



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

АВТОРЕФЕРАТ

НА

ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД

НА ТЕМА:

**“ВЛИЯНИЕ НА ПОЛА ПРИ ИЗБОР НА ОБРАЗОВАНИЕ И
ПРОФЕСИЯ ОТ ЛИЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ”**

за присъждане на образователната и научна степен „доктор“ по научно
направление 1.2. Педагогика (Специална педагогика)

Докторант:

Мария Мереметиду

Научен ръководител:

Проф. дпн Мира Цветкова-Арсова

СОФИЯ, 2025

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение.....	5
ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ.....	6
Глава 1. Лица със специални потребности - дефиниции, класификации и модели за категории увреждания	6
1.1. Дефиниции за нарушенията	6
1.2. Видове нарушения и формите им	6
1.3. Моели за интерпретиране на нарушенията	7
1.3.1 Медицински модел.....	7
1.3.2 Социалният модел.....	8
1.3.3 Мултидимензионалният модел	8
1.4. Ученици със специални образователни потребности	9
1.4.1 Дефиниция и цели на специалното образование	9
Глава 2. СИСТЕМИ ЗА ПОДКРЕПА И ПРОФЕСИОНАЛНО ОБУЧЕНИЕ НА ЛИЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.....	11
2.1. Специално образование - Образователна и ежедневна подкрепа за лица със специални потребности	11
2.2. Условия за ефективна интеграция	12
2.2.1 Интеграция и образование на ученици с нарушения и специални образователни потребности	13
2.2.2 Интеграционни отдели - Структури за подкрепа	13
2.2.3 Паралелна подкрепа и центрове за диференциална диагностика на ученици със специални образователни потребности.....	14
2.3. Специализирани професионални звена - възможности за професии и занаяти.....	16
2.3.1 Професионално образование и обучение. Социални политики в Европа... 16	
2.3.2.1 Структура и функциониране на средното техническо и професионално образование в Европа	16
2.3.2.2 Преходът от училище към работа.....	17
2.3.2.3 Професионална рехабилитация на хора със специални потребности.	17
2.3.3 Професионално образование и обучение за придобиване на лицензи в Гърция	18
2.3.4 Значението на професионалното образование и професионалната рехабилитация за хора с нарушения.....	20
2.4. Самостоятелен живот – възможности за лица със специални образователни потребности	21
2.4.1. Мерки за самостоятелен живот и социално включване	21

2.4.1.1 Самостоятелен живот в Европа	21
2.4.2 Институционална рамка в Гърция.....	22
2.4.3 Самоопределяне	22
2.4.4 Самоопределяне и качество на живот на хората с умствена недостатъчност	22
2.5. Обучение и социално включване на лица със специални образователни нужди	24
2.5.1 Социална интеграция	24
2.5.2 Принципи за интеграция на хората с нарушения на пазара на труда	24
2.5.3 Професионално ориентиране на хора със специални потребности.	25
2.6. Общи статистически данни.....	Error! Bookmark not defined.
2.7. Образование, обучение и социално включване.....	Error! Bookmark not defined.
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ЧАСТ.....	Error! Bookmark not defined.
Глава 3. МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	26
3.1. Основна цел и задачи на изследването	Error! Bookmark not defined.
3.2. Хипотези	Error! Bookmark not defined.
3.3 Задачи на изследването.....	29
3.4 Методи на изследване	29
3.3. Избор на извадка и описание.....	29
3.4. Инструменти за събиране на данни.....	31
3.5. Пилотно изследване.....	33
3.6. Процедура за събиране на данни:	33
3.7. План за анализ на данните	34
Глава 4. РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО	36
4.1. Дескриптивна статистика	36
4.1.1. Демографски характеристики	36
4.2. Инферентната статистика	44
4.2.1. Ефект на пола	44
4.3. Резултати от казусите с изследването на единичен случай	48
4.3.1. Първо казусно изследване на единичен случай: Антония	48
4.3.2. Второ казусно изследване на единичен случай: Димитрис.....	49
4.3.3. Трето казусно изследване на единичен случай:Георгиос.....	50
4.3.4. Четвърто казусно изследване на единичен случай: Мария.....	50
4.3.5. Прилики и различия	51
ДИСКУСИЯ.....	53

ИЗВОДИ	Error! Bookmark not defined.5
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
ПРИНОСИ С ТЕОРЕТИЧЕН И ПРАКТИЧЕСКИ ХАРАКТЕР	59
ИЗПОЛЗВАНИ ИЗТОЧНИЦИ	60
ПУБЛИКАЦИИ	62

ВЪВЕДЕНИЕ

Голям брой специалисти в специалното образование твърдят, че лицата със специални потребности, независимо от конкретния проблем, пред който се изправят, трябва да бъдат обучавани в среда, която е възможно най-малко ограничителна - една среда без бариери и разделителни линии, която ще увеличи комуникационните възможности в общността на учениците с нарушения. В тази среда те ще бъдат подготвени за бъдещето, когато пораснат, да могат да живеят и работят пълноценно. Следователно, едно от предпоставките за включването и приобщаването на учениците със специални потребности е проучването на техните възприятия за образованието, професията, взаимоотношенията с учители и съученици, доколкото училищната среда представлява един умален модел на обществото.

Образованието е фундаментално право, но учениците с нарушения често се сблъскват с уникални предизвикателства и бариери. Този дисертационен труд разглежда пресечната точка на нарушенията и пола, предоставяйки данни за специфичните нужди и преживявания както на момчетата, така и на момичетата с нарушения. Разбирането на тези нюанси е от съществено значение за създаването на по-приобщаващи и справедливи образователни среди.

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

ГЛАВА 1.

ЛИЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ - ДЕФИНИЦИИ, КЛАСИФИКАЦИИ И МОДЕЛИ ЗА КАТЕГОРИИ УВРЕЖДЕНИЯ

1.1. Дефиниции за нарушенията

Терминът „увреждане/нарушение“ се отнася до ограничаването на обичайните дейности като говор, работа или пряко възприятие поради физическо или психическо увреждане на човек. Нарушенията са един от най-широко обсъжданите и актуални въпроси в обществото. По тази причина концептуалното определение варира в различните страни. Морфологично увреден е човек, който има липса на определена сетивност или липсва част от неговото тяло. Въпреки това, на международно ниво се утвърдило възприемането, че увреждането се отнася до липсата на конкретни видими сетива или части от тялото.

1.2. Видове нарушения и формите им

Накратко, нарушенията се разделят на следните категории:

- Двигателни увреждания (напр. церебрална парализа, квадриплегия, параплегия и др.)
- Сензорни увреждания (напр. глухота, слепота и др.)
- Психични увреждания (напр. маниакално-депресивна болест, шизофрения и др.)
- Умствени нарушения (напр. аутизъм, синдром на Даун, интелектуална недостатъчност и др.)
- Други нарушения (напр. тежки и множествени увреждания и др.)

Днес се използват различни системи за класификация на нарушенията. Някои от тях се основават на етиологията на проблема, други на симптоматологията, а трети на общите и специфични характеристики на

индивидите. Всеки опит за разграничаване е свързан с всички функции на индивида, с общата представа на обществото за човека, със съществуващите социални и производствени отношения, с институциите, със съществуващата система от оценъчни категории, с начина на социална организация, със стандартите, които доминират в обществото, както и със социалното положение на индивида, което се влияе от връзката между обективните историко-социални условия, в които индивидът живее и действа.

1.3 Модели за интерпретиране на нарушенията

Според Kaplan, в литературата интерпретациите на уврежданията попадат в четири категории (Kaplan, 2000):

- 1) Моралният модел, който интерпретира увреждането като невинност и срам. Това е най-старото разбиране за уврежданията, свързано с чувства на вина и срам, изпитвани както от индивида, така и от неговото семейство, което криело члена с увреждане и го лишавало от правото на образование.
- 2) Медицинският модел, който интерпретира нарушаването като заболяване, което може да бъде лекувано. Обществото изобщо не осъзнава отговорността си към хората с увреждания, защото приписва техните проблеми на индивидуалните характеристики и смята, че те ще изчезнат, когато увреждането бъде излекувано. Това е продукт на 19-ти век.
- 3) Моделът на реабилитацията, който произлиза от медицинския модел и разглежда увреждането като дефект. Този модел се появява след Втората световна война в опит да се интегрират инвалидизираните войници в социалния живот.
- 4.) Моделът на нарушенията, който интерпретира увреждането като резултат от доминиращите възприятия на членовете на обществото, липсата на подходящи услуги и подкрепящи структури, както и резултат от различни стереотипи и предразсъдъци. Този модел се формира след 60-те години, последван от движението за правата на хората с увреждания и движението за независим живот (Kaplan, 2000).

1.3.1 Медицинският модел

Индивидуалният/медицински модел свързва увреждането с „недостатъчното“ физическо състояние на индивида и обяснява телесната вреда, за която се говори

в биологични / медицински термини. Основната причина за нарушението според този модел е биологичното тяло. Увреждането е резултат от физическото състояние, присъщо на индивида (част от тялото на страдащия човек) и представлява всяко физическо, психическо или друго „отклонение“ или „дефект“ на човека, който намалява качеството му на живот заради уврежданията му. Нарушението се счита за патология на индивида, лична трагедия, аномалия и резултат от недостатъчност.

В този медицински подход, увреждането е резултат от конкретна патология и следователно хората с увреждания са „затворени вътре в телата си“. Проблемът или недостатъчността причиняват увреждането и човекът е негова жертва. Това е ужасно събитие на промяна в човешкия живот, което рядко се случва на нещастни хора.

1.3.2 Социалният модел

В противоположност на индивидуалния / медицински подход стои социалният подход. Съвременната концепция за уврежданията възниква като реакция срещу "медицинския модел". Този начин на мислене се е оказал неприемлив за много хора с нарушения в Съединените щати и Великобритания. Теоретичната изходна точка на социалния модел на уврежданията може да се проследи до Великобритания през 70-те години на миналия век от активисти и студенти (Union of Physically Impaired Against Segregation-UPIAS, 1975). Социалният модел свързва увреждането с бариерите, които човек с нарушение е принуден да преодолее, за да участва наравно в обществото. Те са всички онези неща, които налагат ограничения на хората с нарушения, като се взема предвид моделът на „нормалния човек“ и се продължава с индивидуалните предразсъдъци, негативните поведения, стигматизацията, установените дискриминации, преминават през превозните средства за масов транспорт, сегрегираното образование, забранителните трудови условия, както и стигат до други аспекти на обществото (институции, закони, вярвания и т.н.), които водят до дискриминация на индивидите.

1.3.3 Мултидименсионалният модел

Социалният модел за нарушенията, макар и да разглежда концепцията за увреждането по-„напреднал“ начин от медицинския модел и да

предизвика радикална промяна в проектирането и функционирането на обществото, за да вземе предвид хората с нарушения, се отдалечава от решаването на индивидуалните проблеми.

Нарушението е явление със социални, политически и културни последици, което оказва потискащо въздействие върху живота на хората с увреждания. Обществото трябва да бъде образовано по въпросите, свързани с нарушенията, така че принципите на мултидименсионалния (многопластовия) модел да бъдат приложени, като по този начин се допринася за създаването на по-"хуманно" общество. Именно поради тази причина трябва да бъде възприета концепцията за универсален дизайн за всички – нещо, за което сферата на уврежданията се бори от години (Emans, 2013).

1.4 Ученици със специални образователни потребности

Учениците с нарушения и специални образователни потребности са тези, които:

- имат умствена изостаналост или незрялост
- имат специфични проблеми със зрението или слуха
- имат тежки неврологични или ортопедични увреждания или здравословни проблеми
- имат говорни и езикови затруднения
- имат специални нарушения в ученето, като дислексия
- имат синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ)
- имат комплексни когнитивни, социални и емоционални затруднения, прояви на делинквентно поведение поради насилие, пренебрегване или изоставяне от родители или вследствие на домашно насилие
- имат разстройства на развитието и аутизъм (WHO, 2001).

1.4.1 Дефиниция и цели на специалното образование

Вярванията на науката по специално образование са:

- Всички деца, независимо от техните специални нужди, могат да се възползват от образованието и да имат по-добро качество на живот.

- Насърчаването на равните възможности, както и училищната и социалната интеграция на хората със специални нужди и способности, е изискване на съвременната епоха.
- Равенство не означава еднаквост. Следователно образователните програми за деца със специални потребности трябва да бъдат адаптирани към техните специфики.
- Дискриминацията и етикетирването, които се приписват на индивидуалните различия, оказват негативно влияние върху развитието на детето и създават значителни проблеми при неговата интеграция в обществото.

Целите на специалното образование в Гърция са определени от три закона, които формират насоките на тази област на образованието. Според Закон 1143/1981 целите на специалното образование са предоставянето на специално образование и специализирано професионално обучение на хората с нарушения, мерките за социална грижа и за тяхната интеграция в социалния и професионалния живот. Закон 1566/1985 относно "Структурата и функционирането на началното и средното образование" предвижда следното за лицата със специални потребности:

- всеобхватно и ефективно развитие и използване на потенциала и възможностите на децата,
- приемане на деца със специални образователни потребности и включването им в производствения процес,
- тяхното взаимно приемане с обществото като цяло.

ГЛАВА 2.

СИСТЕМИ ЗА ПОДКРЕПА И ПРОФЕСИОНАЛНО ОБУЧЕНИЕ НА ЛИЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

2.1. Специално образование - Образователна и ежедневна подкрепа за лица със специални потребности

В общи линии можем да различим два основни модела на училищна интеграция: моделът на интеграцията и моделът на приобщаващото образование.

- **Модел на интеграция**

Този модел се фокусира върху нуждите на детето с нарушения. Той е основан на движението за човешки права и е доминиращ до 1990 г. в повечето страни от западния свят. Основната педагогическа характеристика на този модел е индивидуализирането на образователните програми, специалните терапии, както и увеличаване на взаимодействието между учениците. Моделът е оспорен от международното движение за права на хората с нарушения след декларацията от Саламанка през 1994 г. (Tzouriadou, 2001).

