

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Катедра „Социална работа“

---

**Ива Маринова Бонева**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация на тема:

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОДХОДИ И ПРОГРАМИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА  
ПРИБЩАВАЩИ НАГЛАСИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧИТЕЛИТЕ

Научен ръководител:

проф. д-р. Силвия Николаева

Дисертационният труд е с обем от 201 страници и съдържа увод, теоретична част, състояща се от пет глави, емпирична част, състояща се от три глави, заключение, библиография от 223 източника и 5 приложения. В текста са включени 21 фигури и 11 таблици.

## СЪДЪРЖАНИЕ

Актуалност на изследваната проблематика .....	5
Описание на дисертационния труд .....	7
Хипотеза .....	8
<i>Обект на изследването:</i> .....	8
<i>Предмет на изследването:</i> .....	8
<i>Цел на изследването:</i> .....	8
<i>Задачи на изследването:</i> .....	8
<i>Методология на изследването</i> .....	9
Част I: ТЕОРЕТИЧНА РАМКА НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ.....	12
Глава 1: Концептуални и приложни измерения на приобщаващото образование като философска, социална и образователна парадигма .....	12
Философски перспективи .....	14
Социални перспективи .....	15
Образователни перспективи .....	16
Глава 2: Социално-психологически теории за нагласите, тяхното формиране и промяна: същност, типология и фактори. ....	18
2.1 Теории за същността на човешките нагласи .....	18
2.2 Теории за промяна и формиране на нагласите .....	19
Глава 3: Компетентностите на приобщаващия учител .....	21
Глава 4: Теоретични основания за концептуализиране на социално-педагогическите подходи и програми за промяна на приобщаващите нагласи и компетентности.....	23
Разширяване на теоретичната рамка .....	23
Глава 5: Проекции на теоретичната рамка върху модела на емпиричното изследване .....	24
Трикомпонентен модел на нагласите .....	24
Имплицитни и експлицитни нагласи, косвена предубеденост (implicit bias) .....	24
Подходи на няколко нива .....	24
Фактори, които оказват влияние на нагласите на учителите .....	25

Част II: ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ФОРМИРАНЕТО НА ПРИОБЩАВАЩИТЕ НАГЛАСИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ .....	26
Глава 6: Методология на емпиричното изследване .....	27
Организация на изследването .....	30
Глава 7: Резултати от емпиричното изследване.....	38
7.1. Вторичен мета-анализ на резултатите от пилотно изследване на експлицитни и имплицитни нагласи на тридесет български учители от три различни училища чрез въпросници и SC-IAT тест .....	38
7.2. Полуструктурирани интервюта с учители за проучване на нагласите към различието, приобщаващото образование и факторите, които влияят на формирането на нагласи – обобщение.....	40
7.3. Методика със запечатана кутия за анонимно проявяване на нагласите към приобщаващото образование и средата в училище.....	44
7.4. Резултати на програма “Едно училище за всички”, фаза I, по отношение на промяна на нагласите на учителите към приобщаващото образование.....	45
Глава 8: Анализ на резултатите и дискусия.....	46
Нагласи към приобщаващото образование.....	46
Разминаване между нивото на формална подготовка за работа с деца с индивидуални различия и възприетата себеувереност .....	47
Разлики между имплицитни и експлицитни нагласи .....	48
Начини за формиране на нагласите .....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
НАУЧНИ ПРИНОСИ.....	55
ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА.....	56
ОСНОВНИ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	61

**Списък на абривиатурите:**

**ЕУВ** „Едно училище за всички“

**ЗПУО** Закон за предучилищното и училищното образование

**МОН** Министерство на образованието и науката

**СОП** Специални образователни потребности

**СПП** Социално-педагогически програми

**ЦПО** Център за приобщаващо образование

## ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

### **Актуалност на изследваната проблематика**

Човешкото разнообразие и различия са сред най-сериозните практически, политически, социални и научни предизвикателства пред съвременното човечество. Дори когато сме въввлечени в приобщаващи политики и практики, нагласите ни не рядко остават негативни.

В образованието темата за приобщаването е актуална от около четиридесет години в повечето европейски държави и от около петнадесет години у нас. От една страна, приобщаващото образование се свързва със социалната справедливост и равния достъп до качествено образование за всеки, като ефективен начин за преодоляване на социалната неравнопоставеност, потисничество и дискриминация (UNESCO, 2009; Ware, L., 2004). От друга, приобщаващото образование изисква адаптирането на учебната среда и програми към нуждите на всички учещи се. Успешното прилагане на всяка приобщаваща образователна политика обаче зависи в много голяма степен от това, дали основните действащи лица – учителите, са позитивно настроени към нея (Shade & Stewart, 2000). Изследванията сочат, че нагласите на учителите оказват пряко влияние върху успешното въвеждане на приобщаващото образование (Cook et al., 1999; Fox & Ysseldyke, 1997 в Olinger, 2013), като положителните нагласи се свързват с по-висока мотивация и ангажираност при прилагането на образователните политики, свързани с приобщаването на практика. Някои автори твърдят, че позитивните нагласи на учителите са сред основните предикати за успеха на приобщаващото образование (Bender, Vial, & Scott, 1995 в Randoll, 2008).

За съжаление, мнозина учители, далеч не само в България, имат устойчиви вътрешни съпротиви и резерви към приобщаването (ЦПО, 2014; Bradshaw, 2004; 2003), а това директно повлиява тяхната отговорност и справяне с целите и средствата на приобщаващото образование. Негативните нагласи на част от учителите са факт, независимо, че мнозина от тях са участвали в разнообразни подготвителни програми за работа в приобщаващ училищен контекст. Повечето от съществуващите курсове си поставят за цел овладяването от учителите на определени знания, умения и

компетенции. Изследователските данни обаче сочат, че не компетенциите сами за себе си, а синергията им с т. нар. „приобщаващи нагласи“ (inclusive attitudes) е определяща за справянето с предизвикателствата в приобщаващата класна стая (Cook et al., 1999; Fox & Ysseldyke, 1997 в Olinger, 2013). Така например, учители работили дълго време в сегрегираща образователна среда с нагласата, че децата с увреждания “могат малко” или “са по-добре отделно”, трудно и неефективно работят с деца в хетерогенни паралелки, дори когато притежават нужните им професионални знания и умения. Следователно, чисто обучителните подходи към тяхната подготовка са полезни, но не и достатъчни, тъй като не позволяват пълноценно и балансирано да се стимулира паралелната когнитивна и ценностна промяна в личността.

Анализът на познатите международни проучвания сочи, че някаква промяна на нагласите през последните 30 години се случва частично и поради това, че на учителите все по-често им се налага да работят с деца със СОП (Clough & Lindsay, 1991). Тенденциите на промяната се определят от доста разнообразни контекстни фактори, които изискват специфичен анализ и третиране (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Dean, Elrod & Blackburn, 1999; Mak, 2003; Forlin, 1995; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein & Saumell, 1999; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Saumell, 1996). Така или иначе, решаващ фактор са самите нагласи на учителя (позитивни, негативни или неутрални) към индивидуалните различия на децата въобще и към приобщаващото образование като цяло. Повечето гореизброени автори и редица други ползват термина „приобщаващи нагласи“, като ги дефинират като устойчиви тенденции (предразположености) за оценяване – позитивно или негативно, и третиране на приобщаването като социална ценност, политика и практика. (Cook, V., 2002; Ryan, T. 2009; Janmaat, G. 2013; O’Cionnaith, F., 2012).

В световен мащаб слабо, а в България – изключително спорадично обект на специален изследователски интерес е била ефективността на влиянието на различните социално-педагогически подходи и програми върху комплексното формиране на позитивни приобщаващи нагласи и компетенции у учителите. За нуждите на настоящото изследване ще ги разглеждаме като комплексни, интердисциплинарни концепции и тяхното практическо приложение за образователна намеса. Научната основа на тези социално педагогически подходи и програми е разнообразие от

социологически и социално-психологически теории и изследвания за същността, формирането и промяната на човешките нагласи и компетентности. В сравнение с познатите тренингови формати, ориентирани предимно към формирането на умения, социално-педагогическите подходи и програми дават възможност и за промяна на нагласите и компетентностите. Това се постига чрез дългосрочно, комплексно, гъвкаво и адаптивно съчетаване на подходи, методи и техники за ценностно изясняване на универсалната природа и важност на приобщаването чрез представянето и практикуването му в образователна социална среда. контекстното му презентирание и в автентична социална среда. Тези методи ангажират всеки (вкл. и учителят) автентично и комплексно - като нуждаещ се от социално включване, приемане, подкрепа и приобщаване – както в личностен (семеен, роднински или приятелски), така и в социален или професионален контекст.

### **Описание на дисертационния труд**

Първата част на дисертационния труд е разделена на пет глави, като всяка от петте има различна изследователска задача. Така, след преглед и анализ на приобщаващото образование от философска, социална и образователна гледни точки, следва преглед и типологизиране на социално-психологическите теории за нагласите, тяхната промяна и формиране. Трета глава разглежда същността, типологията и факторите, които определят компетентностите на приобщаващия учител, като прави и връзка с необходимите позитивни нагласи. Четвърта глава прави социално-педагогически анализ на широко използваните социално-педагогически подходи и програми за формиране на приобщаващи нагласи и компетенции у учителите като последователно разглежда основните характеристики на социално-педагогическите подходи и възможностите за тяхното приложение за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности у учителите. Подходите и техниките за промяна на нагласите са разгледани през условното разделяне на афективни, когнитивни и поведенчески. Същата глава разширява теоретичната рамка като разглежда и три от популярните теории (наричани понякога подходи) в социалната психология, които обясняват поведението. Пета глава дава практически насоки за емпиричната част от изследването като включва и метаанализ на чужди изследвания и собствен опит като прави взаимовръзки между приобщаващи нагласи и професионални компетентности на

основата на критичен преглед на изследвания и практики за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности на общообразователни учители.

Втората част на дисертационния труд е разделена в три глави – съответно първата глава включва описание и обосновка на емпиричната методология, втората - описание на резултатите, а третата - анализ и дискусия на резултатите от емпиричните изследвания в плоскостта на предварително очертаната теоретична рамка.

### **Хипотеза**

Настоящият дисертационен труд изследва и проверява следната хипотеза:

Ако за успеха на приобщаващото образование ключово значение имат приобщаващите нагласи и компетентности на учителите, то тяхното нарочно формиране и развитие предполага отчитане и успешно повлияване на значимите социални обстоятелства и социално-психологически фактори, които обуславят тяхната промяна. Ето защо социално–педагогическите подходи и програми предлагат надеждни решения, тъй като се основават на интердисциплинарни теоретични модели и предлагат педагогическа подкрепа, която е адаптирана спрямо анализ на контекста (образователната среда) и на факторите, които повлияват нагласите на учителите.

### *Обект на изследването:*

Приобщаващите нагласи и компетентности на учителите.

### *Предмет на изследването:*

Формирането на приобщаващи нагласи и компетентности на учителите.

### *Цел на изследването:*

Да се концептуализират теоретично и изследват емпирично възможностите на социално-педагогически програми и модели за успешно формиране на приобщаващи нагласи и компетентности на българските учители.

### *Задачи на изследването:*

- (1) Да се направи преглед и анализ на познатите теории за същността и формирането на човешките нагласи и компетентности.
- (2) Да се направи преглед и анализ на познатите теории и подходи към същността и формирането на приобщаващите нагласи и компетентности.



- (3) Да се направи преглед и анализ на познати социално-педагогически подходи, методи и програми за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности.
- (4) Да се изследват емпирично социалните обстоятелства и социално-психологически фактори, които повлияват формирането на приобщаващите нагласи и компетентности на българските учители.
- (5) Да се анализира ефективността на българската програма за приобщаващо образование „Едно училище за всички“, като подкрепяща и формираща приобщаващите нагласи и компетентности на българските учители.

### *Методология на изследването*

Проверката на хипотезата ще се осъществи чрез комплексно теоретико-емпирично изследване на три свързани хипотетични твърдения, които са нейни съставни части.

Основните теоретични методи са описание, анализ, сравняване, абстрахиране, групиране, обобщаване и моделиране, а като водещи източници на теоретична информация и данни са използвани трудовете на автори, научни и изследователски школи, достъпни на традиционни и нетрадиционни (дигитални) носители.

Методическият дизайн за емпиричната проверка на хипотезата съчетава методи и процедури, които позволяват да се постигне приемственост между познато (доказано) и непознато (недоказано) по отношение на приетата изследователска хипотеза. Това се постига, като в методиката са интегрирани данни и анализи базирани на нови и по-ранни емпирични проучвания, в които дисертантката е участвала като водещ изследовател и автор на редица публикации, представящи научните резултати от проведените изследвания. Друга отличителна особеност на методическия дизайн на емпиричната част на дисертационното изследване е триангулацията, постигната чрез многостранното измерване и оценка на емпиричните единици на изследването. Това доведе, от една страна, до съчетаване на методи за количествено и качествено изследване. От друга страна, разлагането на хипотезата на три относително самостоятелни хипотетични твърдения наложи емпиричното изследване да бъде реализирано на няколко надграждащи се равнища:

- **номинално**, осъществено чрез оценка на базисни първични и вторични емпирични данни за приобщаващите нагласи и компетентности на българските учители, и тяхната роля за ефективността на приобщаващото образование,
- **факторно**, реализирано чрез изследването на влиянието на водещите социални, институционални и социално-психологически фактори върху приобщаващите нагласи и компетентности на българските учители;
- **контекстно**, съотнесено към конкретен случай / социално-педагогическа програма за създаване на български приобщаващи училища „Едно училище за всички“ (вж. табл.1).

Табл.1 Дизайн на обосновката и проверката на хипотетичните очаквания на дисертационното изследване.

