



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ "СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ"
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“**

Валентина Стоянова Милкова

**СЪВРЕМЕНЕН МОДЕЛ ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ-
АЛТЕРНАТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ УСЛУГИ**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд представена за присъждане на образователната и
научна степен „Доктор“

Специалност: 1.2. Педагогика (Предучилищна педагогика)

Научен ръководител: **проф. д-р Мария К. Баева**

**София
2016**

АВТОРЕФЕРАТ

Дисертационният труд е обсъден на заседание на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ към ФНПП на СУ „Св. Климент Охридски“ на 29.09.2016 г. и е насочен за защита пред специализирано научно жури по научна специалност 1.2. Педагогика (Предучилищна педагогика).

Разработката е с обем 316 страници, от които 290 страници са текст-изложение и 26 страници приложения. Структурата му включва увод, три глави и заключение. Библиографията включва 128 заглавия, от които 87 източници на кирилица и 41 на латиница. Включени са 4 приложения – описание на диагностични процедури в контролните и експериментални групи, анкетна карта за установяване на съпричастност на специалисти към процесите на интегриране и включване, въпросници за проучването на мотивацията, нагласите и компетентностите на специалисти за работа във включваща среда, въпросник за проучване сред родители на отношението и очакванията към процесите на интегриране и включване. В дисертационния труд са включени общо 21 таблици, 6 схеми, 25 диаграми и 9 графики.

В увода на дисертационния труд е обоснована актуалността на проблема и е представена целта на изследването. Дисертацията е разделена на три глави. В първата е представена постановка на проблема на базата на литературен обзор и проучване на добри практики и опит по изследваната тема, разбор на основните понятия и термини и предпоставките за изграждане на модела. Във втората глава са описани теоретико-експерименталните и организационни параметри на изследването. В трета глава е направен анализа на резултатите от изследването. В заключението са формулирани изводи и препоръки.

Съдържание

1. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИЯТА.....	стр. 5
1.1. Актуалност на проблема.....	стр. 5
1.2. Обект, предмет, цел, задачи и хипотези на изследването.....	стр. 7
1.3. Методи за изследване.....	стр. 11
2. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА.....	стр. 12
2.1. Глава първа: Постановка на проблема.....	стр. 12
2.2. Глава втора: Теоретико-експериментални и организационни параметри на изследването.....	стр. 20
2.3.Глава трета: Представяне и анализ на резултатите.....	стр. 38
3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ИЗВОДИ.....	стр. 66
4. ПРИНОСИ.....	стр. 67
5. ПУБЛИКАЦИИ.....	стр. 68

1. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1.1. Актуалност на проблема

Развитието на комуникациите и технологиите бележи напредъка на човечеството и е гордост за умовете на планетата. Но тънката нишка на социално равенство и толерантност към различността, последвана от човечеството в последните десетилетия на настоящия и миналия век, бележи напредъка на едно социално общество. Това, може би е по-ценното от двете постижения, ако приемем, че те са съпоставими. Използването на нови технологии и чисто материални придобивки на обществото, от друга страна, ще допринесе за ускоряване процеса на приобщаване на всички, именуванни различни.

Както посочва М. Баева (Баева, 2007) процесът на глобализация, свързан с преосмисляне на ценностите, разкрепостяване на утвърдените правила и нрави, ориентирани към нов мироглед, провокира анализ на образователното законодателство, на образователните норми, на образователните степени, а също така и на структурата и функциите на образователните институции като единна система. Целта е не да се наруши целостта на сега съществуващата система в образователния процес, а да се усъвършенства степента на нейната гъвкавост в синхрон с човешки ценности, които изключват възможността човешкият род да се дели на категории, качества и пр.

Различността е богатството на света. Толерантността е неговата слава. Именно тя е в основата на изграждане на включваща среда, такава, която да помогне на нашите деца да се чувстват добре навсякъде. В началото на 80-те години, на миналия век, за да се привлече вниманието на света към проблемите на хората със специфични възможности, Организацията на обединените нации обявява Десетилетие на хората с увреждания, а на страните членки се препоръчват действени стъпки за: създаване на национални координационни органи, които да се занимават с проблемите на хората със специфични възможности, закони, които да премахнат бариерите пред тях, промяна на нагласите, подобряване достъпността и перефразирание на комуникационните системи, осигуряване на образование за всички с изразена специфика във възможностите. Много страни вече са откликнали, създавайки условия за промяна както на законовата база, така и чрез корекция на общественото мнение. Едно от направленията в тези дейности е свързано с организиране на учебна среда, която включва съвместно обучение на деца в норма и деца със специфични педагогически нужди.

Зародилото се още в средата на миналия век желание за промяна инициира много научни разработки и добри практики. Традициите на

българското предучилищно образование са световно признати. Принципите за приемаща, емоционално позитивна среда и признаване право на образование и равен шанс на всяко дете са дълбоко залегнали в ежедневната работа на много български учители. Настоящата разработка, като следва традициите и специфичните реалности в България, ще предложи достъпни алтернативи, подходящи и съобразени с българската образователна система, готови да откликнат на индивидуалните нужди на всяко дете в един от поредицата преходи в живота му, а именно този между детската градина и началното училище. Иновативният подход и концептуалната рамка на алтернативен модел, подкрепящ реализирането на потенциала на детската индивидуалност на прага на първи клас са съобразени с психолого-педагогическите характеристики на възрастта, принципите на предучилищната и началната училищна педагогика, принципите на включващото образование и индивидуализирането и диференцирането на образователните цели.

Представеният за разглеждане проблем обхваща някои основни положения на включващото образование и на познавателната и социално-психическата готовност за училище, в това число на специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, както и функционалната грамотност като приоритет на работата в детската градина. Преминаването от детската градина в училище винаги е придружено с период на адаптация и известно количество стрес, понякога по-голям за деца със специални педагогически нужди, със специфични трудности в ученето, деца в риск, деца с изяви дарби, децата с нисък социален и икономически статус, осиновените деца, децата с хронични заболявания и т.н., които могат да бъдат назовани с едно име-деца.

Всяко дете започва съответната фаза от живота си от различна стартова позиция и това трябва да бъде уважавано. За да бъде успешен преходът на малкото дете към училище трябва да разпознаем предучилищното детство като фаза, носеща същите права и важност, както всяка друга. Това не е просто упражняване за живота като възрастен, а време, в което семейството и обществото помагат на децата да преминават през различни препятствия и да влязат през нови врати. Преходът може да се окаже особено болезнен за децата със специални образователни потребности, специфични обучителни трудности, соматични заболявания, надарените деца, децата с нисък социален и икономически статус, логопедични проблеми, от непълни семейства.

Сигурността на детето в собствените сили се поддържа от познавателното развитие според Борисова и Арнаудова (Борисова, Арнаудова 2005). Оценката на познавателните функции включва степента в

развитието на когнитивните процеси с приоритет на мисленето и речта и умението на детето да операционализира своите представи. Чрез тях то показва елементарни умения да сравнява, да обобщава, да брои. Тези възможности се допълват от развитието на фонематичен слух, тъй като на детето му предстои умствена дейност за ограмотяване.

В практиката често се сблъскваме с проблеми от различно естество в развитието и изявите на малкия ученик. Слабата готовност на детето за училище се свързва с редица причини, между които липса на разбиране, социална занемареност, етиктиране и поставяне в категории, специални педагогически нужди, соматични заболявания и др., както и безразличието и безхаберието на възрастните, учители и родители, които negliжират по един или друг начин процеса на подготовка за училище. Липсата на минимум знания и умения става причина за отрицателно отношение към училището, което се задълбочава в начална училищна възраст. Натрупват се проблеми около работоспособността и здравето на детето.

Действайки като единна социално-педагогическа система, детската градина и началното училище са длъжни да намерят механизъм за предотвратяване на слабата успеваемост и отдалечаването и negliжирането на образованието, да изградят включваща среда, предоставяща наистина равен шанс за реализация на потенциала на всички деца. Изграждането на съвременен модел за приобщаващо образование излиза извън рамките на институциите и засяга обществото като цяло – от неговите нагласи и очаквания, до реалните действия, които се отнасят до учителя в масовата детска градина и масовото училище, децата в норма и техните родители, децата със специфика във възможностите и техните родители, промяна на учебните програми на масовото училище и детска градина или възможности за гъвкавост при реализацията им, общински, областни и др. структури на просветата с подпомагачи и контролиращи функции, висшите учебни заведения и колежите и учебните им планове за обучение на кадри, които ще осъществят процеса на съвместяване на принципите на общата и специалната педагогика и прилежащите им методики, обучаване на социални работници и психолози. Разработването на алтернативен модел за педагогическо взаимодействие, отговарящ едновременно на основните принципи на включващото образование, на предучилищната и началната училищна педагогика, очертаващ педагогическото взаимодействие като средство и място за подкрепа на детската личност при реализиране на индивидуалния потенциал и осъществяването на съвременните тенденции в педагогиката по отношение на функционалната грамотност и социалните умения за приемане, разбиране и толерантност към различията, който да улесни прехода между предучилищното детство и новата социална роля ученик, се оказва не лека

задача. Необходимостта от съществуването на образователно пространство извън училище като отворено обединение, общност от деца на различна възраст, където може да се работи в смесена група, на подгрупи, при динамика на състава на детската общност, при свободни форми на педагогическо взаимодействие, като се спазват принципите на свободния избор при процесите на научаване и на единство на индивидуализирани цели при включващо образование е подчертана от Д. Гюров (Гюров, 2006).

Паралелно с това този положителен и алтернативен процес не трябва да се превръща в грубо пренебрегване на структурите на образователната ни система, което да осуети стъпките към съвместяване. Реализирането на така разработения модел в извънинституционални (извън детските градини и началното училище) условия при алтернативен доставчик на педагогически услуги-частна занималня е продиктувано от същността на проблема, вариант на чието решение търси представената от мен качествено нова организация на педагогическо взаимодействие с характеристики близки повече до педагогическата ситуация-непреднамерена, отколкото до урока и времето, в което се провежда експеримента.

1.2. Обект, предмет, цел, задачи и хипотези на изследването

Промяната на образователната система се извършва мудро и нецеленасочено или поне не към осъществяване на процеса включване, подменят се механично основни термини и понятия, без да се вниква в тяхната същност, по-склонни са колегите да приемат интегрирането като основна форма на обучение-с етикетите, предубежденията, екипното и материалното осигуряване, които то носи и да приемат това за единствена възможна форма на обучение на деца със специални образователни потребности. Често поради незнание или неразбиране те отъждествяват двата процеса-интегриране и включване. Извън ползрението остава, както бе посочено т.нар. скрита интеграция, деца, които имат специфични възможности, но никой не е иницирал комплексна педагогическа оценка или тези деца не подлежат на такава, защото това са надарени деца, деца от малцинствата, деца от непълни семейства или с нисък социален или икономически статус, със соматични заболявания и според общоприетите норми нямат нужда от интегрирано, съответно „включващо” образование, както казах-погрешно двете понятия напълно се отъждествяват. Насочвам вниманието си към обекта и предмета на изследването, а именно-всички деца имат правото и нуждата от включващо образование, което да им гарантира равен шанс за достъп до ресурсите на образователната система и равен старт

при първия от многото преходи в живота им и в частност в образованието-този от детската градина към началното училище.

Въпреки всичко, което е направено дотук и усилията на специалистите и практиците от предучилищния и началния училищен етап на образование, все още твърде много деца, не само със специфични образователни потребности, изпитват проблеми при прехода от един образователен етап в друг. На тази ранна училищна възраст се случва и нещо друго много важно. Детето не само е изправено пред високите образователни изисквания и очаквания за постижения, но то трябва да се справи и самостоятелно с предизвикателствата на общуването, с „вграждане“ в новата среда от връстници и учители, да си намери приятели, да бъде прието, харесвано, да може да се грижи за потребностите си според правилата. Когато невъзможността на детето да отговори на образователните изисквания и претенции към него, както и на социалните си потребности се сблъска с липсата на нужните за това умения, настъпва т.нар. втора възрастова криза – кризата на първи клас.

По-важно към момента е как да помогнем на децата, които вече са в системата на общообразователното училище и детска градина, които имат своя потенциал и нужда от подкрепа при прехода от предучилищно детство към новата социална роля ученик. Откриваме следното противоречие: средата трябва да се промени, за да се включи детето, но искаме да повишим неговите резултати, т.е. то да достигне някакво ниво, за да бъде прието, тогава променяме средата, методите, средствата и формите на организация, за да го включим и то с възможност да изрази индивидуалния си потенциала. Не целим включване чрез повишаване на постиженията, а повишаване на постиженията чрез включване. Така да претворим средата, че тя да даде възможност на детето да възприема, изпробва и изразява.

Най-добрият подход в случая би бил да се внедрят промени там, където системата го позволява, но е нужно да се направи качествена промяна. Най-важната задача, която си поставяме е индивидуализиране на работата и конкретизиране на образователното съдържание, върху което ще се работи за постигане на резултати, гарантиращи по-плавен преход на детето от предучилищното детство към първи клас. Ясно е, че ще търсим акценти в работата с детето, които да гарантират придобиването на основни знания, умения и навици и то в интервал от време, който не нарушава неговата цялостна подготовка в детската градина и началното училище, а само я подкрепя-месец май и месец септември. С това ще постигнем другата основна цел да реализираме за детето включване, основано на адаптиране на възможните форми, методи и похвати на педагогическа работа спрямо

индивидуалните възможности на детето и подобряване на неговото положение и отношението към него в групата от възрастни и връстници.

Необходимостта от допълнителна работа е обусловена от факта, че детето започва всеки нов етап от своето развитие от различно ниво и това трябва да бъде уважавано, без да се омаловажава фактът, че при допълнително отделено внимание много от затрудненията могат да бъдат намалени и облекчени. Намесата би трябвало да касае функционалната грамотност и специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, както и някои социални умения, които в условията на включващо образование гарантират на детето равен шанс за изявяване на личностния потенциал. Функционалната грамотност дава на детето оръдието да противостои на външни фактори, които се опитват да го приравнят с останалите и да го поставят в рамка или под етикет. С нея то ще се бори да изрази своята индивидуалност. Специфичната подготовка дава самочувствие на детето като компетентна и действена личност. В нейната основа стои готовността за усвояване на уменията за четене, писане и смятане, но тя не може да бъде проведена или изследвана самостоятелно и независимо от общата готовност за училище. А социалните умения осигуряват детето с разбиране и толерантност. Затова едни нов съвременен модел на включващо образование трябва да включва като компоненти именно тези три. Обектът на изследването трябва да включи именно изследването на тези три, не единствени, но основополагащи елемента. Необходимо е също да се отчитат промяната на образователната парадигма, насочена към промяна на перспективата за учене-от учене като въпрос на количество (по-малко или повече знания) към знание като въпрос на качество, което означава и възможност за коопериране с другите по нови начини и по-нюансирано, детайлно разбиране на понятията и явленията. Bruner (1996) смята, че в интерес на обществото, всички педагогически дейности трябва да бъдат подчинени на това да предоставят възможности на децата да се запознаят и да придобият способности да използват „кутията с инструменти на културата”, за учене чрез създаване на смисъл. Той посочва, че учителите трябва да са бдителни за „климата” на обучителната среда и да следят за целите поставени пред обучението, за да са сигурни, че културните ценности, вградени в програмите не подкопават самочувствието на детето. Най-важната задача на учителя в детската градина и началното училище е, когато се срещне с децата да привлече тяхното внимание.

След така направените разсъждения мога да определя обекта и предмета, целта, задачите и хипотезите на изследването както следва:

Обект на изследването са специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и

„Математика”, функционалната грамотност и уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при 5-7 годишни деца със и без специални образователни потребности, соматични заболявания, деца в риск, с нисък социален и икономически статус, специфични обучителни трудности, логопедични нарушения, деца от т.нар. непълни семейства и др., в условията на включващо образование.

Предмет на изследването е педагогическото взаимодействие с 5-7 годишни деца за формиране и надграждане на специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при прилагане на алтернативен модел за приобщаващо образование на прага между предучилищно детство и първи клас.

Цел на изследването е проследяване ефективността на педагогическото взаимодействие по посока на специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност, уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при прилагане на алтернативен модел за приобщаващо образование за улесняване прехода между детската градина и началното училище.

Задачи на изследването:

1. Обосноваване на необходимостта от разработване и апробиране на алтернативен модел за приобщаващо образование при прехода детска градина-начално училище.
 - 1.1. Проучване на нормативни документи и законодателни актове с регионално и международно значение.
 - 1.2. Уточняване на стратегия за осъществяване на процеса включване при преминаването към новата социална роля ученик.
 - 1.3. Определяне на решените и нерешените проблеми при реализиране процеса на включване.
2. Уточняване на използвания понятиен апарат.
3. Проучване на чуждестранна и българска литература по засегнатите проблеми и въпроси.
4. Проучване на добър педагогически опит в областта на интегрираното и включващо образование и добри практики за улесняване прехода към първи клас.
5. Установяване на съпричастност към процесите на интегриране и включване на специалисти, работещи в образователни институции и алтернативни доставчици на педагогически услуги.

6. Проучването на мотивацията, нагласите и компетентностите за работа в интегрирана и включваща среда на специалистите.
- 5,6-С цел адекватната и качествена организация на педагогическото взаимодействие.
7. Проучване сред родители на деца от предучилищни групи и първи клас за отношенията и очакванията им към процесите на интегриране и включване.
- 7-Организиране на групите от децата.
8. Теоретично обосноваване и разработване на методика и организация на педагогическото взаимодействие на алтернативен модел за приобщаващо образование.
9. Проследяване ефективността на приложението на модела-диагностични процедури за изследване и оценяване на подготовката за училище, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към различията.
10. Оценяване влиянието на приложението на алтернативния модел за изява на потенциала на децата за улесняване прехода от детска градина към начално училище.
11. Извеждане на изводи и препоръки за практиката.

Хипотеза: *Предполага се, че при реализиране на алтернативния модел за приобщаващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към различията, ще се улесни преходът от предучилищното детство към новата социална роля ученик като се реализира индивидуалния потенциал на всяко дете.*

Подхипотеза 1: *Допуска се, че прилагането на алтернативния модел за приобщаващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика” подпомага изявата на потенциала на децата, постъпващи в първи клас.*

Подхипотеза 2: *Допуска се, че при правилно реализиране на заложените в дисертацията алтернативен модел за включващо образование, изявата на потенциала на децата със и без специални образователни потребности, соматични заболявания, от непълни семейства, с нисък социален и икономически статус, надарени деца, с логопедични проблеми и др. би могла да не се повлиява от техните особености.*

Подхипотеза 3: *Допуска се, че при целесъобразна активна работа по посока на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията, детето ще бъде активен желан член на групата, т.е. ще се*

подобри неговият статус в групата, класа при прехода детска градина-начално училище.

„Деца с особености” е понятие използвано само за улеснение при обработването на данни. Дисертационното изследване защитава позицията, че категоризирането и етикерането са архаична форма на сегрегация, които поставят рамката на предразсъдъците като ограничение на възможностите на детето.

1.3. Методи за изследване

В съответствие с целите и задачите на дисертационния труд бяха използвани следните методи:

- ✚ Теоретично проучване на български и чуждестранни източници по проблемите на интегрирането, включващото образование, подготовката за училище и прехода детска градина-начално училище.
 - ✚ Психолого-педагогически експеримент, проведен в констатиращ, формиращ и контролен етап.
 - ✚ Социометрично изследване на детска група.
 - ✚ Обучителни истории (Learning Stories)-социо-културен метод за изследване, разработен в Нова Зеландия от Маргарет Кар.
 - ✚ Анкетно проучване:
 - анкета за установяване на съпричастност към процесите на интегриране и включване сред специалисти;
 - проучването на мотивацията, нагласите и компетентностите за работа в интегрирана и включваща среда сред специалисти;
 - проучването сред родители на отношението и очакванията към процесите на интегриране и включване;
 - ✚ Методи и процедури на дескриптивната статистика за обработване на данни, получаване на честоти и разпределения, изчисляване на средни стойности и построяване на графики. Процедури на статистическата теория за изводи и заключения за изчисляване на значимостта на различията между две средни стойности и проверка на хомогенността на дисперсиите.
- Основните етапи, през които премина изследването са, както следва:
- Теоретично проучване и систематизиране на проекции на включващото образование в контекста на поставения проблем за улесняване прехода детска градина-начално училище.

