

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КАТЕДРА „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ“**

**ФОРМИРАНЕ НА НАГЛАСИ У
ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИЯ УЧИТЕЛ КЪМ ДЕЦА С
УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ**

**АВТОРЕФЕРАТ
НА ДИСЕРТАЦИЯ**

**представена за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“
по професионално направление**

1.2. Педагогика

(Специална педагогика – Педагогика за деца с интелектуална недостатъчност)

ДОКТОРАНТ:

Лилия Ч. Кисьова

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

Проф. д-р Катерина Караджова

**София
2020**

СЪДЪРЖАНИЕ

I.	ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМА.....	4
II.	ПЪРВА ГЛАВА – Теоретична част.....	6
1.	Теоретичен анализ на схващанията за умствената изостаналост.....	6
2.	Теоретичен анализ на схващанията за нагласи.....	11
3.	От интегрирано и включващо обучение до приобщаващо образование.....	13
4.	Нормативната уредба за работа с деца със специални образователни потребности.....	17
5.	Взаимодействие в екипа за подкрепа на личностното развитие в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост.....	19
5.1.	Характеристика на дейността на общообразователния учител в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост	21
5.2.	Характеристика на дейността на ресурсния учител в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост	24
III.	ВТОРА ГЛАВА – Експериментален дизайн.....	26
1.	Мотивация на изследването.....	26
2.	Обект на изследването.....	26
3.	Предмет на изследването.....	26
4.	Цел на изследването.....	26
5.	Хипотеза на изследването.....	27
6.	Основни задачи на изследването.....	27
7.	Изследователска процедура, участници в изследването.....	28
8.	Методи на изследването.....	30
IV.	ТРЕТА ГЛАВА – Резултати, изводи, препоръки.....	44
1.	Анализ на резултатите.....	44
1.1.	Анализ на първата част от изследването.....	46

1.2.Анализ на втората част от изследването. Сравнение на нагласите на обучените общообразователни учители спрямо група ресурсни учители	48
1.3.Планирани интервюта с общообразователни учители.....	51
2. Изводи и препоръки.....	52
3. Приноси и приложимост на изследването.....	54
V. ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
VI. ПУБЛИКАЦИИ СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	57
VII. ЛИТЕРАТУРА.....	58

I. ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМА

В процеса на осъществяване на приобщаващо образование е необходима или специализирана подготовка на общообразователния учител, или специално подготвен педагог, който да помага паралелно в учебния час. При липса на някои от гореописаните условия би се случило това, което най-често забелязваме в реалността - ученикът със специални потребности се оставя да изпълнява поставена странична задача (напр. рисуване), докато останалите деца учат по съответния предмет в час. Полза от този процес на приобщаване има, защото учениците прекарват време заедно в междучасията и се опознават. Така те се научават да помагат на различните и да ги разбират, което им помага да стават по-толерантни. Това положение не е оптимално и всъщност не изпълнява целта на приобщаващото образование, всички деца и ученици да учат заедно.

Ресурсните учители са определени да подпомагат децата и учениците със специални нужди в училищата и детските градини и това ги прави изключително полезни и необходими. Професията е свързана с подпомагане на самоподготовката по общообразователните предмети и консултиране на учителя относно спецификата на овладяване на учебното съдържание от учениците със специални образователни потребности по даден предмет, което предразполага към работа в екип. Съгласно Наредбата за приобщаващо образование от 2017 година всяко учебно заведение е необходимо да осигури съответните специалисти необходими за процеса на приобщаване на всяко дете или ученик (чл. 108, Наредба за приобщаващо образование, 2017г.).

Интеграцията на децата и учениците със СОП може да се реализира в различни аспекти: училищна, образователна, професионална, културна, социална и други. За да се стигне до професионална или пък културна интеграция, детето със специални образователни потребности трябва да премине най-напред през образователната и училищната интеграция (Левтерова, 2009). Приобщаващото образование предполага обогатяване на средата за деца и ученици със СОП, прилагане на система от мерки за

осигуряване на необходимите образователни услуги в общата система за задоволяване на техните потребности, желания, интереси и стремежи по такъв начин, че да бъде постигнато възможно най-ефективното им образование и развитие. Според Левтерова (2007) за успешна интеграция се говори тогава, когато въпреки присъствието на определено нарушение лицето успява да осъществява социални контакти и се реализира професионално и наличието на нарушението на пречи за установяване на идентичност, спрямо приетите норми и социални отношения. (Левтерова, 2007)

Трябва да отбележим, че физическото присъствие на учениците с увреждания в училище не води само по себе си до приобщаване. Преместването в общообразователния клас е важна стъпка, но след нея е необходимо да се осигури и да се подпомогне неговото включване и социализиране. Приобщаването понякога изисква достъпна архитектурна среда, лични асистенти, помощни средства и технологии, за да бъдат наистина интегрирани учениците със специални потребности. Въпреки всичко това, едно от най-важните изисквания към приемането на различните си остава промяната в мисленето и борбата с нагласите и наложените стереотипи към различното и нестандартното. Именно в това се изразява както включването, така и приемането в училище на учениците със специални образователни потребности. (Тричков, 2014).

В дисертационния труд е обърнато внимание на нагласите, спрямо работата с учениците с умствена изостаналост и подготовката на общообразователните учители за работа с тях. Също необходимостта от допълнителна подготовка на педагогическите специалисти, както и желанието им или отрицателната им нагласа да участват в процеса на приобщаващо образование, като активни и ангажирани с процеса личности. Първата част от дисертационния труд прави обзор на теоретичната част свързана с деца и ученици с интелектуална недостатъчност. Тя включва и дефиниране на някои основни понятия като нагласи, ресурсно подпомагане, общообразователни учители, а също и участието на тези учители в процеса на приобщаващо образование. Втората част прави опит за анализ на негативните нагласи спрямо учениците с умствена изостаналост, формира нагласи у общообразователните учители за присъствието и работата с тези ученици, прави анализ на ситуацията след това и извежда препоръки за по-нататъчна работа на педагозите с тези ученици.

II. ПЪРВА ГЛАВА

1. Теоретичен анализ на схващанията за умствената изостаналост

В световен мащаб има два термина, които се използват в литературата като синоними, това са: „умствена изостаналост“ и „интелектуална недостатъчност“. Най-често те се употребяват като синоними. През последните години световни организации като Световната здравна организация, ЮНЕСКО и други правят всичко възможно за унифициране и определяне на един обобщаващ термин. През 1987г. се разработва и публикува и Десетата Ревизия на Международната класификация на болестите от експертната комисия на СЗО. Според експерти от организацията умствената изостаналост се определя като „състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушения на уменията, които възникват в процеса на развитието и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социални умения“. (МКБ-10, 2007, стр. 430)

Диференцирането на еднакви термини в областта на специалната педагогика е от изключително значение за уеднаквяването на дейностите свързани с рехабилитация и успешно изграждане на умения у хората с интелектуална недостатъчност. Успешното дефиниране на понятията на практика подпомага правилното обобщаване на понятията и техните зависимости при йерархичната им подредба, което е изключително важно за всяка наука. Световните организации с основната си цел да унифицират понятията в специалната педагогика осъществяват широка дейност. Във връзка с това са приети и публикувани редица нормативни актове и изследвания, като специалния терминологичен речник на ЮНЕСКО (1983г.), издаден на английски, френски, испански и руски език. В тези източници аргументирсно се препоръчва, използването на термина „умствена изостаналост“, който отразява най-точно значението и същността на този вид нарушение в психическото развитие на индивида. Точността се изразява в това, че терминът „умствена“ е с акцент в познавателната сфера, защото именно в нея се наблюдават повече вторични нарушения (в способността за анализ, синтез, сравнение, обобщаване и абстрахиране, класификация и други), докато отклоненията в качествата на личността са относително по-слабо изразени.

В теорията и практиката на специалната педагогика за умствена изостаналост се срещат изключително много понятия и термини за означаването ѝ, някои от тях са психично отклонение, умствена непълноценност, интелектуална недостатъчност, психическо недоразвитие, слабоумие, умствена недоразвитост, интелектуална задръжка, ментална ретардация, интелектуален дефицит и други. Международно признато определение за интелектуалната недостатъчност е това на Американската асоциация за интелектуална и развитийна недостатъчност (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010). Тя гласи, че интелектуалната недостатъчност се характеризира със значителни ограничения в интелектуалното функциониране и адаптивното поведение, които засягат адаптивните, социалните и познавателните способности. Проявява се преди 18 годишна възраст. (AAIDD, 2010)

Погледнато от специално-педагогическа гледна точка интерес предизвиква фактът, че умствената изостаналост се разбира като задръжано, спряно, или непълно психическо развитие на личността. Това предизвиква специалистите към търсене и развиване на специфични методи, форми и средства за социално, психическо и педагогическо въздействие върху лицата, за подобряване на тяхното състояние. След определенията за умствената изостаналост се срещат различни начини на тълкуване на ограниченията във функциите на хората с такава. Умствената изостаналост се характеризира с интелектуални функции, които са значително под средните. Проявява се със съпътстващи ограничения в две или повече от следните приложими адаптивни умения (способности): комуникация, самообслужване, битови умения, социални умения, използване на обществото за собствени потребности, себенасоченост, здраве и безопасност, познавателни знания и умения, спортна дейност (физическа активност и труд).

В исторически план представите за интелектуалната изостаналост претърпяват съществени изменения и развитие. Интересът към детското „слабоумие“ възниква още в дълбока древност. В своето произведение „Политика“ Аристотел (384-322 г. пр.н.е.) описва закон, според който нито едно дете с увреждане не бива да бъде кърмено. Но въпреки това описано схващане Аристотел и Платон са приели, че лица със слухови увреждания имат известна интелигентност, поради факта, че общуват с мимики. Хипократ (459-377 г. пр. н.е.) или „бащата на медицината“ със своите предложени начини за лечение на - отстраняване на излишните течности, диети, гимнастика и други има основна заслуга

за отхвърлянето на божествената предопределеност за произхода на болестите. Той ги обяснява с конкретните взаимодействия на лицето с околната среда. (Лефтерова, 2009)

В Десетата ревизия на Международната класификация на болестите, разработена от Експертната комисия към СЗО през 1987 г. и преведена на български под редакцията на А. Жабленски (1992) „Психиатрия в медицинската практика” също се препоръчва използването на термина „умствена изостаналост”, отразяващ най-точно от етимологична гледна точка значението и същността на този вид нарушение в психичното развитие на индивида. Точността се изразява в това, че чрез термина „умствена” се акцентира върху познавателната сфера, защото именно в нея се наблюдават повече вторични нарушения. Това са затруднения или невъзможност в способностите за анализ, синтез, сравнение, абстрахиране, обобщаване, класификация и други. Също така отклоненията в качествата на личността са относително по-слабо изявиени. (Голдберг и други, 1992)

Съвременната характеристика на умствената изостаналост насочва вниманието към необходимостта от помощ и адаптиране на лицата с това нарушение в естествената социална среда. Една от целите на този нов подход е да се промени цялостното отношение към тези хора и тяхното положение в конкретната социална действителност. Докато в предходните определения за умствената изостаналост се набляга на нарушенията и особеностите, които са следствие от умствената изостаналост, в по-съвременното разбиране се наблюдава промяна в насока работа с хората, които имат това увреждане за постигане на възможност за приобщаване и интегриране във всички сфери на живота, което е и идеята на новия закон за предучилищно и училищно образование в България.

Степента на умствената изостаналост обикновено се определя чрез стандартизирани тестове за интелигентност. А. Бине съвместно с Т. Симон (1905 - 1911 г.) разработват метод за определяне границите на умствената изостаналост чрез тестово психометрично изследване. По-късно подобни тестове създава и Векслер - за възрастни (1939) и деца (1949). Към тях могат да се добавят и скали за оценка на социалната адаптация в конкретното обкръжение. Тези оценки дават приблизителна представа за степента на умствена изостаналост. Диагнозата зависи от цялостната преценка на интелектуалните функции. (Караджова, 2010) С времето интелектуалните способности и социалната адаптация могат да се променят и, макар и слабо, могат да се подобрят в

резултат на обучение и рехабилитация. Диагнозата следва да се постави въз основа на сегашните нива на функциониране.

Въвеждането на интелектуалния коефициент /IQ/ от Вилхелм Щерн през 1912 г. е нова форма за оценяване на интелектуалните възможности. Според него интелектуалният коефициент се определя, като се раздели психическата възраст на календарната. Интелектуалният коефициент става основен критерий за диагностика на умствената изостаналост и нейните класификации. Между многобройните класификации, изградени върху основата на IQ, съществуват значителни различия (Добрев, 1995).

През 1967 г. Световната здравна организация (СЗО) прави решителна крачка във връзка с класификацията на умствената изостаналост. Въведена е съвременната класификация, която има важно теоретическо и практическо значение. Освен това е уточнена границата между норма и патология. Въведена е нова терминология и нов понятиен апарат. Особено важно е решението лицата с $IQ = 70-85$ да се отнасят към случаите със задръжка в психическото развитие, граничещо с нормата (Добрев, 1995).

През 1987 г. според Десетата ревизия на Международната класификация на болестите /МКБ-10/ са направени важни корекции в стойността на IQ в съвременната четиристепенна класификация. Съвременната класификация придобива следния вид:

F 70. Лека умствена изостаналост - $IQ = 50 - 69$

F 71. Умерена умствена изостаналост - $IQ = 35 - 49$

F 72. Тежка умствена изостаналост - $IQ = 20 - 34$

F 73. Дълбока умствена изостаналост $IQ =$ под 20.

Всяка от степените носи със себе си определени особености в когнитивните, социалните и емоционалните функции на децата и възрастните. Основен елемент в обучението на тези, хора трябва да бъдат полезни умения свързани със самообслужване, ориентиране в града и елементарни трудови навици, за да може според възможностите им да се включват максимално добре в социалния живот на обществото. Във всяка степен възможностите са различни. Хората с лека и умерена умствена изостаналост могат да се справят успешно със ситуации на общуване и труд в ежедневието, другите две – тежка и дълбока умствена изостаналост, не е сигурно дали биха могли да се справят с ежедневието си живот самостоятелно.

