



**МАРИЯ НИКОЛАУ КИРИАКОПУЛУ**

# **АВТОРЕФЕРАТ**

**НА ДИСЕРТАЦИЯ**

**ХОЛИСТИЧЕН ПОДХОД КЪМ РАЗВИТИЕТО НА УМЕНИЯ  
ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ  
ПОТРЕБНОСТИ**

**ЗА ПРИСЪЖДАВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“  
ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ  
1.2. ПЕДАГОГИКА (СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА)**

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:  
ПРОФ. Д-Р ЦАНКА ПОПЗЛАТЕВА**

**СОФИЯ, 2024**

Дисертационният труд е обсъден и насрочен за защита от катедра „Специална педагогика и логопедия” на Факултета по образователни науки и изкуства на СУ „Св. Климент Охридски” на 19.11.2023

Защитата на дисертационния труд ще се проведе на открито заседание на аучното жури на 22.03.2024 от 13.00 часа, в зала 213 на ФНОИ

Дисертацията е представена на английски език

Обем: 221 стр.

Таблицы: 33

Фигури: 18

Приложение: 1

Литературни източници: 271

Англезични: 201

Гръцки език: 167

Български език: 3

Материалите по защитата са на разположение на във Факултета по науки за образование и изкуства, СУ "Св. Кл. Охридски", бул. "Шипченски проход" 69А, ет. 2, както и в сайта на университета.

Заглавие: Холистичен подход към развитието на уменията за учене на ученици със специални образователни потребности

Автор: Мария Н. Кирякопулу

Авторско право © Maria N.Kyriakopoulou, 2024

# СЪДЪРЖАНИЕ

## ВЪВЕДЕНИЕ

### ГЛАВА 1: ХОЛИСТИЧЕН ПОДХОД КЪМ РАЗВИТИЕТО НА УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

- 1.1 Концепция за холистичен подход: произход и конструктивистки модел 8
- 1.2 Специални образователни потребности и юношество 9
- 1.3 Отражение на политиката върху приобщаващото образование 9
- 1.4 Отражение на специални социални обстоятелства върху приобщаващото образование 9
- 1.5 Родителска среда и юноши със СОП 10
- 1.6 Приобщаване и училищна среда 10

### ГЛАВА 2: МЕТОДИКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

- 2.1 Предмет, обект и изследователска теза 12
- 2.2 Методологическа стратегия, цел, задачи и хипотези на изследването 13
- 2.3 Извадка и изследователски инструментариум 14
- 2.4 Изследователски процес и статистически процедури 18

### ГЛАВА 3: АНАЛИЗ И ДИСКУСИЯ НА ЕМПИРИЧНИ ДАННИ

- 3.1 Демографски характеристики на специалните педагози и юношите със СОП в извадка 19
- 3.2 Емоционално-поведенчески профил на подрастващи ученици със СОП 23
- 3.3 Учене и училищно представяне на ученици със СОП 29
- 3.4 Семейна, училищна и социална среда на ученици със СОП 31
- 3.5 Влияние на вътрешните фактори върху поведението и ученето на ученици със СОП 37
- 3.6 Влияние на специфичните социално-педагогически фактори върху компетентността за учене на ученици със СОП 39
- 3.7 Влияние на интеракциите между вътрешния и социално-педагогическия фактор върху компетентните за учене на ученици със СОП 43
- 3.8 Дискусия 45

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ 52

## **ВЪВЕДЕНИЕ**

Дисертационното изследване е базирано върху холистичния подход в образованието, като един глобален поглед към актуалните и близките перспективи на ученика, силно контрастиращ на традиционните позиции в науката и практиката на образованието. Тази нова парадигма заявява стъпало на учениците към реалния свят чрез много и различни образователни методи и техники, стратегии за планиране на живота и личностното развитие. В опита да подготви бъдещи граждани образованието със загриженост и внимание търси начини да посреща индивидуалните потребности на всяка категория учащи, а това е източник на удовлетворение за учителите, за родителите, за самите ученици и за другите общности (Bhardwaj, 2016).

Наблюденията върху актуалните образователни практики показват редица недостатъци на училищната среда, свързани с трудности в идентифицирането на първоизточниците за всеки образователен проблем, поради продължителността на нужните процедури. Анализите на сегашните образователни условия извеждат нужда от синхронизиране на отговорностите. От първостепенно значение е по-доброто планиране и организация на училищната и социалната среда, в която живеят учениците със СОП. Успешна е приобщаваща среда с гъвкаво управление на всички системи, които са в близост до подсистемите на учениците със СОП и влияят върху тяхното академично развитие. Може да се направи обобщение за реализирането на многокомпонентна образователна подготовка, която да бъде "навреме" за всяко едно взаимодействие.

Настоящото проучване попада в предметната област на реформиращата се специална педагогика, която чрез прилагането на холистичен подход заявява своята важна роля в живота на учениците със СОП. Въпреки това, прегледът на специализираната литература показва, че емпиричните изследванията в тази концептуална рамка нямат достатъчно убедителни аргументи за това, коя единица (домейн) от системата на холистичния подход е водеща, коя е най-слабата, къде има напредък и кои са несъответствията с очакванията на теоретичния модел. Ограничени са проучванията от количествен тип, както и дискусиите върху практически проблеми, произтичащи от променящото се взаимодействие между вътрешните биологични, когнитивни, емоционални и поведенчески характеристики на подрастващите със затруднения в ученето и социално-педагогическите фактори (Попзлатева, 2017). Недостатъчно изяснена е структурата на специалните образователни потребности в масовите средни училища и параметрите за тяхното разпределение в категории и подкатегории. Дискусията за приоритети и фактори на успешната професионална дейност на специалния педагог в средното училище, все още не е преместена към основния фокус. Проведените анализи очертават нужда от по-добра диференциация на професионалните му роли в началното и в средното училище, пряко произтичащи от качествено различната специфика на затрудненията и начините за справяне с тях в различните възрастови групи.

Холистичният подход картографира всички области, които засягат училищно представяне на учениците със специални образователни потребности, но в центъра на интереса е възможно най-доброто вписване в структурите на масовото образование. В международната литература водещи са дискусиите и анализите на резултати от емпирични изследвания, които обхващат темите за ролята на родителското участие, ролята на образователната система, разнородни проблеми в подходите на преподаване, националната образователна политика, социално-педагогически фактори в системата „работна и социална среда“ на родители и учители.

*В първа глава* на дисертацията са систематизирани научните дебати по ключови позиции в концепцията за холистичен подход към детско-юношеското развитие, образованието, диагностика и терапевтичните стратегии. В парадигмата на конструктивистките теории и приобщаващото образование са интерпретирани въпросите за специфичните прояви на специалните образователни потребности (СОП) в периода на юношеството, за отражението на политиките и специалните обстоятелства върху текущите реформи за утвърждаване на приобщаващ тип образование, семейната среда, за техните ефекти върху развитието и ученето на подрастващите. Холистичният подход приписва ключова роля в управлението на образователните потребности на децата и потребностите на техните семейства на специалния педагог, което предава особена значимост на проблема за нейното укрепване. Изграждането на култура за съвместно преподаване и учене е един от важните пътища в изграждане на професионална готовност на специалния педагог за преодоляване на очакваното множество и разнообразие от препятствия, които срещат учениците със СОП в приобщаващите процеси към техните социални и образователни среди.

*Втората глава* от дисертационния труд прави опит за отговор на идентифицираните от автора изследователски въпроси, чрез моделиране и организация на собствено емпирично изследване. Обективността на научните обобщения и находки е гарантирана от приложената научно обоснова методология, използването на представителна извадка от учители по специално образование, случайна извадка от оценявани от тях юноши със СОП и от разработения стандартизиран изследователски инструментариум със съответен избор на статистически методи.

Целта на емпиричното изследване е да проучи компактното и диференцирано влияние на взаимодействието между вътрешните (биологични, когнитивни, емоционални и поведенчески) фактори и външните (семейни и социално-педагогически) фактори върху образователен напредък на ученици със СОП в приобщаващата среда на масовото средно училище. Фокусът е върху съществените характеристики на интеракциите между основните участници в образованието на ученици със СОП от средните масови училища, като индикатор за прилагане на холистичен подход. Основните изследователски въпроси обхващат готовността на съвременната образователна система да управлява и решава учебни проблеми, произтичащи от динамичното взаимодействие на биологични, когнитивни,

емоционални, поведенчески характеристики на ученика, училищната среда, участието на родителите и по-широката социална среда, както и специфичните влияния на това взаимодействие върху компетентността за учене на ученици със СОП от масовия клас на средното училище. Насочеността е към идентифициране и оценяване на напредъка в образователните реформи, но също към перспективи за по-нататъшни подобрения на базовите условия за качествено образование на учениците със СОП.

Изборът на количествени стратегии за събиране на емпирични данни в областта на специалното образование е комплициран проблем и все още рядко се срещат доклади от подобни проучвания. В дисертационното изследване приложената количествена стратегия цели извличане на информация за влиянието на значими фактори върху ефективността на преподаването, ученето и адекватното управление на приобщаващите среди. В съответствие с това, е разработеният стандартизиран въпросник за специалните педагози за събиране на емпирични аргументи в подкрепа на авторската научна теза и диференцирана оценка на готовността на образователната, родителската и социалната среда по холистичен начин да покрие потребностите на ученици с атипични биологически, поведенчески, емоционални и когнитивни характеристики. Въпросникът обхваща разнообразието на взаимодействията, които възникват в различните аспекти на холистичната парадигма в приобщаваща среда, представяйки я като полезен образователен модел за посрещане на специалните образователни потребности в средното училищна възраст.

Изследването е проведено през академичната 2022-2023 година със 100 учители по специално образование от различни префектури на Гърция, които оценяват общо 200 ученика със СОП от среден курс на масовите училища.

Получените резултати са анализирани и дискутирани в *третата глава* на дисертационния труд. Те са представени в контекста на емоционално-поведенческия профил на юношите със СОП, техните постижения в масовото училище, характеристиките на семейната, училищната и социалната им среда, диференцираното влияние на вътрешни фактори и специфични социално-педагогически фактори върху поведението и ученето.

Дискусията на емпиричната информация обосновава основни положения в предварително издигнатите научни хипотези, но разкрива също и нови данни за взаимовръзките между професионалната готовност на специалните педагози в средното училище и реалните условия в, които подкрепят ученето на учениците със СОП и създават климат на сътрудничество с учители и други ученици в съответната образователна единица. Проучването регистрира множество роли на специалните педагози в средното училище, които изискват добросъвестност и високо чувство за отговорност, но също ясно е очертана нужда от тяхното укрепване.

В ситуацията на реформиращата се образователна система, резултатите позволяват да бъдат изведени научни обобщения и конкретни препоръки за подобрение в Гърция и другите държави от ЕС, независимо че съществуват някои ограничения в информационните източници на дисертационния труд. В епохата на

приоритетна дигитализация нараства необходимостта от гъвкавост, баланс на противоречията, бдителност за нарушени правата на учениците, сътрудничество в интердисциплинарния екип между учители по специално образование, масови учители, родители и др.

## **ГЛАВА 1: ХОЛИСТИЧЕН ПОДХОД КЪМ РАЗВИТИЕТО НА УМЕНИЯ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ**

### **1.1. Концепция за холистичен подход: произход и конструктивистки модел**

В епохата на глобализация, образованието и по-специално, особено чувствителната област на специалното образование, е пряко и косвено засегната от социално-икономическите условия. Теоретичната част обсъжда широко основните тези на холистичния подход – парадигма в приобщаващото специално образование, нов глобален поглед върху образованието и развитието, променящ традиционните позиции в науката и практиката. Дискутирани са изведената в холистичната парадигма типология на взаимодействия, реални научни и практически проблеми в различни аспекти на приобщаващи условия в образованието. Идентифициран е този център, от който се ръководят основните научни идеи на изследователя и систематизираните с аргументи научни факти от проведени емпирични изследвания аргументи. В този контекст е представена същността на холистичния подход и неговия произход, конструктивисткият модел върху който се опира, и водещите факторите в детско-юношеското развитие. Особен фокус са стратегиите за интегрирането на холистичен подход в образованието, перспективите и начините за влияние върху процесите на учене. Систематизирани са разработваните в парадигмата на холистичния подход образователни модели, тяхната главна ориентация и примери за включване в реалната училищна среда. Това позволява да бъдат картографирани базовите компоненти на холистичния подход към детско-юношеското развитие и образованието.

Холистичният подход не се ограничава до онези вътрешни биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески фактори и характеристики на учениците със СОП, и обхваща социални влияния на семейството, училището и обществената среда на техния живот, с които ежедневно те взаимодействат. Всички тези фактори са в системни връзки помежду си и се отразяват върху напредъка на учениците в позитивен или негативен аспект, пряко или косвено. Основното измерение на холистичното образование е приобщаващо движение и цялостен подход към преподаването. Учителите се стремят в приобщаващ формат на обучение да отговорят на всички емоционални, социални, етични и академични потребности на учениците, разглеждани като част от цялото (Forbes, 2003). Постулира се важноста за ученици със СОП на ясните на правилата, процедурите и очакванията в класната стая. Така, холистичната концепция в специалното образование е философията за обучение на цялата личност и борбата за подобряване на резултатите на учениците (Miller, 1992; 2000; Krippner, 1991; 2011; Lovat et al., 2010; Mahmoudi et al., 2012; Mehta, 2020; Yan et al, 2021).

В холистичното образование са идентифицирани четири „стълба на обучението“ (ЮНЕСКО, 1996 г.). Първият стълб е да се научим да учим и обхваща умения, като обръщане на внимание, слушане, възприемане и развиване на



любопитство, интуитивност и креативност, развиване на концентрация, умения за памет и способност за мислене. Вторият стълб е да се научим да правим (Learning to Do) и предполага адаптация към потребностите на дейността, способност за работа в екип, заедно със стратегическо използване на знания за разрешаване на проблеми и вземане на рационални решения при генериране на качествени продукти и услуги. Третият стълб е да се научим да живеем заедно и в сътрудничество с други хора. Четвърти стълб е да се научим да бъдем хора чрез придобиване на знания, умения и ценности, благоприятстващи развитието на личността в нейните интелектуални, морални, културни и физически измерения. Това предполага учебна програма, насочена към култивиране на качества на въображение и креативност; придобиване на универсално споделени човешки ценности и богатството на личността (UNESCO, 1996; Mahmoudi et al., 2012).

### **1.2. Специални образователни потребности и юношество**

Дисертационния труд интерпретира проблемите за ролевата комуникация и психологията на атипичното развитие в рамката на приобщаващото образование и насочва вниманието върху общите характеристики на юношеството и специфичните за тийнейджърите със СОП. Поставените проблеми са в контекста на холистичния подход, следван от реформиращите се образователни системи, и проследяват това, което се случва в юношеска възраст при всички деца, изложени на риск за СОП (Losada-Puente, Muñoz-Cantero & Almeida (2017; Myklebust & Myklebust, 2017; Parise, Canzi, Olivari & Ferrari, 2019; Povedano-Diaz et al., 2020).

### **1.3. Отражение на политиката върху приобщаващото образование**

Теоретичната рамка за приобщаващите процеси в средното образование е обсъдена на международно равнище (Ainscow, Slee & Best, 2019). Фокусът е върху отражението на националните политики за приобщаващо образование и доминират примера от образователната политика в Гърция. Предложен е анализ на гръцкото законодателство (Закон 3699/2008) относно специалното образование с критичен поглед към неговите проекции върху реалното състояние на училищната система. Систематизирана е информация за ефективността на гръцките приобщаващи среди в наличната специализирана литература (Lampropoulou-Padeliadou, 1995; Pandeliadou, 2004; Anastasiou-Polychronopoulou, 2009; Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017; Tryfon et al., 2021; Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti, 2021) и произтичащи от нея предложения за бъдещето на гръцката образователна реалност.

### **1.4. Отражение на специални социални обстоятелства върху приобщаващото образование**

В теоретичната рамка на дисертационното проучване е направен опит за по-дълбоко проникване в по-нататъшната ориентация на приобщаващото образование чрез анализ на необичайни социални обстоятелства. Пример е COVID-19, който засегна и повлия глобално социалната, семейната и училищната среда на учениците. Особен момент е наложилата се ситуация на дистанционното обучение

за ученици със СОП с нейните странични ефекти (Azoulay, 2020; Ebadi & Heidarlanlu, 2020; Tadesse et al., 2020; Tsibidaki, 2021; 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021), стиловете на дистанционно преподаване (Parmigiani et al. al., 2020; Toseeb et al., 2020; (Schleicher, 2020) и трудностите на учителите по специално образование (семејства (Tzifopoulos, 2020; Tadesse & Muluye, 2020; Lohr et al., 2021). Обобщени са аргументи за нуждата от подобряване на дистанционното приобщаващо образование (Yazcaayir & Gurgur, 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021; Scherer et al., 2021; Clarke & Done, 2021; Ebadi & Heidarlanlu, 2020; Bank, 2020).