- Проучване мнението, отношението, разбирането и съпричасността на учители, специалисти и родители по въпросите на интегрирането и включването.
- Организиране на педагогическо взаимодействие при извънституционално педагогическо общуване за реализиране потенциала на децата при преход от детската градина към начално училище.
- Разработване и приложение на диагностични процедури под формата на констатиращ експеримент за установяване ниво на подготовка за училище и социометрично изследване на детска група.
- Разработване на функциониращ съвременен алтернативен модел за приобщаващо образование в съответствие с реалностите на българската образователна система и приложението му във формиращия етап в експериментални групи. В основата на модела е работата по образователни направления „Български език и литература” и „Математика” в контекста на функционалната грамотност и формиране на умения за приемане, разбиране и толерантност към различията.
- Повторно приложение на диагностичните процедури във вид на контролен експеримент с цел сравнение на резултатите, получени от контролната и експерименталната група и социометрично изследване на детска група за проследяване промяна в статуса на деца с особености в експерименталните групи.
- Проследяване на обучителните истории на деца с особености. Това не е само метод за оценяване и изследване. Историите за учене са описани като разкази, които заявяват желание да увлекат естествената детска любознателност и нейните характерни черти към преднамерено, съзнателно учене и изследване. Ключовите елементи на този метод са интерес, желание и възможност, а акцентът трябва да бъде върху предразположението на детето за учене. Кар (1998) разбира ученето като социална активност, при която детето се превръща в „учащ в действие”, а ученето ще се превърне във връзка между детето и контекста.
- Анализ на резултатите, получени от контролните и експериментални групи.

2. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

2.1. Глава първа: Постановка на проблема

Ето какво е плашещото - в Мадагаскар 48% от хората вярват, че увреждането (disability) е заразно и сред много семейства се наблюдава изоставяне на децата със затруднения. В Танзания избиват цели семейства и техни близки и приятели, за да преодолеят непреодолими комплекси и суеверия. Във Виетнам появата на дете със затруднения на празника за посрещане на новата година се смята пагубно за светлото бъдеще. (Доклад на УНИЦЕФ, 2013) В България общественото мнение е, че „държавата не си върши работата”. Изместените ценности са основният проблем в нашето съвремие.

Ето какво е обнадеждаващо-децата, всички, се усмихват.

В първа глава на дисертационния труд е направен кратък исторически преглед на идеите и развитието на специалното и интегрираното и включващото образование (Баева, 2007, 2009; Радулов, Вл. 2007, 2003, 1995; Добрев, Зл. 1992, 2005; Евгениева, Е. 2005; Карагъзов, Гърбачева 1996; Петров, 1994; Lindqvist, 1994, по Радулов; Lewis, 1984, по Радулов; Zigler, Eduard, Matia Fin Stevenson, 1987 и др.) и идеята за единна социално-педагогическа система детска градина-начално училище (Гюров, 2006; Крупска, 1958; Germeten, 2002; Panter, 2000 и др.), представени от български и чуждестранни автори.

Изложението продължава с представяне на нормативни документи в международен план, като *Всеобща декларация за правата на човека*, приета от ООН през 1948 г., *Декларация за правата на детето*, приета от ООН през 1959 г., *Декларация за правата на лицата с умствена изостаналост*, приета от ООН през 1971 г., *Варшавска декларация за човешките права на лицата с умствена изостаналост*, проведен във Варшава, през 1995 г. и др., както и нормативни документи и стратегии, разработени през последните две декади в България и образователни политики по отношение на децата с увреждания, децата в риск и отпадащи от училище, децата от Домове за деца лишени от родителска грижа, децата с изяви дарби и обобщаване на съвременните идеи за интегрирано и приобщаващо образование.

Във втората основна част на първа глава се прави разбор на някои от основните понятия и термини, като е направен опит за авторска дефиниция на част от тях. Разгледани са термини във връзки и взаимозависимости помежду им. Водещите са следните: интегрирано обучение, приобщаващо, включващо образование и педагогическо общуване, категория и етиктиране, аномалност, различност, недостатъчност, затруднение, увреждане,

специални образователни потребности, специални педагогически нужди, скрита интеграция и обучителни трудности, изоставане и неуспеваемост, училищна готовност, функционална грамотност и др. Следва представяне на някои от тях.

Много автори приемат интеграцията като основен елемент на включващото образование според Йонсон, Уелфендейл (по Радулов), .(Гърбачева, 2011; Офенбергер, 1981; Биклин, Д. 2005) у нас тази проблематика е разглеждана от В. Радулов, М. Чолакова, М. Цветкова, М. Баева и др. Внесено е само скромно пояснение на разбирането за **интегрирането** като възможност да се отворят вратите на институциите, обгрижващи и по-важното образоващи деца, за да се даде достъп до възможност за тяхното обучение и възпитание в масовата детска градина и училище. Интеграцията е процес на обучение и възпитание на деца със специални образователни потребности в обща класна стая и с това смятам, че отделянето им в друга такава по време на редовни занятия трябва да се прави при изключителна необходимост, а не като правило. Интегрирането винаги е съпроводено с работата на специалисти, от които зависи в голямата си част успехът на този процес. Общата практика е достигане на определено ниво или степен на развитие на детето, за да бъде определено то като подходящо за интегриране. Интегрирането е съществена част от включването и приобщаването, но в никакъв случай не е техен синоним.

Представено е моето виждане за **включването** като процес, при който естествените сили на детето се подкрепят широко в училище и обществото, като се променя средата, за да се реализира потенциала на личността, осигурявайки най-пълноценен достъп до ресурсите на обществото при адекватна образователна политика, подкрепена със законодателни промени. Включването се отнася до всички деца-с със специални образователни потребности и деца в норма, с нисък социален статус, от малцинствен произход, социално занемарени, с обучителни трудности и задръжки в психическото развитие, деца отглеждани от един родител или близък, деца от институции, осиновени деца, надарени деца, деца без особености и въобще всички деца, защото всяко дете има нужда да бъде прието и подкрепено.

Приобщаването, незабравяйки лексикалното значение „правя причастен”, трябва да се организира и осъществи като процес на взаимодействие с всички компоненти и фактори на средата, които имат отношение към живота на детето. **Приобщаването**, като отделно съществуващ процес, се отнася до всички субекти във взаимодействието, участващи повече или по-малко в живота на детето и приемайки него в

качеството му на независима и активна личност. Приобщаването е взаимен процес на причастност на субектите на взаимодействие, за изразяване, приемане и разбиране на личността още от най-ранно детство.

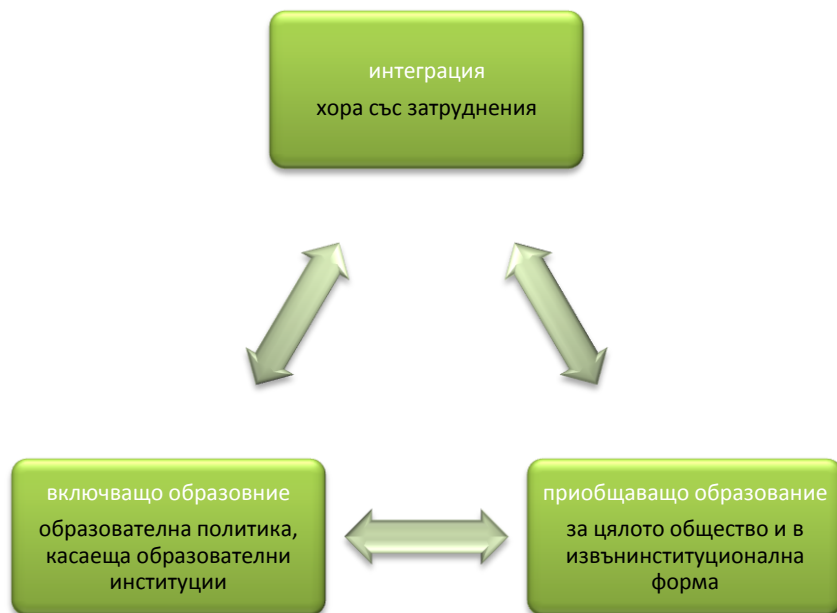


Схема №1

Интегрираме детето, за да го включим в общия поток на образователната система и така то да разпознае себе си като приобщен член на обществото.

С промяната на общественото отношение към лицата с увреждане и преминаване от медицински към социален модел в политиките спрямо тях, разбирането и преодоляването на затруднението, приемането на различността се променят и термините. Съвременните тенденции са свързани с възможността да се избегне категоризирането и сегрегирането на хората по какъвто и да е белег. Попадането в една или друга група се приема като белег на ограничението, поставено от затруднението, отколкото на възможността за неговото преодоляване.

Различността е онова понятие, което определя хората като индивидуалности със собствен характер и белези, отличаващи ги от околните. Тя е у всеки от нас и именно затова всеки от нас трябва да я разбере, приеме и толерира. Различността не е етикета и категорията, а многообразието на света. Вероятно тя няма да бъде поставена на пиадестал и не това е целта. Тя трябва да живее сред нас и вътре в нас, да бъде припозната като собствено качество и след това преоткрита в другите, промяната на нагласите трябва да тръгне от самита нас. Децата ще последват

примера. Те ще приемат най-напред своите различия, след това ще разберат, че могат да ги открият и у другите и ще толерират много от тези, които възрастните не са успели поради тесногърдие или друга неоснователна причина.

Трите основни понятия, които имат пряко отношение към обучението и социализирането на децата със специални образователни нужди са: недостатъчност, затруднение и увреждане. Един от най-успешните опити за определение на **недостатъчност** (impairment) (Сайгълмен, Венгроф и Спенхел, 1984, по Радулов) е следното-„*неточно идентифицирано увреждане, засягащо основни функции на един орган или някаква част от телесната система*”. Според някои автори (Никлебуст 1964, по Радулов) **затруднението** (handicapped) е „*ефектът върху личността и нейния организъм, който я кара в известна степен да бъде зависима от другите*”. Вл. Радулов приема увреждане като еквивалент на инвалидност. В България **увреждането** се дефинира от Закона за социална интеграция на хората с увреждания от 2005 г.: „*Всяка загуба или нарушаване на анатомичната структура, във физиологията или в психиката на даден индивид*”. Подобна дефиниция на понятието има силна медицинска насоченост и не отчита социалните и професионалните възможности на личността.

ЮНЕСКО предлага съвременен термин „**деца със специални образователни нужди**”, фокусиращ се върху обучението и развитието на личността на детето. В своите нормативни документи МОН използва термина „Деца със специфични образователни потребности”, който според Вл. Радулов е само един терминологичен вариант и не променя смисъла. Чейсти и Фрайл (1993, по Радулов) дават следното определение на деца със специални образователни нужди: „*Деца, които имат трудности в обучението и техните проблеми в училище са различни от проблемите на връстниците им*”. Според Левтерова-Гаджалова това е: „*Обобщаващо понятие за различни категории деца, за които е необходима специална подкрепа в определени етапи или през целия период на училищното обучение*”. Проф. М. Баева (2009) дава следното определение за деца със специални образователни потребности (имащи специални педагогически потребности, деца с отклонение в развитието, деца със специални образователни нужди...): „*Деца със специални образователни потребности са онези, които се нуждаят от специално ориентирани методи за обучение и възпитание и от специално ориентирани методи за възстановяване и усъвършенстване на разстроени функции. Съдържанието на това определение включва както потребности от специално обучение, така и аспекти от процедури и методически системи, свързани с цялостното развитие*”.

В теорията и практиката се говори за интеграция на деца със специални педагогически потребности (деца с отклонение в развитието, деца със специални образователни нужди) и деца със специфични обучителни трудности. И така освен децата със специални педагогически потребности, които основно са в ползрението на специалната педагогика, упорито се заговори и за друга, не особено добре обособена група деца, които преживяват проблема на специфичните обучителни трудности. Какво представлява този проблем, известен като „скрита интеграция”? Тези деца посещават масовите училища и детски градини, но поради особености в развитието си са категоризирани като „аутсайдерите” в обучителния процес и постепенно отпадат от училище. Въпреки нормалния си интелект, те са сочени като неуспешни, третирани са като неспособни да се справят, което силно въздейства върху оформящата се личност, в по-късен етап от развитието могат да се появят емоционални разстройства-хронични фобии, тежки депресии, тревожни разстройства, неврози. Клинично и диагностично е трудно да се диференцират децата, идентифицирани като имащи нарушение на езиковото развитие от тези, които имат специфични обучителни трудности. Децата от предучилищна възраст със специфични езикови нарушения израстват като деца със специфични обучителни трудности. Дефицитът в уменията за преразказ, разказ и синтактични трудности, както и трудностите в семантиката и прагматиката се отразяват върху лошите социални умения. Според NJCLD (National Joint Committee of Learning Disabilities) *обучителните трудности са общ термин, който обхваща хетерогенна група от нарушения, манифестирани чрез определени трудности в усвояването и употребата на слухово възприет вербален материал, вербална експресия, четене, писане, математически операции.* В руската психология се използва терминът „задръжки в психичното развитие”. Подчертава се спецификата на невропсихологичните симптоми в развитието на висшите корови функции. Като диагностични критерии се включват дислексия, сензорни нарушения, семантични езикови нарушения, проблеми на зрително-пространствено и праксисно равнище, нарушения на смятането и различни варианти на челен синдром.

Предучилищното детство предполага приемственост между образователните институции, тъй като детето се развива бързо. Децата нетърпеливо търсят нови предизвикателства, които проверяват и търсят приложение на своите развиващи се физически, социални, когнитивни и емоционални възможности. Всяко дете има права, включително и правото на образование, приобщеност, игра и пресъздаване. Припознаването на езика на правата спомага да се посочат отговорностите на специалистите, работещи, за да подкрепят развитието на децата, както и да се изгради уважение към

креативността на децата в подкрепяща среда. Това прави термини като обучаемост и необучаемост архаични и неадекватни към принципите на включващото образование. Както бе посочено, проблемът с децата изоставащи в училище или отпадащи от системата, както и навременната подкрепа за деца с изяви дарби и тези с трудности в обучението и ученето трябва да бъде осмислен от гледище на съвременните тенденции за осъществяване на плавен преход и улесняване на адаптацията при преминаването между отделните институции в системата, като се съблюдава принципът за единна социално-педагогическа система детска градина-начално училище.

Към края на предучилищната възраст, пише Л. С. Виготски (1983), а по-късно и Д. Б. Елконин(1984), настъпват дълбоки изменения в детската личност. Твърде съществено е така да се организира предучилищното възпитание, че новообразуванията в детската личност да протичат правилно. Подготовката на децата за училище трябва да се осъществява последователно през целия период на предучилищната възраст и да завършва в последната група на детската градина, където трябва да й се отделя повече внимание.

Докладът на Националния съвет за образователни стратегии в САЩ различава шест основни области, компоненти на училищната готовност, всяка от които е емпирично свързана с поведението на детето в училище, като втората и третата често се обединяват, за да се разгледат във взаимовръзка и цялост. (Panter & Bracken, 2000) Това са:

- физическо благополучие;
- социално развитие;
- емоционално развитие;
- подходи към ученето;
- развитие на речта;
- когнитивно развитие и общи познания.

В българската психология са популярни трикомпонентните модели на училищната готовност: Бижков-интелектуална, личностна, социална.; В. Борисова, Р. Арнаудова (2005)-познавателна, емоционална, поведенческа; Банова-познавателна, личностна, волева; Димитров, Йорданова (1990)-социално-нравствена, афективно-волева, умствена. Умствената, която неизменно присъства във всички модели, в по-широк смисъл когнитивната, предполага не само определено равнище на нагледно-образно и логическо мислене, но и развитие на познавателната сфера: възприятие, внимание, памет, въображение. Е. Петрова (1998) определя *два аспекта на подготовката на детето за училище. Според нея първият е общопсихологическата готовност на детето за училище, който обхваща*

интелектуалното и умственото развитие, нравствено-волевата, мотивационната и емоционалната сфера, както и социално-психологическата подготовка за училище. Вторият аспект е по-частната готовност, насочена към приемствеността по четене, писане и смятане. Така преходът между детската градина и началното училище според нея протича резултатно, когато специалната подготовка за четене, писане и смятане се свързва с общото развитие и главно с развитието на аналитико-синтетичното мислене.

Терминът преход не е ясно дефиниран в литературата. Обикновено той е възприеман като преминаване, физическо или ментално преместване от едно ниво, етап, фаза, място на друго. Различаваме вертикален и хоризонтален преход. Вертикалният преход в образованието е преходът от група в група, от клас в клас и от образователна степен и ниво в друго. Хоризонтален преход се извършва в няколко линии. На първо място това е ежедневното преминаване на детето от семейна среда в институционална, друг такъв преход може да бъде при осъществяване на интегрирано обучение, например във варианта, при който дневно детето преминава от специалното училище в общообразователното, по френския модел, и обратно. В частност преходът от предучилищното детство към началното училище може да се разгледа като времето между първото посещение, в нов образователен контекст, и крайните условия. Този преход не бива да сблъсква децата с обстоятелства, които не могат да бъдат преодоляни, те трябва да получат оръдия, с които да успяват да ги преодолеят. Няма унифицирана, съгласувана теория върху, която да се гради разбирането за предизвикателствата на развитието и проблемите на индивидуално равнище, които донася със себе си прехода. По-скоро има различни подходи, идващи от различни научни полета, които могат да бъдат използвани при едно цялостно изследване на този процес. Настоящият труд е далече от такова задълбочено проучване. Тук са засегнати само отделни пунктуве, разработването, на които има за цел да развие за практиката модел на приобщаващо образование, подходящ при целодневна форма на обучение и в предучилищна група, и в първи клас и извън институционална форма на педагогическо взаимодействие.

От емпирична гледна точка редица изследвания потвърждават силната връзка между интелектуалното функциониране и учебните достижения, в частност при показателите, в които е представен общият фактор-обща интелигентност. Въпреки продължаващите дебати върху връзката между общите интелектуални способности и учебните постижения е очевидно, че учебните програми са съобразени с представите за детската интелигентност и подходи към ученето. В този контекст готовността се разглежда не просто като познаване на буквите или съотнасяне на звук и буква, или други,

предимно когнитивни умения, но включва подходите към ученето-любопитство, ентузиазъм, настойчивост, емоционално развитие и комуникативни умения. Способността на малките деца да управляват емоциите и поведението си, както и да формират приятелски отношения, емоционалната „грамотност”, емпатията, приемането на чуждата перспектива и управлението на емоциите се разглеждат като предпоставки за учебни постижения. От тази гледна точка емоционалното, социалното и поведенческото приспособяване се оценяват като не по-малко важни в сравнение с когнитивното развитие.

Функционалната грамотност е онази грамотност, която спомага детето да функционира в ежедневно педагогическо общуване, като го прави активен съучастник в предложеното му педагогическо взаимодействие. За всяко дете тя носи спецификата на неговите потребности. Всички дейности в детската градина, а според мен и в училище, трябва да бъдат подчинени на това да предоставят възможности на децата да се запознаят и да придобият способности да използват „кутията от инструменти на културата”, за учене чрез създаване на смисъл (Bruner 1996). Комуникацията и лесният достъп до информация, бързината на развитие на технологиите предполагат възпитаване и развитие у децата на динамичен стереотип, функциониращ при различни условия и очертават в педагогическото взаимодействие проекцията на функционалната грамотност, не само като основна част от подготовката за училище, а като качествена нейна характеристика. Тя може да се разглежда като аспект на общата психологическа готовност.