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

- От отрицание към физическо унищожение на тези деца;
- От отрицание към признание;
- От признание към състрадание и изучаване на тези деца;
- От състрадание към хуманни грижи и обществена помощ;
- От хуманни идеи към реализиране на правото на образование;
- От диференцирано образование към социална рехабилитация и адаптация;
- От диференцирано образование към интегрирано обучение и социална интеграция.

Особеностите при учениците с умствена изостаналост са много и различни, специфичните характеристики са важни, за да познават специалистите навреме това състояние. Различни особености се наблюдават в невро-физиологията, психомоториката, вниманието, мисленето, паметта, развитието на речта, емоционално-волевата сфера, поведението на личността. Умствената изостаналост води до различни следствия като снижаване на подвижността, неумение за реализиране на съвместна дейност, нарушения на координацията, прецизността, общата моторика и подвижността. Наблюдават се ниска самооценка, липса на адекватни реакции при похвала и наказание, несъответстващи са функциите на речта. Мисленето е много конкретно, липсва етап на планиране и имат понижена критичност – лесно внушаеми са и не упражняват контрол върху собственото изпълнение на задача. (Левтерова, 2007)

Умствената изостаналост е предпоставка за изменение на всички психични процеси у личността. Това се демонстрира чрез нарушения в „перцепцията, вниманието, паметта, емоциите, неадекватност на афекта по отношение на събитието, недостатъчна инициативност и липса на борба на мотивите”. (Матанова, 2003, стр. 230) Засегната е също така и речта, която се характеризира с късно начало и бавна скорост на прогресиране. Често тя е накъсана и лишена от смисъл, присъстват аграматични изрази и фрази, също така и артикулационни нарушения. (Матанова, 2003)

Дългогодишният опит оказва влияние и носи много нови разсъждения и определения за умствената изостаналост. К. Караджова формулира следното определение: „Това е съвкупност от етиологически различни, наследствени, вродени или ранно придобити, трайни, непрогресиращи синдроми на общата психическа непълноценност,

проявяващи се в затруднена социална адаптация.” (Караджова, 2005, стр. 49) Определението ни представя всички възможни причини за появата на умствената изостаналост и проблемите, с които се сблъскват ежедневно лицата с такъв вид увреждане.

При обучението на учениците с умствена изостаналост се наблюдават множество и различни трудности. При усвояване на материала когнитивният, личностният, поведенческият, лингвистичният и други дефицити налагат различно, индивидуално темпо и време на процеса на усвояване. Други основни проблеми, които се наблюдават са в познавателното развитие, фината моторика, ориентирането и комуникацията. Основните особености, с които учителите трябва да се съобразяват при организирането на игрови дейности, както и при поставяне на задачи, са това, че учениците с умствена изостаналост: са с груби нарушения в моториката; са с мисловна инертност и трудното формиране на причинно-следствени връзки; не могат да планират своите действия и да поемат отговорност; трудно разбират и бързо забравят правилата на играта, неумеят да пресъздадат реалните житейски ситуации в игрови; имат ограничен социален опит и нарушена комуникация; основни задачи, които се решават чрез играта при деца с умствена изостаналост. (Караджова, 2013)

2. Теоретичен анализ на схващанията за нагласи

Теоретичният анализ на разбиранията за понятието нагласи може да започне от определението на Карл Юнг в неговата книга „Психологически типове“ в глава XI дефиницията гласи, че нагласата е готовност на „психето“ да действа или реагира по определен начин. Тя е една от 57-те дефиниции в книгата на Юнг, според него нагласите често идват по двойки, като едната е съзнателна, а другата несъзнателна. Някои от основните двойствени нагласи, съгласно разбиранията на Юнг са съзнавано и несъзнавано, екстраверсия и интроверсия, рационални и ирационални нагласи, индивидуални и социални нагласи. Пред последната двойка нагласи подлежи на следното подразделение, рационалната такава се дели на мислеща и чуваща психологически функции, а ирационалната на сетивна и интуитивна психологически функции. (Юнг, 2016)

Социалната психология е науката занимаваща се с концепцията за нагласите. Етимологията на думата attitude (англ. "нагласа") е от лат. дума aptus, едно от значенията на която е "готов, приготвен" в смисъл на субективна или психична готовност за действие. Allport говори за медиаторна функция на нагласата между външните и вътрешните фактори. През 1935 г. той обобщава наличните до този момент дефиниции и предлага свой вариант, който е приет и до днес: нагласата е състояние на психонервна готовност, установено на основата на опита и оказващо направляващо и/или динамично влияние на реакцията на индивида по отношение на всички обекти или ситуации, с които той е свързан. В тази дефиниция са основните признаци на нагласата – нейното предварително и регулативно действие. (Allport, 1935)

Тук ще разгледаме понятийния апарат свързан с термина нагласи, спрямо различните психологически школи. В когнитивистката теория в основата на модела стои вътрешната когнитивна структура на индивида. Според Rokeach социалната нагласа е относително устойчива във времето система от възгледи, представи за обекта или ситуацията, предразполагаща към определена реакция. (Rokeach, 1968) Според Sarnoff (1960) нагласата на индивида спрямо клас обекти се определя от особената роля, която тези обекти са започнали да играят в съдействие на реакциите, намаляващи напрежението на особени мотиви и разрешаващи особени конфликти между мотивите. (Sarnoff, 1960)

За нагласите се смята, че съществуват два основни механизма на възникване – социалното научаване и прекият опит. Социалното научаване е основано на асоциация, на научаване на поведение или на учене чрез пример. Асоциацията е свързана с това да се прави връзка между представи, при появата на една от тях се извиква друга налична в съзнанието. Научаването на определен вид поведение, което ще доведе до позитивен отговор от значим човек и е било подкрепяно, има склонността да се повтаря. И обратното, действие следвано от негативен отклик бива отслабено и потиснато. Ученето чрез пример се случва, когато индивидът възприема нови форми на поведение чрез наблюдение на действия на други хора, без целенасочено предаване на възгледи и форми на поведение. Чрез директния опит се формират по-стабилни нагласи, следствие от личния опит на човека. Хората, които са формирали нагласите си по този начин, отговарят по-бързо, когато са предизвикани към реакция. Също така, те са по-убедени и нагласите

им много трудно подлежат на промяна, за разлика от тези, които са формирани чрез чужд опит. (Джонев, 1996)

От промяната на социалните нагласи на обществото зависи успехът на социалното взаимодействие, свързано с политиката, масмедииите, при вземане на групови решения, в процеса на социализацията и възпитанието. Промяната на социалната нагласа представлява заменяне на една позиция за определен обект с друга. На базата на изменения на отделни нейни компоненти се наблюдават изменения и в другите и това води до цялостна промяна на нагласите. Социалната психология се интересува както от промяната като индивидуално-психичен процес, така и като резултат от процес на социално взаимодействие.

Като говорим за нагласи още преди години специалистите усещат различията в тях спрямо учениците с умствена изостаналост. „Нашето общество обаче трудно се отърсва от минали нагласи и отношения, трудно приема различията и човешките дефективност. Отношението към умствено изостаналите отразява зрелостта на човешката личност и натрупаните знания за тяхното функциониране”. (Матанова, 2003, стр. 234) Това ни насочва към размисъл относно това дали сме достатъчно приемащи и отговорни към обществото, което трябва да е приобщаващо за всички. Мислите за този проблем ни дават отговорността, която ни е необходима като общество, за да успеем да сме отговорни и да научим лицата с умствена изостаналост на социални умения, за да бъдат те адекватни и полезни в обществото и потребни на себе си.

Обобщено казано нагласите са разбиране и изразяване на мнение по дадени въпроси, което е формирано от ценностната система на човек. Когато трябва да се споделят нагласи не винаги хората са искрени, защото се притесняват да изразят мнението си по дадени въпроси. Нагласите подлежат на промяна в различни ситуации и при опознаване на ситуацията, в която се намират.

3. От интегрирано и включващо обучение до приобщаващо образование

През 1948г. е приета Всеобщата декларация за правата на човека, а малко по-късно през 1959г. и Декларацията за правата на детето от ООН. Именно тогава се поставя основен акцент върху правото на всеки човек на обучение. Този момент може да бъде

приет като основополагащ в образованието и възпитанието на децата със специални образователни потребности. Претърпявайки много промени и развитие концепцията за „образование за всички“ преминава през много обществени организации и институции. Под влияние на общественото развитие и на новия вид отношение към хората с увреждания се издига нова образователна концепция и политика – „Училище за всички“. Това дава нов тласък и ново преосмисляне на интегрираното обучение, което се превръща в част от едно глобално понятие, наречено включващо обучение (Радулов, 2008). Включващото обучение има за цел да приобщи децата с увреждания към детската градина, училището, а след това и към цялото общество, за да бъдат от полза на това общество и като ги направи равнопоставена част от него.

След приемането на Декларацията от 1994г. в Саламанка двете понятия интегриране и включване започват взаимно да се допълват, но въпреки това те остават недоразбрани, защото в условията на интегрираното обучение, формално спазвайки закона, общообразователният учител приема детето в обикновения клас, но традиционно заявява, че ако не е помощта на ресурсния учител, той не знае как да работи с дете с увреждане. Целта на интегрираното обучение може да е променило схващанията на обществото за учениците с увреждания, но е необходимо интегрираното обучение да претърпи ново развитие.

Интегрираното обучение влиза в рамките на парадигмата „Обучение за всички“, то е нито само метод, нито само принцип, тъй като обединява и двете в себе си. То включва в себе си и учебните стратегии и стилове. Важно е да се разбере, че интегриращият процес не просто позиционира детето с увреждане в общообразователното училище, ами предполага активното включване на ученика във всекидневието на обикновения клас. Това обучение не си поставя за цел да адаптира класа от деца без СОП към интегрирания ученик, а цели пълното адаптиране на детето със СОП. Този вид обучение е въпрос на истински партньорски взаимоотношения между специалното, общообразователното училище, родителите и обществените институции, които са основен отговорник да се случи този процес.

Най-важна роля в процеса на интегрирането има ресурсния учител, на когото всъщност основната функция е да изготвя съвместно с общообразователния учител обучителна програма, както и да общува с детето с увреждане, със здравите деца и с

родителите на всички деца. Функциите на ресурсния учител могат да се разделят на основни, които биват три вида и допълнителни, които непрекъснато се допълват. Основните са:

- Подпомагане на интегрирания ученик;
- Подпомагане на общообразователния учител;
- Подпомагане на родителите.

Според Вл. Радулов след приетата Декларация в Саламнака през 1994г. става ясно, че от тогава нататък ще се привежда включващото обучение като нова образователна политика. Интегрираното обучение е част от включващото, като последното може да се разбира и като по-обществено насочено и даващо поглед над работата по индивидуална програма и съобразяване с особеностите на всеки индивид.

Много е важно да приемем основната идея на включващото обучение да се променят общообразователните училища и класните стаи, за да могат да се образуват в тях всички ученици, вместо да се отделя внимание само на обещанието за взимане на бъдещи мерки за приобщаване на учениците, които се приемат в непроменената училищна среда. (Радулов, 2013) Когато се налага промяна е необходимо винаги да поглеждаме към малкия детайл и към това как всеки със своите усилия, макар и малки, може да промени средата около себеси. Това се отнася и за приобщаващото образование, в него участват всички учители и всеки елемент от заобикалящата среда в училище, която с малките усилия на всеки учител, родител и дете може да бъде подобрена, за да отговаря на нуждите на всички ученици и те да учат спокойно заедно. Разликата от между интегрираното и включващото обучение е, че второто е насочено към основна промяна на общото образование и на обикновеното общообразователно училище. Училището не само не бива да отказва достъп на нито един ученик, но и трябва да е в състояние да предлага специални услуги, които да осигуряват на всички ученици правото на образование. (Радулов, 2013)

Следващото понятие, което е необходимо да се обсъди това е приобщаващото образование. То е следствие от двете предходни понятия и е силно обвързано с тях. Има спорове между професионалистите дали понятието е адекватно на ситуацията към момента в България. То е въведено през 2017 година заедно с въвеждането на Наредбата за приобщаващо образование. В чл. 3, ал. 1 изрично и отчетливо се съдържа определение

на това понятие: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“ (Наредба за приобщаващо образование, 2017)

По долу схематично е представено специалното, интегрираното и приобщаващото образование, както Стъбс ги изобразява през 2002г. (виж. Схема 1)

