищна политика за развиване на приобщаващото образование.
Ключови думи: приобщаващо образование, идентифициране на обучителни затруднения, подкрепа на учители, модел, обща подкрепа за личностно развитие.

Увод

Параграф 1, т. 22, от Закона за предучилищното и училищното образование, влязъл в сила от 01.08.2016 г., гласи, че „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 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“[1].

Своевременното идентифициране на обучителните затруднения, но едновременно с това и на силните страни на учениците, както и подкрепата на учителите в този процес, са неизменна част от приобщаващото образование в разширен смисъл, което поставя фокус върху подкрепата на всички ученици, но и на всички възрастни, които имат участие в образователния процес. Тази разширена концепция за приобщаващото образование е разработена от българската неправителствена организация Център за приобщаващо образование в *Модела „Едно училище за всички“ – модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда*.

„За ЦПО приобщаваща училищна среда е тази, която:

- е достъпна, безопасна и приятна за всички членове на училищната общност;
- цени и уважава уникалните характеристики на всеки свой член;
- поддържа атмосфера на взаимно приемане, уважение, екипност и принадлежност;
- дава възможност на **всеки** член на общността да реализира и развива;
- потенциала си на ученик, професионалист или родител“[2].

Постановка на проблема

Надин Рандол пише, че „изследванията показват, че увереността на учителя в неговия капацитет като преподавател определя нагласата му към приобщаващото образование, нагласата му пък определя неговото поведение към приобщаващото образование и успеха му при работата с децата с различия“[3].

---

[1] Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.

[2] **Аспарухова, М. [и др.].** Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда. София, 2017.

[3] **Randoll, N.** Teachers' Attitudes Towards Inclusision as Linked to Teachers' Sense of Efficacy, 2008.

Според проучване на Център за приобщаващо образование „към момента на влизане в сила на ЗПУО подготовката на бъдещите педагогически специалисти от страна на университетите, както и на действащите педагози чрез програмите за следдипломна квалификация и обучения, почти не включват теми от приобщаващото образование; ако има такива, те са преди всичко в сферата на специалната педагогика. Едва новата Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ (приета с ПМС № 289 от 7.11.2016 г, обн., ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 г.), предвижда минимум от 15 академични часа, посветени на приобщаващото образование като задължителна подготовка за бъдещите учители – хорариум, който е крайно недостатъчен, за да покрие целия спектър от принципи, философия и подходи на приобщаващото образование“[4].

В член 15 от Наредбата за приобщаващото образование четем: „Общата подкрепа за личностно развитие в училището, която е насочена към всички ученици в класа, гарантира участието и изявата им в образователния процес и в дейността на училището и включва: (…) т. 11. Дейности за превенция на обучителните затруднения. А в член 16 откриваме следните функции на общообразователния учител като част от екипа за обща подкрепа „Екипната работа между учителите и другите педагогически специалисти включва: (…) 2. Провеждане на регулярни срещи за (…) *в) определяне на конкретни дейности от общата подкрепа само за отделни деца и ученици, насочени към превенция на обучителните затруднения“*[5].

Въпреки че според цитираната наредба превенцията на обучителните затруднения формално се отнася към общата подкрепа, идентифицирането на затруднения от всякакъв характер при обучението на учениците могат да се превърнат в база както за организирането и предоставянето на обща подкрепа в клас, така и в предпоставка за последващи изследвания и планиране на допълнителна подкрепа при необходимост.

---

[4] Център за приобщаващо образование, Приобщаващото образование и подготовката на учителите. Резултати от онлайн, непредставително проучване на мнението на учителите, март 2017.

[5] Наредба за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10. 2017 г., в сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.

Според национално представително проучване[6], проведено от социологическа агенция Глобал Метрикс по поръчка на Центъра за приобщаващо образование през 2015 г. сред 311 общообразователни учители, едва 29,9% от тях заявяват, че се нуждаят в малка степен от Инструменти за наблюдение на развитието на детето в училище – останалите 70,1% споделят, че биха имали полза от такива в средна (32,3%), висока (21,7 %) и много висока степен (16,1%).

Подобно е и процентното разпределение при отговорите на въпроса дали като учители имат нужда от конкретни инструменти, които да им помогнат при определяне на децата, които имат нужда от по-интензивна работа и подкрепа – 30% са дали отговор „слабо се нуждая“, а останалите смятат, че по-скоро имат нужда от такива инструменти, като 15,9% смятат, че се нуждаят от тях във висока степен.

Разработените от Центъра инструменти и помагала за идентифициране на обучителни затруднения и силни страни адресират нуждите на учениците и на учителите именно в първи и пети клас поради следните основни причини:

– първи и пети клас са периоди на преход и съответно периоди на адаптация за учениците към нови режими на работа, нов тип дейности и нови учители;

– учениците са непознати за учителите, поради което за учителите е необходимо време да определят кое в изявата на учениците им може да се определи като затруднение, изискващо по-специфична намеса от тяхна страна, и кое е затруднение с временен характер, което детето ще успее да преодолее само в хода на адаптацията си към обучението си в начален или съответно прогимназиален етап;

– периодите на първи и пети клас са периоди на интензивно преподаване и придобиване на нови знания и умения и за някои ученици се оказва трудно да следват темпото на класа;

– когато бъдат наблюдавани затруднения от какъвто и да е характер – академичен, социален, поведенчески, е на лице необходимост от своевременна подкрепа. Торгесен например изтъква, че

[6] **Глобал метрикс.** Резултати от национално представително проучване сред 311 учители от първи до осми клас „Нагласи на учителите към приобщаващото образование и модели на преподаване в българското училище“, проведено по поръчка на Център за приобщаващо образование, юни 2015 г.

„последствията от бавното напредване при усвояването на начални умения за четене са от съществено значение, тъй като тези последствия се натрупват експоненциално. Изразяват се в негативно отношение към четенето (Oka & Paris, 1986), по-малко възможности за развитие на речниковия запас (Nagy, Herman, & Anderson, 1985), пропуснати възможности за избор и развитие на стратегии за четене с разбиране (Brown, Palinscar, & Purcell, 1986), по-малко възможности за упражняване на уменията за четене в сравнение с останалите ученици (Allington, 1984)“[7].

Методология

Разработените от Център за приобщаващо образование *Входна тетрадка на учителя на първи клас*, *Тетрадка на учителя на първи клас* и *Тетрадка на учителя на пети клас* съдържат инструменти, които имат за цел да подпомогнат учителите в начален и съответно в прогимназиален етап при своевременното идентифициране на затруднения, които техните ученици могат да срещнат или вече изпитват в процеса на учене, както и на силните им страни и специфични интереси, които могат и трябва да бъдат използвани за подпомагане на учебния процес. Към тетрадките са включени и помагала с практически идеи за дейности и стратегии за прилагане в клас, при самостоятелна подготовка в училище и у дома, които да помогнат на учителите при планирането на подкрепата на тези ученици.

Тетрадките са разработени от специалисти (логопеди, психолози и специални педагози) като през цялото време са изследвани нуждите на общообразователните учители и са вземани предвид обратните им връзки за приложимостта, полезността и ефективността на инструментите и предложените дейности за подкрепа. Водещият принцип при разработването на инструментите, включени в *Тетрадките,* е подпомагането на учителите при регистрирането, обработката и анализа на информацията, която те така или иначе имат за представянето на учениците си в клас и по време на междучасията така, че да разполагат със структурирана, проследяема и надеждна

[7] **Torgesen, J.** Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children, 1998.

база данни за учениците си, възоснова на която да планират адекватна подкрепа. Както изтъква Карол-Ан Томлинсън: „учителят, който се стреми да преподава така, че да отговаря на обучителните потребности на учениците си търси всякакви възможности да ги опознае по-добре. Това са разговорите в междучасието, дискусиите в час, работата на учениците, наблюдение на поведението им, формално оценяване – т.е. разнообразни начини и методи за получаване на колкото е възможно повече информация за това какъв тип преподаване и подкрепа биха били подходящи за всяко отделно дете“[8]. Макинтайър и Депонио правят и следното уточнение във връзка с ролята на учителя за идентифицирането на обучителни затруднения в условията на недостиг на специалисти и терапевти, които работят в училище или поради тяхната претовареност „учителите са насърчавани да правят всеобхватно оценяване на трудностите, които срещат децата. Това включва оценяване на стратегиите, които те прилагат, за да им помогнат – например, критично разглеждане на всички учебни материали, адаптирани, за да отговорят на нуждите на учениците. По-ангажираните от професионалистите биха заявили, че вече правят голяма част от това, защото непрекъснато са „нащрек“ за трудности като естествена част от своята преподавателска дейност“[9].

От друга страна, *Тетрадките* помагат на учителите да съберат важна информация, която да послужи като отправна точка за обсъждане на определено притеснение с родителя и за консултация със специалист. В никакъв случай *Тетрадките* не настояват, че отговорността за успешно обучение на учениците е само на общообразователните учители, нито се изисква от общообразователните учители да правят диагностика на обучителни трудности – напротив надлежно са описани специалистите, с които е препоръчително да се направи консултация, ако затрудненията са съществени, повече от едно и/или не се повлияват от други мерки за подкрепа. Също

[8] **Tomlinson, C.** How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed., 2005.