Образованието е право на всяко дете и в този смисъл включващото образование се стреми да осигури достъп на всички деца до съответното подходящо, достъпно и ефективно образование в общността от деца. То е и подход, който поставя детето в центъра на образователния процес и признава, че децата са отделни личности с различни потребности от обучение, а това е и основен съвременен педагогически принцип. (Баева, 2007) Включващото училище/детска градина-това е учебната лаборатория, изясняваща как може да се създаде включващо общество. Хора, за които разнообразието е естествена среда, биха попитали защо тук няма „различни“. Включващото училище/детска градина е полезно за световното съобщество, защото съучениците от различна етническа и социална среда, с различни педагогически нужди, с различни разбирания, религии в най-добър вид са подготвени за решаване на бъдещи глобални задачи. Децата са отворени към новото, непознатото, различното. Но от съществено значение е как тази различност им е представена. На изходната позиция стои приемането, което трябва да отключи вратите за разбирането и толерантността. **Различността**

е не само богатство или пречка. Приемането и разбирането ѝ е белег на съвременното модерно общество, чийто най-съществен признак е плурализмът, определен като богатство, а не недостатък на съвременните култури. Разбирането на личността трябва да се изрази в нейната подкрепа за най-пълноценна изява. Приемането ѝ е основа на съвременната парадигма за включващо образование.

В последната трета част на първа глава са представени проучени добри практики и опит за работа в интегрирана среда и при прехода детска градина-училище. Изключително ценен и полезен е опитът споделян от специалистите на Карин дом за работа с деца от широк спектър. Разгледани са също аспекти на един от успешните методи за работа с деца аутисти АВА- Applied Behavior Analysis-прилагане на поведенчески анализ. АВА терапията е преминала научни тестове за качество, ефективност и полезност. Разбирането и модифицирането на поведението в контекста на околната среда е в основата на терапиите на АВА. Относно прехода детска градина-начално училище е представен шведският модел за предучилищен клас и основни резултати от проекта EASE, посочени са основни моменти от реформите по този въпрос, въведени в Норвегия и Дания, както и българският опит в тази насока.

В края на първа глава са изведени основни опорни пунктове за изграждане на нов съвременен и алтернативен модел за приобщаващо образование, улесняващ прехода детска градина-начално училище, както и основни въпроси и проблеми, стоящи за решаване в нашето съвремие:

- Как да помогнем на децата, които вече са в системата на общообразователното училище и детска градина, които имат своя потенциал и нужда от подкрепа при прехода от предучилищно детство към новата социална роля ученик.
- Мудната и нецеленасочена промяна на образователната система в практиката.
- Да се организира педагогическо взаимодействие, което ще подчертае работата в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, ще постави акцент както в специалната подготовка за четене, писане и смятане, така и по отношение на функционалната грамотност и ще осигури на детето приобщаваща среда.
- Желанието да се отговори на европейските и световни стандарти за образование на деца със специфични образователни потребности, тук ще добавим и на деца в риск, в масова детска градина/ училище.
- Индивидуализиране на работата и конкретизиране на образователното съдържание, върху което ще се работи за постигане на резултати

гарантиращи по-плавен преход на детето от предучилищното детство към първи клас.

- Да реализираме за детето включване, основано на адаптиране на възможните форми, методи и похвати на педагогическа работа спрямо индивидуалните възможности на детето и подобряване на неговото положение и отношението към него в групата от възрастни и връстници.

Набелязаните приоритети и проблеми са онагледени на схема №2. Те насочват вниманието към по-важните опорни пунктуве за проектиране и реализиране на алтернативния модел и същевременно са маркирани основните проблеми, стоящи за разрешаване пред образователната ни система. Необходимо е да се подчертае, че настоящата разработка е замислена като алтернатива, в смисъл и на друга възможност на организация на образователното пространство и педагогическото взаимодействие, но тя самостоятелно без съвместяване на образователните цели и очакваните резултати паралелно с детската градина и началното училище не би могла да съществува.

Педагогическото общуване в рамките на модела не се подчинява на предразсъдъци, с детето трябва да се работи, независимо от неговите затруднения, а не да се бие отбой щом излязат на светло причините за неговите затруднения. Не е честно да манифестираме с идеите и принципите на включващото образование и да наричаме децата „галено” „СОП-чета”. Всяко дете има потенциал и трябва да бъде намерен начин в процеса на педагогическото общуване изявата му да бъде гарантирана, независимо от неговите затруднения.



Схема №2

2.2. Глава втора: Теоретико-експериментални и организационни параметри на изследването

Втора глава съдържа в първите три параграфа основните параметри на изследването и продължава с изложение на структурата и съдържателните характеристики на модела. Тя завършва с представяне на методиката и организацията на експерименталното изследване-план на изследването, формиране на групите с кратка характеристика и инструментариум на изследването.

Накратко основните параметри на изследването са следните:

- ✚ **Обект** на изследването са специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при 5-7 годишни деца със и без специални образователни потребности, соматични заболявания, деца в риск, с нисък социален и икономически статус, специфични обучителни трудности, логопедични нарушения, деца от т.нар. непълни семейства, в условията на включващо образование.
- ✚ **Предмет** на изследването е педагогическото взаимодействие с 5-7 годишни деца за формиране и надграждане на специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при прилагане на алтернативен модел за приобщаващо образование на прага между предучилищно детство и първи клас.
- ✚ **Цел** на изследването е проследяване ефективността на педагогическото взаимодействие по посока на специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност, уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията при прилагане на алтернативен модел за приобщаващо образование за улесняване прехода между детската градина и началното училище.
- ✚ **Задачи** на изследването:
 1. Обосноваване на необходимостта от разработване и апробиране на алтернативен модел за включващо образование при прехода детска градина-начално училище.

1.1. Проучване на нормативни документи и законодателни актове с регионално и международно значение.

1.2. Уточняване на стратегия за осъществяване на процеса включване при преминаването към новата социална роля ученик.

1.3. Определяне на решените и нерешените проблеми при реализиране процеса на включване.

2. Уточняване на използвания понятиен апарат.

3. Проучване на чуждестранна и българска литература по засегнатите проблеми и въпроси.

4. Проучване на добър педагогически опит в областта на интегрираното и включващо образование и добри практики за улесняване прехода към първи клас.

5. Установяване на съпричастност към процесите на интегриране и включване на специалисти, работещи в образователни институции и алтернативни доставчици на педагогически услуги.

6. Проучването на мотивацията, нагласите и компетентностите за работа в интегрирана и включваща среда на специалистите.

5,6-С цел адекватната и качествена организация на педагогическото взаимодействие.

7. Проучване сред родители на деца от предучилищни групи и първи клас за отношенията и очакванията им към процесите на интегриране и включване.

7-Организиране на групите от децата.


8. Теоретично обосноваване и разработване на методика и организация на педагогическото взаимодействие на алтернативен модел за приобщаващо образование.

9. Проследяване ефективността на приложението на модела-диагностични процедури за изследване и оценяване на подготовката за училище, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към различията.

10. Оценяване влиянието на приложението на алтернативния модел за изява на потенциала на децата за улесняване прехода от детска градина към начално училище.

11. Извеждане на изводи и препоръки за практиката.

Оттук следват хипотезите на изследването:

 **Хипотеза:** Предполага се, че при реализиране на алтернативния модел за включващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и

толерантност към различията, ще се улесни преходът от предучилищното детство към новата социална роля ученик като се реализира индивидуалния потенциал на всяко дете.

- ✚ **Подхипотеза 1:** Допускаме, че прилагането на алтернативния модел за включващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика” подпомага изявата на потенциала на децата, постъпващи в първи клас.
- ✚ **Подхипотеза 2:** Допуска се, че при правилно реализиране на заложения в дисертацията алтернативен модел за включващо образование, изявата на потенциала на децата със и без специални образователни потребности, соматични заболявания, от непълни семейства, с нисък социален и икономически статус, надарени деца, с логопедични проблеми и др. би могла да не се повлиява от техните особености.
- ✚ **Подхипотеза 3:** Допускаме, че при целесъобразна активна работа по посока на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията, детето ще бъде активен желан член на групата, т.е. ще се подобри неговият статус в групата, класа при прехода детска градина-начално училище.

Затруднението е фактор при организиране на педагогическото взаимодействие – методи и похвати, но смятам, че не е ограничение при изявяването на детската индивидуалност, освен ако не бъде механично, бих казала изкуствено поставена бариера пред детето (да речем, защото е осиновено или има диабет, или е родено преждевременно), защото практиката познава необозримите очертания на учителската предубеденост. Изразяването на потенциала означава не само по-добри резултати на тестовете за училищна готовност и входните нива в училище. Той израз и на увереността на детето в собствените сили, представена в активното му желание за учене.

В следващата част на втора глава са изложени структурните параметри и съдържателни характеристики на модела.

Описаният в долните редове алтернативен модел за приобщаващо образование е развит в съответствие с основните принципи на предучилищната, началната училищна, специалната педагогика и включващото образование. Главното в този труд е разбирането за голямата отговорност, която всички ние носим, за бъдещето на децата.

Традиционно в предучилищното детство, изхождайки от принципите на предучилищната педагогика, като цел се поставя цялостното развитие на

детето, а в частност развитието на индивидуалността. Началното училище от своя страна е по-дидактично. То си поставя за цел да преподава на децата специфични области от познанието. Преходът може да се окаже особено болезнен и драматичен за децата със специални образователни потребности, децата от различен етнически произход, осиновените деца, с нисък социален статус, със соматични заболявания, логопедични проблеми, много често деца от т. нар. скрита интеграция. Дисертационното изследване предлага иновативен подход и концептуална рамка на модел за осъществяване на включващо образование за оптимално реализиране потенциала на детската индивидуалност при приемане на новата социална роля ученик. Трябва да стане ясно, че моделът не изключва и не замества съществуващата организация на взаимодействие в училище и в предучилищните групи, напротив неговото функциониране е в пряка зависимост от тяхната. Той е опит да се внесе гъвкавост в системата и алтернатива за всяко дете, което има нужда и желание за усъвършенстване на своя опит, всяко дете, което трябва да се развива. Това е модел не за включване чрез повишаване на постиженията, за да бъде достигнат минимум или оптимум необходим, за да се осъществи този процес, както при интегрирането, а повишаване на постиженията чрез включване. Не детето да се „напасне“ и да отговори на очакванията на средата, а така да я претворим, че тя да предостави на детето възможност да възприема, изпробва и изразява, без да бъде поставяно в категории и под етикети, рамкиращи неговите възможности и постижения.

Моделът, разглежда усвояването на образователното съдържание от гледна точка на връзката между детето като субект в педагогическото общуване и средата, която го приема с неговите особености, различия, нужди и възможности. Отправната точка в този процес е специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература“ и „Математика“, функционалната грамотност и уменията за приемане, разбиране и толерантност към различността. Този подход проправя пътя на по-индивидуализирано обучение, при което децата се възприемат като способни и компетентни съучастници. Насърчава се холистичен подход и се подчертава интеракцията и комуникацията между децата и между децата и възрастните в контекста на субект-субектните взаимоотношения. Основните моменти са представени схематично.



Схема №3

Така описаният алтернативен модел за приобщаващо образование може да функционира, както в рамките на целодневна организация в детската градина и началното училище, така и при алтернативан доставчик на педагогически услуги-частна занималня, по време на прехода между детска градина-начално училище-месеците май и септември, 8 седмици. Възможно е да се увеличи периодът на това взаимодействие и през месец юни след подготвителна група, но моето лично впечатление е, че този вариант няма да е подходящ за всички деца и принципите на организация на времето ще търпят промяна, затова в дисертацията е посочено, че всички етапи на изследването, включително и формиращия етап се осъществяват именно през тези два месеца. Може би трябва да се уточни, че целодневната форма на организация и при двете институции предполага време, в което може да се реализира модела, в детската градина това е времето, което се отделя за

нерегламентирани ситуации, а в училище часовете за самоподготовка в рамките на целодневното обучение, но трябва да се прекрои педагогическото взаимодействие и да се излезе от стереотипите-най-вече това касае времевото ограничение на ситуацията като основна форма на организация в детската градина и урока в училище. Най-подходящ вариант за този модел към момента е организацията на педагогическото взаимодействие при алтернативен доставчик на педагогически услуги-частна занималня.

В следващите страници от втора глава са представени основните характеристики на модела, гарантиращи неговото функциониране и в двете образователни институции-детска градина и начално училище-както и възможността за прилагането му в извънинституционално образователно пространство, каквото може да бъде частна занималня. Представени са основните принципи на работа в модела, изведени от принципите на предучилищната и началната училищна педагогика и съобразени с идеите за включващо образование и предоставянето на алтернативни педагогически услуги, целите и задачите на педагогическото взаимодействие. Съпоставени са организационните форми на взаимодействие в детската градина и началното училище, както и тяхното планиране и са направени изводи за възможните варианти на тяхното прилагане в модела и в двете институции. Отражена е спецификата на педагогическото взаимодействие в и извън модела и за двете образователни институции чрез принципите, целите, задачите и формите на организация на педагогическото взаимодействие. Разгледани са целодневните форми на организация в двете институции и е предложена алтернатива за реализиране на взаимодействието в един по-свободен вариант на педагогическо общуване.

Принципните основи на педагогическото взаимодействие на модела са:

- *Принцип за свобода на избора.* Този принцип корелира със системно-структурния принцип за вариране на детската активност и съобразяване с индивидуалния темп на развитие в предучилищната педагогика и принципите за съзнателност и активност на ученика в обучението в началната училищна педагогика, отнасящи се до осъзнаването на задачата на предстоящата работа и възникването на интерес към нея и отразително-преобразуващото отношение към обекта на познанието.
- *Принцип за отвореност на системата.* Системата е съвкупност от елементи в определено отношение, зависимост и последователност. Системата от знания, умения и навици предполага последователност при тяхното усвояване, а принципът за отвореност на системата ни дава възможност да акцентираме върху онези нейни елементи, които може

да понесат още изменение и развитие. Допълването на знания, умения и навици според индивидуалните нужди на всяко дете е белег на отворената система.

- *Принцип за повторение и допълнение.* Да предположим, че преминало веднъж през образователното съдържание всяко дете усвоява част и степен от обема му, съответстващи на развитите у него познавателни възможности и интереси. Периодичното повторение, преговаряне и уточняване не е детайл от работата, а основна нейна съставна част. При това се допуска не само възстановяване на знания, умения и навици, а и тяхното повторно и потретно изграждане. Такива ситуации нямат структурата на преговорни и обобщителни уроци.
- *Принцип за целенасоченост на педагогическата работа.* Тук става дума за осмисляне на цялостната работа с конкретно дете. Целият прогрес на развитието на конкретното дете е в съзнанието на учителя. Той поставя цели за работа с него. Единството на практикопознавателната и преобразуващата дейност на децата дават възможност за динамична промяна в позициите на детето и педагога и така целенасочването е по посока на индивидуалните детски възможности.
- *Принцип за подкрепа и сътрудничество при работа.* Изграждат се нов тип отношения, основани на сътрудничество и взаимопомощ. Поощрението и толерантността не са само белези на педагогическото общуване, а се цели тяхното изграждане у децата за постигане на включващото образование. Чрез подпомагане на когнитивното и емоционалното развитие се цели достигане на степен на приобщеност сред възрастни и връстници, на основата на взаимно уважение. Така групата приема детето, оказва подкрепа за активното му и пълноправно участие във всекидневието
- *Принцип за уважение към личността на детето.* Принципът за уважение на личността на детето е изтъкнат още в зората на миналия век от Макаренко. Той казва, че всеки ден с детето трябва да започва с добро и да завършва с добро. Педагогът трябва да бъде много прецизен в реакциите си към детето. Ранимостта на детската психика е основна характеристика на възрастта. Отношението към него може да нанесе непоправима вреда не само върху неговото самочувствие, но и на емоционалното и познавателното му развитие.
- *Принцип за адекватно поставяне на оценката.* Оценката за работата на децата, както в детската градина, така и в първи клас трябва да бъде положителна и поощрителна. Ако тя е обвързана с реалните възможности на детето, без да го подценява и надценява, това ще

гарантира формиране у него на реална самооценка, която има изключително значение за изграждане на личността като пълноценен осъзнат участник в педагогическото взаимодействие.

- *Принцип за партньорство и сътрудничество с родителите.* Важен принцип на педагогическото взаимодействие е ежедневното взаимодействие с родителите. От практиката ми като учител винаги ще помня думите на родител на дете с тежки логопедични проблеми и умствено изоставане, след ситуация, в която неадекватната реакция на учител е наранила и родителя, и детето, който каза: „Госпожо, ние не сме врагове, бием се на един и същи фронт, говорете с нас.”
- *Индивидуализиране на образователните цели.* Организацията на педагогическото взаимодействие в модела предполага индивидуален подход към всяко дете. Индивидуализирането и диференцирането на образователните цели не означава отделяне на детето от групата. Тя не трябва да спестява на детето работата взаимно с връстниците.

Цели на модела:

- максимално да се оптимизира сътрудничеството между детската градина и началното училище и така да се улесни прехода от предучилищна възраст към новата социална роля ученик чрез изява на потенциала на всяко дете;
- разработване на интерактивна (в смисъл на динамична) програма за работа по посока на училищната готовност в контекста на специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към личността на всички деца в процеса на включване;
- изграждане на включваща среда чрез методическо и технологично осигуряване на равни възможности за изява на потенциала на всички деца;
- прилагане на модела в алтернативно образователно пространство-частна занималня-алтернативен доставчик на педагогически услуги, извън класната стая в училище и занималнята в детската градина.

Задачи на модела:

- *Задачи за изграждане на алтернативно образователно пространство.*
 - Да се осигури подходяща архитектурна среда и интериор, съобразен с нуждите на децата.
 - Осигуряване на метериална база и среда, отговарящи на съвременните изисквания за включваща среда.

- Включване на съвременна мултимедийна техника-работа с интерактивна дъска.
- Изграждане на другарска, приветлива атмосфера.
- *Задачи, отнасящи се до организацията на педагогическото взаимодействие.*
 - Да се предостави възможност на детето спрямо неговите собствени нужди и възможности да изрази себе си.
 - Да се осигури на детето подкрепа във всеки момент и област, в които то има нужда.
 - Да се предостави възможност за самостоятелност и свобода.
 - Да се търси отговорност от възрастните-родители, учители и други специалисти, а също и от връстниците към собственото им поведение.
 - Да се насърчава всеки „покълнал” напредък и да се разпознава възможността още преди да се е проявила.
- *Задачи свързани с технологичната обезпеченост на взаимодействието в модела.*
 - Дидактични материали за работа.
 - Разработване на индивидуални и групови ситуации, в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, повишаващи функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към различията.

По отношение на организацията на педагогическото взаимодействие схематично са представени неговите основни цели и задачи:



Схема №4

В следващия параграф е представена кратка характеристика на предучилщната възраст, с нейните основни аспекти в развитието - обща и фина моторика, адаптивна област, комуникативна област, социална област, когнитивна (познавателна) област. Отбелязани са основните процеси, търпящи развитие в този период и съществуващото на промяната, следвани от критериите и показателите на изследването.

Познавателното развитие активизира проявите на всички когнитивни процеси. Очертава се преход към системни обобщения. Извършва се преход към ситуативно-преднамерено учене и самостоятелно поставяне и решаване на проблеми. За прилагане принципа за приемственост между детската градина и началното училище, според Е. Петрова (1995), трябва да се излезе от методологическите постановки, които се отнасят до: противоречие между старото и новото; съобразяване с качествените изменения в общественото развитие, бързите темпове в развитието на научно-техническия прогрес;

формиране на творческа личност като активен субект в създаването на духовни и материални ценности. Проблемът за установяване на социално-психологическата готовност на децата за училище Е. Петрова (1995) разглежда като свързан с установяване на ниво на развитие, необходимо за успеваемост в училище, така тя определя като необходими за диагностициране преди всичко интелектуалното и социално-нравственото развитие и възпитание на децата, постъпващи в училище.

За нуждите на изследването бяха структурирани следните критерии, показатели и подпоказатели:

Критерии	Показатели	Подпоказатели
1. Подготовка за училище	1.1.Равнище на развитие на речта.	1.1.1. Умение за съставяне на разказ по картинки. 1.1.2. Умение за описание на картина-сюжет и пейзаж. 1.1.3. Разбиране и употребяване на думи от активния и пасивния речник. 1.1.4. Умение за използване на речниковия запас при намиране на аналогии.
	1.2.Равнище на овладяване на отношенията между множества.	1.2.1.Умение за броене на предмети. 1.2.2.Умение за броене по ред. 1.2.3.Елементарни знания за количества. 1.2.4.Елементарни знания за действия с множества.
	1.3.Разпознаване на геометрични форми и тяхното назоваване.	1.3.1.Елементарни знания за геометрични форми. 1.3.2.Умение за диференциране на геометрични фигури.
	1.4.Равнище на способност за диференциране на усещания, ниво на развитие на възприятията.	1.4.1.Умение за разпознаване на цветове. 1.4.2.Умение за сравняване на картинки-прилики и разлики.
	1.5.Способността за работа с молив и химикал, ориентиране в двуизмерно пространство.	1.5.1.Умение за прерисуване на елементи на букви и други.
	1.6.Класифициране на предмети.	1.6.1.Умение за класифициране на предмети по родов белег. 1.6.2.Умение за класифициране на предмети по видов белег.

