

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI

FACULTY OF
EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

**ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И
ИЗКУСТВОТА**

КАТЕДРА ПО СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

**„Характеристика на нагласите у учителите към децата
със специални образователни потребности в условията
на приобщаващото образование“**

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“ в
професионално направление 1.2. Педагогика – Специална
педагогика

Докторант:
Анна Цацарели

Научен ръководител:
проф. д-р Катерина Караджова

София, 2025

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение.....	1
Първа част: Теоретична част.....	2
Първа глава. Увреждания и специални образователни потребности.....	2
1.1 Въведение в проблема.....	2
1.2 Концептуално изясняване на термина „увреждане“.....	2
1.2.1 Световна здравна организация – и Организация за увреждания.....	3
1.2.2 Световна здравна организация и Организация за увреждания (2001).....	3
1.3 Разбиране на лица със специални образователни потребности/увреждания.....	4
1.3.1 Развитие на обучителните затруднения.....	4
1.3.2 Обучителни затруднения в миналото.....	5
1.4 Иновативни форми на обучение.....	5
1.5 Исторически преглед на специалното образование.....	5
1.5.1 Докладът Уорнък.....	6
1.5.2 Декларацията от Саламанка.....	7
1.6 Образование за ученици със специални образователни потребности в началните училища.....	8
1.6.1 Класификация на специалните образователни потребности.....	8
1.6.1.1 Психично разстройство.....	9
1.6.1.2 Сензорни нарушения.....	10
1.6.1.3 Двигателни увреждания.....	10
1.6.1.4 Нарушения на речта.....	11
1.6.1.5 Разстройство от аутистичния спектър (РАС).....	11
1.6.1.6 Разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност (ХАДВ/ADHD).....	12
1.6.1.7 Множество увреждания.....	12
1.6.1.8 Специфични обучителни затруднения.....	12
1.6.1.9 Проблемно поведение/емоционално разстройство.....	12
1.7 Съвременна законодателна рамка за специалното образование в Европа и Гърция.....	13
1.8 Български изследвания върху приобщаващото образование: водещи учени и ключови приноси.....	14
1.9 Стереотипи спрямо обучителните затруднения.....	15
1.10 Динамика на нагласите към лицата с увреждане в исторически аспект.....	15
Втора глава. Приобщаване – същност, съвременни модели, практики и ефективност.....	18
2.1 Приобщаване: определение и значение.....	18
2.1.2 Приобщаване.....	18
2.2 Практики на приобщаващото образование.....	19
2.3 Начини за приобщаване на ученици.....	19
2.4 Модели на приобщаване.....	19
2.5 Социално приобщаване.....	20
2.6 Ползите от приобщаването.....	21
2.7 Принципи на приобщаващото образование.....	21

2.8 Фактори, засягащи приобщаването.....	22
2.8.1 Предимства и недостатъци на приобщаването.....	22
2.8.2 Ефективност на приобщаващото образование.....	23
2.9 Условия за прилагане на приобщаването.....	23
Трета глава. Приобщаващо образование: овластяване на учителите да приемат многообразието.....	24
3.1 Нагласи на учителите относно приобщаването.....	24
3.2 Ролята на нагласите на учителите при прилагането и ефективността на приобщаващата политика.....	25
3.3 Фактори, влияещи върху нагласите на учителите.....	25
3.3.1 Практически опит на учителите и приобщаващият подход в преподаването.....	27
3.3.2 Цели и ползи от включването на деца със СОП и РАС в общообразователното училище.....	28
3.4 Сътрудничество между учителите в общото и специалното образование като практика на приобщаващото преподаване.....	28
3.4.1 Модели за съвместно преподаване.....	28
3.4.2 Неформални учебни среди като практика за участие на ученици със СОП в учебния процес.....	29
3.5 Иновативни форми на обучение.....	29
3.6 Нагласи към учениците с обучителни затруднения.....	30
3.7 Сътрудничество между учители и родители.....	30
3.8 Преподавателски опит на учители с ученици със СОП в тяхната класна стая.....	31
3.9 Управление на проблеми в класната стая.....	31
3.10 Обучение на учители в областта на специалната педагогика и подготовката.....	31
3.11 Необходимостта от сътрудничество между учителите от общото и специалното образование.....	32
3.12 Нагласи и мнения на учителите относно съвместното преподаване и неговата ефективност.....	32
3.13 Изследването върху приобщаването в нашата страна.....	33
3.14 Общи изводи от на теоретичната част на изследването.....	34
Втора част: Изследване.....	35
Първа глава. Дизайн на изследването.....	35
1.1.1 Цел на изследването.....	35
1.1.2 Проблеми на изследването.....	35
1.1.3 Хипотези.....	35
1.1.4 Описание на изследваната извадка.....	36
1.1.5 Описание на методите на изследването.....	36
1.2 Качествено изследване.....	37
1.2.1 Цел на изследването.....	37
1.2.2 Проблеми на изследването.....	37
1.2.3 Хипотези.....	37
1.2.4 Описание на изследваните лица.....	38
1.2.5 Описание на методите на изследването.....	40
1.2.5.1 Инструмент на изследването.....	40
1.2.5.2 Анализ на данните.....	41
1.2.5.3 Етични въпроси на изследването.....	41

Втора глава. Анализ на експерименталните резултати.....	42
2.1 Анализ на количественото изследване.....	42
2.2 Анализ на качествено изследване.....	46
2.2.1 Концептуализиране на понятията от страна на учителите.....	46
2.2.2 Характеристики на децата с увреждания и специални образователни потребности.....	47
2.2.3 Форми на увреждания и СОП.....	47
2.2.4 Определение за социално приобщаване.....	48
2.2.5 Определение за образователно приобщаване.....	48
2.2.6 Ползи и последици от социалното приобщаване.....	48
2.2.6.2 Области, от които се възползват децата без СОП при социалното приобщаване.....	49
2.2.7 Съвместно присъствие на деца със и без СОП и увреждания в клас и по време на междучасие.....	50
2.2.7.1 Съвместно присъствие по време на урока.....	50
2.2.7.2 Съвместно присъствие по време на междучасието.....	50
2.2.8 Фактори, възпрепятстващи социалното приобщаване.....	50
2.2.9 Методи за развитие на социалното приобщаване.....	51
2.2.10 Двете форми на приобщаване. Независими или взаимнозависими понятия?.....	52
2.2.11 Трудности при приобщаването според вида увреждане.....	52
2.2.12 Разлики между теорията и практиката.....	53
2.2.13 Препоръки за обучение.....	53
2.2.14 Разлики във възгледите на учителите и детските учители.....	53
2.3 Потвърждение на изследователските хипотези.....	54
Трета глава. Заключение и препоръки за бъдещи изследвания..	54
3.1 Количествено изследване.....	54
3.1.1 Дискусия - изводи.....	54
3.1.2 Ограничения.....	55
3.1.3 Предложения за бъдещи изследвания.....	55
3.2 Качествено изследване.....	56
3.2.1 Дискусия – изводи.....	56
3.2.2 Ограничения.....	57
3.2.3 Предложения – образователни приложения.....	57
Приноси.....	58
Публикации по темата на дисертационния труд.....	61
Източници.....	62
Приложение.....	64
Въпросник.....	64

ВЪВЕДЕНИЕ

През годините целта за социално приобщаване е била обща за всички области, но едва в днешното общество тя се е утвърдила като глобална ценност. Въпреки това съществуват значителни противоречия относно процесите, които най-вероятно водят до постигането на тази цел за хората с увреждания или със специални образователни потребности. Настоящият дисертационен труд се състои от две части: теоретична и изследователска. В теоретичната част се разглеждат основни понятия на базата на съвременни библиографски източници. Най-напред се прави концептуален преглед на термините „увреждане“ и „лица със специални образователни потребности“, след което се проследява историческото развитие на специалното образование, водещо до съвременната законодателна рамка. Втората част е посветена на методологията на изследването и резултатите от него. Представена е извадката, състояща се от учители в начални училища от областите на Тесалия, както и изследователският инструмент, използван за събиране на данни, процесът на събирането им и извършеният статистически анализ. В заключение са представени резултатите и изводите от анализа на изследователските данни, посочени са ограниченията на проучването и са формулирани препоръки за бъдещи изследвания.

ПЪРВА ЧАСТ: ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

ПЪРВА ГЛАВА: УВРЕЖДАНЕ И СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

1.1 Въведение в проблема

Обучителните затруднения се определят въз основа на генетични и невробиологични фактори, които влияят върху начина, по който функционира мозъкът, до степен, в която засягат когнитивния процес и в частност – процеса на учене. Както отбелязват Tzouriadou и Barbas (2001), броят на учениците със затруднения в ученето в гръцките училища е значителен. В резултат на това учителите се сблъскват с необходимостта да управляват обучението на тези ученици, без задължително да притежават необходимите педагогически познания за образованието на деца със затруднения в ученето, в среда, която често не разполага с подходящата инфраструктура за посрещане на техните нужди.

1.2 Концептуално пояснение на термина: Увреждане

Терминът „увреждане“ е сложен и трудно подлежащ на точно определение. Различни научни дисциплини като медицина, психология, социология и специална педагогика са направили опити да концептуализират човешкото разнообразие, като отчитат както физическите характеристики, така и способностите за учене на индивидите. Целта е да се изяснят понятията „увреждане“ и „специални образователни потребности“ (Vlachou, Didaskalou & Papananou, 2012).

В крайна сметка, през 70-те години на миналия век Световната здравна организация (СЗО) прави опит да дефинира увреждането чрез следните термини:

- „Нарушение“ (Impairment): Отнася се до всяка загуба или аномалия в психологичната, физиологичната или анатомичната структура или функция.
- „Увреждане“ (Disability): Отнася се до отражението на нарушението върху ежедневиия живот на индивида.
- „Социално неравенство“ (Handicap): Отнася се до социалното неблагоприятно положение, причинено от увреждането.

Тези дефиниции осигуряват рамка за разбиране на увреждането и неговите последици както върху живота на индивидите, така и върху тяхната роля в обществото.

1.2.1 Световна здравна организация (СЗО) и Организацията за увреждания

През 1980 г. Световната здравна организация (СЗО) публикува класификационен наръчник за увреждания, озаглавен "International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps." В този наръчник термините „увреждане“ (impairment), „инвалидност“ (disability) и „социално неравенство“ (handicap) се използват за категоризиране на различни аспекти от състоянието на даден човек. Увреждане означава повреда или дефект и се отнася до аномалии в структурата, външния вид или функционирането на органите на човешкото тяло, възникнали в резултат на различни причини. Инвалидност, от своя страна, представлява последиците от уврежданията на индивидуално ниво, които засягат функционалността и способностите на човека.

1.2.2 Световна здравна организация (СЗО) и Организацията за увреждания (2001)

През 2001 г. Световната здравна организация (СЗО) въвежда нова класификационна система, наречена "International Classification of Functioning, Disability and Health." Тази преработена система има за цел да предостави по-цялостно разбиране на уврежданията, като включи концепцията за „функционалност“ заедно със съществуващите параметри. Новата класификация се състои от две части, всяка с по два елемента, които могат да имат както положителни, така и отрицателни значения (WHO, 2001):

Част 1. Функционалност и увреждане

(а) Функции и структури на тялото

(б) Дейности и участие

Част 2. Специфични фактори

(в) Околна среда (фактори на средата)

(г) Лични фактори

Терминът „увреждане“ остава сложен и многоизмерен, тъй като е повлиян от множество фактори. Новите параметри, като функционалността, подчертават

взаимодействието между индивида и неговата среда, което определя способността му да участва пълноценно в обществото.

1.3 Разбиране на лица със специални образователни потребности/увреждания

Съгласно член 3 от Закон 3699/2008 (стр. 2), лицата със специални образователни потребности/увреждания се определят както следва (чл. 3, Закон 3699/2008, стр. 2):

- Ученици с увреждания и специални образователни потребности са тези, които срещат значителни затруднения в ученето, било временно, било през целия си училищен живот, поради различни предизвикателства, включително сетивни увреждания, умствени, когнитивни, развитийни проблеми, психични и невропсихиатрични разстройства. Тези състояния, определени чрез интердисциплинарна оценка, могат да повлияят върху способността им да се адаптират към училищната среда и да възпрепятстват учебния процес. Тази категория обхваща лица с умствени увреждания, зрителни увреждания (слепота, амблиопия и намалено зрение), слухови увреждания (глухота и намален слух), двигателни увреждания, хронични нелечими заболявания, езиково-говорни нарушения, разстройства на развитието в рамките на аутистичния спектър, синдром на дефицит на вниманието с или без хиперактивност, психични разстройства и множествени увреждания.
- Ученици със специални образователни потребности са тези, които се сблъскват със специфични обучителни затруднения, включително състояния като дислексия, дисграфия, дискалкулия, дисортография и трудности с правописа.

Министърът на образованието и вероизповеданията, по предложение на ИЕП (Интердисциплинарен екип за оценка), може да определя специални стандарти за оценяване и образователни програми за тези ученици в училища или звена на Агенцията за образователно приобщаване въз основа на изразения от тях интерес. Тези ученици са освободени от останалите разпоредби на този закон.

1.3.1 Развитие на обучителните затруднения

Първата определяща характеристика на обучителните затруднения е тяхната способност да нарушават учебните процеси на индивида. Още от началното училище децата с обучителни трудности срещат предизвикателства в начина, по който учат, и проявяват отчетливи затруднения в сравнение със своите връстници, които усвояват знания по по-„типичен“ начин. Това явление е наблюдавано още в края на XIX век, когато лекари документират случаи на интелектуално способни деца, които изпитват трудности с овладяването на основни умения като четене и правопис (Kavale & Foreness, 2012).

1.3.2 Обучителни затруднения в миналото

Терминологията, свързана с обучителните затруднения, както и с близки понятия, произхожда предимно от Съединените щати. Самият термин изглежда е еволюирал от концепцията за „неочаквано обучително затруднение“ – идея, дълбоко вкоренена в контекста на държавните училища. Samuel Kirk и Barbara Bateman (1962/1963) първоначално въвеждат термина „обучителни затруднения“ при публикуването на статия в списание *Exceptional Children*.

По-късно Bateman (1965) и Kirk (1973) подчертават включването на термина „специални“ в израза „обучителни затруднения“, за да изтъкнат, че трудностите на детето не произтичат от сетивни увреждания или умствена изостаналост.

1.4 Иновативни форми на обучение

През последните години значението на активното и самонасоченото учене придобива все по-голяма важност. Терминът „активно учене“ се отнася до процес, при който учениците имат автономията да вземат собствени решения относно методите си на учене. Активното учене се характеризира от две основни измерения:

- динамиката между ученика и учителя, и
- усилията на учителя да ангажира и активира заложените способности на учениците, създавайки среда, в която те се чувстват спокойно.

Освен това учителят следва да възприема подкрепяща позиция спрямо учениците си и да развива атмосфера на откритост в класната стая. Това обаче не означава, че учителят трябва да се откаже от ролята си на възпитател и обучител.