### **1.5. Родителската среда на юноши със СОП**

Тази подструктура на първа глава насочва вниманието към фундаменталната система на семејството на учащите със СОП, в която те израстват, живеат и ежедневно се учат. Търси се отговор на въпроса за това, какво се случва в нея по време на юношеският период на децата със или в риск за појава на СОП. Прегледът на меѓународната литература относно основните тези на холистичниот подход идентифицира како водеща парадигмата за участието на родителите (Lück, 2015) и неговото значење за учењето и поведенчeskото развитие на учениците. Осъзната е значимоста на ранната интервенција на СОП (Sallows & Graupner, 2005; Gena & Galanis, 2007) и подкрепата на семејството чрез обучение на родителите (Reffert, 2008; Vakil et al., 2009). Съществена е акцентът върху регулацијата на емоциите и семејната историја (Lightfoot, Cole & Cole, 2014; Gross, 2002; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Yap, Allen & Ladouceur, 2008), ефектите од стиловете на родителство во юношеството (Kafetsios, 2003; Frye & Garber, 2005; Yap et al., 2008; Ryan & Deci, 2008; Roth, Vansteenkiste & Ryan, 2019), семејни проблеми и тяхната проекција върху юношите (Giannakopoulos et al., 2009; Faraone et al., 2005; Kooij et al., 2010; Palmer, 2007), културните ценности на родителите и социалното им самоопределение (Demir & Kok, 2012; Lück, 2014; Halpin, Moore, Edwards, George & Jones, 2000), ролевите модели на родителите за юноши със СОП (Боведа и Арънсън, 2019).

Направени са обобщенија относно зависимоста меѓу участието на родителите и представянето на учениците със СОП во училище, което ја поставя како основно измерение на интеракциите „училище-семејство“ и подчертава решаващата роля на родителите во училишните постиженија на децата им (Epstein, 1995; Avdali, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2005). ; Brantdt, 2006; Gonida & Urban, 2007; Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Penterri & Petrogiannis, 2013; Li, Hu, Ge & Auden, 2019; Otani, 2019).

### **1.6. Приобщавање и училишна среда**

Во параметра на теоретичната рамка во централна позиција са поставени въпроси за реформите во училишната среда. Сред тях са проблемите за системата на диагностика и текущото оценување на промените во възрастовото развитие на децата со клинични нарушенија (Попзлатева, 2020) и ролята на прехода към средното училище на ученици със СОП (Winn & Hay, 2009; McCoy, Shevlin & Rose, 2020; Maras & Aveling, 2006; Hughes et al, 2013; Bagnall et al, 2021). Обсъдена е значимоста на

връзката на учениците със СОП с връстниците в масовите средни училища, начините за подобряване на комуникацията в приобщаваща среда, диспозициите на учителите към процесите на приобщаване. Идентифицирани са ключови елементи за успех в приобщаващи условия, сред които са холистична учебна среда, модификации при преподаване в приобщаващи условия и мултисензорни методи на преподаване. Обоснована е новата роля на специалните педагози като медиатори на образователната процедура и мениджъри на динамично взаимодействие, за което са важни специфични квалификации и специализация (Chao et al., 2017).

Предложените дискусии и анализи на съвременни теоретични и емпирични изследвания в международната литература очертават значимостта на родителското участие, националните образователни политики, цялостните реформи в образователната система, иновационните стратегии на преподаване и целият комплекс от взаимодействащи си социално-педагогически фактори, които засягат прогреса в развитието и училищните постижения на учениците със СОП. Специалните педагози са основен фокус на специалните изследвания за оптимизиране на холистичния подход в средно образование на ученици със СОП чрез идентификацията и управление на образователните и семейните потребности. Глобалният поглед към ученика със СОП разкрива проблеми, произтичащи от базирани на стари образователни политики образователни практики. Родителите често остават затворени в доминиращи грижи за собствения манталитет, стил на живот, финансови проблеми. Образователната реалност на ученика трудно прескача границите на традиционно сегрегирани образователни пространства, с наложи ли се във времето образователни практики, ежедневни дейности и социални диспозиции. Центърът на тежестта в прилагането на холистичен подход към развитието и образованието на учениците със СОП в периода на юношеската възраст се концентрира в укрепване на професионалната роля на специалния педагог и изграждането на култура за съвместно обучение за да бъдат посрещани всички онези многобройни препятствия, пред които е изправен и трябва да решава в полза на учениците със СОП.

Теоретичната част е опит за интерпретация холистичната парадигма в специалната педагогика и образователните практики чрез логически кохерентен обхват на значими научни проблеми и чрез критично отношение към тях. Учениците със специални образователни потребности са в центъра на интереса и за тяхното по-добро рамкиране в специалните образователни структури на масовото средно училище приемаме за особено важно да бъдат обхванати всички картографирани области в холистичния подход към тяхното индивидуално развитие, учене и училищни постижения.

## ГЛАВА 2: МЕТОДИКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

### 2.1 Предмет, обект и изследователска теза

*Предмет* на дисертационно изследване е холистичният подход към развитието на учениците със специални образователни потребности и той се вписва в научна проблематика за приобщаващо образование на Специалната педагогика с нейните активно реформиращи се практики. Тази сложна философия насочва към потенциала на родителската, образователната и социалната система да развива умения за учене на учениците със СОП и готовност за самостоятелен живот. Холистичният подход обхваща всички вътрешни биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески фактори и характеристики на ученика, които във взаимодействие със социално-педагогическите фактори на семейството, училището и обществото влияят върху общия образователен прогрес.

*Обект* на изследване са ефектите на психологическата, образователната и социалната ситуация на ученици със СОП от средния курс на масовото училище върху техните умения за учене

Според направения преглед на съществуващите изследвания, холистичната парадигма в образованието не е намерила убедителни емпирични аргументи за това, коя единица (домейн) в реформиращата се образователната система е водеща, къде има напредък и къде са основните слабости спрямо теоретичния модел. Недостатъчно са обхванати практически проблеми, произтичащи от динамичната възрастова промяна на системата от биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики на подрастващите със СОП. Слабо са изяснени въпросите за вариациите в развитието на отделните категории ученици със СОП, обучавани в масовите средни училища. Интерес представлява въпроса за приоритети и фактори за успешна професионална работа на специалния педагог в средното училище, както и за различията между неговите функции в началното и средното училище.

Емпиричното изследване проучва съществени характеристики на взаимодействията между основните участници в образователен процес, насочен към прилагане на холистичен подход към ученици със СОП в масовите средни училища. Основната *изследователска теза* е, че в периода на юношеството (средно училище) настъпват качествени промени както в биологични, когнитивни и личностни характеристики на учениците със СОП, така и в характеристиките на тяхната социално-педагогическата ситуация на развитие. Качествената промяна във интеракциите на тези фактори определя съществени промени във възможностите и ограниченията за придобиване на нови умения за учене на юношите със СОП в приобщаващата среда на общообразователното училище. Оптималната реализация на холистичния подход поощрява и диференцирано познаване и управление на динамичните взаимовръзки между вътрешни и външни детерминанти на развитието и ученето на учениците със СОП.

## **2.2. Методологическа стратегия, цел, задачи и хипотези на изследването**

### ***Методологическа стратегия***





За да се аргументира научната теза и да се осветлят изследователските въпроси, е направен избор на синхронен дизайн с количествена стратегия за събиране на емпирични факти и тяхната обработка.

Количественият дизайн предполага формирането на представителна извадка от надеждни информатори и изготвянето на стандартизиран изследователски инструмент. Прилагането на количествено изследване позволява да се определи степента на обобщеност на констатациите (Vrugan, 2017). В настоящото изследване методът за външно оценяване е приложен с представителна извадка от специални педагози, които работят в приобщаваща среда на средни масови училища и обучават подрастващи ученици със СОП. Те оценяват вътрешните и външните детерминанти на компетентността за учене в стандартизирани условия и според параметрите на структурирана рейтингова скала (въпросник).

Изследователят идентифицира тази целева група за събиране на информация за образователните условия и процеси, като взема предвид опита и позицията на специалните педагози в съвременните образователни условия. Това дава възможност за критична оценка на програмата за подкрепа на приобщаването на цялостна основа, както е приложена в масовите средни училища с подрастващи ученици. Възгледите на специалните педагози са приети като надежден източник за изследване на влиянието на системата „училище – родители – общество“ върху образователната компетентност на учениците и всички онези фактори, които зависят от успешната професионална работа на специалния педагог в средното училище.

### ***Цел и задачи на изследването***

Изследването има за цел да проучи компактното и диференцирано влияние на взаимодействието на вътрешните биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески фактори с външните семейни, социално и педагогическите фактори върху ученето и образователния напредък на ученици със СОП в приобщаващата среда на масовите средни училища. Формулирани на следните задачи:

-  Да се проучат основните биологични, когнитивни, емоционални и поведенчески характеристики на ученици-юноши със СОП, които посещават приобщаващи среди в масови средни училища в Гърция;
-  Да се изследва влиянието на вътрешните фактори (биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики) върху компетентността за учене на юноши със СОП, които посещават приобщаващи класни стаи;
-  Да се изследва влиянието на социално-педагогическите фактори върху образователната компетентност на подрастващи ученици със СОП, които посещават приобщаващи класни стаи;
-  Да се изследват моделите на взаимодействие между вътрешни и социално-педагогически фактори върху компетентността за учене на юноши със СОП, които посещават приобщаващи класни стаи.

### **Изследователски хипотези**

Търсенето на зависимости и връзки между различни фактори в настоящото изследване е отразено във формулираните научни хипотези, за които се събират съответни доказателства или опровержения. Тъй като холистичният подход не е ограничен до вътрешните фактори, като биологични, когнитивни и емоционално-поведенчески характеристики, а обхваща и социалните влияния на среда, с които взаимодействат, във фокуса попадат специфични съзвездия от фактори с количествени мерки, диференцирани в ядра. Чрез обобщените хипотези е направен опит да се прогнозира, кои фактори и в кои съзвездия биха могли да имат положителен/отрицателен ефект върху академичните постижения на юноши със СОП. Въз основа на теоретичната рамка, изследователските въпроси и основната цел на изследването са формулирани следните научни хипотези:

**Хипотеза №1 (X1):** Предполагаме, че в периода на юношеството вътрешногруповите различия в поведението и компетентността за учене в клинично обособените категории СОП силно нарастват и влиянието на „тип увреждане“ е силно ограничено. Очакваме, че в този възрастов момент от развитието учениците със СОП да се разпределят в по-глобални категории въз основа на реорганизацията на вътрешните връзки между нов физически статус – социално-емоционален статус – социални адаптации – компетентност за учене.

Предполагаме, че водещите клинични симптоми на нарушениата в тази възраст имат по-ограничено влияние върху компетентността за учене в сравнение с факторите полова принадлежност и соціоемоционална характеристика на ученика;

**Хипотеза №2 (X2):** Очаква се съвкупността от вътрешни фактори (биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики) да има значително, но диференцирано влияние върху компетентността за учене на юноши със СОП от приобщаващата среда на масовото училище;

**Хипотеза №3 (X3):** Очаква се, че специфични социално-педагогически фактори влияят значително, но по диференциран начин върху основните компоненти в компетентността за учене на подрастващите със СОП от приобщаващата среда на масовото училище;

**Хипотеза №4 (X4):** Очаква се, че типът взаимодействие между вътрешните и социално-педагогическите фактори имат значително влияние върху компетентността за учене и разпределя извадката от подрастващи ученици със СОП в специфични подкатегории.

Тези основни изследователски хипотези са проверени в случайна извадка от педагози и ученици със СОП, чрез стандартизиран изследователски инструмент и прилагане на методи на статистическите изводи.

### **2.3. Извадка и изследователски инструментариум**

Емпиричните данните в настоящото проучване са събрани чрез подбор на независима извадка от 100 специални педагози (учители по специално

образование), които работят в средните масови училища. Всеки от тях дава експертна оценка за двама от своите ученици, което формира втора независима извадка от 200 ученика със СОП от приобщаващи класове на масови средни училища и лицей в Гърция. Положени са усилия за покриване на основните части на гръцката територия, големите граждански центрове, градове, отдалечени села и острови.

За събиране на емпирична информация за факторите в ученето на учениците със СОП по модела на холистичното образование е разработен авторска инструментариум структурирана скала за оценка: „Въпросник за приобщаване на ученици със специални образователни потребности в средните масови училища (за специални педагози/ресурсни учители)“.

Уменията за учене са систематизирани в четири категории и според статистическа терминология са дефинирани като *зависими променливи*: Да се научим да учим; Да се научим да правим; Да се научим да живеем; Да се научим да живеем заедно.

Факторите, които влияят върху състоянието на уменията за учене (*независими променливи*), са разпределени в категориите на субективни и обективни.

*Субективните фактори* обхващат следните подгрупи:

- ✚ Първата група е свързана с *личността на ученика със СОП*, знанията и нагласите към нея на специални педагогически учители, масови учители, съученици и родители.
- ✚ Втората група субективни фактори, свързани със знанията и нагласите на учители, родители и съученици към потенциала на учениците със СОП за учене за овладяване на 4-те категории умения в учебния процес и житейски ситуации, както и на самия ученик;
- ✚ Трета група субективни фактори имат отношение към знанията и уменията на педагозите да организират образователната среда и съвместната образователна дейност в ученическия клас с отчитане на индивидуалните различия на учениците.

*Обективните фактори* са представени от политики, материална база, организация на взаимодействие между учители, други специалисти и родители; педагогически опит на учителите, образователен ценз, семейство и др.

„Въпросник за приобщаване на ученици със специални образователни потребности в средните масови училища“ (за специални педагози/ресурсни учители) е разработен в *четири части* и съдържа общо 123 въпроса (айтема). *Първата част* се отнася до събиране на демографски данни за учители по специално образование, които работят в приобщаваща среда на масови средни училища в Гърция. Включва 6 въпроса - пол, равнище на специализация по Специално образование, общ трудов стаж в специалното образование, работни взаимоотношения с училището, продължителност на работата в едно и също училище, броя на учениците със СОП, подкрепяни през текущата учебна година. *Втората част* засяга демографски характеристики на учениците със СОП – пол, възраст, клас, училищна степен и

диагностична категория. Информацията се събира от специалните учители, които оценяват по двама от своите ученици със СОП. *Третата част* от въпросника е насочена към личностните характеристики и училищните постижения на учениците със СОП.

За извеждане на личностните характеристики в контекста на емоционално-поведенческата сфера е използвана част от международно признат психологически инструмент - „Система за оценка на поведението на Ахенбах“ (ASBA), в гръцка стандартизация. Подбрана е обобщената скала за експертни оценки на учители на ученици от 11-18 години - „Формуляр за доклад на учителя“ (TRF, Achenbach, 2013). Стандартизираният въпросник предлага нормативи за категоризиране на шест самостоятелни скали в психологическия профил на всеки ученик, като попадащи в нормативния, граничния или клиничния спектър.

Съдържанието на стандартизирания „Формуляр за доклад на учителя“ (TRF) за юноши на възраст 11-18 години включва шест скали за оценка: *Емоционални проблеми, Проблеми с тревожността, Физически проблеми, Проблеми с вниманието, Опозиционни/предизвикателни поведенчески проблеми, Кондуктивни (антисоциални) поведенчески проблеми.*

Скалата *Емоционални проблеми* (Въпроси С1-С10) обхваща оценка на твърдения за липса на удовлетворение, появата на умора, тъга, чувство за нещастие и др., които са главно от депресивния спектър на афективните нарушения. Включени са специфични прояви на емоционална нестабилност - прекомерен плач, липса на самочувствие, чувство за вина, апатия, склонността към самоубийство и липса на енергия.

Скалата *Тревожност* (Въпроси С11-С16) обхваща оценка на твърдения за прояви на прекомерна тревожност – липса на привързаност към възрастни, фобиен страх от ситуации, места и дори определени животни, както нервност и страх от училище.

Скалата *Физически проблеми* (Въпроси С17-С23) включва високо честотна поява на соматични проблеми - болки в различни области, главоболие, гадене, болки в корема, проблеми с очите, кожни проблеми и др., за които много често няма обективна причина.

Скалата *Проблеми с вниманието* (Въпроси С24-С35) е подразделена на две подобласти – симптоматика на невнимание и симптоми за хиперактивност-импулсивност. Проявите на невнимание се отнасят до това, дали ученици завършват започнатото и дали могат да се съсредоточат върху нещо за дълго време, за разсейването и трудностите при следване на инструкции. Симптоматиката на хиперактивност и импулсивност е оценявана чрез твърдения за това, дали учениците могат да останат спокойни или постоянно движат части от тялото си, дали имат проблеми в общуването с другите ученици, склонност за спазване на ред в диалог, дали има индикации за непрекъснатото говорене и нервност.

Скалата *Опозиционни/предизвикателни проблеми* (Въпроси С36-С40) оценява поведение, с доминиращо противопоставяне на учениците. Оценява се, дали учениците са твърде реактивни и противоречат на своите учители, дали са



непокорни и упорити и имат изблици на гняв.

Скалата *Поведенчески (кондуктивни) проблеми* (Въпроси С41-С53) оценява твърдения за прояви на агресия, склонност към унищожаване на чужди предмети, липса на дискомфорт при лошо държание с другите, нарушаване на училищните правила, влизане в битки и конфликти с буйни деца,, безотговорно поведение, склонност към лъжа и безпричинно отсъствие от училище, както и по-екстремни поведения на кражби, нападения, ругатни и заплахи.