	1.7.Памет.	1.7.1.Умение за заучаване на четиристицие. 1.7.2.Умение за възпроизвеждане на четиристицие.
	1.8.Фонематичен слух.	1.8.1.Първоначални знания за работа със звук. 1.8.2.Първоначални знания за работа със сричка. 1.8.3.Умения за моделиране звуков модел на дума.
2.Функционална грамотност	2.1.Равнище на взаимодействие, как детето участва в педагогическото взаимодействие.	2.1.1.Възможност и умение за комуникация. 2.1.2.Умение за съсредоточаване на вниманието. 2.1.3.Умение за слушане. 2.1.4.Умение за задаване на въпроси.
	2.2.Равнище на изразяване, как детето се изразява.	2.2.1.Умение за използване на активен и пасивен речник. 2.2.2.Умение за разказване и описание-съставяне на логически свързан текст. 2.2.3.Умение за аргументиране. 2.2.4.Способност за демонстриране на усещания.
	2.3.Равнище на овладяване на структури, как детето учи.	2.3.1.Способност за интерпретиране на собствен опит. 2.3.2.Умело използване на език и реч. 2.3.3.Знания и умения, свързани с развит фонематичен слух. 2.3.4.Знания за елементарни математически представи и понятия.
	2.4.Равнище на овладени графични символи, как детето използва графични символи.	2.4.1.Умения за рисуване. 2.4.2.Елементарни първоначални знания за цифрите и буквите. 2.4.3.Умения за писане.
	2.5.Равнище на проявление, как се проявява интереса.	2.5.1.Проява на интерес към ученето. 2.5.2.Демонстрира умения за изводи и заключения. 2.5.3.Демонстрира личния си опит в заобикалящия свят. 2.5.4.Демонстрира положително отношение към ученето.
3.Разбиране, приемане, толерантност към различията	3.1.Равнище на приемане.	3.1.1.Приема за съучастник във взаимодействието дете с

		различие. 3.1.2.Приема за другар по чин дете с особености.
	3.2.Равнище на разбиране.	3.2.1.Разбира различието като белег на многообразието. 3.2.2.Допуска възможността хората да са различни и същевременно значими.
	3.3.Равнище на толерантност.	3.3.1.Проявява подкрепа и взаимопомощ към деца с различия. 3.3.2.Демонстрира позитивно отношение към различията. 3.3.3.Умение за саморегулация на поведението.

Таблица №1

Социално-психологическата готовност на детето за училище го улеснява при този така важен преход в крехката възраст на детето. Преходът протича резултатно, когато, според Е. Петрова специалната подготовка за четене, писане и смятане се свързва с общото развитие на детето и главно с аналитико-синтетичното мислене. Тогва децата бързо се ориентират в новите изисквания. Специалната подготовка за четене и писане се осъществява чрез развитие на фонематичен слух. Формирането на слуховото възприятие като сензорна основа на речта, твърди Е. Петрова, изисква умствена дейност, която е свързана с интелектуалната готовност на децата за училище. Същевременно специалната целенасочена готовност осигурява съкращаване на добукварния период, усвояване на буквената символика и правопис. Подготовката за усвояване на същинските умения за четене, писане и смятане не бива да бъде едностранчива самоцел. Работата трябва да бъде обвързана, както с подготовката за начално ограмотяване, така и със социално-психологическата готовност на детето в нейната цялост.

От своя страна функционалната грамотност има своите критериални равнища, които в дисертационния труд са разгледани подробно. Преходът между детската градина и началното училище е критичен момент за ранното детско ограмотяване. По принцип тези две институции споделят едни и същи идеи по отношение на грамотността, играта, важността на обучението, организацията на обучаващата среда, като средства за игра и обучение. Децата проявяват разбиране и подход към ограмотяването от ранна възраст и тази тенденция трябва да се установи като стабилна. Д. Гюров посочва, че при подготовката за училище е необходимо откриване и стимулиране на образователния потенциал на всяко дете чрез използване на личния опит. В

детската градина и училище има традиции някои основни моменти на ограмотияването да се приемат като даденост (Крес, 1997) и трябва да бъдат преосмислени, така че да се постигнат целите, които се поставят с държавните образователни изисквания/държавните образователни стандарти. Ако детската градина и училището се провалят в своето сътрудничество и ако учителят не вземе под внимание перспективата на обучаващия, като възможност чрез ученето детето да изрази себе си, ученето да се превърне в дейност за компетентно създаване на смисъл (Hall, 2003), това ще се отрази негативно върху постиженията на детето и неговото включване, приемане сред възрастни и връстници. Предизвикателство е за учителя в детската градина да изгради среда с богати възможности за функционално изразяване на грамотността. Makin (2003) представя изследване по този въпрос като твърди, че достъпът до подходящи ресурси и взаимодействието между децата с посредничеството на възрастния са двата най-важни фактора при ограмотияването.

Детето притежава социални умения, които са от изключително значение за него-да овладява своите реакции, да не отговаря на спонтанно възникнали дразнители и да задържа своите действия при указание. Друг съществен проблем, с който се сблъсква детето с особености при прехода е собственото му положение в групата/класа, продиктувано от неговата самооценка и приемането му от другите. Децата са отворени към новото, непознатото, различното. Но от съществено значение е как тази различност им е представена. На изходната позиция стои приемането, което трябва да отключи вратите за разбирането и толерантността. Да допуснеш другия в своето лично пространство, да приемеш неговата индивидуалност, да се съгласиш да изградиш отношение с него не са умения дадености, те се възпитават и подпомагат. Приемането е първата стъпка към включването. По общият термин различност не може или трудно би бил разбран от децата, но различието е видимо и досегаемо, то именно не трябва да бъде представяно в отблъскваща форма със своите отрицателни черти. Допускаме даже, че понякога децата не могат да го открият, те нямат еталон, с който да го сравнят и затова го приемат като нормално, за тях то не е отклонение, а среща с непознато. Няма как да бъде постигнато разбиране на различието без примера на педагога, родителя, възрастния. Това не е разбиране на съществуването на някаква особеност, а разбирането за значимостта на различието като богатство на света, в който живеем. Разбирането на различието със смисъл на многообразие е основата пък на толерантността. Тук отношението към другия трябва да приеме позитивната форма на другарство и взаимопомощ.

Формите на организация на педагогическото взаимодействие са представени в следващата част на втора глава, заедно с основни моменти от работата с родители.

Съчетанието на различните педагогически ситуации очертава многоаспектност в планирането на педагогическото взаимодействие и проектирането на междуличностните взаимоотношения в условията на група връстници. Чрез тях се проявява професионализма на педагога в системното и преходно осигуряване на предпоставки за самостоятелност у детето. (Русинова и колектив, 1995) Основна разлика между целодневната организация в училище и детската градина и тази при представения модел е, че организационната форма на взаимодействие, доближаваща се в своята същност до ситуацията, не е ограничена във времето. Организацията на педагогическото взаимодействие се основава на отчитането на основните характеристики в детското развитие, съчетаване на форми на организация, предполагащи водеща/насочваща роля на учителя и такива, предоставящи по-голяма свобода на детето при самоорганизация на собственото си време и пространство за усвояване на знания, умения и навици. Взима се предвид също необходимостта от увеличаване времето за работа и съсредоточаване в активности и взаимодействия, което да улесни прехода към класноурочната система, използвана в училище. Гарантира се също така свободата на действие на детето. Предразполагайки го към свободно общуване, то получава възможност само да търси и изисква подкрепата на педагога в самостоятелната си и груповата работа и еднолично да инициира според потребностите си разнообразието от дейности, с участието на педагога. То се включва във взаимодействието като пълноправен участник с отговорности и съзнание за последствията. Преходът от преднамерени към непреднамерени ситуации е заличен. Ситуацията започва, когато детето или педагогът я инициират и няма ограничение във времето. Преминава се от ситуация в ситуация и тя се прекратява, когато „работата” е „свършена”. Осигуряването на целенасочено взаимодействие с всяко дете не изключва, напротив използва възможностите както на индивидуалните, така и на груповите ситуации. Включващата среда от своя страна гарантира равнопоставеност и подкрепа на индивидуалната изява на всяко дете. Чрез педагогическото взаимодействие и системата от ситуации се утвърждава включващата среда като единствена пълноценна възможност за развитие на личността на детето и изява на нейния потенциал.

В общия случай образователното съдържание не е нито редуцирано, нито ситуациите и книжките за децата са адаптирани за деца със специални педагогически нужди, нито за надарени деца. Нуждата от адаптирани програми е изтъквана неведнъж от учителската колегия. Индивидуалният

план и програма са решение тогава, когато детето е преминало през комплексно педагогическо оценяване и ЕКПО се е произнесъл за изготвяне на програма за развитие и обучение, съобразена с нуждите на детето. В практиката си педагозите се срещат с различни случаи, при които детето за по-дълго или по-кратко време има нужда от помощ, подкрепа, която да го приобщи и успокои, за да се почувства то желан съмишленик и партньор. Трябва да му бъде предоставена възможност, за да преодолее затруднението и използвайки силните си страни да реализира своя потенциал.

Системата от педагогически ситуации представлява структурна цялост от преходи между основните видове ситуации, без да са строго регламентирани в деня и седмицата, т.е. липсва седмична програма. Работи се в полудневен режим на работа. Предвидена е работа главно в следните образователни направления: „Български език и литература”, „Математика”. Разбира се спазен е принципът за интегриране на образователното съдържание. Във всяка ситуация се поставят акценти в образователното направление и ядрото, освен това задължително се отделя време и внимание за формиране на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията и се търси функционалната грамотност. Както посочват Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова (2015) индивидуализирането и интегрирането на образователното съдържание в предучилищна възраст е от изключително значение. Индивидуалната работа е свързана с разбирането за специфичните възможности на детето като основа за педагогическо общуване, а груповата изпълнява регулираща роля и може да бъде използвана за оценка на постиженията и набелязване на нови опорни пунктуве в работата.

Част от ситуацияите за работа в образователно направление „Български език и литература, както и почти всички ситуации в „Математика” са подготвени за интерактивна работа с мултимедийна техника.

Направление	Ядро	Основна ситуация	Вариант	Препоръчителен минимален брой
„Български език и литература”	„Свързана реч”	Повествователен текст-история по картинки	<ul style="list-style-type: none"> - Един герой-едно действие. - Двама героя-едно действие. - Двама героя–две действия, при едновременност на извършването. - Двама или трима героя-две или три действия, при логическа последователност и 	6

			<p>връзка между тях.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Истории усложнен сюжет. - Работа по посока на формиране на уменията за приемане и толерантност към различията. 	
		Текст описание-по картина	<ul style="list-style-type: none"> - Сезони. - Растения. - Животни. - Професии. 	12
		Възпроизвеждане на познат повествователен текст	<ul style="list-style-type: none"> - Творческа игра. - Героите остават, променя се действието. - Действието се запазва, променят се героите. - Работа по посока на формиране на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията. 	Според индивидуалните възможности на децата, но не по-малко от 8.
	„Речник”	Всички ситуации, описани в модел.	<ul style="list-style-type: none"> -Всички ситации. -Индивидуални ситуации, в зависимост от потребностите на детето. 	В зависимост от минималния брой ситуации, заложен в модела. По-голям брой при децата с нисък социален и икономически статус, осиновени и т.н.
	„Граматически правилна реч”	Във всички ситуации, описани в модела.	<ul style="list-style-type: none"> -Словосъчетания. -Съгласуване на граматическите категории. -Глаголните форми за време. -Видове изречения по цел и състав-интонационно усъвършенстване. 	В зависимост от минималния брой ситуации, заложен в модела, по-голям брой при деца с логопедични проблеми.
	„Звукова култура”	Ситуации „Думи”	-Разграничаване на думите в изречението - Определяне на техния брой.	12
		Ситуации „Срички”	-Разграничаване на сричките в думата. -Използване на различни	

			начини за отделяне на срички. -Определяне броя на срички в думата.	12
		Ситуации „Звукове”	-Разграничаване на звуковете в думата. -Определяне мястото на звуковете в думата. – Определяне броя на звуковете в думата. -Моделиране на звуковия състав на думата.	12
	„Подготовка за четене и писане”	Работа в двуизмерно пространство.	-Ориентиране в двуизмерното пространство на лист и страница. -Разграничаване на тесен и широк ред.	Индивидуално най-малко 4.
		Печатни букви.	-Запознаване с печатните букви. -Преоткриване на печатни букви в текст.	Индивидуално-най-малко 8.
		Елементи на букви.	-Писане на елементи на буквите. -Свързване на елементите на буквите при писане.	12 и повече, ако е необходимо.
	„Възприемане на литературно произведение”	„Клуб на читателя”	-Четене и слушане на приказки. -Читателски дневници-илустрации и приложения.	8
		„Клуб театрално майсторство”	-Театрализиране на литературно произведение. -Работа по посока на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията.	6
	„Пресъздаване на художествена литература за деца”	Учене на изуст.	-Техника на заучаване -Възпроизвеждане на стихотворение.	4
		„Клуб театрално майсторство”	-„Стихче за мама.”	2
„Математика”	„Количествени отношения”	Броене.	-Последователно броене. -Броене по ред.	8
		Работа с множества.	-Кодиране на количества чрез символи. -Скрито събиране и изваждане.	8
	„Пространствени отношения”	По инициатива и мотиви на децата.		По инициатива и мотиви на децата.
	„Времени отношения”	По инициатива и мотиви на децата.		По инициатива и мотиви на децата.

	„Равнинни фигури и форми”	Характеристика на геометрични фигури.	-Квадрат. -Правоъгълник. -Триъгълник. -Кръг.	6
		Диференциация и класификация по видов и родов белег.	-Свободно класифициране. -Различен цвят, различна големина, една форма. -Различен цвят, различна големина, различна форма.	8

Таблица №2

План на изследването:

- ✚ През учебната 2012/2013 се провеждат анкети с учители, специалисти и родители по въпросите на интегрирането и включващото образование с цел установяване на обществени нагласи, отношение и компетентности.
- ✚ Паралелно с апробирането на модела се провежда социометрично изследване на детските групи с цел установяване потоците на симпатии и антипатии и отношенията в групите.
- ✚ В началото на май и края на септември на учебните 2012/2013 и 2013/2014г. се провежда изследване на подготовката за училище с акцент в образователни направления „Български език и литература и „Математика” с тест за училищна готовност по Г. Вицлак, изменен и допълнен за нуждите на настоящото изследване в контролни и експериментални групи.
- ✚ В продължение на два календарни месеца, в две последователни учебни години се провежда целенасочено педагогическо взаимодействие за повишаване на училищната готовност, като в контролните групи се прилагат традиционни форми на организация и методи на работа, а в експерименталните се апробира алтернативния модел за включващо образование за повишаване възможността за реализация на потенциала, заложен във всяко дете. Непосредствено в процеса на педагогическото взаимодействие се прилага документиране на обучителни истории на деца с особености, участвали в психолого-педагогическия експеримент, по метода на Маргарет Кар, адаптиран за нуждите на модела. Записването на историите започва в началото на дисертационното проучване и продължава след неговия край, проследява се детето през различни възрасти и етапи от развитието му-2012/2015.

Представената схема онаглеждава последователността на проведеното изследване и използването на основните методи.



Схема №5

Втора глава завършва с представяне на групите и инструментариума на изследването.

✚ *Формиране на групи за анкетите при специалистите.* Общият брой на участниците е 120. Процентното им съотношение е 63% участници от масово училище и детска градина, към 33% от помощно училище, към 4% от частната занималня, като алтернативен доставчик на педагогически услуги. Възрастта на участниците е от 30 до 70 години. 28 от тях са на възраст от 30 до 40 години, 48 от 41 до 50 години, 46 от 51 до 60 години и 4 от 61 до 70 години, т.е. много малка част от участниците са в пенсионна възраст, но продължават да работят, а останалите са в активна възраст. В тази насока, ако проследим образователния ценз, трябва да отбележим, че 8% от участниците са със средно-специално образование, 67% са с висше образование степен бакалавър и 25% са с висше образование степен магистър и то по специалността, в чиято област работят. Трудовият стаж е от 8 до 51 години.

С 51 години трудов стаж е един от участниците. В най-голямата си част трудовият стаж е от 21 до 30 години. В масовото училище средният трудов стаж е 30 години. В помощното училище работят сравнително млади екипи. Сред учителите от масовото училище няма магистри.

✚ *Формиране на групите за анкета при родителите.* В анкетата участват 132 участници, това са родители и членове на семействата на деца със и без специални педагогически нужди и потребности, учащи в специални

и общообразователни детски градини и училища. Най-голям е процентът на включилите се в проучването на възраст между 30 и 40 години, той достига 63%. Можем да определим тази група като най-активните и будни участници. Оказва се, възрастта е факторът, влияещ най-категорично по отношение на заинтересоваността по проблема. Най-малко е участието на най-младите, до 20 години, едва 3%. Останалите проценти се разпределят почти по равно между възрастовите групи до 50 и до 60 години.

✚ *Формиране на експерименталните и контролните групи.* Общият брой на участниците е 93. Експерименталните и контролните групи се формират на абсолютно случаен принцип и доброволно участие. Родителите предварително са уведомени, в коя група какъв педагог ще работи и какви методи и форми на взаимодействие ще бъдат приложени-традиционни или алтернативни. Родителят сам решава дали детето да се включи или не и в коя група.

Изследването и апробирането на модела бе проведено при алтернативен доставчик на педагогически услуги частна занималня „Цанка Станкова” гр. Перник. В изследването участваха деца постъпващи в първи клас през учебната 2012/2013 г. и 2013/2014г. Провеждането на експеримента цели апробиране на алтернативни форми на организация на педагогическото взаимодействие и прилагане на съвременни похвати за изграждане на включваща среда, в която всяко дете може да изрази потенциала си. В контролната група се прилагат традиционни методи на педагогическо взаимодействие, а в експерименталната се апробират педагогически ситуации и форми на взаимодействие за прилагане на алтернативен модел за приобщаващо образование. В таблици са представени броят и разпределението на участниците.

Възраст		Момичета		Момчета	
		Особености	Без особености	Особености	Без особености
5-6 годишни	57	14	16	17	10
6-7 годишни	36	6	9	8	13

Таблица №3

	Контролни групи	Експериментални групи
Особености	16	29
Без особености	33	15

Таблица №4

2.3. Глава трета: Представяне и анализ на резултатите

В глава трета на дисертационния труд са представени и анализирани резултатите от проведеното изследване с основните и допълнителните методи.

Анализ на резултатите от теста на Г. Вицлак.

Състоянието на признаците, при които се търси и организира педагогическото взаимодействие, се измерва два пъти – в началото на психолого-педагогическия експеримент, в неговия контролен етап и след определен период от време, пет календарни месеца, в два, от които първият – май и последният септември, се извършва допълнителната педагогическа работа в експерименталните групи по отношение на подготовката на децата за училище и реализацията на принципите на включващото образование – формиращ етап, т.е. в края на експеримента, в неговия констатиращ етап. Използват се методи и процедури на дескриптивната статистика за обработване на данни, получаване на честоти и разпределения, изчисляване на средни стойности и построяване на графики. Процедури на статистическата теория за изводи и заключения за изчисляване на значимостта на различията между две средни стойности и проверка на хомогенността на дисперсиите.