- **Модел на приобщаващо образование**

Този модел се фокусира върху обществото и училището. Той е основан на исканията на движението за правата на хората с нарушения и в момента се прилага в повечето европейски страни. Основната педагогическа характеристика на този модел е обединеното образование на ученици със и без специални образователни потребности, промяната на училищните структури и подходи на преподаване, адаптациите и диференциациите в учебните програми на общото образование (European Agency for Special Education, 2003). Този модел е укрепен от съвременни педагогически тенденции, като интердисциплинарния подход към знанието и съвместния подход към обучението (Tzouriadou, 2001).

Децата със специални потребности и способности могат да получават образователна и специализирана помощ чрез широк спектър от програми, като най-важните от тях са:

- 1.) Отделни специализирани образователни единици. Учениците, които посещават отделни дневни училища, обикновено живеят в райони, далеч от училището си.
- 2.) Специализирани училища, разположени в същия училищен комплекс като общообразователните училища.
- 3.) Специализирани училища, съвместно разположени с училища за деца с типично развитие. В тези случаи децата с нарушения прекарват целия или почти целия учебен ден в специализирано училище.
- 4.) Същото училище. В този случай учителят е основното лице, отговорно за образователната програма по всички предмети в класа.
- 5.) Училище за всички. По този начин се постига пълна училищна интеграция, като детето учи в общообразователен клас и в същото време участва в същия учебен процес като останалите ученици.

2.2 Условия за ефективна интеграция

Успешното образование се състои в решаването на конкретни проблеми и създаването на условия, които улесняват адаптацията, а не само в предоставянето на стандартни образователни предимства. То също така изисква достъп до подходяща образователна подкрепа (човешка и техническа) и адаптиране на образователните програми спрямо индивидуалните нужди на учениците.

За да бъде ефективна, политиката за интеграция трябва да бъде подкрепена от училищата и учителите, които ще я прилагат. Всеки учител има различни виждания и перспективи относно усилията за интеграция. Учителите съобщават за различни функционални трудности при реализирането на интеграцията и в крайна сметка те са тези, които влияят на начина, по който тя се прилага. Забелязва се също така, че, макар принципите и ценностите на училищната интеграция да се приемат, в контекста на прилагането има поведения, противоположни на декларациите за интеграция. Тоест, хората, които са призвани да осъществяват интеграцията, често не я подкрепят със своите действия (Tzouriadou, 2006). Освен това, изглежда, че напредъкът на ученика е повече

повлиян от тактиките, които следва класът, отколкото от текущата официална диагноза.

2.2.1 Интеграция и образование на ученици с нарушения и специални образователни потребности

Услугите за хора с нарушения и специални образователни потребности до 22-годишна възраст се предоставят във всички класове на основните и средните училища (Закон 3699/2008). По-специално учениците с нарушения и специални образователни потребности могат да посещават:

а) общообразователна училищна класна стая, подкрепян от класния ръководител, който може и трябва да си сътрудничи с Диагностично-консултативните и подкрепящи центрове, със съветниците по общо и специално образование и консултантите по специално образование.

б) в училищен клас на общообразователното училище, с паралелна подкрепа от учители от УАЕ, когато това се изисква от вида и степента на специалните образователни потребности.

в) в специално организирани и подходящо обезпечени с персонал Интеграционни отдели, които функционират в рамките на училищата за общо и професионално образование по два различни типа програми.

2.2.2 Интеграционни отдели - Структури за подкрепа

През последните години в Гърция голям брой ученици със специални образователни потребности се обучават в класните стаи на общообразователните училища. Социалната среда на класа се е променила. Това се дължи на нарастващия брой ученици, чийто роден език не е гръцки, увеличаването на процента на учениците с обучителни затруднения и Закон 3699/2008 относно образованието и обучението на лица със специални потребности (Hmellou, 2010). Възприятието за интеграцията в обикновеното училище, съвместното съжителство и сътрудничеството на децата със специални образователни потребности с техните връстници са основните аспекти на настоящата концепция за подкрепа със специална педагогическа помощ на деца и младежи със специални потребности. (Stathis, 2006).

В интеграционните класове, учебната дейност се фокусира върху трите дейности - писане, четене и математика, следвайки общото училищно учебно съдържание. В някои случаи целите включват правила за поведение или умения за самообслужване, като хранене или ползване на тоалетна. Въпреки това липсва цялостна програма за социални умения, съобразена с нуждите на детето. Социалните проблеми на децата, установени по време на междучасието, остават нерешени. Учителите се опитват чрез обсъждане с децата да коригират ситуацията, без да предприемат организирани мерки и систематична намеса в тази посока (Varipas, 2008). Тези деца са тласкани към неприобщаване и маргинализация. Липсата на възможности за участие и алтернативни изходи отклонява учениците със специални образователни потребности от всякаква учебна дейност.

Учениците, които могат да учат в Интеграционни отдели, имат становище от диагностична служба. Интеграционният клас е структура на специалното образование в рамките на общообразователните училища, която има за цел образователната намеса чрез специализирани програми за ученици със специални образователни потребности. Интеграционният курс предлага и училищни дейности, които могат да предоставят конкретни преживявания, свързвайки абстрактни концепции със специфични ситуации. Те също така помагат на учениците да се включат активно в ученето и са особено полезни за постигането на учебните цели. Класният ръководител работи в сътрудничество с учителя на общия клас, в който учи ученикът, както и с родителите, като ги съветва за тяхната роля. Той също така се стреми към по-широка интеграция на учениците със специални образователни потребности. Целта на ученика в интеграционния клас не е само да подобри своето училищно представяне и учебните си стратегии, но и да засили социалното си взаимодействие (Nagourias, 2009).

2.2.3 Паралелна подкрепа и центрове за диференциална диагностика на ученици със специални образователни потребности

Паралелната подкрепа в класната стая е иновация на Закон 2817/2000, който идва за да запълни голяма празнина в общото образование. По-конкретно, при паралелната подкрепа детето се обучава в класната стая с подкрепата на учител по специално образование. Паралелната подкрепа се предоставя на ученици, които с подходяща индивидуална подкрепа могат да следват детайлната

образователна програма на класа, както и на ученици с по-сериозни образователни потребности, когато в тяхната област няма друга специализирана образователна структура. Учителите по паралелна подкрепа първоначално се информират от директора на училището за нуждите на ученика, за когото е одобрена паралелната подкрепа след съответно предложение от диагностичния център или сертифицираните медицинско-педагогически служби и предложение на съветника по специално образование. След това те оценяват образователните възможности на ученика и изготвят специализирана образователна програма в сътрудничество с диагностичната организация и съветника по специално образование.

Центровете за диагностика, оценка и подкрепа на специалните образователни потребности функционират към съответната дирекция по средно образование, към която принадлежи училището на ученика, и имат следните отговорности:

- Определяне на типа и степента на затрудненията на хора със специални образователни потребности при деца в училищна и предучилищна възраст.
- Предложение за посещаване на подходящото училищно звено, както и наблюдение и оценка на образователния процес на учениците.
- Предложение за разработване на специализирани или групови подкрепящи програми за лица със специални потребности.
- Осигуряване на консултативна подкрепа и информация на учителите и родителите на учениците.
- Определяне на типа техническа помощ и инструменти, от които детето се нуждае в училище или вкъщи.
- Предложение за освобождаване от писмените изпити и замяна с устни такива или други форми на изпитване.
- Изпълнение на програми за ранна образователна намеса.
- Подготовка на годишен доклад на Министерството на образованието и отдела по специално образование към Педагогическия институт с цел оценка на тяхната работа на всеки две години.
- Предложение за създаване, преобразуване или сливане на училища по специално образование и интеграционни класове.

2.3 Специализирани професионални звена - възможности за професии и занаяти

2.3.1 Професионално образование и обучение. Социални политики в Европа

Терминът „Професионално образование“ означава всяко организирано и систематично усилие на съвременната социална държава, което цели адекватното професионално обучение на индивида. Учените в областта определят професионалното образование от една страна като процес с по-широк обхват в сравнение с обучението, а от друга страна разглеждат първото като условие за придобиването на второто, докато други с термина професионално обучение разбират практическото обучение за "теоретичното обучение и/или повишаването на професионалните квалификации".

През последните 25 години се наблюдава значителен преход в международния интерес към областта на хората с нарушения, основан на принципа за равни права. По-специално в Европа този нов подход се базира на общия ангажимент на държавите-членки да идентифицират и премахват бариерите за равни възможности и да насърчават пълното участие на хората с нарушения във всички сфери на живота. От 2000 г. насам социалната политика на ЕС за училището, професионалното и социално включване повтаря това, което е било казано през предходните 50 години. Това означава, че проблемите, които са били идентифицирани, въпреки че не са решени, все още съществуват в такава степен, че е необходимо да се повтарят не само новите подходи, но и всички предложени мерки.

Два иновационни елемента в политиката на ЕС са:

- 1.) Отразяването на въпросите, свързани с хората с увреждания, във всяко общо решение или директива, свързана със заетостта, образованието, обучението, здравеопазването и други.
- 2.) Включването на нарушенията сред другите характеристики, които могат да доведат до дискриминация, като същевременно се подчертава необходимостта от разумно адаптиране за хората с нарушения (Commission of The European Communities 2003).

2.3.2.1 Структура и функциониране на средното техническо и професионално образование в Европа

Държавите-членки на Европейския съюз, в контекста на горепосочените политики, насърчават действия и мерки в областта на професионалното обучение и професионалната рехабилитация на хората с нарушения. По-конкретно, се наблюдава ясен преход от простото управление на социални помощи и обезщетения за безработица към по-активни политики, насочени към подобряване на професионалната квалификация на хората с нарушения и укрепване на техните човешки ресурси.

Промените и реформите се съсредоточават върху две основни области:

- а) укрепване на основните умения и способности на учениците със специални потребности, с акцент върху развитието на способността „уча как да уча“.
- б) улесняване и ефективен преход от образованието към професионалния живот чрез по-тясната връзка на учебното съдържание с нуждите на пазара на труда.

В повечето страни-членки на Европейския съюз, професионалното обучение е тясно свързано с пазара на труда. По време на обучението теоретичните знания се комбинират с практическо обучение на работното място, така че младите хора да придобият точно тези умения, които ще им дадат необходимата квалификация, за да заемат свободните работни места на пазара на труда. Според тази философия, развитите европейски държави отдават специално значение на правилната професионална подготовка на хората с нарушения.

2.3.2.2 Преходът от училище към работа

Концепцията за преминаване от училище към работа или професионален живот в частност е дефинирана в различни международни документи с някои леки разлики. Рамката за действие от Саламанка (UNESCO, 1994) заявява, че: „Младите хора със специални образователни потребности трябва да бъдат подкрепяни за ефективния им преход от училище към света на възрастните и работната среда. Училищата трябва да им помагат да станат активни в икономическия живот, като им предоставят умения, необходими в тяхното ежедневие, предлагат обучителни услуги в умения, които отговарят на техните социални и комуникационни нужди, както и на очакванията на зрелостта.“

Преминаването към работа е един от преходите, които младежите трябва да направят по пътя към зрелостта. В контекста на ученето през целия живот, преминаването от начално към средно или висше образование изглежда като един от многото преходи, които се случват между работата и ученето, които младите хора ще преживеят през целия си живот. Преминаването от училище към работа не е линейно, което означава, че напускането на образователния процес не е задължително последвано от влизане в работен режим. Еволюцията е постепенен процес и младите хора преминават през периоди, в които обучението и работата се редуват.

Преходът към заетостта се счита за част от дълъг и сложен процес, който обхваща всички фази на живота на човека и който трябва да бъде регулиран по най-подходящия начин. „Добър живот за всички“, както и „Добра работа за всички“ са крайните цели на успешния преходен процес. Видовете ползи или организацията на училищата или други образователни институции не трябва да пречат или възпрепятстват успеха на такъв процес.

2.3.2.3 Професионална рехабилитация на хора със специални нужди

Европейската агенция за развитие на специалното образование също представя редица фактори за улесняване на решаването на проблемите, с които се сблъскват хората с нарушения в процеса на преход. Един от най-важните фактори за улесняване, които са идентифицирани, е разработването на Специализиран план за преход. Специализираният план за преход е тясно свързан с обучителната програма и трябва да бъде подготвен възможно най-рано преди края на задължителното обучение. Той цели да преодолее пропастта между училището и заетостта.

Специализираният план за преход осигурява рамката, която цели да гарантира подобрен вход към заетостта. Той отразява динамичен процес, който включва:

- а) Характеристиките на младия човек (умения, способности, възможности и очаквания)
- б) Изискванията от сектора на заетостта
- в) Постоянен преглед на плана за действия.

Една от първите цели, поставени от Европейската комисия в рамките на Европейския план за действие за заетостта на хората с нарушения, е премахването на екологичните бариери, които изключват хората с нарушения от пълното им участие на пазара на труда, въпреки че имат възможност да постигнат финансова независимост. На тази основа факторът за сътрудничество между самите компании и лицензиите играе много важна роля. Всички държави-членки на ЕС прилагат серия от мерки, насочени към насърчаване на участието на хората с нарушения в производствения процес. Тези мерки включват законодателство против дискриминация, системи за квоти, програми за рехабилитация и професионално обучение, насърчаване на алтернативни форми на заетост, стимули за създаване на социални предприятия, субсидии за заетост, трудова помощ и обществено възприятие за премахване на предразсъдъците и други.

2.3.3 Професионално образование и обучение за придобиване на лицензи в Гърция

Средното техническо професионално образование в Гърция през последното десетилетие се характеризира с фаза на интензивни усилия за развитие на системи и структури на образование и професионално обучение в цикли, области и специалности, които са определени в Закон 2640/1998. Основната и стратегическа цел е свързването на общото образование със специализираните технически и професионални знания с цел прехода и професионалната интеграция на завършилите в съвременния пазар на труда (Закон 2640/98).

Свързването на общото образование със специализираните технически и професионални знания с цел навлизане на пазара на труда е активирано поради следните фактори:

- а) натискът за адаптиране на данните директно към пазара на труда
- б) бързата реакция на образователните системи към нуждите на икономическото развитие на страната
- в) необходимостта от усвояване на общностни фондове с цел постигане на конкретни оперативни цели, свързани с техническото професионално обучение.