1.5 Исторически преглед на специалното образование

Още от Древна Гърция понятието „увреждане“ е било представяно в различни форми. В „Одисея“ на Омир, Хефест, описан като куц, е подлаган на подигравки

от другите богове и е прогонен от Олимп. По подобен начин в “Илиада” се прави разграничение между органичните несъвършенства, водещи до увреждане, и социалното отношение към хората с увреждания (Vomba, 2012). В цялата древногръцка литература лица с увреждания, като слепия поет, са представяни като облагодетелствани в някои контексти, докато други, като Филоктет, биват изоставяни заради своите увреждания (Kelpis, 2006).

Преминавайки към по-ново време, Гърция е свидетел на значителни законодателни промени по отношение на образованието на лица с увреждания през последните 38 години. Първият закон, 1143/1981, има за цел да включи „анормалните лица“ в социалния и професионалния живот въз основа на техните способности. Законът категоризира учениците с увреждания и предвижда специализирани програми и структури за тяхното обучение (Deropoulou-Derou, 2012).

1.5.1 Докладът на Уорнок

Докладът на Уорнок, известен още като Доклад на комисията за проучване на образованието на деца и младежи с увреждания, представлява значим етап в развитието на специалното образование във Великобритания. Създаден през 70-те години, докладът имал за цел да изследва образователните потребности на деца с умствени дисфункции и да предложи препоръки за подобряване на техните образователни възможности. Заключениеята от този доклад оказват дълбоко въздействие не само във Великобритания, но и в цяла Европа, оформяйки посоката на политиките и практиките в областта на специалното образование.

Основните идеи на Доклада на Уорнок подчертават включването на децата с увреждания в общообразователните училища, с цел премахване на сегрегацията между деца с увреждания и техните връстници без увреждания. Един от ключовите принципи е избягването на стигматизацията и съсредоточаването върху ефективното задоволяване на техните образователни потребности. Докладът изтъква значението на идентифицирането и ясното формулиране на специфичните образователни нужди, които всяко дете може да има на различни етапи от живота си.

Концепцията за приобщаване се превръща в приоритет в рамките на обсъжданията в Европейския съюз относно образованието на деца с увреждания.

Основната предпоставка е, че децата със специални потребности трябва да имат равни образователни възможности със своите връстници. Функционалното приобщаване, или приобщаващото образование, често се разглежда като идеалния подход, тъй като осигурява по-справедлива учебна среда за всички ученици. Това обаче изисква внимателно планиране, подходяща подкрепа и обучение на учителите и училищния персонал, за да се гарантира успешното му прилагане

1.5.2 Декларацията от Саламанка

Декларацията от Саламанка, проведена през юни 1994 г., отбелязва значим и решаващ момент в областта на специалното образование и приобщаващото училище. Конференцията, организирана от правителството на Испания в сътрудничество с ЮНЕСКО, има за цел да информира политиките и да насочи действията на правителства, международни организации, неправителствени организации и други институции при прилагането на приобщаващо образование за лица със специални потребности. Декларацията от Саламанка подчертава правото на детето на образование, провъзгласено във Всеобщата декларация за правата на човека. Тя утвърждава, че всяко лице с увреждане има право да изрази мнение относно своето образование, а родителите имат присъщо право да бъдат консултирани относно формата на обучение, която най-добре съответства на потребностите, обстоятелствата и очакванията на техните деца (UNESCO, 1994).

Основният принцип на Рамката от Саламанка е, че училищата трябва да приемат всички деца, независимо от техните физически, интелектуални, социални, емоционални, езикови или други особености. Този приобщаващ подход обхваща не само деца с увреждания, но и надарени деца, деца, живеещи или работещи на улицата, както и деца от езикови или културни малцинства. Приобщаващото образование цели да създаде гостоприемни общности и да развие приобщаващо общество, като се съсредоточи върху потенциала на индивидите, а не върху техните увреждания.

1.6 Образование за ученици със специални образователни потребности в началното училище

Структурите и контекстите на специалното образование в началното училище са съобразени със специфичните потребности. Особено в началното образование се предвиждат следните форми (Stasinos, 2016):

- Специални детски градини и програми за ранна интервенция, предназначени за ученици до седемгодишна възраст.
- Основни училища за специално образование, функциониращи заедно с общообразователните начални училища (I–VI клас) с допълнителна подготвителна година и обслужващи ученици до четиринадесетгодишна възраст. Вътрешната структура на специалното образование в началните училища отразява тази на общото образование.

Съгласно разпоредбите на Закон 4368/2016, разпределението на учениците по класове се извършва въз основа на мотивирано решение на училищния съвет на звеното за специално образование, след препоръки от Интердисциплинарната комисия за образование, оценка и подкрепа или от директора на училището. Разпределението може да се основава на различни критерии, като например:

- записания клас на ученика или независимо от записания клас;
- оценка на напредъка на учениците в училищния дневник;
- диагноза на техните специфични потребности;
- индивидуална учебна способност;
- индивидуални модели на поведение;
- динамика на групата, създадена за учениците.

1.6.1 Класификация на специалните образователни потребности

Съгласно Закон 3699/2008, учениците, класифицирани като лица със специални образователни потребности и/или увреждания, обхващат широк кръг състояния, включително лица с умствени увреждания, сетивни увреждания като зрителни нарушения (включително слепота и амблиопия с намалено зрение), слухови нарушения (включително глухота и намален слух), двигателни увреждания, хронични нелечими заболявания, говорно-езикови нарушения, генерализирани разстройства на развитието (по-специално разстройства от аутистичния спектър), синдром на дефицит на вниманието със или без хиперактивност, психични разстройства и случаи на множествени увреждания. Споменатият закон, приет през 2008 г., има за цел да гарантира, че учениците с тези разнообразни потребности и увреждания получават подходяща подкрепа и приспособления в рамките на образователната система (Toya & Koretsi, 2018).

Това законодателство служи като основа за насърчаване на приобщаващото образование, създавайки учебна среда, в която всички ученици, независимо от техните способности или увреждания, имат възможност да получат качествено образование и да участват пълноценно в училищния живот.

1.6.1.1 Психично разстройство

Съгласно „Диагностично-статистически наръчник на психичните разстройства, DSM-V“, разстройството на развитието се определя като разстройство, което възниква в периода на развитие на индивида и включва дефицити както в умственото, така и в адаптивното функциониране. Интелектуалната изостаналост е едно от тези развитийни разстройства, което може да бъде причинено от различни фактори, включително генетични (хромозомни аномалии) и фактори на средата (Armatas, 2009). Интелектуалната изостаналост се класифицира въз основа на тежестта на дефицитите в адаптивното функциониране и се групира в следните категории:

- Лека степен на интелектуална изостаналост: Децата с лека форма могат да се справят с училищните си задължения, да взаимодействат с други в обществото и да упражняват професия.
- Умерена степен на интелектуална изостаналост: Децата с умерена форма могат да усвоят базови училищни умения, но срещат трудности при овладяването на по-високо ниво на знания. Те могат също така да усвоят умения за самообслужване и да изпълняват прости задачи.
- Тежка форма на интелектуална изостаналост: Децата с тежка форма имат ограничени способности и се съсредоточават върху усвояването на умения за самообслужване.
- Много тежка форма на интелектуална изостаналост: Децата от тази категория имат силно ограничена подвижност и развитие на речта и се нуждаят от постоянни грижи и надзор от други лица.

1.6.1.2 Сензорни нарушения

Тази категория включва зрителни и слухови увреждания. Учениците със зрителни увреждания се разделят на следните подкатегории: Ученици с намалено зрение (low vision) – учениците имат понижена зрителна способност. Ученици с

функционална слепота – при тях за писане и четене се използва системата Брайл. Някои от тях имат „достатъчно зрение“, за да се придвижват безопасно в класната стая. Ученици с пълна слепота – зрителната острота е толкова намалена, че детето не получава стимули чрез зрителния канал и използва всички останали сетива (Cox & Dykes, 2001).

Изследователите твърдят, че жените учители проявяват по-положително отношение, вероятно поради по-високата емоционална интелигентност и търпението си. В същото време учителите с по-голям професионален опит са по-подкрепящи към приобщаването. Това вероятно се дължи на факта, че с времето са придобили повече опит и знания в управлението и ефективното обучение на деца със слухови проблеми. Учениците със зрителни и слухови увреждания могат да учат както в специални училищни звена, така и в общообразователни начални и средни училища, като получават подкрепа от ресурсни учители и образование с паралелна ежедневна подкрепа за всички или за част от учебните часове в класната стая (Закон 3699/2008).

1.6.1.3 Двигателни увреждания

Двигателно увреждане се определя като пълно или частично нарушение на една или повече части на тялото, което затруднява естественото движение на човека и възпрепятства извършването на някои ежедневни дейности (Andrade & Araújo, 2018). Ученици с двигателни проблеми могат да посещават общообразователно училище с подкрепата на специализиран помощен персонал или училищна медицинска сестра, които да улесняват тяхното самообслужване (Закон 3699/2008). Важна предпоставка е изграждането на подходяща инфраструктура, като асансьори, просторни зали и коридори, както и правилно оборудвани санитарни помещения, за да се осигури безпрепятствена мобилност и достъпност (Vassios, Stergioulis & Sarris, 2008).

1.6.1.4 Нарушения в речта

Под термина „реч“ разбираме прилагането на кодовата система, която характеризира всеки естествен език в ежедневието, обхващаща посланията, които предаваме (Zahakou, 2015). Най-често срещаните речевни проблеми включват: Фонологични разстройства (напр. афония, дисфония), Артикулационни разстройства (напр. дизартрия, дислалия, апраксия на речта, псевдореч),

Разстройства на плавността на речта (заекване), Комуникативни разстройства (напр. експресивно езиково разстройство), Селективен мутизъм (Christidou & Christidou, 2018). В преобладаващата част от случаите учениците с речеви проблеми посещават общообразователни училища (Закон 3699/2008)

1.6.1.5 Разстройство от аутистичния спектър (РАС)

Разстройство от аутистичния спектър (РАС) е разстройство на развитието, характеризиращо се със затруднения в социалните взаимодействия, комуникацията и повтарящи се стереотипни поведения (Christensen, Maenner, Bilder, Constantino, Daniels, Durkin & Shenouda, 2019). В преработената версия на DSM-V терминът „Генерализирани разстройства на развитието“ (PDD) е заменен с „Разстройства от аутистичния спектър“ (ASD). Тежестта на симптомите се разделя на три нива:

Ниво 1: „Необходимо е подкрепа“ – Детето проявява дефицити в социалното взаимодействие, има трудности при започване и поддържане на разговори, при създаване на приятелства и среща предизвикателства при организацията и планирането.

Ниво 2: „Необходима е значителна подкрепа“ – Ученикът демонстрира изразени затруднения в социалните и комуникационните умения. Социалните взаимодействия са ограничени дори при наличие на подкрепа, речта е опростена, а повтарящите се поведения и съпротивата срещу промяна на рутината са очевидни.

Ниво 3: „Необходима е много значителна подкрепа“ – Ученикът изпитва тежки затруднения в социализацията и гъвкавостта, трудно разбира социалните сигнали на другите, има ограничен речников запас и среща сериозни предизвикателства при преминаването между дейности. Повтарящите се стереотипни поведения са отчетливи в различните функции.

1.6.1.6 Разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност

Съгласно преработената версия на Диагностично-статистическия наръчник на Американската психиатрична асоциация (DSM-V), разстройството с дефицит на вниманието и хиперактивност /РДВХ) е невроразвитиево разстройство, което засяга около 5% от децата и юношите в световен мащаб. То може да съществува съвместно и с други разстройства, като значителни обучителни затруднения,

опозиционно поведение, разстройства на настроението (депресия), тревожни разстройства и разстройства от аутистичния спектър (Kotsopoulos, 2018).

1.6.1.7 Множество увреждания

Множествените увреждания се отнасят до наличието на две или повече увреждания, които причиняват съществени затруднения в ежедневието на индивида (например: слепота-глухота, интелектуално затруднение-сляпота и др.). Децата с множествени увреждания често проявяват дефицити в интелектуалното, сензорното, моторното, адаптивното и комуникативното функциониране (Bebesch и съавт., 2016). Тези дефицити могат сериозно да повлияят върху способността им за учене и цялостното им качество на живот.

Поради това е необходимо осигуряването на подходяща логистична инфраструктура и специализирани учебни програми за тяхното образование (Georgoula, Zeza & Katsoulis, 2015).

1.6.1.8 Специфични обучителни затруднения

Терминът „специални обучителни трудности“ или „обучителни затруднения“ се отнася до група хетерогенни разстройства, свързани с трудности в усвояването на умения по четене, писане и математика (Al-Mahrezi, Al-Futaisi & AlMamari, 2016). Някои характеристики на обучителните затруднения могат да включват: неточно или бавно четене, слабо писмено изразяване с липса на яснота, трудности при запомняне на числови данни, неточно математическо разсъждение (American Psychiatric Association, 2013).

1.6.1.9 Проблемно поведение / емоционално разстройство

Проблемното поведение или емоционалното разстройство се отнася до нарушено поведение, което не се приема от обществото. Лицата с подобни разстройства проявяват неподходящо поведение, изпитват трудности в изграждането на междуличностни отношения с другите и често имат дефицити в способността за учене. Освен това, те изпитват негативни емоции и могат да проявяват психосоматични проблеми (Stasinos, 2013). По-голямата част от учениците с тежки поведенчески проблеми или емоционални разстройства обикновено посещават общообразователни начални и средни училища (Закон 3699/2008).

1.7 Съвременна законодателна рамка за специалното образование в Европа и Гърция

През 2000 г. Гърция приема Закон 2817/2000, който въвежда съществена промяна в терминологията, свързана със специалното образование. Законът заменя термина „лица с увреждания“ с „лица със специални образователни потребности“, като по този начин измества фокуса от етиологията на увреждането към образователните нужди. Съгласно Закона, лица със специални образователни потребности са тези, които срещат значителни затруднения в ученето и адаптацията поради физически, умствени, психологически, емоционални и социални характеристики.

Основната цел на Закон 2817/2000 е приобщаването или интегрираното обучение на ученици със специални образователни потребности в общообразователната система. Законът има за цел развитието на личността им, усъвършенстването на техните способности и осигуряване на взаимно приемане от страна на обществото.

В Европа, Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование е независима организация, която функционира като платформа за сътрудничество между 31 държави членки. Нейната мисия е да подпомага страните членки в подобряването на качеството и ефективността на приобщаващото образование за всички ученици. Всички европейски държави са ангажирани с насърчаването на по-приобщаващи образователни системи чрез различни подходи, съобразени с техния уникален контекст и история. Дейностите на Агенцията включват събиране, обработване и споделяне на информация както на европейско, така и на национално ниво, с фокус върху приобщаващото образование и подкрепата за уязвими групи, като ученици с увреждания и специални образователни потребности. Организирант се тематични проекти, специални събития, конференции за разпространение на резултати и други дейности с цел повишаване на осведомеността, обмен на информация и насърчаване на мрежово сътрудничество между участниците.

1.8 Български изследвания върху приобщаващото образование: водещи учени и ключови приноси

През последните десетилетия България преживява значителна трансформация в подхода си към приобщаващото образование, подкрепена от приноса на национални учени, които изследват неговите политики, практики и

предизвикателства. Емпирични проучвания като това на Scanlon et al. (2022) показват, че макар българските учители да изразяват готовност да включват ученици със специални образователни потребности, позитивните им нагласи силно зависят от адекватно обучение и професионално развитие. Изследванията на Маринова - Митова (2023) и Дончева (2023) допълнително подчертават, че приобщаващото образование в България е динамичен, развиващ се процес, формиран от социални, институционални и културни фактори. Въпреки напредъка в законодателството и съобразяването с европейските рамки, продължаващи проблеми — като ограничено сътрудничество между педагозите, недостиг на ресурси и регионални неравенства — все още възпрепятстват пълното приобщаване.