**Академичният прогрес** на учениците е оценяван чрез друга група от 21 твърдения (Въпроси С54-С74), структурирани в 3 подкатегории и оценявани по скалата на Likert.

*Първата подкатегория* (Въпроси С54-С56) се отнася до умения в основни училищни компетентности - четене на пасаж, задоволителна писмена продукция и четлив почерк.

*Втората подкатегория* (Въпроси С57-С68) засяга до общото представяне на учениците в училище или активното участие в ученето - участие в час, способност за самостоятелно решаване на задачи и способността за сътрудничество с другите; умения за изпълнение на упражнения и задачи за определено време, задоволително представяне на финалните изпити и общо впечатление за „добри-лоши“ ученици. Проучва се напредъкът на ученика в когнитивните умения, способността да управлява емоционалните си проблеми и неговото самочувствие. *Третата подкатегория* обхваща въпроси за напредъка по конкретни учебни предмети. Проучва се учителското мнение за конкретни фактори в училищното представяне на ученици и доколко биологичните, когнитивните и поведенческите характеристики на учениците имат значимо влияние върху учебните дейности на ученика.

В областта на уменията за учене и училищни постижения е приложена също скала на Likert за оценка.

**Четвъртата част** на „Въпросник за приобщаване на ученици със СОП в средните масови училища“ е разработена с цел да оцени качеството на подкрепящата среда в живота на ученика със СОП. Разработена е система от 31 въпроса, които са насочени към влиянието на социално-педагогически фактори (образователна среда, семейство и социална среда) върху върху способността за учене и поведението на учениците със СОП. Разпределението е в три подкатегории. *Първата група* е от 9 въпроса (Въпроси D75-D83) и проучват семейната подкрепа на ученика със СОП - характеристики на родителите, образователен ценз и психологическият климат, контакт на родителите с учителите и училищни служби за психологическа подкрепа, участието в образователни дейности и проблемите на управлението на училището, познания за индивидуални характеристики на детето. *Втората група* от 19 въпроса (Въпроси D84-D102) се отнася до ресурсите на училищното звено и общата образователна система: А) Наличие на подходящи човешки ресурси (Въпроси 84-92, 96-99); Б) Удовлетвореност на учителите от средствата и методите на обучение (Въпроси 93-95, 100-102). *Последната група* от 10 въпроса коментира социалната среда, в която живеят учениците със СОП. Три от твърденията (D103-D106) засягат възможни негативни ефекти върху напредъка на

ученика на социалната среда, на живота в отдалечен или претъпкан географски район, лошите климатични условия, предразсъдъците на социалната среда и социалната изолация на ученика, поради неговата уникалност. Оценката на наличната подкрепяща социална среда (твърдения D107, D108, D110) е направена в контекста на това, дали затворената социална среда на ученика е подкрепяща, дали има възможност за интегриране на ученика в по-широк кръг дейности и дали има социални услуги и услуги за психично здраве, които да отговорят на неговите потребности (биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески). Чрез още три въпроса се извличат данни за възможната подкрепяща среда на ученика след завършване на средното образование. По-конкретно, поставени са въпроси за наличие на подходящи условия за развитие на ученика като самостоятелен възрастен, за възможността на хората с увреждания да работят и за наличието на достатъчни финансови средства за постигане на социална интеграция на ученици със СОП.

#### **2.4. Изследователски процес и статистически процедури**

Изследването е подготвено и проведено през учебната 2022-2023 г. В пилотното проучване с група от 10 специални педагози е апробиран конструираният изследователския инструмент, неговата функционалност по отношение на използваната терминология и достъпност на съдържанието за разбиране от респондентите. След усъвършенстването, обновяване на формулировки и обогатяване с някои по-адекватни, окончателно е завършена формата на ръководството и тоаи на самия изследователски инструмент.

Въпросникът се предоставя на респондентите по електронен път чрез онлайн инструмента за въпросници на Google Forms, за да се постигне по-голям обем и представителност на извадката от учители, както и скорост в събирането и обработването на информацията, и дори по-ниски финансови разходи. Приложеният начин за събиране на данни е особено ефективен за население с високо образователно ниво и членове на специални категории, като например потребители на конкретен сайт (Lampiri, 1995). За участие в изследването е поискано разрешение от директорите чрез имейли, изпратени до всяко училище и до учителите по специално образование. Има случаи на учители, които са информирани от социалните медии относно проблемите на специалното образование. Учители по специално образование в цяла Гърция попълват електронния въпросник и го изпращат в Google Forms, като са обхванати електронни префектури на Гърция.

В началото на всеки въпросник изследователят информира респондента за целта на изследването, за използване на лични данни и тяхната защита (Cohen et al., 2007). Участниците в изследването са наясно, че техните мнения и позиции ще бъдат за целите на научно изследване и че имат право да се съгласят да участват в този процес или да откажат по всяко време и когато пожелаят (Creswell, 2016).

Обработката и представянето на резултатите е извършено чрез описателна и индуктивна статистика. В описателната статистика резултатите са представени чрез

графики, честотни таблици и индикатори, като средна стойност и стандартно отклонение, докато в индуктивната статистика са изследвани възможните корелации между променливите. Всички описателни мерки и индуктивни статистически контроли, докладвани по-долу, са извлечени с помощта на статистическия пакет SPSS 23 за използване в социалните науки.

Процедурата по обработване на първичните данни от 3-бални оценки по всяка от шестте скали за емоционално-поведенчески статус извежда също така наречените „Т – стойности“ за нормативно, гранично и клинично състояние (Achenbach, 2013). Количествените критерии са следните:

- ✓ Т-стойности по-малки от 65 са индикатор за типично/нормативно поведение,
- ✓ Т-стойности от 65 до 69 очертават гранично поведение,
- ✓ Т-стойности по-големи или равни на 70 дефинират поведение в клиничния спектър.

В настоящото изследване са положени усилия за гарантиране на надеждност на резултатите, т.е. определяне на степен, в която повторно проучване би показало идентични или подобни резултати. Bell (2005) подчертава, че надеждността е степента, до която даден тест дава едни и същи или подобни резултати във всички случаи. Според Arksey & Knight (1999), за да се гарантира надеждност, специфичните изследователски въпроси са ясни, точни, недвусмислени и избягват прекомерни обобщения. За да се гарантира надеждност, изследователските въпроси са проверени от трета страна (моят ръководител за установяване на яснота и недвусмисленост).

За да се установи надеждността на конструирания *„Въпросник за приобщаване на ученици със СОП в средните масови училища*, твърденията в него са разпределени в подгрупи въз основа на общо съдържание. За всяка подгрупа е изчислен Алфа индекс на надеждност на Cronbach, който като статистически индикатор може да варира в стойности от 0 до 1. Високата надеждност се присъжда, когато индикаторът получи стойности, по-големи от 0.7, въпреки че някои по-строги автори приемат стойност от 0.8 за долна граница на надеждност. Нашите резултати на коефициента са в параметрите на висока надеждност (0,7 - 0.8).

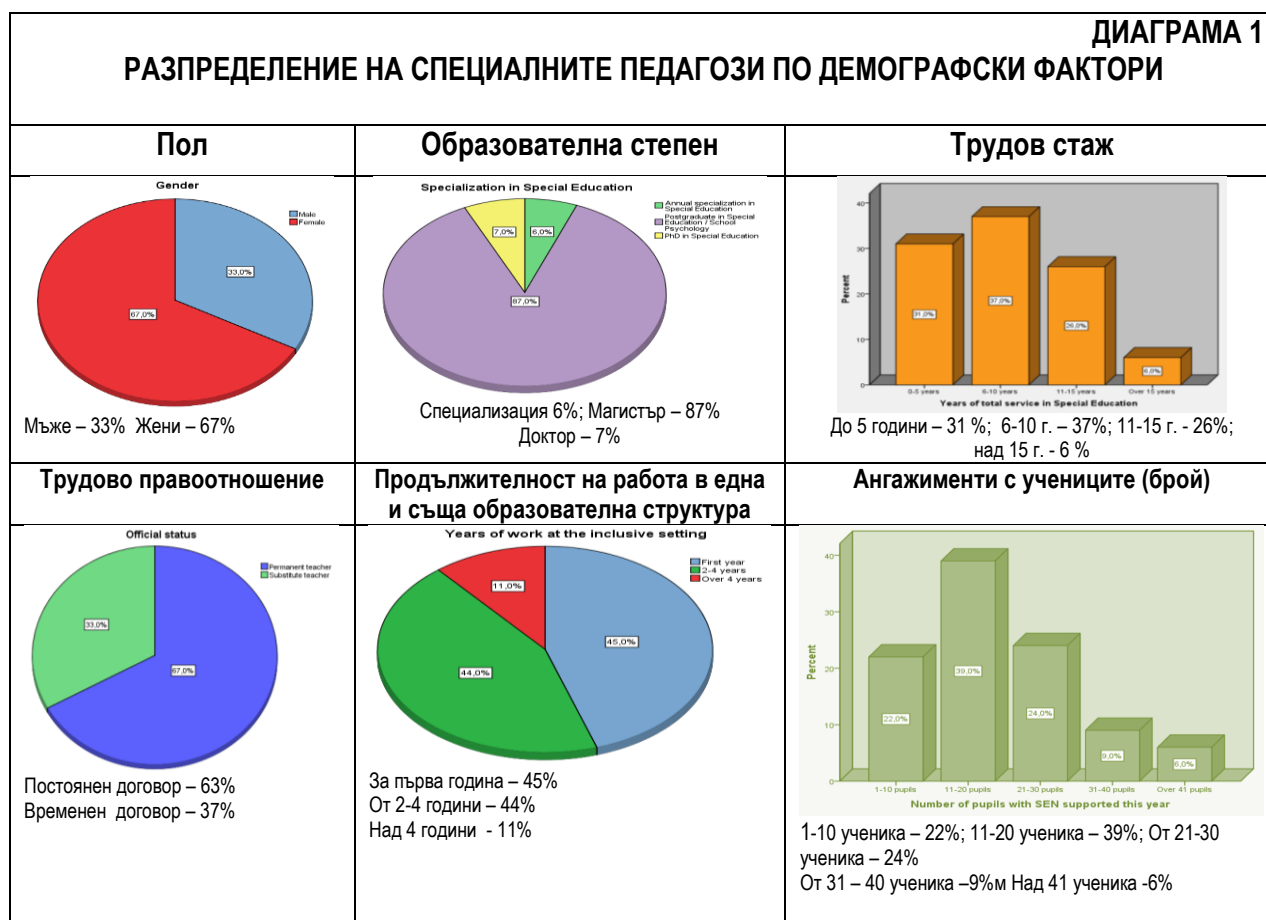
### **ГЛАВА 3: АНАЛИЗ И ДИСКУСИЯ НА ЕМПИРИЧНИ ДАННИ**

В тази глава са представени анализи и дискусия на емпиричната информация за комплексната детерминиция на ученето при ученици със СОП от среден курс на масовото училище, предоставена чрез експертни оценки на представителна извадка от специални педагози.

#### **3.1 Демографски характеристики на специалните педагози и юноши със СОП в извадката**

##### ***Демографски характеристики на специалните педагози***

Изследваната популация е от учители по специално образование, които работят в приобщаващите среди на основното средно образование в гимназиите и лицееите на гръцката територия. Извадката е събрана от 100 учители, които са пожелали да предоставят информация за работата си и информация за учениците, на които преподават в приобщаваща среда. Всеки учител е съгласен да отговори на въпроси относно поведенчески, емоционални и когнитивни характеристики на двама от своите ученици, тяхната училищна среда, социална среда и семейство. Характеристиките на учителите са събирани, за да се проучи разпределението на извадката въз основа на тях и влиянието на всяка върху ученето на учениците със СОП. Резултатите са обобщени в диагр.1 .



### *Демографска характеристика на учениците със СОП*

Проученото разпределението на 200 ученици със СОП в извадката по пол, училищна степен, възраст и диагноза. е представено в табл.1 и диагр. 2..

<b>ТАБЛИЦА 1</b>			
<b>ДЕМОГРАФСКИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
Демографски характеристики	Категории	Честота (брой)	Относителна честота (%)
<b>ПОЛ</b>	Момче	142	71%
	Момиче	58	29%
<b>КЛАС</b>	1-ви клас на гимназия	61	30,5%
	2-ри клас на гимназия	67	33,5%
	3-ти клас на гимназия	43	21,5%
	1-ви клас на лицейско училище	21	10,5%
	2-ри клас на лицейско училище	6	3%
	3-ти клас на лицейско училище	2	1%
<b>ВЪЗРАСТ</b>	12 години	5	2,5%
	13 години	61	30,5%
	14 години	64	32%
	15 години	42	21%
	16 години	18	9%
	17 години	10	5%
<b>ДИАГНОЗА</b>	Дислексия (специфични трудности на ученето)	55	27,5%
	Дислексия с емоционални затруднения	2	1%
	Дисграфия (специфични трудности на ученето)	5	2,5%
	Дискалкулия (специфични трудности на ученето)	2	1%
	Дискалкулия с емоционални затруднения	1	0,5%
	Неграмотност (специфични трудности на ученето)	1	0,5%
	Генерализирани затруднения в ученето	47	23,5%
	Дефицит на внимание и хиперактивност	26	13%
	Дефицит на внимание и хиперактивност с емоционални затруднения	2	1%
	Дефицит на внимание и хиперактивност с Генерализирани затруднения в ученето и емоционални затруднения	2	1%
	Дефицит на внимание и хиперактивност с Дислексия	5	2,5%
	Нарушения от аутистичния спектър	3	1,5%
	Аспергер синдром	2	1%
	Комплексни когнитивни и емоционални затруднения	6	3%
	Леки интелектуално затруднения	2	1%
	Враждебност с намалена мотивация за учене	7	3,5%
	Лоша памет	1	0,5%
	Слепота и зрително увреждане	4	2%
	Липсва официално диагностично оценяване	1	0,5%

Резултатите показват, че почти  $\frac{3}{4}$  от учениците са момчета (71%), докато останалите 29% са момичета. Преобладаващото мнозинство от оценяваните ученици е от гимназисти (85,5%): 30,5% ученици от 1-ви клас на гимназията, 33,5% ученици от 2-ри клас и 21,5% ученици от 3-ти клас. От всички ученици със СОП 10,5% са от първи клас на лицей, 3% от втори клас на лицей и 1% от 3 клас. По отношение на възрастта, 86% от учениците със СОП са между 12-15 години, а останалите са на 16-17 години. (диагр.2).

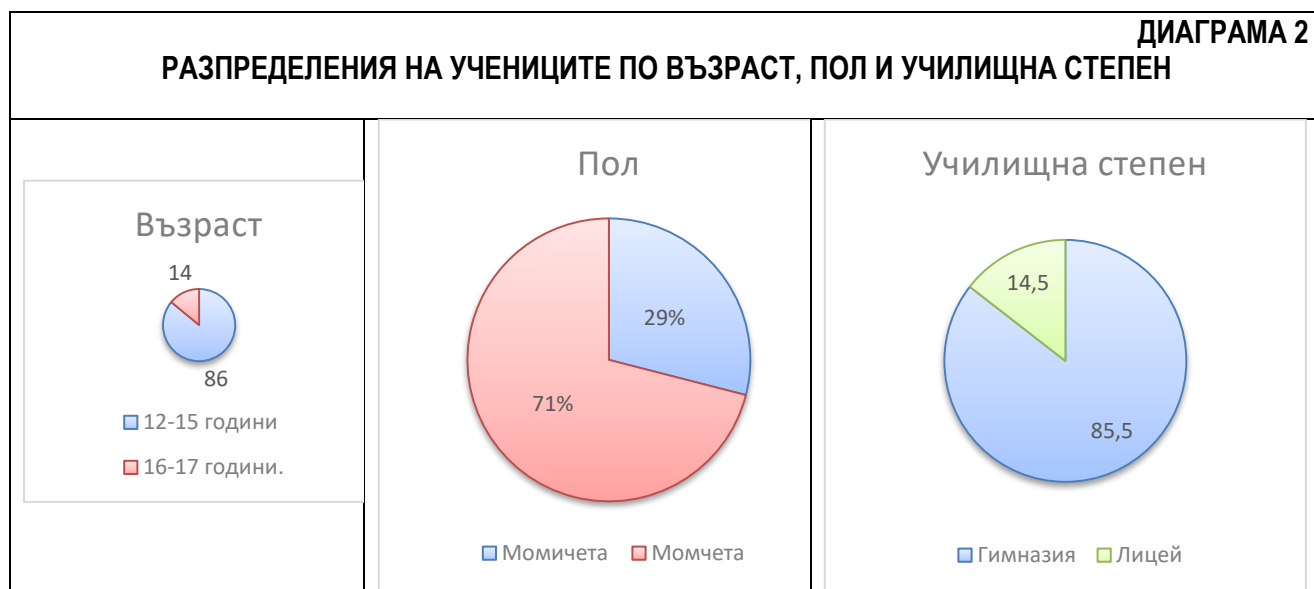
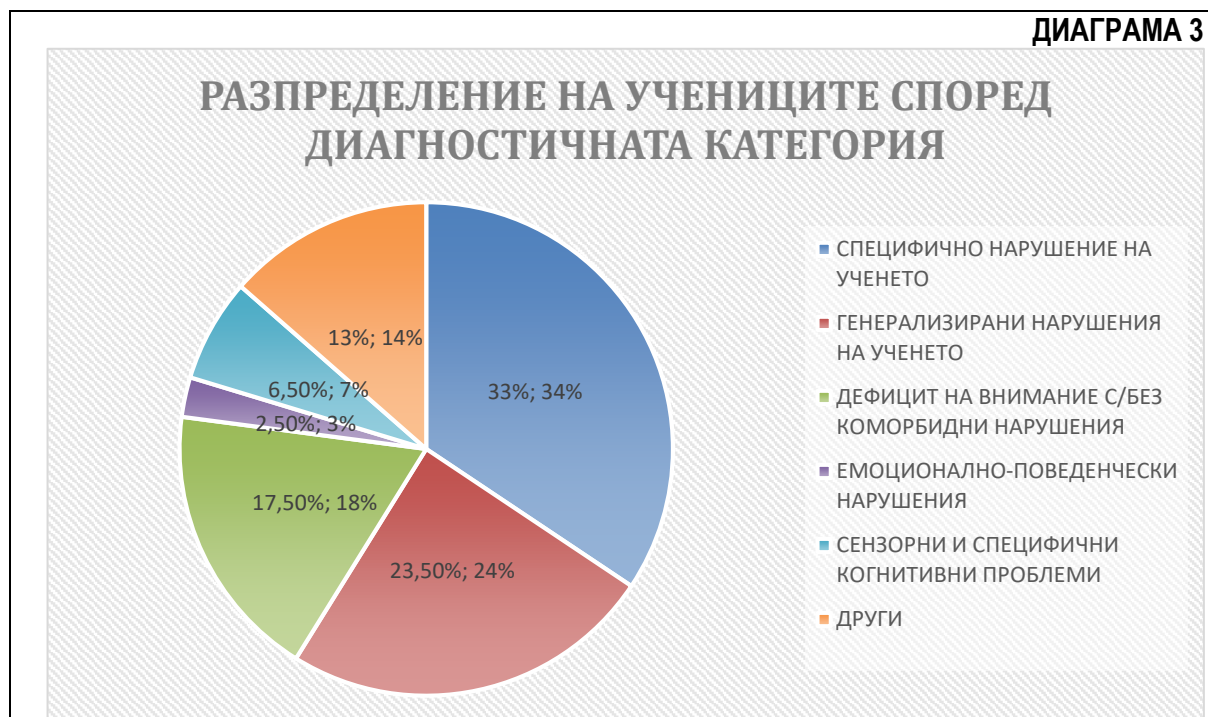