В техническото професионално обучение за специално образование на средно ниво (или специалните професионални гимназии) обучението продължава четири

години и включва два цикъла на обучение. В тях се записват както завършилите специални, така и общи професионални гимназии. Завършилите третични общообразователни гимназии с диагностицирани специални образователни потребности, се записват в първи клас на първия цикъл на обучение, докато завършилите Техническо професионално обучение по специално образование от първи клас могат да се запишат директно във втория цикъл на втори клас, на възраст между 19 и 22 години. Обучението продължава най-малко 2 учебни години за всеки курс.

2.3.4 Значението на професионалното образование и професионалната рехабилитация за хора с нарушения

Значението на професионалното образование и особено професионалната рехабилитация за хората с нарушения е многопластово. Тези хора съставляват значителен процент от общото население и без съмнение са неотменна част от обществото като цяло. Следователно, те имат същите права и задължения в съответствие с техните възможности. Особено за деца и младежи с нарушения, професионалното обучение и професионалната рехабилитация могат да бъдат решаваща стъпка не само за добро социално включване, но и за създаването на положително отношение към обществото, което ще им помогне да развият своите умения и личност.

Подобряването на процеса за тяхната професионална интеграция може да подобри както тяхното собствено състояние, така и приноса за обществото като цяло. Днес, в постоянно развиващото се общество на информация и комуникации, както условията, така и перспективите за хората с нарушения са по-благоприятни. Новите технологични средства постепенно освобождават тези лица от биологичните ограничения, които ги държаха в условия на социална депривация. Новите технологии елиминират почти всички „естествени бариери“ и им позволяват да работят независимо в работна среда и да покажат своята личност и способности. Всъщност, както е научно доказано в международната литература, хората с нарушения, много повече и в много по-голяма степен от хората с типично развитие, осигуряват чрез работата си повишено самочувствие, щастие и удовлетвореност, като постигат пълна социална адаптация и приспособяване.

2.4 Самостоятелен живот – възможности за лица със специални образователни потребности

2.4.1. Мерки за самостоятелен живот и социално включване

Член 19: Независим живот и интеграция в обществото

Договарящите се държави признават в настоящата Конвенция равното право на всички хора с нарушения да живеят в общество, с равни права с другите, и да предприемат ефективни и подходящи мерки за улесняване на пълното ползване на това право от хората с нарушения и тяхната пълна интеграция и участие в обществото, включително осигурявайки, че:

а. Хората с нарушения имат възможността да изберат къде да живеят и с кого да живеят, на равни начала с останалите, и не са задължени да живеят в отделни жилищни условия.

б. Хората с нарушения имат достъп до редица услуги в дома, в магазини и други социални подкрепящи услуги, включително личната помощ, необходима за подкрепа на живота и интеграцията и за предотвратяване на изолация или сегрегация от обществото.

в. Обществените услуги и съоръжения за населението са на разположение, на равнопоставена основа, на хората с нарушения и отговарят на техните нужди.

2.4.1.1 Самостоятелен живот в Европа

Самостоятелният живот изглежда е резултат от процеса на деинституционализация. Способността на хората с интелектуална недостатъчност, които са живели в затворени институции за грижа в продължение на години, да се самоидентифицират, представлява по същество ново умение, което те трябва да придобият. Европа е въвела различни структури за независим живот през последните двадесет години, като първоначално се е съобразявала с европейската правна рамка и след това е реализирала програми за социална интеграция за хората, живеещи в такива структури.

Обединеното кралство е една от страните, които успяват да насърчат самостоятелния живот във всяко кътче на своята територия и да реализират иновативни идеи. Британският съвет за хора с нарушения създава Комисията за

самостоятелен живот в Обединеното кралство през 1989 г. и Националният център за самостоятелен живот през 1996 г. Тези две организации създават условия за ново законодателство и оказват натиск върху правителството да приеме закони, свързани със самостоятелния живот.

2.4.2 Институционална рамка в Гърция

Закон N2716 / 1999 установява социалната реинтеграция на хора с умствени нарушения, аутизъм и затруднения в ученето. Съгласно разпоредбите, задържането в затворени институции за грижа се премахва и се създават структури за предоставяне на открити психиатрични услуги. Те могат да бъдат болници, хостели, работилници и структури за самостоятелен живот (Kosmatos, 2002). На 29.01.2009 г. в Държавен вестник е обявена правната рамка относно създаването и функционирането на домовете за подкрепено живеене за лица с нарушения, характеризиращи се с умствена изостаналост. Първоначално се уточняват термините „лица с умствена изостаналост“, „дом за подкрепено живеене“, „институции за създаване и функциониране“ и „надзорен орган“.

Институцията на домовете за подкрепено живеене обозначава местата, предназначени за постоянно пребиваване на лица с умствена недостатъчност, като тяхната организация е в компетенцията на отговорните органи.

2.4.3 Самоопределяне

Самоопределянето е свързано с качеството на човешкия живот, тъй като дава възможност на индивида да взема решения самостоятелно. Данните от изследванията показват, че хората с интелектуални нарушения имат способността да придобиват стратегии за самоуправление. Всички умения за самоопределение оказват положително влияние върху интеграцията на хората с нарушения в обществото. Самоопределението включва всички тези поведения, които са свързани с решаването на проблеми и вземането на решения. Засилването на уменията за самоопределение трябва да започне от ранна възраст чрез образователния процес. Самоопределението се разглежда чрез способността за автономия, способността да се управляват и разрешават конфликти, способността да се формират социални взаимоотношения, емоционалното качество на живота, здравето и работата на човека.

Обикновено, в случай на хора с нарушения, околната среда ги манипулира и ги прави пасивни спрямо промени. Опциите, които им се предлагат, са неравноправни спрямо тези за останалите хора. Освен това, те са значително по-малко на процент, като по този начин оказват натиск върху хората с интелектуални нарушения да се отдръпнат от активното действие. Хората с интелектуална недостатъчност не вземат решения относно своя дом, грижещите се за тях или кариерата си. Типът дом е свързан с броя на предлаганите опции в него. Други изследвания за самоопределението показват, че по отношение на хората с нарушения, тяхното включване в социални групи зависи от степента им на самоопределение. В същото време, уменията за самоопределение нарастват, когато тези индивиди живеят в обществото.

2.4.4 Самоопределяне и качество на живот на хората с умствена недостатъчност

Според външното напътствие, хората с нарушения не се доверяват на собствената си преценка, затова не вземат самостоятелни решения за живота си, а разчитат на семейната среда. При хората с нарушения човешките взаимоотношения обикновено се изграждат по практически причини – като грижещи се лица или за емоционална подкрепа от доброволци или специалисти. При хората с нарушения, човешките отношения обикновено се създават по практични причини, като грижещи се лица или за емоционална подкрепа като доброволци или експерти. За хората, които израстват в семейна среда, мрежата от техни отношения обхваща приятелите на семейството. Трудностите, които възникват в междуличностните отношения през всички етапи от живота на хората със специални потребности, оказват съществени въздействия върху формирането на тяхната социалност. Те обикновено запазват образа на изолирания човек, без постоянни приятелства, или се привързват към конкретно лице. Социалната изолация е очевидна от детството до зрелостта. Привързаността към семейната среда е реалност. Разделянето от семейството се случва с голямо забавяне и когато лицето е вече възрастно, а в много случаи това никога не се случва. 85% от хората със специални потребности живеят в семейна среда. Социалната изостаналост на тези хора има последици върху качеството на техния живот.

2.5 Обучение и социално включване на лица със специални образователни потребности

2.5.1 Социална интеграция

Социалното приобщаване е резултат от процесите на социализация, които включват действия, започващи с образованието, професионалното обучение, професионалното ориентиране, функционалната рехабилитация и професионалната рехабилитация. Предпоставка за всеки от тези случаи е взаимното приемане и взаимното признаване на равнопоставеността на всички членове на една група или всички подгрупи в нея, т.е. тяхното асимилиране по отношение на участието им в правилата за задължения и права, на основата на които функционира дадена среда (семейна, училищна, работна, социална) (Croll, 2002). Проектирането и изпълнението на учебни програми, достъпни за хора с нарушения и ориентирани към техните специални нужди, допринасят за подобряване на техните умения и улесняват тяхното напредване и интеграция на пазара на труда. Към това трябва да се добави възможността за придобиване на трудов опит чрез предоставяне на програми за субсидирана заетост, които постигат връзката между обучението и пазара на труда (Acemoglu & Angrist, 2001).

2.5.2 Принципи за интеграция на хората с нарушения на пазара на труда

Основните принципи, които управляват пазара на труда и подготовката за намиране на работа както за хора с нарушения, така и за останалите, са:

- **Равнопоставено участие:** хората с нарушения трябва да влязат на пазара на труда на равни начала с останалите, както числено, така и по отношение на интеграцията и възможностите за обучение и развитие в професионалната им област.
- **Професионално обучение:** Програмите за професионално обучение за хора с нарушения трябва да имат съдържание, подобно на това за останалите, за да могат хората с нарушения да придобият знания и умения, които ще им помогнат да отговорят на изискванията на съвременния пазар.
- **Принцип на информация:** Хората с нарушения и техните близки, като семейства, обучители, работодатели и т.н., трябва да получават качествена

информация, която да им предостави необходимите данни, за да могат да се подготвят за нуждите на пазара.

- **Достъпност на работното място:** основен проблем, с който се сблъскват хората с нарушения, е не само намирането на работа, но и достъпът до и присъединяването към тях. Този проблем може да бъде решен, ако се създадат подходящи условия за информация и се осигурят условия и среди, в които хората с нарушения да могат да се чувстват комфортно и продуктивно.
- **Принцип на солидарност:** хората, които нямат специални потребности, както и тези, които ги имат, трябва да се разбират и уважават взаимно, за да могат да живеят и работят заедно.
- **Развитие на кариерата:** когато човек с нарушения най-накрая намери работа, той трябва да има възможността, каквато имат и останалите, да се възползва от същото професионално развитие, като увеличение на заплатата, по-добри перспективи за развитие на кариерата и т.н. (Bloch & Prins, 2001).

2.5.3 Професионално ориентиране на хора със специални потребности.

За да се осигури социална равнопоставеност, е необходим внимателен избор на обучение и професионална ориентация на индивида. В този контекст е от съществено значение професионалното ориентиране в училищата да се прилага въз основа на реалните нужди и способности на всеки индивид, а не да се следват стереотипите, които се развиват в образователната система, част от която е и той. Професионалната ориентация има както социални, така и икономически измерения. Освен че подготвя ученика за избора на професия, която ще го направи конкурентоспособен на пазара на труда, тя също така му помага да разбере какви са неговите умения и квалификации.

2.6 Общи статистически данни.

Високият брой раждания и недостатъчната следродилна грижа за майката и детето увеличават риска от нарушения. Това вероятно обяснява сравнително високата честота на нарушения сред жени на възраст 15-44 години в страни с висок ръст на раждаемост.

Друга сериозна причина за нарушенията при хора, живеещи в развиващи се страни, е недохранването. Прогнозира се, че около 100 милиона души по света са с нарушения, тъй като са недохранени. Повечето от тези хора са бременни жени и млади момичета. В общества, където има предпочитание към децата от мъжки пол, момичетата често страдат от дискриминация, която се проявява и в храненето (дефицит на витамин А или желязо, например, може да доведе до загуба на активност или забавяне на физическото развитие).

2.7 Образование, обучение и социално включване.

В сферата на заетостта, жените обикновено се сблъскват с дискриминация. Хората с нарушения също често стават жертви на пристрастия от страна на потенциални работодатели и, в същото време, всяко нарушение оказва очевидно влияние върху тяхното професионално развитие (професионалното развитие се определя като развитието на всички аспекти на личността, свързани с професионалния избор и кариерата на индивида, както и неговото собствено професионално развитие). В този смисъл жените с нарушения се сблъскват с двоен проблем. Като жени, те страдат от социална дискриминация поради пола си. Като хора с нарушения те стават жертви на допълнителна дискриминация поради своите слабости. Работата и интересите на капиталистите водят до център на тежестта на търговията. Тази гледна точка предоставя средства за разбиране на властта като продукт, който човек притежава в различни количества, като нещо, което може да се обменя, взема или дава. Опитът на служителите изтъква най-ниската позиция в отношенията работодател-работник. Работниците трябва да продават труда си на тези, които притежават средствата за производство, да харчат парите си и да открият, че заплатите им са по-ниски от стойността на това, което произвеждат. Силата е отношение на суверенитет, при което едно движение може да експлоатира и разпределя чувството на състрадание от другия.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ЧАСТ

Глава 3.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1. Основна цел и задачи на изследването

Основната цел на изследването е да се проучи връзката между предмета на професионалното обучение и пола на учениците със специални образователни потребности, както и влиянието, което тази връзка оказва върху формирането на техните възприятия за професионалните амбиции. По-конкретно, изследването цели да проучи как половата идентичност взаимодейства с образователните потребности и избора на професионално обучение на учениците с нарушения и как тези фактори влияят на техните кариерни цели и дългосрочно професионално развитие.

Дисертационният труд структурира изследователските задачи в следните направления:

- ❖ Формулиране на хипотези
- ❖ Разработване на инструменти (въпросници, протоколи за интервю)
- ❖ Пилотно проучване за тестване и усъвършенстване на инструментите
- ❖ Подбор и описание на извадката
- ❖ Процедури за събиране на данни
- ❖ Анализ на описателна и инференциална статистика
- ❖ Интерпретация на изследвания на казус на отделен случай за постигане на контекстуална дълбочина.

3.2. Хипотези

X1:

а. Ние предполагаме, че учениците със специални образователни потребности от женски пол с нарушения имат повече възможности за избор на курсове за професионално обучение в сравнение с учениците от мъжки пол.

б. Ние предполагаме, че учениците със специални образователни потребности от мъжки пол с нарушения имат повече възможности за избор на курсове за професионално обучение в сравнение с учениците от женски пол.

X2:

а. Ние предполагаме, че учениците със специални образователни потребности от женски пол с нарушения имат по-добро академично представяне в сравнение с учениците от мъжки пол.