Изследванията на Ламбрев, Кирова и Prochner (2020) подчертават необходимостта от контекстуално чувствителни подходи и овластяване на учителите в ранното детско образование, докато Попова (2022) разширява дискусията към висшето образование, показвайки как приобщаващите принципи могат да трансформират и университетите чрез достъпност, помощни технологии и емпатична институционална култура.

В обобщение, българските изследвания подчертават, че ефективното приобщаване зависи от непрекъснатото обучение на учителите, рефлексивната педагогика и силния институционален ангажимент. На всички образователни нива учените се обединяват около идеята, че приобщаването трябва да надхвърля формалното спазване на политики и да се развива в цялостна рамка, основана на човешките права, равнопоставеността и социалното участие. Колективната работа на Николаева, Маринова - Митова, Дончева, Ламбрев и Попова, показва, че приобщаването в България не е фиксирана цел, а продължаваща педагогическа и културна трансформация. Техните приноси обогатяват по-широкия европейски дискурс за приобщаващото образование, предлагайки ценни идеи за това как образователните системи могат да съчетаят многообразие, равнопоставеност и качество, за да създадат наистина участващи учебни среди.

1.9 Стереотипи спрямо обучителните затруднения

Множество автори и изследователи са разглеждали въздействието на ученици с обучителни трудности върху учителите, като изследват както нагласите, така и

съществуващите стереотипи спрямо тази категория ученици. Kordoutis et al. (1995) подчертават съществуването на два вида нагласи към хора с обучителни трудности: „стереотипни нагласи“ и „нагласи на сегрегация“.

Дистанциращите стереотипи, както отбелязват Kordoutis et al. (1995), се изразяват в изключване на определени качества, включително способности, умения и емоционални аспекти, при учениците с обучителни трудности. Подобно на тях, обезценяващите стереотипи омаловажават лицата с обучителни затруднения, като им приписват етикети на некомпетентност. Например, учител, който се води от дискредитиращи стереотипи относно четивните умения, може да оценява ученик с обучителни трудности само въз основа на способността му да чете, пренебрегвайки други негови таланти (May & Stone, 2010).

В заключение, справянето със стереотипите е от решаващо значение, като култивирането на здравословна комуникация играе централна роля. Ефективната комуникация насърчава разбирането и сътрудничеството между ученици с и без увреждания, като ограничава развитието и затвърждаването на предразсъдъци.

1.10. Динамика на нагласите към лицата с увреждане в исторически аспект

В различните обществено-икономически формации, хората не са били безразлични към лицата с физически или психически нарушения. Отношението на обществата към индивидите с нарушения се определя от няколко основни фактора: производителни сили, производствени отношения, политика и др. През различните етапи от своето развитие, човешката цивилизация създава различни критерии за оценка на нарушенията. Използването на примитивни оръдия на труда позволява в производството да се включат индивиди с леки физически и психически дефекти. При положение, че могат да си доставят храна, те се определят като “нормални”. В условията на високо развитите общества обаче критериите се променят. За непълноценни вече се смятат и хората, които не могат да получат определен образователен и професионален ценз. В условията на примитивното производство лицата, които не могат да просперират в борбата за съществуване - загиват. Цивилизованото общество, обаче, има определени задължения към тях. Подбудите за това са както хуманни, така и социално-икономически.

Натрупването на знания за същността, вида, степента и проявите на различните нарушения предполага диференциация на отношението към тези лица. Социално-икономическите дадености обаче не са константна величина, независима от времето и пространството. Те са пряко свързани с менталитета, ценностната система и социалната позиция на хората от конкретната формация. Ето защо въпросът за диагностиката, обучението и развитието на децата с увреждания не може да се разглежда извън обществото. По такъв начин корените на примитивната диагностика и обучение трябва да се търсят в древността. Науката не разполага с достоверна информация за положението на хората с увреждания в първобитното общество. Някои данни обаче сочат, че лицата, които не са били в състояние да се снабдяват с храна, или умирали, или са ги убивали. Детеубийствата в древна Гърция по всяка вероятност са резултат от примитивни диагностични процедури, установяващи тежки нарушения. Физическите дефекти (уродствата) били откривани по рано от психическите. Така че, децата с психически нарушения били избивани по-късно. Примери на детеубийства има в Спарта, Рим, Индия и на много други места. Според римския философ Сенека (I в. от н. е.) убийството на деца е разумно действие, което има за цел да отдели “здравото, годното от негодното”.

Отношението на хората към хората с увреждания формира под влияние на религиозните им възгледи. Библията разглежда умствената изостаналост като божие наказание, което трябва да се приема безропотно. Коранът повелява на мюсюлманите да се грижат за умствено изостаналите и да ги приемат като даденост, която не подлежи на промяна. Религиозните възгледи и религиозните догми по отношение на умствено изостаналите са доста противоречиви. Забележителна нетърпимост към явлението “умствена изостаналост” проявявали протестантските реформисти. Те предлагали умствено изостаналите да се пращат в затворите или да се хвърлят в реките. В славянските държави слабоумните се възприемали като “свети хора”. Ето защо, хората ги обграждали с ореол на святост и с благоволение се вслушвали в безсмисленото им бърбене. Психическите нарушения са вълнували хората още в дълбока древност и те са им давали различни обяснения, които обаче били лишени от научна достоверност. Така например, в началото, психическата дейност се е разглеждала като феномен, несвързан с мозъчната дейност. Всяко едно психическо нарушение хората от древността обяснявали с влиянието на тайнствени сили. Първите опити за научно

обяснение на психичните заболявания са направени от гръцко-римската медицина. Предполага се, че Питагор (VI в. пр. н. е.) пръв е изказал мисълта, че умът е функция на мозъка, а чувствата са функция на сърцето. Локализацията на разсъдъка в главния мозък е голямо откритие, което дава тласък на новите идеи в медицината. В периода на ранното и късното средновековие църквата и религиозната идеология правят свои интерпретации за човешката психика и нейните нарушения. Психическите нарушения най-често били обяснявани като проява на лош дух. Идеолозите на Възраждането повеждат борба с религиозната схоластика и невежество. Създават се нови интерпретации за умствената изостаналост, разработват се нови процедури за идентификация на това състояние.

От особено значение за прогреса на педагогическите възгледи за децата с интелектуална недостатъчност са идеите на Jan Amos Comenius (1592-1670), който в своето произведение "The Great Didactic" отбелязва следното: "Всички, които са се родили човеци имат нужда от образование, защото трябва да бъдат човеци" (Comenius), 1992). В своите разработки Comenius обосновава необходимостта от овладяване на предметните действия, формиране на познавателните възможности и значимата роля на възпитанието и обучението.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) акцентира върху хуманизацията на обучението и човешките отношения. В практическо отношение той работи с едно лице, с имбецилност, известно като "Raphael of the Cats", поради изумителната му дарба да скулптурира и рисува котки - оттук и прозвището му. Raphael не е успял да овладее писането, но е усвоил някои практически дейности, чрез които Pestalozzi доказва, че той има потенциал за социално развитие. (Караджова К. "Детерминанти на интегрираното обучение", София 2010)

ВТОРА ГЛАВА: ПРИОБЩАВАНЕ, СЪЩНОСТ, СЪВРЕМЕННИ МОДЕЛИ, ПРАКТИКИ И ЕФЕКТИВНОСТ

2.1 Приобщаване: определение и значение

Разнообразните концептуални подходи към въпроса за приобщаването, особено в контекста на приобщаващото образование, водят до множество дефиниции. Въпреки тези различия, преобладаващата международна тенденция в образованието на деца със специални нужди се съсредоточава главно върху прилагането на приобщаващи образователни методики.

Causton-Theoharis (2008) твърди, че приобщаването е средството, чрез което всички хора могат да изпитат чувство на принадлежност. Zoniou-Sideri (2012:37) го характеризира като образование за всички – независимо от различните характеристики. Приобщаващото образование е непрекъснат процес, който включва различни методи за предотвратяване на изключване от образователния път (UNESCO, 2009). Предизвикателствата в образователния процес често произтичат от пречки пред активното и равноправно участие на учениците.

2.1.2 Приобщаване

Движението „едно училище за всички“ е прието на Световна конференция по специално образование, в която участват представители на 93 правителства и 25 международни организации. Тази конференция е значима, тъй като отбелязва първия международен документ, който призовава за признаване на правото на образование за всички деца. Някои от основните възгледи, изразени по време на конференцията, са следните:

- Всяко дете има основно право на образование и то трябва да бъде осигурено за всички.
- Всяко дете е уникално, със специални характеристики и нужди, които трябва да бъдат взети предвид.
- Необходимо е да се промени образователната система, така че да отговаря на специалните характеристики на всяко дете.
- Децата със специални образователни потребности трябва да бъдат включени в общообразователните училища и да получат необходимата подкрепа за успешно образование и развитие на умения (Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

2.2 Практики на приобщаващото образование

Прилагането на приобщаващи практики в училищния контекст става необходимо в днешната епоха, тъй като допринася за осигуряването на равни възможности в образователния процес и за намаляване на академичната и социалната маргинализация на лицата със специални образователни потребности и/или увреждания (Stasinou, 2013). Академичната маргинализация е свързана с намаленото активно участие на децата и с неспособността им да постигнат познавателни цели. От друга страна, социалната маргинализация се изразява в

неспособността за сътрудничество и изграждане на приятелски отношения с останалите ученици. Тя е свързана с агресивни поведения и социално отдръпване (Kosti, Chatziaggeli, Chatzisoliriou & Angelidis, 2012).

2.3 Начини за приобщаване на ученици

Образователната общност се отличава от други, особено в развитите страни, със своето усилие да интегрира обществото с образованието, стремейки се да постигне основна цел: социално и образователно приобщаване. Това е сериозно предизвикателство, тъй като изисква промяна на социални практики, норми и, най-важното, нагласи (Unianu, 2013). Приобщаващото образование представлява значимо начинание за образователните системи в цяла Европа, обхващащо включването на деца с увреждания в масовите училища и адаптиране на учебните програми спрямо разнообразните нужди, основани на етнически, психологически, физически и социални характеристики (Unianu, 2013).

Освен това е необходимо да се трансформира организацията и управлението на образователните институции, за да се подчертае ролята на училището като институция, подпомагаща развитието на всички ученици (Unianu, 2013).

Съществени елементи за преподавателите включват адаптиране на методите на преподаване и насърчаване на сътрудничество с колегите в рамките на образователната общност (Florian & Rouse, 2009)..

2.4 Модели на приобщаване

Прилагането на приобщаващото образование не е осъществено по един и същи начин във всички държави. В зависимост от наличните ресурси, логистичната инфраструктура и преподавателския състав, са приложени различни практики на приобщаване. Според Norwich (2000) се разграничават четири основни модела на приобщаване:

● Модел на пълно приобщаване

Този модел подкрепя равноправното образование на всички деца в общообразователното училище. Целта е взаимодействието и съвместното съществуване на ученици със специални образователни потребности (СОП) и ученици с типично развитие чрез премахване на маргинализацията на онези, които проявяват по-специфични характеристики.

- **Модел на участие в същия клас (с фокус върху присъствието на едно и също място)**

Както и при предишния модел, целта на този модел е образованието на всички деца в стандартни класни стаи.

- **Модел, фокусиран върху индивидуалните нужди:**

Този модел се фокусира върху нуждите на всички ученици. Учениците, които имат сериозни затруднения и възпрепятстват нормалното провеждане на учебния процес в обикновените училища, могат да посещават специално училище за определен период от време. По-конкретно, ако не могат да се справят с учебната програма на общообразователното училище и пречат на академичния и социален напредък на останалите ученици, те са длъжни да посещават специални училища или специални класове (Norwich, 2000).

- **Модел на ограниченото приобщаване по избор**

Ограничителният приобщаващ модел признава ползите, които специалните училища могат да предложат по отношение на академичната подкрепа за ученици със специални образователни потребности. Въпреки това, той предлага участието на ученици с увреждания в общообразователната среда, като им позволява да взаимодействат с типично развиващи се деца и да се улесни тяхната социализация (Norwich, 2000).

2.5 Социално приобщаване

Извън своята образователна цел и роля в насърчаването на приобщаването, концепцията за приобщаване притежава и съществено социално значение. Като основен аспект на човешкото съжителство, приобщаването изпълнява важна социална роля както в микросредата на училищната общност, така и в по-широкото общество. Целта на социалното приобщаване надхвърля простото записване и съвместно присъствие на всички деца в една и съща класна стая. Принципите на социалното приобщаване продължават да се проявяват в началното училище, където съществуват паралелно с ролята на учителя. Това е видимо не само по време на междучасията, но и по време на учебните часове. Решения като избор на дете за съсед по чин, сформиране на екипи за групови проекти или търсене на помощ при контролни и тестове отразяват нагласите на учениците в учебната среда.

Основна цел на приобщаващия процес е да се увеличи социалното взаимодействие между децата със СОП. Въпреки че са документирани случаи на положителни приятелства между деца със и без СОП, учениците със СОП обикновено имат по-малко приятелства, по-често се сблъскват с отхвърляне от връстници и изпитват по-високи нива на социална изолация в сравнение с техните връстници без СОП (Pijl & Frostad, 2010).

2.6 Ползите от приобщаването

Приобщаването и в по-широк смисъл, приобщаващото образование, носят множество ползи както за децата с обучителни затруднения, така и за тези без такива, както и за учителите и обществото като цяло. Наблюдавано е, че в приобщаваща среда учениците развиват приемане на различията, като възпитават уважение и разбиране към другите (Mastropieri, 2001).

2.7 Принципи на приобщаващото образование

Приобщаващото образование се отнася до практиката всички ученици, независимо от техните затруднения, да бъдат включвани в класни стаи по общообразователни програми, подходящи за възрастта им, в училищата на техния квартал. В тази среда учениците получават качествено обучение, интервенции и подкрепа, които им позволяват успешно да се включат в стандартната учебна програма. Родителите също играят съществена роля в приобщаващото образование. Изследвания показват, че в началото някои родители може да изпитват несигурност дали приобщаването е подходящият избор за тяхното дете, но с натрупването на опит в приобщаваща среда, техните нагласи обикновено стават по-положителни. Освен това, и родителите на деца без затруднения също изразяват положително отношение към съвместното обучение. Приобщаващото образование означава, че всички ученици посещават училищата в своите квартали, в редовни класове, съобразени с тяхната възраст, и получават подкрепа, за да учат, да допринасят и да участват пълноценно във всички аспекти на училищния живот (Loreman, 2017).

2.8 Фактори, засягащи приобщаването

Привържениците на приобщаването твърдят, че то е въпрос на граждански права, като признава правата, които хората с увреждания заслужават, включително равен достъп и равни възможности. Първият опит за осигуряване на равнопоставен

достъп и равни възможности в училищата е направен чрез закон, приет през 1975 г., известен като Закона за децата със специални образователни потребности за всички. Това законодателство претърпява изменения през 1990 г., 1997 г. и 2004 г. и в крайна сметка е преименувано на Закона за образованието на лица с увреждания (IDEA).