Обработката на данните и анализът на получените резултати би следвало да реши следните познавателни задачи:

1. Да се установи ефекта от прилаганото взаимодействие в рамките на алтернативния модел за включващо образование, реализиран в извънинституционална форма на педагогическо взаимодействие.
2. Да се сравни ефективността на взаимодействията, прилагани в експерименталната и контролната група.
3. Да се установи възможно ли е резултатите да се окажат последствие от влиянието на други фактори като възраст, пол и характерни особености или не.

За целта:

- ✚ Установява се статистическата значимост на разликите между контролните и експерименталните групи в началния етап на провежданото изследване.
- ✚ Установява се статистическата значимост на разликите между групите при констатиращия етап на изследването и на тази база формиране на изводи за различия в ефекта на двете взаимодействия.
- ✚ Сравнява се прирастът (d_e и d_k) на резултатите на всяка експериментална с всяка контролна група и се установява

статистическата значимост на разликите между тях. След това с подходящ статистически критерий се проверява достоверността на разликите между тях.

Самото оценяване при всеки отделен въпрос е с различен брой точки за различните задачи и по-удачно е представянето на цялостното постижение да е в проценти и за улеснение и за по-голяма точност и прегледност.

Избираме подходящ критерий за проверка на хипотезата.

Променливи величини	Брой на извадките	Вид на извадките	Критерии за проверка на хипотези
Количествени, променливи величини	Две	Независими	t-критерий на Стюдънт за независими извадки
		Зависими	t –критерий на Стюдънт за зависими извадки
	Три и повече	Независими	F-критерий на Фишер (дисперсионен анализ)
		Зависими	Дисперсионен анализ за повтарящи се наблюдения

Таблица №5

Емпиричната стойност на **t-критерий на Стюдънт за независими извадки** се изчислява (t_{emp}) по формулата:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{X}_2 - \bar{X}_1|}{\sqrt{\frac{S_1^2(n_1 - 1) + S_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}}$$

Емпиричната му стойност на **t-критерият на Стюдънт за зависими извадки**

се е изчислява по формулата:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{d}|}{\sqrt{\frac{\sum d^2 - n(\bar{d})^2}{n^2 - n}}}$$

Настоящата разработка търси потвърждение на формулираните хипотези за съпоставяне и отчитане ефективността на разработения алтернативен модел за включващо образование с тази при традиционно използвани методи, похвати и форми на организация в подготвителните групи и първи клас. Изводите, които се правят, се отнасят до целите съвкупности, а данните, с които разполагаме, обхващат само извадка от нея. Поради това първоначално са формулирани предположения, като в следствие се прави проверка дали данните ги потвърждават или отхвърлят.

Нулевата хипотеза твърди, че няма статистически значима разлика между съответните параметри. Нулевата хипотеза (H_0) се изказва като $H_0: \bar{x}_1 = \bar{x}_2$ или

$$H_0: \bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$$

Формулираната основна **хипотеза** твърди, че при реализиране на алтернативния модел за включващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и уменията за разбиране, приемане и толерантност към различията, ще се улесни прехода от предучилищното детство към новата социална роля ученик като се реализира индивидуалния потенциал на всяко дете.

За проверка на първата част на хипотезата формулираме **подхипотеза H_1** , която допуска, че прилагането на алтернативния модел за включващо образование, поставящ акцент върху специфичната подготовка за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика” подпомага изявата на потенциала на децата, постъпващи в първи клас.

Нулевото предположение H_0 допуска, че прилагането на алтернативния модел за включващо образование, поставящ акцент върху специалната готовност за училище в образователни направления „Български език и литература” и „Математика” няма да подпомога изявата на потенциала на децата, постъпващи в първи клас.

Обобщение на начина за вземане на решение е представено в таблица:

Хипотеза	Решение, основано на стойността на критериите за проверка на хипотези	Решение, основано на достигнатото равнище на значимост
Приемане на H_0	Критерий _{emp} < Критерий _α	p > 0,05
Приемане на H_1	Критерий _{emp} ≥ Критерий _α	p ≤ 0,05

Таблица №7

Най-напред се сравняват средните стойности в проценти на постиженията на четирите групи в началото и в края на изследването. Изчисляват се следните величини и показатели:

- **Mean** – средна стойност (в проценти) – средно аритметично изчислена стойност.

$$\bar{x} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

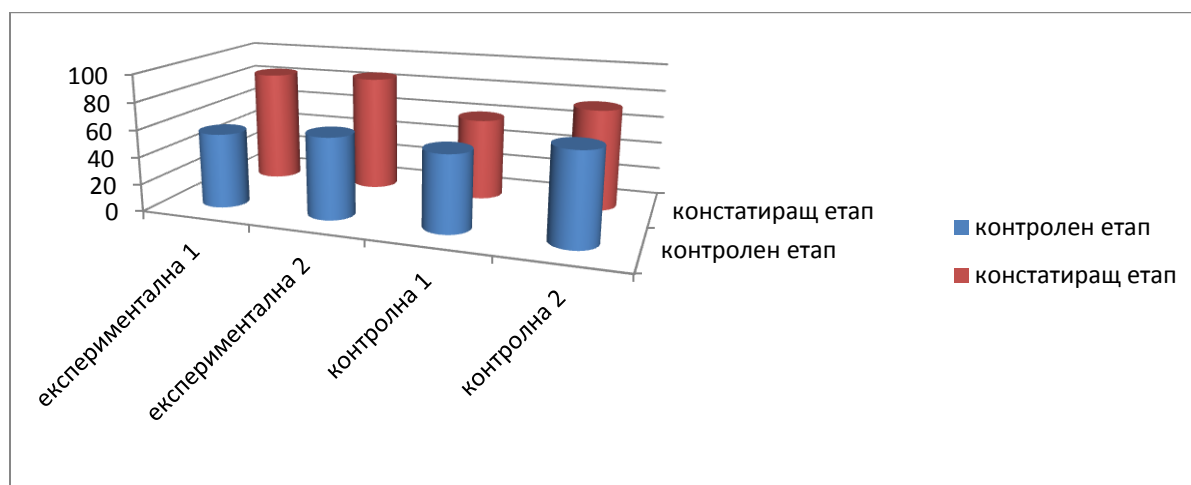
- **Std. Deviation** – стандартно отклонение – показател за варирането на големината на белега.

$$\sigma = \sqrt{\frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + (x_3 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

$$= \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

- **Std. Error** – големината на отношение на генералните параметри – тя оценява стандартното отклонение на разликата между измерването и истинската стойност.

От представената диаграма става ясно, че средната стойност на постиженията на децата в експерименталните групи (проценти) значително се увеличава в сравнение с минималното увеличение при контролните групи в началото и края (констатиращия и контролния етап) на изследването, както следва е1 от 54,7 до 83,7; е2 от 59,7 до 85,5; к1 от 55,9 до 59,8; к2 от 66,3 (най-високите стойности в контролния етап) до 73,9. Увеличението в експерименталните групи е между 25% и 35%. Прирастът в е1 е 29,0 процентни пункта, в е2 е 25,8 процентни пункта, в к1 е 3,9 процентни пункта, а в к2 е 2,5 процентни пункта. Разликите между четирите групи са статистически значими ($F = 39,37$; $p = 0,000$).



Диаграма №1

Сравняването на групите по двойки, направено с Post Hoc Tests. Резултатите показваха, че между e1 и e2 няма статистически значима разлика, както и между k1 и k2 няма статистически значима разлика. Статистически значимите разлики са между всяка една от двете експериментални и всяка една от двете контролни групи. В двете възрастови групи има статистически значима промяна по всички въпроси с изключение на въпрос 8 във възрастовата група 6-7 г, но само при въпроси 5, 13 и 14 има статистически значимо различие в прирастите между двете възрастови групи. При въпрос 5 прирастът на децата на 5-6 г. е по-голям отколкото прираста на децата във възрастовата група 6-7 г. – 1,96 спрямо 1,14. При въпрос 13 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) отново е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 2,23 спрямо 1,24. При въпрос 14 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) за пореден път е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 0,93 спрямо 0,43.

Следващата стъпка е да се направи дисперсионният анализ. Анализът предоставя проверка на хипотезата, че всеки образец, е изтеглен с едно и също основно разпределение на вероятностите, срещу алтернативната хипотеза, че подразбиращите се разпределения на вероятностите не са едни и същи за всички извадки.

Въпросът, който поставяме към дисперсионния анализ чрез изразяването на H_1 и неговото противоположно H_0 , е дали алтернативният модел за включващо образование е фактор за реализиране потенциала на децата, които по никакъв признак и белег не са поставяни при осъщественото педагогическо взаимодействие в категория или под етикет или разнообразието в постиженията е продиктувано от странични и неотразени в таблицата фактори. Различията се наблюдават, както при сравняване във вертикална посока, което може да бъде ефект от педагогическото взаимодействие в алтернативния модел за включващо образование и проведените ситуации, така и в хоризонтална посока, което не може да се свърже с този хипотетичен към този момент фактор. Логиката на дисперсионния анализ следва идеята за съпоставяне на вертикалните с хоризонталните различия и ако първите значително доминират над вторите, това се възприема като доказателство за значимостта на осъщественото педагогическо взаимодействие.

Изчислена е междугруповата (Between Groups) и вътрегруповата дисперсия (Within Groups). Вътрегруповата е показател за различията, породени от странични фактори, но не и от оказаното от прилагането на модела влияние. Вътрегруповата дисперсия с размер 66979,389.

Разликата на тази величина до общата дисперсия 68903,492 е равна на 1924,103 и изразява ефекта от прилагането на модела.

Видно е, че междугруповата дисперсия отстъпва по големина на вътрешногруповата. Изглежда, че различията по вертикала са по-малки от тези по хоризонтала и следователно влиянието на приложението на алтернативния модел не е определящ фактор за постиженията на децата. Но такъв извод на този етап би бил прибързан, защото двете компоненти на общата дисперсия се оказват несъпоставими величини. За да се направят конкретни изводи на помощ идва понятието степени на свобода на тези показатели. От резултатите става ясно, че средният квадрат на междугруповата дисперсия – 641,368 в началото на психолого-педагогическия експеримент е по-малък от вътрегруповия 752,577. В края на психолого-педагогическия експеримент стойността на средния квадрат за междугруповия квадрат 3569,748 значително превишава стойността на вътрешногруповия, който е със стойност едва 501,276. Това вече може да се тълкува като намек за значението на алтернативния модел за приобщаващо образование за изявата на потенциала на децата при прехода детска градина-начално училище, но все още не е достатъчно да се твърди, че това е основният фактор за промяната, която се наблюдава.

Установено е, че ако няма връзка между факторите и резултата, т.е. ако факторите са фиктивни, пропорцията на средните квадрати, известна като дисперсионно отношение, съответни на двете компоненти на общата дисперсия, варира съобразно определена статистическа закономерност, известна като разпределение на Фишер-Снедекор, накратко F-разпределение.

В контролния етап $F = 0,852$

В констатиращия етап $F = 7,121$

Следва да се определи нивото на значимост $p = \text{sig}$ (Significance), това е основният резултат от t-тест и дисперсионния анализ (ANOVA), за да се вземе решение.

Установяваме, че в контролния етап $p = 0,469 > 0,05$, което означава, че няма статистически значима разлика между четирите групи. В констатиращия етап на експеримента $p = 0,000 < 0,05$, т.е. има статистически значима разлика между четирите групи, което отхвърля нулевата хипотеза и потвърждава основната. От резултатите става ясно, че на контролния етап средните са приблизително равни и се колебаят в диапазона 55%-65%, докато на констатиращия етап средните в контролните групи се колебаят в диапазона 60%-70%, докато средните в експерименталните групи са по-високи и се колебаят в диапазона 80%-85%. И така може да се направи основният извод, че алтернативният модел за включващо образование е

фактор за по-доброто представяне на децата при реализиране на техния потенциал и така се улеснява преходът от детската градина в първи клас.

Следващата стъпка е да се изследва промяната във всяка от четирите групи, за което се прилага Paired Samples T-Test – за сравняване на средните стойности на две групи, като участниците се тестват на входно и изходно ниво. При потвърждаване на H_0 T-test ще докаже, че различията между резултатите не са статистически значими и заради това не могат да бъдат показателна информация при предсказване влиянието на модела.

Резултатите се представят така:

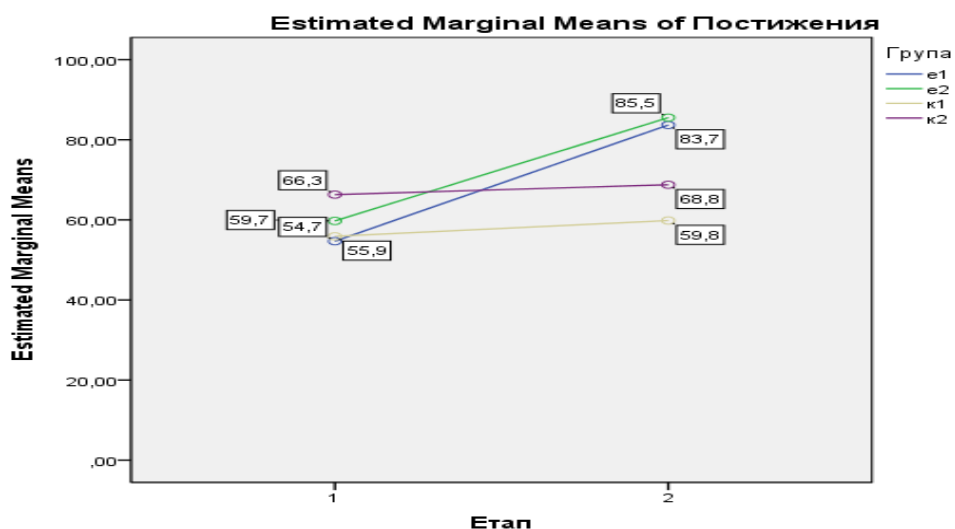
Група	n	I изследване		II изследване		t	df	Sig.(2-tailed)
		Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev			
1 Експериментална	21	54.6775	29.52000	83.6879	14.21097	-7.730	20	,000
2 Експериментална	23	59.7286	26.84832	85.5381	18.22739	-9.541	22	,000
3 Контролна	25	55.8865	29.54988	59.8298	29.60648	-4.167	24	,000
4 Контролна	24	66.3121	23.53146	68.7648	23.05781	-5.312	23	,000

Където $df=n-1$, а равнището на значимост $p=0,05$.

Таблица №8

Тези резултати показват, че и в четирите групи е настъпила статистически значима промяна в констатиращия етап спрямо контролния.

Следващата графика илюстрира анализиранията по-горе таблици и онагледява постиженията и значимите различия в контролните и експерименталните групи.



Графика №1

Представяме изследване на връзки и взаимодействия.

Сравняваме постиженията на децата без особености и с особености по възраст в контролните и експерименталните групи по отделните въпроси в началото на изследването и в неговия край, с което целим да докажем *подхипотеза 2*, а именно че при правилно реализиране на заложения в дисертацията алтернативен модел за включващо образование, извадата на потенциала на децата със и без специални образователни потребности, соматични заболявания, от непълни семейства, с нисък социален и икономически статус, надарени деца, с логопедични проблеми и др. би могла да не се повлиява от техните особености.

Това сравняване е всъщност между две независими извадки, което сравнение от гледна точка на статистическия механизъм се отнася към средните генерални съвкупности, от които произхождат извадките. Индексирането със и без особености служи единствено за различаване на групите и улесняване на анализа.

Наблюдаваният ефект, който представлява интерес, предизвиква различието между емпиричните средни, а хипотезата за нулев ефект, хипотезата за липса на статистически различия, се състои в предположението, че това различие има случаен характер и не се явява белег за някаква закономерна разлика между децата с особености и тези без, което се формулира така: средните за генералната съвкупност са равни. Така при теста на Стюдънт се проверява нулевата хипотеза, $H_0 = \bar{x}_{\text{със}} = \bar{x}_{\text{без}}$, която твърди, че при децата с особености и при децата без особености няма значима разлика в постиженията в двата етапа на изследването, където дисперсиите са равни. Срещу алтернативата, че $H_1 = \bar{x}_{\text{със}} \neq \bar{x}_{\text{без}}$, която твърди, че съществува статистически значима разлика в постиженията на децата със и без особености.

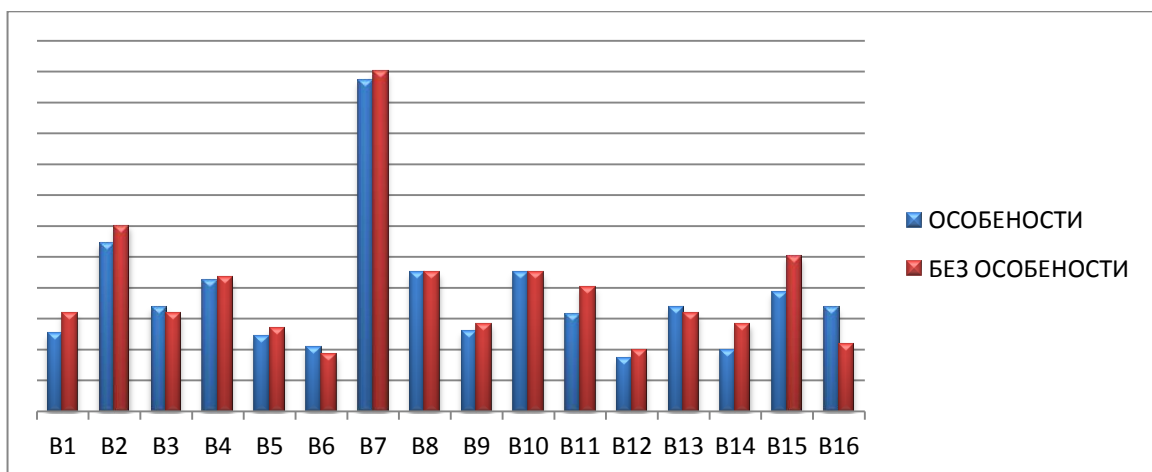
Отхвърлянето на нулевата хипотеза H_0 би довело до извода за наличие на съществена закономерна разлика между средните нива на постиженията на децата от групите със и без особености.

От диаграмите, на които са представени средните стойности в постиженията на децата по една от възрастовите групи за всяка експериментална група (резултатите в групите непредставени тук са идентични) е видно, че резултатите и на децата със особености и на тези без специфични особености са се увеличили. В констатиращия етап разликите между тях са значителни. В контролния те са минимални и по някои въпроси дори изравнени-В8, В10, отнасящи се до умението за класифициране на предмети например. Много известни имена в педагогиката (М. Монтесори, Глен Доман, Татяна и Сергей Никитини) смятат групирането, класифицирането като основни методи стимулиращи логиката. Групирането е единицата на мисълта, колкото по-често и вярно то се справя с тези задачи,

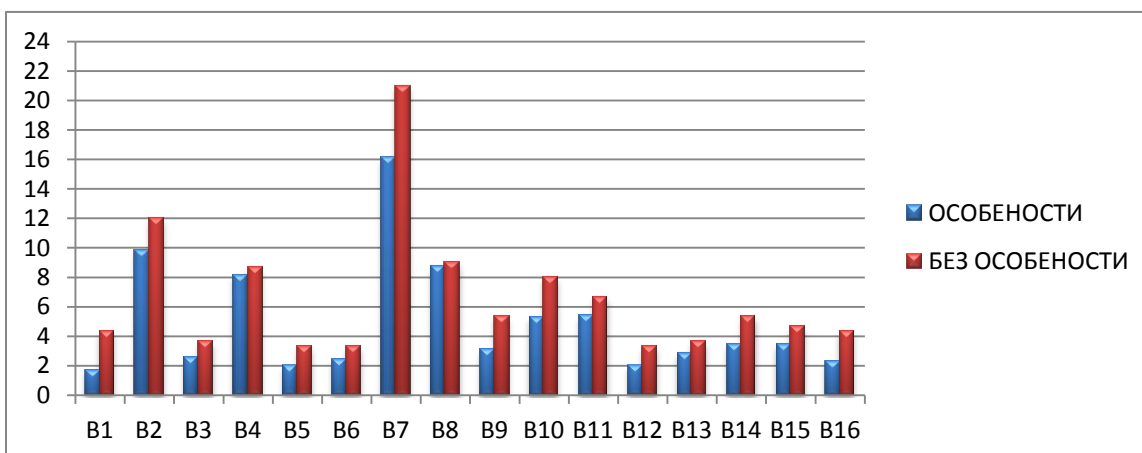
толкова по-голяма е вероятността да сме развили у него онова умение, да мисли логично, което ще му даде явни предимства при усвояването на знания. В10 се отнася до класифициране по родов и видов белег на геометрични фигури, умение, което предполага и познаване на форми и тяхното различаване. По въпроси В3, В13 и особено при В16 се забелязва дори превъзходство при получените резултати на децата с особености. В3 има за цел да установи развитието и устойчивостта на кратковременната памет и способността за заучаване на текст (четиристишие), а В13 проверява устойчивостта на дълговременната памет, отново чрез възпроизвеждането на заученото четиристишие. Що се отнася до В16, това е един от най-проблемните моменти при работата и в детската градина и началното училище, а именно възприемането и описанието на картина. Може да се отчете превъзходство в развитие на това умение у децата с особености. Така интензивната работа има своите количествени резултати показани от децата.

