



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ“

АВТОРЕФЕРАТ

КЪМ

Дисертационен труд

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“
по професионално направление 1.2. Педагогика (Специална педагогика –
Педагогика за деца с интелектуална недостатъчност)
050704

на тема:

СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ
ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ
В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР

Докторант:
Константин Антонов

Научен ръководител:
проф. д-р Катерина Караджова

гр. София
2017 г.

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод _____ стр. 4

Глава I. Специфични форми на въздействие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център. _____ стр. 7

- 1.1. Теоретичен анализ на концепциите и схващанията за умствената изостаналост _____ стр. 7
- 1.2. Етиология, разпространение и варианти на умствената изостаналост _ стр. 8
- 1.3. Характеристика на когнитивното функциониране и аспекти на обучението при деца с умствена изостаналост _____ стр. 10
- 1.4. Характеристика на общуването и речевото развитие при деца с умствена изостаналост _____ стр. 12
- 1.5. Възможности за обучение, развитие и социализация на децата с умствена изостаналост _____ стр. 14
- 1.6. Психологически теории за научаването и за формирането на знания, умения и навици _____ стр. 15
- 1.7. Нормативна уредба на обучението на деца със специални образователни потребности (умствена изостаналост) _____ стр. 17
- 1.8. Парадигмата „умствена изостаналост“ в рамките на социалната и образователна услуга от типа „Дневен учебен център“ в Р. България _____ стр. 20
- 1.9. Стратегии за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център _____ стр. 21

Глава II. Психолого-педагогическо изследване на когнитивното функциониране и възможностите за обучение на децата с умствена изостаналост като детерминанта на специфични стратегии за развитие в условията на дневен учебен център стр. 26

- 2.1 Дизайн на емпиричното изследване _____ стр. 26
 - 2.1.1 Предмет, обект, цел и задачи на изследването _____ стр. 26
 - 2.1.2 Хипотези на изследването _____ стр. 27
- 2.2 Дизайн и научно-изследователски инструментариум на психолого-педагогическото изследване _____ стр. 28
 - 2.2.1 Описание на изследваните лица – обект на проучването _____ стр. 28
 - 2.2.2 План на изследването _____ стр. 32
 - 2.2.3 Методи и методики на психолого-педагогическото емпирично изследване _____ стр. 33

Глава III. Анализ на резултатите от проведеното изследване	_____	стр. 35
3.1 Анализ на данните от наблюденията върху децата от експерименталната група	_____	стр. 35
3.2 Анализ на данните от проведения психолого-педагогически експеримент		стр. 35
3.3 Описание и анализ на индивидуални случаи	_____	стр. 40
3.4 Анализ на данните от проведена анкета със специалисти, работещи в системата на дневните учебни центрове на територията на Р. България	_____	стр. 41
3.5 Анализ на данните от проведена анкета с родители и/или настойници на деца със специални образователни потребности, в частност интелектуална недостатъчност, потребяващи услугата „дневен център“ в условията на дневните центрове в Р. България	_____	стр. 44
Изводи и препоръки към практиката	_____	стр. 48
Изводи от проведеното изследване	_____	стр. 48
Препоръки към практиката	_____	стр. 50
Приноси и приложимост на резултатите от изследването	_____	стр. 51
Заклучение	_____	стр. 53
Публикации по дисертационния труд	_____	стр. 56

УВОД

В последните години ставаме свидетели на радикални реформи в образователната система у нас. Промяната на нормативната уредба, на обществените нагласи и възгледи, на сложната и деликатна социо-културна действителност неизбежно ще доведе до сътресения и промени и за децата със специални образователни потребности.

Децата с интелектуална недостатъчност, бидейки най-многобройната група – контингент на специалната педагогика, по всяка вероятност ще усетят най-чувствително случващото се. Преобразуването на помощните училища и неяснотите по отношение на тяхното образование, възпитание, обучение, социализация и интеграция неминуемо ще ги поставят пред търсене на нови алтернативи, места и стратегии за развитие.

В тази връзка представяме виждането си за възможностите на дневните центрове да предложат адекватни, иновативни и навременни стратегии за развитие при деца с умствена изостаналост. Те нямат за цел да доминират или изместят действащия образователен модел, а по-скоро синхронизирано биха могли да съдействат за по-ефективното образование, обучение и социализация на техните потребители.

Затруднената социализация и интеграция е фундаментален проблем по отношение на децата със специални образователни потребности. В последното десетилетие усилията на различни законодателни, възпитателни и образователни институции са насочени към разнообразни опити за неговото преодоляване посредством интеграцията на тази категория деца към различни обществени групи и дейности. Въпреки добрите цели и намерения предлаганото им активно участие в обучителни и рехабилитационни програми не винаги е възможно или резултатно. Това налага необходимостта от търсене и прилагане на по-иновативни подходи, които да осигурят необходимата мотивация за участие в тях и постигане на желаните социализиращи и развиващи резултати.

Актуалността на настоящия дисертационен труд се обуславя от липсата на каквито и да е проучвания, свързани с прилагането на алтернативни дейности и стратегии за развитие при деца със специални образователни потребности в условията на дневен център в контекста на българската учебно-възпитателна действителност. В рамките на проведеното изследване не са намерени български научни публикации по темата.

Трудове, свързани с изследване на стратегиите за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център липсват и в чуждоезичната научна литература. Докладваните положителни специално-педагогически въздействия с подобна насоченост при децата със специални потребности позволяват дейности като Монтесори-терапия, арт-терапия, игротерапия, музикотерапия и апликиране да бъдат предложени като алтернативен подход за развитие на основни социални компетентности у деца със специални образователни потребности.

Формулираната тема е с високо ниво на социална значимост, предопределена от необходимостта от промяна и актуализиране на традиционните методи и подходи на специалната педагогика, насочени към социалната интеграция на деца със специални образователни потребности. Десоциализацията и дезадаптивното поведение на тази социална група е значим социален проблем, изискващ по-сериозна ангажираност на различните институции и йерархични нива на социума, както и преоценка и промяна на утвърдените възпитателни методи и форми на работа.

В рамките на дисертационния труд е направен опит за представяне на възможностите на нетрадиционни педагогически подходи и стратегии за развитие, свързани с преодоляване на посочения проблем, както и на механизмите на подобна специално-педагогическа интеракция.

Научната значимост на дисертационния труд се определя от липсата на български научни разработки и изследвания в областта на специалната педагогика, което е значително изоставане спрямо практическото развитие на ситуацията в България на този етап предвид внедряването на качествено нови образователни политики. Представената ситуация кореспондира и с необходимостта от търсене на нови, по-ефективни специално-педагогически методи за социализация на деца със специални образователни потребности.

Изборът на настоящата тема е мотивиран от личната ни и професионална убеденост за възможностите за развитие на децата с умствена изостаналост в условията на дневен център.

Източник на емпиричния материал за дисертационния труд е проведеното от автора психолого-педагогическо изследване – обучаващ експеримент по А. Я. Иванова с деца със специални образователни потребности в условията на дневен център и извън него, както и анкети, проведени със специалисти, ангажирани в системата на дневните

центрове на територията на Р. България, и родители/ настойници да деца с умствена изостаналост, потребители на услугата „Дневен център“.

Първа глава обхваща теоретичната част, състояща се от девет части, в които се разглеждат научни въпроси, засягащи същността на умствената изостаналост, нейното значение в процеса на социализация, както и исторически преглед на обществените нагласи, нормативна уредба и практики – стратегии за развитие в условията на дневен център. Втора глава представлява емпирична част, състояща се от две части, представяща дизайна и научно-изследователския инструментариум на психолого-педагогическото изследване, както и описание на изследваните лица. Трета глава представя анализ на резултатите от проведеното изследване и се състои от пет части. Разработката включва и приложения, съдържащи материали, които онагледяват обхванати в първите два раздела въпроси.

Изхождайки от същността на социално-педагогическия модел, който се определя като принципино нов подход, ново отношение към лицата с интелектуална недостатъчност и в основата на който се поставя личността на детето и неговите специални образователни потребности, застъпваме виждането, че децата с умствена изостаналост, на които е дадена възможност да учат и да се обучават чрез подходящи методи и средства, в условия на обогатяваща околна среда, могат да постигнат много добри резултати и да функционират по възможно най-добрия начин. Качеството на здравните грижи, образованието и подкрепата от страна на общността правят реална промяната в развитието на децата с умствена изостаналост в условията на дневен център.

Вярваме, че настоящият труд ще помогне за решаването на въпроси, свързани с ранната интервенция, възпитанието, обучението, образованието и социалната интеграция на децата с умствена изостаналост.

Надяваме се, че чрез поставянето на тази сериозна проблематика на обсъждане и дискусия, бихме могли да ангажираме и да направим съпричастни много различни институции, родители, неправителствени организации и медии в търсенето на най-добрите решения за подобряване качеството на образование, социализация и интеграция на децата с умствена изостаналост в контекста на новите образователни политики в страната ни.

ГЛАВА I. СПЕЦИФИЧНИ ФОРМИ НА ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН УЧЕБЕН ЦЕНТЪР

1.1 Теоретичен анализ на концепциите и схващанията за умствената изостаналост

Базисното разбиране за умствената изостаналост е свързано с “нормализацията” – живот на лицата с умствена изостаналост колкото е възможно в съответните образователни, културни и социални норми. Нормализацията не е просто процедура или последната актуална приумица на специалистите, а е свързана с максималните възможности за интеграция – в дома, в училище, в професионална дейност и в социума като цяло (Вл. Радулов, 1995).

В световен мащаб представители на различни научни школи дискутират относно етимологията, същността и съдържанието на понятието “умствена изостаналост”. Изтъква се преди всичко необходимостта от унификация на базисните понятия и термини с цел адекватно решаване на съществени практически проблеми: диагностиката, диференциалната диагностика, корекционно-образователната и възпитателната дейност, професионално-трудова подготовка, социално-психологическата адаптация и реализация на различните групи лица с умствена изостаналост.

Често термините “умствена изостаналост” и “интелектуална недостатъчност” се употребяват като синоними. Л. Тимчев (1990) подчертава необходимостта от употребата на термина “умствена изостаналост”, тъй като все повече се утвърждава от редица световни и регионални институции, разработващи проблемите на специалната педагогика, диагностиката, класификацията, корекцията, компенсацията и рехабилитацията на недостатъците в цялостното развитие на лицата с увреждания.

В съвременната западна литература е налице нов подход към дефинирането на понятието “умствена изостаналост”. Значително внимание се отделя както на клиничко-генетическите и психологическите признаци, характеризиращи нарушението, така и на социално-адаптивните възможности на индивида. В най-новия документ на СЗО, включващ Десетата ревизия на МКБ, се предлага следното определение: “Умствената изостаналост е състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушение на уменията, които възникват в процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения”.

От специално-педагогическа гледна точка особен интерес в случая предизвиква фактът, че става дума за състояние на задържано (спряно) или непълно психическо развитие. Това на свой ред ориентира вниманието на специалистите към избор на приложение на специфични методи, форми и средства за социално-психологическо и педагогическо въздействие.

1.2 Етиология, разпространение и варианти на умствената изостаналост

Л. С. Виготски анализира структурата на развитие на децата с умствена изостаналост и обосновава идеята за сложността на това развитие. Според него симптомите, наблюдавани у тези деца могат да се класифицират на такива, които възникват като непосредствен резултат от влиянието на болестта. Тях той нарича първичен недостатък. Другите симптоми, т. нар. вторични отклонения, възникват в процеса на социалното развитие на детето. При разглеждане на симптоматиката на първичните, вторичните и последващите ги комплекси от отклонения при състоянието умствена изостаналост Л. С. Виготски отбелязва "...колкото по-далече е разположен симптомът на първопричината, толкова повече той се поддава на възпитателно и лечебно въздействие. Недоразвитието на висшите психически функции, проявяващо се като вторично усложнение при умствената изостаналост на практика се оказва по-неустойчиво, по-поддаващо се на въздействие, по-отстранимо, отколкото недоразвитието на низшите или елементарните процеси, непосредствено обусловени от самото нарушение". В процеса на корекционно развиващото обучение педагогическото въздействие е насочено към преодоляване на вторичните отклонения и недопускането им по-нататък. При специалното обучение и възпитание на децата с умствена изостаналост се цели формиране на висшите психически процеси, както и възпитание, изграждане на социално полезна личност.