Очевидно е, че тези задачи са предизвикателни дори и за най-опитните учители. За да успеят, те се нуждаят от подкрепа и достъп до разнообразни инструменти, стратегии и практики, които могат да им помогнат да отговорят на различните нужди на своите ученици. Сред често посочваните инструменти от експерти са разнообразни методи на преподаване, използване на универсален дизайн за учене, прилагане на кооперативно учене, използване на таксономията на Bloom за когнитивни нива и прилагане на структурирани методи на обучение (Gal и др., 2010).

2.8.1 Предимства и недостатъци на приобщаването

Приобщаването на деца със специални образователни потребности в общообразователни класни стаи предлага множество академични и социални ползи както за учениците със СОП, така и за тези без (Sileo & Garderen, 2010). То подпомага учебния процес на всички ученици, като създава благоприятни условия за по-дълбоко разбиране на новите знания (Mavropalias, 2019). Въпреки това, насърчаването на социалното приобщаване е подложено на съмнение, тъй като се твърди, че училището е временно пространство за социализация, което може да няма дълготраен ефект (Brown & Shearer, 2004). Освен това, някои ученици могат да изпитат емоционални затруднения, когато наблюдават своите връстници, които се справят по-добре в области, в които самите те имат трудности, което може да доведе до чувства на тъга и безпомощност (Berg, 2004).

2.8.2 Ефективност на приобщаващото образование

Според Porter (2014), ключът към успешното приобщаване се основава на три основни компонента: Сътрудничество между учители и родители – Учителите трябва да работят съвместно с родителите, за да осигурят най-добри резултати както в училищната, така и в домашната среда. По-конкретно, учителите могат да получат задълбочена информация за ученика, което им позволява да адаптират преподаването спрямо нуждите на детето. Едновременно с това, родителите

трябва да прилагат определени стратегии и у дома, извън училищното време, с цел постигане на по-добри образователни и социални резултати. Постоянното взаимодействие и комуникация между двете страни помага за решаване на потенциални проблеми и насърчава развитието на уменията на ученика (Adams, Harris & Jones, 2018). Изграждане на подходяща инфраструктура – Това включва създаване на среда, която да отговаря на нуждите на всички ученици, както и осигуряване на квалифицирани преподаватели и компетентни кадри, които да подпомагат процеса на приобщаване (Porter, 2014).

Според изследване на Kurumei (2012), в което участват 30 начални учители от държавни училища, много от тях не успяват да бъдат ефективни в приобщаването поради липса на финансови ресурси. Те посочват, че в училищата липсва подходящо оборудване (например брайлови принтери) и не се осигурява необходимото обучение за персонала, което затруднява подкрепата за децата със СОП. Въпреки че приобщаването на деца със специални образователни потребности или увреждания се счита за от особено значение, то може да бъде осъществено само чрез премахване на посочените препятствия (Kurumei, 2012).

2.9 Условия за прилагане на приобщаването

Приобщаването е основополагаща идея, насочена към създаване на Училище за всички, в което нуждите на всеки ученик са удовлетворени. За да бъде приобщаването успешно приложено, са необходими значителни промени в културата на училището, в неговите политики и преподавателски практики. Позитивните взаимоотношения между учители и ученици, както и кооперативните практики, играят съществена роля за създаването на благоприятна учебна среда. За ефективното прилагане на приобщаването трябва да бъдат изпълнени определени условия, сред които: активно участие на всички заинтересовани страни в процеса на вземане на решения и училищни политики, ефективно ръководство от страна на училищното ръководство, включване на целия персонал в планирането и ангажираност с общите цели, отворена комуникация, и непрекъсната рефлексия върху практиките (Farrell, 2004).

В заключение, приобщаването е мощна концепция, която изисква съвместни усилия за изграждане на Училище за всички, в което всеки ученик има възможност да се развива и да участва пълноценно в образователния процес.

ТРЕТА ГЛАВА . ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ: ОВЛАСТЯВАНЕ НА УЧИТЕЛИТЕ ДА ПРИЕМАТ МНОГООБРАЗИЕТО

3.1 Нагласи на учителите относно приобщаването

Ключовата роля на нагласите и възприятията на учителите както към философията на приобщаващото образование, така и към учениците със специални образователни потребности (СОП), е от съществено значение за ефективното прилагане на приобщаването, както подчертава Lindsay (2007). Panteliadou и Lampropoulou (1997) изследват нагласите на 377 учители – както от общото, така и от специалното образование – относно различни увреждания и най-подходящия момент за приобщаване. Учителите от общото образование показват по-положителна нагласа към приобщаването в сравнение със своите колеги от специалното образование. Резултатите показват още, че нагласите варират в зависимост от типа на увреждането, като по-млади и по-малко опитни учители демонстрират по-голяма склонност към приобщаване в училищна среда.

В заключение, нагласите на учителите са неразделна част от успешното приобщаване, оказвайки пряко влияние върху неговото прилагане и ефективност. Изследванията подчертават сложното взаимодействие между нагласите, подготовката, демографските фактори и нивата на стрес, които формират позицията на учителите относно приобщаващото образование.

3.2 Ролята на нагласите на учителите при прилагането и ефективността на приобщаващата политика

На международно ниво много страни са признали значението на осигуряването на равни образователни възможности за лица със специални образователни потребности (СОП). Те са приели законодателни мерки, които насърчават приобщаващото образование в общообразователните училища, гарантирайки правото на учениците със СОП да имат достъп до образование заедно със своите типично развиващи се връстници. Учителите заемат централно място в успеха на приобщаващото образование. Техните нагласи към приобщаването оказват значително влияние върху ефективността на приобщаващите програми. Важно е да се признае, че приобщаващото образование е колективно усилие, което изисква ангажираност и сътрудничество от страна на всички участници в образователния процес. Това съвместно усилие допринася за успеха и благополучието на учениците със СОП в рамките на общообразователните училища.

3.3 Фактори, влияещи върху нагласите на учителите

Въпреки безспорните ползи от позитивните взаимоотношения между деца и учители и ключовата роля на учителите за насърчаване на приобщаването в училище, изследванията относно нагласите на учителите към ученици с разстройство от аутистичния спектър остават ограничени. Въпреки нарастващото включване на ученици с РАС в приобщаващи класни стаи, съществува пропуск в разбирането и адресирането на възприятията на учителите спрямо тези конкретни ученици. Съществуващите научни изследвания подчертават два основни фактора, които значително влияят върху нагласите на учителите към включването на деца с РАС в редовните класни стаи.

На второ място, директната комуникация и преподавателският опит с ученици с РАС играят решаваща роля за формирането на нагласите на учителите (Gregor & Campbell, 2001; Kasa-Hendrickson & Kluth, 2005). Накрая, според учителите в началното образование, най-голямото препятствие е недостатъчната подкрепа за учителя, ограниченият ресурс от време за прилагане на индивидуализирана учебна програма, нагласите на родителите, както и ограничените възможности за сътрудничество между различните специалисти (Avramidis & Kalyva, 2007).

- **Образователен произход**

Изследователските данни последователно показват, че подготовката на учителите оказва значително влияние върху формирането на нагласи към приобщаващото образование, особено по отношение на ученици със специални образователни потребности (СОП). Освен това, формалното обучение, свързано с аутизъм (РАС), може да доведе до по-високи нива на приобщаване на ученици с тази конкретна диагноза в общообразователна среда (Horrocks et al., 2008). Въпреки че образованието играе ключова роля във формирането на нагласите на учителите, някои преподаватели все още се чувстват неподготвени да отговорят на разнообразните нужди на учениците със СОП, включително и с РАС (Gregor & Campbell, 2001).

- **Професионален опит**

Вторият съществен фактор, който влияе върху нагласите на учителите към приобщаването на деца с разстройство от аутистичния спектър, е техният преподавателски опит и директното взаимодействие с тези ученици. Изследвания в сферата на специалното и общото образование, както и в психологията,

подчертават значението на професионалния опит и контакта с ученици със СОП за формирането на нагласи (Park et al., 2010). Проучвания в по-широк контекст, свързани с ученици със СОП, показват, че контактът с лица със специални потребности може да доведе до по-положителни нагласи към тях (Royal & Roberts, 1987).

В случая с ученици с РАС се установява, че прекият опит с приобщаването води до по-благоприятни нагласи. Учителите, които лично познават или имат положителен предишен опит с ученици с РАС, са по-отворени към прилагането на приобщаващи практики (Weller, 2012).

- **Възрастови променливи**

Възрастта действително е значим параметър, който може да повлияе върху нагласите на учителите към приобщаването на ученици с разстройство от аутистичния спектър (РАС). Редица изследвания са разглеждали тази зависимост и последователно установяват, че по-младите учители поддържат по-положителни нагласи към приобщаващото образование и към учениците със специални потребности. В проучване, проведено от Wilkerson (2012), се наблюдава, че младите учители проявяват по-голяма отвореност към приобщаването на деца с РАС.

- **Пол**

Полът също е фактор, който е изследван във връзка с нагласите на учителите към приобщаването на деца с РАС. Някои проучвания, включително тези на Park и Chitiyo (2011) и Park et al. (2010), показват, че жените учители проявяват по-положителни нагласи към приобщаването в сравнение с мъжете.

- **Време**

Ограниченията във времето са съществен фактор, който може да допринесе за резервираност и колебания от страна на учителите относно приобщаването на ученици със специални образователни потребности, включително такива с РАС.

3.3.1 Практическият опит на учителите и приобщаващият подход в преподаването

Широко разпространено сред педагозите е убеждението, че в тяхната подготовка липсва достатъчно подходящ практически опит или стажове. Не по-малко важно

от осигуряването на практическа работа е и нейната релевантност и приложимост. В обзор на литературата, проведен от EADSNE (2010), са идентифицирани няколко основни подхода за справяне с предизвикателствата в обучението на учители.

Обобщено, литературата показва, че усъвършенстването на подготовката на учителите изисква многостранен подход, който включва практически опит, стратегически корекции за насърчаване на приобщаването и използване на мултимедийни ресурси, като филми, за разширяване на педагогическите перспективи и подкрепа на ефективните преподавателски практики.

За педагогическите специалисти нагласите, знанията и уменията са ключови аспекти. Идентифицирани са четири основни ценности, свързани с преподаването и ученето, които представляват фундамент за работата на всички учители и се отнасят до специфични области на тяхната професионална отговорност:

- Признаване на ученическото многообразие, осъзнаване на кообразованието и учителската перспектива към различията между учениците.
- Поддържане на високи очаквания за постиженията на всички ученици и оказване на подкрепа. Учителите трябва да насърчават академичното, социалното и емоционалното развитие чрез ефективно преподаване и подходи за работа в хетерогенни класни стаи.
- Сътрудничество и работа в екип като основни подходи за всички педагози, включително сътрудничество с родители и семейства. Партньорството с образователни специалисти е ключов елемент (European Agency, 2012).

3.3.2 Цели и ползи от включването на деца със СОП и РАС в общообразователното училище

Приобщаването на деца със СОП, включително тези с диагноза РАС, има за цел:

а) да гарантира на всички членове на общността правото да участват в нейния живот; б) да допринесе за подобряване на качеството на социалното взаимодействие и академичното развитие на тези деца чрез ежедневен контакт с връстници с типично развитие (Gregor & Campbell, 2001); в) да улесни

положителните взаимодействия между децата със СОП и учениците с типично развитие (Robertson et al., 2003).

Друга важна образователна цел на приобщаването е опитът да се „премахнат или намалят препятствията, причинени от педагогиката, недостъпна за ученици със СОП, поради неподходящи очаквания или училищна среда, която ограничава физическите възможности на някои ученици“.

3.4 Сътрудничество между учителите в общото и специалното образование като практика на приобщаващото преподаване.

3.4.1 Модели за съвместно преподаване

С напредъка на образователните реформи, като Закона за подобряване на образованието на лицата с увреждания (IDEA, 2004) и Закона „Нито едно дете да не бъде пренебрегнато“ (NCLB, 2001), които се стремят да осигурят систематично и качествено обучение за всички ученици, терминът „сътрудничество“ се използва все по-често в образователния контекст (Murawski, 2010).

Използват се няколко различни модела на съвместно преподаване с цел подпомагане на учителите в общото образование, които обучават ученици със специални образователни потребности (СОП). Тези модели включват:

- Консултативен модел: При този модел консултант-учител предоставя насоки и съвети на учителя от общото образование относно това как да подкрепя учениците със СОП.
- Модел на съвместно преподаване (co-teaching): Този модел включва пряко сътрудничество между учител от общото образование и специалист, които работят заедно в една и съща класна стая през значителна част от деня. Те съвместно планират, преподават и подкрепят всички ученици в класа.
- Програми за ресурсна подкрепа: В този модел учениците със СОП получават допълнителна подкрепа в малки групи или индивидуално, извън редовната класна стая.
- Помощник-учители (асистенти): Помощник-учителите, известни още като парапрофесионалисти, подпомагат учителя от общото образование, като предоставят индивидуализирана помощ на учениците със СОП.

3.4.2 Неформални учебни среди като практика за участие на ученици със СОП в образователния процес

Неформалните учебни среди играят съществена роля в насърчаването на приобщаващото образование. Тези среди се отнасят до учебни пространства извън традиционната училищна обстановка, като посещения в музеи, паркове и зоопаркове. В такива условия всички деца могат да участват в дейности, базирани на техните интереси, като по този начин се осигуряват равни възможности за учене и социализация. Този експериментален подход към ученето позволява по-лесно усвояване на нови знания и гарантира, че всички ученици имат равен достъп до образователни възможности.

3.5 Иновативни форми на обучение

През последните години значението на активното и самостоятелно насочваното учене придобива все по-голяма актуалност. Понятието „активно учене“ се отнася до процес, при който учениците притежават автономия да вземат собствени решения относно методите на учене, които използват. Активното учене се характеризира с две основни измерения:

- взаимодействието между ученик и учител,
- и усилията на учителя да ангажира учениците и да активира техните вътрешни способности, създавайки среда, в която учениците се чувстват свободни, уверени и мотивирани да участват активно в учебния процес..

3.6 Нагласи към учениците с обучителни затруднения

В множество страни по света се полагат целенасочени усилия за създаване на приобщаващи образователни институции, които не изключват нито един ученик (Leyser & Kirk, 2004). Тези усилия се основават на рамка за социална справедливост, като целта е равноправен и равен достъп до всички форми на образование за всеки ученик, независимо от специалните му характеристики, включително увреждания. Според Bender et al. (1995), най-честите притеснения на учителите се отнасят до способността на учениците с обучителни затруднения да се адаптират към училищния график, както и до това дали тези ученици не се чувстват в неравностойно положение спрямо своите връстници. Допълнително, липсата на психологическа подкрепа в образователните институции се смята за съществено препятствие пред успешното приобщаване. Изследванията показват също, че видът на увреждането оказва влияние върху нагласите – например,

двигателните увреждания се приемат по-лесно, отколкото обучителните трудности.