Интерес представляват резултатите по В5. Това са количествени характеристики на уменията за отделяне на звук в потока на речта, разделяне на думата на срички и схематично моделиране на звуков модел на думата. В констатиращия етап е установено ниско ниво на постиженията на всички деца, което значително се е повишило при контролния.

Между групата на децата с особености и децата без особености има статистически значими различия в прирастите по повечето от въпросите с изключение на въпроси 2, 4 и 12. По всички останали въпроси децата с особености показват по-големи прирасти отколкото децата без особености.



**Сравнение на постиженията в група E1, 6-7 годишни, контролен етап.
Диаграма №2**



Сравнение на постиженията в група E1, 6-7 годишни, констатиращ етап

Диаграма №3

Интересно явление се забелязва при въпрос № 7-броене поред. Можем да отчетем резултати, при които децата без особености имат много по - големи постижения. По условие при броенето децата може да броят до и над 20, но не е нужно да се продължава след 22. Значителната разлика в случая е показателна за това, че независимо от своите особености и затруднения в някои области, децата могат да покажат значително превъзходство и успех в други сфери. Трябва да се представи още един факт-част децата в групата с особености са с нарушени темп и ритъм на говор, за едно от децата едва през учебната 2015/2016 бе установена дислексия, две деца са с диабет, а едно с тежко соматично заболяване на белия дроб, въпреки това тези деца показват своите позитивни качества и доказват, че акцентът трябва да бъде във възможностите, а не в дефицитите. След формирация етап резултатите на децата при поредното броене са почти изравнени, както това личи от представената по-горе диаграма, тъй като моделът се прилага еднакво добре за всички деца.

В таблица е представена статистическата значимост на разликите в постиженията на децата с особености и децата без особености в първата експериментална група и възраст 6-7 години.

Показател	t	Sig. (2-tailed)
1. Умение за съставяне на повествователен текст по картини.	-6,935	,242
2. Умение за учене наизуст.	-5,385	,790
3. Умение за използване на активен и пасивен речник при назоваване на предмети от заобикалящата среда.	-1,549	,709

4. Умения за разпознаване и броене на звук, сричка, конструиране на звуков модел.	-4,804	,545
5. Умение за броене.	-3,286	,653
7. Умение за броене по ред.	-2,072	,172
8. Умение за класификация на предмети.	-1,549	.
9. Разбиране и възприемане на количество.	-3,240	,601
10. Познания за геометрични фигури.	-2,390	.
11. Умение за сравняване на картини.	-1,867	,103
12. Умение за диференциране на форми.	-2,085	,545
13. Умение за възпроизвеждане на четиристишие, папет.	-5,014	,790
14. Умение за използване на пасивен речник при откриване на аналогии.	-1,549	,045
15. Умение за работа с химикал.	-2,785	,312
16. Умение за съставяне на текст описание по картина.	-5,660	,086

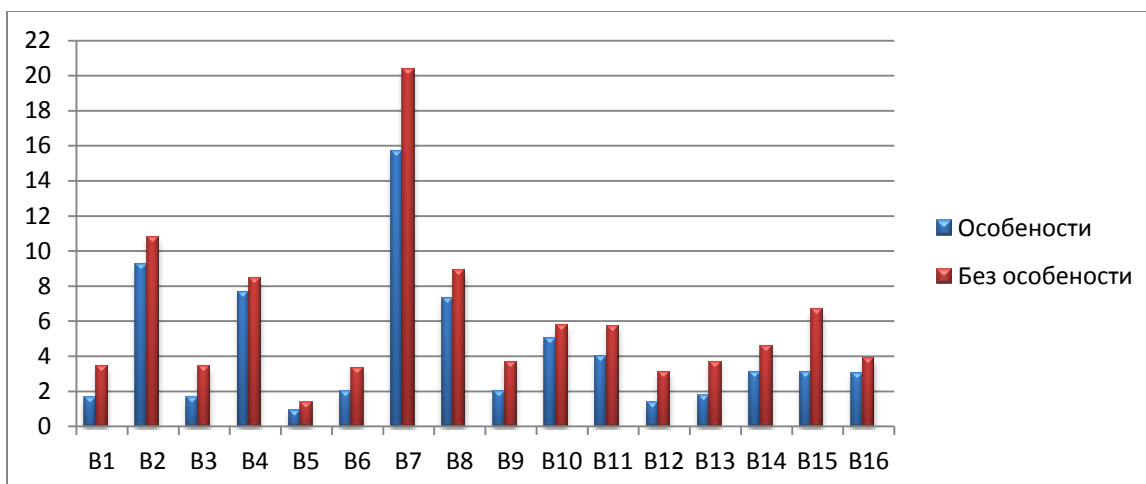
Статистическа значимост на разликите между децата с особеност и децата без особености в е1 във възрастовата група 6-7 години

Таблица №9

В е1, във възрастова група 6-7 годишни е открита статистически значима разлика в постиженията на децата с и без особености по въпрос №14, където $p = 0,045$ и е по-малко от определеното равнище на значимост 0,05, с което се потвърждава предположението, че между постиженията на децата с и без особености има статистически значима разлика, т.е. особеностите се явяват фактор при представяне на децата по отношение на тяхната функционална грамотност и специална готовност в образователни направления „Български език и литература” и „Математика” и конкретно при установяване на нивото на умението активизиране на пасивния речник.

От друг страна при резултатите по всички останали въпроси p е по-голямо от равнището на значимост 0,05, което води до извода, че няма статистически значима разлика при постиженията на децата със и без особености. Тогава може да отхвърлим предположението, че особеностите са фактор и да приемем нулевата хипотеза за вярна, а именно, че няма разлика в постиженията на децата със и без особености.

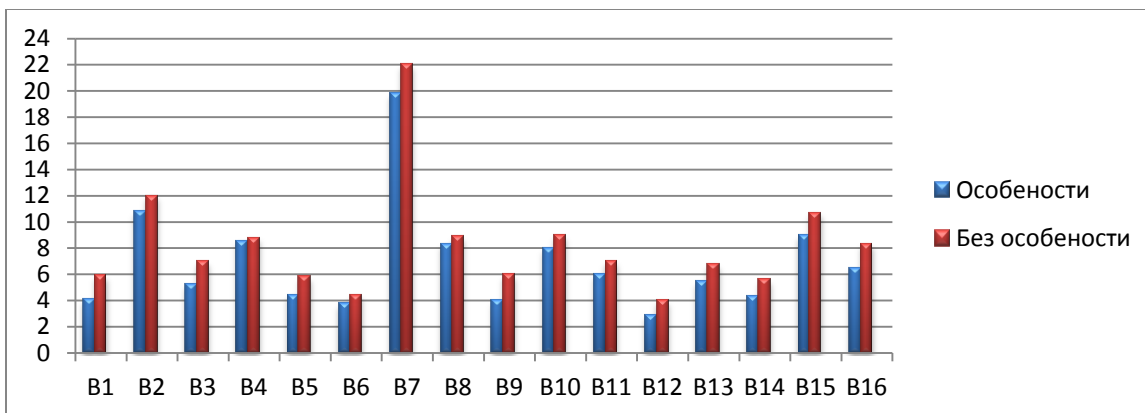
При втората експериментална група в началото на изследването съставянето на текст по картини, описателен и повествователен, се оказва най-трудната задача – В16. Ниски са средните стойности и при въпрос 5, разделянето на думата на звукове и срички. Значително по-високи са резултатите, отчитащи умението за броене поред и способността за прерисуване на уподобяващи елементи.



Сравнение на постиженията в група E2, 5-6 годишни, констатиращ етап

Диаграма №4

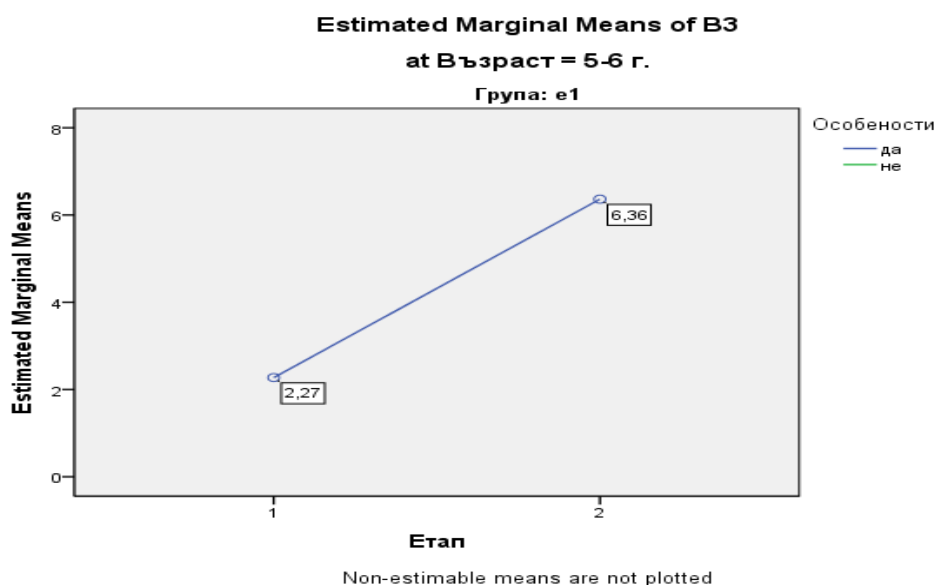
В констатиращия етап средните стойности значително са се увеличили по всички въпроси. Особено голяма е разликата по въпроси 1, 3, 5, 6, 9 и 13. Както уточнихме заучаването на четиристишие – В3 и В13, с което установяваме настъпили ли са промени в кратковременната и дълговременната памет, са акценти, по които се работи усилено не само като обем, но и като техника, с която децата усъвършенстват своите умения. Паметта в предучилищна възраст разширява своите възможности. Ако до три години при запомняне стои не значението на думата, а езиковата страна – ритъм, рима, които насочват детето, то към края на периода формата на дейността при заучаване има определящо значение. Мотивът за запомняне не стои пред детето като самостоятелна задача, а мотивираните действия регулират изявите на паметта, за което от особено значение е личността на възрастния, който го активизира за запомняне. Детето усвоява определени познавателни умения за запомняне и при нужда прави опит да си припомни. То осъзнава, че от старанието му да запомни зависи неговият успех. Важна роля във взаимодействието оказва възрастният, който насърчава детето да възпроизведе и насочва неговата самоизява. Той осигурява резултата от показаната активност у детето чрез емоционално поддържане на увереност за повторение на информацията. За сравнение при 5-6 годишните деца има цел, но липсват все още възможностите на детето да подкрепи целта с когнитивни действия.



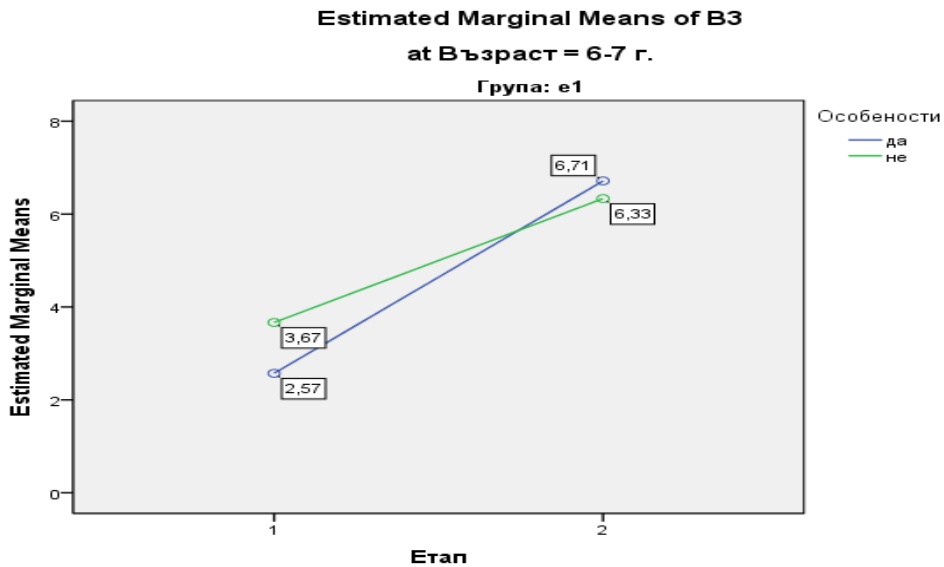
Сравнение на постиженията в група E2, 5-6 годишни, контролен етап
Диаграма №5

В двете възрастови групи има статистически значима промяна по всички въпроси с изключение на въпрос 8 във възрастовата група 6-7 г, но само при въпроси 5, 13 и 14 има статистически значимо различие в прирастите между двете възрастови групи. При въпрос 5 прирастът на децата на 5-6 г. е по-голям отколкото прирастът на децата във възрастовата група 6-7 г. – 1,96 спрямо 1,14. При въпрос 13 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) отново е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 2,23 спрямо 1,24. При въпрос 14 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) за пореден път е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 0,93 спрямо 0,43.

Както става ясно увеличението на резултатите е в пъти по-голямо от първоначалните, които показват децата. За сравнение с постиженията на децата от контролните групи ще използваме следните графики:

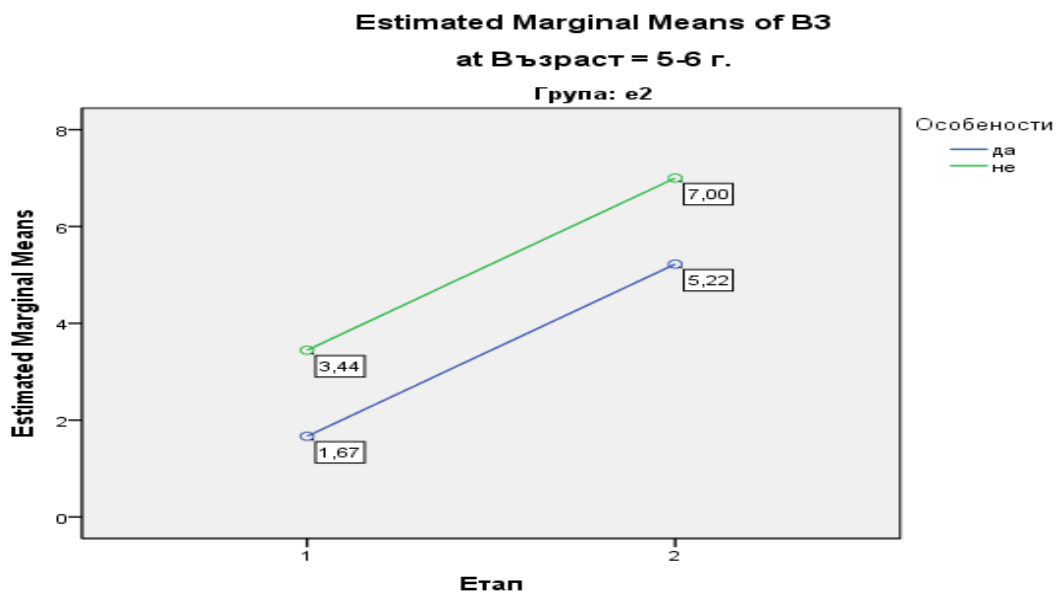


Графика №2

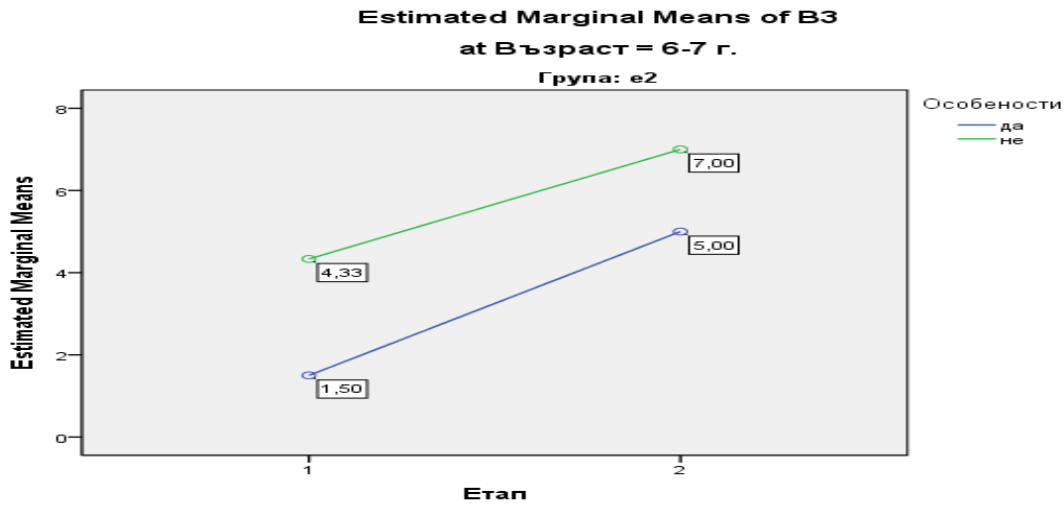


Графика №3

И при децата от двете възрастови групи се наблюдава значително увеличение на резултатите, независимо от това дали имат или не специфични особености, графиката свидетелства за извода, направен спрямо равнището на значимост. В допълнение можем да кажем, че развитието на паметта не е въпрос само на „даденост”, а на целенасочена педагогическа работа. Запомнянето на четиристишия е продукт на много и разнообразни похвати и методи, без да подценяваме ролята на педагога и мотива на запомняне. Възможностите не ограничават децата, само определят различен темп и отношение към ученето и запомнянето.