Таблица 1 показва, че в извадката доминират множествени или съпътстващи нарушения: специални обучителни затруднения (дислексия, дисграфия, дискалкулия, неграмотност), общи обучителни затруднения, дефицит на внимание с хиперактивност (ADHD), хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието и емоционални затруднения, хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието и общи обучителни затруднения, емоционални затруднения, Разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност с дислексия, аутистичен спектър, аутистичен спектър с емоционални затруднения, комплексни когнитивни и емоционални затруднения, лека умствена изостаналост, враждебност с намалена мотивация за учене, лоша памет, лошо четене, слепота и зрителни увреждания, синдром на Аспергер, враждебност и нарушено зрение и ученик без конкретна диагноза. В диаграма 4 е показан опит за окрупняване на индивидуалните диагнози (диагр. 3).

Резултатите показват, че сред обучаваните в масовото училище доминират ученици със Специфично нарушение на ученето (33%), следват ученици с Генерализирани нарушения на ученето (24%), Нарушение на вниманието (18%). Ограничено е представянето на ученици със сензорни проблеми, като зрителните са 2 %, а слухови нарушения не са попаднали в извадката.

**ДИАГРАМА 3**



### 3.2. Емоционално-поведенчески профили на юноши със СОП

В този раздел са представени емоционално-поведенческите профили на учениците със СОП, като част от вътрешните фактори, които влияят върху тяхната компетентност за учене. Изследваме разпределението на учителските оценки по 3-степенна скала в поведенчески параметри, организирани в шест области според TRF на Ахенбах (Achenbach, 2013). Честотите и процентите на отговорите са изчислени за всяко твърдение за проблеми в поведението на учениците. Първоначално е изследвано емоционалното представяне на учениците (Таблица 2). Най-честите явления са малкото удоволствие, което учениците със СОП получават от нещата, които правят (30,5%) и апатията, която ги характеризира в 38%. Почти ¼ от учениците със СОП се чувстват недостойни (24,5%) и нямат енергия (22%), но почти никой не е мислил за самоубийство (94,5%) или за умишлено самонараняване (93,5%). Постоянният плач е състояние, което характеризира малък брой ученици (19%).

**ТАБЛИЦА 2**

<b>ЕМОЦИОНАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
<b>Емоционални проблеми</b>			
	<b>Не се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Понякога се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Много често се отнася за ученика N (%)</b>
Има много малко неща, на които той/тя се	78 (39%)	61 (30,5%)	61 (30,5%)

радва			
Той/тя плаче много	162 (81%)	30 (15%)	8 (4%)
Той/тя умишлено се наранява или прави опит за самоубийство	187 (93,5%)	10 (5%)	3 (1,5%)
Той/тя се чувства безполезен или непълноценен	79 (39,5%)	72 (36%)	49 (24,5%)
Той/тя се чувства твърде виновен	140 (70%)	38 (19%)	22 (11%)
Той/тя е преуморен без основателна причина	108 (54%)	63 (31,5%)	29 (14,5%)
Той/тя е апатичен или немотивиран	71 (35,5%)	53 (26,5%)	76 (38%)
Той / Тя говори за самоубийство	189 (94,5%)	10 (5%)	1 (0,5%)
Той/тя е слабо активен, бавно се движи или му липсва енергия	116 (58%)	40 (20%)	44 (22%)
Той/тя е нещастен, тъжен или депресиран	115 (57,5%)	52 (26%)	33 (16,5%)

Резултатите от отговорите за проблемите със стреса, пред които са изправени учениците със СОП, са изложени в табл. 3:

<b>ТАБЛИЦА 3</b>			
<b>ПРОБЛЕМИ С ТРЕВОЖНОСТТА ПРИ УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
<b>Проблеми с тревожността</b>	<b>Разпределение на отговорите</b>		
	<b>Не се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Понякога се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Много често се отнася за ученика N (%)</b>
Прилепва се за възрастни или е твърде зависим	120 (60%)	49 (24,5%)	31 (15,5%)
Страхува се от определени животни, ситуации или места, различни от училище	163 (81,5%)	31 (15,5%)	6 (3%)
Страхове от ходене на училище	171 (85,5%)	21 (10,5%)	8 (4%)
Нервен, напрегнат или възбуден	113 (56,5%)	38 (19%)	49 (24,5%)
Твърде уплашен или тревожен	103 (51,5%)	56 (28%)	41 (20,5%)
Притеснява се	75 (37,5%)	71 (35,5%)	54 (27%)

Страхът от конкретни животни, ситуации и места извън училище, както и страхът от училище са честа ситуация при много малък брой ученици (съответно 3% и 4%). Почти  $\frac{1}{4}$  от учениците със СОП са нервни и много напрегнати (24,5%). Наличието на притеснения много често се открива при дори по-голям процент от учениците (27%). Само 20,5% от описаните ученици се характеризират с голяма доза страх или тревожност, докато още по-малко са тези, които са напълно зависими от възрастен (15,5%).

Изследвани са физическите (соматични) проблеми на ученици със СОП. Както е показано в таблица 4, процентът на учениците, които често показват поне един от тези проблеми, варира от 1% до 5,5%. Двучифрен процент са учениците, които изпитват няколко пъти главоболие (17%), болки (14%) и стомашни проблеми (12,5%).



Във всеки случай по-голямата част от учениците (77,5% - 95%) никога не показват горните симптоми и в допълнение повръщане, гадене, кожни проблеми или проблеми със зрението.

<b>ТАБЛИЦА 4</b>			
<b>ФИЗИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
<b>Физически проблеми без известна медицинска причина</b>	<b>Разпределение на отговорите</b>		
	<b>Не се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Пнякога се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Много често се отнася за ученика N (%)</b>
<b>Не се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Пнякога се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Много често се отнася за ученика N (%)</b>	10 (5%)
Главоболие	155 (77,5%)	34 (17%)	11 (5,5%)
Гадене, повръщане	181 (90,5%)	14 (7%)	5 (2,5%)
Има проблеми с очите	185 (92,5%)	10 (5%)	5 (2,5%)
Обриви или други кожни проблеми	189 (94,5%)	9 (4,5%)	2 (1%)
Има стомашни проблеми	169 (84,5%)	25 (12,5%)	6 (3%)
Повръщане	190 (95%)	8 (4%)	2 (1%)

Проблемите с дефицит на вниманието и хиперактивност формират следващата област на емоционално-поведенческите характеристики (Таблица 5). В този случай повече от половината ученици много често не могат да концентрират и съсредоточат вниманието си за дълго време (56,5%). По-голямата част от учениците много често се характеризират с невъзможност да довършат нещата, които са започнали (46%). Лесно се разсейват (48,5%) и не изпълняват задачите си (46%). От друга страна, повече от половината никога не безпокоят другите хора (50,5%), не спорят (52%), не нарушават дисциплината в класа (54%) и не вдигат скандал (59%). Почти половината от учениците, учителите са отговорили отрицателно, че говорят твърде много (47,5%) и се ядосват (48%).

<b>ТАБЛИЦА 5</b>			
<b>ПРОБЛЕМИ С ДЕФИЦИТ НА ВНИМАНИЕ И ХИПЕРАКТИВНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
<b>Физически проблеми без известна медицинска причина</b>	<b>Разпределение на отговорите</b>		
	<b>Не се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Пнякога се отнася за ученика N (%)</b>	<b>Много често се отнася за ученика N (%)</b>
Не успява да довърши нещата, които е започнал	49 (24,5%)	59 (29,5%)	92 (46%)
Не може да се концентрира и да задържа вниманието ис за дълго	29 (14,5%)	58 (29%)	113 (56,5%)
Не може да седи мирно, неспокоен или хиперактивен	78 (39%)	59 (29,5%)	63 (31,5%)
Шавлив	96 (48%)	55 (27,5%)	49 (24,5%)
Трудност при следване на указанията	54 (27%)	67 (33,5%)	79 (39,5%)

Пречи на други хора	101 (50,5%)	45 (22,5%)	54 (27%)
Импулсивен или действа без да мисли	71 (35,5%)	60 (30%)	69 (34,5%)
Не спазва ред в разговора	104 (52%)	44 (22%)	52 (26%)
Нарушава дисциплината в класа	108 (54%)	42 (21%)	50 (25%)
Невнимателен е или лесно се разсейва	49 (24,5%)	54 (27%)	97 (48,5%)
Не довършва задачи	49 (24,5%)	59 (29,5%)	92 (46%)
Говори твърде много	95 (47,5%)	59 (29,5%)	46 (23%)
Необичайно шумен	118 (59%)	41 (20,5%)	41 (20,5%)

Изследвани са въпросите, засягащи опозиционните проблеми (Таблица 6). Повечето ученици не показват нито един от тези проблеми (62,5% до 65%). Склонност към спор, реактивност към учителите, неподчинение в училище, инат и изблици на гняв са симптоми, които се наблюдават при 20,5% от учениците.

<b>ТАБЛИЦА 6</b>			
<b>ОПОЗИЦИОННО / ПРЕДИЗВИКАТЕЛНО ПОВЕДЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
Опозиционно / предизвикателно поведение	Разпределение на отговорите		
	Не се отнася за ученика N (%)	Понякога се отнася до ученика N (%)	Много често се отнася до ученика N (%)
<b>Физически проблеми без известна медицинска причина</b>	Разпределение на отговорите	36 (18%)	38 (19%)
	Не се отнася за ученика N (%)	Пнякога се отнася за ученика N (%)	Много често се отнася за ученика N (%)
Непослушен в училище	126 (63%)	33 (16,5%)	41 (20,5%)
Упорит, мрачен или раздражителен	125 (62,5%)	40 (20%)	35 (17,5%)
Избухливост или избухлив нрав	126 (63%)	33 (16,5%)	41 (20,5%)

Проучените оценки на учителите за по-тежкия кондуктивен тип поведенчески проблеми на учениците със СОП са систематизирани в таблица 7:

<b>ТАБЛИЦА 7</b>			
<b>КОНДУКТИВНИ (АСОЦИАЛНИ) ПОВЕДЕНЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
ПОВЕДЕНЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ	Разпределение на отговорите		
	Не се отнася за ученика N (%)	Понякога се отнася за ученика N (%)	Много често се отнася за ученика N (%)
Жестокост, тормоз или подлост към другите	161 (80,5%)	20 (10%)	19 (9,5%)
Унищожаване чужда собственост	161 (80,5%)	22 (11%)	17 (8,5%)
Не се чувства виновен след лошо поведение	135 (67,5%)	35 (17,5%)	30 (15%)

Нарушава училищните правила	124 (62%)	38 (19%)	38 (19%)
Участва в много битки	145 (72,5%)	31 (15,5%)	24 (12%)
Приобщава се към други, които са с подобни проблеми	139 (69,5%)	30 (15%)	31 (15,5%)
Лъжа или измама	155 (77,5%)	28 (14%)	17 (8,5%)
Физически напада хора	168 (84%)	16 (8%)	16 (8%)
Държи се безотговорно	89 (44,5%)	48 (24%)	63 (31,5%)
Краде	185 (92,5%)	12 (6%)	3 (1,5%)
Ругатни или нецензурен език	149 (74,5%)	26 (13%)	25 (12,5%)
Заплашва хората	166 (83%)	19 (9,5%)	15 (7,5%)
Бягство от училище или безпричинно отсъствие	136 (68%)	28 (14%)	36 (18%)

Разпределението на учениците в трите емоционално-поведенчески профила (нормативен, граничен, клиничен) по Т-стойностите на всяка психологическа скала, е показано в табл. 8 и диагр. 4.

<b>ТАБЛИЦА 8</b>			
<b>РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА УЧЕНИЦИ СЪС СОП</b>			
Поведенчески проблеми	Емоционално-поведенчески профили		
	Нормативно N (%)	Гранично клинично поведение N (%)	Клинично поведение N (%)
Емоционални (афективни) проблеми	128 (64%)	24 (12%)	48 (24%)
Проблеми с тревожност	94 (47%)	44 (22%)	62 (31%)
Физически проблеми	166 (83%)	18 (9%)	16 (8%)
Проблеми с дефицит на вниманието/хиперактивност	129 (64,5%)	32 (16%)	39 (19,5%)
Опозиционни / предизвикателни проблеми	147 (73,5%)	17 (8,5%)	36 (18%)
Поведенчески (кондуктивни) проблеми	154 (77%)	17 (8,5%)	29 (14,5%)

Най-голям относителен дял има нормативният профил по скалите Физически проблеми (83%), Кондуктивни поведенчески проблеми (77%) и Опозиционни поведенчески проблеми (73,5%). Клинично повишената Тревожност е с най-висока честотата на поява (31%), а след нея са афективните Емоционални нарушения (24%) и Нарушенията на вниманието (19. 5%).

**ДИАГРАМА 4**



Допълнение към проблемите с тревожността, депресивната симптоматика и вниманието са данните за повишени случаи на гранично състояние, респ. 22%, 12% и 16%, което ги поставя като доминиращи характеристики на обучаваните ученици със СОП в масовите образователни структури. Като цяло по скалите за физически, опозиционни и кондуктивни поведенчески проблеми учениците попадат в нормативните граници.

Проверката на междуполовите различия в появата емоционално-поведенческите проблеми установява статистически значими стойности за физически (соматичните) нарушения ( $\chi^2 = 6.791$ ,  $p = 0.034$ ), проблеми с дефицит на вниманието и хиперактивност ( $\chi^2 = 10.949$ ,  $p = 0.004$ ), опозиционните проблеми ( $\chi^2 = 10.949$ ,  $p = 0.004$ ) и кондуктивните поведенчески проблеми ( $\chi^2 = 9.548$ ,  $p = 0.008$ ). Физическите проблеми са значително по-изразени при момчетата, но главно като гранично клинично поведение. По останалите три скали момчетата значително надхвърлят проявите на момчетата както в граничното състояние, така и в клинични параметри.

### 3.3. Учене и училищно представяне на ученици със СОП

Тук представяме резултати за учене и училищни постижения на ученици със СОП, получени от оценяване на учители по 3-степенна скала за въпроси от N 54 до N 74 в следните области: Основни умения; Представяне в когнитивни тестове и упражнения; Успеваемост по учебни предмети; Влияние на биологичните, когнитивните и поведенчески характеристики на учениците върху постиженията в училище.

Разпределението на оценките на учителите по 3-степенна скала за основни умения е показано в таблица 9. По отношение на лесното четене на текст картината показва, че 39% от учениците нямат проблеми и 34% понякога. Според писмените умения има повече трудности и само 19% от учениците са произвели задоволителен писмен език, а 35,5% никога не са били в състояние да предприемат подобно действие. Резултатите показват, че почти половината от учениците със СОП се отличени няколко пъти с отчетлив почерк (44,5%), докато 30% никога не показват това умение.