3.7 Сътрудничество между учители и родители

Успешната приобщаваща практика изисква сътрудничество между учители от специалното и общото образование. Взаимодействието между тях има за цел да прилага и насърчава приобщаващи практики в рамките на училищната среда. Опитните учители могат да предоставят педагогическо насочване и подкрепа на своите колеги, като им помагат да преодолеят затрудненията при обучението на ученици със специални образователни потребности (Crispel & Kasperski, 2019). Уменията за сътрудничество и съвместно преподаване трябва също да се развиват по време на обучението на учителите. Персонализираната учебна подкрепа е въведена в гръцките училища, където специални педагози предоставят подкрепа на деца със СОП в същата класна стая заедно с учителя от общото образование

3.8 Преподавателски опит на учители с ученици със специални образователни потребности (СОП) в тяхната класна стая

Изследването на Mezquita-Hoyos, Sanchez-Monroy и Morales-Martinez (2018), в което участват 117 учители, работещи в общообразователни начални училища, и 88 ученици със специални образователни потребности, обучаващи се в специализирани училища, разглежда нагласите на учителите към приобщаването, както и психологическите фактори, които влияят върху техните възприятия.

3.9 Управление на проблеми в класната стая

„Управлението на класната стая“ се отнася до справянето с проблеми, които възникват по време на учебния процес, и до избора на подходящи стратегии за тяхното преодоляване. Тези проблеми често са свързани с разнообразните нужди на учениците, ограничените ресурси и големия брой ученици в един клас. Сред често срещаните проблемни поведения на учениците са: липса на интерес към урока, неподчинение на учителски инструкции, неизпълнение на възложени задачи, както и разсейващи действия, които нарушават хода на учебния процес (Keser & Yavuz, 2018).

За да управляват ефективно такива поведения, учителите трябва да бъдат квалифицирани и да избират подходящи стратегии за управление. Когато преподаваните предмети и методи на преподаване съответстват на

индивидуалния стил и интересите на учениците, наблюдава се намаляване на проблемното поведение. Сред ефективните стратегии за управление на класната стая са: създаване на позитивен учебен климат, използване на образователен хумор, поощряване на положително поведение, изграждане на доверие между учител и ученик. Освен това, активното участие на учениците в урока и съвместното обучение (кооперативното учене) допринасят за намаляване на проблемното поведение и насърчаване на усещане за принадлежност към групата (Poursanidou, 2016).

3.10 Обучение на учители в областта на специалната педагогика и подготовката

По отношение на обучението на учителите в областта на специалното образование и педагогиката, скорошни проучвания показват, че учителите, които са преминали съответно обучение, поддържат по-положителна нагласа към приобщаването в сравнение с онези, които не са получили подобна подготовка. По-конкретно, според изследване на Lika (2016), в което участват 146 начални учители, се изследват нагласите на преподавателите към включването на деца с увреждания в общообразователните класове. Резултатите показват, че учителите с подготовка в сферата на специалното образование проявяват значително по-положителни нагласи, отколкото тези без такава квалификация. Подчертава се, че чрез подходящо обучение учителите усвояват ефективни стратегии за управление на поведението, както и практики за диференциране на обучението, което е в основата на успешното приобщаване на децата със специални образователни потребности.

Следователно, обучението и професионалната квалификация по теми, свързани със специалното образование, играят ключова роля във формирането на нагласите към приобщаването на деца със СОП и/или увреждания в контекста на общото образование (Schmidt & Vrhovnik, 2015).

3.11 Необходимостта от сътрудничество между учителите от общото и специалното образование

През 70-те години на миналия век децата със специални образователни потребности (СОП) започват да бъдат включвани в държавните училища; въпреки това, те често са обучавани в отделни класове, изолирани от своите типично развиващи се връстници (Ripley, 1997). През последните двадесет и пет години

се наблюдава постепенен преход към включване на тези ученици в общообразователните класни стаи, което от своя страна кара учителите да търсят ефективни методи за предоставяне на качествено обучение на всички ученици. Истинското сътрудничество се характеризира с това, че всички участници се чувстват ценени, има ясна обща цел, отговорността за вземане на решения се споделя и се поддържа взаимно уважение между членовете на екипа.

3.12 Нагласи и мнения на учителите относно съвместното преподаване и неговата ефективност

Оценката на възприятията на учителите относно съвместното преподаване се счита за както актуална, така и необходима, предвид значимата ѝ роля в оценяването на процеса на приобщаване. Въпреки че използването на модели за съвместно преподаване нараства, съществува ограничен брой изследвания, които изследват нагласите на учители от общото и специалното образование към този подход (Austin, 2001). Проучванията показват положителни резултати както за типично развиващите се ученици, така и за учениците със СОП в съвместно управлявани класни стаи. Тези ползи включват подобряване на учебните резултати на учениците, намалено съотношение учител–ученик, повече възможности за персонализирана подкрепа, повишено професионално развитие на учителите, подобрени умения за управление на класа и приложение на учебната програма.

Strogilos et al. (2012) провеждат качествено изследване сред гръцки учители по специално образование без реален опит в съвместното преподаване. Те установяват, че някои учители от общото образование проявяват неохота да работят с ресурсни учители, което води до недоразумения и неяснота относно ролите и отговорностите в процеса на съвместно преподаване.

3.13 Изследването върху приобщаването в нашата страна

Изследванията в нашата страна, свързани с приобщаването на деца със специални образователни потребности и/или увреждания, са ограничени. Според проучване на Sarris, Riga & Saragas (2018), в което участват 120 учители, работещи в началното образование в Гърция. Резултатите от проучването показваха, че мнозинството учители са в полза на приобщаването. По-подробно се наблюдава, че жените са по-благосклонни към приобщаването. Учителите също показват положителна нагласа в изследването на Pappas, Papoutsi & Drigas (2018), които

установяват, че учителите подкрепят най-вече приобщаването на деца с обучителни затруднения, а не на деца от други категории със специални потребности, като например деца с умствени затруднения или хиперактивност с дефицит на вниманието и др.

Подобни резултати показва и изследването на Tsakiridou & Polyzopoulou (2014), в което участват 416 учители от предучилищното, началното и средното образование. Резултатите от проучването показват, че учителите запазват неутрална нагласа към приобщаването на деца със СОП. Те желаят в общообразователните училища да бъдат включвани основно ученици със социални затруднения. Съществуващите нагласи се обуславят от факта, че има липса на квалифициран персонал и недостиг на материална инфраструктура. Установи се също така, че подготовката и преподавателският опит влияят върху нагласите на учителите.

3.14 Общи изводи от теоретичната част на изследването

През годините целта за социално приобщаване на хора с увреждания или специални образователни потребности се е превърнала в споделена обществена стремеж. Въпреки това постигането на тази цел остава предмет на значителни дискусии и противоречия. Два основни подхода са се открили в тази област: традиционният модел на рехабилитация и лечение и моделът на пълно приобщаване.

Обобщено, приобщаващото образование представлява многостранна и сложна концепция, която води до различни резултати за различни групи ученици. Докато някои изследвания показват положително въздействие върху социалните аспекти, други предоставят смесени резултати по отношение на академичните постижения. Дебатът продължава и е ясно, че е необходимо постоянно изследване, за да се предостави надеждна основа за формулирането на образователни политики и практики, свързани с приобщаването..

ВТОРА ЧАСТ. ИЗСЛЕДВАНЕ

ПЪРВА ГЛАВА: ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1.1. Количествено изследване

1.1.1. Цел на изследването

Целта на количественото изследване е цялостно да се оцени и анализира възприятието на учителите в началното общо образование относно интеграцията на ученици със специални образователни потребности (СОП) в общообразователните класни стаи. Настоящото изследване има за цел да количествено определи степента, в която тези учители подкрепят, приемат и са подготвени да прилагат практики на приобщаващо образование, като предоставя статистическа основа за разбиране на преобладаващите нагласи.

1.1.2 Проблеми на изследването

Географските ограничения представляват съществено предизвикателство. Насочването на изследването към учители в началното образование от държавни училища в региона на Тесалия ограничи обхвата му, което потенциално засяга обобщаемостта (генерализируемостта) на резултатите. Един от основните проблеми при подобен тип изследвания е пристрастието в отговорите. Учителите е възможно да са дали отговори, които смятат за социално приемливи, вместо да изразят своите действителни мнения или чувства.

1.1.3 Хипотези

Настоящият дисертационен труд има за цел да разгледа следните хипотези, формулирани ясно и кратко:

1. Каква е степента на ползите от приобщаването върху способностите на учениците със и без специални образователни потребности според възприятията на учителите?
2. Какви са възгледите на учителите относно предизвикателствата, съществуващи в приобщаваща класна стая?
3. До каква степен учителите прилагат индивидуализирани или диференцирани стратегии на преподаване за образователна подкрепа на ученици със специални образователни потребности?
4. Кои са основните нужди, идентифицирани от учителите, с цел подобряване на тяхната подкрепа към учениците със специални образователни потребности?

1.1.4 Описание на изследваната извадка

В изследването в крайна сметка участват общо 123 души. Тази група се състои от 43 мъже (35%) и 80 жени (65%) – начални учители, работили през учебната 2023–2024 година в региона на Тесалия, както е представено в Таблица 1.

Таблица 1: Разпределение на участниците по пол

	Честота	Процент
Мъже	43	35,0
Жени	80	65,0
Общо	123	100,0

При анализ на семейното положение на участниците се установи, че значително мнозинство – 83.7% или 103 души – са женени, в сравнение с 16.3% или 20 души, които са неженени. Разпределението по възраст на участниците е следното: 4.9% са под 30 години, 14.6% са на възраст между 31 и 40 години, 26% попадат в групата между 41 и 50 години, а най-голям дял – 54.5% – са на възраст между 51 и 60 години, както е посочено в Таблица 2.

Таблица 2: Разпределение на участващите учители според възрастта

	Честота	Процент
Под 30	6	4,9
31-40	18	14,6
41-50	32	26,0
51-60	67	54,5
Total	123	100,0

1.1.5 Описание на методите на изследването

За настоящото изследване е използван въпросник като метод за събиране на данни. Конкретният въпросник е адаптиран от „Attitudes towards Inclusive Education for All“ (IEFA-EN Questionnaire) на Stephan Kielblock от 2018 г., като са направени няколко промени, за да отговори на специфичните нужди на това проучване. Въпросникът е структуриран в три отделни секции.

Изследването е проведено в периода от септември 2023 г. до февруари 2024 г. и е насочено към учители в начална степен на образование в държавни училища в региона на Тесалия. Първоначалните стъпки включват директна комуникация с директорите на училищата за представяне на целите на проучването, след което – след тяхното одобрение – учителите са запознати с конкретните изисквания. На преподавателите са предоставени подробни инструкции за попълване на въпросниците, които са проектирани така, че да могат да бъдат попълнени в рамките на приблизително 15 минути. С цел осигуряване на спокоен и безпрепятствен процес, въпросниците са на разположение на учителите за около седмица, за да отговорят внимателно и в удобно за тях време. За анализа на резултатите от проучването са използвани програмите SPSS 24 и EXCEL. Данните са подложени на описателен статистически анализ и на χ^2 (хи-квадрат) тестове за независимост.

1.2 Качествено изследване

1.2.1. Цел на изследването

Целта на настоящото изследване е да се изследват и направят сравнения между възгледите на учителите в общото образование и тези в специалното образование относно социалното приобщаване на деца със специални образователни потребности или увреждания в общообразователни училища. Проучването обхваща както структурираните учебни часове в класната стая, така и неструктурираните периоди, като например междучасията.

1.2.2 Проблеми на изследването

Това изследване представя някои ограничения, които влияят върху степента на обобщаемост (генерализируемост) на резултатите. Основният проблем, срещнат по време на проучването, е отказът на част от участниците да бъдат записвани, което доведе до използването на бележки на изследователя и лични спомени като

основен метод за събиране на данни. Това може да окаже влияние върху надеждността на изследването. Друг съществен проблем е свързан с характеристиките на извадката – изследването включва предимно жени (18 жени и 2 мъже), което прави невъзможен задълбочения анализ на данните по пол.

1.2.3 Хипотези

За да се изследва как учителите възприемат, реагират и прилагат практики, които подкрепят интеграцията на деца със специални образователни потребности или увреждания в общообразователните училища, са формулирани следните хипотези:

1. Каква полза, според учителите, може да произтече от социалното приобщаване на дете със специални образователни потребности/увреждания?
2. Какви последици, по мнение на учителите, може да има социалното приобщаване на дете без специални образователни потребности/увреждания?
3. Как съжителстват децата със и без специални образователни потребности/увреждания в рамките на класната стая?
4. Как съжителстват децата със и без специални образователни потребности/увреждания по време на междучасията?
5. Кои фактори възпрепятстват постигането на социално приобщаване в общообразователните училища?
6. Кои фактори допринасят за постигането на социално приобщаване в общообразователните училища?
7. Чрез какви методи би могъл да се преодолее дефицитът в социалното приобщаване на деца със специални образователни потребности/увреждания в училищната среда, според възприятията както на учителите в общото, така и в специалното образование?

1.2.4 Описание на изследваните лица

За подбора на участниците в изследването е използван подход на удобна или целева извадка. Този тип нерепрезентативно (невероятно) избиране включва включването на членове от целевата популация, които отговарят на конкретни практически критерии, като лесна достъпност, географска близост, наличност в

даден момент или готовност за участие, като извадка за целите на изследването (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Извадката от изследването се състои от 26 учители, които понастоящем работят в институции за начално образование. От тях двама са мъже, а 24 са жени. Възрастта на участниците варира от 28 до 54 години. Освен това 12 от тези учители работят в общообразователното обучение, а останалите 14 – в сферата на специалното образование. По-подробна демографска информация се съдържа в Таблица 3 и Таблица 4.

По-долу са представени демографските данни на респондентите, организирани в таблици. Таблици 3 и 4 предоставят подробна информация за 26-те участници и основните демографски характеристики, включително техния пол, възраст, образователна степен (бакалавър), наличие на магистърска степен, обучение по специална педагогика, както и години стаж както в общото, така и в специалното образование.