[9] **Макинтайър, К., Депонио, П.** Идентифициране и подкрепа на деца със специфични обучителни трудности. Поглед отвъд етикета или как да оценим детето в неговата цялост (превод от англ.). София, 2015.

така са предложени примерни дейности за подкрепа на учениците у дома, които учителите биха могли да препоръчат на родителите.

Представяне на добрата практика

Както вече стана дума: „за приобщаваща училищна среда можем да говорим само когато всяко дете се чувства в безопасност, добре дошло и подкрепено в училище, с възможности да развива и изявява себе си. Също толкова важно условие обаче е всеки учител да се чувства подкрепен, защото само подкрепеният учител може да бъде уверен, мотивиран и подкрепящ“[10].

Именно това е една от основните цели на *Тетрадките* – да подпомогнат учителите в процеса на подкрепа на техните ученици. Като част от програма „Едно училище за всички“ на Център за приобщаващо образование, реализирана с подкрепата на Фондация „Америка за България“, Центърът проведе две интерактивни обучения, в които участваха общо 57 учители и специалисти от партньорските училища по програмата и получиха безплатно *Тетрадките* за съответния етап, в който преподават.

Резултати

По време на обученията учителите поеха ангажимент да използват предложените им инструменти и помагала и да споделят детайлна обратна връзка за ефекта от тях. Обратната връзка ще бъде събрана посредством анкета, резултатите – анализирани и използвани за подобряването на инструментите. Повечето училищни екипи, които работят по програма „Едно училище за всички“, са изразили своето намерение да разработят и училищна политика, и училищна процедура за своевременно идентифициране на обучителни затруднения, като и планиране и осигуряване на подкрепа от общообразователните учители, от които ще бъде част и използването на *Тетрадките*. Към момента учителите, които са работили по *Тетрадките*, дават позитивна обратна връзка от прилагането им като част от комуникацията с училищните си координатори от Центъра и споделят, че

[10] **Аспарухова, М. [и др.].** Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда, София, 2017.

създават свои варианти на инструментите за оценка и по други предмети – например при изучаването на английски език в пети клас.

Заключение

Центърът за приобщаващо образование е поел ангажимент да подпомага учителите и ръководствата на партньорските училища по програма „Едно училище за всички“ както при непосредственото използването на *Тетрадките* от учителите, така и при разработването на интегрирана училищна политика за своевременно идентифициране на обучителни трудности и планиране подкрепата на учениците. Всичко това е част от системния подход на работа, който *Моделът за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда* изисква, тъй като „е необходимо да се създаде училищна среда, която подкрепя промяната, както по отношение на всеки учител, така и по отношение на училището като единна организация. Това означава, че училището трябва да бъде учеща организация – организация, която непрекъснато и систематично осмисля своите практики и прави необходимите промени в резултат на идеите, до които достига в процеса на тази саморефлексия. Тук става дума както за професионално развитие на учителите, така и за организационно развитие, които са неразривно свързани помежду си“[11].

БИБЛИОГРАФИЯ

На български език:

1. **Аспарухова, М. [и др.] (2017).** Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда.
2. **Макинтайър, К., Депонио, П. (2015).** Идентифициране и подкрепа на деца със специфични обучителни трудности. Поглед отвъд етикета или, Как да оценим детето в неговата цялост (превод от англ.). София.

На английски език:

1. **Davidoff, S.** The Learning School: An Organisation Development Approach, Juta and Company Ltd, 2002.

[11] **Davidoff, S.** The Learning School: An Organisation Development Approach, Juta and Company Ltd., 2002.

2. **Randoll, N. (2008).** Teachers'Attitudes Towards Inclusision as Linked to Teachers' Sense of Efficacy.
3. **Tomlinson, C. (2005).** How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed.
4. **Torgesen, J. (1995).** Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children.

Нормативни документи:

1. **Закон** за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10 2015 г., в сила от 01.08.2016 г.
2. **Наредба** за приобщаващото образование. Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10. 2017 г., в сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.

Проучвания и анализи:

1. **Център** за приобщаващо образование. Приобщаващото образование и подготовката на учителите. Резултати от онлайн, непредставително проучване на мнението на учителите, март 2017 г., видяно на http://priobshti.se/sites/priobshti.se/files/uploads/docs/analiz_ podgotovka_ uchiteli.pdf на 05.03.2018 г.
2. **Глобал Метрикс.** Резултати от национално представително проучване сред 311 учители от първи до осми клас „Нагласи на учителите към приобщаващото образование и модели на преподаване в българското училище", проведено по поръчка на Център за приобщаващо образование, юни 2015.

AMERICA FOR BULGARIA FOUNDATION

ЦЕНТЪР ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

Представяне на инструменти в помощ на учителите за своевременно идентифициране на затруднения в ученето и силни страни на техните ученици

Закон за предучилищното и училищното образование

- Пар. 1, т. 22 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 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.

Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда

- която е достъпна, безопасна и приятна за всички членове на училищната общност,
- която цени и уважава уникалните характеристики на всеки свой член,
- в която съществува атмосфера на взаимно приемане, уважение, екипност и принадлежност,
- в която всеки член има възможност да реализира и развива потенциала си на ученик, **професионалист или родител.**

Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда

- За приобщаваща училищна среда можем да говорим само когато всяко дете се чувства в безопасност, добре дошло и подкрепено в училище, с възможности да развива и изявява себе си. Също толкова важно условие обаче е всеки учител да се чувства подкрепен, **защото само подкрепеният учител може да бъде уверен, мотивиран и подкрепящ.**

- Изследванията показват, че увереността на учителя в неговия капацитет като преподавател определя нагласата му към приобщаващото образование, нагласата му пък определя неговото поведение към приобщаващото образование и успеха му при работата с децата с различия.

Randoll N., *Teachers' Attitudes Towards Inclusision as Linked to Teachers' Sense of Efficacy*, 2008

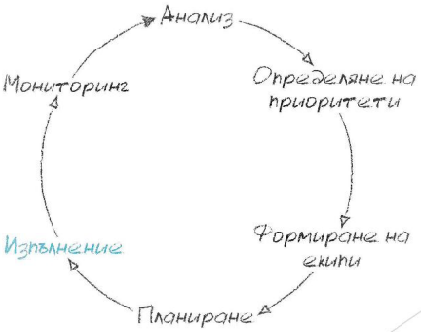
Къде се намират тетрадките на учителя като част от Модела за приобщаващо образование на ЦПО



Къде се намират тетрадките на учителя като част от Модела за приобщаващо образование на ЦПО



Къде се намират тетрадките на учителя като част от Модела за приобщаващо образование на ЦПО



Входна тетрадка на учителя на първи клас



Тетрадка на учителя на първи клас



Тетрадка на учителя на пети клас



Какво представляват накратко тетрадките?

- Всяка тетрадка съдържа серия от инструменти за структурирано наблюдение, идентифициране на силните и слабите страни на учениците и планиране на подкрепа.
- Всяка тетрадка съдържа идеи за дейности и стратегии за подкрепа в клас и у дома.

Обосновка за създаването на тетрадките

- Първи и пети клас са периоди на преход и съответно периоди на адаптация за учениците
- Учениците са непознати за учителите си
- Интензивно придобиване на нови знания и умения
- Необходимост от своевременна подкрепа



- Последствията от бавното напредване при усвояването на начални умения за четене са от съществено значение, тъй като тези последствия се натрупват експоненциално. Изразяват се в негативно отношение към четенето (Oka & Paris, 1986), по-малко възможности за развитие на речниковия запас (Nagy, Herman, & Anderson, 1985), пропуснати възможности за избор и развитие на стратегии за четене с разбиране (Brown, Palinscar, & Purcell, 1986), по-малко възможности за упражняване на уменията за четене в сравнение с останалите ученици (Allington, 1984).

Torgesen, J.,
Catch Them Before They Fall:
Identification and Assessment to Prevent
Reading Failure in Young Children, 1998

- Учителят, който се стреми да преподава така, че да отговаря на обучителните потребности на учениците си търси всякакви възможности да ги опознае по-добре. Това са разговорите в междучасието, дискусиите в час, работата на учениците, наблюдение на поведението им, формално оценяване - т.е. разнообразни начини и методи за получаване на колкото е възможно повече информация за това какъв тип преподаване и подкрепа биха били подходящи за всяко отделно дете.