Хипотетични очаквания	Теоретична обосновка и проверка	Емпирична проверка
<b>1. Приобщаващите нагласи и компетентности на учителите имат ключово значение за успеха на приобщаващото образование.</b>	<p>Анализ и съпоставка на теоретични подходи и чужди изследвания върху същността, формирането и промяната на приобщаващите нагласи и компетентности.</p> <p>Обхванати автори и изследвания (вж. Част I)- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., 2000;</p> <p>Bradshaw, 2004; 2003;</p> <p>Center &amp; Ward, 1987;</p> <p>Jordan, Lindsay &amp; Stanovich, 1997;</p> <p>Shade &amp; Stewart, 2000;</p> <p>ЦПО, 2014 и др.</p>	<p>Мета/вторичен анализ на емпиричните данни и резултати от по-ранни български изследвания (въпросници за измерване на експлицитни нагласи TATIS, TES скали)</p> <p>Интервюта;</p> <p>Проективна методика.</p>

<p><b>2. Формирането на приобщаващи нагласи и компетентности на учителите е силно повлияно от социални фактори и обстоятелства.</b></p>	<p>Теоретичен анализ и съпоставка на влиянието на базисни социално-психологически фактори и социални обстоятелства, които повлияват формирането и промяната на приобщаващите нагласи и компетентности.</p> <p>Обхванати автори и изследвания (вж. Част I)- Banas &amp; Rains, 2010; Carlson, 1956; Compton, 2011; Eagly &amp; Chaiken, 1993; Himmelfarb &amp; Eagly, 1974; Insko, 1967; Katz, 1960; Katz, McClintock &amp; Sarnoff, 1957; Kiesler et al., 1969; Mallard, J., 2010; McGuire, 1964; Scotland, Katz &amp; Patchen, 1959; Sherif, Sherif, and Nebergall, 1965; Simonson &amp; Maushak, 2001; Smith, 1969; Smith, Bruner &amp; White, 1956; Triandis, Adamopoulos &amp; Brinberg, 1984; Watts, 1984; Wood, 1982 и др.</p>	<p>Мета/вторичен анализ на емпиричните данни и резултати от по-ранни български изследвания (тест ST-IAT за измерване на имплицитни нагласи, TATIS, TES скали за измерване на експлицитни нагласи)</p> <p>Интервюта,</p> <p>Проективна методика</p>
<p><b>3. Социално-педагогическите подходи и програми предлагат надеждни решения, тъй като предоставят педагогическа подкрепа, която е адаптирана спрямо образователната среда и на факторите, които повлияват нагласите на учителите.</b></p>	<p>Теоретична обосновка на социално-педагогическата парадигма и практика за формиране и промяна на приобщаващи нагласи и компетентности.</p> <p>Обхванати автори и изследвания (вж. части I и II): фокус върху теорията на дейността на Ю. Енгесъръм, Engestrom, 1999. Също така - Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey, &amp; Liebert, 2006; Edwards, Gilroy, &amp; Hartley, 2002; Van Aalsvoort, 2004; Edwards, 2006; Edwards, A. and Protheroe, L., 2003 и др.</p>	<p>Анализ на случай: програма „Едно училище за всички“ и нейната ефективност по отношение подкрепата и формирането на приобщаващи нагласи и компетентности на учителите</p> <p>Интервюта</p>

## Част I: ТЕОРЕТИЧНА РАМКА НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Теоретичната рамка на дисертационното изследване третира няколко основни изследователски въпроса. Тя започва с разглеждането на основните концептуални и приложни измерения на приобщаващото образование като философска, социална и образователна парадигма. Това е необходимо начало, понеже именно приобщаващото образование е тази обширна равнина, в полето на която лежат всички останали изследователски въпроси. Основна група от тях са тези за ролята и функциите на нагласите и свързаните с тях компетентности на общообразователните учители за добрия резултат в приобщаването на всички деца в училище. Важни изследователски въпроси в тази рамка са и тези, които разглеждат взаимовръзките между нагласи, компетентности, поведение и начините за тяхното преднамерено позитивно формиране.

### **Глава 1: Концептуални и приложни измерения на приобщаващото образование като философска, социална и образователна парадигма**

#### ***Определение***

Съществуват много определения на това какво е приобщаващо образование, като повечето отразяват западноевропейското разбиране за смисъла на образованието за всички (Shyman, E., 2015), според което то е процес, а не резултат. В опит да стигнем до универсална дефиниция е важно да изведем неговите основни характеристики, а именно: (1) качествено образование на всички деца, което се случва в училище и зависи от всеки учител, всеки ден; (2) развиване на способностите и личността на детето; (3) премахване на всички бариери, които могат да възпрепятстват ученето и участието на всяко дете; (4) отношение на приемане, разбиране, уважение, грижа, подкрепа. Следователно, приобщаващото образование не се отнася единствено за децата със специални образователни потребности, то е за всички: деца, учители, родители, свързани лица и общности (ЦПО, 2015).

В този труд за „приобщаващо образование“ е използвана дефиницията, наложена от ЗПУО, а именно образование, което прави възможно всички деца да учат заедно и да се чувстват добре в училище.

На практика в ежедневието на българските училища приобщаващото образование започва да се случва, и не само защото вече е официален приоритет. В отделни класове и училища можем да наблюдаваме много от съществените му елементи, въпреки сегашните несъвършенства в системата и дългия път, който предстои докато се превърне в повсеместна практика. Основните фактори, които допринасят приобщаващото образование да се случва, са волята и подкрепата на управленските училищни екипи, както и професионалните усилия и емпатия на учители и специалисти. Именно добрата воля, емпатията и приобщаващите нагласи на учителите са един от най-силните фактори, които допринасят за това повече деца да се чувстват добре в училище (Benjamin, 2002; O’Hanlon, 2003).

Национално представително проучване на нагласите на учители от 1 до 8 клас, проведено по поръчка на Център за приобщаващо образование от социологическа агенция Глобал Метрикс сред 311 учители в цялата страна през 2015 г., показва интересни данни. То ще бъде разгледано по-нататък, но тук си струва да споменем, че по отношение на подкрепата, една трета от учителите категорично поддържат приобщаващото образование (32%), 14% от учителите категорично го отхвърлят, 32% го подкрепят отчасти, а 22% заемат междинна позиция. Тези данни показват, че все пак приобщаващите нагласи сред учителите преобладават. Или поне, че учителите са наясно с това, че приобщаващото образование няма алтернатива в страната ни и връщане назад е невъзможно.

Като обобщение може да се каже, че сега действащата нормативна уредба отразява основните принципи на приобщаването, съобразно международните документи за правата на детето и на хората с увреждания, но като че ли изостава практическото ѝ приложение. Няколко от възможните обяснения идват оттам, че в България традиционно учителските нагласи не са приобщаващи (поради десетилетията сегрегираща образователна система), както и че няма достатъчно натрупан опит, който

да може да бъде анализиран, синтезиран и приложен в практиката. Надяваме се настоящият труд да бъде малък принос в тази посока.

### **Философски перспективи**

Философията на приобщаващото образование почива на система от убеждения, изповядваща ценността на участието, принадлежността и взаимодействието с другите. Приобщаващото образование е начин на мислене и действие, който помага на всеки индивид да се чувства приет, ценен и в безопасност. Приобщаващите общности съзнателно се развиват, за да могат да посрещнат нуждите на всички свои членове.

Можем да проследим в литературата (Kisanji, J., 1999; Stainback, S. and Smith, J., 2005; Andriichuk, N., 2017) как тези убеждения, вярвания и принципи са се променяли през годините, започвайки от парадигмата на милосърдието (милост към различните) и достигайки до същината на съвременната система от идеи, присъща на западното общество, за човешките права, равенство, многообразие (diversity) и социална справедливост. Начинът, по който в много от модерните общества се подкрепят различните ученици почива именно на тези идеи.

Човешкото многообразие се илюстрира чрез различни категории и проявления – език, пол, раса, етнос, сексуална ориентация, увреждане/липса на увреждане, религия и други, и включва в себе си характеристики, които сами сме създали в нашето общество или сме възприели създадените от други общества. При това част от тези характеристики са видими, други не, което поставя пред учителите предизвикателството да са винаги с разбирането, че всички деца и всяко едно от тях е различно (уникално) и има своите различни индивидуални нужди, възможности и стремежи. Когато това се случва, у учениците имплицитно се възпитава култура на взаимно уважение, която подготвя децата да бъдат уважителни, но и любопитни към различията между хората. Обратно, фокусирането върху специалните образователни потребности носи риска да пропуснем факта, че всяко дете учи по различен начин.

Друга ключова идея, според нас водеща във философията на приобщаващото образование, е тази за **социалната справедливост**. В свят с увеличаващ се брой проблеми поради нарастващо разделение и нарастваща липса на социална справедливост, приобщаващото образование е едно от малкото решения. Социалната

справедливост е трудно да бъде дефинирана, понеже има твърде много определения и се използва от мнозина, в различен контекст. Въпреки това, опирайки се на концепциите за човешки права и равнопоставеност, като че ли най-общото определение е, че социалната справедливост е честно и справедливо управление чрез закони, които осигуряват всички хора, независимо от тяхната раса, пол, религиозна, етническа, културна принадлежност или увреждане да бъдат третирани равнопоставено и без предразсъдъци. С други думи, това е начинът по който човешките права се изразяват в ежедневието на хората от всички слоеве на обществото.

Социалната справедливост е колкото философска, толкова и социална парадигма, и е невъзможно двете да бъдат отделени, понеже са органично свързани. В този смисъл разделението на философски, социални и образователни перспективи е по-скоро условно и постоянни препратки са задължителни.

### ***Социални перспективи***

Социалните измерения на приобщаващото образование се свързват с две базисни схващания.

Първо, че всяко дете има право на равен достъп до качествено образование в общообразователна среда.

Второ, че всяко дете е способно да учи.

Така, независимо от различия, основани на възраст, пол, етническа или културна принадлежност, увреждане, поведенчески особености или други бариери пред ученето, всяко дете може и следва да учи в общообразователно училище. Децата в риск да бъдат социално изолирани или изключени от общообразователната система получават допълнителна подкрепа, каквато би следвало да получи и техният учител. Така, приобщаващото образование е процес, който цели да премахне всички форми на сегрегация и изолация в образованието, като обхване и приобщи и най-уязвимите и изолирани деца като така допринесе директно за едно по-социално справедливо общество. Социалното приобщаване е възможно когато хората в него са научени от деца да живеят заедно. Това е възможно в училище, което възпитава толерантност, но

и помага на децата със затруднения да учат, като ги подготвя да водят независим живот в обществото като пълноценни негови членове.

Приобщаването е за всички деца в клас, то е адекватната подкрепа на различието, без снизхождение или занижени изисквания. Учителите, родителите, директорите трябва да се чувстват подкрепени, да имат възможност да обменят опити и идеи, да споделят добри практики, да учат заедно и да получават подкрепа, за да повишат своите умения и знания, което да повиши тяхната увереност. Ако обърнем перспективата обратно - от социалното към индивидуалното, приобщаването започва от всеки от нас и е постоянен процес на развитие, без крайна точка.

### ***Образователни перспективи***

Приобщаването в образованието се основава на разбирането, че всички деца са различни и че училището и образователната система като цяло трябва да се променят, за да отговорят на индивидуалните нужди на всички учащи. То е също така и практическото приложение на тезата, че децата трябва да учат заедно, за да живеят заедно след това. Логиката тук е директна - образованието изгражда идентичност, като формира у учениците нагласи и вярвания, дава знания и формира социални умения. Така, всяко сегрегирано или поляризирано общество има и такова образование, или обратно. Опитите да се десегрегират образователната система и да се направи по-приобщаваща, са по същество опит да направим обществото ни по-малко разделено и да подсигурим, че по-малко деца сега и граждани за в бъдеще ще бъдат изключени, сегрегирани или дори остракирани. Привнасяне на равенство се получава когато ежедневно учим децата в училище – чрез личен пример и като урок - да знаят своите индивидуални и групови права като граждани, на себеуважение и уважение към другия. Учим ги и като им показваме какво означава за тях да са част от общност, както и като им показваме, че ако са различни, или имат нужда от подкрепа, няма да бъдат отхвърлени.

### ***Приобщаваща педагогика***

В рамките на изследванията и научните разработки в сферата на приобщаващото образование, последните теоретични и практически усилия са насочени към развитието на приобщаващ педагогически подход или т. нар. приобщаваща



педагогика. Този подход твърди, че с увеличаване на качеството на преподаването, което се предлага на учениците и по този начин с разширяването на обхвата към все по-голям брой ученици, училищата стават по-приобщаващи (Florian, L. and Kershner, R., 2009). Макар и много важна, тази промяна на фокуса не е очебийна.

Всъщност, подходът на приобщаващата педагогика възниква в теоретичното гнездо на синтез от изследователски подходи, специализирана педагогика и литература за приобщаващо образование. Приобщаващата педагогика идва да замести традиционните начини, които утвърждават, че трябва да се работи специализирано и индивидуално с децата, които имат бариери пред ученето. Традиционните подходи, почти без изключение, са основани на идеята, че различните и „трудните“ деца непременно изискват „нещо различно“ или „допълнително към“ това, което е на разположение за всички ученици и че посрещането на техните индивидуални нужди изисква нещо различно и специално. Този подход е разположен в социокултурната рамка на педагогиката, в която методиките, които подпомагат преподаването чрез съобразяване с различията е подчинена на мрежата на взаимосвързани идеи за детското развитие, ученето, преподаването и учебните програми, както и за училището и училищния политически контекст през който те са легитимирани (Alexander, R., 2004; Florian, L. and Kershner, R., 2009).

Друг характерен белег на приобщаващата педагогика е ключовата роля, която тя определя за учителя и неговото поведение и нагласи. За да илюстрираме това, ще цитираме два от основните принципа на приобщаващата педагогика, а именно – „това, което учителят избира да направи или да не направи сега, може да измени възможностите на детето в бъдеще“ и „нищо не е неутрално“ (Hart, S. et al, 2004). Именно в личността и действията на учителя се съсредоточават основите на успеха на приобщаващата педагогика, но там се крият и възможните трудности – защото всеки индивид е различен, включително и учителите, и повлияването върху тези различия е трудно. Този дисертационен труд е крачка в посока разбирането и подпомагането на това всеки учител да бъде по-приобщаващ и да може да работи в полето именно на приобщаващата педагогика.

## **Глава 2: Социално-психологически теории за нагласите, тяхното формиране и промяна: същност, типология и фактори.**

Втората част от теоретичната рамка на дисертационния труд разглежда естественото и преднамереното формиране на човешките нагласи, като изследва основните социално-психологически теории и концепции за същността на нагласите, и систематизира водещите емпирични подходи. Познаването на естествените фактори, условия и особености, които съпътстват формирането на нагласите у хората, е задължително условие за последващо изследване и анализ на възможните работещи специално организирани социално-педагогически подходи и предпоставя, в известен смисъл, избора на изследователски подход и методи. Затова логично в началото на този труд е преглед на съществуващите теории за човешките нагласи.