б. Ние предполагаме, че учениците от мъжки пол с нарушения имат по-добро академично представяне в сравнение с учениците от женски пол.

X3:

а. Ние предполагаме, че учениците със специални образователни потребности от женски пол са по-осведомени за психологическите характеристики и социалните роли в училищната среда в сравнение с учениците от мъжки пол.

б. Ние предполагаме, че учениците от мъжки пол са по-осведомени за психологическите характеристики и социалните роли в училищната среда в сравнение с учениците от женски пол.

X4:

а. Ние предполагаме, че учениците със специални образователни потребности от женски пол с нарушения имат повече професионални амбиции от учениците от мъжки пол.

б. Ние предполагаме, че учениците от мъжки пол с нарушения имат повече професионални амбиции от учениците от женски пол.

X5:

а. Ние предполагаме, че интересът към курсовете, добрите отношения със съучениците, бъдещите очаквания и социалните препятствия влияят на академичните постижения на учениците с нарушения.

б. Ние предполагаме, че интересът към курсовете, добрите отношения със съучениците, бъдещите очаквания и социалните препятствия не влияят на академичните постижения на учениците с нарушения.

3.3 Задачи на изследването.

- Да се проучи ролята на пола при избора на професионално обучение и бъдеща професия при ученици със специални образователни потребности;

- Да се проследи връзката на академичното представяне при ученици със специални образователни потребности и професионалното ориентиране и насочване;
- Да се установи влиянието на пола върху професионалните амбиции и желаниа за бъдеща професионална реализация и да се установи какви са предпочитанията за бъдещо професионално развитие съобразно пола на ученици със специални образователни потребности.

3.4 Методи на изследване

За нуждите на настоящето изследване бяха използвани следните методи:

- Проучване и анализ на научната литература;
- Проучване и анализ на училищна документация;
- Анкетно проучване;
- Анализ на случаи (case-study);
- Количествена и качествена обработка на данните.

3.5 Избор на извадка и описание.

Проведеното изследване е от количествено естество и включва 104 участници ученици. Подходът, използван за вземане на проби, е стратифицирана случайна извадка. При този метод популацията се сегментира в различни слоеве въз основа на отличителни характеристики, за да се гарантира представителност на различните видове училища и категории нарушения.

Конкретно, стратификациите в това изследване са формирани въз основа на възраст, пол и вид нарушение. Този метод на избор на извадка е особено подходящ за изследването, тъй като взема предвид важни демографски характеристики на учениците и осигурява пълно представителство на всички подгрупи в извадката.

Участниците в това изследване са ученици от средни училища, включващи както момчета, така и момичета, във възрастовия диапазон от 14 до 18 години. Изследването е проведено в четири училища, включително едно училище за общообразователно обучение, едно училище за специално образование и две училища за професионално обучение, всички разположени в Регионалната единица Солун. Тази разнообразна селекция от училища е избрана, за да се

осигури възможно най-пълно представителство на резултатите от изследването. Относно вида на специалните образователни потребности на децата, участвали в изследването: 28.85% (N=30) от учениците са със специални потребности, свързани с когнитивното развитие; 17.31% (N=18) – със сензорни; 16.35% (N=17) – с физически; 15.38% (N=16) – със синдромни; 10.58% (N=11) – с емоционални; 7.69% (N=8) – със сложни (множествени); и 3.85% (N=4) – с друг вид специални образователни потребности.

Въпросникът се състои от въпроси с отговори от затворен вид и въпроси с отговори по скали, разделени в тематични раздели: 1. **Демографски данни** (възраст, пол, вид и степен на увреждане, образователно равнище, социално-икономически статус, структура на семейството); 2. **Образователен опит** (вид посещавано училище – специално/общообразователно/интегрирано, получавана образователна подкрепа, опит с учители и съученици, възприемано академично представяне, бариери пред ученето); 3. **Семейна и социална подкрепа** (очаквания и подкрепа от семейството, взаимоотношения с връстници, степен на родителско участие, влияние на социалната среда); 4. **Възприятия за половите роли** (отношение към мъжките и женските роли в образованието и заетостта, интернализирани полови очаквания, възприемани възможности и ограничения, свързани с пола); 5. **Професионални стремежи и обучение** (желана професия или бъдеща заетост, достъп до професионално ориентиране или обучение, опит в стажове или работилници, виждания за професионална интеграция и перспективи за заетост); 6. **Самовъзприятие и планиране на бъдещето** (увереност в академичните/професионалните цели, усещане за автономност и самоопределение, планове след завършване на образованието, възприемано влияние на пола и увреждането върху бъдещите цели).

Също така е използван метода на анализ на отделен случай (case-study), който е проведен върху 4 ученици – две момчета и две момичета. Всички участници са на 16 години. Едно момче и едно момиче посещават общообразователно училище, а другото момче и момиче посещават професионално училище в Регионалната единица Солун. Момчето и момичето, които посещават общообразователното училище, имат двигателни нарушения. Момчето, посещаващо професионалното училище, има поведенческо нарушение, а момичето, посещаващо професионалното училище, има когнитивно нарушение. Изборът на двата пола

като казусно изследване на случай и на ученици от различни училища засилва достоверността на изследването и дава конкретна информация за реалното състояние по изследвания проблем.

3.6 Инструменти за събиране на данни.

Използването на въпросник като инструмент за събиране на данни за изследването позволява събиране на стандартизирани данни от голям брой участници, като се гарантира, че същата информация е събрана от всички респонденти. Това е от съществено значение за количествените изследвания, при които е необходимо консистентно събиране на данни за статистически анализ.

Въпросникът, създаден за дисертационния труд, има добре структурирана форма, която включва различни типове въпроси, подготвени за събиране на обширни данни, релевантни за изследването.

Раздел А. Лична информация: Въпроси 1-2 и 6 се отнасят до А1) Демографски характеристики на учениците, включително пол, възраст и текущо обучение. Въпроси 3-5 се отнасят до А2) Характеристики на специалните потребности, като вид, степен и придобиване на специалната потребност. Въпроси 7-12 се отнасят до А3) Характеристики на семейството, като дали учениците живеят с родителите си, районът на текущата работна заетост на родителите им, образователното ниво на родителите им, икономическото положение на семейството, броят на децата в семейството и дали има по-големи братя и сестри. Тези въпроси са прости и предоставят конкретни опции за избор на респондентите, което помага за събирането на еднакви данни, които могат лесно да бъдат количествено анализирани за статистическа обработка.

Раздел В. Избор на образование и професия. Въпроси 13 и 16-17 се отнасят до В1) Избор на образование, включително съществуването на предишно обучение преди записването в това училище, предпочитанията към учебните предмети и съответните причини. Тези въпроси помагат за разбиране на образователните и професионалните предпочитания и възприятия на учениците. Въпроси 15, 18-21 се отнасят до В2) Академични постижения и по-специално до степента на трудност при посещаване на училище, учебните предмети с високи и ниски постижения и съответните причини. Те са структурирани, за да разкрият корелации между предметите, които учениците харесват или в които се

представят добре, и причините за тези предпочитания или постижения. Въпроси 14 и 22-27 се отнасят до В3) Социална динамика, включително пола на учителите и съучениците, отношенията с учителите в училище, с възпитателите и съучениците, съществуването на дейности за момчета или момичета и степента на ефективност на екипната работа между момчета и момичета. Тези въпроси са съществени за разбирането на социалната среда и нейното въздействие върху образователния опит на учениците. Въпроси 14, 28-32 се отнасят до В4) Бъдещи планове, включително въпроси, които питат за въздействието на специалните потребности на участниците върху техния бъдещ избор на образование и професия, техните амбиции и възприеманите потенциални препятствия и възможности. Тези въпроси са от съществено значение за разбирането на дългосрочните последици от пресечната точка между пол, нарушение и професионално обучение. В казусните изследвания на случай на четиримата ученици със специални потребности е използван инструментът на полуструктурираното интервю, защото той позволява на участниците свободно да изразяват своите мнения, без да бъдат ограничавани. Също така, въпросникът за интервюто в контекста на казусното изследване на случай се състои от 6 въпроса. Три от тях са свързани с образованието, а другите три са свързани с бъдещата професия на учениците.

Таблица 2. Въпросник за казусното изследване на случай

Тематични оси	Въпроси относно образованието	Въпроси относно бъдеща професия
1.	Има ли нещо, което бихте искали да промените в начина, по който учите, или в курсовете, които ви се предлагат?	Какви са вашите професионални амбиции и до каква степен смятате, че образователната система ви подготвя за тях?
2.	Мислите ли, че вашите учители разбират вашите учебни потребности? Можете ли да обясните как ви подкрепят?	Мислите ли, че вашият пол влияе на работата, която искате да следвате, или на възможностите, които са ви на разположение?
3.	Мислите ли, че образователната система взема под внимание вашата идентичност (напр. пол, нарушение) при планирането на вашето образование?	Какви предизвикателства смятате, че може да срещнете при намирането на работата, която искате? Как мислите, че можете да ги преодолеете?

3.5 Пилотно изследване

Първоначално е проведено пилотно изследване с малка група от 30 ученици, за да се оцени осъществимостта и яснотата на въпросника. На базата на обратната връзка и наблюденията, събрани от това пилотно изследване, са направени необходимите корекции на въпросника.

Пилотното проучване е проведено в периода от 25.01.2023 г. до 25.02.2023 г.

3.6 Процедура за събиране на данни

Процедурата за събиране на данни за изследването включва няколко критични стъпки, за да се гарантира целостта и ефективността на процеса:

Официални разрешения са получени от образователните институции, участващи в изследването. Този процес включва установяване на контакт с администрацията на всяко участващо училище, за да се обясни целта на изследването и да се осигури тяхното съгласие. Съгласие е потърсено и от родителите, и от законните настойници, тъй като участниците са непълнолетни. Това включва подготовката на формуляри за съгласие, в които са ясно очертани целите на изследването, характера на участието и гаранциите за конфиденциалност и използване на данните. Тези формуляри са раздадени на родителите или настойниците, с искане на тяхното писмено съгласие, като по този начин са спазени стриктно всички законови и етични протоколи, необходими при изследвания, включващи непълнолетни.

Изследването е проведено в среди, които са както удобни, така и достъпни за всички участници. Това включва избора на помещения, достъпни за инвалидни колички, или тихи пространства за тези, които може да се разсейват или изпитват стрес в стандартна класна стая. Освен това, изследователските среди са подходящо адаптирани за всеки конкретен контекст. Сесиите по изследването са насрочени в часове, които минимално нарушават редовния училищен режим на учениците. Участниците са уверени, че техните отговори ще останат конфиденциални и че всички доклади, генерирани от анкетата, ще анонимизират индивидуалните отговори, за да се предотврати проследяването им до конкретни лица. Що се отнася до събирането на данни за казусните изследвания на случай, изследователският процес се провежда в училищната среда на децата.

Първоначално директорът на училището е информиран за целта на изследователя с молба да приеме четири деца, които да отговорят на въпросите му. Директорът информира учениците от гимназията и някои от тях изразиха интерес. След това изследователят изпрати молба до родителите на децата, които изразиха интерес да участват в изследването, за да поиска тяхното разрешение, тъй като децата са малолетни и ще бъдат попитани за отговорите си. Разбира се, изследователят увери родителите, че отговорите ще бъдат анонимни. Четири от тези родители се съгласиха децата им да участват в изследването и накрая са избрани две момчета и две момичета на 16 години, чиито родители дадоха своето съгласие за провеждането му.

След това директорът поиска 20 минути за провеждане на интервю с всяко дете и даде своето разрешение. Всяко дете даде интервю поотделно. Интервюто продължи 20 минути и се проведе в училището. По-специално, преди да се формулират въпросите, изследователят увери всеки участник, че личните им данни ще останат анонимни и че имат право да спрат да отговарят на въпросите по всяко време, когато пожелаят. Освен това, ако пожелае участникът, неговите данни могат да бъдат унищожени. На участниците им е обещано, че личната им информация ще се използва само за целите на изследването и ще бъде съхранявана в архива на изследователя. Отговорите на децата са записани с помощта на смартфон, а впоследствие транскрибирани. Периодът, необходим за събиране на всички данни, е един семестър, който продължи три месеца и се провежда през 2023 г. от март до юни. За обработването на всички тези данни е необходим още един месец. Това се случва през септември 2023 г.

3.7 План за анализ на данните

Следните стъпки описват планираната процедура за анализ на данните в изследването. Използва се статистически софтуер SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), известен със своята надеждност при обработката на сложни набори от данни. Този софтуер е особено способен да управлява големи обеми от данни и да извършва разнообразни статистически тестове, което го прави идеален за това изследване. Кодирането на данните е извършено с помощта на Microsoft Office Excel 2016. Описателният статистически анализ е проведен с цел

обобщаване и разбиране на данните. Използват се проценти и честоти, тъй като всички променливи в изследването са категориални или ординални.

Инференциалната статистика е извършена с ниво на значимост 5 %, т.е. резултатите с p -стойност $< 0,05$ се считат за статистически значими. Поради липсата на нормално разпределение са използвани следните непараметрични тестове: а) Chi-Square тестове за изследване на връзката между две или повече категориални променливи, което е от съществено значение при изследването на взаимоотношенията между пола, нарушенията и предпочитанията за професионално обучение, б) Тест на Mann Whitney за изследване на разликите в средните рангове на една ординална променлива между две независими извадки, в) Тест на Kruskal Wallis за изследване на разликите в средните рангове на една ординална променлива между три или повече независими извадки, г) Коефициент на Spearman за изследване на линейните взаимоотношения между две ординални променливи, които не са разпределени нормално (Field, 2017). Академичните постижения са измерени чрез въпроса „Имате ли затруднения с посещаването на училище?“ (Да=0, Понякога=50, Не=100).

Данните, събрани от въпросите, зададени на децата в контекста на казусното изследване на единичен случай, са анализирани тематично.