Отговорите на учителите са проучени по отношение на профила на учениците със СОП в училищното представяне. Първо, изчислени са честотите и процентите на отговорите за основните умения на ученика (Таблица 9). Както се вижда, разпределението на учениците е доста равномерно по отношение на лесното четене на текст, като се вземат предвид трудностите, които ги характеризират. Само 19% от тях произвеждат задоволителен писмен език (съобразно техните затруднения), а 1/3 никога не са били в състояние да предприемат подобно действие (35,5%). И накрая, почти половината от учениците със СОП се отличават с отчетлив почерк (44,5%), а 30% никога не показват това умение.

<b>ТАБЛИЦА 9</b>			
<b>ОСНОВНИ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП</b>			
<b>Основни умения</b>	<b>Отговори</b>		
	Не подхожда за ученика N (%)	Понякога подхожда за ученика N (%)	Много често подхожда за ученика N (%)
Може лесно да прочете пасаж за собствените му нарушения	54 (27%)	68 (34%)	78 (39%)
Продуцира задоволителна писмена реч за неговите/нейните затруднения	71 (35,5%)	91 (45,5%)	38 (19%)
Неговият/нейният графичен почерк е различим	60 (30%)	89 (44,5%)	51 (25,5%)

Представянето на ученици със СОП на упражнения и писмени тестове е посочено в таблица 10:

<b>ТАБЛИЦА 10</b>			
<b>ПРЕДСТАВНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В КОГНИТИВНИТЕ ТЕСТОВЕ И УПРАЖНЕНИЯ</b>			
<b>Участие в упражнения и решаване на тестове</b>	<b>Отговори</b>		
	Не подхожда за ученика N (%)	Понякога подхожда за ученика N (%)	Много често подхожда за ученика N (%)
Участва в часа с решаване на задачи и дейности, възложени на той/тя	47 (23,5%)	101 (50,5%)	52 (26%)

Умее да решава упражнения / сам да прави домашни	63 (31,5%)	91 (45,5%)	46 (23%)
Има способността да решава упражнения/задачи в групи от 2 или повече души	54 (27%)	102 (51%)	44 (22%)
Има време да завърши работата си	83 (41,5%)	87 (43,5%)	30 (15%)
Има задоволително представяне на викторини/тестове/последни изпити и може да бъде повишен в следващ клас	65 (32,5%)	93 (46,5%)	42 (21%)
Лоша работа в училище, по-слаби успехи, неразвиване на потенциала	66 (33%)	79 (39,5%)	55 (27,5%)
Има напредък в когнитивните умения и „научаването да уча“	46 (23%)	103 (51,5%)	51 (25,5%)
Има напредък в „научаването да прави“	36 (18%)	93 (46,5%)	71 (35,5%)

Заслужава да се отбележи, че 1/3 от ученическата извадка е оценявана много пъти като добър в „научаването да прави неща“ - 35,5%, а ¼ от нея много често е характеризирана с участие в решаване на упражнения и дейности в класната стая (26%) и с напредък в когнитивните умения (25,5%). От друга страна, приблизително същият е процентът на учениците със СОП, които много често имат ниска успеваемост и не развиват пълния си потенциал, докато 33% от учениците никога не показват това. Най-голям процент отрицателни отговори има в твърдението за достатъчност на времето за учениците със СОП за писане на домашните (41,5%).

Относно съвместното съществуване с другите и управлението на емоционалните проблеми се оказва, че само 19,5% от учениците със СОП не са успели да се справят с тези проблеми и да се адаптират към училищната среда, а 34% почти винаги са се подобрили емоционално и в контактите си с други хора. Докладите на учителите за представянето на учениците по училищни предмети са показани в Таблица 11.

<b>ПОСТИЖЕНИЯ ПО УЧЕБНИ ПРЕДМЕТИ</b>				<b>ТАБЛИЦА 11</b>
<b>Представяне в уроците</b>	<b>Answers</b>			
	<b>Не подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Понякога подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Много често подхожда за ученика N (%)</b>	
Има напредък в предметната област новогръцки език, старогръцки език, история (хуманитарни науки)	29 (14,5%)	131 (65,5%)	40 (20%)	
Има напредък в предметната област Математика, Химия, Физика и Биология	66 (33%)	103 (51,5%)	31 (15,5%)	
Има напредък в предметната област Изкуство, музика	28 (14%)	119 (59,5%)	53 (26,5%)	
Има напредък в предметната област Физическо възпитание	28 (14%)	108 (54%)	64 (32%)	
Има напредък в предметната област Чужди езици	105 (52,5%)	82 (41%)	13 (6,5%)	

Повече от  $\frac{1}{4}$  от учениците със СОП много често имат добри резултати по изкуства и музика (26,5%), гимнастика (32%), но повече от половината от тях не показват напредък в изучаването на чужди езици (52,5%), 33% в курсовете по точни науки като математика, химия, физика и биология). Впечатляващ факт е, че 65,5% от учениците със СОП понякога показват добри резултати в теоретичните курсове (Старогръцки език, Новогръцки език и История). Относно ефекта на различните характеристики на учениците върху тяхното училищно представяне позицията на учителите е представена в таблица 12.

<b>ТАБЛИЦА 12</b>			
<b>ВЛИЯНИЕ НА БИОЛОГИЧНИТЕ, КОГНИТИВНИТЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА УЧЕНИЦИТЕ ВЪРХУ УЧИЛИЩНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ</b>			
<b>Фактори за училищните постижения</b>	<b>Answers</b>		
	Не подхожда за ученика N (%)	Понякога подхожда за ученика N (%)	Много често подхожда за ученика N (%)
В каква степен смятате, че биологичните особености на ученика със СОП влияят върху училищните му успехи?	23 (11,5%)	54 (27%)	123 (61,5%)
В каква степен смятате, че когнитивните характеристики на ученика със СОП влияят на неговите/нейните училищни постижения?	3 (1,5%)	34 (17%)	163 (81,5%)
В каква степен смятате, че поведенческите характеристики на ученика със СОП влияят на неговите/нейните училищни постижения?	12 (6%)	47 (23,5%)	141 (70,5%)

Експертните оценки на учителите аргументират силното влияние на вътрешните фактори върху училищните постижения на учениците със СОП, като гоставят по значимост на първо място когнитивния потенциал на ученика, следван от емоционално-поведенческите характеристики и накрая от биологичния фактор.

### **3.4 Семейна, училищна и социална среда на ученици със СОП**

В този раздел представяме и анализираме наблюдаваните и относителните честоти на отговорите на въпросите относно ролята на семейството, училището и обществото, в което живеят учениците със СОП.

#### **Семейните фактори**

Таблица 13 обобщава информация за семейната среда. За отношението на семейството към нуждите на ученика е показателно, че 44,5% от учителите съобщават за много високо ниво на подкрепяща среда, а 40,5% заявяват, че родителите на ученика много често са в контакт с тях и с училищната общност. Повече от  $\frac{1}{3}$  от учителите смятат, че семейният климат е много благоприятен за гладкото психологическо развитие на техния ученик (34%) и че сътрудничеството на родителите с учителя по специалното образование много често води до висока социална адаптация и успех в училище (37,5%). Почти половината от учителите заявяват, че образованието на родителите не е помогнало за подобряване на

учебните постижения на ученика със СОП (43,5%). Подобни проценти на отрицателни отговори са отбелязани и в предложенията, касаещи участието на родителите в управлението на училището и дейността на училището (47,5%). Същото се наблюдава и по отношение на предоставяната от училището психологическа подкрепа на родителите (49,5%) и предложението относно наличието на подходящо обучение от страна на родителите за подпомагане на ученика със СОП в учебния процес (47,5%). Има случаи с най-нисък процент положителни отговори („Много често подхожда за ученика“).

<b>ТАБЛИЦА 13</b>			
<b>ХАРАКТЕРИСТИКИ НА СЕМЕЙНАТА СРЕДА</b>			
<b>Семейна подкрепа</b>	<b>Отговори</b>		
	<b>Не подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Понякога подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Много често подхожда за ученика N (%)</b>
Ученикът със СОП живее в подкрепяща семейна среда	53 (26,5%)	58 (29%)	89 (44,5%)
Образователното ниво на родителите е полезно за академичните усилия на ученика със СОП	87 (43,5%)	61 (30,5%)	52 (26%)
Психологическият климат в семейството спомага за личностното израстване на ученика със СОП	55 (27,5%)	77 (38,5%)	68 (34%)
Родителите на ученика със СОП имат честа комуникация (телефон / директни / уговорени срещи) с учителя по специалното образование и училищната общност	55 (27,5%)	64 (32%)	81 (40,5%)
Родителите на ученика със СОП участват в училищните дейности и училищната администрация	95 (47,5%)	53 (26,5%)	52 (26%)
Училищната психологическа служба подкрепя родители на ученик със СОП	99 (49,5%)	57 (28,5%)	44 (22%)
Сътрудничеството между специалния учител и родителите подобрява социалната адаптация и училищното представяне на ученика със СОП	36 (18%)	89 (44,5%)	75 (37,5%)
Родителите на ученика със СОП са подходящо образовани, за да подкрепят „научаването да учи“ и „научаването да прави“ на детето си	95 (47,5%)	70 (35%)	35 (17,5%)
Родителите познават индивидуалните характеристики на детето си и са обучени да подкрепят неговото/нейното „научаване да живее“ самостоятелно	54 (27%)	93 (46,5%)	53 (26,5%)

Има отделни резултати от това изследване от особен интерес, които се нуждаят от допълнително проучване: 23% са дали отрицателен отговор за напредъка в когнитивните умения и „научаването да учат“ на своите ученици. 18% са дали отрицателен отговор за напредъка в „научаването да правят“ на учениците. 47,5% са дали отрицателен отговор на твърдението, че родителите на ученик със СОП са добре образовани, за да подкрепят детето си „да се учи да учи“ и „да се учи да прави“. 27% са дали отрицателен отговор на твърдението, че родителите познават индивидуалните особености на детето си и са обучени да подкрепят



неговото „научаване да живее” самостоятелно. Очевидно при това изследване от първостепенно значение е необходимостта от ранна интервенция, която включва насочване към горепосочените способности.

### Училищна среда

Информацията се отнася както за човешкия ресурс, с който е обезпечено обучението, така и за средствата, използвани за учебния процес (табл. 14).

<b>ТАБЛИЦА 14</b>			
<b>ХАРАКТЕРИСТИКА НА УЧИЛИЩНАТА СРЕДА НА УЧЕНИЦИ СЪС СОП</b>			
<b>Училищна подкрепа</b>	<b>Отговори</b>		
	<b>Не подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Понякога подхожда за ученика N (%)</b>	<b>Много често подхожда за ученика N (%)</b>
Смятам, че ранните специални интервенции в предучилищните и началните училища са задоволителни за личността и училищните постижения на ученика	67 (33,5%)	69 (34,5%)	64 (32%)
Смятам, че научните инструкции на KEDASY (Центрове за интердисциплинарна оценка, консултиране и подкрепа) и оценките на медицинското образование са полезни за всички преподаватели на ученици със СОП	19 (9,5%)	104 (52%)	77 (38,5%)
Училищните психолози имат важна професионална функция в училищното приобщаване на ученици със СОП	97 (48,5%)	69 (34,5%)	34 (17%)
Трансферът на знания за индивидуалните особености на учениците от училищен психолог подпомага възпитателната ми работа с тях	98 (49%)	67 (33,5%)	35 (17,5%)
Вземам ефективни решения съвместно с масовите учители относно образователните цели/оценяване/изпити/оценка/преминаване в по-горен клас на ученика	27 (13,5%)	66 (33%)	107 (53,5%)
Класните стаи са подходящи за посрещане на специални образователни потребности (просторни/проветриви/тихи/имат необходимите учебни материали/актуализирана технологична поддръжка)	96 (48%)	84 (42%)	20 (10%)
Общите и специалните образователни потребности се отразяват адекватно чрез синхронизиране между националната учебна програма и персонализираната образователна програма на ученика	73 (36,5%)	107 (53,5%)	20 (10%)
Съучениците приемат личностните характеристики на ученика със СОП и свободно общуват с него	38 (19%)	67 (33,5%)	95 (47,5%)
Съучениците имат силно влияние върху придобиването на нови умения и знания за учене от ученик със СОП	45 (22,5%)	92 (46%)	63 (31,5%)
Съществуват надеждни инструменти и стандарти за оценка на напредъка в уменията и знанията на ученика със СОП	48 (24%)	121 (60,5%)	31 (15,5%)
Имам достатъчно познания за специалните образователни потребности на учениците и оценката на техните промени	6 (3%)	90 (45%)	104 (52%)
Имам достатъчно време, за да отговоря на поведенческите, емоционалните, когнитивните и академичните нужди на ученика чрез подходящо проектирана програма за интервенция	94 (47%)	76 (38%)	30 (15%)
Консултантът по специалното образование подкрепя ефективно моята образователна работа с ученици в приобщаваща среда	115 (57,5%)	64 (32%)	21 (10,5%)
Има добре обучени асистенти, които осигуряват качествена помощ на учителя по специално образование	142 (71%)	34 (17%)	24 (12%)
Училищната общност има екипен дух, атмосфера на сътрудничество и уважение към многообразието на ученика със СОП	23 (11,5%)	89 (44,5%)	88 (44%)
Съществува добро сътрудничество и партньорство между всички старши учители, училищни специалисти по приобщаващо образование, съветници по специално образование и К.Е.Д.А.С.У. в работа с ученици със СОП	34 (17%)	116 (58%)	50 (25%)
Удовлетворен съм от националната учебна програма за приобщаване, законодателните мерки и официалните образователни насоки за ученици със СОП	94 (47%)	94 (47%)	12 (6%)
Удовлетворен съм от учебната си работа с ученици в приобщаваща среда	14 (7%)	114 (57%)	72 (36%)

Бих искал да работя в същата приобщаваща среда с ученици през следващата академична година	20 (10%)	52 (26%)	128 (64%)
--	----------	----------	-----------

Резултатите от статистическия анализ на отговорите по отношение на училищната среда са показани в таблица 14. В 52% от случаите учителите понякога намират инструкциите на KEDASY и оценките за медицинско образование за учителите на ученици със СОП полезни. Почти половината от отговорите са отрицателни по отношение на професионализма на училищните психолози в усилията им за училищна интеграция на ученик със СОП (48,5%). Приблизително същият е и процентът на отрицателните отговори по отношение на помощта, която учителите по специалното образование получават в учебната си работа от получаването на информация от училищните психолози за особеностите на учениците със СОП (49%). В повече от половината от случаите на ученици със СОП учителите са отговорили, че си сътрудничат много ефективно с общообразователните учители, за да подобрят ученето на ученика със СОП (53,5%). Интересно е, че много често училищната общност се отличава с дух на сътрудничество и уважение към многообразието на ученика със СОП (44%).

По-голямата част от учениците със СОП, описани от учителите в извадката, нямат подходящо обучен асистент, който да осигури адекватна подкрепа на учителя по специално образование (71%). Подкрепата на учителя от съответния съветник е твърдението със следваща най-висока честота на отрицателни отговори (57,5%). Данните показват, че учителите нямат подходящо време да разпознаят емоционалните, поведенческите и когнитивните потребности на своите ученици чрез интервенция. Освен това, в 47% от случаите специалните педагози са заявили, че са недоволни от националното планиране и официалните позиции на държавата за управление на ученици със СОП. В 58% от случаите се мисли, че само понякога успява да бъде успешно цялостното сътрудничество между KEDASY, учителя по специално образование, учителите по общо образование и училищните съветници. Приблизително същият (49%) е процентът на отрицателните отговори по отношение на помощта, която учителите по специалното образование получават в образователната си работа от информацията на училищните психолози за особеностите на учениците със СОП (49%).

Пригодността на класните стаи е друго твърдение, за което са получени много голям процент отрицателни отговори (48%). Що се отнася до управлението на класните стаи и тяхната самоефективност, Norman et al. (2018) в своето изследване посочват, че учителите по специално образование с високи равнища на близост и самоефективност съобщават за повишено емоционалното изтощение, като функция на разрушителното поведение на ниво класна стая. 53,5% от учителите в извадката посочват, че понякога националното планиране и индивидуализираната учебна програма на ученика със СОП постигат синхрон, за се постигне до висок резултат от обучението. 47,5% посочват, че съучениците на ученика със СОП приемат личностните му характеристики и говорят свободно с него. Учителите се чувстват до голяма степен доволни от училищния климат и отношението, което учениците със СОП получават от своите съученици. Програмата за обучение не помага на

специалните учители в процедурата за включване на ученици със СОП в учебния процес. Над половината от учителите (52%) отбелязват, че са достатъчно наясно със специалните потребности на своите ученици и са в състояние да разпознаят техните промени. Независимо от тяхната специализация в областта на специалното образование, учителите се оценяват като способни за професията, която са избрали. По-голямата част от учителите, участвали в изследването, имат магистърска степен по специално образование (87%), а 7% имат докторска степен.