### **2.1 Теории за същността на човешките нагласи**

Концепцията за същността на нагласите заема централно място в социалната психология, представлява съществен теоретичен въпрос и продължава да бъде обект на изследвания. С времето много автори се включват в дискусиата за същността на нагласите, като в съвременната теория и практика съществува съгласие за това, че нагласите са трикомпонентни. Структурно-функционалните дефиниции разглеждат нагласите като състоящи се от три компонента – емоционални (афективни), когнитивни и поведенчески (Stahlberg & Frey, 1996; Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., 2000; Triandis, H., Adamopoulos, J. and Brinberg, D, 1984; Spooncer, F., 1992). Според този модел нагласите са комплексни и многофасетъчни и когато ги измерваме, ние винаги се фокусираме само върху част от тяхната многопосочност (Eagly & Chaiken, 1993; Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984).

С оглед на фокуса на дисертационното изследване върху *съзнателното формиране* на приобщаващите нагласи на учителите, в случая ще приемем като работна дефиниция и ще разглеждаме нагласите като трикомпонентни когнитивно-афективно-волеви комплексни предразположения на индивида да реагира спрямо определена идея, личност или ситуация, които повлияват поведенческите му избори и отговорите му на различен вид стимули.

Тези три компонента на нагласите заслужават внимание, понеже точно те са и „пътищата“ или „вратите“, през които традиционно се въздейства върху нагласите, както ще разгледаме по-късно.

## **2.2 Теории за промяна и формиране на нагласите**

В социалните науки съществуват няколко групи теории за същността и формирането на нагласите, като повечето категоризации са доста сходни (Eagly & Chaiken, 1993; O'Keefe, 1990). За целите на настоящото научно изследване, те са обобщени в четири категории, като в изложението по-нататък ще бъдат разгледани последователно. От сега обаче следва да се направи уточнението, че категоричното им разделяне е невъзможно и затова неизбежно някои от представените теории заемат междинни смислови и функционални пространства.

Най-общо казано, изясняването на механизмите на промяната на нагласите в контекста на интереса към приобщаващите нагласи на учителите може да се постигне на основата на четири типа теории: консистентни теории, теории за ученето, теория за социалната оценка и функционални теории.

### ***2.2.1 Консистентни теории за промяна на нагласите***

Тази група теории са обединени от общата презумпция, че човешките същества имат нужда от консистентност между вярванията, нагласите и поведението си, както и като цяло. Липсата ѝ поражда вътрешен дисбаланс, който индивидът се стреми да отстрани, за да постигне баланс, като променя или поведението, или нагласите си. Разгледани са пет основни теории за когнитивна консистентност, оказали най-сериозно влияние върху бихейвиористичните науки. Това са теорията за баланса на Ф. Хайдер (1946, 1958), теорията за стремежа към симетрия на Т. Ньюкомб (1953, 19686), конгруентната теория на Ч. Озгуд и П. Таненбаум (1955), афективно-когнитивният консистентен модел на М. Розенберг (1956) и, разбира се, когнитивно-дисонантната теория на Л. Фестингер (1957).

### ***2.2.2 Теории за ролята на ученето в промяната на нагласите***

Друга група теории за промяна на нагласите е голямата група на бихейвиористичните социално-психологически теории, които специфично се занимават с ученето и научаването на индивида като условно-рефлекторни феномени (Simonson

& Maushak, 2001). Разбира се, има много голям брой теории, които се занимават с ученето и научаването, както и много голям брой теории, чиито обект е поведенческата регулация. Разгледани са само тези теории, които имат за предмет обясняването на това как и по каква причина се променят човешките нагласи под влияние на условно-рефлекторното учене.

Критиките към теориите за условно-рефлекторното учене като инструмент или път за промяна на нагласите са много, и днес тази група теории не са особено популярни (Eagly & Chaiken, 1993). Въпреки това, приносът на К. Ховланд и други ранни изследователи в днешните модели и подходи за промяна на нагласите е безспорен и видим. Основните области, проучвани от тази група учени, се ползват и до днес – стимули, подсилване, понятия за намаляване на мотивацията/желанието (drive-reduction constructs), обработване на информацията и убеждаване.

Логична следваща стъпка в развитието на теориите за промяна на нагласите е мета-теорията за социалната преценка (social judgement), основаваща се на резултатите от редица социални експерименти. Разгледана е като отделна категория, понеже тя заема междинно поле между няколко типа от теориите за промяна на нагласите.

### ***2.2.3 Теория на социалната преценка***

Тази теория е предложена през 1961 година от Музафер Шериф, Каролин Шериф и Карл Ховланд. Чрез нея авторите очертават условията, при които нагласите се променят, като се предвиждат посоките и степента на тази промяна. Същевременно те обясняват доколко е вероятно индивидът да промени нагласата си, както и каква е вероятната посока на тази промяна, поносимостта му към мнението на другите, а също така и какви са нивата на отдаденост на собствената му позиция (Mallard, J., 2010). Теорията отстоява твърдението, че индивидите приемат или отхвърлят нови твърдения или знания на базата на своя собствена когнитивна карта. С други думи, хората асимилират нова информация за обектите на нагласа в рамките на това, което вече знаят или чувстват и подреждат всяка нова информация (вербална или невербална) в тяхна лична скала на приемане и неприемане. Индивидът приема или не приема

съобщението (информацията) въз основа на его-въвличането (Sherif, Sherif, and Nebergall, 1965).

#### **2.2.4 Функционални теории за промяна на нагласите**

Функционалните теории за промяна на нагласите разглеждат въпроса за функциите на нагласите, т.е. каква цел имат нагласите. Както Katz (1960) и Smith, Bruner & White (1956) подчертават, ако желаеш да промениш нагласите или дори само да ги разбереш, е необходимо да си наясно каква функция обслужват те. Търсенето на надежден отговор на този въпрос е фундаментална характеристика на всички функционални теории. Те също се появяват през петдесетте години на миналия век - период, който мнозина изследователи наричат „златното десетилетие за изследване на нагласите“ (Simonson & Maushak, 2001). Тези теории все още се използват широко, например от маркетингозите, но също и от специалисти в организационното развитие. Съвременните функционални изследвания и анализи имат два основни фокуса: какви характеристики носи успешното убеждаване, така че да докосне функционалната основа на нагласата, която се стреми да промени; и кои са тези функции на нагласите, които помагат на индивида да се справя и постига целите си.

### **Глава 3: Компетентностите на приобщаващия учител**

Въпреки че разглеждаме компетентностите в отделна глава, важно е да подчертаем връзката им с нагласите. Повечето дефиниции (вж. по-долу) на компетентност включват нагласите като неразривна част от тях, което кара мнозина автори да утвърждават, че промяната в нагласите води и до промяна в компетентностите (Heerwagen, J., Kelly, K. and Kampschroer, K., 2016), както и обратното. Авторът подкрепя това становище и затова, тук и по-нататък в този дисертационен труд, това е позицията, която се подразбира, без всеки път изрично да я подчертаваме в текста.

Използваното в този дисертационен труд определение на компетентността е *способност да изпълняваш дейности ефективно и ефикасно*. Компетентностите включват знания, умения, нагласи и други способности, които са необходими за изпълнение на конкретните дейности. Всъщност, компетентността е това, което демонстрира знанията, нагласите и уменията на индивида в специфични ситуации.

Онези характеристики като знания, умения, нагласи (способности, личностни качества), които се ползват самостоятелно или в различни комбинации и дават резултат в успешно представяне на работното място, се наричат компетенции. Необходимо е да подчертаем разликата между компетенция и компетентност, въпреки че в тълковния речник на българския език те са синоними (Речник на българския език. Т. 7, София, Издателство на БАН, 1993). Докато компетенциите в дадена област могат да бъдат измерени, то компетентностите могат да бъдат само описани, те са комплекс от компетенции, съдържащ знанията и житейския и професионален опит на човека. Така, определена нагласа (или вярване) изисква определено знание или ниво на разбиране на проблема и след това – умения да се приложи това знание в реална ситуация. За всяка сфера на компетентност е необходимо да могат да се видят и необходимите нагласи, знания и умения.

В България е приета Националната квалификационна рамка, която налага четири универсални лични и професионални компетентности, които обучението в средното училище цели: самостоятелност и отговорност; компетентности за учене; комуникативни и социални компетентности; професионални компетентности. Особеното по отношение на компетентностите на приобщаващия учител, както и в приобщаващото образование въобще е, че водещи са ценностите. Концепцията за необходимите компетентности на приобщаващия учител е сравнително нова. Четири основни ценности, отнасящи се до ученето и преподаването, са идентифицирани като фундаментални за работата на учителите в приобщаващото образование. Те са: 1) Способност за оценка на различните възможности на учениците – приемане на различията на учениците като ресурс и ценно предимство за ученето; 2) Подкрепа на всички ученици – учителите да имат високи очаквания за постиженията на всички ученици; 3) Съвместна работа – сътрудничеството и работата в екип са основни подходи за всички учители; 4) Лично професионално развитие – преподаването е и учене и учителите са отговорни за това да учат през целия си живот.

#### **Глава 4: Теоретични основания за концептуализиране на социално-педагогическите подходи и програми за промяна на приобщаващите нагласи и компетентности**

Социалната педагогика като научно направление и академична дисциплина изгражда себе си върху ключови теории от педагогиката, социологията, психологията, философията и други сродни научни области. В същината си тя е свързана с обосновката и разработването на работещи възпитателно-образователни модели и практики за осигуряване на устойчиво социално и личностно благополучие, израстване и учене. С. Николаева определя социалната педагогика като научна дисциплина или *рефлексия* спрямо различни практически интердисциплинарни области, които съвместяват в себе си социалното и педагогическото. При това, тя подчертава че в този съюз образователният компонент е този инструмент, който предизвиква личностна, групова или общностна промяна, докато социалният компонент би могъл да бъде контекст, затруднение, цел или резултат, както е в случая с приобщаващото образование (Николаева, С., 2012). Именно социално-педагогическият подход обединява работата с нагласи и компетентности. Социално-педагогическите програми разглеждаме като практическите приложения на социално-педагогическите подходи. Те съществуват в практиката под различни форми – напр. като системни модели, проектни инициативи, институционални практики, пилотни разработки, и др.

Глава 4 извършва преглед на по-широко използваните социално-педагогически подходи, методи и техники за промяна на нагласите, или с други думи, на практичното приложение на разгледаните в предишните глави социално-психологически теории. Подходите за промяна на нагласите са класифицирани съобразно видовете въздействие, кореспондиращи водещо с един от трите базисни компонента на нагласите: когнитивно, афективно и поведенческо. Голяма част от техниките съдържат в себе си въздействие спрямо повече от един компонент, което като че ли гарантира по-голям успех, но балансът помежду им е специфичен. Това прави разделението им условно и е предложено основно за прегледност.

#### **Разширяване на теоретичната рамка**

Главата включва и кратък преглед на атрибутивната теория на Фриц Хайдер и Бърнард Уейнър, Теорията за социалните норми на Х. Пъркинс и Алън Берковиц и на Теорията на планираното поведение на И. Айзен.

## **Глава 5: Проекции на теоретичната рамка върху модела на емпиричното изследване**

Пета глава обобщава онези ключови теоретични взаимосвързки и равнища, които ще направят възможна последваща проверка на изследователската хипотеза. Три са равнищата на теоретичната рамка, които са включени от автора в практическото разработване и приложение на социално-педагогически подходи и програми за промяна на нагласите и компетентностите.

### **Трикомпонентен модел на нагласите**

Първото равнище разглежда трите компонента на нагласите - афективен, когнитивен и поведенчески и отстоява виждането, че е добре всяка интервенция да съдържа в себе си ясно намерение към кой точно компонент се насочва и в каква посока се очаква промяната.

### **Имплицитни и експлицитни нагласи, косвена предубеденост (implicit bias)**

Второто равнище на теоретично преосмисляне на възможните подходи и системи за промяна на нагласите и компетентностите на хората третира степента на осъзнатост и предубеденост в хода на промяната. Те са важна отправна точка за анализ, тъй като в известна степен позволяват определянето на границите на постижимата успешна интервенция или промяна, както и кое остава под нивото на възможно повлияване.

Важна причина за това да се изследват имплицитните нагласи на учителите е факта, че те намират проявление в много дискретни, често несъзнавани поведения, които могат да бъдат както дискриминиращи, така и фаворитизиращи (Greenwald, A. & Banaji, M., 1995; Greenwald & Krieger, L., 2006).