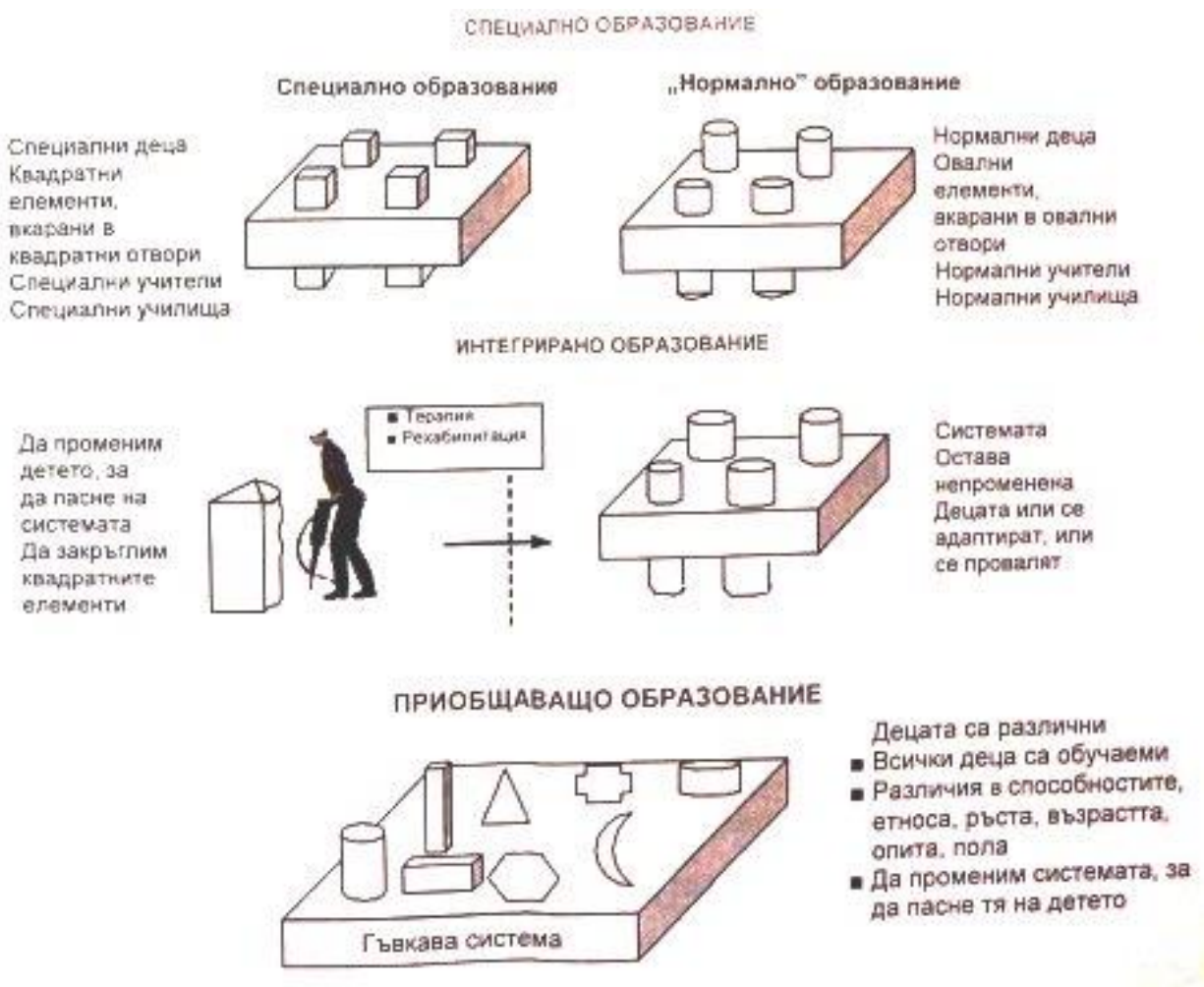


Схема 1 Специално, интегрирано и приобщаващо образование (Стъбс, 2002, стр. 32)

От Схема 1 става ясно гореизложеното, че всъщност системата е необходимо да отговаря на нуждите на децата, вместо обратното – децата да се съобразяват с нея. Това е

иновацията за онова време, но в момента можем да наблюдаваме дори процесите през които сме преминали и продължаваме да преминаваме до достигане на приобщаващото образование.

Приобщаващото образование се превърна в основна политика на държавата в предучилищното и училищно образование. То набляга на процеса на интеграция и включване в обществения живот на децата и учениците с всички видове увреждания. Чрез изследване на образователните политики достигаме до изводът, че в центъра на системата е детето и трябва да бъде направено всичко необходимо за постигане на най-добрите възможни резултати, свързани със самообслужване, социализация и образование. Началото на приобщаващото образование е поставено преди години, но сега чрез новооформената образователна политика и терминология, то е неотменна част от живота на обществото.

4. Нормативната уредба за работа с деца със СОП

Възникването на политиката за работа с деца със СОП се дължи на много социални и политически фактори. Идеята за приобщаващо образование като форма на обществен живот е идея, която има история и развитие, като началото ѝ е поставено в отделните домове на хората, минава през образователната система, докато не достига до цялото общество. Редно е политическите и обществените нагласи към приобщаващото образование да се разглеждат в по-общ смисъл чрез различни нормативни документи. Още през далечната 1948г. във Всеобщата декларация за правата на човека, където се посочва: „Всеки човек има право на образование“. Това право не е валидно за много хора и особено за хората с увреждания, поради различни причини и това води до социална изолация на тези лица. Конвенцията на ООН за правата на детето от 1989 година утвърждава правото на образование за всички деца и обръща внимание в един от принципите си, че „всички права са неделими и взаимосвързани“. Във връзка с този принцип Г. Иванова твърди, че „този принцип дава основание да се постави въпросът за образованието на определени групи деца, които се обучават в други условия, различни от масовото образование. Сегрегирането на тези деца в известна степен удовлетворява правото им на образование, но влиза в противоречие с други техни права и създава

условия за дискриминация и игнориране на техните интереси, като ограничава правото им на нормален живот в семейството и в общността.“ (Иванова, 2015 г., стр. 7)

Основнен нормативен акт свързан с образованието е Наредбата за приобщаващо образование. Приета на 27.10.2017 г., тя изяснява основните положения в системата на образованието свързани с образованието на децата и учениците със специални образователни потребности. Текстът на наредбата гласи, че на децата и учениците в образователната система се предоставя обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие. Тя осигурява подходящата физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им. И двата вида подкрепа се осъществяват от екипа за подкрепа на личностното развитие. Този екип се състои от разнообразни специалисти, които следят за постигане на най-добри възможни резултати в образователната среда. Екипът има координатор, който е натоварен със значителен брой отговорности по отношение на организацията и реализирането на оценяването на деца и ученици със СОП, а от друга това помага изключително много на специалистите от екипа да изпълняват своите функции при работата с децата и учениците по-адекватно. Координаторът е човекът в училище, който трябва да отговаря и разпределя задачите на екипа, както и да ръководи срещите с родителите и също така документацията за всяко различно дете.

Правото на образование е основно човешко право и всички са защитници на създаването на приобщаваща образователна и социална среда, като ефективен начин за борба с дискриминацията и отпадането на деца и ученици от образователната система. Необходимо е да бъде гарантиран достъп до образование на всички, без ограничения спрямо техния здравен, етнически, полов и поведенчески статус. Особено се отличава желанието към промяна на образователната система, на теория и практика, с нова, която да отговаря на принципите за приобщаване и постигане на равен достъп до качествено образование за всички деца, което е път за постигане на образование за всички и създаване на приобщаващо общество. Всички разгледани актове, конвенции и документи в международното и българското законодателство показват една позитивна промяна и отношение към процеса на приобщаващо образование. Наблюдава се ориентацията на обществото към нови ценности и отговорности в образователната теория и практика, с

основна идея приобщаването на всички различни деца и ученици към правото им на образование.

5. Взаимодействие в екипа за подкрепа на личностното развитие в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост

Екипите за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР) в детската градина и училището са най-важната част от процеса на приобщаващото образование. Те правят първичната оценка на децата и учениците, те създават планове за работа с учениците с умствена изостаналост, децата в риск, децата с изявиени дарби и деца с хронични заболявания. Най-често тези екипи са мултидисциплинарни, в тях се включват психолози, логопеди, педагогически съветници, класни ръководители, учители по предмети, ресурсни учители, специални педагози, родители и всички останали, педагогически служители на училището, с които работи детето за приобщаването си. Решенията си и действията, които предприема екипът се съгласуват и одобряват от директора на училището или детската градина.

Екипът за подкрепа за личностното развитие в детската градина или в училището има определена роля, която трябва да изпълнява. Той трябва да идентифицира силните страни на детето или ученика; извършва оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика; изготвя и реализира план за подкрепа; извършва наблюдение и оценка за развитие на всеки конкретен случай; изпълнява и други функции, предвидени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование. (ЗПУО, 2016) В раздел 3 на Наредбата за приобщаващо образование е описана подробно работата на екипа за подкрепа на личностното развитие. Той се създава със заповед на директора и се ръководи в дейностите си от нея. Екипът за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика изпълнява и следните функции - осигурява необходимия инструментариум за извършване на оценката на индивидуалните потребности на детето или ученика, обсъжда проведената оценка и наблюденията на всеки член от екипа, информира директора на детската градина или училището за взетото решение за предоставяне на допълнителна подкрепа, определя вида и формата на обучение на детето или ученика въз основа на оценката на индивидуалните му потребности, разработва индивидуални учебни планове и

индивидуални учебни програми по един или повече учебни предмети, проследява напредъка в развитието на детето или ученика, работи с децата и учениците, с учителите, с родителите, с представителите на децата или с лицата, които полагат грижи за децата, за изпълнение на дейностите в плана за подкрепа, извършва консултативна дейност с децата и учениците, с учителите, с родителите, извършва консултативна дейност с всички деца или ученици в групата в детската градина/в паралелката в училището, с учителите и с родителите, провежда екипни срещи заедно с учителите и с другите педагогически специалисти в детската градина и училището, свързани с изпълнението на плановете за подкрепа и много други. (Наредба за приобщаващо образование, 2017)

Ролята на семейството в процеса на приобщаване е изключително важна за успешното възпитание и обучение на детето с умствена изостаналост. То трябва да участва активно, да търси ползата и подкрепата на специалистите и да осъществява качествени социални връзки. „Недоверие, загуба на престиж или презрение в тази интимна група има много по-осезаема психическа тежест, отколкото същите реакции, проявени другаде”. (Терзийска, 2005, стр. 24) Добрата семейна среда и топлите взаимоотношения на всеки член от семейството са от изключителна важност за успешното и ефективно развитие и участие в обществения живот на учениците с умствена изостаналост. (Терзийска, 2005)

Практиката е показала, че ако е налице добра екипна дейност от подготвени кадри, само тогава процесът на приобщаващо образование може да протича адекватно и ефективно. Затова и първостепенна задача на екипа за подкрепа за личностно развитие трябва да е непрекъснатото подобряване на тяхната работа, квалификацията им и техния опит. Никой от тях не трябва да забравя, че в центъра на педагогическия процес винаги стои детето. „Обучението на учениците с умствена изостаналост и множество увреждания и притежаването на познания относно работата с такива ученици са важни характеристики на едно ефективно училище. В това отношение Ainscow посочва, че ефективното училище има ръководство и персонал, способни да се справят с всички ученици и техните нужди, проявяващи оптимизъм относно напредъка и развитието на способностите на учениците.“ (Дамянов, 2015, стр. 730) Това е основната идея на новия закон и наредбата за приобщаващо образование. По друг начин казано детето е в центъра на образователния

процес, а учителите, психолози и останалия педагогически и непедagogически персонал се съобразява и умее да отговаря на нуждите на всяко дете, независимо от тяхната сложност.

Напоследък с въведените в наредбата точни функции и задачи на екипа за личностна подкрепа на детето всички членове се опитват да съобразяват работата си един с друг и да помагат на процеса на интеграция. Наблюдава се позитивно развитие на уменията на педагогическите специалисти за работа в екип, разпределяне на задачите в работна атмосфера и усвояване на потенциала на всеки за работа с децата със специални потребности в училище. Все още има спънки, когато става дума за екипната работа между специалистите. Това са например мисълта на общообразователните учители, че ресурсният учител ги следи, когато остава в класната стая заедно с детето със СОП, или разбирането, че написването на плана за подкрепа е индивидуална работа на един от специалистите. Началото на екипната работа спрямо децата със СОП е поставено и от тук се очаква само позитивно развитие на разбиране и обща работа между специалистите.

5.1. Характеристика на дейността на общообразователния учител в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост

Основен член от екипа за подкрепа на личностното развитие е общообразователният учител. Много са изискванията и отговорностите, на които трябва да отговаря той, за да може да преподава адекватно на своите ученици и да успява да постига добри образователни цели. Но дали това е достатъчно, за да отговори на нуждите и на един ученик с умствена изостаналост в системата на приобщаващото образование. Това зависи от индивидуалната подготовка на общообразователния учител, тъй като до скоро педагозите, подготвящи се в университета не са изучавали предмети свързани със специалната педагогика.

Качеството на преподаване е изключително важно за всички преподаватели в училищата. В доклад на ЮНЕСКО свързан с качеството на преподаване се излага, че колкото по-сериозни са препятствията, които трябва да преодолява един ученик, толкова повече трябва да се държи на качеството на педагога. Особено в първите класове, когато учениците формират не само отношението си към различните предмети, но и цялостния

си характер. „За да бъде ефикасен, учителят трябва да владее цяла палитра от педагогически умения, както и да притежава чисто човешки качества като убедителност, търпение и скромност, които да засилват авторитета му”. (Делор, 1996, стр. 146) Докладът всъщност ни показва, че мотивацията и подготвеността на специалистите за работа дават резултати като успешни ученици, изграждане на знания и социална активност.

Обучението на ученици с интелектуална недостатъчност от учителите е изключително отговорна задача за педагозите. Според Караджова „децата с умствена изостаналост трябва да се научат да боравят с предметите, нещо, което в семейството не е направено. Родителите със своите грижи сами лишават децата от първата жизнена школа – школата на предметните действия. Учителите трябва да компенсират този пропуск, като осигурят чрез многото предмети приток на разнообразна по вид информация”. (Караджова, 1992, стр. 275) Професионалната задача на общообразователния учител е много сложна, тъй като той е обучен да работи по определени стандарти, докато работата му с учениците с умствена изостаналост трябва да е съвсем различна и иновативна, за да постигне целите на специалната педагогика – самостоятелност и успешност на личността с умствена изостаналост.

„Значителни трудности срещат учителите от масовото училище с интегрираните ученици с умствена изостаналост. Дори и с лека степен, тези ученици имат далеч по-ограничени познавателни възможности в сравнение с другите интегрирани ученици, но с друг вид психофизическо нарушение....учениците със слухови или зрителни нарушения се обучават по учебния план..., а тези с умствена изостаналост по значително редуцирани по сложност и обем учебни програми.” (Добрев, 2008, стр. 17) Това заключение на Добрев ни говори, че учителите трябва да положат много усилия, за да се впишат в новите изисквания, които има към тях, а именно да работят за интегрирането на ученици с умствена изостаналост в общообразователното училище.