Tomlinson, C. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms, 2nd ed., 2005*

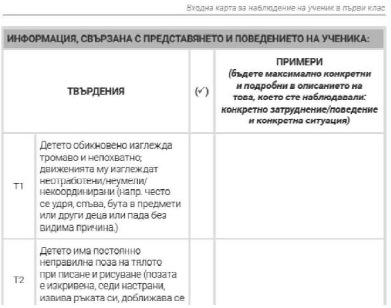
Обосновка за създаването на тетрадките

Най-значимите елементи на една ефективна програма за превенция на трудности с четенето (reading disability) в начален етап са:

- Подходящият вид и точното количество преподаване съчетано с
- подходящото ниво на интензивност и продължителност на подкрепата за
- децата, които имат нужда точно от тази подкрепа в
- подходящото време

Джоузеф Торгесен

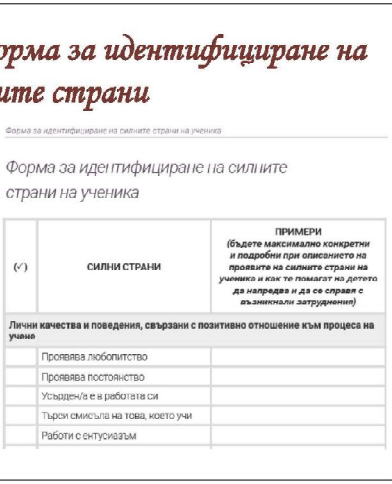
1. Входна карта за наблюдение на ученик в първи клас – 39 твърдения



Входна карта за наблюдение на ученик в първи клас

ИНФОРМАЦИЯ, СВЪРЗАНА С ПРЕДСТАВЯНЕТО И ПОВЕДЕНИЕТО НА УЧЕНИКА:			
	ТВЪРДЕНИЯ	**(✓)**	**ПРИМЕРИ** ***(бъдете максимално конкретни и подробни в описанието на това, което сте наблюдавали: конкретно затруднение/поведение и конкретна ситуация)***
T1	Детето обикновено изглежда тромаво и непохватно; движенията му изглеждат неотработени/неумели/ некоординирани (напр. често се удря, спъва, бута в предмети или други деца или пада без видима причина.)		
T2	Детето има постоянно неправилна поза на тялото при писане и рисуване (позата е изкривена, седи настрани, извива ръката си, доближава се		

2. Форма за идентифициране на силните страни



Форма за идентифициране на силните страни на ученика

Форма за идентифициране на силните страни на ученика

(✓)	**СИЛНИ СТРАНИ**	**ПРИМЕРИ** ***(бъдете максимално конкретни и подробни при описанието на проявите на силните страни на ученика и как те помагат на детето да напредва и да се справя с възникнали затруднения)***
Лични качества и поведения, свързани с позитивно отношение към процеса на учене		
	Проявява любопитство	
	Проявява постоянство	
	Усърден/а е в работата си	
	Търси смисъла на това, което учи	
	Работи с ентусиазъм	

3. Помагало с идеи за подкрепа в клас и у дома

2. Детето има постоянно неправилна поза на тялото при писане и рисуване.

Позата е изкривена, седи настрани, извива ръката си, доближава се прекалено до листа и др.

Консултация с един или повече от следните специалисти:



Идеи за подкрепа

Игра „Моментна снимка"

Това с по скоро полезна практика, която с добрс да прилагат всички ученици в клас. Понякога неправилната поза на тялото е въпрос на навик и затова е важно често да се напомня на учениците да направят мислена проверка на начина, по който са седнали, докато това само по себе си не се превърне в техен полезен навик.

3. Помагало с идеи за подкрепа в клас и у дома

Допълнителни бележки

Обратната връзка към детето да намали темпото или да се огледа, преди да направи нещо, трябва да е с подкрепящ характер и в никакъв случай да не звучи като упрек или забележка, защото това допълнително ще го разконцентрира. Понякога самоконтролът не е въпрос на желание, а на възможности на нервната система към даден момент.

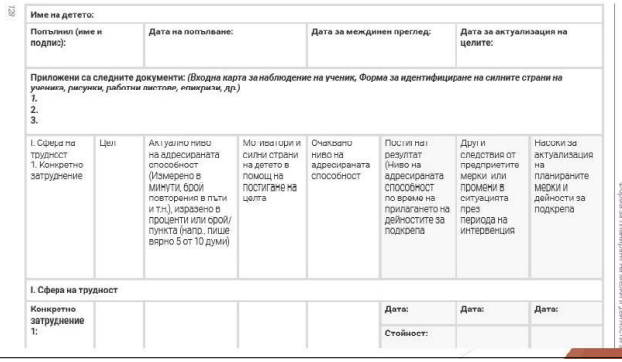
Ползите от игрите са, че постепенно детето ще става по-осъзнато по отношение на собственото си тяло и намиите, по които частите на тялото му се движат и изпълняват целите си. Позата от прилагането на стратегиите за внимателен избор на място в клас и седене близо до учителя са, разбира се, осигуряването на безопасността на детето и на останалите деца.

Важно е родителите на детето да бъдат насочени към консултация със сензорен терапевт и/или кинезитерапевт, който ще има възможност да направи по задълбочена оценка на подлежащите причини за проблеми с координацията и равновесието и да приложи по-комплексна терапия, ако е необходимо. Важно е да се обърди и позата от консултация с офталмолог, тъй като проблемите, свързани с честа спъвания и неуверена походка, могат да са в резултат и на зрителни нарушения или затруднена преработка на зрителната информация.

Снимки на хора в различни позиции на тялото, игра „Туистър" или подобна, направени от самите деца.

Родителите могат да играят подобни игри и вкъщи и задължително трябва да спазват същия тон на говорене – подкрепящ, а не осмиващ или обвинителен.

4. Форма за планиране на мерки и дейности за подкрепа



Име на детето:							
Попълнил (име и подпис):		Дата на попълване:		Дата за междинен преглед:		Дата за актуализация на целите:	
Приложени са следните документи: *(Входна карта за наблюдение на ученик, Форма за идентифициране на силните страни на ученика, рисунки, работни листове, епикризи, др.)* 1. 2. 3.							
I. Сфера на трудност 1. Конкретно затруднение	Цел	Актуално ниво на адресираната способност (Измерено в МИНУТИ, БРОЙ повторения в пъти и т.н.), изразено в проценти или брой/ пункта (напр. пише вярно 5 от 10 думи)	Мотиватори и силни страни на детето в помощ на ПОСТИГАНЕ на целта	Очаквано ниво на адресираната способност	Постиг нат резултат (Ниво на адресираната способност по време на прилагането на дейностите за подкрепа	Други и следствия от предприетите мерки или промени в ситуацията през периода на интервенция	Насоки за актуализация на планираните мерки и дейности за подкрепа
I. Сфера на трудност							
Конкретно затруднение 1:					Дата: Стойност:	Дата:	Дата:

Фирма за планиране на мерки и дейности

Благодаря за вниманието

Маргарита Аспарухова-Кандиларова,

специалист Образователни методологии и развитие в Център за приобщаващо образование,
m.asparuhova@cie-bg.eu

ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩА УЧИЛИЩНА СРЕДА

Иван Пейчев

Резюме: В статията се разглеждат основните принципи на приобщаващата училищна методология, както и ролите, които учителят, родителя, ученикът и училището като цяло имат в нея. Освен теоретичните аспекти на приобщаващата училищна среда, статията предлага и поглед върху приложението на приобщаващите принципи в контекста на НУ „Цани Гинчев“, гр. Лясковец. Описани са различни решения и стратегии на училищното ръководство, които имат за цел да дадат на учениците равни възможности за развитие и да приобщят децата в неравностойно положение. Представени са и начини за въвличане на родителите и близките на учениците, както и на различни неправителствени организации, в учебния процес, което спомага за разнообразяването на учебния и приобщаващия процес.
Ключови думи: приобщаващо училище, приобщен ученик, приобщен родител, приобщаващ учител.

„Ако не учим заедно, как после ще живеем заедно?“ Този съществен въпрос мотивира усилията на много училища да се стремят да осигурят равен достъп до образование на всички деца и да се създадат условия за приобщаващо образование.

Концепцията за подкрепа за личностно развитие и развиване на потенциала на децата и учениците е залегнала още в Закона за предучилищно и училищно образование и е разписана подробно в Наредбата за приобщаващо образование.

Една от основните цели на предучилищното и училищното образование е интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравст-

вено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му.

Приобщаващо училище

Приобщаващото училище предлага равен достъп до образование и осигурява развитие на индивидуалните способности и умения на всяко дете.

САЩ осъзнава нуждата от промяна на образователната си система и въвежда стандарти (т.е. резултати на учениците) и всички училища са отговорни за постигането им. Основните цели са:

- всеки ученик може, ще се научи и ще успее;
- разнообразието ни обогатява и учениците в риск могат да преодолеят риска от неуспех чрез осигуряване на сигурна и защитена среда;
- всеки ученик може да научи друг на нещо;
- всеки ученик има силни страни и нужди;
- не трябва да има специални класове или специални училища.
- ефективното обучение е резултат от съвместните усилия на всеки, който работи, за да гарантира успеха на всеки ученик[1].

Българската визия за приобщаващо училище е изведена през последните години от Центъра за приобщаващо образование. В основата му е координираното и систематичното участие на всички заинтересовани страни от училищната общност в четири основни области – училищно управление, педагогически практики, детска закрила и партньорство с родителите.