### **Подходи на няколко нива**

Когато кохерентно търсим промяна в нагласите, редица автори твърдят, че е добре да построим интервенцията си на няколко нива (Cook, J.E. et al, 2014; Duckitt, J.,

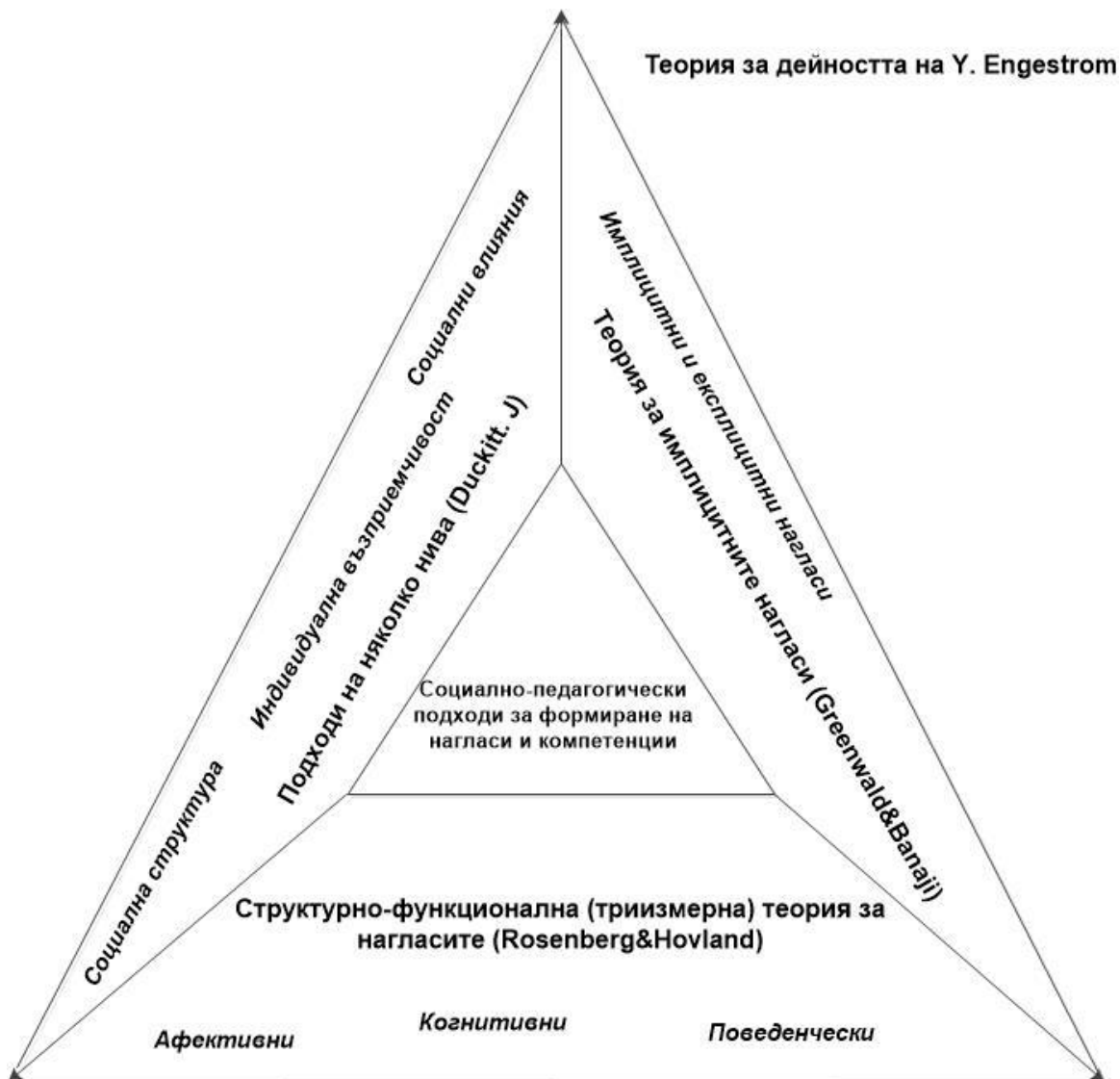


1992). Джон Дъкит разглежда предразсъдъците в много широк обхват (Duckitt, J., 1992) и защитава тезата, че подходът за тяхното преодоляване трябва да се случва на няколко нива. За целта, той идентифицира три процеса, които водят до сформирането на предразсъдъци и предлага да се планират промени и интервенции и на трите нива, на които тези процеси протичат. Първото ниво той определя като такова на социалната структура и междугруповите връзки; второто – като ниво на социалните влияния, на които индивидът е изложен; третото – на индивидуалната възприемчивост, податливост (susceptibility).

### **Фактори, които оказват влияние на нагласите на учителите**

По отношение на факторите, които влияят на нагласите на общообразователните учители, редица автори като Д. Салвия и С. Мънсън, както и Л. Брадшоу и Л. Мундиа, предлагат интересна класификационна рамка, която и двама други автори - Елиъс Аврамидис и Брам Норуич (Salvia, J. and Munson, S., 1986; Avramidis, E. & Norwich, B., 2002; Bradshaw, L. and Mundia, L., 2006) използват в свой метаанализ на публикуваните изследвания върху нагласите на учителите към интеграцията и приобщаването (Avramidis, E. & Norwich, B., 2002). Въз основа на данните на всички изследвания, авторите обединяват факторите, повлияващи нагласите на учителите в три условни групи - свързани с характеристиките на учителите, свързани с характеристиките на учениците, отнасящи се до фактори в средата (Avramidis, E. & Norwich, B., 2002). Тази класификация, която е възприета и в дисертационното изследване, е по същество едно четвърто равнище на теоретичната ни рамка, което разделя факторите, които определят нагласите на приобщаващите учители.

Теоретичната триангулация можем да илюстрираме така (вж. фиг.8):



фиг. 8

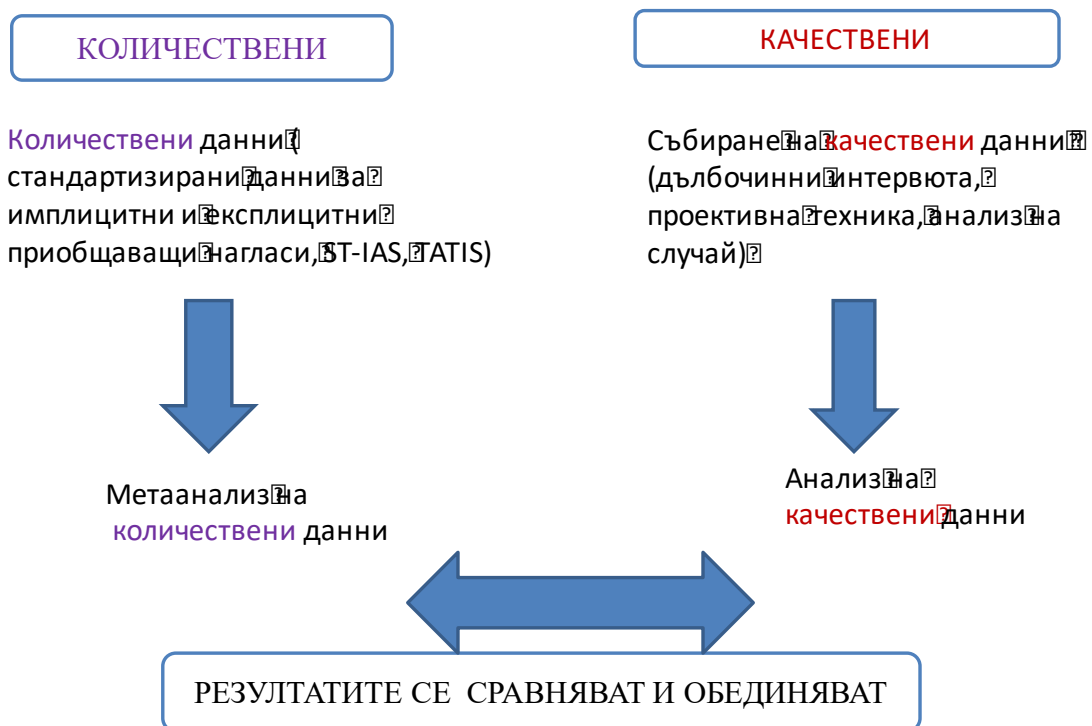
На фиг.8 се виждат ясно трите теоретични полета, в които е разположено изследването, и които служат за анализ и проверка на хипотетичните очаквания.

## Част II: ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ФОРМИРАНЕТО НА ПРИОБЩАВАЩИТЕ НАГЛАСИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ

В тази част са представени и анализирани данните от проведеното емпирично изследване, чрез което се проверява надеждността и валидността на приетата изследователска хипотеза (вж. Увод)

## Глава 6: Методология на емпиричното изследване

Цялостният модел за проверката на изследователската хипотеза е представен в Увода (вж табл. 1), а теоретичните основания в нейна подкрепа са обобщени в последната глава на теоретичната част на дисертационния труд. За емпиричната проверка на хипотезата е използвана комплексна количествено-качествена методика, която е описана по-долу. Теоретичната триангулация е илюстрирана на фиг.8 на стр. 26. По отношение на типовете събирани и анализирани данни е приложен следният модел (вж. фиг. 9), чийто стъпки са обяснени по-долу:



фиг. 9

### **Стъпка 1 – Мета-анализ на предишни изследвания на приобщаващите нагласи и компетентности на българските учители**

Мета-анализът в това изследване съдейства за концептуализиране на приобщаващия профил на съвременния български учител с фокус върху неговите приобщаващи ценности, нагласи и компетентности. Теоретична основа за вторичния анализ на изследователските данни и резултати са представените в част I на

дисертационното изследване базисни теории за трикомпонентния модел на нагласите, теориите за имплицитните нагласи и косвената предубеденост (т.нар. implicit bias), както и редицата социално-психологически теории разглеждащи формирането на нагласите, най-вече консистентните теории, функционални теории и теорията за социалната оценка. Като аналитична класификационна рамка е използван моделът, предложен от Д. Салвия и С. Мънсън, допълнен от Л. Брадшоу и Л. Мундиа.<sup>1</sup> Тези автори обединяват факторите, повлияващи нагласите на учителите в три условни групи - свързани с характеристиките на учителите, свързани с характеристиките на учениците, отнасящи се до фактори в средата (Avramidis, E. & Norwich, B., 2002).

*Количествените методи*, които са подложени на вторичен мета-анализ включват:

- Стандартизиран тест ST-IAT (Single target implicit association test) за изследване на имплицитни нагласи<sup>2</sup>
- Стандартизиран тест скала за оценка на експлицитните нагласи TATIS (Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale) и скала за себеувереност TES (Teacher Efficacy Scale)<sup>3</sup> с включени допълнителни въпроси за самооценка на компетентностите, необходими за ежедневната работа на приобщаващия учител

Основните **стъпки** на мета-анализа са:

1. Формулиране на критериите и показателите на мета-анализа.
2. Подбор и проучване на валидните изследвания в метаизвадката.
3. Вторично сравнително оценяване на достъпните данни и резултати от идентифицираните валидни изследвания съобразно формулираните критерии и показатели на мета-анализа.
4. Обобщаване и дискусия на сравнителни мета-данни.
5. Описание на приобщаващия профил на българския учител на база на метаанализа.

---

<sup>1</sup> Salvia, J. and Munson, S., 1986; Avramidis, E. & Norwich, B., 2002; Bradshaw, L. and Mundia, L., 2006

<sup>2</sup> Bluemke, M., & Friese, M., 2007

<sup>3</sup> Cullen, J, Gregory, J. and Noto, L., 2010; Gibson, S. & Dembo, M., 1984; Woolfolk, A. & Hoy, W., 1990

***Стъпка 2 - Качествено изследване на факторите, формиращи приобщаващи нагласи и компетентности на учителите, включително и през социално-педагогическите програми и подходи***

Изполваните качествени методи са два:

- Дълбочинни полуструктурирани интервюта с учители представители на три училища, които изследват няколко смислови гнезда - отношение и нагласи към приобщаващото образование; отношение и нагласи към различията; фактори, свързани с характеристики на (образователната) среда; фактори, свързани с характеристики на децата; фактори, свързани с характеристики на учителите; фактори, които са повлияли и влияят върху формиране на нагласите – афективни, поведенчески, когнитивни
- Методика с празна запечатана кутия за събиране на мнения, въпроси и отговори за проучване на нагласите и осъзнаването на необходимостта от нови компетенции и нагласи спрямо приобщаващото образование.

И двата метода позволяват да се отчете спецификата и влиянието на социалната среда и фактори, като включват важни за учителите измерения на особеностите на учениците, учителите, родителите и училищната среда. Избраните качествени подходи се основават на функционалните и консистентни социално-психологически теории, представени в част I на изследването (глава 2 и 4). Те аргументират значимостта на социалните, професионалните и личностните фактори за формирането на приобщаващите нагласи и компетентности на учителите.

***Стъпка 3 - Анализ на възможности / ефективността на програмата "Едно училище за всички" като модел на социално-педагогическа програма за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности у учителите***

Тук изводите и обобщенията от предишните две стъпки се използват като основа за оценка на реализираната в български контекст програма "Едно училище за всички" като модел на социално-педагогическа програма за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности у учителите. Иновативната практика е внедрена от сдружение Център за приобщаващо образование, българска неправителствена организация. Стъпка 3 позволява да се обобщят практически

основания за проверка на изследователската хипотеза, а основният метод е анализ на случай. Методът анализ на случай позволява по-детайлно вглеждане, изследване и разбиране на комплексни ситуации. От мнозина автори анализът на случай (case study) се признава за стабилен изследователски метод, особено когато е необходимо холистично и дълбочинно проучване. Този метод става все по-популярен в социалните науки, особено при проблеми, свързани с образованието (Gulsecen & Kubat, 2006), социологията (Grassel & Schirmer, 2006) и проблеми на общностите (Johnson, 2006), като бедност, безработица, неграмотност и т.н.

Обединяването на качествени и количествени данни при анализа на случай ни помага да разберем както процесите, така и резултатите чрез по-детайлното наблюдение, реконструкция и анализ на конкретната програма. Авторът допълнително използва Теорията на дейността на Енгелстром за да включи всички влияещи на формирането на нагласите и компетентностите на учителите фактори.

#### ***Стъпка 4 - Анализ и обобщаване на резултатите от емпиричното изследване през призмата на основните хипотетични очаквания***

В тази последна стъпка от емпиричната част на дисертационното изследване ще обобщим данните и резултатите от предишните три стъпки през призмата на хипотетичните очаквания с цел финална проверка на общата изследователска хипотеза. Тази стъпка е описана по-горе, заедно с описанието на фазите на изследването.

#### **Организация на изследването**

Поради обхватността на приетата хипотеза за нейната проверка бяха използвани изследователски данни и процедури, реализирани по относително различно време и в специфичен контекст. Някои от тях дисертантката е реализирала изцяло самостоятелно, докато други са администрирани като институционални проекти на Център за приобщаващо образование.

Таблица 2 по-долу представя синтезирано етапите (всеки от които съответства на едно от хипотетичните очаквания), критериите, показателите и методите, които ще бъдат използвани.