Глава 4.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

4.1. Дескриптивна статистика

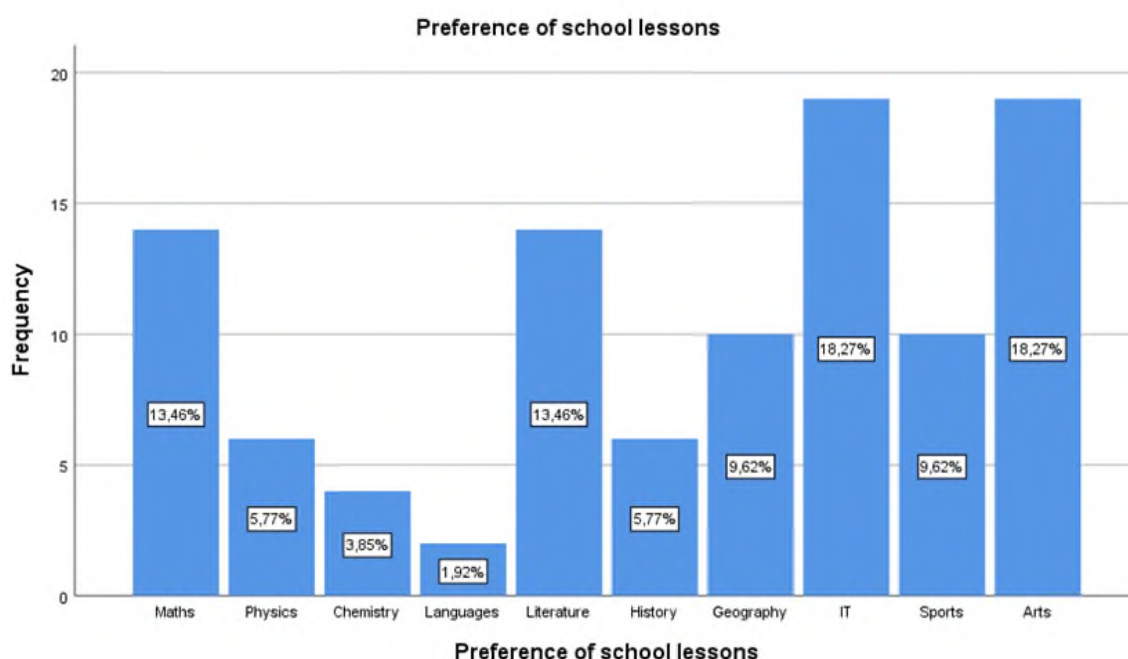
4.1.1. Демографски характеристики

Относно пола, 56.73% (N=59) от учениците са от женски пол, докато 43.27% (N=45) са от мъжки пол. Относно възрастта, 52.88% (N=55) са на 14–15 години, а 47.12% (N=49) – на 16–18 години. Що се отнася до настоящото обучение, 50.96% (N=53) от участниците учат в общообразователно училище, 38.46% (N=40) в специално училище и 10.58% (N=11) в професионално образование. Относно вида на специалната нужда, 28.85% (N=30) от учениците имат когнитивни специални нужди, 17.31% (N=18) – сензорни, 16.35% (N=17) – физически, 15.38% (N=16) – синдром, 10.58% (N=11) – емоционални, 7.69% (N=8) – комплексни (множествени) и 3.85% (N=4) имат друг вид специални потребности. Относно тежестта на специалната нужда, 38.46% (N=40) от учениците заявяват, че е умерена, 24.04% (N=25) имат лека или тежка специална нужда, а 13.46% (N=14) заявяват, че е дълбока. Що се отнася до придобиването на специалната нужда, 33.65% (N=35) заявяват че тя е вродена, 29.81% (N=31) че е придобита в ранно детство, 15.38% (N=16) че е наследена, 12.50% (N=13) че е придобита в тийнейджърска възраст, 5.77% (N=6) в бебешка възраст и 2.88% (N=3) не знаят как е придобита тяхната специална потребност.

Относно областта на настоящата професионална заетост на родителите на респондентите, 23.08% (N=24) от тях са професионално заети в сферата на образованието, 22.12% (N=23) в бизнеса, 11.54% (N=12) в художествената сфера, 9.62% (N=10) в медицината, 7.69% (N=8) в сферата на финансите или в областта на спорта, 5.77% (N=6) в информационните технологии (ИТ) и 3.85% (N=4) в журналистиката, а 8.65% (N=9) заявяват друга област на професионална заетост. Що се отнася до образователното ниво на родителите на участниците, 47.12% (N=49) притежават бакалавърска степен, 23.08% (N=24) магистърска, 22.12% (N=23) са завършили средно образование, а 7.69% (N=8) имат докторска степен.

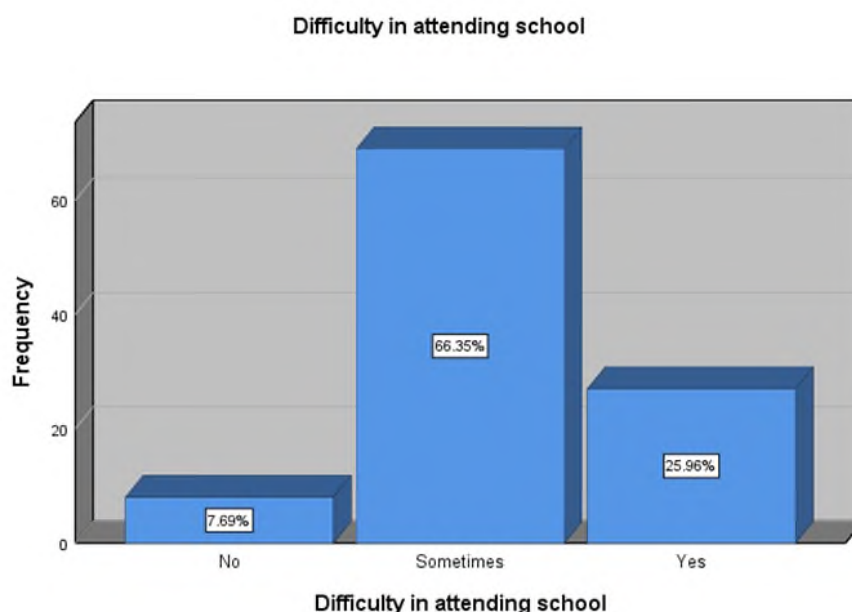
Относно икономическата ситуация на семейството, 69.23% (N=72) от респондентите имат достатъчен доход, докато 30.77% (N=32) имат недостатъчен такъв. Относно броя на децата в семействата на участниците, 62.50% (N=65) заявяват, че в семейството има 2 деца, 22.12% (N=23) са 1 дете, а 15.38% (N=16) са в семейство с 3 деца. Що се отнася до наличието на по-големи братя и сестри, 54.81% (N=57) от респондентите нямат такива, 31.73% (N=33) имат, а 13.46% (N=14) са средни деца. Накрая, 75.00% (N=78) не са учили на друго място преди да се запишат в това училище, докато 25.00% (N=26) са посещавали други учебни заведения.

По отношение на предпочитанията към училищните предмети, еднакъв процент от 18.27% (N=19) харесват ИТ и Изкуства. Също така, еднакви проценти от 13.46% (N=14) са споделени от респондентите, които предпочитат Литература и Математика. 9.62% (N=10) от участниците отговарят, че харесват География, и същият процент предпочита Спорт. Физиката и Историята са предметите, които също имат еднакъв процент от 5.77% (N=6). Накрая, 3.85% (N=4) отговарят, че най-много харесват Химия, а 1.92% (N=2) посочват Езици като любим учебен предмет.



Фигура 1: Предпочитания към училищните предмети

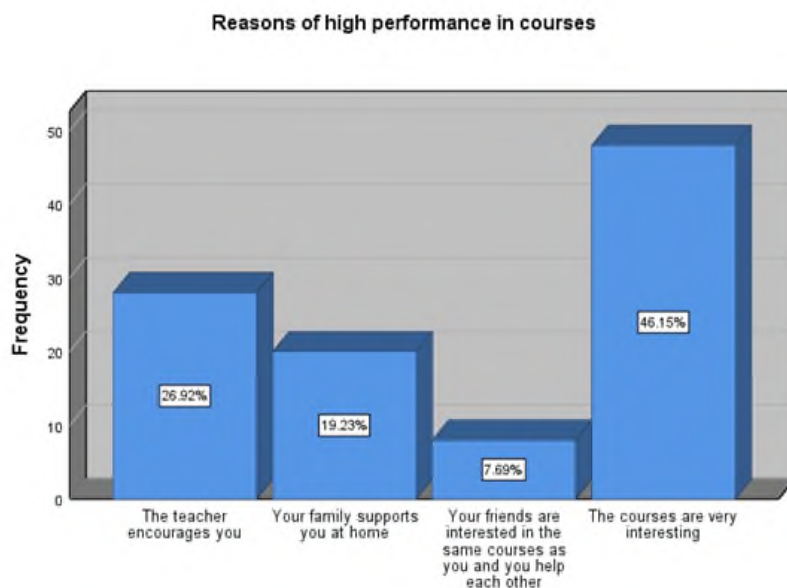
Относно причините, поради които респондентите предпочитат определени учебни предмети: 39.42% (N=41) отговарят, че тези уроци им предоставят свобода на въображението им, 28.85% (N=30) посочват, че те увеличават познанията им за света, 25.96% (N=27) заявяват, че развиват логическото и критичното им мислене, 5.77% (N=6) споменават друга причина. Относно затрудненията при посещаването на училище: 66.35% (N=69) от респондентите отговарят, че понякога изпитват затруднения, 25.96% (N=27) заявяват, че винаги имат затруднения, 7.69% (N=8) посочват, че нямат никакви затруднения.



Фигура 2: Затруднения при посещаването на училище

Относно учебните предмети, в които учениците имат високи постижения: 16.35% (N=17) се справят много добре с Изкуства и ИТ, 15.38% (N=16) имат високи постижения по Математика, 11.54% (N=12) – по Литература, 9.62% (N=10) – по Спорт, 7.69% (N=8) се справят добре по География и История, 5.77% (N=6) – по Физика и Езици, 3.85% (N=4) – по Химия. Относно учебните предмети, в които учениците имат ниски постижения: 21.15% (N=22) имат ниски оценки по Математика, 15.38% (N=16) не се справят добре по Литература и История, 13.46% (N=14) – по Езици, 10.58% (N=11) – по Физика, 9.62% (N=10) – по Химия, 4.81% (N=5) – по Спорт, 3.85% (N=4) изпитват затруднения по География и ИТ, 1.92% (N=2) – по Изкуства.

Относно причините за високите постижения в учебните предмети: 46.15% (N=48) от участниците смятат, че се справят добре, защото предметите са много интересни, 26.92% (N=28) посочват, че това се дължи на подкрепата и насърчението от страна на учителя, 19.23% (N=20) отбелязват, че семейството им ги подкрепя у дома, 7.69% (N=8) смятат, че се справят добре, защото техните приятели също се интересуват от същите предмети и си помагат взаимно.

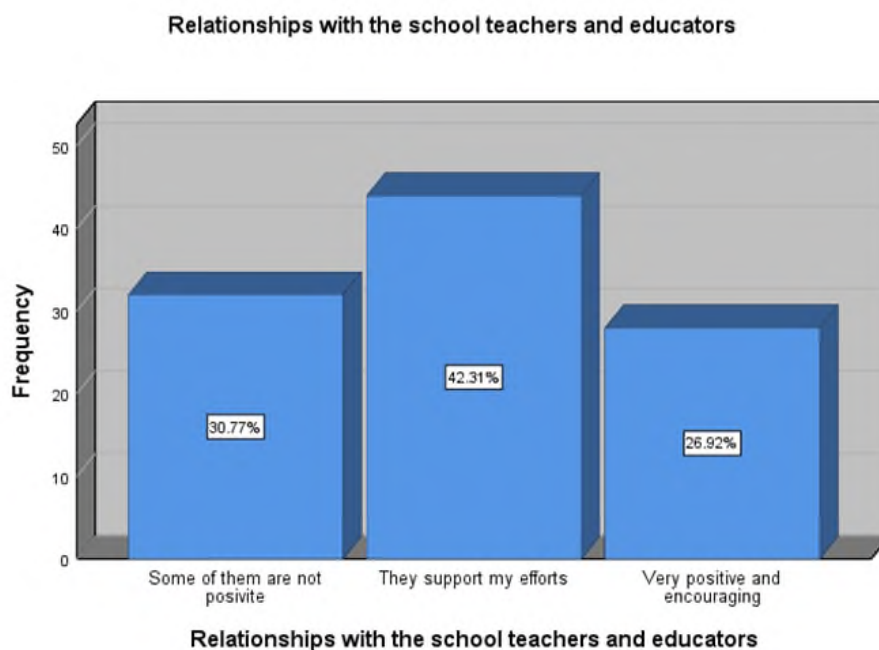


Фигура 3: Причини за високите постижения в учебните предмети

Относно причините за ниските постижения в учебните предмети: 50.00% (N=52) от респондентите смятат, че причината е, че предметът е скучен и безинтересен, 22.12% (N=23) посочват, че не харесват учителя, 13.46% (N=14) споделят, че нямат с кого да споделят интересите си по този предмет, 11.54% (N=12) смятат, че учителят не ги харесва, 2.88% (N=3) заявяват, че не могат да присъстват на часовете.

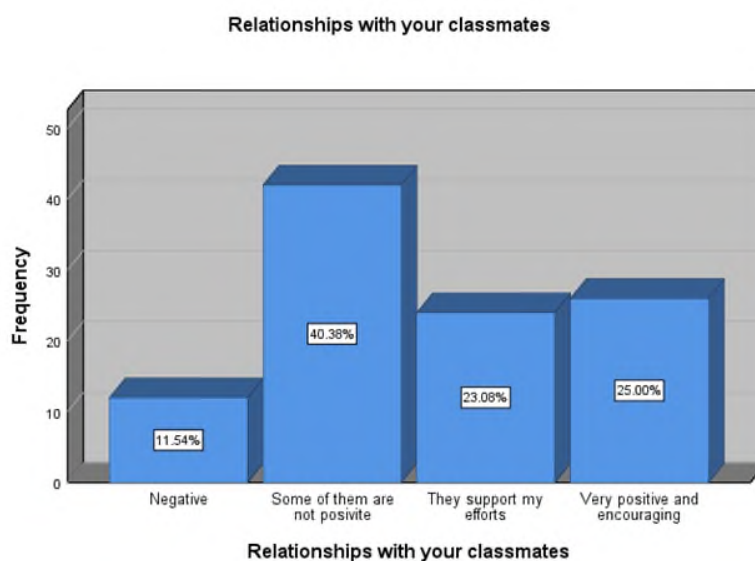
Относно пола на учителите: 62.50% (N=65) са жени, докато 37.50% (N=39) са мъже. Относно пола на съучениците: 44.23% (N=46) казват, че в класа им преобладават момичетата, 36.54% (N=38) имат равен брой момчета и момичета, 19.23% (N=20) заявяват, че в класа им преобладават момчетата. Относно взаимоотношенията с учителите и възпитателите: 42.31% (N=44) от учениците смятат, че учителите подкрепят техните усилия, 30.77% (N=32) казват, че някои

учители не са позитивно настроени, 26.92% (N=28) заявяват, че преподавателите са много позитивни и насърчаващи.