Необходими са 4 основни компетентности за започване на практикуването на професията учител. Те са свързани пряко с работата: академична компетентност, педагогическа компетентност, комуникативна компетентност и административна компетентност. Всяка от тях обхваща различна тематична област, но всички са изключително важни за справянето на учителите с дейността им в работния процес.

Основните функции на общообразователния учител са съобразени с това какво се изисква на по-късен етап от децата, на които преподава учителят. Планирането на работата в часовете, подбиране на подходящите методи, средства и материали, планиране на системата за оценяване тези задачи освен с индивидуална работа са свързани и с работа в екип на всички педагози в определено училище. Работата с децата със СОП в този аспект не се различава особено. Планирането на дейностите, в които ще участва детето със СОП, както и часовете, в които ще присъства са работа освен на общообразователния учител и на целия екип, който изготвя плана за подкрепа на ученика с увреждане.

Доста голяма част от общообразователните учители не са добре информирани и не знаят какво точно представлява и каква е идеята на приобщаващото образование. Това се явява голям проблем с оглед на увеличаването на броя на децата със СОП в общообразователното училище. Въпросът за информирането и обучението на тези педагогически специалисти е изключително важен за постигане на успешен процес на интеграция на тези деца. Като цяло позитивното отношение преобладава, това дава надежда за готовността на учителите за работа с деца с увреждания. „В България все още съществуват много стереотипи, които се явяват основна бариера за това да се приеме, че понякога недостатъците могат да бъдат и ценен ресурс. За да живеем в едно по-толерантно и по-добро общество, всички ние трябва да осъзнаем, че сме едно цяло и че трябва да растем, учим и живеем заедно. Активността на обществото по отношение на интегрираното обучение и възпитание и приобщаващото образование може би ще доведе до една коренна промяна в мисленето на нашето общество и приемането на различното.” (Тричков, 2015)

С оглед на цялостната длъжностна характеристика на професията учител можем да заключим, че човекът отговарящ на условията, трябва да е изключително добре подготвен от научна и педагогическа гледна точка, трябва да има силни личностни качества и да отговаря на още множество условия, за да успява да се справя с ежедневните си задачи. Но никъде не видяхме специалната подготовка, която трябва да има педагогическия специалист, за да успява да организира работата в един клас с интегрирани деца със СОП. Това е може би пропуск на досегашната система, но определено в обществото, в което живеем, на учителите е необходимо да имат представа

от понятийната системана специалната педагогика.

5.2. Характеристика на дейността на ресурсния учител в контекста на работата му с интегрирания ученик с умствена изостаналост

В исторически план още в началото на процеса на интеграция на деца с интелектуална недостатъчност в България се наблюдават различни мнения на специалистите от университетите в сраната. Вл. Радулов споделя, че тези професионалисти трябва да притежават различни професионални качества и умения, като изпълнява следните функции – подборно-диагностични, консултативни, прогностично-оптимистичи, иновационни, корекционно- и компенсаторно-развиващи, хуманни и много други. Тези функции са изключително важни и до ден днешен за специалистите работещи в системата на приобщаващото образование. (Радулов, 1994)

Според типова длъжностна характеристика на дейността на ресурсния учител основните компетенции, които той трябва да има се делят на два вида: специално-научна подготовка и педагогическа и методическа подготовка. Тези две сфери са основни и също така доста отговорни, изискват от ресурсния учител знания и умения в различни области на педагогическите науки.

Ресурсният учител, както беше казано по-горе, има три основни функции:

1. подпомагане на интегрирания ученик;
2. подпомагане на общообразователния учител;
3. подпомагане на родителите.

Той има особена роля, неговата задача е да осигури всички етапи на социализацията на детето в класа на общообразователното училище, като съумее да окаже на ученика и на преподавателите му по учебните предмети максимална помощ. Всъщност неговата роля е свързана с максималното възможно компенсиране на щетите от увреждането в процеса на социализацията. Това означава в професионален и личностен план, че изискването за работа в екип с преподавателите и специалистите има огромно значение за постигането на реални резултати. Такъв тип поведение изисква и индивидуална нагласа, и конкретни професионални умения, както и обща и специална подготовка. Едновременно с това ресурсният учител трябва да има нагласата да проявява

толерантност и разбиране към специфичните проблеми на семействата на децата, като същевременно в максимална степен отстоява интересите им по отношение на обучението (Тричков, 2014).

Изключително важна е работата на ресурсния учител с родителите, както на децата с умствена изостаналост, така и с родителите на здравите деца. Ролята на специалния педагог е да обясни внимателно на всички, че умствената изостаналост не е болест, а състояние на „задържано или непълно развитие” в много насоки от психическата дейност на човека. В нашата страна реално няма голяма подготвеност за приемане на децата и учениците с умствена изостаналост и други увреждания. „Положителното е, че децата без проблеми, учениците в норма имат много по-добро разбиране от своите родители.” (Марева, 2009, стр. 86) Според авторката точно на тези ученици трябва да се обясни подробно и по достъпен начин как да се държат със съучениците си с умствена изостаналост и така те ще успеят да ги възприемат като равнопоставени. (Марева, 2009)

Уменията за партньорство между общообразователния и ресурсния учители е задължително условие за успешното реализиране на приобщаващото образование. „Ресурсният учител съветва и подпомага учителя от обикновения клас в разработването на стратегии и дейности, които благоприятстват включването на детето със специални потребности в този клас. Организира различни дейности, чиято цел е да подпомагат масовите учители в решаване на проблемите и да намират най-резултатните педагогически методи, които улесняват процеса на интегриране” (Терзийска, 2006, стр. 35) Изключително важно е използването на методи, които са утвърдени във времето като успешни, за да се постигат резултатите на приобщаващото образование. (Терзийска, 2006)

От гореизложеното става ясно, че най-важната част от процеса на приобщаване на учениците с умствена изостаналост е работата в екип на специалистите, общообразователните учители и родителите. При формирането на общи цели и ангажирането на всеки член от екипа за подкрепа на личностното развитие се постигат важни резултати в образователен и социален аспект.

III. ВТОРА ГЛАВА – ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Мотивация на изследването

Основната мотивация за изследването на общообразователните учители е свързана с проследяването на нагласите към учениците с умствена изостаналост. Направен е опит да се поставят определени рамки на отношението към тези лица. От казаното до тук става ясно, че общообразователните учители не са достатъчно подготвени за процеса на приобщаващо образование. Неотходимо е запознаването на учителите с идеята и проблемите на този вид образование, за да успеят да се справят с приобщаването на учениците с умствена изостаналост.

След изследване на нагласите на общообразователните учители, чрез въпроси за мнението им за приобщаващото образование на учениците с умствена изостаналост се стигна до решение да се създаде обучение за подобряване на отношението към тези лица, разбирането на интегрираното обучение и образователния процес. Мотивацията за промяна на нагласите и формиране на позитивни такива е изключително важно за успехът на приобщаващото образование.

2. Обект на изследването

Обектът на изследването на дисертационният труд е процесът на обучение на общообразователните учители за работа с ученици с умствена изостаналост.

3. Предмет на изследването

Предметът на изследването на дисертационният труд е формирането на нагласи на общообразователните учители, спрямо учениците с умствена изостаналост, чрез обучение за приобщаващото образование.

4. Цел на изследването

Да се изследват и сравнят нагласите преди и след провеждане на обучение на общообразователните учители към ученици с умствена изостаналост в начална училищна възраст във връзка с процеса на приобщаващо образование, както и да се сравнят нагласите на ресурсни учители, спрямо тези на обучените общообразователни учители.

5. Хипотеза на изследването

Ако приемем, че общообразователните учители срещат трудности при работа с ученици с умствена изостаналост, то провеждането на кратки обучителни курсове и консултации за изясняване на идеята на приобщаващото образование, ще подобри техните нагласи за работа с ученици с умствена изостаналост.

6. Основни задачи на изследването

1. Да се проучат и анализират литературни източници, относно справянето на общообразователния учител с работата с ученици с умствена изостаналост;
2. Да се създаде и приложи анкетна карта за проучване на нагласите на общообразователния учител с ученици с умствена изостаналост;
3. Да се създаде и приложи анкетна карта за проучване на нагласите на ресурсните учители за интегрирането на ученици с умствена изостаналост;
4. Да се създаде ефективна методология за провеждане на обучителни курсове, насочени към общообразователните учители;
5. Да се проведат обучения и консултации с общообразователните учители;
6. Да се проведат консултации с родители на ученици, в чиито класове се обучават ученици с умствена изостаналост;
7. Да се потърси корелация между подготвеността на общообразователния учител за работа с деца с умствена изостаналост преди и след обучението;
8. Да се обработят и анализират резултатите от анкетни карти за необходимостта от обучение;
9. Да се обработят и анализират резултатите от анкетни карти за нагласите след проведеното обучение;
10. Да се направи сравнителен анализ на резултатите от двата вида анкетни карти;
11. Да се направи сравнителен анализ за нагласите на ресурсните учители след проведеното обучение и на нагласите на ресурсните учители;
12. Да се направят изводи от проведеното изследване;

13. Да се проведе математико-статистически анализ на резултатите;
14. Да се изведат препоръки за практическо приложение;

7. Изследователска процедура, участници в изследването

Изследователската процедура протече в изпълнение на следните стъпки:

1. Проучване на педагогическата и психологичната литература по темата на изследването;
2. Провеждане на анкетна карта за изследване на нагласите на общообразователните и ресурсните учители за обучението на ученици с умствена изостаналост;
3. Провеждане на обучение на общообразователните учители за разясняване на идеите на приобщаващото образование и работа с ученици с умствена изостаналост;
4. Провеждане на анкетна карта за изследване на нагласите на общообразователните учители след провеждане на обучението;
5. Използване на математико-статистически методи за обработка и сравнение на данните от изследванията.

През 2016 година бяха съставени анкетни карти за проследяване на нагласите на общообразователните учители за работа с деца и ученици с умствена изостаналост. Изследването беше проведено с двадесет и осем учители от 93 СУ „Александър Теодоров-Балан” и с тридесет и седем ресурсни учители от различни институции, които работят в тогавашния Ресурсен център за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности (РЦПНОВДУСОП), а сега Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование (РЦПППО).

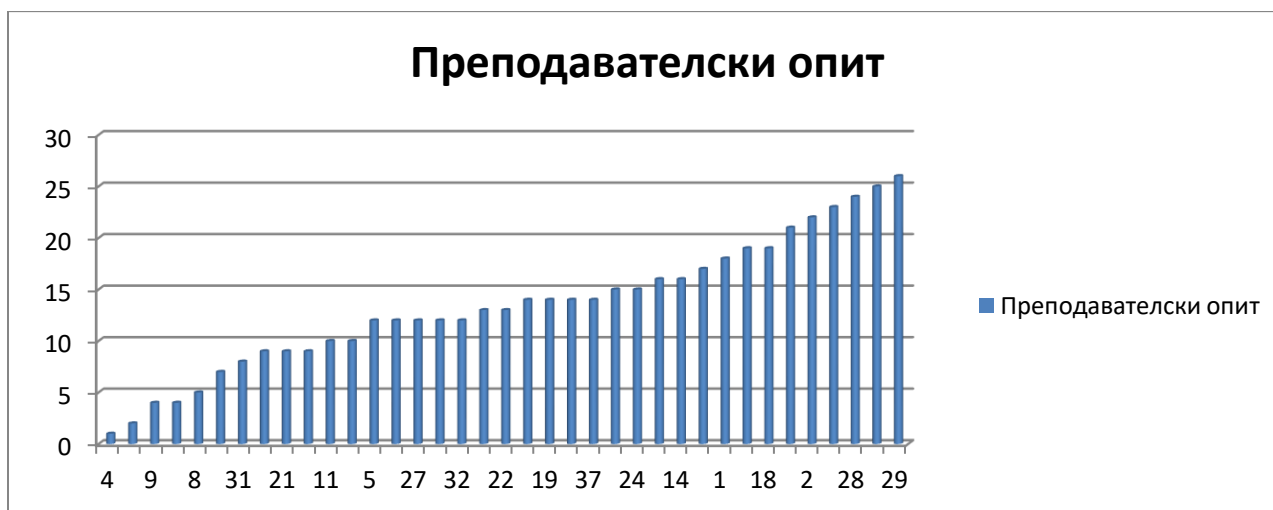
След това през 2017 година беше създадено обучение за общообразователни учители. Обучението е раработено от: ресурсен учител - Лилия Кисьова, психолог – Светлана Малчева, логопед – Марияна Георгиева. През същата година беше проведено обучение на 28 учители от 93 СУ „Александър Теодоров-Балан”. Края на 2017 година е посветен на провеждане на консултации с общообразователните учители за доизясняване на концепцията за приобщаващото образование и за обсъждане на конкретни казуси при работа с ученици с умствена изостаналост.

От общообразователните учители 14% са мъже, 86% са жени. Всички педагози работят с деца с умствена изостаналост. Преподавателският им опит е много различен и е отразен в диаграмата по-долу.



Диаграма № 1 Разпределение за преподавателския опит на общообразователните учители

От ресурсните учители 22% са мъже и 78% са жени, всички специални педагози работят с деца с умствена изостаналост, 43% работят в училище, а 57% в детски градини. Преподавателският опит е разнообразен и е посочен в диаграмата по-долу.



Диаграма № 2 Разпределение за преподавателския опит на ресурсните учители

След провеждане на обучението в рамките на два месеца (също така и до края на учебната година) общообразователните учители преминаха през множество екипни

срещи, консултации и срещи с родители във връзка с подкрепата на учащите в училището ученици с умствена изостаналост и с други видове увреждания. След завършване на този етап от проучването се проведе повторно изследване със същата анкетна карта, за да се определи корелацията между началната позиция и позицията спрямо нагласите на общообразователните учители. Също така бяха проведени индивидуални интервюта с всеки един от общообразователните учители във връзка с определяне на допълнително възникнали нагласи и чувства по повод на учениците с умствена изостаналост.