Етап на емпиричното изследване	Критерии	Показатели	Емпирична проверка
<p>Етап 1: проверка на ключовия характер на приобщаващите нагласи на учителите за успеха на приобщаващото образование</p>	<p>-Тип на връзките между приобщаващите нагласи и компетентности на учителите</p> <p>-Връзки с успеха на приобщаването в училище</p> <p>-Интензитет на корелационните връзки – силни, слаби, средни</p>	<p>-Типове нагласи – позитивни – негативни</p> <p>-Равнища на компетентност</p> <p>-Корелационни връзки между нагласите и компетентността на учителя – типология и интензитет</p> <p>-Корелационни връзки между нагласите на учителите и училищните успехи в приобщаващото образование: типология и интензитет</p>	<p>Мета/вторичен анализ на въпросници, интервюта и методика за събиране на данни в кутия</p>
<p>Етап 2: Проучване влиянието на социални фактори и обстоятелства върху приобщаващи нагласи и компетентности на учителите</p>	<p>-Социални обстоятелства /зависими променливи/ оказващи значимо влияние върху типологията и интензитета на приобщаващите нагласи и компетентности;</p> <p>-Личностни фактори /независими променливи/ оказващи значимо влияние върху типологията и интензитета на приобщаващите</p>	<p>-Корелационни връзки между социални фактории и типологията и интензитета на приобщаващите нагласи и компетентности;</p> <p>-Корелационни връзки между личностните особености – възраст, стаж, подготовка и типологията и интензитета на приобщаващите нагласи;</p>	<p>Метавторичен анализ на изследване (single target implicit association test (ST-IAT) и стандартизиран тест TATIS за експлицитни нагласи с включени въпроси TES за самооценка на компетентностите); интервюта; методика за събиране на данни в кутия</p>

	нагласи и компетентности	- Корелационни връзки между предишния опит / приобщаващи компетенции и типологията и интензитета на приобщаващите нагласи.	
Етап 3: Оценка на формиращия потенциал на социално-педагогическа програма за формиране на ефективни приобщаващи нагласи и компетентности на българските учители.	-Типология и интензитет на влиянието на социално-педагогическите подходи и програми върху приобщаващите нагласи на учителите;  -Типология и интензитет на влиянието на СПП върху приобщаващите компетентности на учителите.  -Отчетени резултати от други участници в програмата-родители, ученици.	-Удовлетвореност на учителите от СПП ЕУВ - Отчетени промени в поведението и нагласите на учителите -Отчетени промени в поведението на учителите - Отчетени промени в нагласите на родители - Отчетени промени в нагласите на ученици	Анализ на случай: моделът „Едно училище за всички“ и неговата ефективност; интервюта

Табл. 2

**Мета-анализ на изследователски данни за имплицитни и експлицитни приобщаващи нагласи на български учители**

В този дисертационен труд използваме резултатите от проучване и сравнителен анализ на имплицитни и експлицитни нагласи на тридесет учители от три различни училища, проведен от екип на Център за приобщаващо образование през 2017 г. Както



уточнихме и по-горе, използваният метод е мета-анализ, а причините за това са две - първичните анализи са собственост на спонсора на проекта, и, второ, данните са отново анализирани тук съобразно изследователската концептуална рамка и критерии.

Същите тридесет учителя, участвали в количественото изследване, са интервюирани (полу-структурирани дълбочинни интервюта) от дисертанта и им е предоставена възможност да изразят своето мнение анонимно и полу-структурирано чрез своеобразна методика за събиране на данни (поставяне на запечатана кутия в учителската стая с молба да поставят в нея записани мнения, съображения, въпроси и отговори на примерни въпроси).

Понеже всички известни изследвания на българските учители, правени в България досега (ЦПО, 2014; ЦПО, 2015) използват самооценъчни въпросници и измерват експлицитни нагласи, както и понеже са били провеждани в контекста на проектни дейности, бихме могли да предположим, че учителите са отговаряли социално желателно, или най-малкото са били изкушени да демонстрират по-положително от обичайното отношение към приобщаващото образование. Мнозина автори (Fazio, Jackson, Dunton, & Williams, 1995 в Adam Hahn & Bertram Gawronski) изтъкват социално желателните отговори като често срещано явление при директното (посредством въпросници) изследване на нагласите.

Това е една от причините авторски екип на ЦПО да измери експлицитните заедно с имплицитните нагласи на учителите и да ги сравни, за да разбере дали действително има значима промяна.

Друга причина, която формира тяхното решение да изследват имплицитните нагласи е фактът, че за разлика от експлицитните, те намират проявление в много, често несъзнавани, поведения, които могат да бъдат дискриминиращи или фаворитизиращи (Greenwald & Krieger, 2006). Така, дори учителите, които на съзнателно ниво имат позитивни нагласи към приобщаващото образование и които обичайно демонстрират поведение в синхрон с тези нагласи, могат да притежават негативни несъзнавани нагласи, които да намират проявление в поведения, за които те не си дават сметка, но които са в противовес с принципите на приобщаващото образование (Staats, 2015).

Това, което показват изследванията на имплицитните нагласи на учители в научната литература, както и споделяният практически опит е, че наличието на подобни несъзнавани негативни нагласи води до демонстриране на по-ниски и/или ограничаващи очаквания към академичните способности и поведението на определни групи ученици (Teach for America, 2011; Staats, 2015; Wald, 2014). Съществуват доказателства за това, че когато тези несъзнавани нагласи бъдат осъзнати, хората които ги притежават имат възможността да упражняват по-голям съзнателен контрол върху тях (Greenwald & Krieger, 2006). Тези “скрити” нагласи биха могли да повлияят негативно добрите намерения от страна на училищните екипи да се придържат към принципите на приобщаващото образование. В същото време, ако учителите имат по-добро осъзнаване на имплицитните си нагласи, а впоследствие се стараят и да ги контролират, това би улеснило значително процеса по прилагане на приобщаващото образование на практика.

В допълнение, изследването на имплицитните нагласи на българските учители към приобщаващото образование носи както научна, така и инструментална стойност. Откриването на ефективни начини за измерване на имплицитните нагласи спомага не само за по-задълбоченото познаване и разбиране на нагласите, но би могло и да подпомогне планирането на максимално адекватни подходи за подкрепа на учителите в осъзнаването на имплицитните нагласи и в овладяването на ефекта им върху поведението. Това, от своя страна, би се отразило позитивно в работата на приобщаващите учители.

Избрани са три групи изследвани лица, а именно: представители на училище, с което Центърът е работил в продължение на две години по програма “Едно училище за всички”, насочена към изграждане на приобщаваща училищна среда (училище А); училище, с което Центърът работи от четири месеца по втората фаза на същата програма (училище Б) и училище, с което Центърът не е работил по посока изграждане на приобщаваща училищна среда (Училище В). Трите училища са различни като брой деца и брой учители, произход на децата, брой жители в населеното място и др. Различни са и по това, къде на континуума на декларираното желание за приобщаване се намират – т.е. училище, с което е работено в рамките на две години (в рамките на програма „Едно училище за всички“) за промяна на нагласите към по - приобщаващо

образование; училище, с което не е работено, но имат заявен интерес да работят в тази посока и са направили първи стъпки (одобрени за фаза 2 на същата програма); трето училище, в което нито са работили, нито са изявили желание да работят по темата.

Изследването е проведено в периода май - ноември 2017, като участието на всяко едно от изследваните лица в рамките на трите експериментални групи беше на доброволен и случаен принцип. Разликите в трите училища сами по себе си допринасят за разнообразието от фактори, които влияят на учителските нагласи, макар и да не могат да бъдат напълно отчетени в настоящето изследване.

**Първото** е училище, работило с Център за приобщаващо образование още от 2015 година, като участник в програмата Едно училище за всички, фаза 1. В него учат 330 ученици и 26 учители.

**Второто** е сравнително малко училище, със 149 ученици и 10 учителя. По неофициални данни, 95% от децата са от ромския етнически етнос, от социално-депресирани семейства, много от родителите работят в чужбина, ранните бракове са често срещани, особено в една от общностите. Учителите в по-голямата си част са с дълъг професионален опит, приети са от общността, и може да се каже, че училището е център за малката общност на село Брестница.

**Третото** е средно по размер столично училище, с около 400 ученици и 45 учители.

***Полуструктурирани интервюта с учители за проучване на нагласите към различието, приобщаващото образование и факторите, които влияят на формирането на нагласи***

В периода юни – септември 2017 дисертантката проведе 29 полуструктурирани интервюта с учители от трите училища. Разговорите протичаха по предварително създаден списък от изследователски отворени въпроси, които бяха допълвани и конкретизирани в зависимост от хода на интервюто. Интервютата бяха записвани с аудиотехника. Трябва да се отбележи, че далеч не всички респонденти имаха първоначално желание за разговор, но всички бяха откровени и настроението се променяше в хода на интервютата. Всички интервюта бяха проведени на място, в

съответното училище, в уединена стая. Средната продължителност на интервютата е около 35 минути. Въпросникът е приложен в Приложение Д.

***Методика със запечатана кутия за анонимно проявяване на нагласите към приобщаващото образование и средата в училище***

Първоначално дисертантката възнамеряваше да използва запечатаните кутии като проективна методика, която да помогне на учителите да проявят своите нагласи към приобщаващото образование и средата в училище. По време на множеството неформални разговори след интервютата, обаче, стана ясно, че е по-добре да има и незадължителни въпроси, които да осигурят участие на учителите. Така, учителите от трите училища имаха възможност и бяха поканени анонимно да предоставят своите мнения, съображения, въпроси и отговори на незадължителни въпроси като ги поставят в запечатана кутия в учителската стая. Кутиите бяха неголеми (с размера на кутия за обувки), облепени в бяло, инструкцията беше предоставена до кутията, на ламиниран лист А4 и кутиите пребиваваха 3 седмици във всяко училище, в периода септември-октомври 2017 година. Инструкциите са описани в Приложение Е. Въпросите, които нямаха задължителен характер и бяха дадени като примерни са: Кое най-трудно променяте в себе си за да сте приобщаващ учител? Какво се получава по-лесно в училище, когато средата е приобщаваща? Защо си струва да се работи за приобщаване в училище? Какво Ви помага да се чувствате приобщен/а в училище?

***Анализ на случай – социално-педагогическа програма на ЦПО „Едно училище за всички“***

На няколко пъти по-горе в текста става дума за програмата “Едно училище за всички”, която Център за приобщаващо образование създава и изпълнява. В този труд тази програма (или проект) е използвана като нагледен пример от практиката (case study) на социално-педагогически модел за работа с училища, който, освен другите цели, има и такава за промяна на нагласите на учителите към по-приобщаващи. За целта, програмата “Едно училище за всички” ще бъде разгледана през перспективата на усилията, насочени към промяна на нагласите.

Така, ще разгледаме дейностите и средата, които са спомогнали за постигането на измерима и позитивна промяна на нагласите на общообразователните учители в пет училища.

Данните за описвания социално-педагогически подход са събирани от дисертанта както от различни проектни документи (отчети, анализи, външна оценка), така и лично, чрез наблюдение по време на работа по проекта.

### ***Изследвания на нагласите на учителите към приобщаващото образование***

Както е упоменато по-горе, през 2014 и 2015 година бяха проведени две проучвания - на пилотните училища и национално представително, съвместно с Глобъл метрикс, на нагласите на учителите към приобщаващото образование.

Така, първото изследване е проведено в периода май-юни 2014 година, сред 102 учители на деца от първи до осми клас в пилотните училища на проекта. Информацията е събирана чрез пряка анкета, а използваните методи на статистически анализ са едномерни и двумерни разпределения, изследване на зависимости и връзки между променливите, средни аритметични, мода, медиана, агрегиране на суми и екстраполация на съотношения между множества. Освен изследване на нагласите на общообразователните учители към приобщаващото образование, проучването има и други цели, които не са обект на настоящия труд и няма да бъдат разглеждани тук. Демографските индикатори, използвани в изследването, показват, че участвалите учители от пилотните училища споделят сходни характеристики с учителите в България. Така например, над 95% от учителите са жени, повечето учители (73%) са по-възрастни от 45 години и имат стаж над 20 години (61% от интервюираните учители).

Второто проучване е национално представително и е проведено от социологическа агенция Глобал Метрикс по поръчка на Център за приобщаващо образование в периода 6 – 20 юни 2015 г. сред 311 учители на деца от 1 до 8 клас. С тях са проведени стандартизирани интервюта с помощта на структуриран въпросник за провеждане на количествено изследване. Целта му е да представи нагласите на учителите към приобщаващото образование, тяхната степен на увереност и подготвеността им за работа с деца със специални образователни потребности и деца с обучителни трудности. Демографските показатели са типични за страната – делът на мъжете е б-

7%, най-често учителите се намират във възрастовата група между 41 и 60 години. В тази възрастова група попадат 76% от интервюираните (41% между 51 и 60 г. и 35% между 41 и 50г.). Липсата на млади учители е най-осезаема в малките градове и селата, където делът на по-възрастните педагози е над 80-85%. Закономерно, почти две трети от учителите преподават повече от 20 години.

Резултатите от двете изследвания доказват, че нагласите на учителите от петте пилотни училища са се повишили през втората година, в сравнение с първата, както и ясни разлики между нагласите на учителите от петте пилотни училища по програма “Едно училище за всички”, и останалите учители, участващи в изследванията (Център за приобщаващо образование, 2014; Център за приобщаващо образование, 2015).

## **Глава 7: Резултати от емпиричното изследване**

### **7.1. Вторичен мета-анализ на резултатите от пилотно изследване на експлицитни и имплицитни нагласи на тридесет български учители от три различни училища чрез въпросници и SC-IAT тест**

Главата представя резултатите от изследването, които потвърждават само част от първоначалните работни хипотези на изследователите, а именно, че имплицитните (несъзнавани) нагласи към приобщаващото образование на български учители от три различни училища в страната ще бъдат по-негативни от експлицитните, че формирането на приобщаващите нагласи на учителите се повлияват значимо от фактори, свързани със средата, самите тях и по-малко – с учениците, заедно с коментар и съпоставки с интервютата с учители от същите училища.

Методиката е създадена с оглед измерване и сравняване на експлицитните (съзнавани) и имплицитните (несъзнавани) нагласи към приобщаващото образование на български учители от три различни училища в страната. То има за цел да сравни получените резултати с тези от предходни проучвания (ЦПО, 2014; ЦПО 2015) на Центъра за приобщаващо образование (Центъра) и да провери някои от съществуващите хипотези за факторите, формиращи и въздействащи на тези нагласи. Изследваните фактори и тяхното влияние върху нагласите и компетентностите на учителите са: продължителността на трудовия стаж, личния контакт от работа с „трудни“ деца, подкрепа от директора, възприето чувство на себеувереност,

формалната подготовка за работа с деца с индивидуални различия (висше образование в областта, обучения, следдипломни квалификации и др.).