Таблица 3: Демографски характеристики на учителите в общообразователната система

	Пол	Възраст	Основна степен	Магистърска степен	Обучение по спец. подкрепа	Години трудов стаж в спец. подкрепа	Години трудов стаж в общообр. образование
1	Ж	53	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	23
2	М	54	Учител	НЕ	НЕ	0	31
3	Ж	50	Учител	НЕ	НЕ	0	21
4	Ж	33	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	9
5	М	33	Учител	НЕ	НЕ	0	9
6	Ж	37	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	12
7	Ж	52	Учител	НЕ	НЕ	0	26
8	Ж	53	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	29
9	Ж	39	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	12

10	Ж	55	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	13
11	Ж	48	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	18
12	Ж	36	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	0	12

Таблица 4: Демографски характеристики на 14-те учители, участвали в изследването и работещи в сферата на специалното образование

	Пол	Възраст	Основна степен	Магистърска степен	Обучение по спец. подкрепа	Години трудов в спец. подкрепа	Години трудов стаж в общообр. образование
1	Ж	30	Специален педагог	Консултиране на родители	ДА	9	0
2	Ж	32	Специален педагог	НЕ	НЕ	10	0
3	Ж	48	Специален педагог	НЕ	НЕ	10	0
4	Ж	54	Учител	НЕ	ДА	22	10
5	Ж	37	Учител	Правни науки	ДА	3	1
6	Ж	31	Специален педагог	НЕ	НЕ	2	0
7	Ж	52	Специален педагог	Специална подкрепа	ДА	9	0
8	Ж	28	Учител в детска градина	Специална подкрепа	ДА	1	0
9	Ж	36	Учител в детска градина	НЕ	НЕ	8	0
10	Ж	29	Специален педагог	НЕ	НЕ	1	0
11	Ж	31	Специален педагог	НЕ	НЕ	3	0
12	Ж	33	Физическо възпитание	Специална подкрепа	ДА	5	5
13	Ж	31	Учител в детска градина	Специална подкрепа	НЕ	1	0
14	Ж	28	Учител в детска градина	Специална подкрепа	НЕ	1	0

1.2.5 Описание на методите на изследването

Изследването е проведено в два последователни времеви периода. Първата фаза обхваща месеците септември до ноември 2023 г., а втората – от декември 2023 г. до февруари 2024 г., през които се провеждат самите интервюта. Комуникацията

с 26-те участници е осъществена предварително чрез телефонни обаждания. По време на този първоначален контакт те са информирани за целите и съдържанието на интервютата, уверени в поверителността на своите отговори и с тях са уговорени срещи на места и в часове, удобни за тях, с цел осигуряване на комфорт. Всяко интервю продължава между 20 и 25 минути, като събирането на данните се осъществи чрез аудиозапис, както и чрез водене на бележки, когато това беше необходимо. След събирането на материала последва процесът по транскрибиране на аудиозаписите и анализ на всяко интервю (Lagoumintzis, 2015).

1.2.5.1 Инструмент на изследването

Изследователският инструмент, използван в настоящото проучване, е качествено изследователско интервю. Целта на този тип интервю е да се изяснят концепции, свързани с основни въпроси в живота на участниците, като основният акцент е поставен върху разбирането на отговорите на респондентите. Интервюто изисква участието на най-малко двама души: респондента и интервюиращия, който се стреми да събере необходимата информация от първия.

1.2.5.2 Анализ на данните

Данните са анализирани чрез метода на съдържателния анализ. Качественият съдържателен анализ е един от най-разпространените качествени методи, използвани днес за анализ и интерпретация на значението им. Този конкретен изследователски метод представлява систематичен и обективен начин за описание и количествено определяне на явленията.

След събирането на 26 интервюта, отговорите са разделени между учителите в общообразователното обучение и тези в специалното образование. Отговорите са категоризирани, като в случаите, когато има сходни гледни точки – въпреки че са изразени по различен начин или с различна терминология, но носят едно и също значение – те са обединени в общи категории отговори.

1.2.5.3 Етични въпроси на изследването

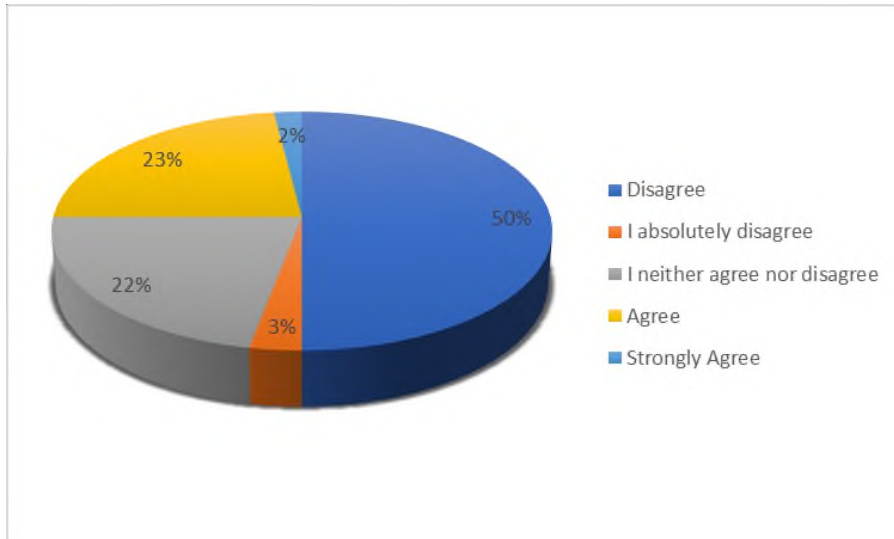
В настоящото изследователско проучване е положено особено внимание към етичните аспекти, които обикновено съпътстват качествените изследвания. На участниците първоначално е предоставена пълна автономия относно решението им дали да участват, като им е предоставено подробно обяснение относно целите

и предназначението на изследването. Гарантирана им е пълна анонимност, а при желание да бъдат информирани за резултатите от проучването, е предоставен имейл за контакт с изследователя, на който могат да изпратят заявка за получаване на резултатите. Обърнато е внимание и на потенциалните нужди и изисквания на участниците, включително съображения като мястото и времето на провеждане на интервютата, продължителността им, както и предпочитанията на някои участници да не бъдат записвани.

ВТОРА ГЛАВА. АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИТЕ РЕЗУЛТАТИ

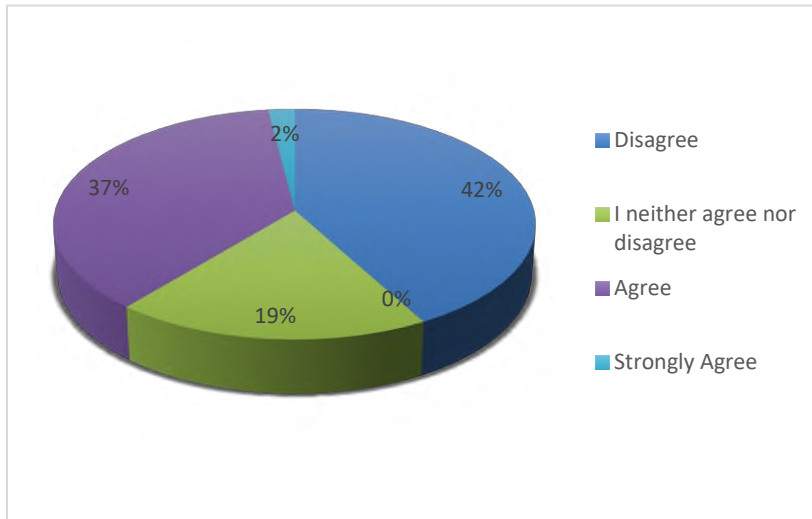
2.1. Анализ на количественото изследване

Повечето учители – конкретно 49 (40%) – са съгласни, докато 30 учители (24%) изразяват несъгласие. Повечето учители с над 21 години преподавателски опит се съгласяват, че ефективните учители могат да удовлетворят образователните нужди на учениците в своите класни стаи. Установена е статистически значима разлика ($p = 0.008 < p = 0.05$). На втория въпрос 38% от учителите в извадката заявяват, че не изпитват голямо напрежение, когато трябва да диференцират обучението си, за да отговорят на нуждите на всички ученици. За разлика от тях, 34% от извадката посочват точно обратното. Повечето учители на възраст между 51 и 60 години се съгласяват, че напрежението, което изпитват при необходимостта да диференцират преподаването си, е значително. Установена е статистически значима разлика ($p = 0.017 < p = 0.05$). Третият въпрос разглежда дали извън училището има специализирани научни кадри, които предоставят подпомагащи услуги за справяне със специалните образователни потребности. 35% от учителите заявяват, че няма достатъчно такива специалисти извън училището, докато 30% твърдят, че има. Забележително е, че 27% от учителите в извадката заемат неутрална позиция по въпроса, отговаряйки с „ниतो съгласен, нито несъгласен“. Четвъртият въпрос получава особено високо ниво на съгласие. Отговорите на петия въпрос ясно показват възгледите на учителите относно ползите от приобщаването за типично развиващите се ученици. Точно половината от учителите (50%) изразяват несъгласие с шестия въпрос. Те смятат, че образователната система не подкрепя приобщаването.



Графика 1: Мнения на учителите относно подкрепата за приобщаването от образователната система

Повечето учители само с базисно образование не се съгласяват със седмия въпрос. Те смятат, че не е възможно класните стаи да бъдат организирани по начин, който да подхожда на всички ученици. Установена е статистическа значимост ($p = 0.005 < p = 0.05$).



Графика 2: Мнения на учителите относно организирането на класната стая по начин, който отговаря на нуждите на всички ученици.

Осмият въпрос е пряко свързан с третия, който се отнася до присъствието на специализирани научни кадри извън училището, предоставящи подпомагащи услуги за справяне със специални образователни потребности. 53% от учителите посочват, че в рамките на училището няма достатъчно квалифицирани специалисти, докато 21% от учителите смятат, че наличният персонал в

училищната среда изпълнява достатъчно подпомагаща роля. Деветият въпрос се отнася до етикетирането на ученици (по отношение на пол, раса, етническа принадлежност, увреждане, език, социално-икономически произход). Конкретно, 55% от учителите заявяват, че етикетирането на ученици не е необходимо за осигуряване на качествено образование.

Десетият въпрос се отнася до възможността всички деца със специални образователни потребности да бъдат ефективно подкрепяни в приобщаваща среда. Мненията на учителите по този въпрос са разделени – 41% от учителите заявяват, че не са съгласни с посоченото твърдение, докато 38% са съгласни. Единадесетият въпрос се отнася до способността на всеки ученик да учи в приобщаващо училище, ако програмата претърпи съответните корекции, за да отговори на индивидуалните му нужди. Повечето учители – 63% от извадката – се съгласяват с това твърдение. 38% от учителите не са съгласни с дванадесетия въпрос, който твърди, че философията на приобщаването не може да бъде приложена на практика. По-малко от половината учители – 45% от извадката – подкрепят виждането, че приобщаването е най-добрият начин за удовлетворяване на нуждите на всички ученици. Повечето учители, притежаващи само основна диплома, се съгласяват, че децата със специални образователни потребности извличат полза от взаимодействието с типично развиващи се деца в рамките на общообразователната класна стая. Установена е статистически значима разлика ($p = 0.012 < p = 0.05$).

Таблица 5: Проучвания – Мнения на учителите относно ползите за децата със специални образователни потребности.

Обучение извън основната образователна степен (диплома)		Не съм съгласен	Неутрален	Съгласен	Напълно съгласен	Общо
	Никакво	27	9	13	0	49
	Друга университетска степен	3	2	9	2	16
	Следдипломна квалификация	5	2	10	0	17
	Магистърска степен в специалното образование	0	2	1	0	3
	Докторантура	1	0	2	1	4

	Обучение, свързано със специална педагогика, над 400 часа	3	4	1	0	8
	Семинари, свързани с проблемите на деца със специални образователни потребности	11	3	8	0	22
	Друго	1	1	2	0	4
	Общо	51	23	46	3	123

Относно петнадесетия въпрос – въпреки че 49% от учителите са съгласни, че способните учители могат да диференцират практиките си, за да преподават на всички ученици в класа, 19% от учителите не са съгласни. 68% от извадката, което представлява мнозинството от учителите, се съгласяват с този въпрос, който се отнася до богатата образователна среда, произтичаща от разнообразието в класната стая. За разлика от тях, 11% изразяват различно мнение. Седемнадесетият въпрос се отнася до значението на родителите за успеха на приобщаването. 60% от учителите се съгласяват, че сътрудничеството с родителите играе много важна роля за успеха на приобщаването, 28% от учителите са напълно съгласни, а 10% нито са съгласни, нито несъгласни. Осемнадесетият въпрос се отнася до твърдението, че приобщаващото образование води до социална интеграция. 19% от учителите заявяват, че напълно се съгласяват с това виждане.

Повечето учители, които оценяват знанията си относно обучението на деца със специални образователни потребности като добри, се съгласяват, че са способни да проектират дейности, които отговарят на индивидуалните нужди на всички ученици. Установена е статистически значима разлика ($p = 0.006 < p = 0.05$).

На двадесетия въпрос много голям процент от учителите – 71% – се съгласяват, че могат да използват разнообразни стратегии за оценяване, докато само 7% от учителите не са съгласни. Двадесет и първият въпрос се отнася до способността на учителите да насърчават учениците да работят по двойки или в малки групи. 69% от учителите заявяват, че се чувстват уверени в тази си способност, докато 9% посочват точно обратното. Повечето учители – 71% от извадката – подчертават, че могат да си сътрудничат с други специалисти (ресурсни учители,

логопеди) при изготвянето на образователни планове за всички ученици. На двадесет и третия въпрос 28% от учителите смятат, че присъствието на деца със специални образователни потребности в общообразователната класна стая умерено помага на останалите ученици (типично развиващи се) да приемат „разнообразието“, 45% от учителите посочват, че това им помага много, а 22% – че това им помага в много голяма степен.

Двадесет и четвъртият въпрос се отнася до степента, в която се постига индивидуализирано обучение, необходимо за подкрепа на деца със специални образователни потребности. По отношение на двадесет и петия въпрос, 13% от учителите посочват, че изпитват затруднения в малка степен, когато трябва да адаптират учебната програма, за да отговорят на индивидуалните нужди на всички ученици. При изследване на степента, в която индивидуалните нужди на ученици с или без увреждания могат да бъдат взети предвид в приобщаваща класна стая, повечето учители – 47% – заявяват, че това може да се постигне в умерена степен, докато 30% от учителите посочват, че това е възможно в голяма степен. Двадесет и седмият въпрос се отнася до степента, в която родителите възпрепятстват успешното прилагане на приобщаването. Повечето учители, притежаващи само основна диплома, смятат, че могат в умерена степен да оценят учебните резултати на учениците спрямо преподавания материал. Наблюдавана е статистически значима разлика ($p = 0.023 < p = 0.05$). 47% от учителите вярват, че са способни в голяма степен да осигурят подходящи предизвикателства за надарените ученици. В същото време, 43% заявяват, че могат да го постигнат в умерена степен. В последния въпрос учителите са помолени да посочат основните си нужди за по-добра подкрепа на ученици със специални образователни потребности. Трите основни нужди, които се открояват, са обучение – 91%, учебно време – 62% и подкрепа от Центровете за образователна и консултативна подкрепа – 55%.

2.2 Анализ на качествено изследване

2.2.1. Концептуализиране на понятията от страна на учителите

Първата основна ос на интервюто се отнася до демографската информация на участниците, както е подробно описано в подраздел 1.2.4. Следващата ос е свързана с определени дефиниции и концепции и начина, по който те се

възприемат от преподавателите, участвали в изследването. Една от първите дефиниции, които се изискват от участниците, е свързана с понятието увреждане и специални образователни потребности. В отговор на този въпрос всички 12 общообразователни учители дават отговор. Четирима от тях праят ясно разграничение между двете понятия, докато останалите осем изглежда ги възприемат като едно и също или тясно свързани понятия.

Останалите осем общообразователни учители, които възприемат понятията увреждане и специални образователни потребности като едно и също, имат донякъде сходни възгледи. Доминиращите мнения сред тях включват затруднения в подвижността, когнитивните способности и поведението. Някои от учителите се опитват да подхождат към дефиницията от образователна гледна точка, например: „Когато се налага диференциация в образователния подход спрямо преподаването, управлението на учебния материал и груповите практики, за да се отговори на различията.“ „Когато детето има нужда от диференцирано обучение.“

От страна на учителите по специално образование, половината (7 от 14) считат, че тези две понятия се припокриват, докато останалите ги възприемат като различни. Сред онези, които ги разглеждат като едно цяло, четирима акцентират върху стиловете на учене и възприятието, като посочват: „По-слабо осъзнаване на нещата и учебния материал“, „Трудности в ученето, произтичащи от самия проблем“, „Индивиди, които се нуждаят от адаптация в ежедневието или в учебния процес, за да се справят“, „Затруднения в разбирането на неща, които за останалите изглеждат лесни“.