Приобщеният ученик

Приобщеният ученик е този, който се чувства спокоен да разгърне в учебния процес целия си потенциал от знания и умения. Той се чувства оценен и обичан.

На приобщения ученик са осигурени различни занимания по интереси, които да осмислят свободното му време. А на децата с

[1] http://www.ascd.org/publications/books/105019/chapters/What-Is-an-Inclusive-School%C2%A2.aspx

обучителни затруднения е осигурено допълнително обучение, което да е съобразено със способностите и потребностите им.

Приобщеният родител

Приобщеният родител е този, който активно участва в живота на детето си както в училище, така и извън него.

Родителите играят жизненоважна роля в образованието на своите деца, като работят в партньорство с преподаватели и други служители на училището.

На приобщения родител е осигурено:

- консултиране, свързано с обучението на детето му;
- участие в изготвянето на Училищния учебен план (чрез Обществения съвет) и в плана за подкрепа (при децата, на които е осигурена обща или допълнителна подкрепа);
- информиране за посещаемостта, напредъка и поведението на детето му.

Приобщаващият учител

Приобщаващи учители са тези, които поддържат масовия клас, като включват поне един ученик със специални образователни потребности и успяват да поддържат задружна среда, където всеки ученик е добре дошъл.

„Приобщаващият учител е приобщеният учител!“ – са думи на Даниела Николова, председател на Професионалната общност за приобщаващо образование.

Приобщаващите стратегии за преподаване[2] се отнасят до голям брой дидактически подходи, които отговарят на нуждите на учениците с различен произход, стилове на обучение и способности. Тези стратегии допринасят за цялостна приобщаваща среда за обучение, в която учениците се чувстват еднакво ценени.

Приобщаваща училищна среда в НУ „Цани Гинчев“ – град Лясковец

Основата за изграждане на приобщаваща училищна среда са споделените цел, визия и мисия на училището.

[2] https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html

Мотото на Начално училище „Цани Гинчев“ – град Лясковец, е:

В началото на всеки успех е доброто училище!
Тук, ако поискаш – можеш всичко…
И твоят успех става наша слава...
Изкуството да си неповторим!

Организацията на образователно-възпитателния процес в училището се базира на няколко основни принципа, а именно:

• Няма учители в целодневната организация, всички учители са равнопоставени;

Приобщаването започва от равнопоставеността, а тя се преподава от учителите. Затова училищното ръководство взе решение всички учители да са равнопоставени, да имат еднаква преподавателска норма и да са назначени на длъжност „начален учител“.

• Вариант на целодневна организация на учебния ден – редуване на предмети от учебния план с дейности от целодневната организация;

Чл. 20, ал. 2 от Наредба № 10 от 1 септември 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование гласи, че при целодневната организация на учебния ден за учениците от I до IV клас по паралелки учебните часове по седмичното разписание може да се редуват с дейностите по самоподготовка, по организиран отдих и физическа активност и заниманията по интереси в смесен блок сутрин и след обяд. Този вариант на обучение даде възможност учителя по предмет да води и часовете за самоподготовка, за да може да е сигурен, че всеки ученик е усвоил максималното според възможностите си.

• Не само учители, а екип от специалисти;

С влизането в сила на Закона за предучилищно и училищно образование и промяна на начина на финансиране на училищата е осигурена възможност в тях да се назначат екип от специалисти – ресурсен учител, психолог, логопед. А при нужда – и социален работник.

В училището има екип от педагогически специалисти. Всеки от тях си има своите отговорности и роля в обучението на децата.

Те обаче не бива да се смесват, а да са ясно дефинирани и разписани в длъжностните характеристики.

• Индивидуална и комбинирана форма за децата със специални образователни потребности;

Комбинираната форма на обучение включва обучение при условията и по реда на дневна форма и индивидуално обучение по един или няколко учебни предмета от училищния или индивидуалния учебен план.

Индивидуалната форма на обучение включва индивидуални учебни часове и текущо оценяване или изпити за определяне на срочна или годишна оценка.

Формата на обучение се определя от Екип за подкрепа за личностно развитие, сформиран със заповед на директора на училището, съобразно индивидуалните потребности на всяко дете.

• Разнообразни извънкласни дейности за осмисляне на свободното време на децата;

Спортните дейности формират и развиват работата в екип и стимулират честността. Те помагат на учениците да контролират импулсивността си и да се дисциплинират.

В начален етап на основното образование може да се сформират клубове по футбол, спортно ориентиране, бойни изкуства и други. В другите етапи могат да се добавят и други видове спорт като баскетбол, волейбол, хандбал.

Често учениците имат затруднения да изразяват своите мисли, чувства и емоции. Именно заради това е хубаво да се използват методите, свързани с изкуствата, за да се изкарат „на повърхността“ тези чувства. Препоръчителни са дейности като рисуване, скулптуриране, пеене, танци и различни други форми на приложните, изящните и сценичните изкуства.

• Активно партньорство с неправителствени организации – Център за приобщаващо образование, Асоциация „Родители“, Асоциация „Анимус“ и други;

Съвместно с различни неправителствени организации могат да се организират събития, които да правят училището все по-привлекателна територия не само за учениците, но и за цялата общност.

Примерни инициативи – „Седмица на бащата“, „Дни на приобщаването“, „Ден на розовата тениска“, „Световен ден на мира“ и други.

• Съвременна материално-техническа база.

Осигуряването на съвременно-материално техническа база ще накара учениците да се чувстват като вкъщи и ще подобрят резултатите си в образователно-възпитателния процес.

Хубаво е всяка стая да разполага със шкафчета, където всяко дете да прибере учебните си комплекти, принадлежностите за часовете по физическо възпитание и спорт и всичко друго, което му е необходимо докато е на училище.

Друга необходимост е осигуряването във всяка стая на мултимедиен проектор и персонален компютър, свързан с интернет, които да направят възможно използването на електронни учебници, презентации и други онлайн дидактически материали.

Един съвременен учител трябва да е в крак със случващото и да се развива с много бързи темпове, за да отговори адекватно на очакванията на учениците. Той трябва да използва безброй интерактивни методи за обучение, да набляга на новите технологии в образованието и често да включва в часовете си различни аудиовизуални материали, за да онагледяват казаното от него.

„Приятелите на Зипи“

„Приятелите на Зипи“ е авторска програма за насърчаване на психичното здраве при деца между 5 и 7 години, която се прилага в училищата в 27 страни по света от различни континенти. Тя подобрява уменията за справяне и самооценката на децата, социалния климат в класната стая, както и академичните постижения. По този начин тя служи като превенция на училищния тормоз и маргинализирането на деца на етническа/социална/физическа или друга основа.

Начално училище „Цани Гинчев“ – град Лясковец, използва тази програма в двете паралелки първи клас като част от общата подкрепа за личностно развитие на учениците. Заниманията се провеждат в часовете за организиран отдих и спорт от училищния логопед, който по образование е и психолог.

Взаимодействие с родители

Важно е родителите да съдействат и да са активно включени в целия образователно-възпитателен процес. За да се случи това, НУ „Цани Гинчев“ – град Лясковец, организира няколко форми на общуване с родителите, а именно:

• Създаване на Академия за родители

Мисията ѝ е да подпомага процеса на взаимодействие между училище и родители. Срещите са през цялата учебна година и са посветени на конкретни теми, свързани с актуални проблеми на училищното образование. Те се провеждат извън класните стаи, често и извън училище във формат „групова работа“.

Водещи на Академията са психолозите в училището. Те предлагат един различен поглед върху традиционните родителски срещи, които се провеждат в класните стаи, където, доста често родителите се чувстват като ученици.

• Спортни празници с родители

Състезанието „Минало, настояще и бъдеще“

Миналото символизират бивши ученици на училището, сега – родители на учениците, настоящето – нашите ученици, а бъдещето – първокласниците, които за първи път ще пристъпят прага на началното училище. Децата, техните родители и учители се състезават в различни спортни дисциплини.

Състезанието „Мама, татко, аз и приятели“

Включва игри по спортно ориентиране и занимания, насочени към подобряване на груповата динамика.

• Викторини:

На нея родители и техните деца – наши ученици, мерят познанията за историята на училището и неговия патрон – видният просветител Цани Гинчев. Забавното състезание преминава в три кръга: минало и настояще на НУ „Цани Гинчев“, живот и дейност на Цани Гинчев и забавни въпроси – смехорания.

Училищен ученически съвет

В Наредба № 13 от 21 септември 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование са регламентирани рамкови изисквания за създаване и функциониране на ученически съвети.

За да е приобщаващо едно училище, то трябва да има действащ Училищен ученически съвет, който да бъде активен участник в създаването на училищни политики.

Членове на ученическите съвети могат да бъдат всички ученици на възраст до 18 г., които притежават:

1. Лидерски качества и креативност.

2. Организаторски умения, както и умения да мотивират и обединяват връстниците си за определени каузи.

3. Умения да изразяват и защитават общото мнение, дори и то да е в противоречие с личното им мнение.

4. Готовност за поемане на отговорност.