***Фактори и характеристики, които са във взаимовръзка с определен тип нагласи към приобщаващото образование***

*Корелационни тенденции повлияни от компетентността и институционалните политики*

Учителите, с които е работено по програма 'Едно училище за всички' показват по-положителни нагласи към приобщаващото образование, отколкото учителите от другите училища. Учителите от училището, което не е работило с Центъра, и което не работи целенасочено за изграждане на приобщаваща училищна среда, действително демонстрират най-ниски нагласи от трите групи, както по експлицитни (леко позитивни, коефициент 54), така и по имплицитни нагласи (леко позитивни нагласи, коеф. +0,30). Представителите на училището, което е започнало работа по изграждане на приобщаваща училищна среда четири месеца преди провеждането на изследването, демонстрира най-позитивни имплицитни нагласи (силно позитивни нагласи, коеф.+0,79), но в същото време експлицитните нагласи за групата също са леко позитивни. Изследваните лица от групата на учителите, работили в училище-партньор на Центъра, показват умерени позитивни нагласи, както експлицитни (коеф. 61), така и имплицитни (коеф. +0,51).

***Сравнение и тенденции между имплицитните и експлицитни нагласи***

Неочаквано, хипотезата, информирана от подобни изследвания в чужбина, че във всички групи имплицитните нагласи ще бъдат по-негативни от експлицитните, не се потвърди. Напротив, наблюдава се относителна консистентност между двата вида нагласи, макар че значима корелация по Пиърсън не се открива при двете променливи.

***Емпирични тенденции в триелементното формиране на нагласите - афективен, когнитивен и поведенчески път***

Получените резултати показват слаба зависимост между индикаторите в скалите. Не се откриват стабилни тенденции за формиране на нагласи по един или повече от трите пътя (афективен, когнитивен и поведенчески) между групите изследвани учители. Най-силно влияние върху формирането на нагласите имат

афективния и поведенческият компоненти, но това твърдение е защитимо по-скоро от резултатите от интервюта.

## **7.2. Полуструктурирани интервюта с учители за проучване на нагласите към различието, приобщаващото образование и факторите, които влияят на формирането на нагласи – обобщение**

Интервюта са развити около няколко тематични ядра, а именно:

- Отношение и нагласи към приобщаващото образование
- Отношение и нагласи към различията
- Фактори, свързани с характеристики на (образователната) среда
- Фактори, свързани с характеристики на децата
- Фактори, свързани с характеристики на учителите
- Фактори, които са повлияли и влияят върху формиране на нагласите – афективни, поведенчески, когнитивни

Резултатите са разгледани поотделно за всяко от трите училища, като те са обозначени съответно като училище А, с което Центърът е работил в продължение на две години по програма “Едно училище за всички”; училище Б, с което Центърът е работил от четири месеца по втората фаза на същата програма и училище В, с което Центърът не е работил по посока изграждане на приобщаваща училищна среда.

### **Училище В**

Ако трябва да обобщим общите нагласи на учителите в **училище В** към приобщаващото образование, то те са силно негативни към реформата в образованието, която прави приобщаващото образование задължително. В същото време, учителите от училище В показват толерантност и дори декларират позитивни нагласи към индивидуалните различия – “различието ни развива”, “различието е градивно”, “ние искаме да работим, различията не ни пречат”, “лошотията и злобата – това е най-голямото различие, сред децата се срещат рядко, иначе всички сме различни”.



По отношение на факторите, които подпомагат формирането на нагласи към приобщаващото образование, един фактор, свързан със средата прави силно впечатление в това училище, което не е участник в програмата Едно училище за всички, и бива изтъкван от всички – взаимоотношенията с родителите. Интересно, това дори не е фактор, споменат в международните изследвания, разгледани в Раздел I. Учителите са категорични, че ролята на родителите е ключов фактор за техния успех и оттам – чувството за справяне (“без подкрепа на родителите не мога”, “учителя каквото и да направи, той не може без родителите”, “ключът към успеха е партньорството с родителите”, “без родителите не мога да помогна”, “без родителите нищо не можем да направим”, “помогне ли родителят, получава се с детето”) макар, че повечето си спомниха успешни случаи, в които са се справили и без съдействието на родителите. От другите фактори, свързани с характеристики на (образователната) среда, като най-положително въздействащи учителите определят наличието на подкрепа в класната стая – от помощник учител или ресурсен учител, както и подкрепата и водещата роля на директора. По отношение на факторите, свързани с децата, категорично най-затрудняващ и предизвикващ най-негативно отношение е поведението на учениците, особено когато то е агресивно. Последно, факторите, свързани с характеристики на учителите са също доста категорични. Независимо от възрастта и трудовия стаж, учителите сочат личния контакт и личния опит като водещ фактор в изграждането на позитивни нагласи.

Въпреки че въпросниците не могат да очертаят стабилни тенденции при учителите за основния път, по който нагласите им се формират (афективен, когнитивен или поведенчески), интервютата (а и бележките в кутия) бяха достатъчно показателни. Така, повечето учители спонтанно описаха ситуации и поведения, които обрисуват техния път за формиране на нагласите като поведенчески и/или афективен.

### **Училище Б**

Резултатите в **училище Б** очертават малко по-различна картина. Нагласите към приобщаващото образование са или смесени, или “разнопосочни”, като няколко респонденти посочиха, че става въпрос за страх, неразбиране и неяснота (“Наредбата за приобщаващото образование е най-трудна”). За разлика от училище В, тук нямаше

сегрегационни нагласи, но пък тук приобщаването се разглежда най-вече като работа с деца от ромски етнос. На фона на работата с деца от ромски произход, опитът за работа с деца с увреждания или с обучителни затруднения се разглежда като по-екзотичен и не толкова натоварващ (“по-различните деца даже са ми по-приятни, по-ми идват...”).

Сходно с училище В, и тук учителите имат много силни вътрешни емоционални мотиви – “аз искам да помагам просто”, “Дядо Господ така ми е предначертал – все с такива деца да работя”, “мен специално си ме боли за това училище и за селото, искам да ги ограмотя дечицата”, “помагаме с каквото можем, с дрешки, с храна, от чисто човешка гледна точка, не от съжаление, просто след първоначалния шок от бедността искаш да помогнеш”. Тук отново учителите усещат себе си като помагачи и спасяващи, макар и много отговорно – “училището е единственото място да чуят, да видят, да разберат нещо различно”.

По отношение на факторите, които подпомагат формирането на нагласи към приобщаващото образование, факторът родители тук не беше толкова тежък, нито толкова поляризиран и негативен. По-скоро учителите бяха примирени с липсата на родителска подкрепа и затова не го споменаваха като фактор, който им помага или пречи в работата и във формирането на нагласите, а по-скоро като непроменима даденост. Други два фактора, свързани с характеристики на образователната среда, които респондентите определят като най-значими за формиране на положителни нагласи са подкрепата на директора и подкрепата на колегите. За разлика от другите училища, тук учителите не споменаха за нужда от помощник учител или ресурсен учител, и само някои споменаха важността на методическите и материалните ресурси. Вероятно понеже тук приобщаването се разглеждаше повече като работа с деца с различен етнически произход, не бяха изразени нагласи за отделяне на децата. По отношение на фактори, свързани с децата, най-голяма трудност предизвикват децата със сериозно академично изоставане, като няколко причини бяха изтъкнати – базова неграмотност, различен майчин език, отсъствия, ментални увреждания, нагласи на семейството и родата и липса на социализация. От факторите, свързани с характеристики на учителите, като най-съществен беше очертан личния опит и личния контакт.

Сред тази група учители като най-вероятен водещ начин за формиране на нагласите се очерта поведенческият, следван от афективния.

### **Училище А**

Учителите в **училище А** разказват малко по-различна история. По отношение на нагласите към приобщаващото образование, част от тях ги определят като положителни, част като “различни, според училището”, а голяма част отговарят, че “може би голяма част още не са осъзнали какво е това”, “напоследък се усеща едно разбиране”, “бяха негативни, но вече са позитивни”. Въпреки тези единични негативни мнения, голяма част от екипа използва многократно думата “търпение”, подчертавайки, че е необходимо време, усилия и знания за да се променят нагласите, така както са се променили техните.

По отношение на различията, учителите сочат най-вече характера като такова индивидуално различие, както и темперамента. Трудно се сещат за индивидуални различия в класната стая, които да представляват истинско затруднение – “стремя се да разбера всяка гледна точка, да разбера всяко дете от какво има нужда, дали можем да го разберем, дали е със СОП или не, по-скоро каква е потребността на детенцето”. И тук повечето учители изразяват силни нагласи към помагане и разказват редица успешни истории за приобщаване и помощ на деца. Учителите изтъкват като основна мотивация за работа вътрешното си разбиране и нагласа, че те са учители за да учат, водят и помагат – “то ми е вътре в мен, призвание, нужда”.

За разлика от училище Б, тук учителите в по-голяма степен имат желание да работят с родителите и имат повече надежда, че взаимодействието е възможно и ще бъде от полза за всички – “още на първата родителска среща го обяснявам на родителите, че ще уча децата да живеем заедно, и те запомнят, препредават, осмислят...”

В това училище, по-категорично отколкото в другите, ролята на директора е изведена като ключова измежду факторите на средата, които формират нагласи. На второ място като важни фактори от образователната среда, се появяват подкрепата от ресурсен учител, помощник-учител или специалист. По отношение на факторите, свързани с характеристики на децата, най-трудни са отново поведенческите проблеми,

следвани от специфични обучителни затруднения, академично изоставане и/или ментални увреждания. От факторите, свързани с характеристики на учителите, най-значим за изграждане на положителна нагласа към приобщаващото образование изглеждат, почти единодушно, личният опит и личният контакт.

Поведенческият компонент на нагласите изглежда най-силно застъпен при учителите от училище А, следван от афективния (“...любовта към децата при мен е водеща, да ги разбираш, съпреживяваш...”).

### **7.3. Методика със запечатана кутия за анонимно проявяване на нагласите към приобщаващото образование и средата в училище**

#### **Училище А**

**Училище А** предостави 9 мнения, като всяко съдържа отговори и на четирите поставени въпроса. Учителите посочват най-различни ползи от приобщаващото образование, като улеснената комуникация с учениците и родителите, както и между самите деца, посочват изрично и че децата стават партньори в учебния процес и участват повече, както и екипната работа. Посочени са и съвсем практични неща, като усвояването на нови умения, повишената мотивация и у ученици, и у родители, и у учители. Учителите пишат и за каузата и ценностите на приобщаващото образование, и обясняват нуждата от него с резултатите (които си струват). Като най-помагачи в личен план са изтъкнати подкрепата и разбирането на колегите, както и подобреният начин на работа, чувството на успех и подобрената комуникация с колеги, ученици и родители.

#### **Училище Б**

**Училище Б** предоставя 14 листчета с отговори. Ползата от приобщаването е ситуирана основно в смисловото гнездо на благополучието, подобрения контакт и доверие на учениците, както и в конкретните ползи, които ще настъпят за учениците и образователния процес, а смисъла от него учителите основават на ценности –на тези за взаимно уважение, приемане на различията и помощ и подкрепа. Това, което помага на учителите да се чувстват приобщени са “разбирателството” и “обученията”.

## **Училище В**

В кутията на **училище В** има само три листчета. Интересно, като най-трудна за преодоляване е описана неблагодарността. Като ползи от приобщаването са посочени най-вече екипната работа и подобреният учебен процес. Като най-голяма подкрепа в личен план е посочен директора.

### **7.4. Резултати на програмата “Едно училище за всички”, фаза I, по отношение на промяна на нагласите на учителите към приобщаващото образование**

Разгледани са четири основни показателя/въпроси, които Центърът за приобщаващо образование проследява през трите години. Те са:

1. Лично отношение към приобщаващото образование и към различните видове затруднения, които учениците имат.
2. Лична оценка на приобщаването в училище.
3. За кого е приобщаващото образование?
4. Кой е отговорен за въвеждане на приобщаващото образование в училище?

Въз основа на данните може да се твърди, че учителите са повишили своята компетентност, както и своята мотивираност и са станали по-приобщаващи. Като следствие от това голяма част от тях, дори и първоначално скептичните се чувстват по-продуктивни, ефективни и са по-активни.

Така, с 37% се е увеличила личната подкрепа на приобщаващото образование при учителите от петте пилотни училища за 2 години. Между 2014 и 2016 г., учителите категорично променят и разбирането си, че приобщаващото образование е насочено не към конкретна, отделна група деца, а към всички деца. Освен това, те виждат мястото в системата на приобщаващото училище и на родителите, а така също и своето място. Една от съществените промени е, че учителите променят разбирането си за собствената си роля в процеса по приобщаване спрямо 2014г. - с 23% повече са тези, които приемат, че те са водещи на процеса. Въпреки, че ресурсните учители са важна част от подкрепата за децата със специални образователни потребности, разбирането на учителите за тяхна роля като основна е намаляло с 12%.

Отвъд заявената нагласа на учителите към приобщаващото образование, другия вид нагласа, чиято промяна Центърът проследява през 2015 и 2016 г. е отношението на приемане на учениците с различен вид затруднения. В сравнение с резултатите в пилотните училища от 2015 г., резултатите в нагласите на учителите от 2016 година отбелязват напредък. Особено видим е този напредък, когато бъде сравнен с резултата от национално представителното проучване на нагласите на учителите от 2015 г (ЦПО, 2015). Тези промени позволяват на Центъра категорично да твърди, че при учителите, които полагат целенасочени усилия в посока изграждане на приобщаваща училищна среда, нагласите към приемане на учениците с различни затруднения се променят в положителна посока.

## **Глава 8: Анализ на резултатите и дискусия**

### **Нагласи към приобщаващото образование**

Хипотезата, че в училището, в което е работено най-дълго нагласите ще са най-позитивни не се потвърди. Част от обясненията могат да дойдат от различната социална среда, от контекста в различните училища. Това, че в групата на учителите, които най-дълго време са работили целенасочено за изграждане на приобщаваща училищна среда, се наблюдават умерено позитивни нагласи, а не силно позитивни, би могло да се дължи на тяхната опитност в сферата и добро познаване както на преимуществата, така и на предизвикателствата на приобщаващото образование. Сравнително високите резултати на училището, което отскоро е партньор на Центъра за приобщаващо образование, могат да се обяснят с това, че у учителите са се изградили позитивни първоначални нагласи към концепцията за приобщаващото образование, но същевременно все още не са се сблъскали с предизвикателствата, която систематичното му прилагане изисква. Именно този момент, в който са проведени интервютата и тестовете – след първоначалното одобрение и преди да започнат задълбочена работа по програмата ЕУВ би могъл да е определящ за позитивните нагласи. В допълнение, учителите от новото училище - партньор споделиха гордост и удовлетворение от факта, че са били забелязани и с радост споделяха за работата си. Има вероятност този фактор също да допринесе към изразените позитивни нагласи към приобщаващото образование.