8. Методи на изследване

1. Преглед на специализирана литература.
2. Съставяне на въпросник за общообразователни учители, който изследва нагласите им спрямо работата с ученици с умствена изостаналост.
3. Съставяне и провеждане на обучение на общообразователния учител за работа с ученици с умствена изостаналост;
4. Съставяне на анкетна карта за изследване на нагласите на общообразователния учител, след провеждане на кратки обучения за осъществяване на приобщаващото образование.
5. Планирани интервюта с общообразователни учители.

Обучение на общообразователни учители за работа с ученици с умствена изостаналост

ПЪРВА СТЪПКА

1. Изясняване на понятието приобщаващо образование

Приобщаващото образование се превърна в основна политика на държавата в предучилищното и училищно образование. То набляга на процеса на интеграция и включване в обществения живот на децата и учениците със специални образователни потребности. В центъра на системата е детето и трябва да бъде направено максималното за постигане на най-добрите възможни резултати, свързани със самообслужване, социализация и образование.

Въведено е през 2017 година заедно с въвеждането на Наредбата за приобщаващо образование. В чл. 3, ал. 1 е дадено ясно и отчетливо определение на това понятие:

„Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.“ (Наредба за приобщаващо образование, 2017)

Ресурсното подпомагане е изключително важна основна част в процеса на приобщаващото образование. То представлява „осигуряване на обща и допълнителна подкрепа, основана на оценката на потребностите на децата и учениците, което включва осъществяване на дейности от специалисти, насочени към личностно развитие на децата и ученици със специални образователни потребности, и с оглед постигане на целите, заложиени в плановете за подкрепа и в индивидуалните им учебни програми.

2. Изясняване на понятието умствена изостаналост патология

Степен	IQ	Взаимодействие
Лека умствена недостатъчност	50 – 69 IQ	подлежат на обучение; поведенчески и емоционален проблем
Умерена умствена недостатъчност	35 – 49 IQ	обучението е затруднено; успяват да се научат на ръчен труд
Тежка умствена недостатъчност	20 – 34 IQ	не могат да се научат да четат и пишат; ясно изразени двигателни нарушения
Дълбока умствена недостатъчност	под 20 IQ	крайно ограничени възможности, ограничена подвижност или пълна неподвижност, комуникацията е почти невъзможна

Таблица № 6 Умствена изостаналост

3. Основни понятия в приобщаващото образование

Наредбата за приобщаващо образование. Приета на 27.10.2017г.

Според наредбата на децата и учениците в образователната система се предоставя обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие. Тя осигурява подходящата физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им. И двата вида подкрепа се осъществява от екипа за подкрепа на личностното развитие. Този екип се състои от различни специалисти, които следят за постигане на най-добри възможни резултати в образователната среда.

Екипът има **координатор**, който има следните функции:

- обсъжда с учителите в групата в детската градина или с класните ръководители и с учителите, които преподават на съответните ученици, техните наблюдения и анализи по отношение на обучението, развитието и участието на деца или ученици в дейността на групата или класа;
- координира дейността на екипите за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците, включително работата им с родителите;
- координира предоставянето на общата и допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците в детската градина или в училището;
- организира и координира дейностите във връзка с провеждането на събеседването и насочването на детето или ученика в определена подготвителна група на задължителното предучилищно образование или в определен клас на малолетни и непълнолетни чужденци, търсещи или получили международна закрила, при приемането им за обучение в детска градина или училище.

Екипът за подкрепа за личностно развитие (ЕПЛР) се състои от психолог и/или педагогически съветник, логопед, ако се налага ресурсен учител/специален педагог, както и други специалисти, ако това е необходимо според индивидуалните потребности на детето или ученика. Функции:

1. идентифицира силните страни на детето или ученика, затрудненията, свързани с развитието, обучението и поведението му, както и причините за тяхното възникване;
2. извършва оценка на индивидуалните потребности на детето или ученика;
3. изготвя и реализира план за подкрепа;

4. извършва наблюдение и оценка за развитие на всеки конкретен случай;
5. изпълнява и други функции, предвидени в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование.
6. определя необходимия инструментариум за извършване на оценката на индивидуалните потребности на детето или ученика и определя правила за работата си;
7. проучва документите и информацията за детето или ученика;
8. обсъжда проведената оценка и наблюденията на всеки член от екипа и формулира общо решение за предоставяне на допълнителна подкрепа в протокол от заседанието;
9. информира директора на детската градина или училището за взетото решение за предоставяне на допълнителна подкрепа;
10. определя вида и формата на обучение на детето или ученика въз основа на оценката на индивидуалните му потребности;
11. до един месец от извършването на оценката на индивидуалните потребности при необходимост разработва индивидуални учебни планове и индивидуални учебни програми по един или повече учебни предмети за ученици със специални образователни потребности и за ученици с изявени дарби;
12. до един месец от извършването на оценката на индивидуалните потребности разработва индивидуални учебни планове и индивидуални учебни програми за ученици със специални образователни потребности и с множество увреждания;
13. проследява напредъка в развитието на детето или ученика два пъти през учебната година и при необходимост внася промени в плана за подкрепа и в индивидуалните учебни програми след информирано писмено съгласие на родителя;
14. извършва консултативна дейност с децата и учениците, с учителите, с родителите за приемане и приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности, в риск, с изявени дарби, с хронични заболявания в детската градина и училището;
15. изготвя доклади за дейността на екипа до директора на детската градина или училището, съответно в 7-дневен срок след края на първия учебен срок и в 10-дневен срок след края на втория учебен срок на учебната година.

Общата подкрепа за личностно развитие се осигурява от постъпването на детето в детската градина или училището, съобразно неговите индивидуални потребности и е насочена към развитие на потенциала на всяко дете или ученик в детската градина или училището. В детската градина тя е насочена към:

- екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;
- занимания по интереси;
- грижа за здравето;
- ранно оценяване на потребностите и превенция на обучителните затруднения;
- поощряване с морални и материални награди;
- дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;
- логопедична работа.

Общата подкрепа за личностно развитие насочена към превенцията на обучителните затруднения, включва:

1. обучение чрез допълнителни модули за деца, които не владеят български език;
2. дейности за прилагане на програми за психомоторно, познавателно и езиково развитие;
3. индивидуална и групова работа при установени езикови и/или емоционално-поведенчески, и/или сензорни затруднения.

Общата подкрепа за личностно развитие в училището, която е насочена към всички ученици в класа, гарантира участието и изявата им в образователния процес и в дейността на училището и включва:

1. екипна работа между учителите и другите педагогически специалисти;
2. допълнително обучение по учебни предмети;
3. допълнително консултиране по учебни предмети;
4. кариерно ориентиране на учениците;
5. занимания по интереси;
6. библиотечно-информационно обслужване;
7. грижа за здравето;
8. осигуряване на общежитие;
9. поощряване с морални и материални награди;
10. дейности за превенция на насилието и преодоляване на проблемното поведение;

11. дейности за превенция на обучителните затруднения;

12. логопедична работа.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие според вида си е краткосрочна или дългосрочна. Краткосрочна е подкрепата, която въз основа на оценката на индивидуалните потребности на детето или ученика се предоставя за определено време в процеса на предучилищното и училищното образование, като:

- за деца или ученици със специални образователни потребности, обхваща период от минимум една учебна година до максимум края на съответния етап от степента на образование;
- за деца и ученици в риск обхваща времето на планираните дейности за работа по конкретния случай, която се осъществява в детската градина и училището в сътрудничество с отделите за закрила на детето;
- за деца и ученици с изявени дарби обхваща период от минимум една учебна година;
- за деца и ученици с хронични заболявания обхваща периода, необходим за лечението на детето или ученика;

Дългосрочна е подкрепата, която обхваща повече от един етап от степента на образование, повече от една степен на образование или е за целия период на обучение на детето или ученика в детската градина или училището.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие включва:

- работа с дете и ученик по конкретен случай;
- психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания;
- осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти;
- предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания;
- ресурсно подпомагане.

Ресурсното подпомагане се провежда индивидуално или групово, съгласно плана за подкрепа на всяко дете или ученик със СОП. То включва:

1. адаптиране на учебното съдържание съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности;
2. осигуряване на помощни средства и технологии за пълноценно участие в образователния процес;
3. съвместна работа на учителите в групата в детската градина/учителя по съответния учебен предмет и ресурсния учител при провеждането на педагогическата ситуация/урока;
4. терапевтична подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности;
5. консултиране на учителите по отношение на изграждането на подкрепяща среда в детската градина или училището и за осигуряване на ерготерапия, сензорна интеграция и други образователни ресурси за децата и учениците със специални образователни потребности;
6. осигуряване на обучение чрез алтернативни форми на комуникация;
7. обучение в полезни умения и подготовка за самостоятелен живот;
8. осъществяване на дейности в класната стая и в стаята на групата с цел приемане и приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности.

Основна функция в процеса на приобщаващо образование има **регионалният екип за подкрепа на личностното развитие**. Това е мобилен екип, който е насочен от регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование да посети определена детска градина или училище, където на място извършва следното:

- обсъжда с екипа за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика извършената оценка на индивидуалните потребности и се запознава с основанията за нейното извършване;
- запознава се с документите във връзка с извършената оценка по т. 1;
- при необходимост извършва наблюдение на детето или ученика със специални образователни потребности в естествената му среда и провежда събеседване с родителя;

- отправя препоръки към екипите за подкрепа за личностно развитие във връзка с допълнителната подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности.

4. Методи на работа с ученици със умствена изостаналост

От особено значение в **предучилищната възраст** е комуникацията между децата със специални образователни потребности, родителите и учителите. осигуряване на

- емоционално благополучие и самочувствие;
- осигуряване на интелектуално удовлетворение;
- осигуряване на чувство за успех;
- осигуряване на активна позиция и интензивни контакти на децата със слухови нарушения с другите.

Функции на комуникацията

1. Информационна – обмен на различен род знания;
2. Социална – формиране и развитие на културни навици във взаимоотношенията;
3. Експресивна – изразяване и взаимно разбиране на емоционалните преживявания;
4. Прагматична – регламентира поведението и дейността на участниците в комуникацията, координация на съвместните действия;
5. Интерпретативна – адекватно разбиране между партньорите;
6. Корекционна – коригиране на неточности в смисъла и изказа на партньорите.

Типовете комуникативни модели.

- Наративният модел е ориентиран към предаване на знания. Реализира се в два варианта: линеен и разклонен. Линеиният вариант е по-олекотен като Примерни иновативни дидактически упражнения и игри за работа с деца със СОП в детската градина конструкция и предхожда разклонения.И двата модела осигуряват синхронна и диахронна комуникация.
- Инструктивният модел е специално насочен за формиране на конкретни практически умения.

- Комбинираният осигурява в единство даването на знания и формирането на умения. Значим практически проблем е постигането на добро качество на всички форми на комуникация: монологична, диалогична, полилогична.

От особено значение в процеса на комуникацията с децата е броят на участниците. Диадата (възрастен-дете; дете-дете) осигурява активността и на двете страни и носи определено емоционално удовлетворение. Малката група (3-5 участници) има посилен социален ефект, защото осигурява общуване, взаимодействие и сътрудничество с партньори с различен опит и формира по-точни рефлексии. Фронталната комуникация намалява възможността за индивидуална активност.

Най-общо изискванията за ефективна комуникация се интерпретират като обективни и субективни. Обективните обхващат организацията на предметно-материалното пространство (архитектурно-естетическа организация; символическа информация; отвореност; видимост) и използваните дидактични материали (различни; съобразени с нарушенията; естетични; позволяващи хигиенизиране). Субективните изисквания могат да се класифицират в две групи: общи психолого-педагогически и специфични, относно степента на нарушението.

Психолого-педагогическите са: създаване на положително емоционално поле, използване на позитивен език, осигуряване на вариативна повтораемост, чувство за успех, поставяне на акцент върху силните страни на детето, показване на обич, уважение и възискателност, без напомняне за минали неуспехи и грешки, движение от познатото към непознатото, от известно-то към неизвестното, от конкретно-то към абстрактното, единство на нагледно и словесно, сътрудничество и поддръжка от семейството.

Специфичните изисквания относно степента на нарушението означават поставяне на акцент върху сензорната интеграция, специално внимание към артикулационния праксис, съчетаване на жестове и граматически правилна реч, постепенен преход от експресивно-мимическо общуване към експресивна реч, както и спазване на конкретни здравно-медицински правила. Възрастните (педагози, членове на семейството) носят голяма отговорност за качеството на комуникацията. Затова е от голямо значение комуникативната култура на възрастния, отразена в две умения: за слушане и за говорене.

Умение на възрастния да слуша:

- осигуряване на зрителен контакт;
- показване на лично внимание към детето;
- ведро изражение на лицето;
- огромно търпение;
- адекватност на вербален и невербален език.

Умение на възрастния да говори:

- Без повишаване на тона;
- Задаване на точни въпроси;
- Позитивно настроение;
- Стимулиране на самостоятелността;
- Положително оценяване.

ВТОРА СТЪПКА

Тренингови упражнения

„Намери другия”

1. Развива умения за разпознаване и диференциране на другия посредством възприемане на негови външни физически белези с помощта на ръцете си.
2. Игрова задача: Участниците да познаят и да намерят предварително определен човек чрез опипване по косата, ръцете, дрехите.
3. Материално обезпечаване: Кърпи за връзване на очите.
4. Правила: Водещият разделя участниците по двойки на случаен принцип; На един от участниците от всяка двойка завързва очите с кърпа, така че да не вижда; По подаден сигнал участниците се разхождат свободно; Участниците с кърпи на очите се опитват да открият другия участник от двойката; Когато го намерят, ролите се разменят.
5. Ход на играта: Водещият предлага на участниците да се разделят по двойки по собствено желание. След като двойките са образувани, той връзва кърпа за очи на един от всяка двойка. По сигнал те започват да се разхождат из помещението, като всеки от тях с кърпа на очите се стреми да открие партньора си от двойката с помощта на ръцете си чрез опипване по косите, дрехите, ръцете. Когато всеки участник намери партньора си, ролите

се разменят. В края на играта всички обсъждат поведението на участниците в нея, какво им е харесало най-много.