Дейности на Училищния ученически съвет могат да бъдат:

• организиране на маскен бал;

• провеждането на благотворителни акции;

• предлагане на идеи, които да бъдат заложени в Правилника за дейността на училището;

• превенция и интервенция на тормоза в училище.

Като обобщение можем да кажем, че едно училище е приобщаващо, когато:

Всички в училище са равни независимо от тяхната „различност“;

• съществува активно взаимодействие между родители, ученици и учители;

• има изградена ефективна система за осъществяване на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие;

• целите, ценностите, мисията и визията на училището са споделени от всички служители в него.

Изграждане на приобщаваща училищна среда

Иван Пейчев
заместник-директор по учебната дейност
НУ "Цани Гинчев" - град Лясковец

ЗАЕДНО

Приобщаващо училище



Приобщаващото училище предлага равен достъп до образование и осигурява развитие на индивидуалните способности и умения на всяко дете.

ЗАЕДНО

Приобщеното дете



Приобщеното дете е това, което се чувства спокойно да разгърне в учебния процес целия си потенциал от знания и умения.

То се чувства оценено и обичано.

ЗАЕДНО

Приобщеният родител



Приобщеният родител е този, който активно участва в живота на детето си, както в училище, така и извън него.

ЗАЕДНО

Приобщаващият учител

Приобщаващи учители са тези, които поддържат масовия клас, като включват поне един ученик със специални образователни потребности и успяват да поддържат задружна среда, където всеки един ученик е добре дошъл.



"Приобщаващият учител е приобщеният учител!"

Даниела Николова
Председател на Професионалната общност за приобщаващо образование

ЗАЕДНО

Нашето мото

В началото на всеки успех е ДОБРОТО УЧИЛИЩЕ!
Тук, ако поискаш - можеш всичко...
И твоят успех става наша слава...
Изкуството да си неповторим!

НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ
ЦАНИ ГИНЧЕВ
ЛЯСКОВЕЦ
19 06

ЗАЕДНО

Организация на образователно-възпитателния процес в НУ "Цани Гинчев" - град Лясковец

- ★ Няма учители ЦДО, всички учители са равнопоставени;
- ★ Вариант на целодневна организация на учебния ден - редуване на ЗП с ДЦО;
- ★ Не само учители, а екип от специалисти;
- ★ Индивидуална и комбинирана форма за децата със СОП;
- ★ Разнообразни извънкласни дейности за осмисляне на свободното време на децата;
- ★ Активно партньорство с НПО - ЦПО, Асоциация Родители, Асоциация Анимус, Сдружение "Бъдеще за нас" и други;
- ★ Съвременна материално-техническа база.

ЗАЕДНО

Приятелите на Зипи



„Приятелите на Зипи" е авторска програма за насърчаване на психичното здраве при деца между 5 и 7 години, която се прилага в училищата в 27 страни по света от различни континенти. Тя подобрява уменията за справяне и самооценката на децата, социалния климат в класната стая, както и академичните постижения. Така служи като превенция на училищния тормоз и маргинализирането на деца на етническа/социална/физическа или друга основа.

НУ "Цани Гинчев" - едно от 6-те училища в страната, прилагащо програмата.

ЗАЕДНО

Взаимодействие с родители

Академия за родители

Мисията ѝ е да подпомага процеса на взаимодействие между училище и родители. Срещите са през цялата учебна година и са посветени на конкретни теми, свързани с актуални проблеми на училищното образование.









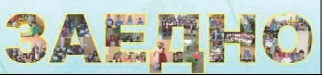
Взаимодействие с родители

Състезанието „Минало, настояще и бъдеще"
Миналото символизираха бивши ученици на училището, сега-родители на учениците, настоящето – нашите ученици, а бъдещето – първокласниците, които очакваме за пръв път да пристъпят прага на началното ни училище. Децата, техните родители и учители се състезаваха в различни спортни дисциплини.

Състезанието „Мама, татко, аз и приятели"
Организаторите на събитието бяха предвидили игри по спортно ориентиране и занимания, насочени към подобряване на груповата динамика.







Взаимодействие с родители

Викторина



На нея родители и техните деца – наши ученици, премериха познанията за историята на училището и неговия патрон – видният просветител Цани Гинчев.

Забавното състезание премина в три кръга: минало и настояще на НУ „Цани Гинчев", живот и дейност на Цани Гинчев и забавни въпроси – смехорания.

ЗАЕДНО

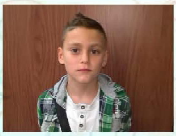
Училищен ученически съвет



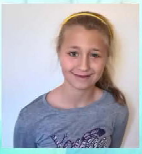
Действащ Училищен ученически съвет, който е активен участник в създаването на училищни политики.

ЗАЕДНО

Нашите ученици за нашето училище



Кристиян - *Обичам моето училище, защото тук са моите най-добри приятели. Учителите са добри и с тях правим хубави неща. Освен че уча, тук аз играя с моите най-добри приятели.*



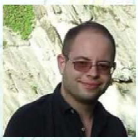
Михаела - *Аз обичам моето училище, защото то ни дава знание.*

ЗАЕДНО

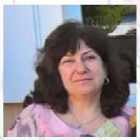
Кои сме ние
Училищно ръководство и екип за подкрепа



Диана Петкова-Велчева
Директор



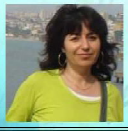
Иван Пейчев
Заместник-директор



Нелия Йорданова
Ресурсен учител / психолог



Соня Узунова
Логопед



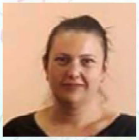
Мариана Жилиева
Ръководител на направление "ИКТ"

ЗАЕДНО

Кои сме ние - Старши учители в начален етап



Андрияна Анчева-Йорданова



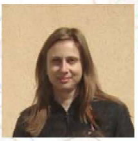
Верка Саламанова



Даниела Бърнева



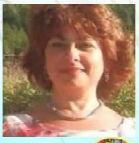
Евгения Коева



Кремена Тодорова-Тотева



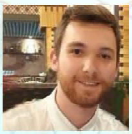
Мариела Терзиева



Снежана Василева

ЗАЕДНО

Кои сме ние - учители в начален етап



Атилла Русев
Учител по английски език



Галя Николова



Станислава Дончева

ЗАЕДНО

Кои сме ние - непедагогически персонал



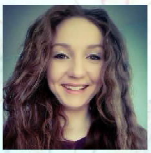
Мариана Димитрова
Счетоводител
Завеждащ административна служба



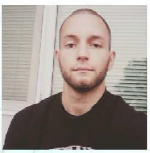
Ангелия Лазарова
Домакин
Хигиенист

ЗАЕДНО

Кои сме ние - ръководители на ИКД



Емилия Пенчева
Актьорско майсторство



Станислав Ангелов
Изобразително изкуство



Стефан Купичков
Таекуондо



Александра Евтимова
Испански език



Петър Димитров
Футбол

ЗАЕДНО

Благодаря за вниманието!



За контакти:

deputydirector@nucginchev.com

0878 184 405

http://www.nucginchev.com/

ЗАЕДНО

ВЪЗМОЖНО ЛИ Е ИЗГРАЖДАНЕТО НА ПРИОБЩАВАЩА УЧИЛИЩА СРЕДА В БЪЛГАРИЯ – ОПИТЪТ НА ПЕТ ПАРТНЬОРСКИ УЧИЛИЩА, ПИЛОТИРАЩИ МОДЕЛА „ЕДНО УЧИЛИЩЕ ЗА ВСИЧКИ“

Лили Кръстева-Пеева
Маргарита Аспарухова-Кандиларова

Резюме: Статията представя опита на Център за приобщаващо образование и петте партньорски училища, участвали в първа фаза на Програмата „Едно училище за всички“ (2014–2016 г.), подкрепена от фондация „Америка за България“. В хода на програмата беше създаден *Моделът за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда* и Центърът проследи отблизо промените в нагласите и практиките на пилотните училищата вследствие на прилагането му. Представени са както количествените, така и качествените измерения на наблюдаваните резултати, както и някои водещи изводи, отговарящи на въпроса дали и как е възможно изграждането на приобщаваща училища среда.
Ключови думи: приобщаващо образование, приобщаваща училищна среда, модел, системен подход, промяна отвътре навън.

Увод

Моделът за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда „Едно училище за всички“ е начин на работа, структуриран подход, основан на теорията и прак-

тиката на организационното развитие. Той се реализира на ниво училище и се ръководи от формиран за целта училищен лидерски екип, съставен от директора, заместник-директорите и ядро от педагогическия персонал. Създаден е специално за българския контекст и работи с училището като система на всички нива – култура, политики, практики и с всички участници. Моделът е разработен от неправителствената организация Център за приобщаващо образование заедно с пет училища партньори като част от първата фаза (2014–2016 г.) на програма „Едно училище за всички“, подкрепена от Фондация „Америка за България“.

Постановка на проблема

Приобщаващото образование е един от акцентите в образователните политики у нас през последните няколко години. Основна констатация в доклада на ЕС за 2017 г. за България – Мониторинг на образованието и обучението – е че в България се обръща по-голямо внимание на приобщаващото образование[1].