2.2.2 Характеристики на децата с увреждания и специални образователни потребности

Относно характеристиките на децата със специални образователни потребности (СОП) и увреждания, повечето учители отбелязват, че това зависи от индивидуалния случай на всеки ученик и от типа на увреждането. Ето някои от споделените отговори:

„Зависи от конкретния случай. Децата с аутизъм, например, може да не осъществяват очен контакт, да използват ехолалия, да им липсват социални

умения, да имат изблици на гняв, да реагират негативно при промяна на рутината, да проявяват obsесивно поведение и други.“

2.2.3 Форми на увреждания и специални образователни потребности

В рамките на концептуалния раздел учителите са помолени да посочат примери за различни форми на увреждания. Сред анкетираните общообразователни учители, 12 успяват да назоват поне една форма на увреждане. Само един учител посочи единствено Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ). Друг учител спомена две форми – СДВХ и аутизъм, като включи синдрома на Аспергер като пример за аутистично разстройство. Останалите общообразователни учители, с изключение на два случая, включиха в отговорите си аутизъм, СДВХ и дислексия като най-често срещани примери за увреждания.

2.2.4 Определение за социално приобщаване

Сред общообразователните учители двама заявяват, че изобщо не познават значението на термина социално приобщаване. Сред останалите десет, които са запознати с понятието, са използвани следните формулировки, за да го опишат:

- Това е съвместното обучение на деца с увреждания в типичната училищна среда.
- Когато на децата със СОП се помага да съжителстват в класната стая. Те имат нужда от приемане от останалите и взаимодействие чрез играта.

Две представителни определения от учители по специално образование включват:

- Социалното приобщаване е интеграция, равен достъп и равни възможности за всеки член на обществото.
- Отнася се до логиката на плавното съжителство и общност между всички, включително децата, в по-широкия контекст на училището, с цел премахване на социалните и икономическите неравенства.

2.2.5 Определение за образователно приобщаване

Следващият етап от изследването е насочен към дефиниране на понятието образователно приобщаване, като отговорите са категоризирани според групите на общообразователни учители и учители по специално образование:

- Сред общообразователните учители двама, които не познават значението на термина социално приобщаване, не познават и понятието образователно приобщаване. При насърчение да даде предположение, единият от тях изрази мнението, че това може би означава „да се включи едно дете в учебната програма“.

2.2.6 Ползи и последици от социалното приобщаване

Следващият раздел на интервюто е насочен към ползите и последиците от социалното приобщаване както за децата със специални образователни потребности (СОП) и увреждания, така и за децата без такива. На учителите е зададен въпрос дали според тях съществуват ползи и/или последици от приобщаването и в кои области се проявяват те. Всички анкетирани учители посочват единствено ползите от социалното приобщаване и не споменават никакви потенциални негативни последици. Това подчертава положителната нагласа към идеята за съвместно обучение и социализация между децата с и без специални потребности.

2.2.6.1 Области, от които имат полза децата със СОП и социалното приобщаване

Таблица 6: Области на полза за децата с увреждания и затруднения от съвместното им обучение с деца без такива, според учителите в общото и специалното образование.

Области на полза	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
Не винаги се възползват. Условие, за да има полза, е да са със средна или висока функционалност.	0	5	5
Не винаги се възползват. Условие, за да има полза, е да са със средна или висока функционалност.	11	6	17
Психологическа област – повишаване на самоувереността.	3	3	6
Когнитивна област – усвояване на всекидневни умения.	8	3	11
Избягване на изолация – стигматизация – цялостно и правилно усвояване на света.	2	1	3
Комуникативна област – поемане на отговорност.	1	1	2

Разпознават и отстояват правата си.	0	1	1
Изпитват усещане, че са приети и че принадлежат към училищната общност.	0	1	1
Получават правилни модели на поведение.	0	1	1

2.2.6.2 Области, от които се възползват децата без СОП при социалното приобщаване

Втората част на въпроса се отнася до децата без специални образователни потребности и увреждания. Отговорът и на всичките 26 участници е положителен относно това дали тези деца извличат полза от съвместното си обучение и съжителство с деца със специални образователни потребности и увреждания.

2.2.7 Съвместно присъствие на деца със и без СОП и увреждания в клас и по време на междучасие

По отношение на съвместното обучение и съжителство на деца със специални образователни потребности и увреждания с деца без такива, мнозинството от учителите изразяват положително мнение относно взаимодействията между децата в рамките на учебния процес и класната стая. Въпреки това, що се отнася до междучасията, възгледите са по-нееднозначни и колебливи.

2.2.7.1 Съвместно присъствие по време на урока

Таблица 7: Взаимоотношения между деца със и без СОП и увреждания по време на учебния час

Взаимоотношения между децата	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
Работят заедно	7	5	12
Класът се разглежда като едно цяло	8	5	13
Класът се разглежда като две отделни групи	2	2	4
Групите в класа са смесени	8	2	10
Групите в класа са разделени	2	5	7
Възлагал/а съм дейност на смесена група	8	8	16
Възникват проблеми, когато се възлагат дейности в смесени групи	6	3	9

2.2.7.2 Съвместно присъствие по време на междучасието

Таблица 32: Взаимоотношения между деца със и без СОП и увреждания по време на междучасие

Взаимоотношения между децата	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
·Играят заедно / Взаимодействат	4	5	9
·Създават смесени приятелства	2	5	7

2.2.8 Фактори, възпрепятстващи социалното приобщаване

Таблица 9: Възгледи на учителите за факторите, възпрепятстващи социалното приобщаване

Фактори, възпрепятстващи социалното приобщаване	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
Инфраструктура	7	9	16
Персонал	10	10	20
Родители	6	9	15
Материали / Средства / Оборудване	3	7	10
Липса на аналитична учебна програма	2	5	7
Липса на информираност и емпатия у децата без СОП и увреждания относно значението на различието и приемането	8	10	18

Според общообразователните учители, основните теми са следните:

По отношение на инфраструктурата е отбелязано: Липсва обособено помещение за отдих – отделна стая. Изразена е нуждата от специални пространства за почивка, спокойствие и съсредоточаване. Също така е посочена липсата на подходящи сгради или наличието на опасни сгради, които трябва да бъдат реновирани и адаптирани за достъп от хора с увреждания. Класните стаи са твърде малки спрямо образователните нужди. Подчертано е, че са необходими рампи, повече помещения, специализирани стаи за работа с деца с увреждания, както и специални столове и маси (там, където е необходимо).

По отношение на персонала, основните проблеми са липсата на знания и недостигът на кадри. За справяне с липсата на знания е предложено: Да се организират повече семинари по специална педагогика, тъй като учителите по специално образование са по-малко, отколкото е необходимо, и е от съществено значение да се усъвършенстват техните знания чрез допълнителна квалификация.

2.2.9 Методи за развитие на социалното приобщаване

Както учителите в общото, така и тези в специалното образование подчертават, че постигането и поддържането на социално приобщаване в училищата днес изисква задълбочени знания и осъзнатост от страна на преподавателите. Някои от участниците изразяват мнения, които се отклоняват от типичните отговори.

По-специално, един учител по специално образование подчертава значението на придобиването на знания чрез компетентни университетски институции, вместо чрез обикновено търсене в интернет. Друга ключова гледна точка, споделена от интервюиран учител в специалното образование, акцентира върху личната мотивация и упоритост. Този учител заявява: „Семинарите и обученията са полезни, но без необходимата воля и решимост – особено в професия, свързана с деца със специални нужди – напредъкът е минимален. Накрая е представена и една алтернативна перспектива, която набляга на необходимостта учителите ежегодно да подготвят своите класни стаи за прием на деца със специални потребности. Според този учител, чрез предоставяне на елементарна, достъпна информация както на учениците, така и на техните родители, може да се изгради осъзнатост по конструктивен начин. Той споделя: „Всяка година трябва да подготвяме класовете си за включването на деца със специални потребности. С прости и разбираеми обяснения както учениците, така и техните родители могат да бъдат информирани, така че осъзнаването да се превърне в двустранен процес.“

2.2.10 Двете форми на приобщаване. Независими или взаимозависими понятия?

Таблица 10: Възгледи на учителите относно социалното и образователното приобщаване – независими или взаимозависими понятия

Независими или взаимозависими?	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
Независими	0	2	2

Взаимозависими	12	12	24
----------------	----	----	----

2.2.11 Трудности при приобщаването според вида увреждане

Таблица 11: Увреждания, които според учителите представляват по-голямо предизвикателство за социалното приобщаване

Вид на увреждането	Учители от общото образование	Учители от специалното образование	Общо
Двигателни увреждания	3	3	6
Липса на говор	1	1	2
Тежка умствена изостаналост	3	3	6
Аутизъм	5	2	7
Нямам необходимата подготовка, за да изразя мнение	1	0	1
Няма	2	3	5
Не може да се направи генерализация. Зависи от случая	0	3	3
Агресивно/насилствено поведение	0	1	1
Психични заболявания	0	1	1
Слепота	0	1	1

2.2.12 Разлики между теорията и практиката

Мнозинството от анкетираните учители смятат, че между теорията и практиката няма обща основа. Четирима от тях подчертават, че по-голяма полза са им донесли емпиричните знания и опитът, натрупан през годините, отколкото академичното обучение и формалната квалификация.

2.2.13 Препоръки за обучение

Предложенията на учителите, както може да се види в таблицата, са достатъчно обосновани и разнообразни. Онези, които отговарят, че нямат конкретни предложения, аргументират това с твърдението, че съществува достатъчно информация по темата — проблемът не е липсата на знания, а липсата на осъзнаване и чувствителност по въпросите на приобщаването.

2.2.14 Разлики във възгледите на учителите и детските учители (възпитателите в детската градина)

От 26-те участници в изследването, 17 са учители в детски градини, а 9 — начални учители. Въпреки че извадката не е равномерно разпределена между двете групи, направеното сравнение на техните възгледи представя интересни наблюдения. При съпоставка на дадените отговори се открояват съществени разлики, като основната се отнася до понятието „социално приобщаване“. По-конкретно, всичките 9 начални учители разглеждат социалното приобщаване в контекста на обществото или на училищната среда като цяло, без нито един от тях да го поставя в рамките на конкретната класна стая. Обратно, повечето учители в детските градини свързват термина с непосредствената среда на класа и с прякото взаимодействие – било чрез игра, било чрез учебния процес.

2.3 Потвърждение на изследователските хипотези

Сравнителният анализ на количествените и качествените данни потвърждава основните изследователски хипотези, като показва както ползите, така и предизвикателствата на приобщаващото образование в гръцките начални училища. Резултатите сочат, че приобщаването оказва положително влияние както върху типично развиващите се ученици, така и върху тези със специални образователни потребности (СОП), като подобрява социализацията, емпатията и академичната ангажираност.

Въпреки това институционални пречки – като недостатъчен брой специалисти, неподходяща инфраструктура и ограничени ресурси – възпрепятстват ефективното прилагане на приобщаващи практики. Макар много учители да посочват, че притежават компетентности в диференцираното обучение, практически ограничения като време, големина на класа и липса на достатъчно обучение затрудняват последователната му употреба. Учителите подчертават и необходимостта от продължаващо професионално развитие и системна подкрепа от Центровете за образователна и консултантска подкрепа.

Като цяло, съвпадането на количествените и качествените доказателства потвърждава, че приобщаването насърчава социални и академични ползи, но остава ограничено от структурни и организационни предизвикателства, които изискват целенасочени политически и професионални интервенции.

ТРЕТА ГЛАВА: ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ПРЕПОРЪКИ ЗА БЪДЕЩИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

3.1. Количествено изследване

3.1.1. Дискусия – Изводи

Настоящото изследване е проведено с цел да се изследват възгледите на учителите в началното образование относно включването на ученици със специални образователни потребности в общообразователната класна стая. Според резултатите от изследването съществува положителна нагласа сред учителите както към приобщаващото образование, така и към самите лица със специални образователни потребности. Това заключение съвпада с резултатите от сходни проучвания, отразени както в гръцката, така и в международната научна литература (Scruggs & Mastropieri, 2004; Avramidis & Kalyva, 2007).

Първият изследователски въпрос се отнася до ползите от приобщаването както за учениците в типично развитие, така и за тези със специални образователни потребности (СОП). По-конкретно, мнозинството от участниците посочват, че всяко дете може да се обучава в приобщаващо училище, при условие че учебната програма бъде адаптирана по подходящ начин, така че да отговаря на индивидуалните му нужди. Повечето учители смятат, че гръцката образователна система не подкрепя достатъчно приобщаващите практики. Те също така изтъкват сериозния недостиг на специализирани научни кадри както в рамките на училището, така и извън него.

Третият изследователски въпрос разглежда степента, до която учителите използват индивидуализирано или диференцирано обучение, за да отговорят на образователните нужди на учениците със СОП. В общ план, учителите показват познаване на практиките за диференцирано обучение и оценяване в преподаването. Общото заключение, което се налага от настоящото изследване, е положителната нагласа и готовността на учителите да включват деца със специални образователни потребности в своите класове, въпреки съществуващите затруднения и предизвикателства.

3.1.2 Ограничения

Настоящото изследване достигна до определени изводи относно възгледите на учителите в общообразователни начални училища относно включването на

ученици със специални образователни потребности в общата класна стая. Въпреки това, то има и някои ограничения. Проучването е проведено в региона на Тесалия, поради което конкретната извадка не може да се счита за представителна за съответната популация на национално ниво. Поради тази причина способността за обобщаване на резултатите от изследването остава несигурна.

3.1.3 Предложения за бъдещи изследвания

Необходимо е провеждането на бъдещо национално изследване, за да се потвърдят и задълбочат настоящите заключения относно възгледите на учителите за приобщаващото образование. Проучване с по-голяма извадка от тази в настоящото изследване, както и с използване на разнообразни изследователски инструменти, би могло да доведе до изводи, които да подлежат на по-широка обобщаемост спрямо популацията от учители.

Интерес би представлявало и изследване на възприятията на учители от по-високи образователни степени, както и на ученици в типично развитие относно приобщаването.

Също така би било полезно да се проучат мненията на родителите – както на деца със специални образователни потребности, така и на деца без такива – с цел документиране на гледните точки от двете страни относно съвместното обучение на децата в приобщаваща среда.

3.2. Качествено изследване

3.2.1. Дискусия – Изводи

В теоретичната част на настоящото изследване въпросът за увреждането е разгледан задълбочено от гледна точка на неговото концептуално определяне и формите, които то е придобивало през годините. Подчертана е многопластовостта на понятието, както и трудността то да бъде дефинирано точно – както в социален, така и в академичен и научен контекст.