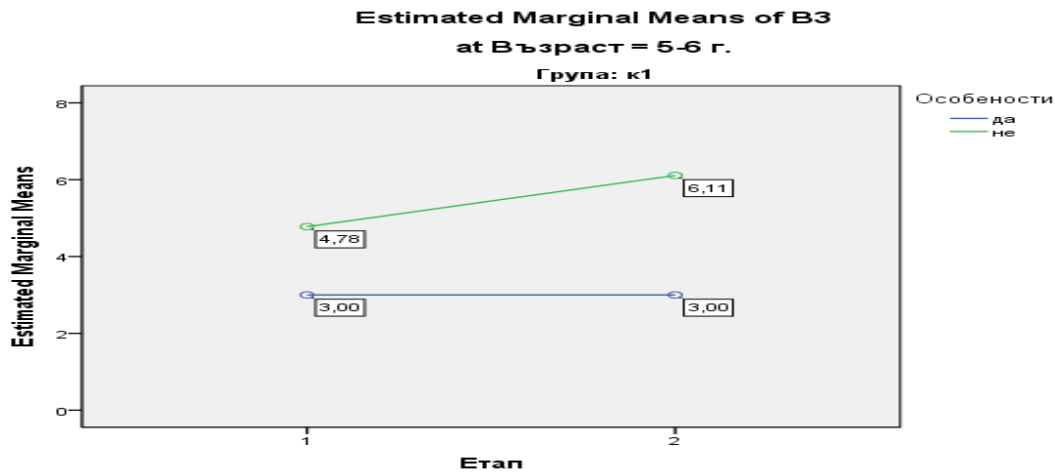


Графика №4

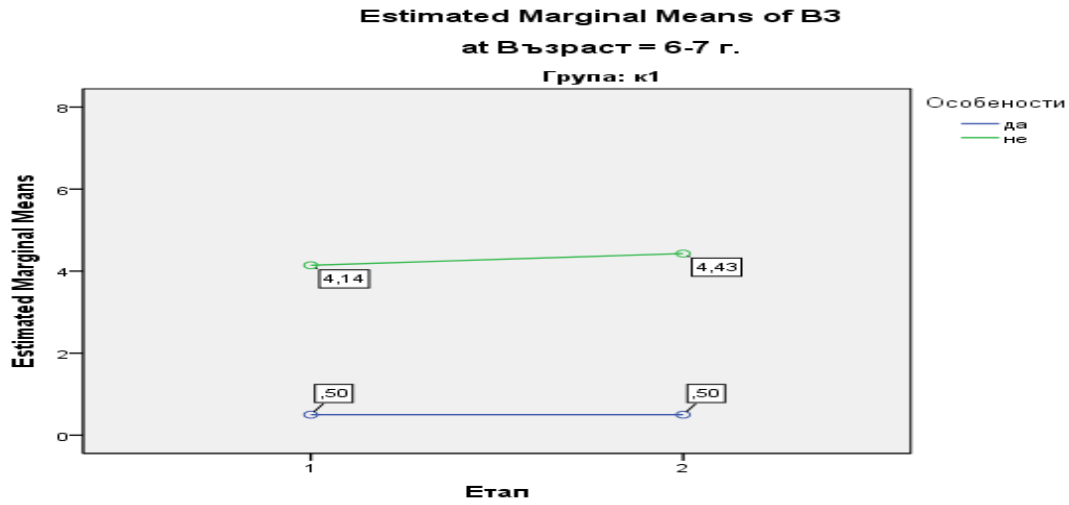


Графика №5

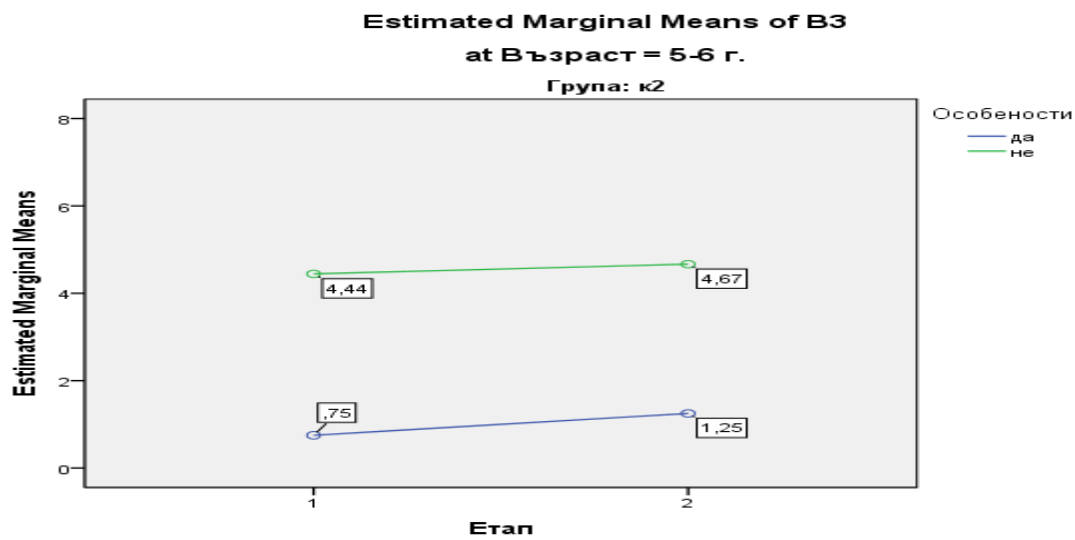
Идентични са резултатите и при втората експериментална група, като при децата без особености те са по-високи в сравнение с първата експериментална. В контролните групи резултатите в края са коренно различни.



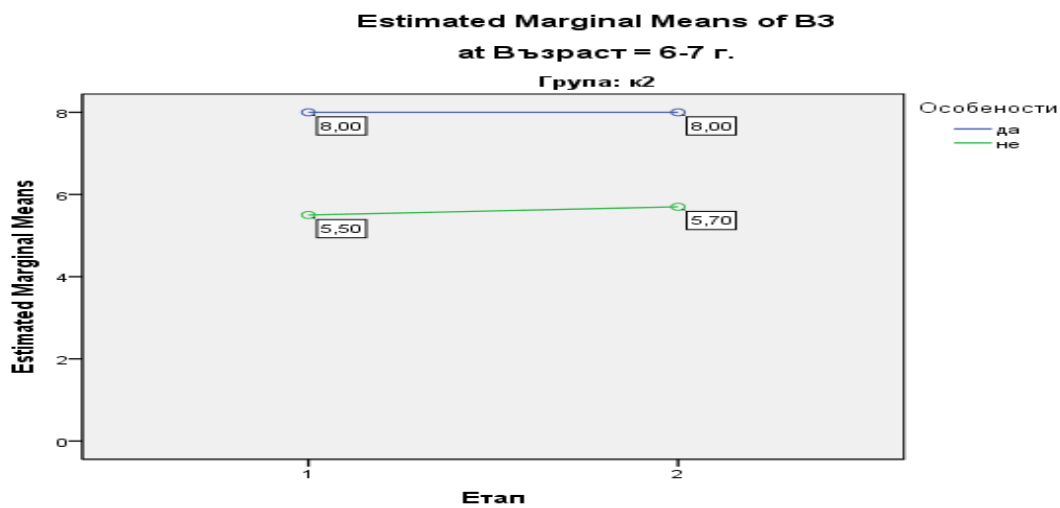
Графика №6



Графика №7



Графика №8



Графика №9

Анализът продължава с подробно анализиране на резултатите по отделните въпроси.

Различията са в посока основни компоненти на умственото развитие като равнище на формиране на понятията, речта, възприятията и по-конкретно касаят познанията за геометрични фигури, умствени операции като сравнение и диференциране, кратковременна памет, схематично моделиране и фонематичен слух. Интересен е фактът, че при 5-6 годишните

По ка за тел		N	I изследване		II изследване		t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.			
1	особености	43	1,58	1,955	3,56	2,229	-7,075	42	,000
	без	50	3,54	1,951	4,32	2,171	-4,662	49	,000
2	особености	43	8,88	3,368	9,81	2,805	-2,957	42	,005
	без	50	10,76	1,954	11,22	1,582	-2,539	49	,014
3	особености	43	2,07	2,685	4,74	2,993	-6,950	42	,000
	без	50	4,44	2,771	5,76	2,200	-4,998	49	,000
4	особености	43	7,21	2,088	7,53	1,907	-2,550	42	,015
	без	50	8,16	1,251	8,48	1,074	-2,947	49	,005
5	особености	43	1,3	2,042	3,4	2,162	-7,422	42	,000
	без	50	2,8	2,250	4,04	2,231	-4,638	49	,000
6	особености	43	2	1,676	3,07	1,609	-6,142	42	,000
	без	50	3,38	1,469	3,72	1,526	-3,226	49	,002
7	особености	43	13,86	7,833	17,63	5,847	-4,511	42	,000
	без	50	19,34	4,013	20,08	3,579	-2,428	49	,019
8	особености	43	6,98	3,151	8	2,330	-3,037	42	,004
	без	50	8,32	1,659	8,48	1,474	-1,307	49	,197
9	особености	43	2,37	2,279	3,72	2,292	-5,471	42	,000
	без	50	4,16	2,024	4,78	1,962	-3,728	49	,001
10	особености	43	3,98	3,814	6,47	3,548	-4,764	42	,000
	без	50	6,76	2,811	7,58	2,383	-2,949	49	,005
11	особености	43	3,49	2,873	4,63	2,699	-5,187	42	,000
	без	50	5,32	2,470	5,88	2,404	-3,215	49	,002
12	особености	43	1,47	1,764	2,3	1,780	-4,032	42	,000
	без	50	2,76	1,721	3,14	1,565	-2,518	49	,015
13	особености	43	2,16	2,672	4,81	2,962	-7,129	42	,000
	без	50	4,42	2,627	5,56	2,400	-4,607	49	,000
14	особености	43	,51	2,120	3,63	1,890	-5,103	42	,000
	без	50	4,22	1,718	4,62	1,665	-3,500	49	,001
15	особености	43	2,63	2,912	6,44	3,869	-7,830	42	,000
	без	50	6,6	3,709	8,44	3,710	-4,608	49	,000
16	особености	43	2,19	3,034	4,93	3,582	-6,399	42	,000
	без	50	4,8	3,201	6,24	3,198	-4,384	49	,000

затрудненията са повече в посока изграждане на повествователен текст, а при 6-7 годишните при съставянето на текст описание.

Можем да направим следните заключения:

- ✚ В контролните групи, в които педагогическото взаимодействие следва традиционни форми и методи на взаимодействие като фактор за

постиженията на могат да се посочат техните индивидуални особености.

- ✚ За контролните групи допускаме, че промяната в резултатите в началния етап на изследването и при повторното провеждане в контролния етап се дължи освен на проведеното взаимодействие и на странични фактори, оказващи влияние върху развитието на децата и компонентите на тяхното когнитивно развитие.
- ✚ За експерименталните групи, в които с приложението на алтернативния модел за включващо образование се установяват нови параметри на педагогическото общуване, организационни форми и методи на педагогическо взаимодействие постиженията на децата не се влияят от това какви особености имат те, свързани със соматични заболявания, социално и икономическо положение, логопедични проблеми и нарушения, специални образователни потребности и т.н.
- ✚ В експерименталните групи се установява значително многократно повишаване на резултатите в констатиращия етап на експеримента.
- ✚ Промяната на резултатите по въпроси в началото и края на изследването е много по-голяма при експерименталните в сравнение с контролните групи и тя не е повлияна от фактора особености.

Резултати от анализ за влиянието на фактора особености

Таблица №20

От таблицата се вижда, че значима промяна ($p < 0,05$) има по всички показатели за равнището на училищната готовност без разлика в специфичните особености у децата. Този резултат предполага, че формираният експеримент е повлиял положително върху развитието на познавателни стимули и умения, свързани с повишаване на училищната готовност за изява на потенциала на децата в условията на включващо образование.

Предстои да проверим дали влиянието на странични фактори като пол и възраст оказва влияние върху постиженията на децата.

Показател		N	I изследване		II изследване		t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.			
1	момичета	46	2,46	2,297	3,96	2,338	-6,350	45	,000
	момчета	47	2,81	2,060	3,98	2,121	-4,874	46	,000
2	момичета	46	10,17	2,839	10,57	2,238	-2,280	45	,027
	момчета	47	9,62	2,856	10,57	2,438	-3,181	46	,003
3	момичета	46	3,65	3,136	5,74	2,516	-5,938	45	,000
	момчета	47	3,04	2,789	4,85	2,694	-5,628	46	,000
4	момичета	46	7,70	1,685	8,11	1,337	-3,003	45	,004
	момчета	47	7,74	1,823	7,98	1,800	-2,535	46	,015
5	момичета	46	2,13	2,363	4,00	2,191	-6,354	45	,000

	момчета	47	2,09	2,205	3,49	2,225	-5,308	46	,000
6	момичета	46	2,76	1,676	3,48	1,616	-5,205	45	,000
	момчета	47	2,72	1,753	3,36	1,580	-4,007	46	,000
7	момичета	46	16,20	6,771	18,26	5,162	-3,534	45	,001
	момчета	47	17,40	6,533	19,62	4,571	-3,267	46	,002
8	момичета	46	7,63	2,661	8,28	1,974	-2,419	45	,020
	момчета	47	7,77	2,442	8,23	1,891	-2,097	46	,042
9	момичета	46	2,98	2,236	4,02	2,304	-5,007	46	,000
	момчета	47	3,68	2,360	4,55	2,030	-4,072	45	,000
10	момичета	46	5,26	3,611	7,09	2,843	-4,090	46	,000
	момчета	47	5,68	3,570	7,04	3,203	-3,491	45	,001
11	момичета	46	4,13	2,903	5,04	2,724	-4,597	46	,000
	момчета	47	4,81	2,692	5,55	2,492	-3,714	45	,001
12	момичета	46	2,11	1,841	2,74	1,705	-3,512	46	,001
	момчета	47	2,21	1,876	2,77	1,735	-3,039	45	,004
13	момичета	46	3,63	2,992	5,61	2,577	-5,529	46	,000
	момчета	47	3,13	2,747	4,83	2,761	-5,806	45	,000
14	момичета	46	3,26	2,144	4,22	1,812	-5,132	46	,000
	момчета	47	3,60	2,039	4,11	1,868	-3,239	45	,002
15	момичета	46	5,24	3,743	8,02	3,568	-5,629	46	,000
	момчета	47	4,30	4,021	7,02	4,168	-6,305	45	,000
16	момичета	46	3,33	3,452	5,80	3,637	-5,599	46	,000
	момчета	47	3,85	3,310	5,47	3,236	-5,150	45	,000

Резултати за влиянието на фактора пол

Таблица №21

От таблицата се вижда, че значима промяна ($p < 0,05$) има по всички показатели за равнището на училищната готовност без разлика в пола. Този резултат предполага, че формиращият експеримент е повлиял положително върху развитието на познавателни стимули и умения, свързани с повишаване на училищната готовност за изява на потенциала на децата в условията на включващо образование. Между момчетата и момичетата няма статистически значими различия в прирастите по нито един от въпросите.

По отношение на възрастта за да се установи дали има статистически значимо различие по двойки, бяха приложени пост хок тестове. Резултатите показаха, че между e1 и e2 няма статистически значима разлика, както и между k1 и k2 няма статистически значима разлика. Статистически значимите разлики са между всяка една от двете експериментални и всяка една от двете контролни групи. В двете възрастови групи има статистически значима промяна по всички въпроси с изключение на въпрос 8 във възрастовата група 6-7 г, но само при въпроси 5, 13 и 14 има статистически значимо различие в прирастите между двете възрастови групи. При въпрос 5 прирастът на децата на 5-6 г. е по-голям отколкото прираста на децата във възрастовата група 6-7 г. – 1,96 спрямо 1,14. При въпрос 13 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) отново е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 2,23 спрямо 1,24. При въпрос 14 прирастът на по-малките деца (5-6 г.) за

пореден път е по-голям от прираста на по-големите деца (6-7 г.) – 0,93 спрямо 0,43.

Анализ на резултатите от анкетите при специалистите

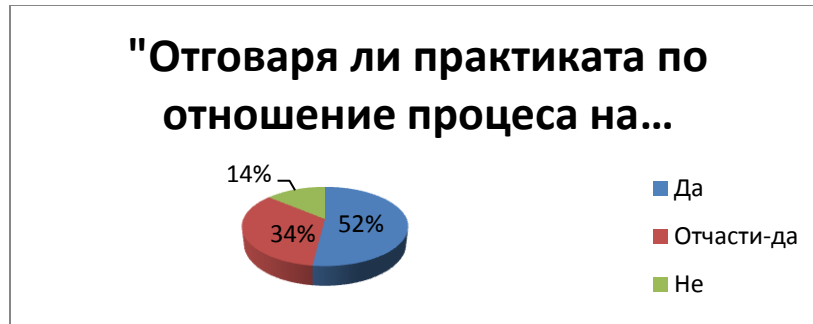
През 1996 Н. Бужева, под ръководството на Владимир Радулов (по Радулов, 2003) провежда изследване, което най-общо разкрива противоречивото отношение на обществото към хората със затруднения. В по-голямата си част отношението зависи от това дали анкетираният има близки и познати в такова положение. Резултатите от цитираното изследване сочат, че информацията за хората с увреждания в България е малка, предимно тази насочена към обществото. За съжаление това важи и за настоящия момент, въпреки времевата дистанция. Най-често и достъпно се използват медиите, които в отделни предавания или в новинарските си емисии подчертават необходимостта от разбиране и подпомагане на възрастните и децата със специфични възможности, но в повечето случаи ги представят просто като бенефициенти на благотворителност. Смятам, че това, никак не е достатъчно.

Анкетата съдържа въпроси, свързани с поставената задача-Да се проучи мнението на екипите от специалисти относно процеса на интеграция. Въпросник №1 включва въпроси свързани със задача-да се установи, мотивацията, нагласите и ценностите за работа в условията на интегрирана и включваща среда. Въпросите предполагат свободен отговор. Въпросник №2 включва въпроси, свързани с поставената задача – да се проучи капацитетът и професионалните компетентности на екипите от специалисти, работещи в интегрирана и включваща среда.

Анализ на резултатите от анкетата за установяване на съпричастност към процесите на интегриране и включване. Резултатите се анализираха по броя отговорили, изразен в проценти, както и по отношение на възраст, образователен статус, продължителност при заемане на длъжност и стаж. Тук са изложени само част от по-важните и интересни резултати според мен.

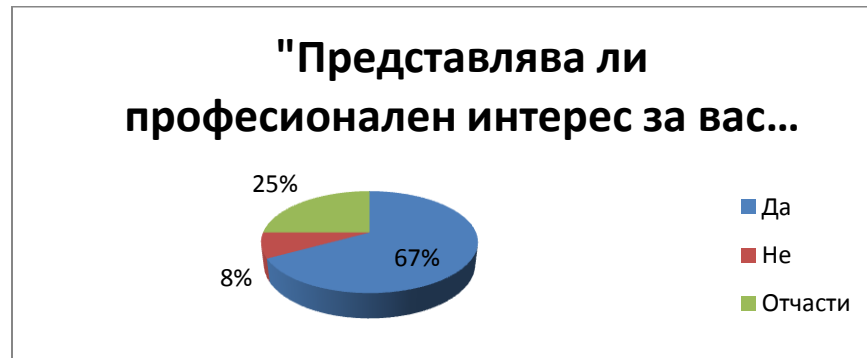
92% от участващите в анкетата заявяват участие в процеса на интеграция.

Отговорите на въпроса „Отговаря ли тази практика на Вашите очаквания?“ преобладават като положителни. От тях 52% отговарят с твърдо „Да“, а 34% „Отчасти да“. Едва 14% са отговорили, че тази практика не отговаря на техните очаквания. Всъщност очакванията също са свързани с компетенциите, непознаването на основни идеи на интегрираното образование и политиката на включване наистина прави резултатите от практиката задоволителни.



Диаграма №1

67% от анкетираните отговарят положително на въпроса „Представява ли професионален интерес процесът на образователна интеграция за Вас?“. Едва 8% отговарят с категорично не и останалите 25% смятат, че този опит е отчасти полезен за тях.



Диаграма №2

Липсата на достатъчна и системна подкрепа от специалисти (психолог, педагог-специалист, логопед, сурдо-педагог и др.) е в основата на въпросите 8 и 9. Сред отговорилите едва 8% посочват това като проблем и трябва да отбележим, че това е най-опитната група от специалисти, с най-голям стаж и богата практика. 26% отговарят, че им допада начинът, по който се реализира практиката, а по-несигурни са 50%, които са отговорили „отчасти да“. 12% не могат да преценят, а други 12% посочват, че категорично не са съгласни и посочват, че институциите за деца трябва да се отворят една към друга.



Диаграма №3

Необходимостта от обучение винаги е полезна за специалистите и би ги държала информирани за новостите в интегрирането и включването и добрите практики в тази насока. Самите те чувстват тази необходимост и желаят да се засилят процесите на квалификация. Затова и отговорите на въпроса „Необходимо ли Ви е обучение за постигане на по-добри резултати в процеса на интеграция?“ са разделени в процентно съотношение, както следва 42% „Да“, 38% „Отчасти да“ и 20% „Не мога да преценя“.



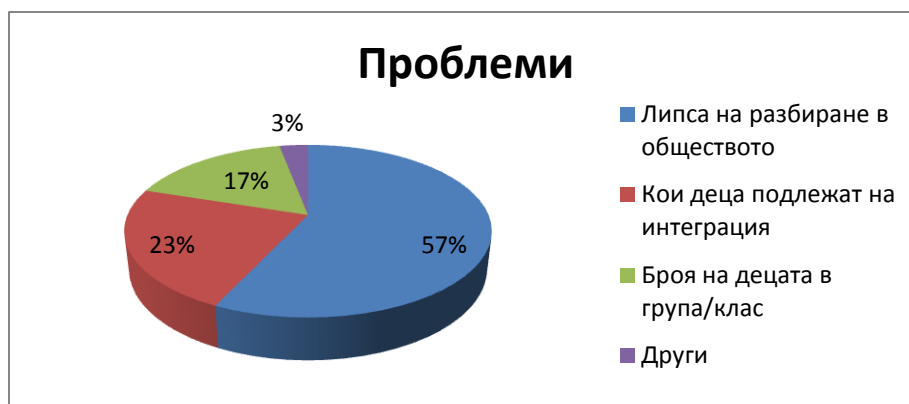
Диаграма №4

Анализ на резултатите от проучването на мотивацията, нагласите и компетентностите за работа в интегрирана и включваща среда.