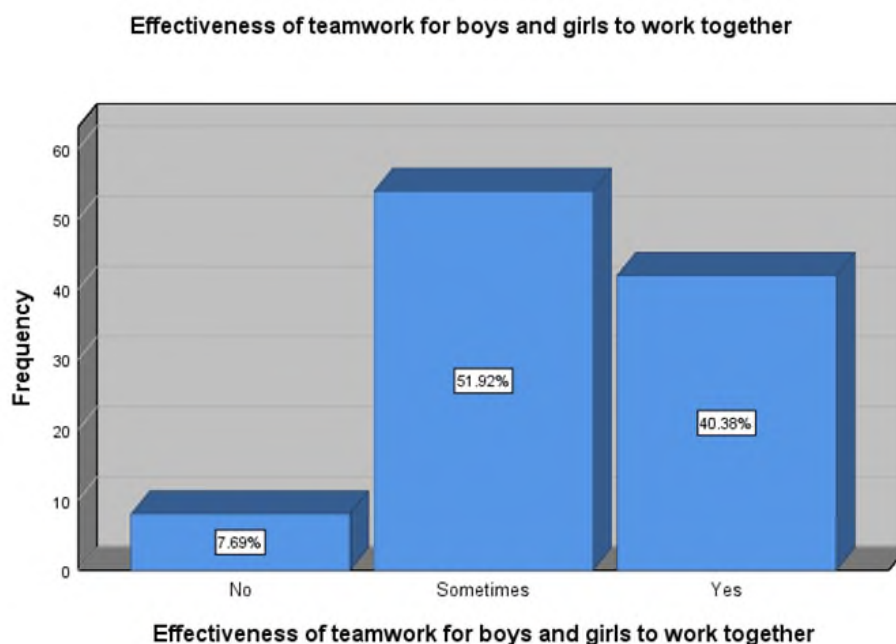
Фигура 4: Взаимоотношения с учителите и възпитателите

Взаимоотношенията с техните съученици: 40.38% (N=42) споделят, че някои от взаимоотношенията им не са позитивни, 25.00% (N=26) имат много позитивни и насърчаващи отношения, 23.08% (N=24) заявяват, че съучениците им подкрепят техните усилия, 11.54% (N=12) имат отрицателни взаимоотношения.



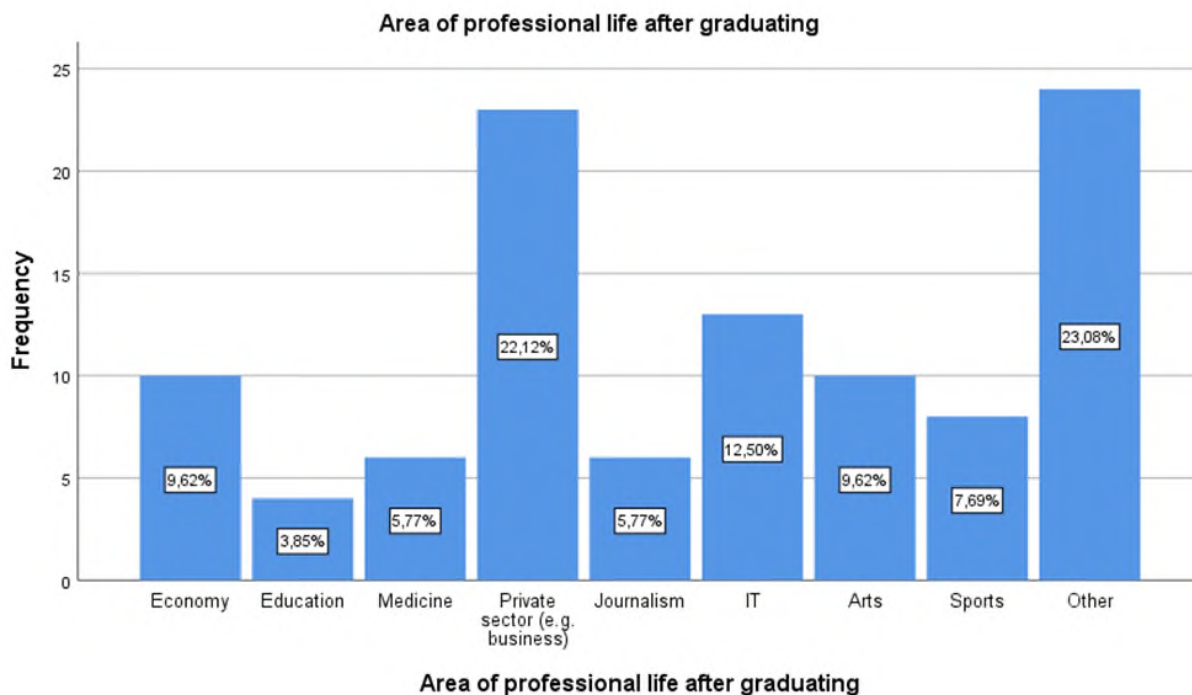
Фигура 5: Взаимоотношения със съучениците

Относно дейностите за момчета и момичета: 55.77% (N=58) от учениците заявяват, че понякога има такива дейности по време на урока, 34.62% (N=36) отговарят, че тези дейности винаги се провеждат, 9.62% (N=10) заявяват, че няма такива дейности. Относно ефективността на работата в екип за момчета и момичета: 51.92% (N=54) от учениците смятат, че понякога работата в екип е ефективна, 40.38% (N=42) смятат, че тя винаги е ефективна, 7.69% (N=8) считат, че не е ефективна.



Фигура 6: Ефективността на работата в екип за момчета и момичета

Относно избора на професия след завършване на гимназия: 22.12% (N=23) от учениците работят в частния сектор (например бизнес), 12.50% (N=13) са в областта на ИТ, 9.62% (N=10) в областта на икономиката и в артистичната сфера, 7.69% (N=8) в областта на спорта, 5.77% (N=6) в медицина и журналистика, 3.85% (N=4) посочват образованието, 23.08% (N=24) се отнасят към друга област.



Фигура 7: Област на професионалния живот след завършване на гимназия

Относно влиянието на специалните нужди върху избора на образование и професия, 57.69% (N=60) смятат, че това ще повлияе частично на техния избор, 23.08% (N=24) смятат, че това ще има сигурно влияние, а 19.23% (N=20) считат, че няма да има никакво влияние. По отношение на плановете на участниците след завършване на гимназията, 64.42% (N=67) биха искали да продължат образованието си в университет, 24.04% (N=25) искат да си имат известно време без задължения и отговорности, 9.62% (N=10) искат да започнат работа и 1.92% (N=2) имат други планове. Относно самооценката им за период от 10 години, 52.88% (N=55) от участниците се виждат като успешни в професионален план, 33.65% (N=35) мислят, че ще бъдат фрилансъри, 11.54% (N=12) се виждат с семейство и деца, а 1.92% (N=2) вярват, че ще бъдат нещо друго.

Относно възможните пречки в професионалния им опит, 56.73% (N=59) от учениците смятат, че основните пречки са бариери в комуникацията, 21.15% (N=22) считат, че пречките са свързани с достъпа, 18.27% (N=19) посочват

трудности с мобилността, а 3.85% (N=4) смятат, че съществуват и други пречки.



Фигура 8: Пречки в професионалния ви опит

Относно потенциалността на техния професионален опит, 34.62% (N=36) от участниците смятат, че това е професионален успех, 33.65% (N=35) вярват, че това е равенството между половете, 25.96% (N=27) посочват ролевия модел, а 5.77% (N=6) смятат, че това е някакъв друг потенциал.



Фигура 9: Потенциалност на професионалния ви опит

4.2. Инферентната статистика

4.2.1. Ефект на пола

Съществува зависимост между възрастта и пола ($X^2(1) = 4.254$, $p = 0.039$). Момчетата представят по-високи проценти за възрастовата група 16-18 години (55.9%) в сравнение с момчетата (35.6%).

Таблица 10: Зависимост на демографските характеристики с пола

Променлива	Категория	Пол		Статистика	p-value
		Момчета (N=45)	Момичета (N=59)		
Възраст	14-15 годишни	64.4% (29)	44.1% (26)	$X^2(1) = 4.254$	0.039
	16-18 годишни	35.6% (16)	55.9% (33)		
Настоящо обучение	Общо образование	42.2% (19)	44.1% (34)	$X^2(2) = 5.126$	0.077
	Професионално образование	17.8% (8)	5.1% (3)		
	Образование в специализирано училище	40.0% (18)	37.3% (22)		

Като се има предвид видът на специалните потребности, учениците от женски пол показват по-висок процент на емоционални, сензорни и синдромни видове (55.9% спрямо 26.7%), докато учениците от мъжки пол имат по-високи проценти на физически, когнитивни, комплексни и други видове потребности (73.3% спрямо 26.7%). Относно придобиването на специалните нужди, учениците от женски пол показват по-висок процент в категориите на наследствени, вродени и придобити в ранно детство потребности (66.1% спрямо 44.4%), докато учениците от мъжки пол посочват по-висок процент на придобиване в ранно детство и в тийнейджърска възраст (55.6% спрямо 33.9%).

Също така, момчетата показват по-висок процент на родители с образователно ниво магистърска или докторска степен (42.4% спрямо 15.6%), както и по-висок процент на семейства с достатъчно ниво на доходи (83.1% спрямо 51.1%). Учениците от мъжки пол представляват по-висок процент (40.0% спрямо 13.6%) на ученици, които са посещавали други образователни места преди да се запишат в това училище. Учениците от мъжки пол предпочитат повече уроците по природни науки (68.9% спрямо 37.3%), докато учениците от женски пол

предпочитат повече уроците по хуманитарни науки (62.7% спрямо 31.1%). Учениците от женски пол предпочитат в по-голяма степен от тези от мъжки пол уроците по хуманитарни науки, защото те предоставят свобода за въображението им (54.4% спрямо 24.4%), докато учениците от мъжки пол предпочитат повече уроците по природни науки, защото те развиват тяхното логическо и критично мислене (36.6% спрямо 21.1%) и увеличават знанията им за света (39.9% спрямо 24.6%).

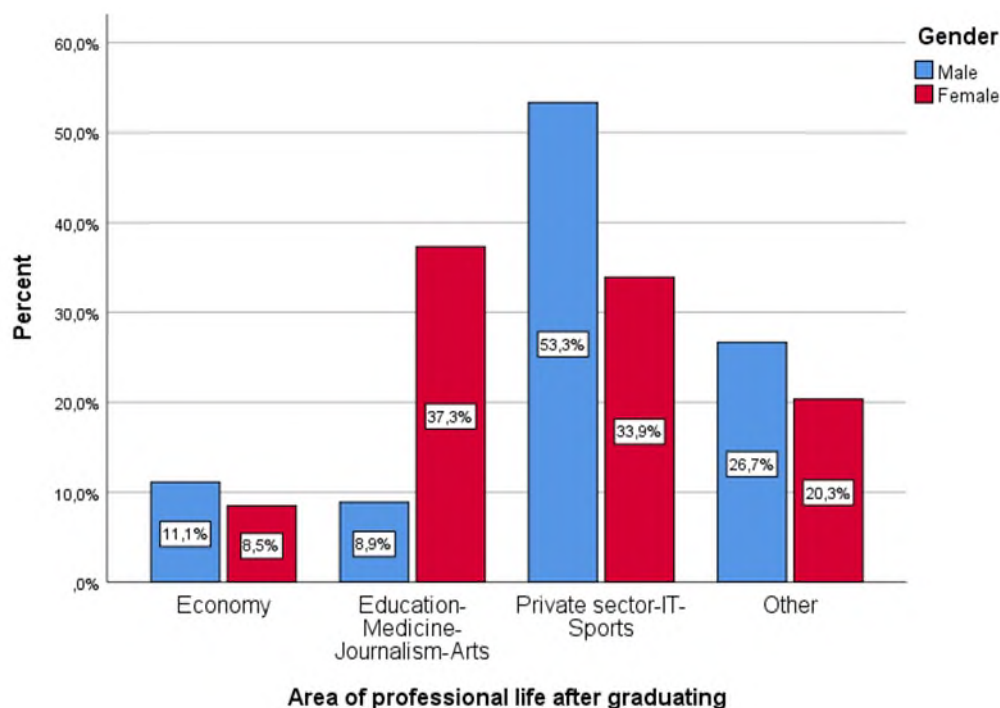
Таблица 14 показва значими зависимости между пола и учебните предмети с висока ($X^2(1) = 12.507$, $p < 0.001$) и ниска успеваемост ($X^2(1) = 10.201$, $p < 0.001$), както и с причините за ниска успеваемост по предметите ($X^2(2) = 4.714$, $p = 0.030$).