Първият изследователски въпрос се отнася до ползите от социалното приобщаване както за децата със специални образователни потребности и увреждания, така и за тези без такива. В първата част, която засяга децата със специални потребности, се оказва, че не всички от 26-те анкетирани учители

вярват, че тези деца реално извличат полза от приобщаването. По-конкретно, 5 от тях смятат, че за да има положителен ефект, е необходимо детето да бъде със средно или дори високо ниво на функциониране. Това вероятно е свързано с факта, че и петимата участници са имали предишен опит както с деца с много ниско, така и с много високо ниво на функциониране, което ги е накарало да правят сравнения въз основа на личните си впечатления.

Останалите 21 учители изразяват положително отношение към включването на ученици със специални образователни потребности (СОП) в масовото училище. Повечето от участниците посочват като най-благоприятна област тази на социалните взаимоотношения и поведението, като също така високо са оценени и когнитивната сфера, както и усвояването на умения за справяне в ежедневието.

Във втората част на въпроса се разглежда въздействието върху децата без СОП и евентуалните ползи за тях от приобщаващия процес. Забележителен тук е фактът, че за разлика от първата част, всички 26 участници дават положителен отговор относно това дали децата без затруднения извличат полза от съвместното обучение и съжителство с деца с увреждания. Това представлява интересен резултат, който противоречи на изводите от други изследвания в областта.

3.2.2 Ограничения

Настоящото изследване достига до някои изводи относно възгледите на учителите в началното образование по отношение на процеса на приобщаващо образование, но е важно да се отбележи, че съществуват и съществени ограничения, които не позволяват направените заключения да бъдат обобщени за по-широка популация. Първото основно ограничение на настоящото изследване е малката и хетерогенна извадка, както по отношение на броя на участниците, така и по отношение на разнообразието във възрастта, пола, образованието и професионалния стаж. Напълно възможно е резултатите да са различни, ако в анкетата участваше по-голям брой учители или ако споменатите фактори бяха по-хомогенни.

Друго съществено ограничение е самият изследователски инструмент, който, поради своята природа и начина, по който всеки изследовател го използва, може да не отговаря напълно на изискванията за надеждност и валидност. Освен това, начинът на провеждане на интервюто включва човешкия фактор както от страна на анкетиращия, така и на анкетирувания, което го прави податлив на нестабилност

и непредсказуемост. Настроението, моментното психическо състояние или други субективни фактори могат да окажат влияние върху отговорите на участниците.

3.2.3 Предложения – Образователни приложения

Възгледите и възприятията на учителите са най-решаващият фактор както за усъвършенстването на образователната система, така и за подобряването на обществото като цяло. Техният избор относно образователния процес, използваните методи и стандартите, които се стремят да предадат, е от съществено значение както за децата със, така и за тези без специални образователни потребности.

Затова ключова област, в която резултатите от настоящото изследване могат да намерят практическо приложение, е именно сферата на образованието. Те могат да бъдат използвани както за информиране на общообразователните учители относно мнението и възприятията на специалистите в областта на специалното образование, така и в обратната посока – за създаване на взаимно разбиране и сътрудничество между различните участници в образователния процес.

ПРИНОСИ

Настоящото изследване допринася съществено за разбирането на нагласите на учителите в началните училища относно приобщаването на ученици със специални образователни потребности (СОП) в общообразователните класни стаи. Чрез изследване както на ползите, така и на предизвикателствата на приобщаващото образование, проучването предлага ценни прозрения относно практическото приложение на приобщаването в гръцката образователна система. Основните приноси включват:

1. Положителни нагласи на учителите: Резултатите потвърждават, че учителите по принцип имат положително отношение към включването на ученици със специални образователни потребности (СОП), особено по отношение на насърчаването на социални умения и приемането както от страна на ученици със СОП, така и от техните връстници без СОП.
2. Предизвикателства при прилагането: Проучването установява редица пречки пред успешното приобщаване, като неподходяща инфраструктура, недостатъчна

подготовка и липса на специализирана подкрепа – констатации, които съвпадат с изводите от предишни международни изследвания.

3. Потребности на учителите: Изследването подчертава необходимостта от допълнително обучение на учителите, по-добро разпределение на времето и подкрепа от образователни и консултативни центрове с цел по-ефективно прилагане на приобщаващи практики.

4. Разбиране на диференцираното обучение: Предоставя доказателства за готовността и способността на учителите да прилагат диференцирано обучение, макар че възрастта и професионалният опит оказват значително влияние върху ефективността при прилагането на тези стратегии.

Това изследване поставя основата за бъдещи проучвания, като предполага, че по-големи, национални изследвания биха могли допълнително да потвърдят тези резултати и да допринесат за разработването на по-цялостни политики за приобщаващо образование в Гърция.

В заключение мога да кажа, че в последните години се забелязва интерес към нагласите на учителите към децата със Специални образователни потребности. Направени са и доста публикации.. В случая визирам появата на сериозни публикации в областта на специалната педагогика и на дисертационни трудове, които изследват различни аспекти от концепцията за нагласите. . Интересно е да се отбележи, че има едно натрупване на информация както в теоретично аспект, така и по отношение на организацията, провеждането и анализирането на първичните данни.

Наскоро в катедрата по Специална педагогика са защитени два дисертационни труда на Катерини Анагносту и Анна Казакантони. Ако направим най-общ преглед на техните дисертации и настоящия труд може да установим някои прилики по отношение на теоретичните интерпретации и съществени разлики по отношение на експерименталното изследване и експерименталните интерпретации. Общото между трите дисертации е факта, че те проучват ролята на учителите за приобщаването на децата с увреждане в общата образователна среда. Във връзка с това се анализират различни образователни програми и сценарии като възможност за подобряване на общата и допълнителната подкрепа при учениците с увреждане.

Разликите могат да се открият по отношение на различните групи деца със СОП : хиперактивност и дефицит на вниманието, нарушения в развитието на речта, умствена изостаналост , деца с двигателни и сензорни нарушения и други. В този смисъл в настоящата дисертацията се прави анализ както по отношение на етиологията, вида на увреждането, степента , проявите така и по отношение на педагогическите интервенции, които могат да се прилагат спрямо деца със СОП с оглед на тяхното социализиране и приобщаване.

Надграждане или развитие на концепцията за нагласите може да се види в подробното описание на факторите, които затрудняват формирането на положителни нагласи при учителите към децата със СОП, което пък е свързано с трудностите в образователния процес, нарушаващи нормалното функциониране на тези деца. Динамика в проучването може да се открие по отношение на цитиранията и авторите , които са по съвременни и съизмерими с темата на дисертацията и реализирането на експерименталната процедура.

В трите дисертации основния инструментариум на изследването е психологически въпросник. Нов етап в изследването на нагласите е така наречения смесен изследователски подход, който се използва в настоящата дисертация(Анна Цацарели). Тук освен количествената интерпретация (статистически методи) има и допълващо качествено изследване и анализиране.

В динамичен аспект (Анна Цацарели) се разглеждат и потребностите на учителите. Това включва необходимостта от допълнително обучение на учителите и подкрепа от образователни и консултативни центрове с цел оптимизиране на приобщаващите практики.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1) Tsatsareli, A.,(2023) Factors that determine the attitudes and perceptions of teachers for co-education, Annual conference of the Faculty of Educational Studies and the Arts(863-869). ISBN 978-954-07-5061-3

2) Tsatsareli, A.,(2023) The role of teacher training in promoting the inclusive education of children with special educational needs, Annual conference of the Faculty of Educational Studies and the Arts(870-877). ISBN 978-954-07-5061-3

<https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2023/10/Sbornik-IV-konferencia-Obrazovanie-i-izkustva-165x235-FINAL-16-10-2023.pdf>

3) Цацарели. А.,(2025) Exploring teacher attitudes towards inclusive education for children with special educational needs and disabilities, Подготовката на бъдещия учител – Национална педагогическа конференция 2025, Факултет по науки за образованието и изкуствата към СУ „Св. Кл. Охридски“ и Синдиката на българските учители.

4) Цацарели. А.,(2025) Quantitative research of teachers' attitudes towards summary education for children with special educational needs and disabilities, Подготовката на бъдещия учител – Национална педагогическа конференция 2025, Факултет по науки за образованието и изкуствата към СУ „Св. Кл. Охридски“ и Синдиката на българските учители.

ИЗТОЧНИЦИ

1. Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167- 170.
2. Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245–255.
3. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
4. Boyer, L., & Lee, C. (2001). Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students with Autism. *Journal of Special Education*, 35(2), 75–83.
5. Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). History of disability. *Handbook of disability studies*, 11.
6. Deropoulou-Derou, E. (2012). Assessment of the course of legislative changes thirty years after the passing of the first law on special education in Greece. In Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E.
7. Doncheva, J. (2023). Inclusive Education in Bulgaria-Opportunities and Perspectives. *Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați, Fascicula XX, Sociologie*, 18(1), 5-20.
8. Galatero J. (2017). Teacher's attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, Vol.32, No.4.
9. Karadzhoва, K., (2010) *Determinants of Integrated Education*, Sofia.
10. Kelpis, C. (2006). Disability and deformity in the ancient Greek world (Bachelor's thesis). Aristotle University of Thessaloniki.
11. Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401–412.
12. Kordoutis, P., Kolaitis, G., Perakis, A., Papanikolopoulou, P., & Tsiantis, J. (1995). Change in care staff's attitudes towards people with learning disabilities following intervention at the Leros PIKPA asylum. *The British Journal of Psychiatry*, 167(S28), 56-69.
13. Lambrev, V., Kirova, A., & Prochner, L. (2020). Education reforms for inclusion? Interrogating policy-practice disjunctions in early childhood education in Bulgaria. *Education Inquiry*, 11(2), 126-143.
14. Marinova-Mitova, A. (2023). Inclusive Education in Bulgaria: Selected Moments in School Practices. *Pedagogical Almanac*, 31(1), 85–92.
15. Norwich B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. SN 0007-1005 vol. 50, No. 4, pp 482-502.
16. Popova, A. P. (2022). A Model For Inclusive Education Of Students With Special Needs At The University Of Ruse, Bulgaria. *Journal of Entrepreneurship & Innovation*, 14(14).

17. Reyes, J. M., & González-Rivera, P. (2025). Pestalozzi, Precursor of Modern Popular Pedagogy and the Active School. *Educational Process: International Journal*, 18, e2025460.
18. Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (Eds.). (2011). *History of special education*. Emerald Group Publishing.
19. Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650.
20. Trent Jr, J. W. (1994). *Inventing the feeble mind: A history of mental retardation in the United States* (Vol. 6). Univ of California Press.
21. Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
22. Unianu, E., Maria. (2013), Teachers' Perception, Knowledge and Behaviour in Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84 (9) 1237-1241. US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation.
23. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
24. World health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health:ICF*. Geneva:World Health Organization.
25. Zoniou- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5.
26. Zoniou-Sideri A. (2010). *Modern inclusion approaches*. 9th Edition. Greek letters. Athena.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ВЪПРОСНИК

1. Пол: Мъж Жена
2. Семейно положение: Женен/Омъжена Неомъжен/Неомъжена
3. Възраст:
- Под 30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- Над 60
5. Години трудов стаж в образованието:
- 1–10
- 11–21
- 21+
5. Освен Вашата основна диплома, какви други обучения сте завършили?
- Друга диплома (Университет/Технически институт)
 - Магистърска степен
 - Магистърска степен по специална педагогика
 - Докторантура
 - Обучение, свързано със специално образование, над 400 часа
 - Семинари, свързани с проблематика на деца със специални образователни потребности
 - Друго:
6. Имате ли предишен преподавателски опит с ученици със специални образователни потребности и способности?
- Да Не

7. На какво ниво бихте оценили своите знания относно обучението на деца със специални образователни потребности и способности?

- Основно
- Средно
- Добро
- Много добро
- Отлично

Твърдение	Изобщо не	Малко	Умерено	Много	В голяма степен
8.1 Ефективните учители са способни да отговорят на нуждите на всички ученици в класа си.					
8.2 Чувствам голямо напрежение, когато трябва да диференцирам обучението си, за да посрещна нуждите на всички ученици.					
8.3 Смятам, че извън училище има достатъчно специализиран научен персонал, който подпомага работата със специални образователни потребности.					
8.4 В контекста на приобщаващото образование всички ученици ще получат подходящо обучение и свързани услуги.					
8.5 Вярвам, че типично развиващите се деца ще имат полза от включването на ученици със специални образователни потребности в общия клас.					
8.6 От опит смятам, че образователната система подкрепя приобщаването.					
8.7 Възможно е класните стаи да бъдат организирани така, че да подхождат на всички ученици.					
8.8 Смятам, че в училище има достатъчно специализиран научен персонал за подкрепа на всички ученици със специални образователни нужди.					
8.9 Етикетирването на учениците (по пол, раса, националност, увреждане, език, социално-					

Твърдение	Изобщо не	Малко	Умерено	Много	В голяма степен
икономически статус) е необходимо за качественото им обучение.					
8.10 Всички деца със специални образователни потребности могат да бъдат ефективно подкрепяни в приобщаваща среда.					
8.11 Вярвам, че всеки ученик може да учи в приобщаващо училище, ако програмата е правилно адаптирана към индивидуалните му нужди.					
8.12 Философията на приобщаването не може да бъде приложена в реалността.					
8.13 Приобщаването е най-добрият начин за удовлетворяване потребностите на всички ученици.					
8.14 Вярвам, че децата със специални образователни потребности имат полза от взаимодействието с типично развиващи се деца в редовната класна стая.					
8.15 Компетентните учители са способни да диференцират практиките си, за да обучават всички ученици в класа си.					
8.16 Разнообразието в класната стая обогатява учебната среда.					
8.17 Сътрудничеството с родителите играе много важна роля за успеха на приобщаването.					
8.18 Приобщаващото образование води до социално приобщаване.					
8.19 Убеден/а съм, че мога да проектирам дейности, които отговарят на индивидуалните нужди на всички ученици.					
8.20 Мога да използвам разнообразни стратегии за оценяване.					

Твърдение	Изобщо не	Малко	Умерено	Много	В голяма степен
8.21 Чувствам се уверен/а в способността си да насърчавам учениците да работят по двойки или в малки групи.					
8.22 Мога да си сътруднича с други специалисти (ресурсни учители, логопеди) при изготвяне на образователни планове за всички ученици.					
8.23 Присъствието на деца със специални образователни потребности в общия клас помага на другите ученици да приемат различието.					
8.24 В каква степен се постига индивидуализираното обучение, необходимо за подкрепа на деца със специални образователни потребности?					
8.25 В каква степен изпитвам затруднения, когато трябва да адаптирам учебната програма към индивидуалните нужди на всички ученици?					
8.26 В каква степен могат да бъдат взети предвид индивидуалните нужди на ученици със и без увреждания в приобщаваща класна стая?					
8.27 В каква степен родителите възпрепятстват успешното прилагане на приобщаващото образование?					
8.28 В каква степен оценявам учебните резултати на учениците спрямо това, което съм преподавал/а?					
8.29 В каква степен мога да предложа подходящи предизвикателства на надарени ученици?					

8.30 Кое считате за Ваши основни нужди за по-добра подкрепа на учениците със специални образователни потребности?

(Отбележете рите най-важни, като ги подредите от 1 до 3)

- Обучение/повишаване на квалификацията
- Време за преподаване
- Административна подкрепа
- Подкрепа от координатори на образователни проекти
- Подкрепа от Центрове за образователна и консултантска подкрепа
- Друго:

.....