По данни на Световната здравна организация, процентът на хората със специални нужди варира между 10% и 13% за различните държави. Приема се, че средно децата със специални нужди са 10% от детското население. От 1-3% от населението спада в категорията на умствено изостаналите, като $\frac{3}{4}$ от тях са от леката степен на интелектуална недостатъчност. През 1967 г. Комитетът по психохигиена към Световната здравна организация въвежда нова /четиристепенна/ класификация на умствената изостаналост. По-късно бяха публикувани редица документи на ЮНЕСКО, Европейската асоциация за специално обучение и други международни институции за изясняване проблемите на хората с нарушения. Една от основните им цели бе да се уеднаквят понятията в тази сложна област на научното познание, за да бъдат успешно решавани съществени практически

проблеми: диагностика, корекционно-образователна и възпитателна дейност, професионално-трудова подготовка, социално-психологическа адаптация и реализация на лицата с умствена изостаналост.

Често термините ”умствена изостаналост” и „интелектуална недостатъчност” се употребяват като синоними /Ст. Мутафов - 1976, 1981, Зл. Добрев - 1979, 1992, Ив. Карагъзов - 1985, П. Петров - 1976, И. Константинова - 1989, Я. Андреев - 1989, Ст. Василев - 1983 и др./ Л. Тимчев /1990/ подчертава необходимостта от употреба на термина „умствена изостаналост”, тъй като все повече се утвърждава от редица световни и регионални институции.

Съвременната характеристика на умствената изостаналост насочва вниманието към необходимостта от помощ и адаптиране на лицата с това нарушение в естествената социална среда. Една от целите на този нов подход е да се промени цялостното отношение към тези хора и тяхното положение в конкретната социална действителност.

Научните изследвания върху феномена умствена изостаналост констатира, че всички класификации за умствената изостаналост, всички интерпретации и тълкувания, които са се правили и правят за това сложно явление са непосредствено свързани със следните фактори:

- Обществено-икономическото развитие;
- Културното развитие;
- Производителните сили и производствените отношения;
- Религиозните и философски схващания;
- Степента на зрялост на обществото като цяло;
- Степента на научно развитие;
- Исторически формиралите се традиции в образованието и в социалния живот;
- Държавната политика и законодателство в областта на образованието.

Според Вл. Радулов /1995/ и Зл. Добрев /1998/ еволюцията на отношението към тези деца преминава през няколко основни етапа:

- От отрицание към физическо унищожение на тези деца;
- От отрицание към признание;
- От признание към състрадание и изучаване на тези деца;

- От състрадание към хуманни грижи и обществена помощ;
- От хуманни идеи към реализиране на правото на образование;
- От диференцирано образование към социална рехабилитация и адаптация;
- От диференцирано образование към интегрирано обучение и социална интеграция.

Последните изследвания показват, че само при 20-25% умствено изостанали може да се открие органическо изменение на централната нервна система. В останалите 75-80% такива изменения липсват. В същото време генетиката лансира твърдението, че наследствените форми на умствена изостаналост представляват около 50-70%.

В повечето от изследването на съвременните автори се посочва, че около 25% от всички случаи на умствена изостаналост са причинени от биологични причини, които са резултат от генетични дефекти по времето на пренаталното развитие на плод-а.

Генетичните фактори, които водят до умствена изостаналост, са свързани с хромозомните аномалии. Към тях могат да се причислят генни мутации, хромозомни нарушения, както и аномалии в белтъчната обмяна.

Синдромът на Даун е най-типичната форма на генетична аномалия, която се дължи на хромозомно увреждане – тризомия. Доскоро в България липсваха задълбочени научни изследвания относно понятието „когнитивно функциониране“ и възможностите за обучение на децата със Синдром на Даун. Първото по рода си представя през 2013г. гл. ас. д-р Пенка Шапкова – Танева.

В периода на ранната детска възраст биологичните фактори са водещи, а в процеса на възрастовото съзряване се увеличава ролята на социалните фактори, които водят до нарушения в интелектуалното развитие.

1.3 Характеристика на когнитивното функциониране и аспекти на обучението при деца с умствена изостаналост

Първичните недостатъци водят до значителни вторични отклонения във функциите на поразените органи и системи. (Зл. Добрев, 1992, 2005) Вторичните отклонения при децата с умствена изостаналост се изразяват в трайно недоразвитие на психиката, като най-съществени отклонения има в познавателните процеси. Наблюдават се непълноценност и затруднения в протичането на елементарните психически процеси - усещания и възприятия; изостава нивото на формиране на представите и знанията за околната

действителност. Установяват се признаци на недоразвитие и редица особености в речта, моториката и мимиката.

При децата с умствена изостаналост страдат мисловните процеси и дейност. Операциите сравнение, обобщение, анализ, синтез в процеса на формиране на понятията са значително затруднени. Липсват възможностите за самостоятелно откриване на причинно-следствените зависимости в хода на проследяване на определено събитие или явление; трудно се пренасят усвоените знания и умения в нови условия и при нови изисквания.

Всички особености в психичното развитие на децата с умствена изостаналост оказват влияние върху развитието и успехите на децата с умствена изостаналост в процеса на интеграция в обществото.

Разкриването на особеностите на децата с всички степени на умствена изостаналост има важно значение при правилното им обучение, за коригиране нарушенията при тези ученици и тяхното цялостно развитие.

При всички деца с умствена изостаналост ресурсните учители, които работят с тях, следва да се опират на положителното у тях – на правилното им отношение към учебната дейност, да активизират мисловната им дейност със системна и разнообразна работа за разясняване конкретното значение на думите, за обогатяване на усвоения опит и знания с нова информация. Необходимо е да се търсят възможности за индивидуализиране на обучението, съобразно особеностите на тези деца. Учителите трябва да си служат с такива средства и методи, които да активизират учениците, особена роля в това отношение играят одобренията, похвалите, поощренията по повод и на най-малките им успехи. И преди всичко, разбира се ресурсният учител трябва да познава най-подробно индивидуалните особености в развитието на детето и да използва индивидуални програми за обучение на тези деца. В ежедневно работата е необходимо да се търси непрекъснатото съдействие от различни специалисти - психолози, психотерапевти, специални педагози, рехабилитатори. Много е важна и подкрепата от родителите на тези деца, за да се преодоляват по-лесно и бързо проблемите в тяхното обучение и развитие.

1.4 Характеристика на общуването и речевото развитие при деца с умствена изостаналост

Дефицитът в общуването на деца с умствена изостаналост е обусловен както от липсата на социални контакти, така и от наличието на психическа депривация.

Всяка от тези причини води до състояние на непълноценни, ограничени контакти със средата, както и на благоприятни условия за възпитание при някои от тях, като допълнително усложняващи фактори.

Според Кордуел /1999/, наличието на макар и минимално изразена мозъчна травма или дисфункция се приема като необходимо условие за умствена изостаналост, като въздействията на социалната среда могат или да се маскират, или да потенцират нейното проявление в зависимост от действащите фактори.

Речта представлява сложна психична дейност, разделяща се на различни видове и форми. Според Е. Д. Хамска “речта – това е специална човешка психическа функция, която може да бъде определена като процес на общуване посредством езика”.

Съвременната психология разделя речта на два относително самостоятелни вида:

- експресивна реч – т.е. изказване с помощта на езика, където различаваме замисъл, стадий на вътрешна реч, стадий на външно материализиран замисъл.

- импресивна реч – процес на разбиране на казаното, започва с възприемане, осъществяване на слухов или зрителен път, декодиране на приетата информация и завършва със собствено разбиране, представляващо формиране на чутата информация във вътрешни смислови схеми.

Проучванията върху речниковия запас от думи при деца с умствена изостаналост сравнение с тези на нормално развитие показват наличие на по-богат речник, с който те боравят. Бедността на речника при деца с умствена изостаналост затруднява речевата им изява, когато са поставени в ситуация да намерят подходяща дума (синоним). При поставена задача да направят кратък разказ по сюжет на картина, децата с умствена изостаналост правят бързо и кратко описание с използване на прости изречения с ограничен брой думи. Това ни кара да подчертаем връзката между ограничените представи на деца с умствена изостаналост за заобикалящата ги действителност и бедността на речника.

Различията, през които преминава речевото развитие на децата с умствена изостаналост се отнасят до забавен темп на усвояване на речта, недоразвитие на зрителния или слуховия синтез.

В процеса на обучението комуникативният акт не се осъществява само чрез усната реч, а и чрез писмената. На основата на ограничените възможности за общуване при деца с умствена изостаналост речевото развитие се затруднява двупосочно.

Ограничените възможности за общуване са попречили за развитието и обогатяването на активния и пасивния речник на децата. Дефицитът при общуването при тези деца се отразява и върху писмената реч.

Като съществена причина при процесите на общуване при деца с умствена изостаналост е наличието при тези деца на т.н. “семантична дислокация”. Тя е следствие на недобре развит фонетичен и фонематичен слух. Детето размества звуковете по време на четенето. Така прочетената дума придобива друго значение, друг смисъл.

Посочените недостатъци затрудняват четящото дете при разкриване смисъла на прочетеното, при възпроизвеждането детето почти се затруднява до невъзможност да разкаже. Така един естествен път за обогатяване речта на детето, какъвто е общуването с художествената литература, е затруднен и деформиран. Децата с умствена изостаналост се затрудняват да преразказват прочетен текст, както и разкриването на неговото смислово съдържание. Разкриването на причинно-следствените връзки им се отдава трудно. Съжденията и умозаклученията им се доближават до тези на децата от предучилищна възраст. Нужни са серии от индивидуални задачи, със задълбочен анализ за разкриване връзките между описаните явления, конкретизиране на представите, за пълно осмисляне и възприемане, възпроизвеждане.

От съществено значение при педагогическото общуване е начинът, по който ще се декодира от учителя подадената информация. От условията, които ще се осигурят за общуването на ученика с умствена изостаналост, за анализ и усвояване, зависят възможностите да изкаже свои мисли и съждения.

Това характеризира процеса на общуване при деца умствено изостанали. Речта не изпълнява своята главна функция на “висш регулатор на човешкото поведение”.

1.5 Възможности за обучение, развитие и социализация на децата с умствена изостаналост

Концепцията за изучаването, възпитанието и обучението на лицата с умствена изостаналост се заражда едновременно с развитието на медицината, по-точно на психиатрията и педагогиката.

Към края на XVIII – XIX в. се заражда идеята за целенасочено използване на лечебни и педагогически средства при деца с умствена изостаналост. Систематизираното обучение и възпитание на децата с умствена изостаналост започва сравнително по-късно, отколкото при слепи и глухи, тъй като по-трудно се променят обществените възгледи за умствената изостаналост.

По-широка популярност получават възгледите на Мария Монтезори /1870 – 1952г./ за сензорния дефицит и слабата сензорна култура като етиологична предпоставка за интелектуална непълноценност. Занимавайки се основно с периода на предучилищната възраст, особено значим за изработване на сензорна култура, Монтезори разработва система за дидактични игри, които намират приложение при обучението на децата с умствена изостаналост.

У нас педагогиката за деца с умствена изостаналост следва организацията на специализирано медицинско обслужване на лицата с умствена изостаналост. След създаването на приюти за тях, както и някои самостоятелни, диференцирани заведения за отглеждане на такива лица, в 1937 г. е създадено и първото помощно училище за деца с умствена изостаналост в София. То възниква като възпитателен институт „Развитие” благодарение на усилията на редица наши психиатри, психолози и педагози, между които Д. Кацаров, Г. Пиръов, Н. Шипковенски, Ем. Шаранков, Л. Рачев.

За периода след 1960 г. броят на помощните училища у нас нараства и към 1980-85 г. надхвърля осемдесет. Създадени са помощни класове към общообразователните училища, както и групи за деца с умствена изостаналост от предучилищна възраст.

В последните години се засилват тенденциите в педагогическата теория и практика за разчупване на диференцираната система на обучение и създаване и прилагане на нови форми за образователна и социална интеграция на хората с увреждания, в това

число и на лицата с умствена изостаналост. Това налага едно преосмисляне както на критериите за идентификация, така и на възможностите за развитие на лицата със специални потребности.

Деца със специални образователни потребности и в частност децата с умствена изостаналост се нуждаят освен от класическите методи за обучение и възпитание, така също и от специално ориентирани методи за възпитателно въздействие и обучение, съответстващо на потребностите за формиране, възстановяване и усъвършенстване на разстроените функции. Те получават специализирана помощ според индивидуалните си потребности.

Алтернативните форми на грижа позволяват на децата със специални образователни потребности да растат в нормалната си среда – семейството, като интегрираните групи и паралелки деца осъществяват условията за тяхната социализация и приемане от обществото.

Проучването идентифицира основните потребности на двете целеви групи – децата със специални образователни потребности и техните родители.