Във влезлия в сила Закон за предучилищното и училищното образование четем:

§ 1, т. 22: 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 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.

Чл. 7 (2) Приобщаващото образование е неизменна част от правото на образование[2].

Въпреки това наблюденията на Центъра в ежедневната ни работа и проучването на медийната среда[3], което завършваме в момента

[1] *Мониторингов доклад на ЕК за образованието в България*, 2017 г., източник: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-bg_bg.pdf

[2] Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10 205 г., в сила от 01.08.2016 г.

[3] *Приобщаващото образование в медиите, 2014 – юли,2017* г., Център за приобщаващо образование (под печат).

са, че все още приобщаващото образование се разглежда в тесен смисъл, който е наследство от предходни процеси, каквито са „интегрирано образование“ и „включващо обучение“. Все още употребата на термина отразява доминиращото схващане, че това е обучение за деца и ученици със специални образователни потребности.

Моделът отива по-далеч от дефиницията, дадена в Закона, в разбирането за приобщаващото образование и го определя като процес на приемане и осигуряване на подкрепа за всички деца и възрастни в образователния процес.

„За ЦПО приобщаваща училищна среда е тази, която:

- е достъпна, безопасна и приятна за всички членове на училищната общност;
- цени и уважава уникалните характеристики на всеки свой член;
- поддържа атмосфера на взаимно приемане, уважение, екипност и принадлежност;
- дава възможност на **всеки** член на общността да реализира и развива потенциала си на ученик, професионалист или родител.“[4]

Тоест „за приобщаваща училищна среда можем да говорим само когато всяко дете се чувства в безопасност, добре дошло и подкрепено в училище, с възможности да развива и изявява себе си. Също толкова важно условие обаче е всеки учител да се чувства подкрепен, защото само подкрепеният учител може да бъде уверен, мотивиран и подкрепящ“[5]. Това личи ясно и в обратната връзка, която дават учителите и директорите по отношение на опита си от прилагането на Модела. Ето какво казва една от тях: „Лично аз се почувствах подкрепена. За мен е важно, като прохождам в професията на учител, да усетя тази подкрепа. Благодаря. Като че ли подредихте хаоса от училищни случки, идеи, приоритети, гледни точки. И това изяснява цялата училищна картина“.

---

[4] **Аспарухова, М. [и др.].** *Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда*, София, 2017 г., с. 14.

[5] Пак там, с. 15.

Методология

В самото начало партньорските училища във фаза 1 на Програмата преминаха през серия от тематични обучения и срещи с координаторите си от екипа на Центъра, в хода на които беше изяснена необходимостта от по-структурирана и комплексна работа при изграждането на приобщаваща училищна среда. По този начин бяха оформени и обосновани етапите и характеристиките на Модела. След това училищните екипи имаха възможност да работят по него, като през цялото време екипът на Центъра събираше, обработваше и анализираше тяхната обратна връзка за непосредствения им опит и отчиташе резултатите от прилагането на Модела.

Представяне на добрата практика

Въвеждането и ефективното функциониране на включените в Модела училищни практики преминава през шест основни етапа:

1. Анализ на училищната среда чрез самооценка по ключови индикатори във всяка от четирите области на прилагане и въздействие на Модела с участието на всички заинтересовани страни.
2. Избор на приоритети и поставяне на конкретни и измерими цели с индикатори за успех.
3. Определяне на отговорни лица и формиране на екипи.
4. Създаване на план за действие с отговорни лица и срокове.
5. Изпълнение на плана и координация на дейностите.
6. Проследяване на напредъка (мониторинг).

Следва ново завъртане на цикъла по прилагането на Модела с повторно използване на Инструмента за самооценка и анализ на ситуацията и актуализиране на целите и плана за действие.

Работата по Модела изисква координираното на процеса от формирания училищен лидерски екип и систематично участие на екипите, работещи по отделните области, както и на всички заинтересовани страни от училищната общност в четири основни области на въздействие: (1) Училищно управление, (2) Педагогически практики, (3) Детска закрила и (4) Партньорство с родителите.

Резултати

От една страна, резултатите от пилотното прилагане на Модела могат да бъдат представени количествено чрез процентното израже-

ние на промените в нагласите на учителите и директорите от пилотните училища през трите години на Първа фаза на Програмата по следните ключови въпроси: „Как бихте определили вашето отношение към приобщаващото образование?“ (Таблица 1.), „За кого е приобщаващото образование?“ (Таблица 2.), „Кой в най-голяма степен е отговорен за приобщаващото образование в училище?“ (Таблица 3.). В таблиците са представени отговори на учителите от пилотните училища партньори на въпроси, които са част от вътрешния мониторинг на програма „Едно училище за всички“, осъществяван текущо през целия период на програмата.

Таблица 1. *Разпределение на отговорите на въпроса „Как бихте определили вашето отношение към приобщаващото образование?“*

Как бихте определили вашето отношение към приобщаващото образование? 1 – не подкрепям; 5 – категорично подкрепям - % (само отговорилите)		**2014**	**2015**	**2016**
	1	1,0	0	0
	2	2,9	1,1	0
	3	29,1	5,4	7,7
	4	24,3	20,4	20,5
	5	34,0	60,2	66,7

Таблица 2. *Разпределение на отговорите на въпроса „За кого е приобщаващото образование?“*

За кого е приобщаващото образование? – % (всеки верен отговор)	**2014**	**2015**	**2016**
За децата със СОП	67,0	63,4	56,0
За децата с обучителни трудности	63,1	71,0	59,0
За децата от различен етнически произход	25,2	26,9	25,6
За децата с майчин език различен от българския	16,5	18,3	19,2
За всички деца	48,5	39,8	69,2
За учителите	49,5	58,1	69,2
За родителите	29,1	49,5	60,3
Друго	1,0	2,2	6,4

Таблица 3. *Разпределение на отговорите на въпроса „Кой в най-голяма степен е отговорен за приобщаващото образование в училище?“*

Кой в най-голяма степен е отговорен за приобщаващото образование в училище? – % (само отговорилите)		2014	2015	2016
	учителите и директорът	30,1	33,3	53,8
	ресурсните учители и специалистите	21,4	7,5	9,0
	МОН	38,8	40,9	20,5
	родителите	1,9	1,1	1,3
	друго	1,9	3,2	6,4

От друга страна, резултатите могат да се търсят в личните преживявания за успех и удовлетвореност, за които споделят участниците в програмата по време на проведените с тях интервюта от експерт „Мониторинг и оценка“ на Центъра. Този тип резултати могат да се търсят в следните основни направления[6]: структуриран подход, лична мотивация за промяна отвътре-навън и целенасочена екипна работа в областите за въздействие на Модела.

1. Структуриран подход на организационно ниво

Моделът за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда изисква системен подход на работа, тъй като „е необходимо да се създаде училищна среда, която подкрепя промяната, както по отношение на всеки учител, така и по отношение на училището като единна организация. Това означава, че училището трябва да бъде учеща организация – организация, която непрекъснато и систематично осмисля своите практики и прави необходимите промени в резултат на идеите, до които достига в процеса на тази саморефлексия. Тук става дума както за професионално развитие на учителите, така и за организационно развитие, които са неразривно свързани помежду си”[7].

---

[6] Имената и длъжностите на респондентите не се съобщават, за да се запази доверителната връзка и конфиденциалността от изследването.

[7] **Davidoff, S.** *The Learning School: An Organisation Development Approach*, Juta and Company Ltd., 2002.

„Моделът много ни помогна при планирането. Оформихме годишния план през приоритетите и стана много по-структурирано. Този начин е по-трудоемък, но резултатът си заслужава.“

„Всички ние имаме по-ясна представа за целите, задачите и резултатите, които очакваме да се случат по този проект. Изяснихме си конкретната терминология, с която ще боравим, и хронологията на събитията…“

„Някои дейности в плана сме ги мислили целенасочено, други са част от останалите ни дейности, които вървят и без участие в проекта. Просто обединихме нови цели с досегашния си опит.“

2. Промените се реализират отвътренавън – усещане за активно участие и контрол на ситуацията в училището

Моделът описва създаването на приобщаваща училищна среда отвътренавън. Факт е, че изграждането на приобщаващо училище изисква нормативни рамка и институционална воля на национално ниво, но координацията на ниво системи, политики и практики в самото училище има също толкова ключова роля. В допълнение може да кажем, че е необходима е и автентична мотивация за участие в процеса на промяна на отделните участници в училището, която зависи от това доколко всеки се чувства част от процеса, доколко е насърчен да участва в обсъжданията, в споделяне на мнения преди вземането на решения.

„Всички учители участвахме в изработване на визия за работата, въз основата на анкети, попълнени от ученици и родители. Бяха отразени силните и слабите страни в работата ни, така че ние да работим за подобряване на слабите ни страни.“

„От началото на тази учебна година нещо се пречупи у нас. Освободихме се от страха да се наблюдаваме, започнахме да споделяме, да търсим работещи механизми за работа с всеки ученик. Огромно е удовлетворението, че благодарение на всичко това се забелязва промяна и у учениците и отношението им към училището и учебния процес. Деца, които бяхме „отписали“, успяха да покажат напредък!“.