В основата на проучването предположение стои въпросът за връзката между мотивация, ценности, нагласи и компетенции и установяването на положителни практики в условията на работа в интегрирана и включваща среда. Изказаното предположение, че мотивацията, нагласите и високата професионална компетентност на екипите от специалисти, работещи в интегрирана среда, влияят положително върху осъществяването на ефективно педагогическо взаимодействие и добри практики при работата с

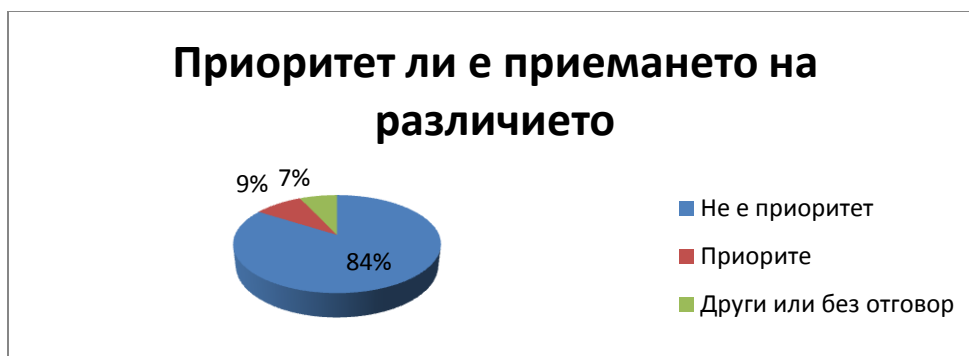
деца със специални образователни потребности, деца в риск, деца с изявени дарби, постави като цел проучване на ролята на мотивацията, нагласите и професионалните компетентности и бе потвърдено.

Според колегите процесът на интеграция не протича по най-добрия начин. 57% от участниците посочват като най-голям проблем на интеграцията липсата на разбиране в обществото като цяло и у учениците в норма и техните родители. 23% смятат, че проблем е отдиферинцирането на децата, които могат да се интегрират и определят дори групи на деца, които не могат да се интегрират-с умствена изостаналост, с множество увреждания и с неприемлива поведение (агресия). За други 20% проблемът се корени в големите групи, с които работят ресурсните учители, липсата на връзка между ресурсен център и помощно училище, нормативните документи и въобще самият начин, по който се случва интеграцията.



Диаграма №5

Единомислие има в отговорите на друг въпрос, касаещ нагласите „Приоритет на обществото (българското) ли е осъзнаването и приемането на различието и какво трябва да се направи?“. За разлика от заложеното в нормативните документи, в частност Решение за приемане на „Национална стратегия за детето“ 2008-2018г., издадено от 40-то Народно събрание, тук 84% от специалистите от всички области са категорични, че приемането на различието не е приоритет. Някои смятат, че това е въпрос на държавна политика, а други, че проблема се корени в семейството. Нужна е повече информираност в обществото по проблемите на хората с увреждания, децата със специални образователни потребности и децата в риск. 7% не са отговорили на този въпрос, а други 9% твърдят, че приемането на различието е приоритет.



Диаграма №6

Въпросите поставени пред участниците във Въпросник №2 са насочени към проучване на техния опит, капацитет, компетенции и познаване на системата на интегрираното и включващото образование. Ето накратко по-важните и интересните от тях. На въпроса дали е ефективна работата на ЕКПО само 34% смятат, че тя е такава, т.е. това предполага, че те познават работата и методологията. 7% я познават, но смятат, че много често тя не е такава. А останалите 59% не познават работата на екипите за комплексно педагогическо оценяване. Разбира се отново специалистите, които познават процедурата по оценяване са от специалното училище, именно те смятат, че трябва да се ускори срока на взимане на решешние от министъра на образованието, посочен в Наредба №1 от 2009г.



Диаграма №7

Въпрос, който също касае компетентността и познанията на екипите от специалисти е „ Как се решава, че едно дете има нужда от специално образование?“ 43% от отговорилите са запознати, че се дава оценка от ЕКПО, други 21% не са запознати с конкретната процедура, но изказват мнение, че това трябва да се определи от широк кръг от специалисти. 19% от специалистите или двама от учителите от специалното училище не са запознати и предполагат, че това проличава в готовността на детето за

училище и в понижените му постижение и оценки в училище. 7% не са отговорили.

В основата на съвременната педагогика е залегнала идеята за детето като център на образователния процес и за субект-субектното взаимодействие. Специалната педагогика и включващото образование също застъпват тези идеи. Необходима е съобразяване с индивидуалните потребности и възможности на всяко дете, в риск, със специални образователни потребности, с изявени дарби, в норма. На въпроса дали се имат предвид те само 12% са отговорили с „да“, 4% не могат да преценят. 36% смятат, че това е необходима, защото в противен случай „цялата последваща работа отива напразно“. 27% отговарят, че индивидуалните потребности и възможности не се вземат предвид, а други 21% смята, че настоящото реализиране на самата образователна система не го позволява.



Диаграма №9

Анализ на резултатите от проучването сред родители на отношението и очакванията към процесите на интегриране и включване.

Обикновено провежданите проучвания, включват най-често родителите, чиито деца се нуждаят от подкрепа-деца със специални образователни потребности, деца в риск, но да не забравяме, че в процеса на включване участва цялото общество (учители, родители, деца и т.н.), голяма част, от което не е запозната и не е приобщена към поставения проблем. Мрежата ФИЕСТА, одобрена от от Европейската Комисия като част от програмата „Учене през целия живот“ (project no. 517748-LLP-1-2011-1-IE-COMENIUS-

CNW), в сътрудничество с Центъра за приобщаващо образование, проведе наскоро проучване на мението и опита на родители на деца със специални образователни потребности и специалисти, работещи с тях, при прехода им от детска градина в училище, уязвим период на промяна. Към процеса на включване, обаче, трябва да се приобщи и да се проучи мнението на цялото общество, неговата подкрепа се осъществява най-осезателно в лицето на родителите, чиито деца са в училище и в детската градина към момента. Тяхното участие дава насока и на разбиранията и отношението на децата им и със сигурност допринася за решаването на много проблеми в положителна посока. Независимо от образование и професия можем да отчетем резултатите от още един категоричен отговор. На въпроса: „Толерантно ли е нашето общество към различността?“, отговорът на 61% е категорично „не“. 5% твърдят, че обществото ни е толерантно, като един от участниците посочва, че „към различността като цяло нашето общество е много толерантно и сравнение с други страни дори сме „твърде“ толерантни“. Че има какво още да се желае е мнението на 34%.



Диаграма №10

Представяне и анализ на обучителни истории

В събирането на данните участвах всички по-горе посочени специалисти. Те са надлежно документирани във времето на учебния процес в занималнята в продължение на изследването и след него в експерименталните по отношение на децата с особености.

Пред документирането на обучителните истории бяха поставени следните проблеми:

- какво е емоционалното състояние на детето, с желание ли работи;
- усвоено ли е образователното съдържание;

- успява ли детето да се справи съобразно възрастовите си индивидуални характеристики с поставените задачи;
- как и кога се работи с родителите;
- в зависимост ли се намират професионалните качества на учителя в училище и детската градина и нивото на познавателно развитие на детето;
- къде се отчитат най-големи трудности;
- какви резултати могат да бъдат постигнати при работа и подготовка на децата в нетрадиционна и извънкласна форма на дейност;
- професионалният капацитет в зависимост ли е от условията в институцията и континента деца.

След анализ на събраните обучителни истории бе установено, че 2 от 5 деца не умеят или държат неправилно химикал и молив. Едно от 5 може да пише, печатно. 3 от 11 могат да делят думата на звукове, да определят начален и краен звук, да назовават думи по посочен първи звук. 1 от 5 не знае къде живее и кога е родено или какво работят родителите му. 4 от 11 отговарят с пълно изречение на въпрос и могат да съставят кратък текст по картинки. 3 от 16 е със специални образователни потребности (тук включвам идеца със соматични проблеми, логопедични затруднения, деца в риск, деца от непълни семейства, всички, които имат нужда от обич и грижа). 50% от децата могат да броят до десет, но нямат количествени представи. Не знаят какво се крие зад цифрите на числата. Децата не се чувстват добре, защото не се справят. Разбира се при всички в края на учебната година в подготвителна група чрез диагностика е отчетено достигане на държавните образователни изисквания и готовност за преминаване в следващ етап.

Анализирането на обучителните истории по време на самата работа даде основни ориентири на педагогическото взаимодействие в индивидуален план. Проектирани бяха целите и очакваните резултати в работата по отношение на всяка индивидуална детска личност, за да се даде обективна подкрепа за изява на потенциала на всяко дете.

Анализ на резултатите от социометрично изследване на детска група

В конкретния случай изследването на формални и неформални групи от деца е използвано за установяване на реалните взаимоотношения между децата в група, в частна ученическа занималня в условията на приобщаващо образование. С това искаме да потвърдим изказаната хипотеза за връзката между формирането на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията и статуса на членовете на групата, а именно подхипотеза 3, която гласи, че при целесъобразна активна работа по посока на уменията за приемане, разбиране и толерантност към различията, детето ще бъде активен

желан член на групата, т.е. ще се подобри неговият статус в групата, класа при прехода детска градина-начално училище.

Настоящото изследване бе проведено в частна занималня, в експерименталните групи в следните времеви периоди: при завършване на подготвителна група и в началото на първи клас. Двете групи, в които бе проведено са сборни-деца от няколко групи и паралелки от училище и детски градини и предучилищни групи в училище, които в условията на извънкласната форма на работа. В първата от тях от 21 деца, две са от непълни семейства, едно е с тежки логопедични проблеми, едно дете от Дом за деца лишени от родителска грижа, едно дете е със задръжки в психическото развитие, едно дете е билингвист, едно е с изявени дарби в областта на математиката, едно дете е с проблеми в поведението, едно е с диабет, едно дете е с тежко заболяване на белия дроб, три деца са с нарушения в темпа и ритъма на говор, едно осиновено дете от малцинствен произход. При втората група от 23 деца, две са с логопедични проблеми, едно е със задръжки в психичното развитие, боледувало от рахит в ранна детска възраст и е с тежки логопедични проблеми, едно е с диабет и едно е от непълно семейство, едно дете е осиновено и е от малцинствен произход. Сред въпросите които се поставят на децата в края на тази първа тяхна среща са: „С кого искаш да играеш?“, „С кого би седял/а на един чин?“-комуникативни въпроси и гностични-„Кое дете, според теб, иска да си играете?“, „Кое дете иска да седите заедно на един чин?“.

Така обучителните истории и социометричното изследване разкриват следните изводи:

- ✚ Промените в статуса на детето се дължат на комплексни причини в това число работата за формиране на умения за приемане, разбиране и толерантност към различията, но също и на видимите промени в отношението към ученето и придобиването на умения и знания.
- ✚ Изборът направен от децата по отношение на комуникативните и гностичните въпроси често се припокрива. Детската психика не достатъчно зряла, за да отдели своите предпочитания като различни от тези на отсрещната страна. В общия случай правилото следвано от децата при отговорите е „аз искам, значи и мен ме искат“.
- ✚ Краткото време, в което бе проведено изследването не може да даде точна представа на механизмите на промяна в отношенията между децата, може само да очертае насоки за работа по отношение на и изявените конфликти в отношенията и посоките на потоците антипатия.

- ✚ Преминаването в различни групи и отчитането на отношението на околните към различията в разнообразни ситуации води до объркване сред децата кого и защо трябва да предпочитат като желан и нежелан партньор. От една страна в занималнята конкретно дете е желано, но отношението към него в училище е различно.
- ✚ Приемането на различието е първата стъпка от приобщаването, „отварянето на вратата” за другостта може да се отчете като постижение в работата на педагога. Отчетена е обаче трудност при установяването на трайни отношения на другарство и взаимопомощ. Настоящото изследване не може да даде отговор на въпроса дали това се дължи на особености в психическото развитие на възрастовата група като цяло или произхожда от индивидуалните характеристики на всяко дете.
- ✚ Разбирането проявено от другия бе установено към деца със соматични проблеми повече, отколкото към деца в неравностойно положение или от малцинствата.
- ✚ В най-голяма степен бе отчетено проявление на толерантност към деца с ниски академични постижения и в същото време не бяха установени потоци на симпатия към децата с изявени дарби.

За съжаление не може еднозначно да установим правопрпорционална зависимост между промените в статуса на децата, към които в началото на изследването бяха установени най-силни потоци на антипатия или безразличие и игнориране и работата по модела. В конкретни случаи тази работа безспорно е помогнала, но задължително трябва да отчетем посочения по-горе факт, че децата влизат и в други групи и класове и там отношението към тези деца, ако не е отрицателно, то може да се каже, че е различно. Децата лесно стават жертва на отношението на възрастните, най-вече или на някой друг към опрделени лица, копират го и го приемат з меродавно. И така, когато анализирах данните от социометричното изследване, взех под внимание тази зависимост и поради това смятам, че хипотеза №3 може да бъде доказана, ако моделът се приложи в детската градина или целодневната форма на организация в училище или паралелно се работи във всички групи, в които детето участва по отношение на приемането, разбирането и толерантността към различията.

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ИЗВОДИ

Става ясно, че в системата на българското образование съществува „пространство”, в което не по собствено желание пребивават деца с различни

образователни потребности продиктувани от техния социален и икономически статус, физиологични заболявания, задръжки в психическото развитие, специални образователни потребности, деца от домове за деца лишени от родителска грижа и др., принудени да преминават през системата с усилие на собствената воля и възможности, за които подкрепата при преминаването от институция в институция или между различните нива на образователната система се оказва решаващ стимул за проява на техните индивидуалности.

Необходимо е преосмисляне и отсяване на онези опорни пунктува за формиране на познавателна култура, които да дадат плодове в точното време. Като такива в настоящия дисертационен труд бяха определени специфичната подготовка в образователни направления „Български език и литература” и „Математика”, функционалната грамотност и социалните умения за приемане, разбиране и толерантност към различията. Знаем, че всяко дете привнася свой почерк и темперамент във всичко, което прави. Съхраняването на тази индивидуалност не пречи, даже подпомага това усилие. Моделът представлява съчетание на добър педагогически опит в областта на интегрираното и включващо образование и водещи практики за улесняване прехода към първи клас.

Образователната система трябва да зачита различията в детските индивидуалности, ако иска да осигури възможност за учене и „максимално развитие на потенциала на всяко дете“ – основна характеристика на качествено образование, според

Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка(2006 – 2015).

Като основни фактори, влияещи върху този процес ще посочим следните:

- Социо-културното развитие на обществото.
- Икономическата обстановка в държавата.
- Съвременните реалности в образователната система.

Какви са основанията ми да смятам, че този все още неразработен напълно модел за приобщаващо образование, работа при алтернативни доставчици на педагогически услуги, е подходящият за нашата образователна система. Именно, защото той се разработва в съзвучие с нашата, а не със „западна“ или „източна“, чужда образователна система. Защото изводите са изведени не само на теоретична основа, но и от практиката, поради факта, че работата с деца със специални образователни потребности е започнала още от самото зараждане на интегрираното образование у нас. Това е едни динамичен модел, податлив на качествени промени. Относно периодите на адаптация при преминаване от детската градина в училище, от начален в

прогимназиален курс на обучение, тук те могат да се проследят в тяхната динамика. Наблюденията, които се извършват касаят един доста дълъг период от време и се извършват без прекъсване. Това е полезно, за да могат да се отчетат различните степени на активност и периодите в структурата на психичния и когнитивния опит на децата. Така може да се проследи и отложен ефект от прилагането на модела, който отчита неговата ефективност в дългосрочен план. Изключителната гъвкавост на тази система на работа позволява индивидуализиране на образователното взаимодействие. Сътрудничеството и контактите със семейството са ежедневни, инициирани и от двете страни.

Като слабост на изследването може да посочим краткото време за провеждане и чисто математическият подход при изчисляването на резултатите. Необходимо е да се погледне отвъд числата и да се проследят всички фактори, влияещи върху изявата на потенциала на децата, което предстои да бъде направено в последващо проучване.

Качество на образованието и равен достъп до качествено образование може да се постигне при добре подготвени кадри и строг контрол на местно ниво, може би в лицето на регионалните инспекторати. Качествено образование трябва да е гарантирано на всяко дете. Трябва да се регулира и системата на финансиране. Рано или късно ще се стигне до извод, че делегираните бюджети превръщат училището в търговско дружество. Добрите практики трябва да се проучват, а учителите трябва непрекъснато да работят, да работят и пак да работят.

4. ПРИНОСИ

1. Дисертационният труд обосновава необходимостта от разаработване и апробиране на алтернативен модел за включващо образование при прехода детска градина-начално училище.
 - 1.1. Уточнена е стратегия за осъществяване на процеса включване при преминаването към новата социална роля ученик.
 - 1.2. Конкретизирани са проблеми и решения при реализиране процеса на включване.
2. Уточнен е използваният понятиен апарат.
3. Представен е теоретичен анализ на чуждестранна и българска литература по засегнатите проблеми и въпроси.
4. Съчетани са добър педагогически опит в областта на интегрираното и включващо образование и добри практики за улесняване прехода към първи клас.

5. Теоретично е обоснована и разработена методика и организация на педагогическото взаимодействие на алтернативен модел за включващо образование.
6. Отчетена е ефективността на приложението на модела-диагностични процедури за изследване и оценяване функционалната грамотност, специалната готовност и социалните умения на децата при постъпване в първи клас.
7. Моделът позволява изявата на потенциала на децата при прехода от детска градина към начално училище независимо, въпреки и заедно със затрудненията, които те имат или са им наложени.
8. Проучена е и е представена съпричастността на всички, които са или би трябвало да са участници в процесите интегриране, включване, приобщаване-т.е. учители, специалисти, родители.

Научни публикации, свързани с дисертационния труд

1. Милкова, В. Преосмисляне на понятията в контекста на включващото образование и единната социално-педагогическа система детска градина-начално училище. *Научно-практически форум „Иновации в обучението и познавателното развитие”*, *Образование и технологии*, бр. 6, 34-36, Бургас, 2015.
2. Милкова, В. Фактори, влияещи върху работата на педагозите и специалистите в условията на интегрирано образование-нови перспективи. *Международна научна конференция „30 години Педагогически факултет”- ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”*, Велико Търново, 2014. (под печат)
3. Милкова, В. Включването като процес на приемане, разбиране и изразяване на личността-социометрично изследване на тенденциите на развитието на детето и детската група. *Научно-практически форум „Иновации в обучението и познавателното развитие”*, *Образование и технологии*, бр. 5, 63-65, Бургас, 2014.
4. Милкова, В. Що е качество на образованието и качествено образование и има ли то почва у нас или качество на образованието и качествено образование в съвременните социокултурни условия в България. *Международна научна конференция „Знанието-традиции, иновации, перспективи”*, академично списание „Управление и образование”, кн. 3, том. 10, 56-61, Бургас, 2014.

5. Милкова, В. Приемственост между детската градина и началното училище-познавателно развитие и включващо образование. *Научно-практически форум „Иновации в обучението и познавателното развитие”*, *Образование и технологии*, бр. 4, Бургас, 2013г.
6. Милкова, В. Включващото образование-предизвикателства и иновации при работа с родители за изграждане на включваща среда. *Международна научна конференция „Знанието-традиции, иновации, перспективи”*, том I, 332-340, Бургас, 2013.
7. Милкова, В. Изграждане на позитивна подкрепяща среда – гарантиране на свободата, равнопоставеността, равния шанс и достъпа до образование. *Сборник материали от шеста национална конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка“*, Варна, 2013г.