Дневните центрове са част от цялостната система за подпомагане и интеграция на хората с увреждания във всички сфери на обществения живот. Ползватели на тази услуга са не само самите хора с проблеми в развитието, но и техните семейства, които имат възможност да водят значително по-активен професионален и личен живот, както и обществото, което с повишаване на качеството на живот на всички членове създава устойчиви ценности, а по всяка вероятност и повишава икономическия си просперитет.

1.6 Психологически теории за научаването и за формирането на знания, умения и навици

Човешкото развитие включва физическото, познавателното, личностното, социалното и нравственото развитие. Повечето психолози на развитието вярват, че природата и възпитанието се комбинират, за да оказват съвместно влияние върху развитието.

Жан Пиаже и Лев Виготски предлагат теории за познавателното развитие.

Пиаже постулира четири етапа на познавателното развитие, през които преминават хората от раждането до младата зряла възраст. Етапите на развитието според Пиаже включват: сензомоторен (от раждането до 2-годишна възраст), предоперационален

(от 2 до 7 години) и етап на конкретните операции (от 7 до 11 години). На етапа на формалните операции (от 11 години до зрялата възраст) младите хора развиват способността да се справят с хипотетични ситуации и да следят собственото си мислене.

Теорията на Пиаже е била критикувана, защото разчита изключително на широки, фиксирани, последователни етапи, през които преминават всички деца, и заради подценяването на детските способности. Обратното, последователите му поставят по-голямо ударение върху социалните фактори и влиянието на средата върху когнитивното развитие. Въпреки това теорията на Пиаже има съществени последици за обучението. Издигнатите от него принципи са вплетени в учебната програма и в ефективните преподавателски практики, а повлияните от мисленето му понятия, например когнитивен конструктивизъм и подходящо за развитието обучение, ръководят образователната реформа.

Теорията на Виготски приема, че ученето предшества развитието. Според него ученето включва усвояването на знаци чрез обучението и информацията от другите. Развитието включва процеса на интернализиране на тези знаци от детето, така че да е способно да мисли и да решава проблемите без чужда помощ.

Най-важният принос на теорията на Виготски е ударението върху социокултурната природа на ученето. Той е убеден, че ученето се осъществява, когато децата работят в своята зона на близко развитие. Задачите в тази зона са такива, които детето все още не може да извършва само, но може да ги осъществи с помощта на по-компетентни връстници или възрастни.

С други думи казано, зоната на близкото развитие описва задачи, които детето все още не е усвоило, но е способно да научи в даден момент. Освен това Виготски вярва, че висшите психични функции обикновено съществуват в разговора и в сътрудничеството между хората, преди да са се изградили в индивида.

В хода на научното изследване се базираме и на теорията на П. Галперин за поэтапното формиране на умствените действия, която е разновидност на операционния модел на обучението (основава се на диалектическия принцип за единство между външна /практическа/ и вътрешна /психична/ дейност). Според този принцип структурата на мисленето е интериоризирана структура на предметната дейност, т.е. мисленето на ученика произтича от неговите практически действия. Но предметните действия на ученика може да се управляват, следователно може да се управлява и процесът на придобиване на нови знания.

Според Л. С. Рубинщайн (1979), когато психиката на детето се изследва в процеса на обучение, се постигат най-добри резултати. Тук ще споменем и концепцията на Л. С. Виготски за т.нар. динамично оценяване, която се базира на гореописаната теория за зоните на актуалното и на близкото развитие. Основната цел на динамичното изследване е да даде адекватна и актуална оценка на способността на детето да респондира на прилаганото му педагогическо и терапевтично въздействие в процеса на междуличностна интеракция.

Това ни дава основание да твърдим, че динамичното оценяване по същността си е мощна алтернатива на конвенционалните тестове за интелектуално функциониране при децата с умствена изостаналост в условията на дневен център.

1.7 Нормативна уредба на обучението на деца с умствена изостаналост

През последните години в Република България се направиха редица стъпки за утвърждаване мястото на децата/учениците с умствена изостаналост в масовата детска градина/училище. Но въпреки тези обстоятелства има проблемни въпроси, които чакат радикални решения.

В тази връзка Вл. Радулов набляга на това, че „един от най-важните критерии за механизма и зрелостта на едно общество е отношението му към децата с различни увреждания“ (Радулов, 2007, с. 10). В **Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания в сферата на образованието** се подчертава, че държавите трябва да осигурят равнопоставеност и достъп до начално, средно и висше образование, професионална подготовка и обучение през целия живот (Добрев, 2008). Образованието трябва да осигури тяхното участие в обществения живот и развитие на личността им. С. Игнелзи изказва мнение, че „осигурявайки си достъп до образование, децата с проблеми в развитието достигат стандарт на живот по-добър, отколкото обществото е очаквало от тях“ (Игнелзи, 2001, с. 30).

Терминът „специални образователни потребности“ (special educational needs) се въвежда у нас през 90-те години на ХХ век. Най-напред се превежда като *специални педагогически нужди*, а по-късно като *специални образователни нужди и специални образователни потребности*. В тази връзка С. Игнелзи посочва, че „деца с отклонения в развитието са децата със *специални педагогически потребности*. Съдържанието на понятието включва потребностите от специално обучение и другите аспекти на развитието.

Фокусът е ориентиран към процеса на „развитие на основните структурно-функционални равнища: морфологическо, биохимическо, физиологическо, психическо и социално“ (Игнелзи, 2001, с. 12).

Динамиката в европейските образователни практики наложи радикална промяна в българското образование – в посока създаване условия за образователна интеграция на децата със СОП. Идеята за подобряване на социалната среда за деца с отклонения в развитието и създаване на оптимални условия за тяхното физическо, психическо и социално развитие намира израз в **специална система за интегрирано (включващо) обучение**. Тя предполага съвместно обучение на децата с отклонение в развитието и нормално развиващи се деца в общообразователните институции. Интегрираното (включващото) обучение съчетава предимствата на технологиите на общото и специалното образование. В англоезичната литература се употребяват *термините integrated education* и *inclusive education* (по Игнелзи, 2001).

След Саламанската декларация и Световният форум по образованието в Дакар, според К. Караджова и Д. Щерева, „интегрираното обучение в световен мащаб преминава във включващо обучение, което несъмнено е нова образователна политика, свързана с поемане на отговорност общообразователните училища да обучават всички деца“ (Караджова, Щерева, 2009, с. 9).

В **Националната стратегия за детето 2008 – 2018 г.** се подчертава, че образованието чрез включващо обучение е една от посоките за реформа в българската образователна система през последните години, за да се осигури равнопоставеност за обучение на децата със специални образователни потребности, равните им възможности на трудовия пазар и пълноценното им участие в живота. В нея е разписано, че с цел повишаване достъпа на децата до качествено образование и професионално обучение, ще бъдат предприети мерки за продължаване политиката за включващо обучение на децата със специални образователни потребности.

Новоприетият **Закон за предучилищното и училищното образование** указва **дейността** на *Центровете за подкрепа за личностно развитие*: превантивна, диагностична, рехабилитационна, корекционна и ресоциализираща работа с деца и ученици; ресурсно подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности; педагогическа и психологическа подкрепа; прилагане на програми за подкрепа и обучение за семействата на децата и учениците с увреждания (чл. 49. (1), пак там). В чл. 49. (2) е

посочено, че Центровете за подкрепа за личностно развитие са и *Центрове за специална образователна подкрепа*.

Категорично новият *Закон за училищното и предучилищното образование* регламентира децентрализацията на специалната и допълнителната подкрепа за децата с увреждания, като създава възможност за неограничен брой центрове, предоставящи допълнителна специална подкрепа за децата с различни увреждания.

Наред с постиженията законът съдържа и редица слабости, които въпреки дългия период, предхождащ приемането му, не бяха преодоленни (Господинов, 2015, с. 50). Не е ясно все още как ще се осъществява финансирането на горепосочените центрове в системата на делегираните училищни бюджети; казусионен е проблемът за квалификацията и преквалификацията на педагогическите кадри, както и фактът, че независимо от многото нововъведения ЗПУУО не съдържа адекватни инструменти за решаването не само на проблема с качеството на образованието, но и на други значими такива като регионалното неравенство между учениците, отпадащите от училището ученици, децата и учениците от ромския етнос, обучението и развитието на човешките ресурси в училище и др. Окончателното реализиране на закона ще зависи в значителна степен от качеството на държавните образователни стандарти и други допълнителни документи, които предстои да бъдат разработени и публикувани (пак там).

В заключение, темата за интегрирането на учениците със СОП в българското общообразователно училище продължава да е сложна и дискусийна в много аспекти. Тя провокира интереса и изследователските търсения на специалисти от различни научни области, защото интегрирането на учениците със СОП в българското училище не е самоцел. Неговото прилагане и адекватно осмисляне от цялото общество трябва да се базира на схващането, че учениците със СОП могат да се интегрират в условията на естествената социална среда, защото имат ресурси и потенциални възможности. Така в голяма степен ще се реализират правата на личността им в съвременното демократично общество.

Засега образователните промени подкрепят твърдението, че професионално ангажираните с процеса на интеграция и приобщаване на децата със специални образователни потребности, проявявайки толерантност, търпение, съпричастност, разбиране и внимание, ще подготвят децата/учениците за живот в обществото, зачитащо и ценящо различията.

1.8 Парадигмата „умствена изостаналост“ в рамките на социалната и образователна услуга от типа „Дневен учебен център“ в Р. България

В монографията си “Особености в развитието на умствено изостаналите деца”, Зл. Добрев (2002) формулира редица съществени изводи, един от които е: “лицата с умствена изостаналост притежават потенциални възможности за по-широко развитие. Реализирането им е свързано с активната дейност на всички държавни, обществени, правителствени и неправителствени институции, организации, фондации и сдружения”.

Нарастването на сектора на услугите в съвременната икономика, в това число и на социалните услуги, заедно с появата на неправителствените организации, прави възможно и е детерминанта за създаването и функционирането на дневните центрове като форма на социална и педагогическа подкрепа на децата със специални образователни потребности и техните родители.

Дневните центрове са част от цялостната система за подпомагане и интеграция на хората с увреждания във всички сфери на обществения живот. Ползватели на тази услуга са не само самите хора с проблеми в развитието, но и техните семейства, които имат възможност да водят значително по-активен професионален и личен живот, както и обществото, което с повишаване на качеството на живот на всички членове създава устойчиви ценности, а по всяка вероятност и повишава икономическия си просперитет.

Дейностите оказват положително въздействие върху техните реципиенти, като повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и подпомагат развитието на социо-културните им компетентности. Дейностите в областта на арт-терапията и методите на Монтесори са гъвкави, високо адаптивни и приложими не само в условията на дневен център, а и в домашна среда и в детски градини; също и в училищна среда - в специални училища и при интегрирани в масови училища ученици със СОП.

Те могат да са в помощ на родителите и близките на деца със специални потребности при организирането и провеждането на ежедневни социално-битови дейности в семейна среда и извън нея, а също и на колеги - специални педагози и студенти при организиране и провеждане на тяхната педагогическа работа.

И не на последно място, по наше мнение те могат да бъдат сравнително евтини, тъй като могат лесно да се извършват с подръчни материали от бита, и по този начин няма да натоварват финансово бюджета за реализирането им.

С течение на времето увеличаването на прилагането на арт-терапевтични дейности и специфични форми на въздействие в процеса на педагогическа интеракция, в това число и на Монтесори терапията, довежда до повишаване на възможностите за обучение и когнитивно функциониране, както и за социализирането на учениците със специални образователни потребности и техните връстници без нарушения, а по-масираното им прилагане се предполага ще подобри качеството на предоставяните образователни услуги и на образованието като цяло.

В условията на дневен център програмите за работа с потребителите са строго индивидуални и съобразени със специфичните потребности на всеки един от тях - отчитат се техните ефекти от гледна точка на: рехабилитация - физическо укрепване, личностно развитие - психолого-педагогически модули, трудова дейност - личностна значимост. Същото се цели и с разработването на индивидуални програми за обучение и развитие в училищата - масови и специални. Всичко това се случва заради търсеното социалнозначимо поведение.

В условията на дневен център се налага виждането, че арт-терапевтичните дейности са необходима алтернатива за децата със специални образователни потребности. Те също така са в помощ на родителите и близките на деца със специални потребности при организирането и провеждането на ежедневни социално-битови дейности в семейна среда и извън нея, а също и на колеги - специални педагози и студенти при организиране и провеждане на тяхната педагогическа работа

Тъй като сами по себе си арт-терапевтичните дейности представляват солиден ресурс за подпомагане на цялостното детско развитие, те могат да се окажат значим фактор и в дейностите по ранно въздействие, като по този начин децата със специални образователни потребности имат още една възможност да получат индивидуална и адекватна подкрепа за развитието си.