„Промяната, която усещам и виждам, е свързана преди всичко с различната нагласа на учителите. Започнахме да създаваме екип,

който наистина споделя обща представа за това как искаме да изглежда нашето училище, как да мотивираме децата да изявяват своите добри страни.“

3. Целенасочена екипна работа във всяка от четирите области за въздействие на Модела

„Решихме да изследваме нагласите на училищната общност и да направим план за работа, като включим по-активно и родителите. Те да участват в разработването на визията и стратегията. Промяна настъпи и в педагогическата колегия.“

„В хода на проекта постигнахме яснота по отношение на процеса на приобщаване на децата. Зададохме си въпроси, които преди не си бяхме поставяли – например, за процедурата за закрила на детето, например официален документ за стъпките, които трябва да се осъществят при конкретна ситуация, при която детето е в заплаха.“

Заключение

Представяме по-важните изводи от съвместната ни работа с училищата партньори:

1. Вместо от готови решения училището има нужда от подкрепа – как да си помогне само – в осъзнаване на нуждите, поемане на отговорности, откриване на ресурсите. Училището е готово да започне промяна, когато само определи своите потребности.

2. Ефективната обучителна програма за учители е тази, която е насочена към формиране и развитие на аналитични и себерефлексивни умения.

3. Възможностите за подобряване капацитета на учителите, съчетани с възможностите за дискусии и анализиране на съществуващи и възможни практики на училището по отношение на приемането на многообразието, водят до подобряване на нагласите на учителите към приемане на различието в класната стая.

4. Има форми на професионално развитие, различни от традиционното обучение, които могат да помогнат на учителите да бъдат ефективни в преподаването и подкрепата на децата – например, споделянето на опит и наблюдения в класната стая между учителите.

Споделянето на опит е най-ползотворно, когато има поставени тема и конкретна цел. Ако споделянето е между учителите от различни училища, тогава има възможност за опознаване и на други училищни контексти и за среща на повече гледни точки.

5. Един учител е подкрепящ само тогава, когато самият той се чувства подкрепен. Под подкрепа и психична грижа в контекста на Модела се разбират практики и условия, отговорни много повече за емоционалното състояние и психичното добруване на учителите, отколкото за професионалното им развитие, което е само част от личността на учителите. Възможности за справяне с професионалното прегаряне – различни от еднократен тиймбилдинг, възможност за създаване на пространство за разговор, в което учителите да виждат себе си като хора, а не само като професионалисти, грижа за психичното здраве и др. са само някои от формите, които лидерският екип е важно да предложи на учителския колектив като грижа за добруването на учителите.

6. Решаващ фактор, който обуславя и надгражда усилията на учителите за въвеждане на приобщаващото образование, е училищното ръководство. Приобщаващото образование е преди всичко философия на нови взаимоотношения. „Директорът насочва управлението на училището за развиване на култура на ценене и приемане на многообразието, той задава модела на отношения“[8]; ръководството прави това, което е необходимо приобщаването като приоритет да бъде част от визията на училището, създава възможност и условия учителите да споделят и да търсят екипно решения на предизвикателствата, отчита, че учителите имат нужда от предпазване от професионално прегаряне.

7. За да може да утвърждава приобщаващото образование като практика и философия на училището пред родителите, учениците и учителите, ръководството има нужда да се опре на документ, обсъден, приет и огласен, който утвърждава приобщаването като част от ангажимента на училището да предоставя качествено образование.

---

[8] **Маринова, А.** Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики за приобщаващо образование – Практика на подкрепата, 2016 г., уебсайт Приобщи.се: http://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashtoto-obrazovanie/podkrepata-za-lichnostno-razvitie-v-novite-0

8. Когато ръководството открито общува с учителите и споделя отговорности с тях, учителите стават по-уверени и поемат инициативата. Когато учителите и ръководството имат по-скоро формални взаимоотношения, екипната работа не се цени и учителите смятат, че от тях нищо не зависи, тогава отговорността се прехвърля и липсва инициативност в учителите за каквато и да е промяна.

БИБЛИОГРАФИЯ

На български език:

1. **Аспарухова, М. [и др.]. (2017).** Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда.
2. **Маринова, А. (2016).** Подкрепата за личностно развитие в новите образователни политики за приобщаващо образование. – Практика на подкрепата. уебсайт Приобщи.се: http://priobshti.se/article/reformata-v-priobshtavashtoto-obrazovanie/podkrepata-za-lichnostno-razvitie-v-novite-0

На английски език:

Davidoff, S. (2002). The Learning School: An Organisation Development Approach, Juta and Company Ltd.

Нормативни документи:

Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.

Проучвания и анализи:

1. **Мониторингов доклад** на ЕК за образованието в България (2017). Източник: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-bg_bg.pdf
2. Приобщаващото образование в медиите, 2014 – юли 2017 г., Център за приобщаващо образование (под печат).

ЦЕНТЪР ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ
ГОДИНИ

AMERICA FOR BULGARIA FOUNDATION

Едно училище за всички
Модел за изграждане на приобщаваща училищна среда

„Учим се да говорим, като говорим. Учим се да четем, като четем. Учим се да пишем, като пишем. Учим се да приобщаваме, като приобщаваме."

(Бънч, 1999)

ЦЕНТЪР ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ
ГОДИНИ

Нашата мисия в България

priobshti.se

Нашата главна цел:

Повече деца всеки ден да получат качествено образование, да развият талантите и уменията си, да се чувстват защитени, приобщени и ценени.

Нашата работа:

1. Подкрепа и обучения на училищни екипи за изграждане на приобщаваща среда
2. Изследвания, анализи, застъпничество
3. Обучения на учители по теми като глобално образование и принципи на детско участие
4. Обучения за разработване на процедури и политики за закрила на детето в училища и в организации, които работят с и за децата
5. Промяна на нагласи спрямо приобщаващото образование

Едно училище за всички – автори

Автор: *Център за приобщаващо образование*

Вдъхновен от: *5 партньорски училища – участници в Програмата „Едно училище за всички" – Фаза 1 (2014-2016)*

В сътрудничество с: *Вашингтонския университет, Сиатъл, САЩ*

Консултиран с: *екип от Факултет по педагогика, Софийски университет*

Финансиран от: *Фондация „Америка за България"*



Научени уроци

1. Приобщаващото образование не е само за деца със СОП.

2. Приобщаващото образование не е самотна борба на един учител в една класна стая, това е колективно, цялостно училищно усилие и отговорност - на ръководството на училището, учителите, родителите.

3. Най-устойчивият и ефикасен подход е да се подкрепят училищата, за да подобрят сами себе си, вместо да им се предлагат готови "решения". В този процес ние подпомагаме училищата сами да:

- Идентифицират собствените си нужди и зададат приоритет/и, по който ще работят за промяна
- Разпознават ресурсите
- Споделят отговорностите в разширения училищен екип

4. Шансът да се направи самостоятелна оценка на нуждите и да се даде приоритет на целите за промяна е ключът към успешната промяна

Научени уроци

5. Училището е готово да започне промяна, когато само определи своите потребности.

6. Знания за особеностите на конкретни увреждания или обучителни трудности и представянето на педагогически техники, изолирани от останалите процеси в училище има краткотраен ефект за включване и участие на всички деца.

7. В дългосрочен аспект е ценно, когато обучителната програма за учителите е насочена към формиране и развитие на аналитични и саморефлексивни умения, както и към преосмисляне на ценности и нагласи.

8. Придобиването на нови знания и умения в съчетание с обсъждане на съществуващи и възможни практики на училището за подкрепа на различията водят до подобряване на нагласите на учителите за приемане на многообразието в класната стая.

Научени уроци

9. Училището може да бъде учеща организация – системно да анализира своите практики и да прави необходимите промени в процеса на този анализ.

10. Един учител е подкрепящ само тогава, когато е подкрепен.

11.Решаващ фактор, който обуславя и надгражда усилията на учителите за приемане и подкрепа на всяко дете в училище е училищното ръководство.

Моделът



Какво представлява Моделът?

Моделът "Едно училище за всички" за организиране на процесите за изграждане на приобщаваща училищна среда с структуриран подход, основан на организационното развитие.

Той предлага рамка от:

- 4 ключови области на училищното развитие
- 18 училищни практики, които са обособени като индикатори
- 1 инструмент за самооценка и цикъл на планиране

Той помага на училищата да извършват самооценка, да анализират, планират и прилагат промяната.

Създаден е специално за българския контекст.

Работи с училището като система на всички нива - култура, политики, практика и с всички участници.

Той е гъвкав и приспособим към различни училищни контексти.