Разглеждайки социалните фактори, които оказват влияние (моментно и постоянно) върху формирането на нагласите на учителите, е добре да отчетем моментната ситуация и в училището партньор на Центъра. Към дадения момент то се намираше в несигурна и неясна ситуация, понеже преживяваше смяна на директора си, основал училището и характерен с авторитарен стил. Различен е и контекста в училището, което не работи експлицитно за изграждане на приобщаваща среда. То се ръководи от изключително амбициозен и подкрепящ директор – фактор, който влияе на нагласите на учителите както към приобщаващото образование, така и към участието им в изследването.

Т.е. виждаме как в нашите три училища А, Б и В не само учителите, не само учениците, но и колегите, и родителите, ресурсите и подкрепата, както и директорите оказват съществено влияние върху формирането на учителските нагласи.

#### **Разминаване между нивото на формална подготовка за работа с деца с индивидуални различия и възприетата себеувереност**

Обяснение изисква и разминаването между нивото на формална подготовка за работа с деца с индивидуални различия и възприетата себеувереност, които стават видими от тестовете. Същото несъответствие се забелязва и между подготовката и нагласите към приобщаващото образование. Възможно обяснение е, че тези разлики идват поради различния личен опит на учителите. Изследването ни не позволява да задълбочим анализа и спрямо това как биографичните особености на самия субект повлияват на нагласите, но интервютата осветлиха част от важността на личния опит извън това колко години е той. Например, учителите изтъкваха биографични данни като това дали са от това село, връзките си с ромския етнос, възрастта им, предишни професии и др. Личният опит, така или иначе, е формиращ фактор за повечето от тях, а от интервютата стана ясно, че липсата на формална подготовка не означава непременно липса на подготовка, релевантни знания или умения. От друга страна е възможно учителите, които имат по-слаба формална подготовка да са по-малко критични и да не отчитат някои аспекти на определени ситуации, които по-добре обучените учители биха оценили като предизвикателни или дори проблемни.

## Разлики между имплицитни и експлицитни нагласи

Друг показател, по който първоначалните хипотези се разминават с реалните резултати, е отношението между експлицитните и имплицитните нагласи към приобщаващото образование. Хипотеза на изследователите беше, че имплицитните нагласи ще бъдат по-малко положителни от експлицитните, тъй като при измерването на експлицитните нагласи не се улавят всички нюанси на нагласите и има висок риск от даване на социално желателни отговори (Fazio, R. et al., 1995; Scior, K., 2015). Резултатите за двете променливи, обаче, са близки и при трите групи. Корелацията между експлицитните и имплицитните нагласи е положителна, но незначима.

Има поне две валидни обяснения на този резултат. На първо място, използвани са инструменти за измерване на имплицитните нагласи, които са основно когнитивни, а не афективни стимули (Gawronski, B. & LeBel, E., 2008; Smith, C. & Nosek, B., 2011). С други думи, асоциативният тест, съставен за целите на изследването, си служи с вербални стимули, вместо, например с чисто визуални, т.е. активира едновременно когнитивните и афективните нагласи, а не само афективните. Измерване на нагласите посредством асоциативен инструмент, който използва единствено афективни стимули, каквито са визуалните, би могло да провери дали използваните стимули са оказали ефект върху резултатите.

Другото обяснение ни бе предоставено по време на интервютата. Приобщаващото образование се възприема, все още, като наложено отгоре, още една прищявка на тези, *“които нямат никаква представа какво е да работиш всеки ден в класна стая с 25 ученика”* (цитат от интервю). То е подложено на широка обществена критика, в почти всички медии (Колчев, Н., 2017), което прави излишни социално желаните отговори в негова подкрепа. Парадоксално, подкрепата за приобщаващото образование на много места все още е по-неприемлива социално от подкрепата на сегрегацията. Наличието на явни, различни от положителни нагласи към приобщаващото образование далеч не е неприемливо в българското общество (все още някъде се водят дебати дали то е успешно), колкото, например, е наличието на отявлено расистки или сексистки нагласи. В същото време, дори расистки и сексистки нагласи, изразени публично рядко са обект на обществена или институционална



санкция. За да обобщим, самата тема по никакъв начин не изисква социално желателни отговори, като гарантираната анонимност в тестовете допълнително подсилва възможността хората да са откровени. Тази, донякъде изненадваща находка подчертава, че нагласите и компетентностите не могат да се формират само от тесен педагогически опит, дори и той да е позитивен. Социалният опит, включващ стереотипи, общностни нагласи, медийна политика и др. има формиращо значение и е необходимо да бъде отчетен.

### **Начини за формиране на нагласите**

Принос на това изследване е дефинирането на начина, по който учителските нагласи в България се формират. Така, повечето учители формират своите позитивни нагласи афективно или поведенчески и значително по-малка част – когнитивно, през мислене и обработване на различна информация. От интервютата стана видно, че почти всички учители имат някакъв личен опит и поне една лична история за работа и приобщаване в клас на едно много специално дете. В същото време те споделят своите съмнения и, понякога, повърхностно одобрение към “приобщаващото”, както те наричат държавната политика. На въпроса защо го правят (приобщаването), повечето учители отговориха с чувство, че това е тяхно призвание, работа, човешка отговорност да се грижат за всички ученици в техния клас. Направи впечатление честата употреба на думата “майка” – “аз съм им като майка”, “наричат ме мамо”, “поякога съм по-добрата майка” и др. Четиримата учители от мъжки пол имаха сходна, майчинска нагласа, съвместно с лична отговорност и грижа за всички “техни” деца (от класа). Различните въпроси и опити да се проверят разбирането и вярванията на учителите за разнообразието в училище, за идеята за социална справедливост и равни права в повечето случаи бяха възприемани като служебни опити и лишени от истински смисъл “купешки клишета”. Очевидното противоречие на реалните истории за приобщени деца с тяхното декларирано несъгласие с държавната политика за приобщаване на всички деца в клас, повечето учители обясниха с това, че става въпрос за две много различни неща. Едното е натрапена, бюрократична и безсмислена (и несъгласувана с тях) държавна административна тежест, а другото – “живия живот”, истинските, “техните” деца. Така, приобщаването и формирането на позитивни нагласи към него е

в обширното поле на милосърдието, майчината грижа и покровителството, докато националното законодателство е възприемано като безсмислена бюрокрация. Ако се опитаме да разгледаме тази ситуация през теорията за дейността (вж. по-долу), възможно обяснение би било, че става въпрос за лоша комуникация на новите политики (правила), което води до отпор. Вероятно обяснение бихме намерили и в теорията за адаптивните цикли в социалните системи, разгледана в първа глава на теоретичната част, т.нар панархия. В този случай, въвеждането на нови политики отгоре надолу, без достатъчно съгласуване с повечето учители, би ни помогнало да предположим, че образователната система по-скоро би имитирала промяна, отколкото да я осъществи. Възможни са и много други обяснения, но те не са обект на този дисертационен труд. Очевидна препоръка – за да се избегне приобщаването само на определени деца - тук би била професионализация на учителската професия, но това също е отвъд задачите ни.

Досега, за представянето на данните използвахме разделението на външните фактори, които влияят на формиране на нагласите на учителите, на три групи – свързани с образователната среда, свързани със самите учители и свързани с децата. Събраните данни, обаче, демонстрират много по-широк обхват от фактори, които оказват влияние – например бедността и нагласите на родителите. Този по-широк диапазон от взаимно влияещи си фактори, които оказват влияние на формирането на учителските нагласи към приобщаващото образование беше очертан в предишната седма глава при представянето на данните. Най-общо можем да ги изредим така – национални и местни образователни политики, закони и наредби, управление в училище, вярванията на други учители и на местната общност за разнообразието в училище, училищна култура (субективна норма), наличие и качество на подкрепата (помощник учители, специалисти, методически данни), взаимодействие с родителите, нагласи към образованието, бедност на района и на семействата, лични фактори, свързани със самите учители, както и такива свързани с учениците и др. Голяма част от изброените фактори са социални, но значение имат и личните, и професионалните.

Разбира се, нашето изследване не е изключение. Много изследователи, както и практики очертават голямо разнообразие от фактори, които са ключови не само за формиране на нагласи на учители, но и за осигуряване на устойчиви приобщаващи

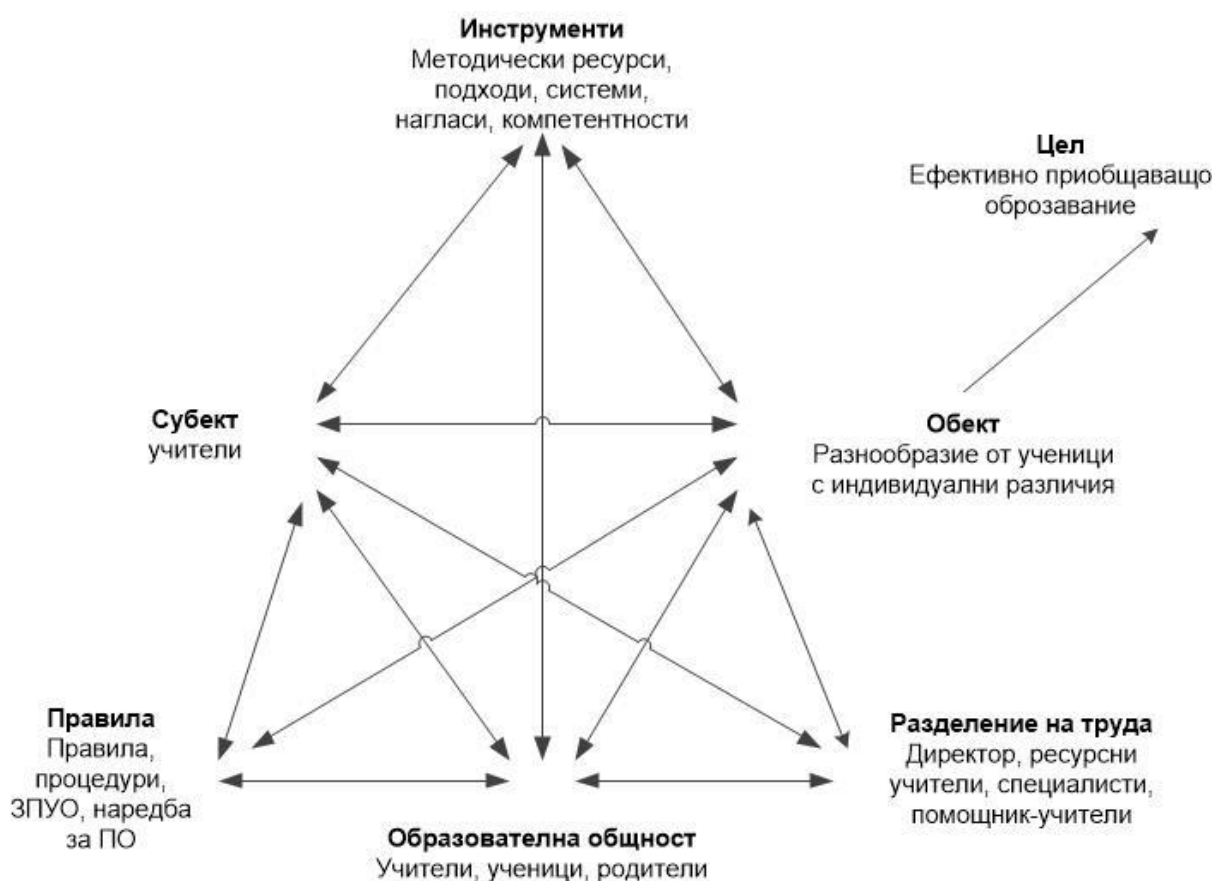
реформи (Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey, & Liebert, 2006). Поради тази причина за рамка на анализа на резултатите ще използваме Теорията за дейността на Юри Енгестрьом (Engestrom,1999). Тя предлага добра методическа основа, на която да изследваме връзките между общностното, институционалното и личното измерение на формирането на нагласите при учителите, като е и добра призма, през която да се изследват едновременно и хомогенността, и хетерогенността в отговорите на учителите.

Елементите на (образователната) система, които теорията на Ю. Енгестрьом разглежда във взаимодействието им, са субект, обект, инструменти, правила, разделение на труда и образователна общност, в преследване на определена цел. Когато разглеждаме тези елементи в контекста на класната стая, те изглеждат така – учителите (*субект*), са въввлечени в обучението на ученици (*обект*), с помощта на редица ресурси като учебници, методически указания, помагала, подходи и системи (*инструменти*). Наличието на ресурсен учител, други специалисти или дори помощник учители на някои места е *разделението на труда* от схемата по-долу, а правилата са както национални (*ЗПУО, Наредба за ПО*), обществени норми, така и местни, както валидни за цялото училище (*Правилник за вътрешния ред*), така и само за този клас (*Правила на класа*). *Образователната общност* може да е различна за всяко училище, като едно може да включва повече родители и общинските власти, например, а друго – да включва родителите в по-малка степен, но всички те ще включват учителите, учениците, родителите, непедагогическия персонал и др. Целта, разбира се, е качествено приобщаващо образование. На фиг.21 по-долу тази схема е представена графично.

На тази схема, теорията на дейността илюстрира ролята на учителите в училище в по-голям, социален контекст, като излиза от чисто личните нагласи и компетенции.

Ако отново погледнем към нашите три училища А, Б и В, можем да открием емпиричните доказателства за това, че не само учителите (*субекти*), не само учениците (*обекти*), но и колегите и родителите (*образователната общност*), ресурсите и подкрепата (*инструментите*), както и директорите (*разделение на труда*) оказват съществено влияние върху формирането на учителските нагласи. Именно

въздействието върху всички тези фактори вероятно допринася за успеха на социалнопедагогическата програма Едно училище за всички. По същия начин, ние можем да твърдим, че за да се променят нагласите и компетентностите на общообразователните учители към по-позитивни спрямо приобщаващото образование, необходима е промяна на различни социални и институционални фактори, които да направят това възможно (инструменти, правила, общност, разделение на труда).



фиг.21

За да завършим доказателствената част и да докажем третото и последно хипотетично твърдение, а именно, че социално–педагогическите подходи и програми са подходяща основа за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности на учителите, понеже те предлагат педагогическа подкрепа, която е адаптирана спрямо анализ на контекста (образователната среда) и на факторите, които повлияват нагласите на учителите, използваме рамката на теорията на дейността за да

разгледаме програмата Едно училище за всички (ЕУВ), която успява да повлияе позитивно промяната на нагласите на учителите в пет български училища.