1.9 Стратегии за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център

При работа с децата с умствена изостаналост се налага използването на редица специфични форми и методи на работа, за да се развият в максимална степен техните възможности за общуване, да се отстранят слабостите в познавателната им дейност. Една от формите, която може да подбужда потребностите от общуване, която е и с изключително голямо значение за развитието на умствено изостаналите деца, е арт-терапията.

Коренът на понятието „арт-терапия“ е от латински произход: art – изкуство и therapia – лечение, медицинско обгрижване. Смисълът на понятието е лечение чрез изкуството. (Т. Попов, 2003) Като цяло тя обединява способности и технологии за рехабилитация на лица с ограничени възможности посредством изкуството и художествената дейност, вид рехабилитация, който е основан на способностите на човека за образно възприемане на обкръжението и за подреждане на връзките си с него в символна форма.

Една от най-силните страни на арт-терапията е рисуването. Общопризнато е че детската рисунка е силно изразно средство. Друга разпространена форма на терапия чрез рисуване е рисуването с пръсти. Това е форма на експресивно поведение, която може да разкрие значими личностни характеристики. Рисуването с пръсти днес се явява диагностичен проективен метод, средство за стимулация на свободните асоциации, част от психотерапията и игровата терапия.

Друга разпространена арт-терапевтична практика е драматерапията. Драматерапия е целенасоченото използване на драматични и/или театрални процеси за постигане на определени терапевтични цели. Драматерапията е активна и се основава на опита. Тя може да осигури на участниците подходящ контекст, в който те да разказват своите истории, да си набелязват цели и да решават проблеми, да изразяват чувства или да достигнат до катарзис. Със средствата на драмата могат да бъдат изследвани активно дълбочината и измеренията на вътрешните преживявания и да бъдат подобрили междуличностните умения.

Друга важна страна на арт-терапията е музикотерапията. За развитието на музикотерапията в Европа голям принос имат Емил Жак Далкрозе, основател на ритмиката, и Едгар Уилямс, изследвал връзката между човек и музика във всяко психично, физично и духовно естество.

Не можем да подминем и сериозния принос в тази област на Бехтерев, чиито формулировки за основните принципи и за така наречената на негово име “триада на Бехтерев”, имат отношение и значение не само за лечението на алкохолизма и наркоманиите, то е много по-широко.

Музикотерапията се използва за релаксация, подпомагане на лечението, повишаване на умственото функциониране и създаване на всеобхватно чувство на благополучие. Повечето хора изпитват интуитивна реакция към музиката: изблик на енергия при

слушане на весела песен или чувство на спокойствие по време на облекчаваща класическа музика. Освен това, научните изследвания показват, че музиката може да предизвика физиологични реакции като ускоряване на дишането и биенето на сърцето, повишаване на кръвното налягане и стабилизиране на нивата на хормоните. Музикотерапевтите често използват музиката за комуникация. Според Г. Антонов /1998/ със своя ритъм, мелодия и стихове, музиката е като един вид език. Ето защо музикотерапията може да се използва за да помогне на хората със специални потребности да изразят себе си. Тя може да стимулира интровертните личности да станат по-общителни, а също да изкара шизофреничните и аутистичните индивиди извън техния изолиран свят.

Арт-терапевтичната практика използва танцовото изкуство не само като форма на изява на таланти или като елемент от всеобхватното формиране и възпитание на детската личност, но и като мощно лечебно, профилактично и превантивно средство. Нейната роля и значение са особено открояващи се, като се отчита силната емоционална обогатеност на танцовото изкуство, активното ангажиране на физиката и психиката на децата.

Проф. д-р Христо Христозов конкретизира своите дългогодишни наблюдения, като фиксира основните групи и контингент клиенти, които са главен обект на музикотерапията, а в това число и на танцовата терапия. Все повече се акцентира върху нея като и като действен фактор за ресоциализация и интеграция в обществото на лица с различни увреждания и със специални образователни нужди. Като основна цел танцовата терапия си поставя използването на психотерапевтични методи, стремящи се към поощряването на психо физическата интеграция на индивида.

Едно от новите направления на арт-терапията е пясъчната терапия. Пясъчната терапия също може да се разглежда като един от аналозите на предметната скулптура и работата с обекти. Въпреки че тази техника има комплексен характер и в много случаи е свързана със създаване на разнообразни пясъчни форми (Штейнхардт, 2001), значителна част от работата е свързана с избор и аранжиране на миниатюрни фигури и предмети, което напомня изброените вече жанрове на съвременното изкуство (инсталация, перформанс, лендарт). Независимо от това, че пясъчната терапия за определено време се развиваше като самостоятелен психотерапевтичен метод, в последно време тя все повече привлича към себе си интересът на арт-терапевтите. Използването на пясъчната терапия в арт-терапевтичната практика, по мнението на Щайнхард (Штейнхардт, 2001), може да

бъде особено продуктивно, доколкото и двата метода са свързани със създаването на визуални образи и се основава на общи принципи - недирективност на подхода, използване на отсрочени интерпретации и признаване на значимостта на тристранното взаимодействие между клиента, психотерапевта и художествения образ.

Друга широко известна разновидност на арт-терапията е терапията с животни. Тя може да помогне на някои хора с психични заболявания, като улесни настъпването на положителни промени, да повиши способността за емпатия и да подобри уменията за социализиране – намиране на собствено място в обществото. Животните могат да бъдат използвани като част от програми за групова терапия за подобряване на комуникацията и способността за съсредоточаване и фокусиране на вниманието. Изграждането на самочувствие, намаляването на самотата и тревожността са само някои потенциални ползи при индивидуалната терапия с животни.

През последните десетилетия се разработват и нови оригинални концепции за арт-терапия, прилагат се нови техники на арт-терапевтична работа, дейността на арт-терапевтите се разширява и обогатява не само количествена, но и в качествено отношение, обхващат се все повече видове и жанрове на изкуството, чието активно приложение в случая е подчинено на лечебното и профилактично въздействие върху децата със специални образователни потребности.

Включена в съдържанието на учебната и познавателна дейност, непосредствено и непринудено, играта трябва да придобие ролята на двигател на детското развитие. Играта се превръща в дейност, която тотално интегрира познавателните, социалните умения и възможности на тези деца, т.е. в една дейност изключително важна, полезна за развитието на общуването, за обучението и възпитанието на детето, и незаменима в процеса на неговото интелектуално и социално развитие.

При децата с умствена изостаналост процесът на интеграция чрез изкуството се осъществява в същността на явленията. (Караджова, 2005, 2010). Той обхваща в единство метода на работа, субекта (детето, с което работим) и средата, в която детето трябва да придобие социална компетентност, за да се адаптира по-успешно. Интеграцията е присъща както за всеки процес, така и за терапията чрез изкуства. Чрез творческите дейности по изкуства пълноценно се осъществяват терапевтично-корекционни и развиващи цели. Интеграцията обединява възможностите на метода, възможностите на детето и терапевта и чрез взаимодействието им се създават условия за интегриране в средата.

Това налага развитие на нови форми на интегриране в обществото чрез ангажиране на педагози и специалисти от сферата на изкуството, спорта по програми с цел интеграция в обществото на децата със специални образователни потребности и развиване на техните потенциални възможности чрез активиране на компенсаторните механизми.

Теоретическите изследвания и практическия опит в областта на специалното образование разкриват, че децата с умствена изостаналост имат потенциални възможности за развитие. Това положение е било наложено като водещо още в трудовете на Виготски /1983/, и интерпретирано в светлината на неговото учение за двете зони на развитие /зона на актуалното развитие и зона на най-близкото развитие/. Първата се определя като наличие на способности за усвояване на определени умения и навици самостоятелно, а втората като наличие на способности за усвояването на определен кръг от знания с чужда помощ.

С други думи възприемчивостта на чуждата помощ става най-надеждния показател за потенциалните възможности на децата с умствена изостаналост и за тяхната обучаемост.

ГЛАВА II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКО ИЗСЛЕДВАНЕ НА КОГНИТИВНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦАТА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ КАТО ДЕТЕРМИНАНТА НА СПЕЦИФИЧНИ СТРАТЕГИИ ЗА РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН УЧЕБЕН ЦЕНТЪР

2.1 Дизайн на емпиричното изследване

2.1.1 Предмет, обект, цел и задачи на изследването

Предмет на изследването са различните алтернативни дейности (подреждане, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Макатон) и тяхното въздействие върху когнитивното функциониране на децата със специални образователни потребности в условията на дневен център.

Обект на проучването са деца с различна степен на умствена изостаналост и различни по вид съпътстващи диагнози в условията на дневни учебни центрове на територията на Р. България и отражението на дейностите в условията на дневен учебен център върху тяхното познавателно функциониране и възможностите им за образование, обучение и развитие; а също така и персоналят на дневните центрове, в частност педагогическите специалисти, психолози и логопеди, ангажирани в системата на дневните учебни центрове, както и родители и близки на деца с умствена изостаналост, потребители на услугата „Дневен център“.

Целта на настоящото изследване е да установим корелации между неконвенционалните средства за въздействие и нивото на когнитивно функциониране на децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център.

Всичко казано дотук е детерминанта за формулирането на следните **научно-изследователски задачи**:

1. Теоретичен анализ на съществуващите към настоящия момент библиографски източници, касаещи пряко темата на научното ни изследване, с цел изясняването на възможностите за развитие на децата с умствена изостаналост в рамките на социалната и образователна услуга от типа „Дневен учебен център“ в Р. България в техния педагогически, личностен, социален и етичен дискурс.

2. Изследване и разкриване на общи и специфични индивидуални особености в когнитивното функциониране на потребителите на услугата „Дневен център“, което ще

детерминира лансирането на адекватни и иновативни стратегии за развитие на техния потенциал, а заедно с това и усъвършенстване на цялостната учебно-възпитателна работа в процеса на социалната и специално-педагогическа интеракция с тях.

3. Анализ на връзката *алтернативни терапевтични дейности – положителна динамика на развитие* при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център.

4. Анализ на ролята на дневните учебни центрове като фактор за промяна на общественото мнение спрямо децата с умствена изостаналост в положителна насока в следствие на кооперативната им дейност с медиите, неправителствените организации и държавните институции – министерства, училища, детски градини.

5. Разработване и представяне на адекватни и ефективни стратегии за корекционно-терапевтично въздействие при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център.

6. Формулиране на изводи и препоръки за подобряване на процеса на специално-педагогическа интеракция с децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център, а оттам и в образователната система като цяло не само за горепосочения контингент, а и за всички деца със специални образователни потребности като цяло.

2.1.2 Хипотези на изследването

На основание на задълбочен и целенасочен преглед и теоретичен анализ на съществуващата научната литература по темата и професионалния ни опит като специален педагог и съосновател на неправителствена организация и дневен учебен център, формулирахме следните **хипотези**:

Първа хипотеза: Ако в условията на дневен учебен център бъдат включени алтернативни дейности (подреждане, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Макатон), това ще подобри качеството на развитие на децата със специални образователни потребности.

Втора хипотеза: Допускаме, че в условията на дневен учебен център след прилагане на алтернативни дейности при деца с умствена изостаналост няма да се наблюдава разлика в нивото на когнитивно функциониране между момчета и момичета.

Трета хипотеза: Считаме, че децата с умствена изостаналост, посещаващи дневен център, ще демонстрират по-високо равнище на социална интеграция спрямо децата с интелектуална недостатъчност, които не посещават дневен център.

Четвърта хипотеза: Ако привлечем в работата на специализирания екип и родителите, то това ще подобри процеса на развитие на деца със специални образователни потребности.

Пета хипотеза: Ако синхронизираме дейността на различните институции (в това число и НПО и медиите) с работата на специализираните екипи и родителите, това ще подобри развитието на деца с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център.

Шеста хипотеза: Според нас алтернативните дейности при деца с умствена изостаналост са приложими и имат положителен ефект за развитието на потребителите от всяка една степен на интелектуална недостатъчност.

2.2 Дизайн и научно-изследователски инструментариум на психолого-педагогическото изследване

Доказването или отхвърлянето на основните хипотези на настоящото научно изследване е предмет на извършеното от нас психолого-педагогическо изследване на деца с умствена изостаналост в условията на дневен център.

Методиките са модифицирани и апробирани от автора при 35 изследвани деца – 20 (57,1%) в експериментална и 15 (42,9%) в контролна група с различна степен на умствена изостаналост и различни по вид съпътстващи диагнози в условията на дневни учебни центрове и центрове за социална рехабилитация и интеграция на територията на Р. България. Изследваните деца са на възраст между 3 и 18 г., като най-многобройната група е във възрастовия диапазон 7 – 12 години.