Учителите разполагат с ограничено време, за да разпознаят емоционалните, поведенческите и когнитивните потребности на своите ученици чрез пряка намеса. Изисква се обучен асистент, индивидуализирана учебна програма, професионализъм на училищните психолози, а резултатите от това изследване не са толкова обнадеждаващи. В този контекст Nusser & Gehrer (2020) изследват хетерогенността на училищния клас, който прилага диференцирани практики за обучение на база изведени профили на учене на учениците. Обобщава се, че това може да доведе до положително развитие на компетентности на ученици със СОП с ниско равнище на постижения, в сравнение с тези със средни или високи нива на постижения. Подкрепата на учителя от съответния съветник е твърдение със следващия най-висок процент отрицателни отговори (57,5%). По-голямата част от учениците със СОП нямат подходящо обучен асистент, който да осигури адекватна подкрепа на учителя по специално образование, а тази необходимост от подкрепа е ясно осъзната. Много голям процент (44%) са отговорили, че много често училищната общност се отличава с дух на сътрудничество и уважение към многообразието на ученика със СОП. В 58% от случаите отговарят, че само понякога цялостното сътрудничество между KEDASY, учителя по специално образование, учителите по общо образование и училищните съветници успява да бъде успешно;

В 47% от случаите учителите по специално образование са заявили, че са недоволни от националната учебна програма за законодателни мерки за приобщаване и официалните образователни насоки за ученици със СОП. Те са свързани с всички посочени в теоретичната рамка и се очертава фактът, че учителите се нуждаят от мотивация да променят своето преподаване и учене в светлината на нови идеи за теорията и практиката и чрез непрекъснато професионално развитие (Mavropoulou, Pandeliadu, 2000; Eldar et al., 2010; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Цялостната представа, която учителите по специално образование имат за своята работата е само понякога положителна, в 57% от случаите. Най-голяма част от положителните отговори са в намерението на учителите да работят в същото училище през следващата учебна година (64%). Това показва, че те искат да изградят стабилни образователни взаимоотношения със своите ученици.

Резултатите относно ролята на обществото в живота на ученика със СОП са представени в табл. 15.

ТАБЛИЦА 15			
ХАРАКТЕРИСТИКА НА СОЦИАЛНА СРЕДА НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СОП			
Социална подкрепа	Отговори		
	Не подхожда за ученика N (%)	Понякога подхожда за ученика N (%)	Много често подхожда за ученика N (%)
Географското положение и климатичните условия на социалната среда, в която живее ученикът със СОП (напр. град, село, планини, топлина, сняг) влияят на неговия/нейния академичен напредък	60 (30%)	45 (22,5%)	95 (47,5%)
Социалната среда има сериозни предразсъдъци/стереотипи, свързани със способностите на ученика със СОП	63 (31,5 %)	72 (36%)	65 (32,5%)
Ученикът със СОП е изправен пред социална изолация/отхвърляне (тормоз) поради своята уникалност	106 (53%)	50 (25%)	44 (22%)
Емоционалните и поведенческите проблеми на ученика със СОП произтичат основно от социалната среда, в която той живее и се развива	73 (36,5%)	61 (30,5%)	66 (33%)
Ученикът със СОП живее в социална среда, която има интерес и мотивация за общуване и съвместни дейности с него/нея	51 (25,5%)	82 (41%)	67 (33,5%)
Ученикът със СОП живее в социална среда, която има интерес и мотивация за общуване и съвместни дейности с него/нея	76 (38%)	74 (37%)	50 (25%)
Съвременното общество предлага условия и реални перспективи за самостоятелен живот на ученика в зряла възраст	88 (44%)	97 (48,5%)	15 (7,5%)
Социалните услуги и обществените услуги за психично здраве са организирани в подкрепа на биологичните, когнитивните, емоционалните и поведенческите нужди на ученика със СОП през следобеда	113 (56,5%)	70 (35%)	17 (8,5%)
Местната социална общност има организация и структури, които предлагат възможности за работа, адаптирани към квалификациите на ученика след напускане на училище	107 (53,5%)	84 (42%)	9 (4,5%)
Налице са ефективни финансови ресурси и финансиране за постигане на социално включване на ученика със СОП	138 (69%)	56 (28%)	4 (3%)

Струва си да се отбележи, че няма твърдение, получило над 50% абсолютно положителния отговор „Подхожда много често за ученика“. В почти половината от случаите има съгласие относно ефекта на географските елементи върху академичните постижения на ученика със СОП (47%). Има висока честота на отрицателните отговори за наличието на достатъчно финансово финансиране за постигане на социално приобщаване на ученика със СОП (69%). При повече от половината ученици със СОП учителите отговарят, че нямат достатъчно

организиран социални и здравни услуги в следобедните часове (56,5%). Същото се отнася и за наличието на организация и подходящи структури от местната общност за професионална рехабилитация на ученика със СОП след завършване на училище (53,5%). Важно е, че процентът на отрицателните отговори за социална изолация или отхвърляне на ученик със СОП е също висок (53%). В останалите случаи отговорите на учителите почти са разделени между 3-те предложени варианта. Този образ е отбелязан в твърдението по отношение на наличието на сериозни предразсъдъци и стереотипи в социалната среда към способностите на учениците със СОП и по отношение на отговорността на социалната среда във връзка с поведенческите и емоционални проблеми на ученика със СОП. Подобна картина се появява в случай, че близката социална среда е информирана, чувствителна и подкрепяща уникалността на ученика със СОП и при желанието на социалната среда за комуникация и съвместни дейности с него/нея.

Отговорите на учителите относно ролята на обществото в живота на ученика със СОП са следните:

- 1) По отношение на обществото учителите са единодушни, че отношението към учениците със СОП е неадекватно. Предразсъдъците на обществото влияят негативно върху развитието и училищните постижения на учениците;
- 2) Географските и климатични характеристики на местоживеенето се проявява съществен фактор, тъй като около половината от експертните оценки посочват техния ефект върху техните академични постижения (47%).

За повече от половината от ученици със СОП учителите посочват липса на достатъчно организирани социални и здравни услуги в следобедните часове (56,5%) за тези ученици. Същото се отнася и за наличието на организация и подходящи структури от местната общност за професионална рехабилитация на ученика със СОП след завършване на училище (53,5%). Обществото не е достатъчно подготвено за безпроблемното включване на хората със СОП, тъй като няма подходящи структури и ресурси, които да отговарят на нуждите на учениците със СОП след края на училищния живот като възрастни. Голям е процентът на отрицателните отговори за наличието на достатъчно финансово финансиране за постигане на социално включване на ученика със СОП (69%).

### **3.5 Влияние на вътрешните фактори върху поведението и ученето на ученици със СОП**

#### ***Взаимодействие между биологични и поведенчески характеристики на ученици със СОП***

Според изследователска Хипотеза №1 в периода на юношеството вътрешногруповите различия в поведението и компетентността за учене в клинично обособените категории СОП нарастват значително и влиянието на „типа увреждане” е ограничено. Очакваме, че на този възрастов етап от развитието учениците със

СОП попадат в по-глобални категории въз основа на реорганизацията на вътрешните връзки между нов физически статус – социално-емоционален статус – социални адаптации – компетентност за учене. Водещите клинични симптоми на разстройства имат по-ограничено влияние върху глобалното детско развитие на учениците и обучение в сравнение с други биологични фактори.

Изследваме влиянието **на пола** върху емоционално-поведенчески характеристики на ученици със СОП в средното училище и очакваме да получим аргументация за нови вътрешногрупови различия или разпределение в три поведенчески подкатегории – нормално, гранично и клинично. Приложен е  $\chi^2$  теста на Pearson за независимост.

Полът на децата не зависи от тежестта, която характеризира поведението им в случай на емоционални проблеми и проблеми с тревожността. Установено е, че полът е значително свързан с поведението на учениците по отношение на физически проблеми ( $\chi^2 (2)=6,791, p=0,034$ ), проблеми с липса на внимание и хиперактивност ( $\chi^2 (2)=14,492, p=0,001$ ), опозиционни проблеми ( $\chi^2 (2)=10,949, p=0,004$ ) и проблеми с поведението ( $\chi^2 (2)=9,548, p=0,008$ ). По-конкретно, момчетата показват почти три пъти по-висок процент на гранично поведение в категорията на физическите проблеми в сравнение с момчетата (17,2% срещу 5,6%);

- Проблеми с дефицит на внимание и хиперактивност не са установени при 84,5% от момчетата и почти половината от момчетата (56,3%). Относителният дял на момчетата с *гранично състояние на вниманието* (19%) и на клинично значимо нарушение (24,6%) е значително по-голям от този на момчетата (8,6 и 6,9%);
- При опозиционните проблеми момчетата също са с по-висока честота на нормативно поведение (89,7%) от момчетата (66,9%, а Момчетата са значително по-рискова група за гранично и клинично поведение (28,9%), в сравнение с момчетата (8,6%).
- Гранично (10,6%) и клинично (22,5%) равнище на антисоциално поведение се откриват при три пъти повече момчета, отколкото момчета (3,4% и 6,9% съответно);

### **Влияние на вътрешните фактори върху компетентността за учене на ученици със СОП**

В изследователска **Хипотеза 2** очакваме, че *вътрешните фактори (биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики) значително влияят върху компетентността за учене на юноши със СОП, които посещават приобщаващи класни стаи*. Чрез статистическа процедура проверяваме дали разпределението на учениците в нормални, гранични и клинични условия на категориите на тяхното емоционално-поведенческо представяне влияе значително върху тяхното учене и училищни постижения. Очаква се учениците с по-високи резултати за проблемно поведение да получат по-ниски резултати за умения за учене.

Контролирани са различията между постиженията от ученето на учениците

въз основа на **техните поведенчески характеристики**. Извършихме тестове за разлика, за да определим дали учениците с различни поведенчески профили (нормален, граничен, клиничен) се различават значително по отношение на техните резултати в обучението.

Отделно е изследвана възможността за значимо диференциране на трите групи ученици и корелациите с представянето в основните училищни умения за учене, представянето в упражнения и тестове и представянето по учебни предмети. Статистическите тестове имат за цел да проверят втората изследователска хипотеза. Той е използвал непараметричния Kruskal-Wallis. Поне една група нарушава условието за нормалност на стойностите в съответния изследван показател за ефективност.



*Тежестта на проблемите с дефицит на внимание и хиперактивността, както и на опозиционните проблеми контрастира уменията за учене на учениците. Приликае наблюдавана с основните умения на учениците с опозиционни проблеми. И в двата случая учениците с нормативно поведение показват добро равнище на училищните умения за учене, докато при граничните и клиничните поведенчески проявление равнището е силно понижено.*

Анализът показва, че представянето на учениците в упражнения и тестове варира в зависимост от обхвата на емоционалните проблеми, проблемите с дефицит на вниманието и хиперактивността, проблемите на опозиционността /предизвикателността. Така, учениците с нормативни параметри по отношение на горните поведенчески характеристики имат висок резултат и по-добро представяне на упражнения и писмени тестове. Най-лошото представяне се наблюдава сред учениците с клинично симптоматично поведение.

Резултатите насочват също и към това, че представянето на учениците по училищни предмети зависи статистически значимо от **емоционалния статус, състоянието на вниманието и опозиционното поведение**. Учениците с леки емоционални проблеми, както и тези без дефицит на вниманието/ хиперактивност и тези без опозиционни (предизвикателни) проблеми имат най-високи резултати сред останалите изследвани ученици със СОП. Най-слабо представяне в дисциплините има при учениците с клинична степен на отклонения.

### **3.6 Влияние на специфичните социално-педагогически фактори върху компетентността за учене на ученици със СОП**

Събраните емпирични данни са анализирани и обсъдени в контекста на изследователската **Хипотеза N3 (Х3)**, че *специфични социално-педагогически фактори* влияят значимо, но по различен начин върху основните компоненти в компетентността за учене на юноши със СОП в приобщаваща среда. Направените статистически анализи проверяват следните зависимости:

-  Факторът *Подкрепящата семейна среда* влияе върху компетентност за учене на подрастващите ученици със СОП;
-  Факторът *Подкрепящи структури за родители* влияят върху „родителския интерес“ да помогнат на децата си със СОП

- ✚ Факторът *Специалните педагози с повече години опит* имат по-добър ефект във върху управлението на екипен дух, атмосфера на сътрудничество и уважение към уникалността на учениците със СОП.
- ✚ Равнището на *специализация по Специална педагогика* влияе върху усещането за увереност в научните знания по отношение на нуждите на учениците, които подкрепят;
- ✚ Факторът *Редовен учител* има въздействие върху създаването на „достъпна приобщаваща класна стая“ за учениците със СОП и върху управлението на екипен дух, атмосфера на сътрудничество и уважение към уникалността на учениците със СОП;
- ✚ Факторът *Брой ученици със СОП*, подкрепяни от учителите оказва влияние върху тяхното време за нуждите на всеки ученик със СОП в приобщаващите учебни заведения;
- ✚ Факторът *Трудов стаж* на Специалния педагог в една и съща приобщаваща среда оказва влияние върху степента на култивиране на екипен дух, който контролират/управляват в училищната общност;

Потърсени са корелационни връзки с всеки един от показателите за учене (успеваемост в основни умения, успеваемост в тестове, успеваемост в курсове) Поради липсата на нормално разпределение в стойностите, корелацията е извършена с помощта на непараметрични статистически процедури.

В проверката, дали учениците, които живеят в *подкрепяща семейна* среда се различават значително по отношение на представянето си по трите фактора, свързани с ученето (основни умения, упражнения и тестове, учебни предмети), приложен непараметричният тест на Kruskal-Wallis. Търси се статистически значима разлика в академичните постижения между 3-те категории ученици по отношение на наличието на подкрепяща семейна среда по 3-степенната скала - „Това не се отнася до ученика“, „Това донякъде се отнася или понякога“, „Това отговаря много или много често“).

Резултатите са представени в табл. 16

<b>ТАБЛИЦА 16</b>			
<b>ВРЪЗКА НА АКАДЕМИЧНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ С УЧИЛИЩНИТЕ, СЕМЕЙНИТЕ И ОБЩНОСТНИТЕ УСЛОВИЯ НА ЖИВО</b>			
	ОСНОВНИ УЧИЛИЩНИ УМЕНИЯ rate_1	ПРЕДСТАВЯНЕ В УПРАЖНЕНИЯ И ТЕСТОВЕ rate_2	УЧЕБНИ ПРЕДМЕТИ rate_3
Влияние на семейството	.255 (<.001)	.384 (<.001)	.371 (<.001)
Човешки ресурси	.118 (.095)	.260 (<.001)	.272 (<.001)
Педагогически средства	.068 (.340)	.233 (<.001)	.196 (.005)
Негативни влияния на обществото	-.137 (.052)	-.140 (.049)	-.232 (.001)
Позитивни влияния на обществото	.150 (.034)	.347 (<.001)	.344 (<.001)
Подкрепа след училище	.060 (.402)	.213 (.002)	.183 (.009)



Установена е силно влияние на семейството върху всички параметри, измерващи академичния прогрес на учениците. Наличието на подкрепяща семейна среда на ученика и наличието на училищна психологическа подкрепа към родителите на ученика със СОП. Заслужава да се отбележи, че най-големи разлики в относителните честоти се наблюдават в случаите, когато има силна училищна психологическа подкрепа за семействата на ученици със СОП. Проявено е, че само 13,6% от семействата не оказват подкрепа към учениците, докато 65,9% подкрепят децата със СОП. В случаите, когато училището не предлага психологическа подкрепа, семействата на учениците се разпределят по отношение на подкрепата към децата.

В проучването се опитваме да открием дали училищата, посещавани от ученици със СОП, се различават значително по отношение на *общия опит на учителите в специалното образование* и според наличието на атмосфера на екипен дух, сътрудничество и уважение към учениците със СОП. Както се оказа, 3-те групи учители, определени от наличието на уважение, сътрудничество и работа в екип в училището, в което преподават - „Това не се отнася до ученика“, „Понякога се отнася“ и „Много или много често се отнася“ не се различават съществено по разпределението на годините професионален стаж в специалното образование ( $H=.003$ ,  $p<.958$ ).

Направен е опит да се установи, дали има значима връзка между *специализацията на учителите* по специално образование и тяхното убеждение, че имат достатъчно познания за образователните потребности на ученика със СОП. Тестът за независимост е проведен с метода Monte Carlo и се оказа, че двете променливи са независими ( $\chi^2(4) = 4,009$ ,  $p<.336$ ).

Статистически е потвърдена информацията за наличието на значителна връзка между работните взаимоотношения на учителя по специално образование и наличието на екипен дух, атмосфера на сътрудничество и уважение към многообразието на ученика със СОП в рамките на училищното звено. Както стана ясно от съответния тест за независимост, двете променливи са независими една от друга ( $\chi^2(2) = 4,324$ ,  $p<.115$ ).

Чрез теста за проверка на независимост  $\chi^2$  на Pearson се проучва връзката между годините трудов стаж на учителя (както в специалното образование, така и в отдела за интеграция) и наличието на екипен дух, сътрудничество и уважение към ученика със СОП в рамките на училищното звено. Установено е, че съществуването на работа в екип, уважение и сътрудничество е независимо от стажа на учителя в специалното образование ( $\chi^2(6) = 5,337$ ,  $p<.501$ ) и от целия му стаж в специална среда за приобщаване ( $\chi^2(4) = 5.195$ ,  $p<.268$ ).