За да проследим успеха (и трудностите) на програмата Едно училище за всички, е обърнато внимание на действията спрямо всяка една от шестте позиции в системата на училището, описана според теорията на дейността. При анализа на този случай би било коректно да опишем ролите на Центъра едновременно в образователната среда (като подкрепящи съмишленици) и в разделение на труда (като консултант), както и в правила, като въвеждащи нови такива за всяко училище.

Резултатите, представени в предходната глава, анализът и вторичният анализ, както и разглеждането на една специфична социално-педагогическа програма, Едно училище за всички предоставиха и емпирични доказателства за трите хипотетични очаквания, а именно, че: а)приобщаващите нагласи и компетентности на учителите имат ключово значение за успеха на приобщаващото образование в България; б) формирането на приобщаващи нагласи и компетентности на българските учители е силно повлияно от социални фактори и обстоятелства и в) социално–педагогическите подходи и програми са подходящи за формиране на приобщаващи нагласи и компетентности на учителите, понеже те предлагат педагогическа подкрепа, която е адаптирана спрямо конкретната образователна среда и спрямо факторите, които повлияват нагласите на учителите.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образователните политики в България вече не са в полето на медицинския модел и са позиционирани в нова парадигма, която по цял свят изисква позитивни приобщаващи нагласи от учителите (Brownlee & Carrington, 2000). От учителите се очаква да предефинират ролите си и да споделят отговорността в намирането на нова гледна точка, която да им позволи да видят всеки ученик като част от техния клас и като способен да учи. Срещите на автора с тези тридесет учители, които споделиха своите вярвания, страхове и ценности, както и с всички, с които през годините е

работил, ни карат да вярваме, че тази гледна точка далеч не е нова, нито чужда. Надяваме се, че все повече учители в България ще могат да я споделят.

В заключение остава удовлетворението на изследователя, че в резултат на теоретичното и емпиричното изследвания се очертава ясна картина на това, как изглежда една успешна социално-педагогическа програма за промяна на нагласите и компетентностите на българските учители. Няколко са компонентите, които трябва да бъдат отчетени при дизайна и изпълнението на подобни програми и които са, по същество, синтезирани препоръки за практическа работа, под формата на въпроси, или контролен списък:

- Включени ли са трите компонента на нагласите (афективен, когнитивен и поведенчески) в дизайна на програмата и как? Т.е. имаме намерение да влияем афективно, поведенчески или когнитивно? Как предвиждаме да се прояви очакваната промяна? В поведението, в изразяването или след измерване (преди и след интервенцията)? Описаните в част I, глава 4 различни подходи за повлияване на нагласите са добър ресурс и се съчетават добре един с друг, което прави възможно тяхното използване в най-разнообразни по дизайн социално-педагогически програми.
- На кои фактори (свързани с децата, със самите учители или със средата) е създадена да въздейства програмата?
- Как се оценява актуалната ситуация? Как се измерват съществуващите нагласи и компетентности?
- Резултатите от изследването сочат, че имплицитните нагласи на българските учители не са труднопреодолим фактор (както е в много други държави), понеже са сходни с екплицитните. Тази находка, обаче, заслужава да бъде изследвана допълнително, с по-голяма извадка.
- Предвидени и отчетени ли са и шестте елемента, съгласно Теорията на дейността на Ю. Енгелстром? Те имат място във всяка една социално-педагогическа програма. Въздействието върху тях може да се планира целенасочено, може да се анализират текущите взаимодействия и влияния (факторен анализ), а може и да се отчитат резултатите върху шестте елемента,

дори и интервенцията да е върху само един от тях. Елементите на образователната система, които теорията на Ю. Енгесрьом разглежда във взаимодействието им, са субект, обект, инструменти, правила, разделение на труда и образователна общност, в преследване на определена цел. (вж. Фиг.21)

## НАУЧНИ ПРИНОСИ

Освен чисто практически приложимия контролен списък за създаване, изпълнение и оценка на социално-педагогически програми за промяна на нагласите и компетенциите, описан по-горе, този дисертационен труд има и няколко други приноса. Приложим практически принос, освен горепредложения контролен списък, е разработения методически дизайн за оценка на нагласите на общообразователните учители – както и на различните фактори, които оказват влияние.

В теоретичен план това са анализът и концептуализирането на голям обем от данни и теории от различни дисциплинарни полета, които сме обединили в една обща рамка, позволяваща разглеждането и, впоследствие, предлагането на работещи инструменти за промяна на нагласите и компетентностите на общообразователните учители.

Настоящият дисертационен труд оставя и препоръки за изследване на няколко неизяснени академични въпроса. Така, би било полезно пилотното изследване на имплицитни нагласи, съгласно методиката *single target implicit association test (ST-IAT)* да бъде разширено и да работи с по-голяма извадка, за да могат изводите да са сравними и с чужди изследвания (Greenwald & Krieger, 2006; Scior, 2014). Важно е да бъдат изследвани и факторите, които повлияват имплицитните нагласи на българските учители, макар това да е ново и малко изследвано поле и на световната академична сцена. Осветените взаимовръзки между социалните фактори, средата, социално-политическата обстановка и нагласите на учителите също заслужават по-детайлно изследване, което да включи и анализ на това какво отражение биха имали тези фактори върху свързаните с нагласите и компетентностите поведения на учителите в класната стая. Теорията на дейността на Ю. Енгесрьом може да бъде приложена и в анализа на други текущи или бъдещи социално-педагогически програми и подходи, за да се проследи въздействието и да се направи по-задълбочен академичен анализ на

социалните фактори, които повлияват качествено образование за всички, както и да се очертаят възможни подходи за въздействие.

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Колчев, Н. (2017). Приобщаващото образование и дейността на Центъра за Приобщаващо образование -отражение в медиите за периода януари 2014 – юли 2017 г. <https://www.cie.bg/cache/files/221.pdf>
2. Николаева, С. (2012). Мениджмънт на класа. Анубис.
3. Център за приобщаващо образование (2014). Опит и нагласи на учителите в пилотните училища към приобщаващото образование: Изследване сред учителите, <https://www.cie.bg/bg/cat/resursi>
4. Център за приобщаващо образование (2015). Националнопредставително изследване на нагласите на учителите към приобщаващото образование, <https://www.cie.bg/bg/cat/resursi>
5. Alexander R. (2004). Still no pedagogy? Principle pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 34, No. 1, March 2004.
6. Andriichuk N. (2017). *Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, Vol. 4, No. 1 (2017),97-104, [journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/download/1918/1905](http://journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/download/1918/1905), accessed on October 10, 2017
7. Avramidis E., Bayliss P. Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
8. Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, accessed on 12.10.2015



9. Bender , W. , Vail, C., Scott K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities.*, 1995, Feb;28(2):87-94, 120.
10. Benjamin, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive Education: An Ethnography*. Open University Press.
11. Bluemke M., Friese M. (2007). Reliability and validity of the Single-Target IAT (ST-IAT): Assessing automatic affect towards multiple attitude objects. *European Journal of Social Psychology*, 38, 977-997.
12. Bradshaw L. Mundia L. (2004). The construct of disability. Paper presentation for SEAMEO-UNESCO International Conference on Education in the ASEAN Region, Conference Proceedings, Bangkok, Thailand. May 25, 2004.
13. Bradshaw L. (2003). Brunei SENA teachers speak out. *Studies in Education*, 8(1), 1-10.
14. Brownlee, J and Carrington, S. (2003). Opportunities for Authentic Experience and Reflection: A Teaching Programme Designed to Change Attitudes Towards Disability for Pre-service Teachers. *Support for Learning*, V.15, issue 3
15. Clough P. Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service: Changing roles in special education*. Abingdon, Oxon, UK: Nfer-Nelson.
16. Cook J., Purdie-Vaughns V., Meyer I. Busch J. (2014). Intervening within and across levels: A multilevel approach to stigma and public health. *Social Science & Medicine*, 103, 101-109.
17. Cullen J., Gregory J., Noto L. (2010). *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report (ED509930)*.
18. Duckitt, J. (1992). *The Social Psychology of Prejudice*. New York: Praeger
19. Eagly A., Chaiken S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

20. Engeström Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation, in, Y. Engeström, R. Miettinen and R-J Punamäki (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
21. Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
22. Florian, L. and Kershner, R. (2009). 'Inclusive pedagogy' in H. Daniels, H. Lauder and J. Porter (eds) *Knowledge, Values and Educational Policy: a critical perspective* Abingdon: Routledge pp. 173-183
23. Forlin C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia, *British Journal of Special Education*, Volume 22, Issue 4, March 1995, Pages 179–185
24. Gawronski, B., & LeBel, E. (2008). Understanding patterns of attitude change: When implicit measures show change, but explicit measures do not. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1355-1361
25. Gibson S. Dembo M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, (4), 569–582.
26. Greenwald A., Krieger L. (2006). *Implicit Bias: Scientific Foundations*. *California Law Review*, Vol. 94, No. 4 (Jul., 2006), pp.945-967. <http://www.jstor.org/stable/20439056>, accessed: 26.06.2015
27. Greenwald A. Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
28. Hart S., Dixon A., Drummond M., McIntyre D. (2004). *Learning without Limits*, Maidenhead: Open University Press
29. Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitude. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
30. Kisanji, J. (1999). Historical and Theoretical Basis of Inclusive Education. Keynote address for the Workshop on "Inclusive Education in Namibia: The Challenge for

Teacher Education", 24-25 March 1999, Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia, [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/hist\\_theoretic.doc](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/hist_theoretic.doc), accessed 02.03.2014

31. Mallard, J. (2010). Engaging Students in Social Judgement Theory, *Communication Teacher*. 24 (4): 197–202. doi:10.1080/17404622.2010.512869. Retrieved November 12, 2012.
32. O’Hanlon, C. (2003). Educational Inclusion as Action Research. Open University Press.
33. O’Keefe, D. (1999). How to handle opposing arguments in persuasive messages: A meta-analytic review of the effects of one-sided and two-sided messages. *Annals of the International Communication Association*, 22, 209-249. doi:10.1080/23808985.1999.11678963 [also cited as: *Communication Yearbook*, 22, 209-249.] [also cited as a book chapter: In M. E. Roloff (Ed.), *Communication yearbook 22* (pp. 209-249). Thousand Oaks, CA: Sage.], <http://www.dokeefe.net/pub/OKeefe99CY.pdf>, retrieved 22.12.2016
34. Olinger B., (2013). Elementary Teachers’ Perspectives of Inclusion in the Regular Education Classroom
35. Randoll N. (2008). Teachers’ Attitudes Towards Inclusion as Linked to Teachers’ Sense of Efficacy, Masters thesis, Concordia University, <https://spectrum.library.concordia.ca/976161/>
36. Ryan, Thomas (2009) Inclusive attitudes: a pre-service analysis, *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 9, Issue 3, November 2009, Pages 180–187
37. Salvia J. Munson S. (1986). ‘Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students’. In: MEISEL, C. J. (Ed.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 111–128.
38. Scior K., Werner S., (2014). Changing Attitudes To Learning Disability: A review of the evidence, MENCAP. [https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-08/Attitudes\\_Changing\\_Report.pdf](https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-08/Attitudes_Changing_Report.pdf)

39. Shade, R., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37-42
40. Sherif C W, Sherif M & Nebergall R E. (1965). *Attitude and attitude change. The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: W. B.Saunders.
41. Shyman, E., (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. - *International Journal of Disability, Development and Education*, Volume 62, Issue 4.
42. Simonson, M. and Maushak, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 984-1016). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
43. Smith, C. T., & Nosek, B. A. (2011). Affective focus increases the concordance between implicit and explicit attitudes. *Social Psychology*, 42, 300-313
44. Smith, M. Brewster, Jerome S. Bruner, and Robert W. White (1956), *Opinions and Personality*. New York: John Wiley & Sons
45. Spooncer F., (1992). *Behavioural studies for marketing and business*, Leckhampton, UK: Stanley Thornes.
46. Stahlberg, D. & Frey, D. (1996). *Attitudes: Structure, Measurement and Functions*. In: Hewstone, M., Stroebe, W. and Stephenson, G (Eds) *Introduction to social psychology: a European perspective*. 2nd ed. Oxford, OX, UK ; Cambridge, Mass., USA : Blackwell Publishers
47. Stainback S., Smith J. (2005). *Inclusive Education: Historical Perspective* in Villa, R. and Thousand, J. (Eds) *Creating an Inclusive School*, 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/publications/books/105019/chapters/Inclusive-Education@-Historical-Perspective.aspx>
48. Triandis, H. C., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. Reston, VA: Council for Exceptional Children

49. UNESCO (2009). Inclusive education the way of future: Final Report. Retrieved on January 2014 at <http://www.unesco.org/en/inclusiveeducation/>
50. Vaughn J., Schumm J., Jallad B., Slusher J. Saumell L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
51. Ware, L. P. (2004). *Ideology and the politics of (in)exclusion*. Peter Lang. New York, New York.
52. Woolfolk A. Hoy W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

### ОСНОВНИ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Бонева, И. (2016). Одна школа для всех, или разработка модели Болгарской Инклюзивной Школы. В: Материалы III Международной Конференции «Инновационные подходы в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: опыт Кыргызской Республики и зарубежья», 18-20 мая 2016.
2. Бонева, И. (2016). Модел за организиране на училищните процеси за изграждане на приобщаваща училищна среда. В: Сборник материали от научна конференция „Интердисциплинарни логопедични практики“ в Нов български университет, 04-06 ноември. Под печат.
3. Бонева, И. (2018) Приобщаващото образование – философски, социални и образователни перспективи. сп. Педагогика, том 90, книжка 5, стр. 644-656.
4. Бонева, И. (2018) Ролята на учителските нагласи в приобщаването на различните деца. Преглед и анализ на основни социално-психологически теории за нагласите, тяхното естествено и нарочно формиране. сп. Педагогика, том 90, книжка 8, стр.1032-1051.
5. Boneva, I. (2017) Implicit Bias and Explicit Attitudes of Bulgarian Mainstream Teachers Towards Inclusive Education. And What Does That Mean? proceedings of the 2018 IWIC, University of Central Florida Orlando, USA, (under print)