6. Варианти на играта: Превръзката се завързва на един от участниците, който чрез ръцете си се опитва да познае срещнатите други участници от групата.

„Подвижни скулптури”

1. Участниците разпознават различни емоционални състояния на другия чрез възприемане на неговите мимика, поза, жест.

2. Игрова задача: Участниците изпълняват ролята на скулптури, като са длъжни чрез своите мимика, поза и жест да изразяват емоционално състояние, противоположно на това на предния участник.

3. Материално обезпечаване

4. Правила: Водещият предлага на един от участниците да изрази определено емоционално състояние чрез мимика, поза и жест и да застане неподвижно като скулптура на определено място в стаята; Следващият поред участник трябва да изрази по същия начин противоположното емоционално състояние и да застане неподвижно на друго място в стаята; Следващият участник заема мястото на първия участник, като изразява емоционално състояние, противоположно на това на участника, излязъл преди него.

5. Ход на играта: Участниците са подредени в редица. Водещият предлага на първия от тях да излезе напред, да заеме място в стаята и чрез мимика и поза да изрази по негово желание определено емоционално състояние, след което да застане неподвижно като скулптура. Следващият поред участник от редицата излиза напред и чрез мимика и поза изразява емоционално състояние, противоположно на това, което е изразил първия участник, като също застава неподвижно като скулптура. Следващият участник от редицата отива до първия излязъл участник и заема неговото място, като изразява емоционално състояние, противоположно на това на излезлия преди него участник. Играта приключва, когато всички участници от групата влязат в ролята на скулптури. В края на играта всички обсъждат поведението на участниците в нея, кое им е харесало най-много.

6. Варианти на играта: Водещият предварително задава на участниците емоционалните състояния, които те трябва да изразят.

„Портрет”

1. Запознаване с правилата за ефективно слушане (да не се прекъсва събеседникът, слушателят да не се занимава с други дейности). Усъвършенстване на уменията за вербално описание на характерните особености на другите и от диференцирането им.
2. Игрова задача: Участникът, изпълняващ ролята на художник, трябва да „нарисува” с думи друг участник, изпълняващ ролята на модел. Участникът, изпълняващ ролята на модел, трябва да запомни и повтори точно тези словосъчетания от описанието на „художника”, които са му се сторили най-интересни.
3. Материално обезпечаване
4. Правила на играта: В играта участват всички участници; Всяка двойка участници се определя от водещия чрез броилка; След като единият от участниците от двойката е бил в ролята на художник, а другия – на модел, следва размяна на ролите; Победители в игровото занимание е тази двойка, в която художникът е описал най-точно и подробно „модела”, а „моделът” е успял да повтори най-голям брой словосъчетания, използвани за описанието му.
5. Ход на играта: Водещият разделя участниците по двойки, като в началото единият изпълнява ролята на художник, а другият на негов модел за рисуване. Задачата на художника е да „нарисува” с думи „модела”, а на „модела” – да запомни и повтори точно някои от словосъчетанията, с които е бил описан от „художника” и които са му се сторили най-интересни. Следва размяна на ролите. В края на играта всеки от участниците споделя коя от ролите, в която е бил, му е допаднала най-много.
6. Варианти на играта: Художникът описва вербално избрания от него участник, без да назовава името му, а останалите деца откриват за кое от тях се отнася описанието.

„Комплименти”

1. Запознаване със значението на думата „комплимент” и с начините за съставянето и отправянето на подходящи комплименти чрез разпознаването на емоционалното състояние на другия. Отдиференциране на личностните особености на другия.
2. Игрова задача: Участниците рисуват това, което харесват най-много у партньора си. Въз основа на нарисуваното да съставят и отправят подходящ комплимент към него. Чрез вникване в съдържанието на комплиментите останалите участници от групата трябва да познаят какво е нарисувал този, който го отправя.

3. Материално обезпечаване: Бели рисувателни листове, цветни моливи и флумастери.
4. Правила на играта: В играта участват всички участници, разделени по двойки; Участниците се разделят по двойки на случаен принцип; Участниците от всяка двойка сядат един срещу друг и рисуват това, което харесват най-много у партньора си; След като всички участници привършат рисунките си, всеки участник от двойката отправя комплимент към партньора си, съдържащ това, което е нарисувано.
5. Ход на играта: Водещият предлага на участниците да се разделят по двойки на случаен принцип. Предлага им да седнат на маси един срещу друг и на листа за рисуване, поставени пред тях, да нарисуват това, което най-много харесват у партньора си. След като всички от тях привършат рисунките си, им поставя за задача да отправят комплимент към партньора си, свързан с това, което са нарисували. Останалите участници трябва да познаят какво е нарисувал другия участник, който отправя комплимент, по това, което е казало. В края на играта всеки от участниците споделя коя от ролите, в която е бил, му е допаднала най-много.
6. Варианти на играта: Участниците отправят комплимент, без да гледат към този, към когото го отправят и без да назовават името му, а останалите отгатват, за кого е предназначен той.

„Весели поздрави”

1. Запознаване с различни форми за поздрав, в зависимост от ситуацията на общуване и от събеседника, към когото се отправя поздрава. Развиване на умения за поднасяне на поздрави в зависимост от ситуацията и събеседника.
2. Игрова задача: Участниците създават и използват най-различни начини /вербални и невербални/ за поздрав.
3. Материално обезпечаване
4. Правила на играта: Водещият разделя участниците в две групи с по равен брой. Участниците от всяка група се подреждат в редица. Двете групи застават с лице едни към други на разстояние около един метър и половина. При подаване на предварително уточнен сигнал от страна на водещия участниците от двете групи тръгват един срещу друг като имат за задача да се поздравяват по най-различни начини. След приключването на този етап участниците от двете редици разменят местата си в редицата и се поздравяват с новите си партньори.

5. **Ход на играта:** Водещият разделя участниците в две групи по равен брой лица. Участниците от всяка група се подреждат в редица и двете групи деца застават с лице едни към други на разстояние около един метър и половина. При подаване на предварително уточнен сигнал от страна на водещия участниците от двете групи тръгват един срещу друг като имат за задача да се поздравяват по най-различни начини. След приключването на този етап участниците от двете редици разменят местата си в редицата и се поздравяват с новите си партньори. В края на играта участниците в нея обсъждат поведението си с другите.

6. **Варианти на играта**

„Запознанство”

1. **Представяне на образци за речево поведение при запознанство.** Представяне на разнообразни форми за запознанство и за представяне на себе си.

2. **Игрова задача:** Участниците осъществяват ситуации на запознанство.

3. **Материално обезпечаване:** Два комплекта картонени картички, на всяка от които е написано число от едно до десет.

4. **Правила на играта:** Водещият разделя участниците по двойки на случаен принцип; Всяка двойка деца да осъществи ситуация на запознанство.

5. **Ход на играта:** Водещият предлага на всеки участник да си изтегли картичка с число. Участниците, изтеглили две еднакви числа, образуват двойка. В зависимост от числата, която е изтеглила двойката, всяка от тях поред на числото си осъществява пред другите ситуация на запознанство. Следва обсъждане на поведението на участниците.

6. **Варианти на играта:** Всяка двойка участници се запознава посредством разговор по телефона.

IV. ТРЕТА ГЛАВА – РЕЗУЛТАТИ, ИЗВОДИ, ПРЕПОРЪКИ

1. Анализ на резултатите

Анкетната карта използвана за изследването е прилагана три пъти. Първият път при общообразователни учители в началото на процеса на приобщаващо образование, вторият път след кратък обучителен курс и консултации и третият път при ресурсни учители, които са основна част в процеса на приобщаващо образование. Направен е подробен анализ на разликите в нагласите на общообразователните учители преди и след обучението, както и на ресурсните учители спрямо педагогическите специалисти след обучението.

Анкетна карта е със следните въпроси: Съгласни ли сте с въвеждането на интегрираното обучение (приобщаващото обучение) в национален мащаб?; Съгласни ли сте в училището, където преподавате/учи Вашето дете да се реализира интегрираното обучение (приобщаващото обучение)?; Интегрираното обучение (приобщаващото обучение) се реализира в училището, където преподавате/учи Вашето дете. Приемате ли това твърдение?; Оценявате ли позитивно практиката на интегрираното обучение (приобщаващото обучение) в училището, където преподавате/учи Вашето дете?; Съгласни ли сте в класа, където преподавате/ се обучава Вашето дете да има дете със СОП?; Според Вас интегрираното обучение (приобщаващото обучение) влияе ли положително върху развитието на децата със СОП?; Според Вас интегрираното обучение (приобщаващото обучение) влияе ли положително върху развитието на децата без увреждане?; Възможно ли е, според Вас, в условията на общообразователното училище да се обучават деца със значителни интелектуални или множество увреждания?; Според Вас, трябва ли децата с физически увреждания да посещават масовото училище?; Според Вас, трябва ли всички деца с умствена изостаналост (независимо от степента на увреждане) да посещават масовото училище?; Трябва ли децата от аутистичния спектър (високофункционаращ и нискофункционаращ) да се обучават в условията на масовото училище?; Трябва ли, да се отпускат повече средства от държавния бюджет за училището, ако в него учат деца със СОП?; Необходимо ли е да се използват средства от държавния бюджет за подобряване на средата, където се реализира интегрираното обучение (приобщаващото обучение)?; Приемате ли за необходимо да се работи по проекти за набавянето на средства, които след

това се използват за оптимизиране на подкрепящата среда на децата със СОП?; Съгласни ли сте, че ресурсните учители трябва да имат доминираща позиция при реализирането на интегрираното обучение (приобщаващото обучение)?; Съгласни ли сте, че успехът на интегрираното обучение (приобщаващото обучение) на детето със СОП зависи от екипната работа между ресурсния и масовия учител?; Приемате ли факта, че масовият учител трябва периодично да се консултира с ресурсния учител?; Смятате ли, че ресурсният и масовият учител перманентно трябва да посещават определен тип обучения, свързани с оптимизиране на тяхната дейност?; Според Вас, трябва ли учебните материали и помагала, да се отпускат централно на учителите (масов и ресурсен), които работят с деца със СОП?; Според Вас, трябва ли да се използват медиите за формиране на положителни нагласи към децата със СОП?

Въпросите в анкетната карта не са изцяло посветени на нагласите спрямо учениците с умствена изостаналост, сред тях има и такива за нагласите спрямо останалите увреждания. Тези въпроси, целят да изградят цялостна представа за отношението към приобщаващото образование. Идеята е направеното обучение да е полезно в работата на общообразователните учители, независимо от специалните нужди, които имат учениците, с които работи. Целта на дисертационния труд е освен да формира позитивни нагласи към учениците с умствена изостаналост, да изгради и такива за останалите ученици, които са на ресурсно подпомагане в 93 СУ „Александър Теодоров-Балан”. Това е поставеното от директора условие за провеждането на проучването и обучението на педагогическите специалисти, които той ръководи. Направен е анализ и на тези въпроси, които се отнасят до различни видове увреждания, за да се добие по-обща представа за първоначалните нагласи на общообразователните учители към приобщаващото образование, към учениците с различни видове увреждания и към въвеждането през 2016 година на Закона за предучилищно и училищно образование и прилежащата към него Наредба за приобщаващо образование.

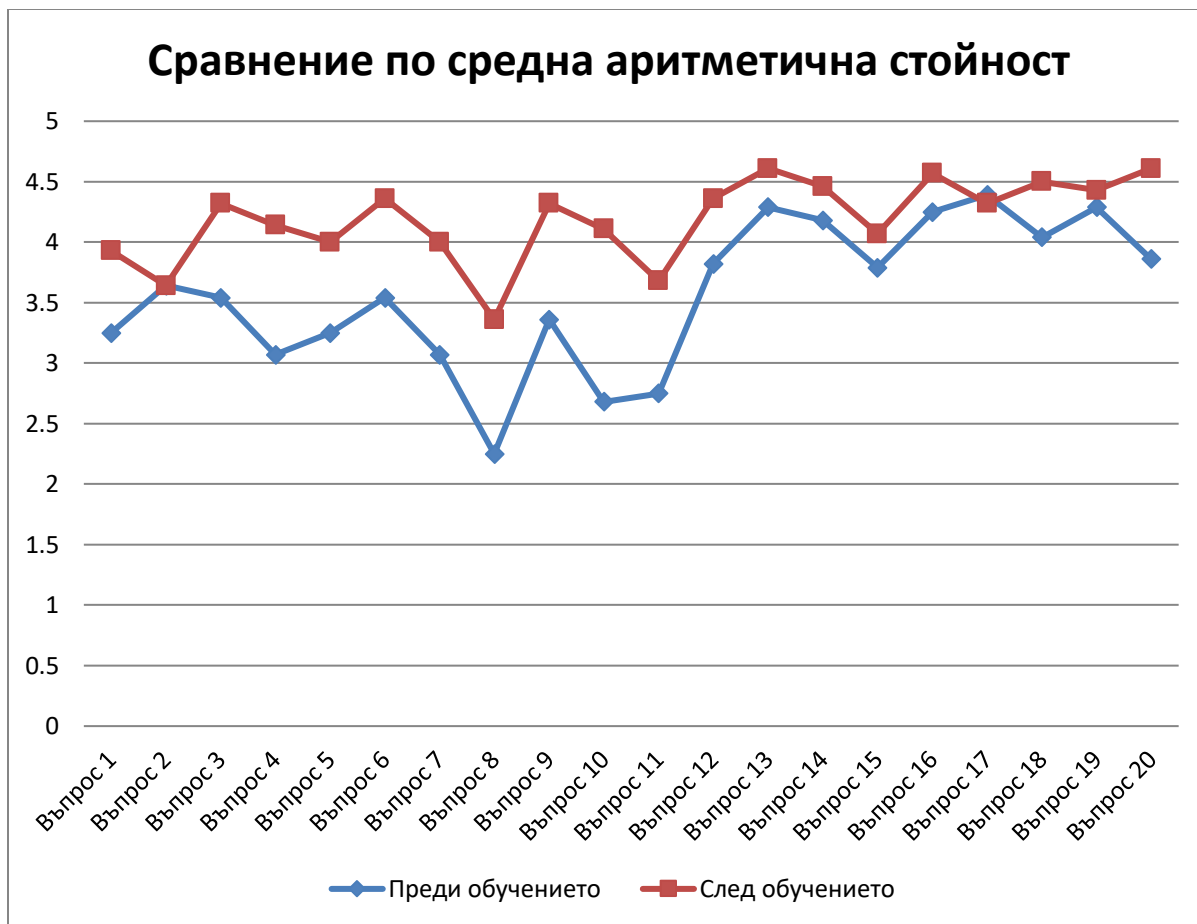
Чрез използване на статистическия инструмент IBM SPSS Statistic версия 22 е направен анализ от проведените анкетни проучвания. Който показва различната значимост на изследването в отделните области. Чрез факторен и качествен анализ на отговорите на изследваните участници се достига до интересни изводи и препоръки във връзка с поставената хипотеза. Всеки въпрос поотделно премина през обработка от

статистическия инструмент. Сравнението на резултатите на всички въпроси по средна аритметична стойност са представени в диаграмата по долу.