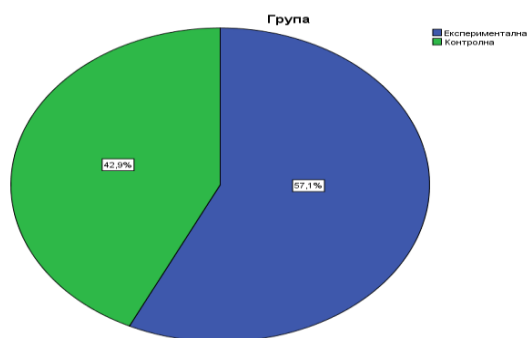
Изследването е проведено в периода 01.04.2015г. – 01.04.2016г. (една календарна година) в дневен център за лица с увреждания в гр. Тетевен за експерименталната група, и в същия период в център за социална рехабилитация и интеграция в гр. Луковит – за контролната група.

2.2.1 Описание на изследваните лица – обект на проучването

Разпределението е представено по групи както следва по-долу в табличен и съответно в графичен вид.

Разпределение на изследваните лица по групи					
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
	Експериментална	20	57,1%	57,1%	57,1%
	Контролна	15	42,9%	42,9%	100,0%
	Общо	35	100,0%	100,0%	

Таблица 2.2.1.1

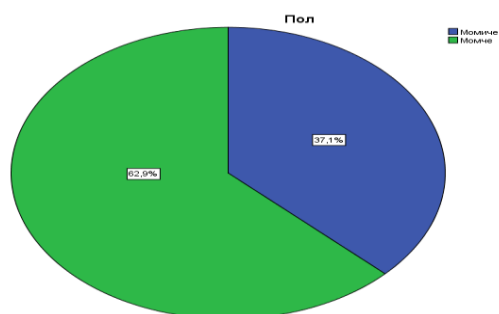


фиг. 2.2.1.1

По отношение на пола на изследваните деца както е видно и от представените по-долу таблица и диаграма 13 от тях (37,1%) са момичета и 22 (62,9%) са момчета.

Разпределение на изследваните лица по пол					
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
	Момиче	13	37,1%	37,1%	37,1%
	Момче	22	62,9%	62,9%	100,0%
	Общо	35	100,0%	100,0%	

Таблица 2.2.1.2



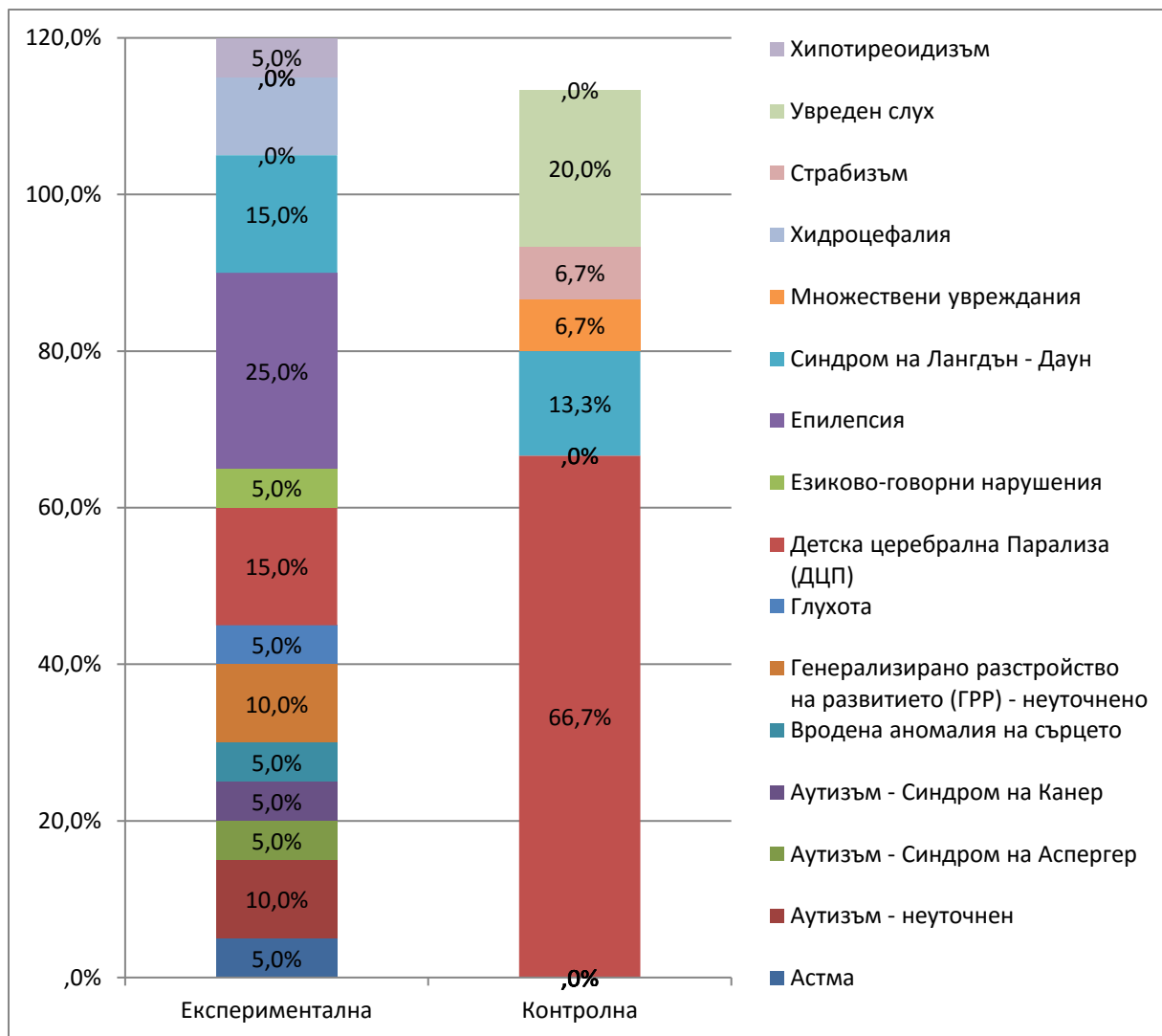
фиг. 2.2.1.2

По отношение на диагнозите на изследваните лица като общ контингент честотите са както следва в табл. 2.2.1.3:

Честоти на диагнозите				
		Респонденти		Процент на случаите
		Брой (N)	Процент	
Водеща диагноза	Астма	1	2,4%	2,9%
	Аутизъм - неуточнен	2	4,9%	5,7%
	Аутизъм - Синдром на Аспергер	1	2,4%	2,9%
	Аутизъм - Синдром на Канер	1	2,4%	2,9%
	Вродена аномалия на сърцето	1	2,4%	2,9%
	Генерализирано разстройство на развитието (ГРР) - неуточнено	2	4,9%	5,7%
	Глухота	1	2,4%	2,9%
	Детска церебрална Парализа (ДЦП)	13	31,7%	37,1%
	Езиково-говорни нарушения	1	2,4%	2,9%
	Епилепсия	5	12,2%	14,3%
	Синдром на Лангдън - Даун	5	12,2%	14,3%
	Множество увреждания	1	2,4%	2,9%
	Хидроцефалия	2	4,9%	5,7%
	Страбизъм	1	2,4%	2,9%
	Увреден слух	3	7,3%	8,6%
Хипотиреоидизъм	1	2,4%	2,9%	
Общо		41	100,0%	117,1%

Таблица 2.2.1.3

На фиг. 2.2.1.3 са представени съответно графично данните от горепосочената таблица както следва:



Фиг. 2.2.1.3

По отношение на степента на умствена изостаналост на изследваните деца 10 (28,6%) са с лека степен на умствена изостаналост, 14 (40,0%) са с умерена степен, 9 (25,7%) са с тежка степен, и 2 деца (5,7%) са с дълбока степен на интелектуална недостатъчност.

Степен на умствена изостаналост					
		Честота	Процент	Валиден процент	Кумулативен процент
Валидни стойности	Лека	10	28,6%	28,6%	28,6%
	Умерена	14	40,0%	40,0%	68,6%
	Тежка	9	25,7%	25,7%	94,3%
	Дълбока	2	5,7%	5,7%	100,0%
	Общо	35	100,0%	100,0%	

Таблица 2.2.1.4

Смятаме, че така представените участници в изследването формират достатъчна група за образуване на представителна извадка, поради което данните от проведеното

психолого-педагогическо изследване са достоверни и подлежат на статистическа обработка с цел извеждане на количествен, качествен и корелационен анализ като детерминанта за доказване или отхвърляне на представените от нас в хода на научното изследване хипотези.

Отчитаме като силно затрудняващ провеждането на експеримента факта, че предвид и поради законовите регулации и личностните нагласи на родителите/настойниците на децата с умствена изостаналост, не бе възможно изследването на големи групи деца.

Въпреки това приемаме за положителна максималната хетерогенност на групите, което от своя страна се явява предпоставка и детерминанта за извеждане на статистически обоснована представителна извадка на съответните категории деца със специални образователни потребности, тяхното ниво на когнитивно функциониране и възможностите им за развитие в условията на дневен център като цяло.

2.2.2 План на изследването

Използваната от нас методика е модифициран вариант на методиката на Сахаров – Виготски за изследване на процесите на научаване. Използва се за изследване на мисленето, както и за определяне на особеностите на вниманието, паметта и речта. Често бива използвана в качеството си на дидактически метод за обучение на деца с интелектуална недостатъчност. Методиката позволява да се установи как детето преминава от едно равнище на друго, качествено и количествено по-високо. Оценяват се и двете зони на развитие според теорията на Л. С, Виготски, а именно – зоната на актуалното развитие и зоната на близкото развитие на децата.

Оценяването на показателя за обучаемост се извършва съобразно модифицирана и апробирана от автора на дисертационния труд методика, базирана на въведената от А. Я. Иванова отрицателна система от точки за оценка на резултатите. Системата за обработка на получените резултати е включена тук допълнително от автора.

Стимулен материал: В качеството на стимулен материал е използвана магнитна дъска с 18 цветни ламинирани картонени фигури с (кръг, триъгълник и квадрат). Наборът от три цвята (жълт, червен, зелен) и два размера (малък и голям) е използван при изпълнението на основната и аналогичната задача. Стимулният материал е ръчно изработен от автора на настоящия труд съобразно условията в дневния център и индивидуалните особености на изследваните лица.

Процедура на провеждане: Експериментът се осъществява със схема от четири етапа: ориентировъчен (ОР), основна задача (обучаваща част) (А), контролен етап (аналогична задача) (Б) и завършващ контролен (С). За провеждане на изследването са необходими хронометър и магнитна дъска с цветни фигури.

Обучение: Провежда се в случаите, когато детето не разбира инструкцията и не може да изпълни самостоятелно задачата, под формата на сесии (етапи), включващи определена степен на помощ или определен вид помощ.

2.2.3 Методи и методики на психолого – педагогическото емпирично изследване

Индивидуалният „Обучаващ експеримент“ на А. Я. Иванова се базира на основата на схващанията на Л. С. Виготски (1983) за двете зони на развитието. (по К. Караджова, 1999, с. 64; Зл. Добрев, 1998, с. 172; И. Карагъзов, 1995, с.39). Теорията на Виготски гласи, че познавателното развитие и способността да се използва мисленето, за да контролираме собствените си действия, изискват първо овладяването на културните комуникационни системи и след това научаване как да се използват тези системи, за да се регулират собствените ни мисловни процеси.

Теорията на Виготски приема, че ученето предшества развитието. Според него ученето включва усвояването на знаци чрез обучението и информацията от другите. Развитието включва процеса на интернализиране на тези знаци от детето, така че да е способно да мисли и да решава проблемите без чужда помощ.

Най-важният принос на теорията на Виготски е ударението върху социокултурната природа на ученето. Той е убеден, че ученето се осъществява, когато децата работят в своята зона на близко развитие. Задачите в тази зона са такива, които детето все още не може да извършва само, но може да ги осъществи с помощта на по-компетентни връстници или възрастни.

С други думи казано, зоната на близкото развитие описва задачи, които детето все още не е усвоило, но е способно да научи в даден момент. Освен това Виготски вярва, че висшите психични функции обикновено съществуват в разговора и в сътрудничеството между хората, преди да са се изградили в индивида.

Извършва се количествена и качествена обработка на получените резултати от изпълнението на задачата.

Обработка и оценка на резултатите в количествен аспект:

Използваме системата за оценка на резултатите от обучаващия експеримент, която предлага А. Я. Иванова. Авторката въвежда отрицателна система от точки за оценка на резултатите. Количествената оценка е по три параметъра. Колкото по-голямо е количеството на допълнителната помощ, от която се нуждае изследваното лице, толкова повече нараства сумата от точки и толкова по-ниско е равнището на обучаемост.