*Вътрешногрупови различия в поведенческия профил на ученици-юноши със СОП и ефект на подкрепата в ученето от семейството, училището и обществото*

Тъй като изведохме статистически значими различия между три поведенчески профила на учениците от извадката (нормативен, граничен, клиничен), възникна

особен интерес, дали социално-педагогическата подкрепа на ученето на учениците е с различен ефект в тези подгрупи. Непараметричният тест на Kruskal-Wallis информира за равнището на различието между ефектите от подкрепата на семейството, училището и социалната среда. Използването на метода е оценено като актуално, тъй като нито една подгрупа ученици не отговаря на условието за нормалност на общите резултати по конкретния фактор (семейство, училище, общество). Учениците с различни равнища на емоционални проблеми показват значимо различие по отношение на подкрепата, която получават от семейството си ( $H=6.069$ ,  $p<.048$ ), като най-голяма подкрепа имат учениците с нормативна картина по отношение на емоционални проблеми.

Още по-значима диференциация се открива между трите групи ученици по отношение на *Проблеми с дефицит на вниманието и хиперактивност*, *Проблеми с опозицията* и *Проблеми с поведението*. Ученици с по-тежки проблеми получават значително по-малка подкрепа от семейството, отколкото учениците, които са в границите на нормативна картина в тези домейни на личността.

Проверката на това, дали трите групи ученици се различават значимо по отношение на обобщената оценка на учителите за наличие на подходящи човешки и училищни ресурси, подкрепящи ученето на ученици със СОП. Приложеният непараметричен тест на Kruskal-Wallis дава основание за извод, че удовлетворението на учителите от наличието на съответни човешки и училищни ресурси варира, според сериозността на проблемите в поведенческите профили на учениците (нормативен, граничен, клиничен).

Статистически значима диференциация между трите подгрупи ученици се открива по отношение на проблеми с Тревожност, проблеми с Дефицит на вниманието и хиперактивност, проблеми с Опозицията и Поведенчески проблеми. Заслужава да се отбележи, че в последните три случая групите ученици с нормативно или гранично поведение показват приблизително идентична средна стойност по отношение на удовлетвореността на учителите от човешките ресурси на училището, докато най-ниската стойност е установена в групата на учениците с *клинична картина*. Данните показват, че поведенческият профил на ученика със СОП не е повлиян статистически значимо от средствата на образователния процес.

Статистическата проверка на зависимостта между нагласите в обществото и поведенческите профили на ученици със СОП от масовото средно училище разкрива значими различия. Негативните ефекти на обществото са значително по-силни при ученици с по-сериозни поведенчески отклонения. Негативния социален климат не оказва съществено влияние върху ученици с нормативни поведенчески характеристики или то е относително слабо. Позитивното отношение на социалната среда има приблизително еднакво влияние върху всички изследвани ученици, независимо от тежестта на емоционалните, физическите проблеми и тревожните проблеми, с които се сблъскват. Като цяло резултатите сочат, че учениците със СОП с нормативна поведенческа характеристика получават значително по-голяма подкрепа от социалната среда, отколкото тези с клинично симптоматично поведение. Интересна е находката, че в следучилищния период най-голяма

подкрепа получават учениците с нормативни и тези с клинична индикация за проблеми с дефицит на вниманието и хиперактивност.

### **3.7. Влияние на взаимодействието между вътрешния и социално-педагогическия фактор върху компетентността за учене на ученици със СОП**

За проучване на изследователска *Хипотеза № 4*, че *взаимодействието между вътрешните и социално-педагогическите фактори оказва значително влияние върху компетентността за учене на юношите със СОП от масовия училищен клас*, са приложени тестове за корелация на общите резултати за ефективност на ученето и тези за подкрепата от училище, среда и семейство. Търси се отговор на това, дали резултатите от ученето на учениците със СОП могат да бъдат предсказани от техния поведенчески профил и от отношението на училище, семейство и общество към тях. Подготвени са три регресионни модела със зависимата променлива – *общия резултат от ученето*, обобщаващ трите подфактора на резултатите от обучението (основни умения, упражнения и тестове, учебни предмети). Във всеки модел факторите, които изразяват поведенчески проблеми (емоционални проблеми, проблеми с тревожността, физически проблеми, липса на внимание и хиперактивност, проблеми с опозицията, проблеми с поведението), факторите, засягащи отношението на семейството, училището (човешки фактор, ресурси) и социалните фактори (положително отношение, отрицателно отношение, подкрепа след училище) са взети като независими променливи. Резултатите са представени в табл. 17

Първият регресионен модел се отнася до опита да се предскаже представянето на ученици със СОП в основни умения. Както стана ясно, моделът е важен за прогнозиране на зависимата променлива, въпреки че обяснява само 12,7% от променливостта на зависимата променлива. Установява се, че значими фактори за прогнозиране на зависимата променлива (ученето), са физически проблеми ( $t(199)=-2.286$ ,  $p<.023$ ) и влиянието на семейството ( $t(199)=2.268$ ,  $p<.024$ ). След това, е разработен окончателният модел, в който са включени само тези открити независими променливи, които са значими за прогнозиране на представянето в основните умения. Моделът още веднъж установи, че има значимост за прогнозиране на зависимата променлива ( $F(3,197)=10,380$ ,  $p<.001$ ), въпреки че обяснява само 9,5% от променливостта в нейните стойности. Всъщност ефектът на семейството има най-голямо значение за прогнозирането на конкретните учебни резултати.

Следващият модел се отнася до прогнозиране на представянето на ученици със СОП в упражнения и тест. Изведените значими фактори за прогнозиране на зависимата променлива са Емоционални проблеми, проблеми с Дефицит на вниманието/хиперактивност, Семейно влияние и Образователни ресурси.

ТАБЛИЦА 17						
МОДЕЛ ЗА ПРОГНОЗИРАНЕ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С ОПР ПО ОСНОВНИ УМЕНИЯ						
МОДЕЛ 1	НЕЗАВИСИМИ ПРОМЕНЛИВИ	B	S.E.	$\beta$	t	P
INITIAL	Constant	2.814	.563		4.997	<.001
	Депресивни	-.008	.039	-.017	-.194	.846
	Тревожни	.092	.068	.123	1.348	.179
	Соматични	-.152	.067	-.173	-2.286	.023
	Внимание	-.039	.026	-.171	-1.468	.144
	Опозиционни	-.059	.082	-.115	-.713	.477
	Кондуктивни	.037	.041	.143	.907	.365
	Семейна подкрепа	.081	.036	.236	2.268	.024
	Човешки ресурси	-.011	.039	-.031	-.272	.786
	Педагогически средства	.046	.073	.060	.625	.533
	Негативни социални влияния	-.043	.063	-.058	-.674	.501
	Позитивни социални влияния	-0.73	.122	-.071	-.598	.550
	След училищна подкрепа	-.039	.115	-.030	-.340	.734
FINAL	Constant	2.306	.245		9.423	<.001
	Соматични	-.144	.060	-.163	-2.411	.017
	Семейна подкрепа	.088	.023	.257	3.785	<.001

Окончателният модел, който отсява само тези променливи, е важен за прогнозирането на представянето в упражнения и тестове ( $F(4,195) = 15,315$ ,  $p < 0,001$ ) и обяснява 23,9% от променливостта на неговите стойности. Децата с повече Емоционални проблеми и проблеми с Дефицит на вниманието и хиперактивност, се отличават с по-ниска ефективност на ученето. Подобна е ситуацията и с децата, които не получават подкрепа от семейството. Учениците в училища без нужните образователни ресурси срещат сериозни затруднения при упражнения и тестове. Влиянието на семейството е най-решаващо за представянето на ученика със СОП ( $B = .239$ ).

Резултатът за поведенческите проблеми и отношението на семейството, училището и общността се използва за прогнозиране на постиженията на учениците по училищни предмети.

Оригиналният модел показва, че единствените променливи, които значително влияят върху представянето на учениците със СОП, са емоционалните проблеми, дефицитът на вниманието/хиперактивността и семейството. Установено е, че окончателният модел е значим за прогнозирането на зависимата променлива ( $F$

(3,196) = 18,692,  $p < 0,001$ ) и обяснява 22,2% от променливостта на нейните стойности. Влиянието на семейството е най-важно за постигане на висока академична успеваемост. Емоционалните проблеми, както и проблемите с дефицита на вниманието/хиперактивността правят все по-трудно постигането на високи академични резултати, тъй като стават по-интензивни.

### 3.8 Дискусия

Представените количествени резултати от приложените методи на описателната статистика и статистическия извод позволяват дискусия във връзка с формулираните научни предположения и спрямо находки на други автори по разглеждания проблем.

По отношение на първата изследователска хипотеза (X 1) резултатите показват, че в юношеския период вътрешногруповите различия между учениците във всяка от официалните диагностични категории на СОП се разширяват. Появяват се контрасти в индивидуалните емоционално-поведенчески профили, разпознати като нормативни, гранични или клинични. В този контекст категоризацията на учениците със СОП надхвърля критерия „тип сензорно или невроразвитийно нарушение“ и се опира върху нови критерии за психичното здраве - психично нарушение. Кризата на юношеството произтича от универсална реорганизация на вътрешните връзки между нов физически статус – нов социално-емоционален статус – нова социална адаптация – ръст на компетенциите за учене. Логично е справянето с препятствията на тази възрастова криза да е по-сложно за учениците със СОП, но рисковете за емоционално поведенчески нарушения не са чужди и за останалите ученици.

Появата на съпътстващи емоционално-поведенчески нарушения при ранни сензорни и невроразвитийни нарушения е съобразена в МКБ-10 и МКБ-11, но в настоящето проучване се аргументира емпирично, че именно юношеската възраст е критичен период за тяхното разпространение при всички категории ученици със СОП. Нормативните емоционално-поведенчески профили в популацията на учениците със СОП са доминиращи, но широко представените емоционални и поведенчески проблеми в клинично изразена степен сигнализират нужда от своевременни образователни мерки за превенция или справяне с тях.

Освен възрастта, проучването установява съществено влияние и на биологичния фактор „полова принадлежност“. Статистически доказан е контрастът между момчета и момичета в разпределението на нормативните, граничните и клиничните модели по скалите на Физически проблеми, Проблеми с вниманието, Опозиционно поведение и Антисоциално поведение. Ако честотата на граничната степен на проявление на соматична симптоматика без обективни причини има значително по-висок дял при девойките, то по останалите скали граничните и клиничните степени са с по-висока честота на проявление при младежите. Тази находка кореспондира с обобщенията на Simpson et al. (2009), че момчетата са по-склонни към екстернализиран тип емоционално поведенчески нарушения, които се

проявяват във външни симптоми значително по-лесно идентифицирани от учители и родители, в сравнение с вътрешната симптоматика на тревожните разстройства, по типични за момчетата.

Интересен факт е разпределението по пол на нашата случайната извадка от ученици със СОП, включени в масовите образователни структури. В нея са попаднали 71% момчетата и 29% момичета, т.е. момчетата са почти 2/3 от всички оценявани ученици. Той може да бъде интерпретиран в контекста на това, че момчетата със СОП вероятно имат по-добър потенциал за учене и приобщаване в масовия училищен клас на гимназиите и лицееите. От друга страна, ясно очертаната доминация на рискове и клинично проявени проблеми във вниманието, опозиционното и антисоциалното поведение при момчетата в края на училищния период ограничава приобщаващите процеси, които според Kokaridas et al (2008) са важни за социална адаптация и професионална реализация в следващия етап от техния жизнен път.

По отношение на **Хипотеза №2** емпиричните обобщения аргументират в редица аспекти очакванията, че вътрешни фактори (биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики) оказват общо, но и диференцирано влияние върху компетенциите за учене и училищните постижения на юношите със СОП от приобщаващата среда на масовото средно училище. По степен на значимост експертните оценки на специалните педагози фокусират първостепенната роля на когнитивните фактори, последвана от емоционално-поведенческите и биологическите фактори.

За ефектите от емоционално-поведенческия фактор е установена значимост на редица диференцирани влияния. Статистическите проверки показват, че характеристиките на вниманието и проявите на опозиционно поведение са значими фактори за контраст на училищните умения за учене. Освен характеристиките на вниманието и опозиционните проблеми, в представянето на учениците по учебните тестове и техните постижения по учебните предмети е установен значим ефект на емоционалния статус, обвързан с афективни (депресивни) състояния. Учениците с гранични и клинични профили по тези скали имат силно понижени характеристики на уменията за четене и писане, за справяне с текущите учебни упражнения и тестове, както и нисък успех по учебните предмети.

В специализираната литература не се откриват проучвания на взаимовръзките между придобити в юношеството емоционални и поведенчески нарушения и процесите на учене на учениците със СОП в общообразователна среда. По отношение на феномена Дефицит на внимание и хиперактивност сравнително от скоро МКБ-11 (2018) обосновава неговите съществени характеристики на нарушение в развитието на нервната система или неврокогнитивно нарушение на развитието. Това означава, че проблемите съпътстват учениците от ранните години на тяхното детство, но вероятно не са разпознати в диагностичния процес. В този контекст установеният устойчив негативен ефект върху ученето и училищните постижения на учениците със СОП по-скоро могат да бъдат обяснени с продължително действие на когнитивните

фактори. В литературата са докладвани редица изследвания върху последиците от дефицита на вниманието, свързани със сериозни трудности в овладяването на умения за четене и писане, както и със справянето на учениците с текущите учебни задачи още в началната училищна възраст ( Doernberg & Hollander, 2016; Попзлатева, 2020, Koutsoklenis & Honkasilta, 2023).

Констатациите за прогресивно нарастващи трудности на тези учениците са в съответствие с изследването на Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti (2021), които ги обсъждат в контекста на разбирането на учебното съдържание, новата лексика и терминология в училищните учебници.

Находката на дисертационното изследване за контраст, който създават съпътстващите афективни (депресивен тип) и опозиционни поведенчески нарушения в профилите на ученето и училищните постижения на учениците със СОП от средното масово училище са ново знание и определен принос в теорията и практиката на Специалната педагогика.

Влиянието на семейната, училищната и широката социална среда върху ученето, училищните постижения и социалното приобщаване на ученици със СОП е традиционен обект на изследователските интереси в Специалната педагогика. **В хипотеза №3** на дисертационното проучване са формулирани общи очаквания, но вниманието е насочено и към малко изследвани взаимовръзки, произтичащи от новите политики и реформи за приобщаващо и качествено образование на учениците със СОП в юношеска възраст и средната училищна степен. Във връзка с проблематика за многофакторната детерминация на процесите и компетенциите за учене на учениците със СОП в юношеска възраст от масовото училище, емпиричните данни подкрепят основните предположения за влиянията на външните социални фактори, но акумулират и доказателства за непознати до момента ефекти. Обхванати са нови условия в гръцката образователна система, като разширения фокус към ресурсите на семейството, новите професионални отговорности на специалния педагог в средния курс на масовото училище, директни и опосредствени ефекти от провежданите образователни политики и реформи.

Относно влиянието на семейния фактор са извлечени убедителни емпирични доказателства, че фокусът на съвременните образователни реформи към създаване на подкрепящата ученето на ученика *семейна среда* е изключително продуктивен за обучаваните в общообразователна среда юноши със СОП. Осигурената подкрепа от семейната среда рефлектира в статистически значими подобрения по всички проучени параметри - базови училищни умения, представяне в учебни упражнения и тестове, постижения в учебните предмети. Разпознат е значим ефект от новосъздадени структури и дейностите на училищни специалисти за подкрепа на родителите чрез разширяване на тяхната мотивация за активен принос в ученето и образователния процес на техните деца. Реализираните роли на училищен психолог в помощ на семейството са в значима корелация с подобренията в подкрепящите функции на семейството и съответния скок в позитивно влияние върху училищните постижения на ученика.

Тези констатации на дисертационното проучване са в съзвучие с направени

обобщения за ролята на родителите като катализатор в посоката на училищното представяне на учениците и за значението на родителското участие в училищната реалност (Penteri & Petrogiannis, 2013; Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Gonida & Urban, 2007; Brantdt, 2006; Otani, 2019; Llamas & Tuazon, 2016; Niia et al, 2015; Rogers et al., 2009; Li et al., 2019). Участието на родителите е дефинирано като основно измерение на връзката училище-семејство (Epstein, 1995; Avdali, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2005; G Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Penteri & Petrogiannis, 2013; Li, Hu, Ge & Auden, 2019; Otani, 2019). Въпреки това, Myklebust & Myklebust (2017) очертават, че родителите обикновено не разполагат с необходимото ефективно подпомагане на ученици със СОП и това увеличава рисковете за повече психосоциални затруднения за подрастващите. Povedano-Diaz et al (2020), че качеството на връзката родител-дете влияе върху удовлетворението от живота на подрастващите както пряко, така и непряко чрез тяхната самооценка и че качеството на климата в класната стая също влияе върху удовлетвореността от живота на подрастващите чрез тяхната представа за себе си.

По отношение на училищната среда проучването показва, че са стартирали положителни промени, но все още те не са постигнали своята оптималност. Направените констатации за адекватност на професионалната роля на психолозите, за подкрепящ учителя асистент, за управление и пригодност на класните стаи, за синхрон на национално планиране и индивидуални планове, програми за допълнително обучение за липса на стигма към учениците варират в границите на 50% от отговорите. Интерес представлява относително високата оценка на училищния психологически климат и създавания дух на сътрудничество, както и наличие на надеждни ресурси, което потвърждава подобряването на училищното представяне на ученици със СОП.