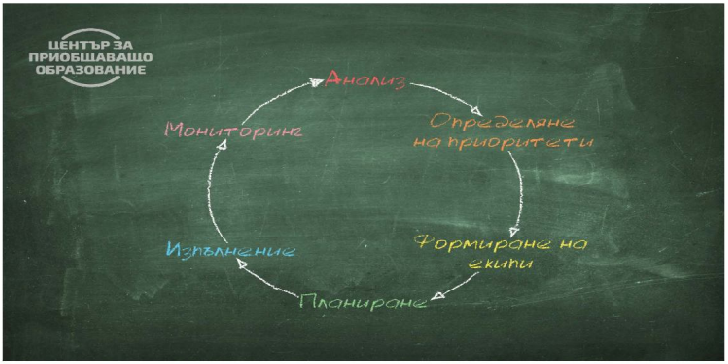
Какво представлява Моделът?

Четири области за развитие на училището



Какво представлява Моделът?

Цикъл на работа



Какво представлява Инструментът за самооценка

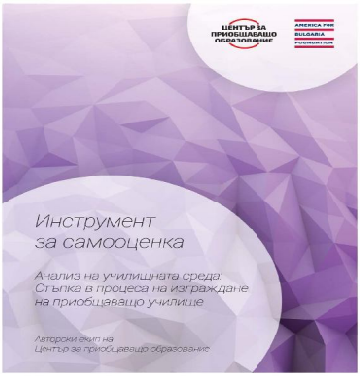
Всяка от четирите области на Модела е представена в инструмента от индикатори с четири нива на изпълнение:

1 - не е въведено

2 - в процес на въвеждане

3 - въведено

4 - въведено според приобщаващите принципи



За какво служи самооценката?

- Дава ни възможност да се замислим за собствената си гледна точка;
- Инициира разговор между помежду ни за това къде се намираме в момента;
- Дава ни представа, както за субективните мнения, така и за тенденции в екипа ни, за които не вийаги си даваме сметка;
- Подпомага екипа в изграждането на споделена представа за развитието и дава идеи за бъдещето;
- Инициира следването на обща посока чрез избор на приоритетни области;
- Координира и създава връзки между дейности, които могат да изглеждат откъснати една от друга;
- Подпомага проследяването на напредъка на училището и отразява положените усилия.

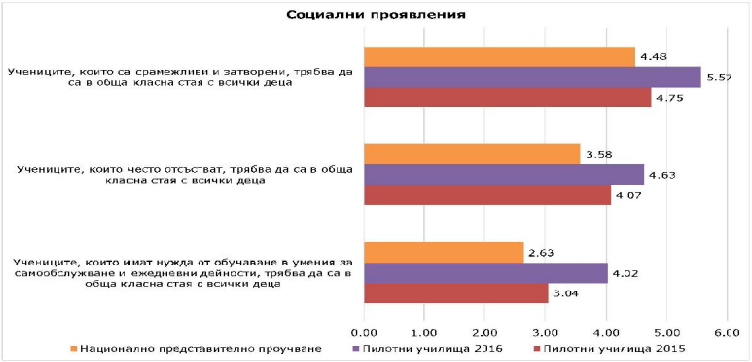
Готови продукти:

- www.Priobshti.se - виртуален център за приобщаващо образовние- споделяне на добри практики, статии, интервюта – близо 450 000 потребители
- Първият онлайн курс за приобщаващо образование - напълно безплатен – над 1000 потребителя са го преминали
- Инструмент за самооценка за училищата
- Методологии за прилагане на Модела и издания в помощ на учителите в област Педагогически практики, както и обучения във всички четири направления

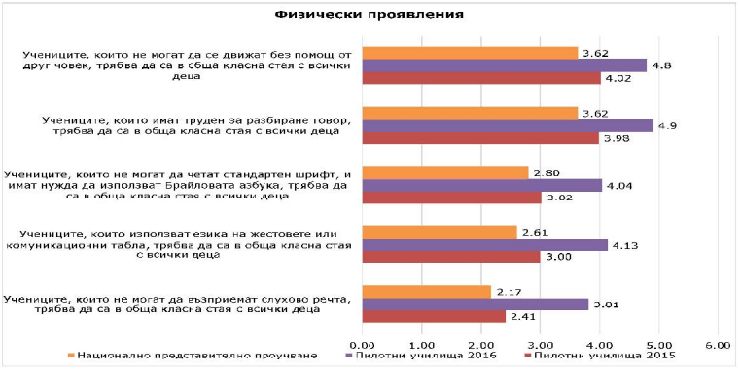
Някои резултати



Някои резултати



Някои резултати



Някои резултати



Някои резултати

Как бихте определили Вашите нагласи спрямо приобщаващото образование? (само отговорилите)		2014	2015	2016
	1	1,0	0	0
	2	2,9	1,1	0
	3	29,1	5,4	7,7
	4	24,3	20,4	20,5
	5	34,0	60,2	66,7

Кой е най-голяма степен е отговорен за приобщаващото образование в училище? - %		2014	2015	2016
	учителите и директорът	30,1	33,3	53,8
	ресурсните учители и специалистите	21,4	7,5	9,0
	МОН	38,8	46,9	20,5
	родителите	1,9	1,1	1,3
	друго	1,9	3,2	6,4

Някои резултати

Всички деца с обучителни затруднения ли трябва да получат ресурсна подкрепа? (само отговорилите)		2014	2015	2016
	Да	70,9	34,4	25,6
	Не	24,3	40,9	55,1
	Не знам	0	11,8	14,1

Способен ли сте да идентифицирате силните страни на учениците Ви със СОП? (само отговорилите)		2014	2015	2016
	Винаги	13,6	22,6	16,7
	В повечето случаи	45,6	50,5	65,4
	От време на време	19,4	15,1	10,3

Подготовката на учителите – непредставително проучване

- Март, 2017
- Онлайн анкета до учителите през сайт Приобщи.се, количествен метод
- 138 отговорили
- За въпросите са използвани четирите сфери на умения, знания и компетентности от **Профила на приобщаващия учител** на **Европейската агенция**:

1. Способност за оценка на различните възможности на учениците;
2. Подкрепа на всички ученици;
3. Съвместна работа – сътрудничеството и работата в екип;
4. Лично професионално развитие.

Подготовката на учителите – непредставително онлайн проучване

Многообразие - теми	**Честота на дискусиите по време на учебните часове, като част от учебната програма**	**Честота на дискусиите по време на неформални разговори с учениците**
Етническо многообразие	43%	30,6%
Социално, финансово, материално, класово, статусно различие	31%	43%
Религиозно многообразие	27,7%	11,6%
Културно многообразие, традиции и обичаи	22,6%	5%
Расово различие	21%	7%
Пол	19%	14,5%
Физически различия	11,6%	11,6%

Подготовката на учителите – непредставително проучване

Твърдение	Знания, умения и нагласи, които се придобиват обикновено **по време на следването в университета**	Знания, умения и нагласи, които се придобиват обикновено **като професионален опит в училище**	Знания, умения и нагласи, които се придобиват обикновено **от следдипломни квалификации и обучения**
Успешно разпознават прояви у децата, свързани с трудности в социалните умения и комуникацията с другите.	13,66	68,00	18,90
Умеят да адаптират успешно учебния материал и подходите на преподаване към индивидуалните възможности на ученика.	14,32	65,83	19,80
Умеят да проследяват академичния напредък, емоционалното и социалното състояние и развитие на учениците.	14,02	65,68	20,37

Подготовката на учителите – непредставително проучване

Някои изводи:

- значителна част от учителите оценяват високо и много високо своята подготовка в рамката на профила на приобщаващия учител на Европейската агенция по приобщаващо образование;

- смятат, че са придобили тези знания и умения преди всичко **посредством своя професионален опит** и по-малко чрез подготовката си в университет или в квалификации и обучения.

- голямо значение на онова, което учителят трупа като опит в практиката си. За да бъде източник на знание и да е от полза за професионално развитие, е необходимо този опит да бъде осмислен. **Важно е да се създаде пространство в училището за само-рефлексия.**

Подготовката на учителите – непредставително проучване

Някои препоръки:

От учителите към висшите училища - обучението да бъде свързано максимално с практиката, студентите да общуват с учители и да прекарват повече време в реална среда – в училище и детска градина.

На база на изследването, към висшите училища – темата за многообразието да бъде застъпена във всички направления:

- в ученето, посредством подготовка на студентите за адаптиране на учебните програми, за планиране на уроците, съобразно силните страни на децата;
- в общуването и участието на децата: посредством подготовка на студентите за идентифициране на трудности в социалните умения и емоционалното развитие, за изграждане на атмосфера на екипност и приемане, за взимане предвид на мнението на децата;
- за работа в екип на учителите и специалистите, и с родителите.

Благодарим Ви!

www.cie.bg

www.priobshti.se

Виктория Трояновa, v.bachvarova@cie-bg.eu,
Център за приобщаващо образование

„ОТ ПРИОБЩАВАНЕ КЪМ УЧАСТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС“

Българска
Първо издание

Езиково-стилов редактор и коректор
Технически редактор *Райна Карабоева*

Формат 60x84/16
Печатни коли 11,25

ISBN 978-619-208-

Предпечат и печат:
Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 2018
Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ № 2