Обработка и оценка на резултатите в качествен аспект:

За улесняване на качествения анализ използваме системата за оценка на резултатите от обучаващия експеримент, която предлага А. Я. Иванова. Авторката въвежда отрицателна система от точки за оценка на резултатите. Количествената оценка е по три параметъра. Колкото по-голямо е количеството на допълнителната помощ, от която се нуждае изследваното лице, толкова повече нараства сумата от точки и толкова по-ниско е равнището на обучаемост.

ГЛАВА III. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

3.1 Анализ на данните от наблюденията върху децата от експерименталната група

Изследването на децата от експерименталната група бе проведено в условията на дневен център в гр. Тетевен в периода 01.04.2015г. – 01.04.2016г.

Всички изследвани и описани тук деца участват в разработката на дисертационния труд като експериментална група с писменото информирано съгласие на техните родители/ настойници. Възрастта и информацията за участниците е актуална към момента на провеждане на изследването. С оглед гарантиране на конфиденциалността на информацията инициалите им могат да бъдат променени. В предвид ограничения обем на изложението сме представили само някои от участниците в изследването, за които смятаме, че са репрезентативни за цялата група.

3.2 Анализ на данните от проведения психолого-педагогически експеримент

Исходните резултати от проведеното научно психолого-педагогическо изследване, обобщени в цифров вид, бяха подложени на серия от статистически обработки с компютърна програма IBM SPSS 19. Резултатите от статистическата обработка са представени в последователността, както следва:

1. Брой на изследваните лица, средни стойности, стандартно отклонение (описателна статистика);
2. Статистически тестове и съответните резултати от тях;
3. Резултати, представени в текст, таблици и графики.

Следват резултатите на двете групи по резултатите от нуждата от помощ, визуализирани в таблица 3.2.1. Този анализ има два аспекта – Between Subject и Within Subject. Between Subject е сравняването на експерименталната и на контролната група. Това е направено и на четирите етапа от изследването.

Тест за двойка проби										
Група			Различия на двойките					t	Степени на свобода	Значимост (двустранна критична област)
			Средни стойности	Стандартно отклонение	Стойности на стандартната грешка	95% доверителен интервал за разликата				
						Долен	Горен			
Експериментална	Двойка 1	Втори етап - основна задача - Първи етап - ориентировъчна дейност	-1,250	1,943	,435	-2,159	-,341	-2,877	19	,010
	Двойка 2	Трети етап - Аналогична задача - Втори етап - основна задача	-2,350	2,815	,629	-3,667	-1,033	-3,734	19	,001
	Двойка 3	Четвърти етап - Контролен - Трети етап - Аналогична задача	-,650	1,899	,425	-1,539	,239	-1,530	19	,142
Контролна	Двойка 1	Втори етап - основна задача - Първи етап - ориентировъчна дейност	-1,200	1,971	,509	-2,292	-,108	-2,358	14	,033
	Двойка 2	Трети етап - Анало-	-,667	1,676	,433	-1,595	,262	-1,540	14	,146

		гична задача - Втори етап - основна задача								
Двойка 3		Четвърти етап - Контролен - Трети етап - Аналогична задача	,200	2,111	,545	-,969	1,369	,367	14	,719

Таблица 3.2.1

В експерименталната група има статистически значима промяна във втория етап спрямо първия и в третия етап спрямо втория, но няма статистически значима промяна в четвъртия етап спрямо третия.

В контролната група има статистически значима промяна във втория етап спрямо първия, но няма статистически значима промяна в третия етап спрямо втория и в четвъртия етап спрямо третия.

Накрая SPSS дава възможност двата аспекта да се обединят в един общ анализ. Следващите таблици представят резултатите от него.

В таблица 3.2.2 са включени вътрешно–субектните фактори (Within-Subject Factors).

Вътрешно-субектни фактори	
Единица за мярка: Помощ	
Етап	Зависима променлива
1	Първи етап – ориентировъчна дейност
2	Втори етап – основна задача
3	Трети етап – Аналогична задача
4	Четвърти етап – Контролен

Таблица 3.2.2

Таблица 3.2.3 представя между-субектните фактори (Between-Subjects Factors):

Между-субектни фактори			
		Стойности на етикет	Брой (N)
Група	1,00	Експериментална	20
	2,00	Контролна	15

Таблица 3.2.3

Следва проверката на вътрешно-субектните ефекти (Within-Subject Effects) в таблица 3.2.4:

Тест на вътре-субектните ефекти						
Единица за мярка: Помощ						
Източник		Type III Sum of Squares	Степени на свобода	Mean Square	F	Значимост
Етап	Sphericity Assumed	197,602	3	65,867	19,062	,000
	Greenhouse-Geisser	197,602	2,008	98,412	19,062	,000
	Huynh-Feldt	197,602	2,203	89,695	19,062	,000
	Lower-bound	197,602	1,000	197,602	19,062	,000
Етап * VAR00001	Sphericity Assumed	42,117	3	14,039	4,063	,009
	Greenhouse-Geisser	42,117	2,008	20,975	4,063	,022
	Huynh-Feldt	42,117	2,203	19,117	4,063	,018
	Lower-bound	42,117	1,000	42,117	4,063	,052
Стойности на грешката (Етап)	Sphericity Assumed	342,083	99	3,455		
	Greenhouse-Geisser	342,083	66,261	5,163		
	Huynh-Feldt	342,083	72,701	4,705		
	Lower-bound	342,083	33,000	10,366		

Таблица 3.2.4

Стойностите на резултатите от проведения тест показват, че **има статистически значима промяна на различните етапи от изследването**. Заедно с това, **промяната протича по различен начин в двете групи**.

По долу в таблица 3.2.5 представяме проверката на между-субектните ефекти (Between-Subject Effects):

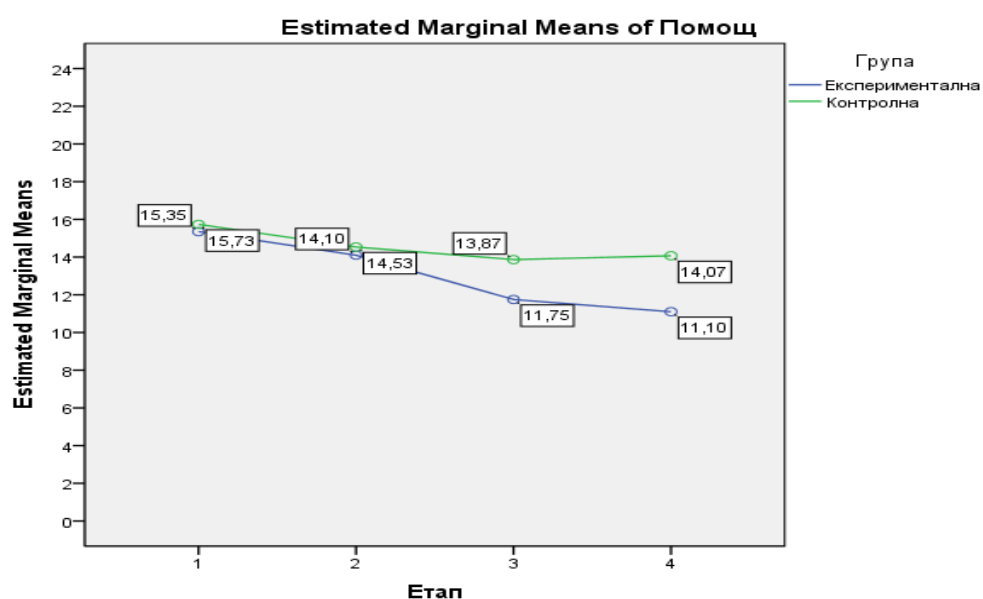
Тест на между-субектните ефекти					
Единица за мярка: Помощ					
Трансформирана променлива: Средно аритметична стойност					
Източник	Type III Sum of Squares	Степени на свобода	Mean Square	F	Значимост
Отсечка	26164,821	1	26164,821	81,973	,000
VAR00001	74,593	1	74,593	,234	,632
Error	10533,150	33	319,186		

Таблица 3.2.5

Тестът в случая не откри статистически значимо различие между двете групи. Това по наше мнение се дължи преди всичко на спецификата на здравословното състояние на изследваните деца. Тяхното сходно когнитивно, психично, интелектуално, емоционално развитие са преки детерминанти на парадигмата умствена изостаналост, което в съчетание с малката представителна извадка предопределя настоящия резултат.

Въпреки това можем да твърдим с лична и професионална убеденост, че наблюдаваната разлика по време на провеждането и на четирите етапа на психолого-педагогическото изследване между експерименталната и контролната група е осезаема и значима.

Накрая можем да обобщим и визуално в една обща графика цялостния резултат от проведения обучаващ експеримент на фигура 3.2.5 по-долу:



фиг.3.2.5

От графиката ясно се вижда, че динамиката на развитие на двете отделни групи на последния етап от изследването се различава. Стойностите за нужда от помощ в края на изследването са 14,07 за контролната група и съответно 11,10 за експерименталната група.

Статистическата обработка и анализът на данните доказват, че **има статистически значима промяна на различните етапи от изследването**. Заедно с това, **промяната протича по различен начин в двете групи**.

3.3 Описание и анализ на индивидуални случаи

В хода на провеждане на настоящото изследване интерес представляват редица индивидуални случаи, част от които ще си позволим да опишем и анализираме тук. Всички описани тук деца участват в разработката на дисертационния труд с писменото информирано съгласие на техните родители/ настойници. Възрастта и информацията за участниците е актуална към момента на провеждане на изследването. С оглед гарантиране на конфиденциалността на информацията инициалите им могат да бъдат променени.

И.И. е на 13г., с лека умствена изостаналост (IQ=50). Диагностициран е с глухота и увреда на говора. Посещава дневния център в гр. Тетевен от 9 години. Вербалната комуникация е силно затруднена поради езиково-говорните дефицити. Много добре е социализиран. Проявява покровителствено отношение към по-малките. Изявява желание и готовност да съдейства на персонала при дейности по почистване или обгрижване на околните. Живее с майка си извън града. В семейството не се полагат достатъчно грижи за физическото и емоционалното му здраве. Ношува в дневния център. След края на почивните дни в началото на новата седмица наблюдаваме известен регрес в емоционално-поведенчески план, който детето в течение на един-два дни в дневния център успява да преодолее.

Б.П. е на 11г., с умерена умствена изостаналост (IQ=45). Диагнозата му е Синдром на Лангдън-Даун. От 7 години посещава дневния център в гр. Тетевен. Вербализира отделни думи, пряко свързани със задоволяването на физическите му потребности. В началото трудно се вписва в групови дейности, склонен е към автоагресия. С течение на времето се наблюдава осезателен напредък в социо- и комуникативните му компетентности. По информация от родителите, за времето на престоя му в дневния център значително са редуцирани автоагресивните прояви и негативизмът в общуването.

У.В. е на 8г., с умерена умствена изостаналост (IQ=40). От малцинствен произход. Наличието на билингвизъм силно затруднява комуникацията с детето. Посещава дневния център в гр. Тетевен от 4 години. За времето на ползване на услугата се отбелязва положително развитие по отношение на езиково-говорните умения и способността му за разбиране и изпълняване на прости инструкции на български език. Подобрена е социализацията и са формирани умения за самообслужване. Родителите се подпомагат материално с дрехи и играчки, но те не достигат до У.В., тъй като ги ползват по-големите му братя и сестри.

К.П. е на 11г., с умерена умствена изостаналост (IQ=37). Диагностициран е с детски аутизъм – неуточнен. Посещава дневния център в гр. Тетевен от 7 години. Отглеждан от баба си до 4 годишна възраст, по-голямата част от времето си е прекарвал пред телевизора. Постъпва в дневния център веднага, след като е забелязано изоставането в развитието му. Диагнозата е поставена по-късно – на 6 годишна възраст. В началото невербален и асоциален, в момента К.П. се включва в групи най-вече по време на музикални ситуации в центъра. Вербализира отделни думи, свързани с потребностите му на елементарно-битово ниво. Отчита се спад в нивата на агресия и автоагресия.

Наясно сме, че с тези случаи не можем да изчерпим разнообразието от примери за положителното въздействие, което оказват дейностите в условията на дневен център върху техните реципиенти. Ползите са значителни не само за тях, но и за техните семейства, а и за социума като цяло. А какви са обществените нагласи ще проследим в анализа на представеното от нас по-долу анкетно проучване.

3.4 Анализ на данните от проведена анкета със специалисти, работещи в системата на дневните учебни центрове на територията на Р. България.

За да установим какво е разбирането на различни специалисти и тяхното отношение към стратегиите за развитие на децата с умствена изостаналост в условията на дневен център, а също така да получим повече информация за особеностите в когнитивното функциониране и възможностите за обучение на тези деца, проведохме анкетно проучване.