1.1. Анализ на първата част от изследването

Първият анализ е базиран на разликите в нагласите на общообразователните учители преди и след преминаването през обучение за приобщаващото образование. Обучението, проведено с педагогическите специалисти е в три стъпки, които покриват нуждите им. Първата е разясняване на определения от Закона за предучилищното и училищно образование и от Наредбата за приобщаващо образование, свързани с това какво представлява интегрираното обучение, какво е ресурсно подпомагане, каква е дейността на екипите за подкрепа на личностното развитие, какво представлява общата и допълнителната подкрепа, каква е ролята на регионалния екип за подкрепа на личностното развитие. Също така различни термини свързани с теорията и практиката на специалната педагогика, като какво представлява интелектуалната недостатъчност, методи за работа с деца с умствена изостаналост, комуникативни модели и други. Втората стъпка е свързана с тренингови упражнения в групата на общообразователните учители и решаване на казуси свързани с практиката. Третата стъпка от обучението е свързана с консултации за практически случаи в училището, в което работят педагогическите специалисти, конкретно за работата с децата и родителите им. Обучението е проведено в рамките на два месеца, като първата и втората стъпка са проведени в рамките на 8 часа, а останалата част – консултациите се провежда в рамките на два месеца след обучението и е обвързано с конкретни казуси възникнали в практиката с децата с интелектуална недостатъчност.

Обучението е проведено в 93 средно училище „Александър Теодоров-Балан”. В него участват 28 общообразователни учители, които работят с класовете от 1. до 12. В началото те знаят какво представлява приобщаващото образование и в класовете, с които работят има интегрирани ученици с интелектуална недостатъчност и срещат затруднения при преподаването и въвеждането на дисциплина в часовете, в които присъстват тези ученици със специални образователни потребности.



Диаграма № 1 – Статистически данни по въпросите от анкетната карта на общообразователните учители преди и след обучението

На показаната диаграма се вижда ясно как преди обучението (кривата в синьо) средната аритметична стойност на отговорите е по-ниска от тази след обучението (кривата в червено). Факторният анализ ясно показва, че на всички отговори, освен на три, там където точките на двете криви съвпадат, резултатът според статистическата програма е статистически значим за изследването.

На въпросът: „Съгласни ли сте в училището, където преподавате/учи Вашето дете да се реализира интегрираното обучение (приобщаващото образование)?” се наблюдават отговори от двете групи изследвани лица, като цяло по-голямата част от учителите са съгласни с реализирането на приобщаващото образование, има част от тях, която не са сигурни и не могат да преценят дали ще е успешно, но това се дължи най-вероятно на факта, че не са достатъчно добре подготвени за процеса. Следващият въпрос, на който няма статистически значима разлика в отговорите е: „Съгласни ли сте, че ресурсите

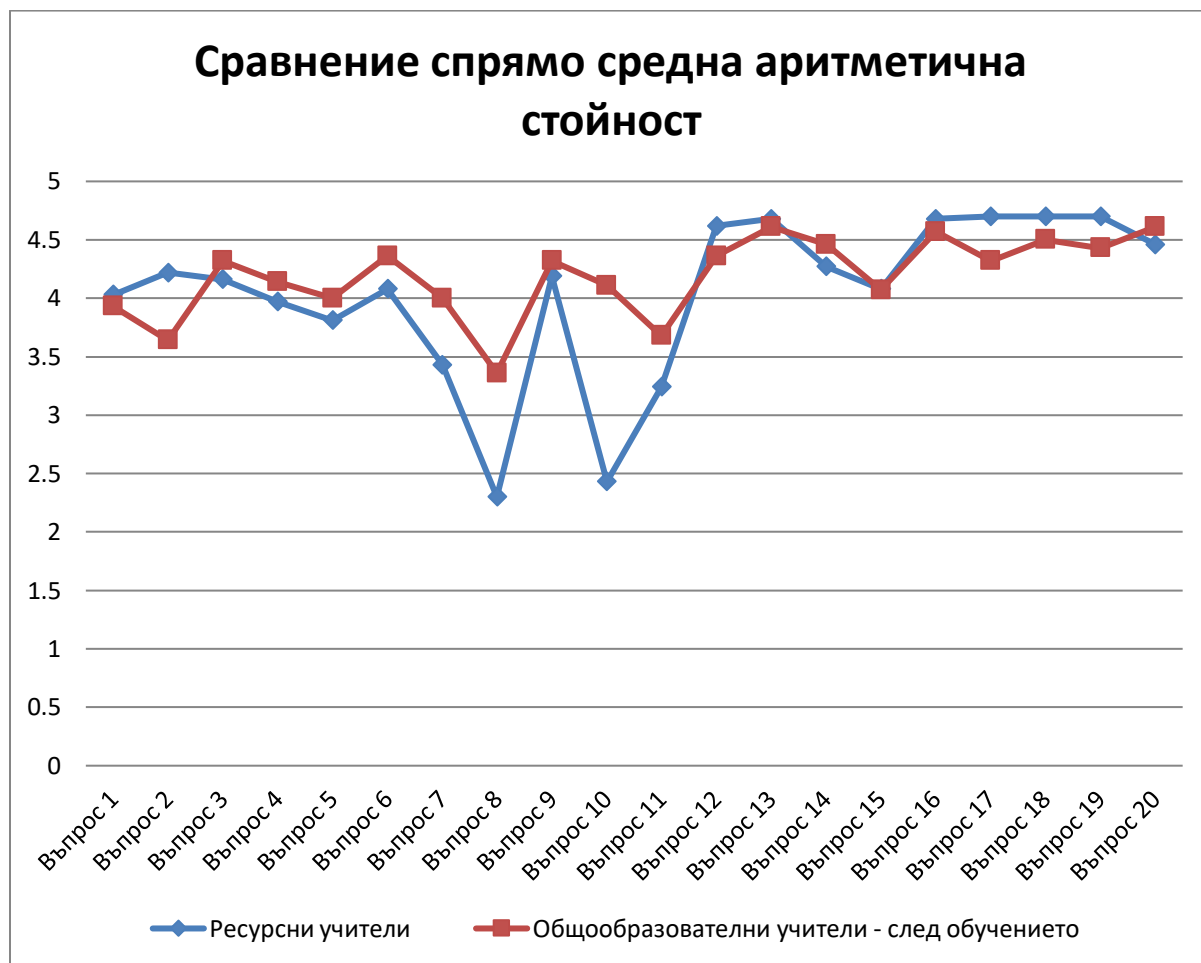
учители трябва да имат доминираща позиция при реализирането на интегрираното обучение (приобщаващото образование)“ може би се дължи на факта на осъзнаване на педагогическите специалисти на отговорността, на този, които отговаря за процеса. Третият въпрос е „Приемате ли факта, че общообразователният учител трябва периодично да се консултира с ресурсния учител?“ педагогическите специалисти са доста несигурни в познанията си относно децата с умствена изостаналост и може би затова преобладаващата част от отговорите са в позитивната част на отговорите, като цяло те показват, че има нужда от консултации между общообразователните и ресурсните учители, а разликата в резултата преди и след обучението няма статистическа значимост. При всички останали въпроси разликата в отговорите на педагогическите специалисти е статистически значима, което показва, че обучението е формирало позитивни нагласи у общообразователните учители.

1.2. Анализ на втората част от изследването сравнение на нагласите на обучените общообразователни учители спрямо група ресурсни учители

Вторият анализ е сравнение на мненията на общообразователни учители и ресурсни учители. Първите са 28 на брой, работещи в столично средно училище, в чиито класове има интегрирани ученици с умствена изостаналост. Те са обучени при обучението от три етапа описано подробно в предходната глава. Вторите са специални педагози, 37 на брой, работещи в Ресурсен център за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности– София-град (тогавашното име на институцията, сега Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование). Анализът е разгледан последователно, според задаваните въпроси в анкетната карта. Съобразен с различията въведени със Закона за предучилищно и училищно образование. Разгледани са различни перспективи и промени, които могат да бъдат направени. В тази част от проучването и анализирането на резултатите е използван дисперсионен анализ със статистическия инструмент IBM SPSS Statistic версия 22.

Чрез теста на Левин за проверка на предпоставката за равенство на дисперсиите и т-тест са определени зависимостите в отговорите на въпросите на общообразователните и

ресурсните учители. Резултатите показват, че не се наблюдават големи различия в нагласите на общообразователните учители след проведеното обучение и ресурсните учители.



Диаграма № 2 – Статистически данни по въпросите от анкетната карта общообразователните учители след обучението и ресурсните учители.

За сравнение между двете групи педагогически специалисти в диаграма № 2 са представени средните аритметични стойности на отговорите на всеки въпрос. Схематично ясно се вижда, че сходствата в мненията са доста и рядко се наблюдават въпроси със статистически значима разлика в резултатите. Това са четири въпроса от общо двадесетте, което е обяснимо, чрез кратък анализ на конкретните въпроси, при които възникват различията.

Единият въпрос, при който има статистически значима разлика е „Според Вас интегрираното обучение (приобщаващото образование) влияе ли положително върху

развитието на децата без увреждане?” Този въпрос е доста сложен, защото трябва да се наблюдават множество деца от един клас. 50% от педагозите са отговорили „по-скоро да” и 32,4% ресурсни учители са дали този отговор. Това е една голяма част от изследваните, което ни говори, че педагозите са на мнение, че има успеваемост при подхода на приобщаващото образование във връзка с останалите деца в класа. Следващият въпрос е „Възможно ли е, според Вас, в условията на общообразователното училище да се обучават деца със значителни интелектуални или множество увреждания?”. При анализа на този въпрос всъщност се вижда голямата разлика между общообразователните учители и специалните педагози. Резултатите са почти огледални спрямо отговора „не мога да преценя” . Общо 70,2% от ресурсните учители отговарят негативно на този въпрос, което може да ни насочи към идеята, че те смятат, че тези деца не би следвало да се обучават в общообразователното училище. Докато педагогическите специалисти са на противоположно мнение, като това може да се дължи на недостатъчния опит на общообразователните учители. Следващият въпрос е „Според Вас, трябва ли всички деца с умствена изостаналост (независимо от степента на увреждане) да посещават общообразователното училище?”. Тук наблюдаваме изключително голяма разлика в отговорите на изследваните лица, това може да се дължи на различните познания, които общообразователните учители имат, спрямо това какво представлява интелектуалната недостатъчност, как могат да се обучават деца с подобни заболявания и какво може да се очаква да постигнат. В анализа на този въпрос се наблюдава статистически значимо различие между двете групи изследвани, което се изразява в напълно противоположните мнения на различните специалисти. Последният въпрос е „Приемате ли факта, че общообразователният учител трябва периодично да се консултира с ресурсния учител?”. Този въпрос е доста конкретен, във връзка с консултирането на общообразователния учител от ресурсния, което се налага поради различната подготовка, която имат двата вида специалисти и особеността на състоянието на всяко дете с различна диагноза и различни поведенчески проблеми. Това може би се дължи на негативен опит, които имат преподавателите в консултациите помежду си, отколкото на реална оценка на ситуацията.

1.3. Планирани интервюта с общообразователни учители

В процеса на работа с учениците с интелектуална недостатъчност след проведеното обучение се наблюдава различно поведение на работа при голяма част от общообразователните учители. Те търсят контакт с ресурсния учител, психолога и логопеда в училището и искат съвети, които да прилагат по време на работата си. Интервютата проведени със специалистите нямат строг характер и са основани на това какво искат да споделят педагогическите специалисти за работата си с учениците със СОП след проведеното обучение. Те се случват ежедневно и показват, че при подходящо представяне на приобщаващото образование всички могат да спечелят от него.

В рамките на два месеца след обучението специалистите от екипа за подкрепа на личностното развитие полагат старания да са изключително ориентирани към адекватното интегриране на учениците с интелектуална недостатъчност и да се стремят да са от полза за успешния процес на приобщаване. Въпросите, по които разсъждават и споделят знания учителите са в много широк аспект, но в повечето случаи се покриват с темите упоменати в анкетната карта. Учителите споделят, че от изключителна трудност за тях е да успеят да променят учебния материал и да направят изпитванията подходящи и за децата със СОП. В повечето случаи децата с умствена изостаналост не успяват да се впишат в средата на останалите в началото на процеса, защото не напредват достатъчно бързо като останалите и за това процесът се усложнява.