Таблица 2: Зависимост на академичната успеваемост с пола

Променлива	Категория	Пол		Статистика	p
		Момчета (N=45)	Момичета (N=59)		
Трудности при посещаването на училище	-	M.R.=47.4 7	M.R.=56,34	Z= - 1.789	0.074
Учебни предмети с висока успеваемост	Природни науки	68.9% (31)	33.9% (20)	$X^2(1)$ =12.507	<0.001
	Хуманитарни науки	31.1% (14)	66.1% (39)		
Учебни предмети с ниска успеваемост	Природни науки	31.1% (14)	62.7% (37)	$X^2(1)$ =10.201	<0.001
	Хуманитарни науки	68.9% (31)	37.3% (22)		
Причини за висока успеваемост в курсовете	Учителят ви насърчава	26.7% (12)	27.1% (16)	$X^2(2)$ =1.994	0.369
	Семейството ви ви подкрепя вкъщи	13.3% (6)	23.7% (14)		
	Интересни курсове / Приятелите проявяват интерес	60.0% (27)	49.2% (29)		
Причини за ниска успеваемост в курсовете	Скучно / Не харесвам учителя / Не мога да посещавам	64.4% (29)	83.1% (49)	$X^2(1)$ =4.714	0.030
	Учителят не ви харесва / Липса на приятели	35.6% (16)	16.9% (10)		

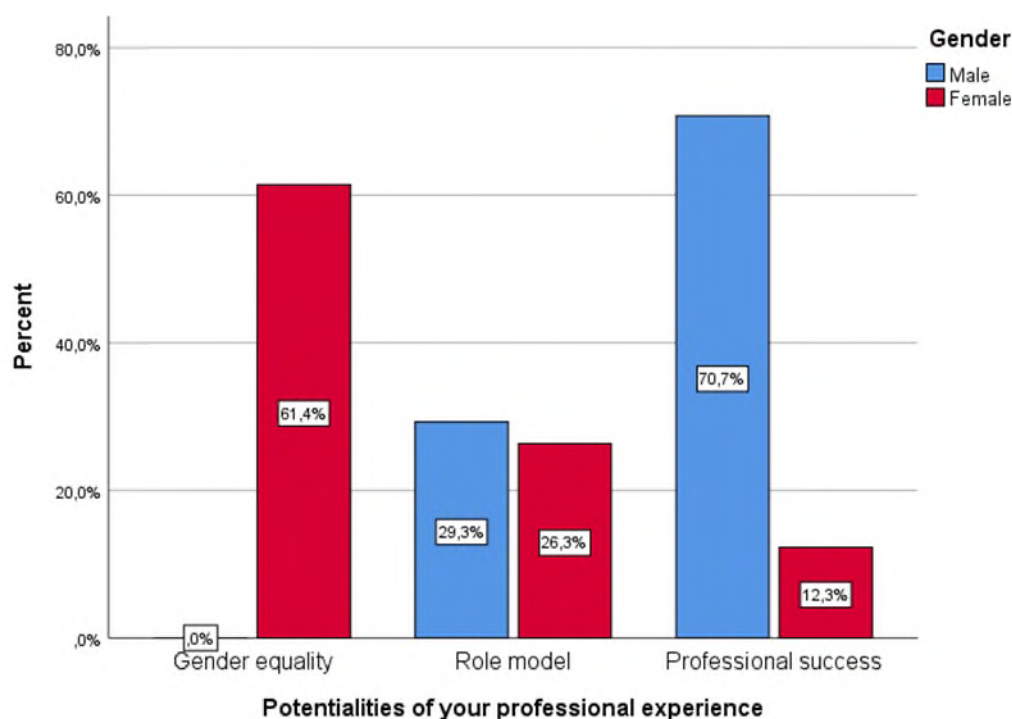
Основните причини за ниска успеваемост при учениците от женски пол са, че уроците са скучни, не харесват учителя и не могат да посещават уроците (83.1%), докато учениците от мъжки пол посочват по-високи проценти от жените (35.6% спрямо 16.9%) по отношение на причините за липса на приятели, които да се интересуват от същия предмет, и че учителят не ги харесва. Има значима зависимост между пола на учителите и пола на учениците ($X^2(1) = 8.485$, $p = 0.004$). Учениците от женски пол предпочитат жени учители в по-висока степен в сравнение на учениците от мъжки пол (74.6% спрямо 46.7%).

Също така, полът показва значима зависимост с областта на професионалния живот след завършване на училище ($X^2(3) = 11.142$, $p = 0.011$), плановете след завършване на гимназия ($X^2(2) = 7.025$, $p = 0.030$), самооценката за период от 10 години ($X^2(2) = 11.922$, $p = 0.003$), пречките ($X^2(1) = 4.878$, $p = 0.027$) и потенциалите на професионалния опит ($X^2(2) = 47.430$, $p < 0.001$). Относно областта на професионалния живот след завършване на училище, мъжете предпочитат най-много частния сектор, ИТ или спорт (53.3% спрямо 33.9%), и по-малко образованието, медицината, журналистиката и изкуствата (8.9% спрямо 37.3%).



Фигура 10: Зависимост на професионалния живот след завършване с пола на учениците

Що се отнася до самооценката за период от 10 години, учениците от женски пол показват по-високи проценти от мъжете в избора да бъдат със семейство и деца (21.1% спрямо 0.0%), докато мъжете посочват по-високи проценти в избора да бъдат фрилансъри (44.4% спрямо 26.3%). Повечето ученици от женски пол посочват бариерите в комуникацията (66.1%) като пречки в професионалния опит, докато повечето ученици от мъжки пол посочват бариерите за достъп и трудности с мобилността (55.6%). Що се отнася до потенциалността на професионалния опит, повечето ученици от мъжки пол посочват професионалния успех (70.7%), докато повечето ученици от женски пол посочват равенството между половете (61.4%).



Фигура 11: Зависимост на потенциалите на професионалния опит с пола на учениците

Има статистически значими разлики в академичната успеваемост в зависимост от текущото образование ($H(2) = 6.473$, $p = 0.039$). Академичната успеваемост на учениците, които учат в професионално образование ($M.R. = 35.82$), е статистически значително по-ниска ($p = 0.012$) от тази на учениците, които учат в общообразователно училище ($M.R. = 56.75$). Академичната успеваемост на учениците с когнитивни, сензорни и комплексни видове специални нужди ($M.R. = 46.57$) е статистически значително по-ниска от тази на учениците с физически,

емоционални, синдромни или други видове специални потребности (M.R. = 59.42, $Z = -2.606$, $p = 0.009$). Освен това, академичната успеваемост е негативно корелирана със степента на специалните нужди ($\rho(104) = -0.415$, $p < 0.001$).

Също така, придобиването на специални потребности влияе на академичната успеваемост ($H(5) = 17.152$, $p = 0.004$). Според таблици 17-18, академичната успеваемост на учениците, които са придобили специални потребности в тийнейджърска възраст (M.R. = 28.77), е статистически значително по-ниска от тази на учениците, които са я придобили в ранно детство (M.R. = 51.48, $p = 0.006$), които са наследили (M.R. = 54.81, $p = 0.005$), вродена (M.R. = 61.46, $p < 0.001$) или не знаят кога се е случило (M.R. = 62.00, $p = 0.038$).

Също така, академичната успеваемост е по-висока за учениците, които предпочитат природни науки, отколкото за тези, които предпочитат хуманитарни науки (60.02 спрямо 44.69, $Z = -3.119$, $p = 0.002$). Освен това, академичната успеваемост е повлияна от причините за предпочитанията в училищните уроци ($H(3) = 18.384$, $p < 0.001$).

Академичната успеваемост е корелирана с отношенията с съучениците ($\rho(104) = 0.249$, $p = 0.011$) и с ефективността на работа в екип ($\rho(104) = 0.308$, $p = 0.001$). Академичната успеваемост е корелирана с влиянието на специалните нужди върху избора на образование-професия ($\rho(104) = -0.502$, $p < 0.001$) и показва значими резултати с областта на професионалния живот след завършване на училище ($H(4) = 16.220$, $p = 0.003$), плановете след завършване на гимназия ($H(2) = 6.212$, $p = 0.045$), самооценката за период от 10 години ($H(3) = 13.683$, $p = 0.003$), пречките ($H(2) = 6.877$, $p = 0.032$) и потенциалите на професионалния опит ($H(3) = 21.989$, $p < 0.001$). Академичната успеваемост на учениците, които посочват като потенциали на професионалния опит равенството между половете (M.R. = 37.31), е статистически значително по-ниска ($p < 0.001$) от тази на учениците, които посочват като потенциали професионалния успех (M.R. = 59.61) и ролевия модел (M.R. = 64.15).

4.3. Резултати от казусите с изследването на единичен случай

4.3.1. Първо казусно изследване на единичен случай: Антония

Антония е 16-годишна ученичка, която посещава 1-ви година на 3-та Обща Гимназия в Солун и има двигателни нарушения, които ограничават движението на долните крайници. Нейното двигателно нарушение е диагностицирано на 4-годишна възраст. Родителите ѝ забелязали забавяне в развитието на нейната подвижност в сравнение с децата на същата възраст, което ги накарало да се консултират със специалисти. След серия медицински прегледи било установено, че нарушението ѝ се дължи на вродено състояние, засягащо подвижността на долните крайници. Антония е особено популярна в училището си, благодарение на своята доброта и чувство за хумор. Съучениците ѝ я ценят и често си сътрудничат с нея в групови дейности. Нейната личност и позитивно отношение са вдъхновение за мнозина, а учителите ѝ я описват като ученичка с изключителен интелект, висока емоционална интелигентност и постоянство. Антония е проявила особен интерес към точните науки, особено към математиката, физиката и информационните технологии. Чрез участието си в училищните работилници по роботика тя открила своя талант в програмирането и разработката на софтуер. Нейната дисциплина и методичен подход ѝ помагат да се справя ефективно с изискванията на училището. Изборът на Антония да следва областта на технологиите е показателен за промяната в социалните стереотипи, които свързват информационните технологии и инженерството с мъжкия пол. Освен това тя осъзнава, че конкуренцията в популярни области като технологиите и изкуството, както и липсата на практически опит, са сериозни предизвикателства. За да ги преодолее, тя планира да търси извънкласни дейности, семинари или стажове и да остане упорита в своето учебно пътуване.

4.3.2. Второ казусно изследване на единичен случай: Димитрис

Димитрис е на 16 години и посещава 2-ра година на 23-та Обща Гимназия в Солун. Той има двигателни нарушения вследствие на инцидент в детството си. По-конкретно, на 9-годишна възраст претърпява тежка травма на гръбначния стълб, което води до частична загуба на подвижността в долните крайници. Оттогава той използва инвалидна количка, за да се придвижва. Димитрис подчертава необходимостта от подобряване на учебните методи. Той би искал уроците да бъдат по-свързани с ежедневието или професионалните интереси на учениците.

Димитрис има амбицията да се реализира в медицината. Той иска да разбере как функционира човешкото тяло и му харесва идеята да помага на хората. Въпреки трудностите, които среща в образователната система, той осъзнава значението на основни предмети като биология и химия, като същевременно изразява желание за повече практически опит. Той признава, че всяка професия има своите предизвикателства, но не очаква значителни пречки, свързани със стереотипи. За да преодолее трудностите, Димитрис планира да работи усилено, да развива своите умения и да натрупа практически опит, като същевременно да запази увереността в своите способности.

4.3.3. Трето казусно изследване на единичен случай: Георгиос

Георгиос е 16-годишен ученик, който посещава 15-та Професионална Гимназия в Солун. Още на 9-годишна възраст е диагностициран със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ). Неговото поведенческо разстройство се характеризира с трудности в концентрацията, повишена импулсивност и нужда от постоянна активност. Георгиос иска да стане електротехник, защото му харесва да работи с ръцете си и да разбира как функционират електрическите инсталации. Професионалната гимназия му помага до известна степен, тъй като предлага много практически занятия и работилници, където се усвояват основни умения. Неговото ежедневие в училище е изпълнено с интензивна активност и участие. Практическите упражнения в учебната му програма му помагат да се съсредоточи, а учителите му се грижат да му предоставят ясни инструкции и честа обратна връзка. Георгиос осъзнава, че учителите играят решаваща роля в неговия образователен път. Той демонстрира решителност да преодолее предизвикателствата на своето поведенческо разстройство, за да постигне целта си. Управлението на СДВХ е предизвикателство, но и движеща сила за Георги да докаже своите способности. Основното предизвикателство в професията, която иска да следва, е отговорността към клиентите и потенциалните рискове, но той вярва, че с подходящо обучение ще може да се справи с тях успешно.

4.3.4. Четвърто казусно изследване на единичен случай: Мария

Мария е 16-годишна ученичка, която посещава 1-ва година на Професионална гимназия в Солун. Тя е диагностицирана с лека степен на когнитивна недостатъчност, която влияе на нейната способност да обработва информация, да

учи със същото темпо като връстниците си и да управлява сложни команди. Въпреки трудностите, Мария е ентусиазирана и изключително трудолюбива, с голямо желание да учи и да участва активно. Мария е избрала специалността "Естетика и фризьорство" в Професионалната гимназия, тъй като е очарована от творчеството и възможността да помага на другите да се чувстват красиви. В училище тя посещава както теоретични, така и практични часове, въпреки че има повече затруднения в разбирането на теоретичните концепции. Професионалната гимназия е адаптирала учебната ѝ програма, като акцентира повече върху практическите упражнения, а тя получава индивидуална подкрепа от своите преподаватели. Мария мечтае да работи в козметичен салон или фризьорски салон. Тя се стреми да придобие необходимите умения, за да стане успешен професионалист. Една от нейните цели е да може да предложи на клиентите си положително преживяване, като използва своята дружелюбност и внимание към детайлите. Тя очаква висока конкуренция в областта на естетиката и необходимостта да доказва своите умения и опит, но планира да преодолее тези предизвикателства, като усъвършенства техниките си, търси стажове и посещава специализирани курсове.

4.3.5. Прилики и различия

От гореизброените казуси на единични случаи се открояват важни подобия между момчетата и момичетата по отношение на избора на кариера и как възприемат стереотипите, свързани с това. И момчетата, и момичетата избират кариера, която съответства на техните интереси, умения и лични наклонности. Например, Антония и Димитрис избират области, които изискват високи когнитивни способности, като технологии и медицина съответно. По подобен начин, Мария и Георги се фокусират върху практични професии, свързани с естетика и техническа работа. И двата пола поставят на първо място изпълнението на своите лични амбиции, независимо от стереотипите, които могат да повлияят на техния избор. Момчетата и момичетата осъзнават, че стереотипите съществуват в различни професионални области, но не позволяват те да ограничат техния избор. Например, Антония знае, че областта на технологиите се счита основно за "мъжка", докато Георги посочва, че електрическото инженерство традиционно е "мъжка" професия. И двата пола изглежда приемат позиция на решителност срещу стереотипите, избирайки да се фокусират върху своите способности, а не

върху обществените възприятия. Те показват оптимизъм за бъдещето и своите способности да преодолеят стереотипите чрез усилена работа и решителност.