Анкетата е изцяло авторска, апробирана и проведена от автора в периода 01.10.2014 г. – 01.11.2014 г. в дневни центрове в градовете Тетевен, Ловеч и София.

Анкетата е анонимна и съдържа 21 въпроса. В проучването взеха участие 35 специалисти с различни професионални квалификации (специални педагози, психолози, социални работници, логопеди, кинезитерапевти, масови и ресурсни учители), ангажирани в системата на дневните центрове на територията на Р. България от няколко града в страната – Тетевен, София и Ловеч.

За да проверим достоверността на първа основна хипотеза от научното изследване: *Ако в условията на дневен учебен център бъдат включени алтернативни дейности (подреждане, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Макатон), това ще подобри качеството на развитие на децата със специални образователни потребности* относно резултатите от анкетата сме изчислили съответните рангови коефициенти на корелация. Тук сме използвали **ранговия коефициент на корелация на Спирман**.

Представянето на корелациите е както следва в табличен вид на таблица 3.4.1:

Корелации						
			<i>Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните реципиенти?</i>	<i>Прилагали се в дневния център Монтесори-терапия и Монтесори-ориентирани дейности?</i>	<i>Използвали се в дневния учебен център системата PECS (система за комуникация с размяна на картички)?</i>	<i>Прилагали Ви или колегите Ви системата МАКАТОН при деца с комуникативни затруднения?</i>
Рангов коефициент на Спирман	<i>Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните реципиенти?</i>	Корелационен коефициент	1,000	,383*	,267	-,078
		Значимост (двустранна критична област)	.	,023	,121	,656
		Брой (N)	35	35	35	35

	<i>Прилага ли се в дневния център Монтерори-терапия и Монтерори-ориентирани дейности?</i>	Корелационен коефициент	,383*	1,000	,497**	,355*
		Значимост (двустранна критична област)	,023	.	,002	,036
		Брой (N)	35	35	35	35
	<i>Използва ли се в дневния учебен център системата PECS (система за комуникация с размяна на картинки)?</i>	Корелационен коефициент	,267	,497**	1,000	,621**
		Значимост (двустранна критична област)	,121	,002	.	,000
		Брой (N)	35	35	35	35
	<i>Прилагате ли Вие или колежите Ви системата МАКАТОН при деца с комуникативни затруднения?</i>	Корелационен коефициент	-,078	,355*	,621**	1,000
		Значимост (двустранна критична област)	,656	,036	,000	.
		Брой (N)	35	35	35	35
* . Корелацията е значима при ниво 0.05 (двустранна критична област).						
** . Корелацията е значима при ниво 0.01 (двустранна критична област).						

Таблица 3.4.1

Резултатите от проведения анализ ни дават основание да **потвърдим** горепосочената хипотеза и показват, че **има статистически значима връзка между прилагането на Монтерори-терапия и Монтерори-ориентирани дейности и положителното въздействие дейностите в условията на дневен център върху децата с умствена изостаналост.**

Все повече дейностите в областта на арт-терапията и методите на Монтесори се доказват като гъвкави, високо адаптивни и приложими не само в условията на дневен център, а и в домашна среда и в детски градини; също и в училищна среда – в специални училища и при интегрирани в масови училища ученици със СОП.

Налице е положително въздействие върху децата със специални образователни потребности и техните връстници без нарушения. Вследствие на това се повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и се стимулира развитието на социо-културните им компетентности.

3.5 Анализ на данните от проведена анкета с родители и/или настойници на деца със специални образователни потребности, в частност интелектуална недостатъчност, потребяващи услугата „дневен център“ в условията на дневните центрове в Р. България.

За да установим какво е разбирането на родители и/или настойници на деца със специални образователни потребности и тяхното отношение към стратегиите за развитие на децата с умствена изостаналост в условията на дневен център, а също така да получим повече информация за особеностите в когнитивното функциониране и възможностите за обучение на тези деца, проведохме анкетно проучване.

Анкетата е изцяло авторска, апробирана и проведена от автора в периода 01.11.2014 г. – 01.12.2014 г. в дневни центрове в градовете Тетевен, Ловеч и София.

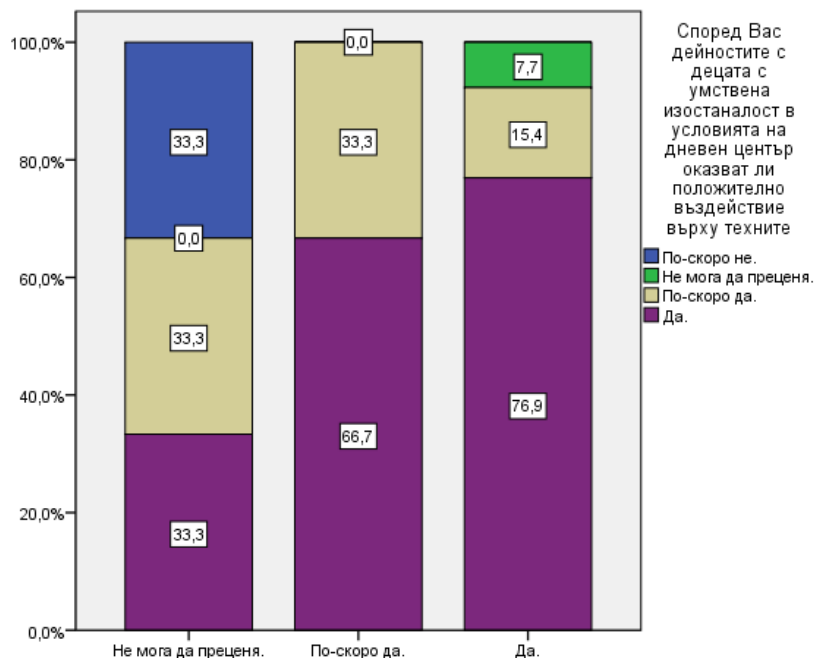
Анкетата е анонимна и съдържа 21 въпроса. В проучването взеха участие 35 родители и/или настойници на деца със специални образователни потребности, в частност интелектуална недостатъчност, потребяващи услугата „дневен център“ в условията на дневните центрове в Р. България от няколко града в страната – Тетевен, София и Ловеч.

За доказване или отхвърляне на четвърта основна хипотеза от научното изследване: *Ако привлечем в работата на специализирания екип и родителите, то това ще подобри процеса на развитие на деца със специални образователни потребности* сме проверили за наличието на статистически значими връзки с помощта на **двумерни разпределения (Crosstabulation) и Хи-Квадрат (Chi-Square Test)**.

По отношение на връзката *Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните реципиенти? * Осъществява ли се групова работа с потребителите*

на дневния център? и проведения Chi-Square Test и Crosstabulation представянето на данните е както следва в графичен вид на фиг. 3.5.1 и съответно по-долу в табличен вид:

Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?



фиг. 3.5.1

Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните * Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?						
<i>Двумерни разпределения</i>						
			Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?			Общо
			Не мога да преценя.	По-скоро да.	Да.	
<i>Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните рецепienti? * Осъществява ли се групова работа с</i>	По-скоро не.	Брой	1	0	0	1
		% в рамките на Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?	33,3%	,0%	,0%	2,9%
	Не мога да преценя.	Брой	0	0	2	2
		% в рамките на Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?	,0%	,0%	7,7%	5,7%
		Брой	1	2	4	7

<i>потребителите на дневния център?</i>	По-скоро да.	% в рамките на Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?	33,3%	33,3%	15,4%	20,0%
	Да.	Брой	1	4	20	25
		% в рамките на Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?	33,3%	66,7%	76,9%	71,4%
Общо		Брой	3	6	26	35
		% в рамките на Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Таблица 3.5.1

Таблица 3.5.2 онагледява резултатите от проведения **Хи-Квадрат тест** (Chi-Square Test) както следва:

Хи-Квадрат тест			
	Стойност	Степени на свобода	Равнище на значимост (двустранна критична област)
Хи-Квадрат на Пирсън	13,174^a	6	,040
Отношение на правдоподобие	7,957	6	,241
Линейно-линеарна асоциация	3,598	1	,058
Брой на валидните случаи	35		
а. 10 клетки (83,3%) имат теоретична честота по-малка от 5. Най-малката теоретична честота е ,09.			

Таблица 3.5.2

На базата на резултатите от проведената анкета с родителите въз основа на извършения корелационен анализ и статистическата обработка на данните установихме, че **има статистически значима връзка** между осъществяването на групова работа с потребителите на дневния център и положителното въздействие върху децата с умствена изостаналост.

С цел проверяване на достоверността на четвърта основна хипотеза от изследването отново сме използвали **ранговия коефициент на корелация на Спирман**.

Данните за корелациите представяме по-долу в таблица 3.5.3.

Корелации				
			<i>Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните реципиенти?</i>	<i>Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?</i>
Рангов коефициент на Спирман	<i>Според Вас дейностите с децата с умствена изостаналост в условията на дневен център оказват ли положително въздействие върху техните реципиенти?</i>	Корелационен коефициент	1,000	,233
		Значимост (двустранна критична област)	.	,178
		Брой (N)	35	35
	<i>Осъществява ли се групова работа с потребителите на дневния център?</i>	Корелационен коефициент	,233	1,000
		Значимост (двустранна критична област)	,178	.
		Брой (N)	35	35
*. Корелацията е значима при ниво 0.05 (двустранна критична област).				

Таблица 3.5.3

Ранговите коефициенти на корелация обаче не показват статистически значима връзка между осъществяването на групова работа с потребителите на дневния център и положителното въздействие върху децата с умствена изостаналост, поради което на базата на проведената анкета с родителите **четвъртата основна хипотеза** на научното ни изследване **се потвърждава частично**.

Можем да обобщим, базирайки се на личен и професионален опит в областта на специалната педагогика, че въпреки разминаването на мненията на специалисти и родители в процеса на групова работа се наблюдава положително въздействие върху децата със специални образователни потребности. Вследствие на това се повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и се стимулира развитието на социокултурните им компетентности.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ КЪМ ПРАКТИКАТА

Изводи от проведеното изследване

Статистическата обработка и анализът на данните от проведеното психолого-педагогическо изследване – обучаващ експеримент по А. Я. Иванова доказват, че **има статистически значима промяна на различните етапи от изследването.**

Заедно с това, **промяната протича по различен начин в двете групи.**

В експерименталната група има статистически значима промяна във втория етап спрямо първия и в третия етап спрямо втория, но няма статистически значима промяна в четвъртия етап спрямо третия.

В контролната група има статистически значима промяна във втория етап спрямо първия, но няма статистически значима промяна в третия етап спрямо втория и в четвъртия етап спрямо третия.

Резултатите от проведения анализ на анкетата със специалисти в условията на дневен учебен център показват, че **има статистически значима връзка между прилагането на Монтесори-терапия и Монтесори-ориентирани дейности и положителното въздействие дейностите в условията на дневен център върху децата с умствена изостаналост.**

Все повече дейностите в областта на арт-терапията и методите на Монтесори се доказват като гъвкави, високо адаптивни и приложими не само в условията на дневен център, а и в домашна среда и в детски градини; също и в училищна среда – в специални училища и при интегрирани в масови училища ученици със СОП.

Налице е положително въздействие върху децата със специални образователни потребности и техните връстници без нарушения. Вследствие на това се повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и се стимулира развитието на социо-културните им компетентности.

На базата на резултатите от проведената анкета с родителите въз основа на извършения корелационен анализ и статистическата обработка на данните установихме, че

има статистически значима връзка между осъществяването на групова работа с потребителите на дневния център и положителното въздействие върху децата с умствена изостаналост.

Всичко казано дотук ни дава основание да **твърдим, че проведеното научно изследване:**

ПОТВЪРЖДАВА Първа хипотеза: Ако в условията на дневен учебен център бъдат включени алтернативни дейности (подреждане, рисуване, моделиране, апликиране, Монтесори-терапия, в това число и системи за невербална комуникация като PECS и Макатон), това ще подобри качеството на развитие на децата със специални образователни потребности.

ПОТВЪРЖДАВА Трета хипотеза: Считаме, че децата с умствена изостаналост, посещаващи дневен център, ще демонстрират по-високо равнище на социална интеграция спрямо децата с интелектуална недостатъчност, които не посещават дневен център.

ПОТВЪРЖДАВА Шеста хипотеза: Според нас алтернативните дейности при деца с умствена изостаналост са приложими и имат положителен ефект за развитието на потребителите от всяка една степен на интелектуална недостатъчност.