В настоящото изследване на учителите става дума за такива, които преподават от 1. до 12. клас в общообразователното училище, където процесът на приобщаващо образование е много зависим от учителя, защото децата нямат изградени представи за заболяванията и зависи изключително от преподавателя процесът на интеграция да е успешен и всички да разбират как трябва да се държат с децата със СОП и как да им помагат.

Учителите търсят помощ и съвети при следните случаи на интегриране на деца с интелектуална недостатъчност:

- Създаване на благоприятна среда в класа;
- Поведенчески проблеми;
- Адаптиране на учебния материал;
- Писане на индивидуална учебна програма;

- Как да протичат изпитванията;

Някои от колегите искат допълнителна информация за състоянието на детето и как да намират път към него за обучение и общуване с другите ученици. При поведенчески проблеми учителите търсят помощ от всички специалисти от ЕПЛР, както и от родителите. Понакога децата изпадат в кризи поради известни причини друг път, заради неща, за които не са осведомени специалистите, за това е добре учителите и специалистите да общуват редовно с родителите, за да са наясно всички с определени състояния, възникващи при учениците.

Нагласите на общообразователните учители, спрямо процеса на приобщаващо образование, определено са се изменили в позитивна насока, но има още много на къде да се развиват техните умения и възможности за справяне с процеса на интеграция.

2. Изводи и препоръки

Изводите ще разделим на две части. Първата част е свързана с нагласите на общообразователните учители преди обучение и след него, за това какво представлява приобщаващото образование. Сравнение на техните мнения преди да имат реално представа, но сблъсквайки се ежедневно с проблемите на интегрирането и след това със запознаването с основните теории и твърдения за приобщаващото образование. Втората част, в която се прави сравнение между нагласите на ресурсните учители и обучените общообразователни учители.

От хипотезата на изследването: Ако приемем, че общообразователните учители срещат трудности при работа с ученици с умствена изостаналост, то провеждането на кратки обучителни курсове и консултации за изясняване на идеята на приобщаващото образование, ще подобри техните нагласи за работа с ученици с умствена изостаналост. След обучителния курс и даването на инструкции на педагогическите специалисти, те се справят по-добре с интегрирането на ученици с умствена изостаналост и придобиват или подобряват различни компетентности за работа с тях. Учителите се усещат по-добре подготвени и се допитват по различни теми до екипа за подкрепа на личностното развитие в училище. Усъвършенстват също така работата си в екип и се чувстват сигурни да отговарят на въпроси на родителите, свързани с тяхното дете.

Изводите от първия анализ, където има статистически значима промяна в мнението на общообразователните учители са:

- Учителите са съгласни с въвеждането на интегрирано обучение в национален мащаб, освен това то се реализира на практика в училището и в класа, където преподават те и педагозите го оценяват позитивно;
- Приобщаващото образование влияе позитивно на учениците от класа в общообразователното училище, както и на детето с интелектуална недостатъчност;
- Общообразователните учители смятат, че има място за деца със значителни интелектуални или множество увреждания, физически увреждания, умствена изостаналост и аутистичен спектър (без значение в каква степен са уврежданията) във всяко общообразователно училище;
- Според нагласите на учителите е необходимо да се отпускат допълнителни средства от държавния бюджет, ако в училището учат учениците с умствена изостаналост и за подобряване на средата на реализиране на приобщаващото образование, също така и трябва да се участва активно в проекти за оптимизиране на подкрепящата среда;
- Екипната работа е изключително важна за развиването на процеса на приобщаващо образование без да е важно кой от специалистите доминира в този процес, също така честите консултации между специалистите и периодичното им обучаване играят важна роля в адекватното функциониране на интегрираното обучение;
- Според общообразователните учители спускането централно на материали и учебни помагала за учениците с умствена изостаналост би било от полза за тях и за всички работещи с тези ученици;
- Много е важно медиите да помагат за правилното формиране на нагласите спрямо децата и хората с увреждания.

Основни препоръки за подобряване на процеса на приобщаващо образование са:

- Да се реализира повсеместно приобщаващото образование, за да има позитивно отношение на учениците, бъдещите възрастни към хората с умствена изостаналост;

- Да се дават повече варианти за избор на училище на учениците с умствена изостаналост, за да им се предостави максимално добра възможност за реализация на възможностите им;
- Да се отпускат повече средства от държавата за подобряване на подкрепящата среда на учениците с умствена изостаналост;
- Да се правят обучения за работа в екип на колективите и на училищните ЕПЛР, за да се подобри работата им;
- Да се наблегне повече на обучението на общообразователния учител, за да се справя той по-добре с индивидуалните потребности на учениците с умствена изостаналост;

3. Приноси и приложимост на изследването

1. Осъществено е авторско обучение от екип от специалисти ресурсен учител, психолог и логопед на педагогическите специалисти от 93 СУ „Александър Теодоров – Балан”, които работят в системата на приобщаващото образование, за които според нагласите им преди обучението се откриват трудности в процеса на интеграция на учениците с умствена изостаналост;
2. На база на направения анализ и съпоставяне на резултатите от анкетните карти за нагласите на общообразователните учители преди и след обучението им са формирани позитивни нагласи у педагозите за обучението на ученици с умствена изостаналост в общообразователното училище;
3. Извършен е анализ на нагласите преди и след обучението на педагогическите специалисти и е направена корелация на база на нагласите преди и след обучението, като резултатите могат да служат за база за сравнение спрямо други групи учители.
4. На базата на резултатите от анкетната карта на общообразователните учители след обучението и на ресурсни учители работещи в Регионален център – София-град е направен корелационен анализ на нагласите им спрямо процеса на приобщаващо образование.

V. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният дисертационен труд е насочен към изследване и формиране на нагласи у общообразователните учители към ученици с умствена изостаналост в процеса на приобщаващо образование. Постигнатите по време на процеса на изследване резултати определят отговора на поставения изследователски въпрос, а именно общообразователните учители срещат трудности при работа с ученици с умствена изостаналост, но при провеждането на кратки обучителни курсове и консултации за изясняване на идеята на приобщаващото образование и целите на интегриране на ученици с умствена изостаналост се подобряват техните нагласи и компетенции за работа с тези ученици.

След провеждането на обучението и консултациите общообразователните учители развиват умения за справяне с различни ситуации, възникващи в ежедневието свързани с процеса на приобщаващо образование. Формирането на позитивни нагласи влияе добре на прилагането на процеса, защото помага на педагогическите специалисти да се справят с увереност или да се допитват, когато не са сигурни в разрешаването на казуси. Резултат осъзнат от учителите е, че приобщаващото образование не е самостоятелна форма на обучение на учениците с умствена изостаналост, ами е част от ново разбиране на света и включването на всички хора в ежедневието, им помага да работят все по-ефективно в екип.

Трудове свързани с нагласите на педагогическите специалисти към приобщаващото образование присъстват в българската действителност, както и в чуждоезиковата. Тук разгледаното проучване цели да открие важността на обучението за формиране на позитивни нагласи у общообразователния учител.

Темата на дисертационния труд, както и достигнатите изводи са с висока социална значимост поради неразбирането от много учители на процеса на приобщаващо образование и зачестилите случаи на недоволство на родителите от гледна точка на обучението на техните деца.

Представени са създадено и проведено за целите на дисертационния труд обучение за общообразователни учители за изясняване на процеса на приобщаващо образование, съставен е въпросник за общообразователни учители, който изследва нагласите им спрямо работата с ученици с умствена изостаналост, планирани и проведени са интервюта и консултации с общообразователни учители от ЕПЛР в училището, където преподават.

Източник на емпиричния материал за дисертационния труд е проведено от автора психолого-педагогическо изследване на база на анкетна карта направена специално за целите на изследването на педагогическите специалисти, която е проведена преди и след авторското обучение за общообразователните учители. Направените изследвания са проведени с педагогически специалисти в 93 СУ „Александър Теодоров-Балан” в гр. София, със съгласието и пълната подкрепа на директора му.

За целите на изследването са използвани количествени и статистико-аналитични методи. Данните са подложени на статистическа обработка, извършени са редица корелационни анализи, чрез които са потърсени и установени статистически значими връзки, които имат отношение към хипотезата от настоящото проучване.

Темата изследвана в настоящия дисертационен труд не е изчерпана и за това се надяваме в бъдещите си научни търсения да достигнем до по-дълбоки открития по настоящия наболял проблем. Вярваме, че настоящия труд дава тема за размисъл и също така откриване на нови гледни точки за разбирането на процеса на приобщаващо образование и на нагласите спрямо учениците с умствена изостаналост. Настоящата тема има за цел да постави началото на всеобщо запознаване на общообразователните учители с работата в приобщаващото образование, за да може да се развива процесът в бъдеще. Надяваме се, че чрез поставянето на тази тематика ще се появят дискусии и обсъждания на въпросите за това какви възможности спрямо формирането на позитивни нагласи имат обученията по тази тема.

Уверени сме, че посредством развитата тематична област в настоящия дисертационен труд ще се продължи обучението и формирането на позитивни нагласи у общообразователните учители. Изключително важно е да отбележим, че нагласите на тези, които образоват децата - учителите е най-важна за формирането на бъдещите граждани в нашата държава, а и в света на едно добро отношение към всички хора с увреждания.

VI. ПУБЛИКАЦИИ СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. „Нагласи на общообразователния учител към приобщаващото образование”, Международен есенен научно-образователен форум”, ДИУУ, Софийски университет „Св. Климент Охридски”, 2018
2. „Готови ли са родителите за приобщаващо образование?”, Сборник „Научни и практически аспекти на приобщаващото образование”, 2018
3. „Обучение на общообразователния учител за работа с деца с интелектуална недостатъчност – анализ и резултати”, докторантска конференция „Млади изследователи” – II част, 2019
4. „Подготовка на педагогическия колектив в общообразователното училище за работа с ученици със специални образователни потребности”, списание „Професионално образование”, бр. 4, 2019
5. „Функционална оценка на потребностите в предоставянето на допълнителна подкрепа за личностно развитие”, списание „Предучилищно и училищно образование”, бр. 3, 2019
6. „Професионално развитие на ресурсните учители”, конференция „Ресурсните учители и съвместното преподаване в приобщаващото образование”, 2019

VII. ЛИТЕРАТУРА

1. Ангушев, Г., Д. Левтерова, И. Христова, Г. Колев, Проблеми на специалната педагогика, Софи-р, София, 1996
2. Дамянов, К. Ефективност на учителите при включващо обучение на деца с умствена изостаналост и множество увреждания, Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, София, 2015
3. Делор, Ж. Образованието – скритото съкровище, Доклад на Международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО, ЮНЕСКО, 1996
4. Джонев, С. Социална психология, т. 2, София, 1996
5. Добрев, Зл. Особености на интегрираното обучение, София, 2008
6. Енчева, С. Бюлетин „Явлението интелектуална недостатъчност“, Велико Търново, 2017 (<http://e-psychoeducation.eu/documents/342/intelektualnedostatachnost-pdf.pdf>)
7. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016
8. Закон за защита, рехабилитация и социална интеграция на инвалидите, 1995
9. Иванова, Г. Предизвикателството „приобщаващо образование“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Педагогически факултет, Сборник с доклади на участниците в проекта „Приобщаващо образование“, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2015
10. Караджова, К. Психолого-педагогически измерения на умствената изостаналост“, Университетски издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2005
11. Караджова, К. Проблемът за потребностите в общата специална психология, Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, том 82, София, 1992
12. Караджова, К. Теоретична концепция за необходимостта от провеждане на тренинговите знания за формиране на социални умения при деца с умствена изостаналост, сп. Приложна психология, бр. 1, Пловдив, 2009
13. Левтерова, Д. Интегрирано образование, УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2007

14. Левтерова, Д. Интеграция на хора с увреждания., УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2009
15. Марева, В. Двезичието при работа с умствено изостанали деца, сп. Специална педагогика, брой 2, 2009
16. Матанова, В. Психология на аномалното развитие, Софи-Р, София, 2003
17. Международна статистическа класификация на болестите и проблемите, свързани със здравето, том 1, Световна здравна организация, 2007
18. Наредба за приобщаващо образование, Обн. - ДВ, бр. 86 от 27.10.2017
19. Радулов, Вл. Включващо обучение – нова образователна концепция и политика, сборник Особености на интегрираното обучение, Издателство „Д-р Иван Богоров“, София, 2008
20. Радулов, Вл. Интегрираното обучение и специалните училища, Шумен, 1995
21. Радулов, Вл. Разликата между интегрирано и включващо обучение, Пловдив, 2013
22. Стъбс, С. Приобщаващо образование. Когато ресурсите не достигат. София, 2002
23. Терзийска, П. Интеграция на деца със специални образователни потребности в масовото училище, Благоевград, 2006
24. Терзийска, П. Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности, Благоевград, 2005
25. Тричков, И. Перспективи в развитието на специалното образование, Сборник „Перспективи в образованието“, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2014
26. Юнг, К. Психологически типове, София, 2016
27. Ainscow, M. Understanding the development of inclusive education system, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol 3, UK, the university of Manchester, 2005
28. Allport, G. W. The Psychology of Radio, 1935
29. Allport, G. W. Attitudes. In a Handbook of Social Psychology, Clark University Press, 1935
30. Sarnoff, I. Psychoanalytic theory and social attitudes. Public opinion Quarterly, 24, 1960
31. AAIDD, Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports-11th Edition, 2010

32. UNESCO and Ministry of Education and Science, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994
33. <https://archive.org/details/idiocyanditstre00sggoog/page/n69>
34. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>
35. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002199/219998E.pdf>
36. <https://www.aaid.org/>
37. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
38. <http://www.indiana.edu/~socpsy/papers/AttMeasure/attitude..htm>
39. <https://theotherchildren.wordpress.com/tag/%D0%B5%D0%B4%D1%83%D0%B0%D1%80%D0%B4-%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%B5%D0%BD/>