ДИСКУСИЯ

Целта на настоящото изследване е да се проучи връзката между предмета на професионалното обучение и пола на учениците с нарушения, както и влиянието, което тази връзка оказва върху формирането на техните възприятия за образованието. Освен това са разгледани факторите, които влияят на академичните постижения на учениците. Извадката се състои от 104 ученици с нарушения със средна степен на тежест (45 момчета и 59 момичета), на възраст от 14 до 18 години, които основно учат в общообразователни и специализирани училища, имат поне едно братче или сестриче и живеят с двамата си родители.

Първата хипотеза се отнася до възможностите за професионално обучение на ученици с нарушения и връзката им с половата идентичност. Тази хипотеза е потвърдена, тъй като данните показват, че мъжете имат повече образователен опит преди постъпването в училище, докато жените са по-склонни да изберат хуманитарните науки, докато професионалната подготовка на момчетата е насочена към природните науки. Следователно, хипотеза H1b е потвърдена по-силно от хипотеза H1a. Estevez-Abe (2012) също се съгласява с тази хипотеза, като твърди, че жените проявяват по-голям интерес към общите знания, отколкото към специализираните знания, които предлага професионалното образование.

Втората хипотеза се отнася до академичните постижения на учениците с нарушения и връзката им с половата идентичност. Учениците от мъжки пол постигат по-добри резултати в природните науки, докато учениците от женски пол успяват в хуманитарните науки. Следователно, хипотеза H2b е потвърдена за конкретни предмети (природни науки), но H2a е валидна за хуманитарни науки. Clemente-Suárez et al. (2024) са съгласни с тази хипотеза и в своето изследване на половите различия в професионалното образование твърдят, че учениците от женски пол имат по-високи оценки в сравнение с момчетата.

Третата хипотеза се отнася до възприятията на учениците за психологическите характеристики и социалните роли в училищната среда и връзката им с половата идентичност. Учениците от женски пол показват по-голяма осведоменост за социалните и психологическите влияния, особено чрез предпочитания към конкретни професии като образование и медицина.

Следователно, хипотеза H3a е потвърдена. Изследването на Gurber et al. (2021) съвпада с тази хипотеза, като твърди, че наистина учениците от женски пол проявяват по-голям интерес към психологията и конкретно посочва, че жените чрез тази наука се опитват да запълнят пропуските, които съществуват между половите стереотипи.

Четвъртата хипотеза се отнася до професионалните амбиции на учениците с нарушения и връзката им с половата идентичност. Учениците като цяло смятат, че специалните нужди влияят на избора на професия. Учениците от мъжки пол показват по-голямо предпочитание да започнат работа веднага след завършване, докато учениците от женски пол предпочитат да продължат образованието си. Следователно, хипотеза H4b е частично потвърдена по отношение на директния вход на пазара на труда. Изследването на Wang, Wang и Georgiev (2023) съвпада с нашите резултати, че учениците от мъжки пол предпочитат да работят след завършване, отколкото да продължат образованието си в сравнение с учениците от женски пол.

Петата изследователска хипотеза се отнася до факторите, които влияят на академичните постижения на учениците с нарушения. Данните показват, че добрите съученици, интересните курсове, както и социалните взаимоотношения оказват положително влияние върху академичните постижения. Следователно, хипотеза H5a е потвърдена. Gašević, Zouaq и Janzen (2013) са съгласни, че добрият съученик може да подкрепи ученика да постигне добри резултати в училище.

ИЗВОДИ

1. Полът играе значителна роля във формирането на образователните преживявания и предпочитания на учениците с нарушения.
2. Семейната среда има значително въздействие върху академичните постижения и възприятията за образованието сред учениците с нарушения.
3. Връзката с учителите и съучениците играе решаваща роля в академичните и социалните преживявания на учениците с нарушения.
4. Изборът на професия сред учениците с нарушения се влияе от техните специални нужди, като учениците от женски пол се насочват към сферите образование, медицина, журналистика и изкуства, докато учениците от мъжки пол показват предпочитание към информационни технологии и работа в частния сектор.
5. Множество фактори влияят на академичните постижения на учениците с нарушения. Учениците, които се обучават в професионални училища, тези с когнитивни, сензорни или комплексни потребности с по-висока степен на тежест, придобити през тийнейджърските години, имат тенденция да имат по-ниски академични постижения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В съвременната образователна среда връзката между пола, образователните нужди и професионалното обучение на учениците с нарушения е от съществено значение. Тези елементи взаимодействат помежду си и оказват влияние върху академичните преживявания на тези ученици, както и върху техните дългосрочни възможности за социална интеграция, личностно удовлетворение и финансова независимост. Разработването на по-приобщаващи образователни политики и практики, които подкрепят справедливостта и възможностите за всички ученици, изисква разбиране на конкретните трудности, с които се сблъскват учениците с нарушения, особено когато тези трудности се влошават от пола.

Образователните преживявания на учениците с нарушения са значително формирани от техния пол. Поради дълбоко вкоренените полови норми, момчетата и момичетата с нарушения често се сблъскват с различни обществени очаквания, възможности и пречки. Например, момичетата могат да се сблъскат със стереотипи, които ограничават тяхното участие в определени предмети или професионални направления, докато се очаква от момчетата да се представят отлично в технологичните дисциплини. Тези полови норми могат да повлияят на социалните им взаимодействия в образователни среди, професионалните им цели и самовъзприятие.

Неравенствата може да се поддържат неволно от образователни системи, които игнорират тези различия. За да се гарантира, че момчетата и момичетата с увреждания получават еднаква помощ и подкрепа, училищата трябва да внедрят практики, чувствителни към пола. Учителите могат да създадат по-приятна атмосфера, в която всички ученици да се чувстват свободни да преследват своите академични и професионални цели, без да бъдат ограничавани от традиционни полови норми, като се справят с половите различия.

За тези ученици е от съществено значение да се предоставят персонализирани образователни услуги, като достъпни учебни програми, помощни технологии и индивидуализирани учебни планове, за да преодолеят обучителните пречки. Въпреки това, е важно да се разбере, че помощта за

образованието на всеки ученик трябва да бъде съобразена с неговите конкретни нужди. Когато се адресират широкото разнообразие от увреждания, с които учениците могат да се сблъскат, стратегия от един модел за всички е недостатъчна.

Образователните политики за приобщаващо образование, които се справят с въпросите на пола и уврежданията, могат значително да повлияят на академичните постижения и социалната интеграция на учениците. За учениците с увреждания училищата трябва да поставят еднакъв акцент върху развитието на социални умения, самоувереност и автономия, както и върху академичния успех. Тези ученици ще могат да преодолеят препятствията, които срещат в социален и академичен контекст, благодарение на този обхватен подход към образованието, който в крайна сметка ще подобри техните жизнени перспективи.

За учениците с увреждания професионалното обучение е основна част от тяхното образование, тъй като им предоставя възможностите и уменията, които са необходими за икономическа независимост. Традиционните академични предмети не винаги водят до заетост за много ученици с увреждания, особено за тези с физически или когнитивни ограничения. Добра алтернатива, която предоставя на тези ученици полезни умения, които могат да използват на работното място, е професионалното обучение.

Професионалното обучение е важно, защото може да овласти хората с увреждания, като им предостави уменията, от които се нуждаят, за да намерят удовлетворяваща работа. Това води до повече независимост, увереност и социална интеграция. Освен това, професионалното обучение е съществено за развенчаване на митове относно потенциала на хората с нарушения. Чрез демонстриране на своите силни страни и ефективност на работното място, хората с нарушения могат да се борят с наслоените стереотипи, които често съпътстват уврежданията в професионалните среди.

В заключение, е невъзможно да се подценят значението на пола, образователните изисквания и професионалното обучение за учениците с нарушения. Образователните институции могат да помогнат на тези ученици да достигнат максималния си потенциал в класната стая и на работното място, като насърчават приобщаващи политики, които вземат предвид пола и уврежданията.

Освен че ще повиши жизнения стандарт на хората с нарушения, това ще помогне за създаването на по-справедливо и приобщаващо общество, в което всеки има възможност да успее, независимо от пола или способностите си.

ПРИНОСИ С ТЕОРЕТИЧЕН И ПРАКТИЧЕСКИ ХАРАКТЕР

С теоретичен характер:

1. За първи път в Гърция се изследва въпросът за пола в контекста на професионалното обучение и влиянието му върху образователните преживявания на учениците с нарушения.
2. Това изследване предоставя комплексен анализ на начина, по който половите различия влияят на академичните постижения и професионалните амбиции на учениците с нарушения.
3. Проучването разширява съществуващата теоретична рамка, като интегрира перспективите на учениците с нарушения, подчертавайки взаимодействието между пола и нарушението.

С практически характер:

1. Разработен е изследователски инструмент за изучаване на ролята на пола в образователното и професионалното развитие на учениците с нарушения, предоставяйки практическа методология за бъдещи изследвания.
2. Констатациите предлагат прозрения за преподавателите и политиците за разработване на чувствителни към пола и приобщаващи образователни програми, които отговарят на нуждите на учениците с увреждания.
3. Предоставени са практически препоръки за подобряване на семейната и училищната среда с цел по-добра подкрепа на академичните и професионалните амбиции на учениците с нарушения, като се фокусират върху намаляване на бариерите и насърчаване на равенството.

ИЗПОЛЗВАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Acemoglu, D. & Angrist, JD (2001). Consequences of employment protection? The Case of the Americans with Disabilities, *Act Journal of Political Economy*, 109 (5) 915-957.

Baripas, G. (2007). *School and Learning: A Divergent Relationship*. Thessaloniki: Proitheas.

Bloch, F.S. & Prins, R. (2001). *Who Returns to Work and Why ?* Transaction Publishers: New Brunswick and London.

Commision Of the European Communities, (2003). Communication From The Commission To The Council, The European Parliament, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions Equal opportunities for people with disabilities: A European Action Plan, Brussels www.european-agency.org

Croll, P. (2002). Social deprivation, school level achievement and special educational needs - educational research, *Educational Research* , 44, 1, 43-53.

Emans, E.F. (2013). *Disabling Attitudes: US Disability Law and the ADA Amendments Act*, in Lennard J. Davis, *The disability Studies Reader*, Routledge, New York.

Ferri A. Beth and Gregg N. (1998). "Women with disabilities" Missing Voices, Volume 21, Issue 4, p. 429-439.

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the New Educational Order*, 2nd Edition Stoke on Trent: Trentham Books.

Kaplan, D. (2000). The Definition of Disability: Perspective of the Disability Community, *Journal of Health Care Law and Policy* 3, p.352-364.

Kosmatos, K. (2002). *The Institutional Framework for people with disabilities in Greece*, Sakkoulas Thessaloniki.

Law 1143/1981 "On special education, special vocational rehabilitation, employment and social care of individuals deviating from the normal and other educational provisions", Government Gazette 80 AD, 31.3.1981.

Law 1566/1985 "Construction and operation of primary and secondary education", Government Gazette 167 A ', 30.9.1985.

Law 2817/2000 "Education of persons with special educational needs and other provisions", Government Gazette 78 AD, 14.3.2000.

Law 3699/2008: "Special Education and Training of persons with disabilities or special educational needs" Government Gazette 199, A ', 2.10.2008.

WHO (2001). World Report on Disability. Geneva: WHO Press.

Tzouriadou, M. (2001). *Early intervention. Current trends and perspectives*. Thessaloniki: Leaders.

Internet Sources

Baripas, G. (2008). Children's education Mild mental retardation: findings - suggestions. In: M. Tzouriadou, G. Baripas (Ed.), *Invention-specialization of teachers-special educational staff and production of educational material, for mild mental retardation* (pp. 65-98). Retrieved January 5, 2022, from <http://www.media.uoa.gr>

Charoupias, AP (2009). Compilation and submission for approval of the Weekly Integration Program Schedule. Retrieved January 8, 2022, from <http://www.pess.gr>

Hmellou, O. (2010). Integration and equal co-education of students with learning difficulties in the general school. In: YII.E.II.Θ., *Specialized educational support for inclusion of students with disabilities and / or special educational needs* (pp. 28-54). Retrieved January 8, 2022, from <http://edull.gr>

Tzouriadou, M. (2006). The course of inclusive education. In: M. Tzouriadou, G. Baripas (Ed.), *Invention-specialization of teachers-special educational staff and production of educational material, for mild mental retardation* (pp. 37-64). Retrieved January 10, 2022, from <http://www.media.uoa.gr/epinoisi>

UNESCO (1995). Overcoming obstacles to the integration of disabled people. UNESCO sponsored report as a contribution to The World Summit on Social Development Copenhagen, Denmark March 1995. Disability awareness in Action.

ПУБЛИКАЦИИ

1. Meremetidou, M. (2022). The role of gender as a key factor in the career choice of individuals with disabilities. *Special education topics* 99. p. 15-22. ISSN: 1108-5509
2. Meremetidou, M. (2022). The opportunities for training and social integration of individuals with disabilities. *Special education topics* 99. p. 83-93. ISSN: 1108-5509.
3. Meremetidou, M. (2022). Gender role of persons with special needs in the choice of their education. In the 3rd Annual Scientific and Practical Conference Education and Arts: Traditions and Perspectives (10-11 November 2022). Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI".
4. Meremetidou, M. (2022). Possibilities for training and social inclusion for people with special needs. In the 3rd Annual Scientific and Practical Conference Education and Arts: Traditions and Perspectives (10-11 November 2022). Sofia University "ST. KLIMENT OHRIDSKI".
5. Meremetidou, M. (2006). Proposals for special vocational training. Training seminar for teachers of special education school units (19 June 2006). Office of the School Counselor of the 12th Special Education District. 1st Special Primary School of Kalamata.