ПОТВЪРЖДАВА ЧАСТИЧНО Втора хипотеза: Допускаме, че в условията на дневен учебен център след прилагане на алтернативни дейности при деца с умствена изостаналост няма да се наблюдава разлика в нивото на когнитивно функциониране между момчета и момичета.

ПОТВЪРЖДАВА ЧАСТИЧНО Четвърта хипотеза: Ако привлечем в работата на специализирания екип и родителите, то това ще подобри процеса на развитие на деца със специални образователни потребности.

ПОТВЪРЖДАВА ЧАСТИЧНО Шеста хипотеза: Според нас алтернативните дейности при деца с умствена изостаналост са приложими и имат положителен ефект за развитието на потребителите от всяка една степен на интелектуална недостатъчност.

На база на проведения психолого-педагогически експеримент с деца с умствена изостаналост *не можем нито да приемем, нито да отхвърлим Втора хипотеза: Допускаме, че в условията на дневен учебен център след прилагане на алтернативни дейности при деца с умствена изостаналост няма да се наблюдава разлика в нивото на*

когнитивно функциониране между момчета и момичета поради малката извадка и липсата на статистически значими връзки.

На база на проведената анкета с родителите **не можем нито да приемем, нито да отхвърлим Пета хипотеза:** *Ако синхронизираме дейността на различните институции (в това число и НПО и медиите) с работата на специализираните екипи и родителите, това ще подобри развитието на деца с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център* поради малката извадка и липсата на статистически значими връзки.

Въпреки това сме дълбоко убедени, на базата на личния ни и професионален опит, че представените от нас, но недоказани основни хипотези, са достоверни. Това ни дава основание и увереност да си запазим вратичка за допълнителни изследвания по тези въпроси в бъдеще.

Препоръки към практиката

Посочените методи и форми на работа не изчерпват възможностите, свързани с прилагане на употребата на неконвенционалните средства за въздействие и нивото на когнитивно функциониране на децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център, насочени към повлияване върху социалните умения и съзнание на деца със специални образователни потребности.

Въпреки получените положителни резултати при децата с умствена изостаналост е необходимо продължаване и промяна на изследователския процес с цел установяване механизмите и резултатите от употребата на неконвенционалните средства за въздействие при разнообразни условия - по-дълъг или по-кратък терапевтичен процес, увеличаване или намаляване честотата на специално-педагогическите интеракции, промяна в броя на участниците, видоизменяне състава на групата (промяна на нейните членове, включване на деца с разнообразни проблемни състояния и личностни характеристики или приобщаване и на деца в норма).

Предвид неизследваността на потенциалните възможности за терапевтично въздействие на употребата на неконвенционалните средства за въздействие при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център, научен интерес поражда и промяната в поставените цели на специално-педагогическото въздействие - развитие и

подобрене на двигателните умения и координация, познавателно развитие и подобряване на когнитивните умения, повлияване на емоционалната сфера и други.

На практическо ниво препоръчително е активизиране приложението на употребата на неконвенционалните средства за въздействие като метод за терапевтично и възпитателно въздействие за деца със специални образователни потребности.

За целта освен включване на дневните учебни центрове като участници в различни образователни и възпитателни институции, необходимо е и професионално обучение на прилагащите подобни методи на въздействие, както и по-активното включване на студентите по специална педагогика във всички дейности на дневните центрове по време на текущата им практика.

Приноси и приложимост на резултатите от изследването

Уверени сме, че предложеният научен труд на тема „Стратегии за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център“ притежава висока стойност и по своята същност представлява обогатяване на специалната педагогика не само в научно-теоретичен, но и в практическо-приложен план.

1. Осъществено е иновативно авторско комплексно психолого-педагогическо изследване на включените участници и са определени етапите и инструментариума на проведения обучаващ експеримент и като следствие е представена изцяло нова, съвременна авторска методика на изследване – модифициран вариант на Обучаващ експеримент по А. Я. Иванова, адаптирана и апробирана изцяло за условията на дневните учебни центрове.
2. За пръв път в България е проследено и анализирано мнението на родители на деца със специални образователни потребности и специалисти, ангажирани в условията на дневен център, относно качеството на предоставяната социална и педагогическа услуга в контекста на стратегиите за развитие на деца с умствена изостаналост в условията на дневен център. В резултат на това се доказва ролята на дневните учебни центрове като фактор за промяна на общественото мнение спрямо децата с умствена изостаналост в положителна насока в следствие на кооперативната им дейност с медиите, неправителствените организации и държавните институции – министерства, училища, детски градини.
3. Извършен е анализ на връзката алтернативни терапевтични дейности – положителна динамика на развитие при децата с умствена изостаналост в условията на

дневен учебен център. В хода на изследването са разработени и представени адекватни и ефективни стратегии за корекционно-терапевтично въздействие при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център. Анализирани са възможностите за включването на дневните учебни центрове като структура на интегрираното обучение на деца със специални образователни потребности към ресурсен център или като самостоятелно звено.

4. За първи път в българските научни среди е формулиран нов, интердисциплинарен по своята същност научен проблем, свързан с изследване социализиращите механизми на въздействие на алтернативните дейности и стратегии за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център. Заедно с това тук предложната дисертация отваря нови врати за изследване в областта на специалната педагогика в контекста на неконвенционалните педагогически стратегии за деца с умствена изостаналост и възможностите за развитието им в условията на дневен център.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният дисертационен труд е насочен към разкриване и анализ на възможностите на неконвенционалните средства за въздействие при децата с умствена изостаналост в условията на дневен учебен център като фактор за повишаване на нивото на когнитивното им функциониране и за развитие на идентичност и социално поведение.

Постигнатите в проведеното изследване резултати определят отговора на поставения изследователски въпрос: стратегиите за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център имат потенциал за положително специално-педагогическо въздействие по отношение на социалните умения и компетентности на участниците със специални образователни потребности, включени в терапевтичния процес.

Развитите и усвоени разнообразни поведенчески модели, подобрението на комуникативните умения, уверените лични изяви и взаимодействия са част от положителните резултати от потреблението на услугата „Дневен център“. Трайността на подобни промени, интегрирани като основни компоненти в структурата на личността, се доказва от осъществените наблюдения върху повечето участници след финала на обучителния експеримент.

Представеният дисертационен труд успя да докаже с увереност, че дейностите оказват положително въздействие върху техните реципиенти, като повишават възможностите им за обучение и когнитивно функциониране и подпомагат развитието на социокултурните им компетентности. Дейностите в областта на арт-терапията и методите на Монтесори са гъвкави, високо адаптивни и приложими не само в условията на дневен център, а и в домашна среда и в детски градини; също и в училищна среда - в специални училища и при интегрирани в масови училища ученици със СОП.

Актуалността на настоящия дисертационен труд се обуславя от липсата на каквито и да е проучвания, свързани с прилагането на алтернативни дейности и стратегии за развитие при деца със специални образователни потребности в условията на дневен център в контекста на българската учебно-възпитателна действителност. В рамките на проведеното изследване не са намерени български научни публикации по темата.

Трудове, свързани с изследване на стратегиите за развитие при деца с умствена изостаналост в условията на дневен център липсват и в чуждоезичната научна литература.

тура. Докладваните положителни специално-педагогически въздействия с подобна насоченост при децата със специални потребности позволяват дейности като Монтесори-терапия, арт-терапия, игротерапия, музикотерапия и апликиране да бъдат предложени като алтернативен подход за развитие на основни социални компетентности у деца със специални образователни потребности.

Формулираната тема е с високо ниво на социална значимост, предопределена от необходимостта от промяна и актуализиране на традиционните методи и подходи на специалната педагогика, насочени към социалната интеграция на деца със специални образователни потребности. Десоциализацията и дезадаптивното поведение на тази социална група е значим социален проблем, изискващ по-сериозна ангажираност на различните институции и йерархични нива на социума, както и преоценка и промяна на утвърдените възпитателни методи и форми на работа.

В рамките на дисертационния труд бяха представени възможностите на нетрадиционни педагогически подходи и стратегии за развитие, по своята същност добре познати, но в същото време все още твърде рядко прилагани в условията на дневните центрове, свързани с преодоляване на посочения проблем, както и на механизмите на подобна специално-педагогическа интеракция.

Изборът на настоящата тема е мотивиран от личната ни и професионална убежденост за възможностите за развитие на децата с умствена изостаналост в условията на дневен

Източник на емпиричния материал за дисертационния труд е проведеното от автора иновативно психолого-педагогическо изследване – обучаващ експеримент по А. Я. Иванова с деца със специални образователни потребности в условията на дневен център и извън него, както и анкети, проведени със специалисти, ангажирани в системата на дневните центрове на територията на Р. България, и родители/ настойници на деца с умствена изостаналост, потребители на услугата „Дневен център“.

Това по своята същност представлява обогатяване на специалната педагогика не само в научно-теоретичен, но и в практическо-приложен план.

За целите на дисертационния труд са използвани количествени, качествени и статистико-аналитични методи. Данните от изследването са подложени на статистическа

обработка, извършени са редица корелационни анализи, чрез които са потърсени и установени статистически значими връзки, имащи отношение към поставените хипотези на настоящото изследване.

Изхождайки от същността на социално-педагогическия модел, който се определя като принципно нов подход, ново отношение към лицата с интелектуална недостатъчност и в основата на който се поставя личността на детето и неговите специални образователни потребности, застъпваме виждането, че децата с умствена изостаналост, на които е дадена възможност да учат и да се обучават чрез подходящи методи и средства, в условия на обогатяваща околна среда, могат да постигнат много добри резултати и да функционират по възможно най-добрия начин. Качеството на здравните грижи, образованието и подкрепата от страна на общността правят реална промяната в развитието на децата с умствена изостаналост в условията на дневен център.

Издаваме дълбоката си увереност, че в бъдеще ще продължим научните си търсения и изследвания по въпросите, които не намериха отговора си в настоящия дисертационен труд, както и по всички онези, които в условията на перманентно променящата се действителност ще се появят на дневен ред да търсят адекватното си решение.

Вярваме, че настоящият труд ще помогне за решаването на въпроси, свързани с ранната интервенция, възпитанието, обучението, образованието и социалната интеграция на децата с умствена изостаналост.

Оставаме с ясното съзнание, че темата далече не е изчерпана, тъй като това е само началото на изследването на всички възможности, които дневните центрове предлагат за децата с умствена изостаналост.

Надяваме се, че чрез поставянето на тази сериозна проблематика на обсъждане и дискусия, бихме могли да ангажираме и да направим съпричастни много различни институции, родители, неправителствени организации и медии в търсенето на най-добрите решения за подобряване качеството на образование, социализация и интеграция на децата с умствена изостаналост в контекста на новите образователни политики в страната ни.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. **Антонов, К.** ДНЕВНИТЕ ЦЕНТРОВЕ КАТО МЯСТО ЗА РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ НА ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ И ДЕЙНОСТИТЕ В ТЯХ – ПРЕДИМСТВА, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ Сб. Докторантски изследвания в отговор на съвременните предизвикателства пред педагогическата теория и практика, С. 2014.

2. **Антонов, К., Марчева, П.** ИНТЕГРИРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ (СОП) В РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ – НОРМАТИВНА БАЗА в сп. "Докторантска академия", ISSN 1314-8664, Веда Словена - ЖГ, София, 2016.

3. **Антонов, К.** ОБУЧАВАЩИЯТ ЕКСПЕРИМЕНТ КАТО СРЕДСТВО ЗА ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА НА ДИНАМИКАТА НА РАЗВИТИЕ НА КОГНИТИВНОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР – предстояща публикация в т. 109 на Годишника на Факултет по Начална и Предучилищна Педагогика.

4. **Антонов, К.** ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕФЕКТА НА ГРУПОВАТА РАБОТА КАТО ДЕТЕРМИНАНТА ЗА ПОВИШАВАНЕ НА НИВОТО НА КОГНИТИВНО ФУНКЦИОНИРАНЕ И ПРЕДПОСТАВКА ЗА СОЦИАЛНА ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ДЕЦА С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В УСЛОВИЯТА НА ДНЕВЕН ЦЕНТЪР, Сб. Есенни докторантски четения 2016, ISSN 2534-9252, гр. София, СУ „Св. Климент Охридски”, Факултет по Начална и Предучилищна Педагогика.

5. **Антонов, К.** ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЪЗМОЖНОСТТА ЗА ВКЛЮЧВАНЕТО НА ДНЕВНИТЕ УЧЕБНИ ЦЕНТРОВЕ КАТО СТРУКТУРА НА ИНТЕГРИРАНОТО И ВКЛЮЧВАЩО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ, Сб. Есенни докторантски четения 2016, ISSN 2534-9252 гр. София, СУ „Св. Климент Охридски”, Факултет по Начална и Предучилищна Педагогика.