. Като цяло, тези резултати са окуражаващи и сравними с тези на Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti (2021), които подчертават, че ползите от посещаването на масов клас са сътрудничество, намалена стигма, повишено ниво на разбиране и уважение от техните връстници, както и социално приемане в класната стая. От друга страна, Kourkoutas, Stavrou & Loizidou (2017) подчертават, че факторите, възпрепятстващи приобщаването, са свързани най-вече с практически трудности от типа на препълнени класни стаи, забавени диагнози и липса на надеждни критерии за оценка. Подчертана е важноста на дигиталната трансформация на образованието с нуждата от нови умения, оборудване, инфраструктура, услуги и интензивно обучение на учители, родители и всички, които поддържат контакт с ученици със СОП, както и необходимостта от сътрудничество, ангажираност, комуникация, взаимодействие, стратегии за учене и решаване на проблеми и метакогнитивни умения (Parmigiani et al., 2020);

Професионалните роли на *специалния педагог* са поставени в ключова позиция сред изследваните педагогическите фактори. Проверена е значимостта на ефектите от професионалните дейности на специалния педагог върху култивирането на екипен дух, климат на сътрудничество и уважение към уникалността на учениците със СОП в училищната среда. В този контекст са



издигнати по-частни хипотези за значението на придобитата образователна степен, общата продължителност на професионалния опит на специалния педагог, продължителност на неговата професионалната дейност в едно учебно заведение. Интересен е фактът, че не се потвърждават обичайните очаквания за очертани контрасти от действието на тези фактори. Статистиките данни (тест за независимост на променливите на Монте Карло) показват, че образователната степен (бакалавър, магистър или доктор) по Специално образование не контрастира специалните педагози по увереност в научните знания за специалните потребности на учениците от средното училище. Всички участващи в изследването учители са уверени в своите научни познания за специалните потребности на учениците и начините за тяхната подкрепа. Не е установена също значима корелация на трудовия стаж с уменията за управление и създаване на екипен дух, атмосфера на сътрудничество, уважение към уникалността на учениците със СОП в училищната среда. Това умение е присъщо на специални педагози с различна продължителност на професионалния опит. Накрая, емпиричните факти са показателни за липса на значима позитивна връзка между фактора *Постоянен учител в едно учебно заведение* и уменията за създаване на „достъпна приобщаваща класна стая“ за учениците със СОП, както и за управление на екипен дух, атмосфера на сътрудничество и уважение към уникалността на ученика.

Изследваният взаимовръзка между *Брой ученици със СОП и физическо време за справяне с техните индивидуални потребности* показва наличен контраст в извадката. Установено е значимо различие в броя на подпомаганите ученици със СОП от специалните педагози, което рефлектира върху оценката на достатъчност на физическото време, с което разполагат за справяне с поведенческите, емоционалните и когнитивните потребности на ученика, както и върху удовлетвореността от своя труд. Учителите с по-малко ученици се чувстват значително по-удовлетворени от останалите си колеги.

Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008) твърдят, че интересът на гръцките учители в средното образование към приобщаването на ученици със СОП се засилва, когато имат достъп до специализирани знания, допълнително обучение и стимули за придобиване на професионални квалификации. Подчертава се също, че учителите се нуждаят от мотивация, за да променят своето преподаване и учене в светлината на новите идеи в теорията и практиката на образованието (Mavropoulou, Pandeliadu, 2000; Eldar et al., 2010; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008 ). Въпреки това, нашето изследване не откри корелационни зависимости между, различните нива образователна квалификация и чувството за увереност в научните знания, с които учителите разполагат . Вероятното обяснение за това разминаване в научните констатации е, че доминиращото мнозинство от учителите в нашата извадка е с магистърска степен по Специално образование (87%), а 7% от специалните педагози имат докторска степен. От тази позиция нашите резултати кореспондират с изследвания на Avramidis, Bayliss & Burden (2000), Avramidis et al, (2019), които аргументират, че учителите с висок клас университетско образование имат по-положителни нагласи и са по-уверени в своите

знания и умения да посрещат на изискванията на учениците със СОП

Получената емпирична информация от представителна извадка на специални учители и събрания корпус от техните оценки за учениците и със СОП и тяхната образователна и социална среда създава предпоставки за търсене на обоснована научна информация и за приноса на **по-широките социални фактори** в Гърция за по-мащабното приобщаване към нови социални групи и подготовката за самостоятелен живот в след училищния период.

Изведените факти за доминанта на социалната изолация или отхвърляне на ученика със СОП в по-широките социални среди, за недостатъчност на социалните и здравните услуги в следобедните часове, за по-широк обхват на професионална рехабилитация след завършване на училище, както и за все още съществуващи ограничения във финансовата подкрепа са показателни, че проблемите в приобщаващите среди все още са налице. Те са в съответствие с теоретичната рамка, която спори за ефективността на гръцките масови приобщаващи среди (Lampropoulou-Padeliadou, 1995; Pandeliadou, 2004; Anastasiou-Polychronopoulou, 2009; Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017; Tryfon et al., 2021; Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti, 2021). Образователните условия се влошават при специални обстоятелства като примера с COVID-19, който засегна и повлия на социалната, семейната и училищната среда (Azoulay, 2020; Ebadi & Heidaranlu, 2020; Tadesse et al., 2020; Tsibidaki, 2021; 2020; Pokhrel & Чхетри, 2021 г.). Kourkoutas, Stavrou & Loizidou (2017) подчертават, че факторите, възпрепятстващи включването, са свързани най-вече с практически трудности, като пренаселени класни стаи, забавени диагнози и липса на надеждни мерки за оценка.

Холистичната парадигма, дискутирана в теоретичната рамка, насочва към първостепенната необходимост от вграждане на рехабилитационни услуги в дейностите за развитие на общността. Въпреки това, нашите изследвания потвърдиха, че различни социални проблеми изострят натрупания фон на трудностите в ученето.

Проверката на Хипотеза № 4 показва, че ефективността от ученето на учениците със СОП може да бъде предсказана само от част от проучваните взаимодействия между факторите от поведенческия профил на ученика и от неговата социална среда - училище, семейство и общество. Сред тези фактори с статистически доказано значимо въздействие върху качеството на ученето в средна училищна възраст попадат Физическите проблеми, Проблеми с вниманието и хиперактивност, Образователни ресурси, Семейна подкрепа са именно тези значими фактори със силен ефект върху качествата на ученето. Колкото по-малко проблеми срещат учениците и колкото повече подкрепа получават от семейството, толкова по-добри резултати постигат в средата на масовото училище. Според извършения контрол на взаимовръзките между училищната среда и поведенческите проблеми, представени от учениците със СОП, се оказа, че в училищата, които са подкрепени с повече учителски персонал, учениците имат по-малко поведенчески проблеми.

Влиянието на семейството е особено важно за постигане на висока

академична успеваемост. Ученици, които приемат в голяма степен подкрепа, родителите имат чести контакти с учители по специално образование. Учениците с по-голяма подкрепа от семейството имат значително по-добър профил в основните умения, упражнения и тестове, както и в уроците в училище. Семействата на ученици със СОП, които получават по-голяма училищна психологическа подкрепа, са тези, които са оказали най-голяма подкрепа на учениците. Учениците с по-малко физически проблеми и по-голяма подкрепа от семейството са тези, които се представят най-добре в тази област. Учениците с по-малко проблеми с вниманието и хиперактивност са получили по-голяма подкрепа от семейната среда и от училища с адекватни образователни методи успяват да се представят по-добре в упражнения и писмени тестове. Постиженията по училищни предмети са по-високи за ученици, които получават повече подкрепа от семейството и се сблъскват с по-малко физически проблеми и проблеми с дефицит на вниманието/хиперактивност. Наличието на уважение към учениците със СОП изглежда е независимо от работните отношения на учителите в училищното звено. Наличието на работа в екип, атмосфера на сътрудничество и уважение към учениците със СОП е независимо както от услугите на учителя в специалното образование, така и по-специално в специфичната приобщаваща среда. Адекватността на времето, с което учителите разполагат, за да се справят с поведенческите, емоционалните и когнитивните нужди на учениците със СОП, изглежда е в значима връзка с броя на учениците, които трябва да подкрепят. Учителите с най-малко ученици със СОП са най-доволни от времето, с което разполагат за работа с учениците. В самото училище наличието на подкрепящ климат екипен дух, сътрудничество и уважение към учениците със СОП

Реакцията на обществото оказва съществено влияние върху поведението на учениците със СОП. Изследването показва, че върху учениците с по-различно поведение обществото оказва по-голямо негативно влияние. *Положителните ефекти от обществото варират значително само по отношение на проблеми с дефицит на внимание и хиперактивност, проблеми с опозиционни реакции и поведенчески проблеми.* Учениците с параметри на типично поведение са под по-голямо положително влияние от социалната среда, в която са интегрирани. Реакцията на обществото оказва значително влияние върху поведението на учениците със СОП. При учениците с *атипично поведение* влиянието на обществото е с по-голям негативен ефект.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Холистичният подход е иновативен образователен възглед, който променя традиционните позиции в науката и практиката (Krippner, 1991; Lovat et al., 2010; 2011; Mahmoudi et al., 2012). Това е приобщаващо движение и всеобхватен подход към преподаването, където преподавателите се стремят да отговорят на всички емоционални, социални, етични и академични потребности на учениците в приобщаващ формат на образование. Идеята е да бъдат обхванати всички параметри на ученика, разглеждани като част от цялото, с което се очакват подобрения в крайните резултати и ползи за учениците със СОП (Forbes, 2003; Попзлатева, 2017; Miller, 1992; 2000; Mehta, 2020; Yan et al, 2021 и др.).

Под егидата на холистичната парадигма теоретичната рамка на дисертационния труд се фокусира системно върху факторите, които влияят върху учениците със СОП от приобщаващите среди на средното образование: семейство, училищна среда, общност, и всички важни социални обстоятелства, - образователна, финансова и национална политика, законодателна рамка относно приобщаването, културните ценности (Demir & Kok, 2012). Значимите проблеми и емпиричните факти са систематизирани в следните основни области:

- ✓ Семейна среда на ученици със СОП, ефекти от родителските стилове, роля на участието на родителите върху тяхното обучение за постижения в училище (Epstein, 1995; Avdali, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2005; Brantdt, 2006; Gonida & Urban, 2007; Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Penteri & Petrogiannis, 2013; Li, Hu, Ge & Auden, 2019; Otani, 2019);
- ✓ Диагностика и идентифициране на специални образователни потребности, стилове на преподаване, образователен процес, готовност и нужди на учителите, взаимодействие между семейна и училищна среда, противоречиви условия на преподаване при специални социални обстоятелства като пандемия от COVID-19 (Asbury et al., 2021);
- ✓ Влияния на обществото и актуалните политики в Гърция върху приобщаващото образование (Syriopoulou - Delli, 2010).

Значимостта на проучената проблематика се определя от необходимостта от нови стратегии за оценка на текущото състояние и потенциал на всеки ученик със СОП (Forrest et al., 2013). Реални научни и практически проблеми възникнаха в различни аспекти на холистичната парадигма в приобщаваща среда, тъй като зад ученика със СОП стоят проблемите на семейната, образователната и социалната система, които са във взаимодействие.

Емпиричните данни от дисертационното проучване извеждат доказателства в подкрепа на основната изследователска теза, че в периода на юношеството (средното училище) съществените биологични, когнитивни и личностни характеристики на учениците със СОП и характеристиките на тяхната социално-педагогическата ситуация на развитие търпят качествени промени, което рефлектира и върху тяхното взаимодействие. Това актуализира проблема за тяхното диференцирано разпознаване в контекста на холистичния образователен

модел.

Може да се твърди, че реорганизацията на взаимодействието между новия физически статус – психо-емоционален статус – социалния статус – компетенциите за учене са основен източник за значими промени в индивидуалните профили от проблеми и възможности на учениците със СОП, обучавани в масовото училище. Изследването идентифицира емоционално-поведенчески профили с нормативен, граничен и клиничен характер, които показват идентични разпределения в във всяка от категориите СОП. Това е индикатор за ограничен ефект на биологичния фактор „тип увреждане“. Сред разпознатите симптомокомплекси с клинична и гранична степен на проявления най-висока е честота на тревожните нарушения, афективните нарушения и нарушенията на вниманието. Освен рисковете на възрастта за поява на клинична симптоматика в емоционално-поведенческата сфера, проучването разкрива значимо влияние на биологичния фактор „пол“. Установяват се значими различия в риска за поява на физически (соматични) проблеми при девойките, в сравнение с младежите. От друга страна, при младежите със СОП от масовите училища в значимо по-висока степен се наблюдават клинични нарушения на вниманието, опозиционен и кондуктивен тип поведенческо нарушение. Става ясно, че средното училище се нуждае от разширяване на обхвата на образователните стратегии с нови начини за ранна превенция или справяне с рисковете за психичното здраве на учениците със СОП.

Дисертационното изследване извежда както силно изразено общо влияние на социално-педагогически фактори спрямо базовите компоненти на компетентността за учене, така и диференциран ефект. Наблюдавана е силна връзка между резултатите от ученето на учениците със СОП и подкрепата, която получават от семейството, училището и обществото. Факторът „семейство“ е най-фундаментален за учениците със СОП по отношение на високите училищни резултати и в това отношение значителен принос имат създадените подкрепящи семейството училищни структури. Получените данни за постигане на добър психологически климат и дух на сътрудничества в масовото училище е оптимистичен, но се разкриват и сериозни факти относно нерешени проблеми с професионалния статус на специалните педагози, главно по отношение на неговата натовареност. Въпреки че емпиричното проучване представя редица аргументи за наличие на подкрепяща ученето среда в масовото средно училище, налице са доказателства и за неразрешени проблеми в ежедневието на семеен, училищен и социален живот на учениците.

### *Препоръки за образователните практики*

Резултатите от изследването обобщават за комплекс от фактори, които влияят върху модела на взаимодействие на специалния педагог с ученика и неговите родителите, с училищните власти и с други специалисти (психолози, социални работници и медицински персонал). Изведени са приоритети и фактори в образованието на ученици със СОП в средното училище, които зависят от успешната професионална работа на специалния педагог. Предложените анализи и

констатации насочват към факта, че до настоящия момент (учебната 2022-2023 г.) създаването на йерархична организация между образователни политики, образователни структури, образователни дейности, педагози и специалисти по психично здраве е в начален стадий стартира на същинска реализация в средното училище. Определено предизвикателство е постигането на оптимална координация между Министерството на образованието, съветниците по специално образование, К.Е.Д.А.С.У., старши, масови и специални учители, училищни психолози и служби за психично здраве. В контекста на ускоряването на тези процеси бихме могли да насочим вниманието към разпознати от нас проблеми и възможности за подобрения. След тях са следните:

- ✓ Създаване на училищни и социални условия за по-благоприятна семейна и социална среда на учениците със СОП, като училищна психологическа услуга за родители, ученици, учители, местна общност. Образование на родителите да подкрепят своето дете в придобиване на умения „да се учиш да учиш“, „да се учиш да правиш“, „да се учиш да живееш независимо“ са съществени моменти от холистичните стратегии в образованието;
- ✓ Подобряване на синхрона между националната учебна програма и индивидуализирана образователна програма на ученика, между идентифицираните общи и специални образователни потребности на ученика. Реализацията на тази насока предполага устойчив модел на сътрудничество между консултанти по специално образование, старши учители, училищни специалисти по приобщаващо образование, съветници по специално образование и К.Е.Д.А.С.У., родители, училище и местна социална общност, всеки тип обществени служби за психично здраве и училищна психологическа служба;
- ✓ Конструирани и предлагани в образователната практика на надеждни инструменти и стандарти за оценка и динамично проследяване на напредъка в знанията и уменията на учениците със СОП от всички възрастови групи;
- ✓ Осмисляне, конструирани и прилагани на реалистични модели за интервенция, които предвиждат вариативни параметри на нужното време за справяне с поведенческите, емоционалните, когнитивните и академичните потребности на всеки ученик;
- ✓ Осмисляне на нуждата от регулярна или допълнителна подкрепа на образователните и социалните дейности с учениците със СОП от нов тип специалисти, като консултант по специално образование и помощници-учители;
- ✓ Образователни усилия за промяна на стереотипните социални предразсъдъци към потенциалните възможности на учениците със СОП.;
- ✓ Създаване на организационни структури, които предлагат опит и възможности за заетост, адаптирани към квалификацията на ученика в следучилищна възраст.

Всяка училищна общност е жив организъм с многокомпонентно взаимодействие между ученици, родители, учители, консултанти и всички онези,

които имат отговорни позиции в образователната йерархия. Желаните резултати трудно могат да бъдат оценени в технократски термини, тъй като стъпките на напредък в областта на специалното образование може да са малки; но те са ценни и решаващи за съдбата на всяко дете със СОП

Основният приоритет на холистичната парадигма за семействата, училището и социалната среда е да се гарантира, че учениците със СОП са активни участници във всички аспекти на живота си и че постигат значим напредък в своя житейски опит.

#### *Ограничения на изследването*

Ограниченията в интерпретацията на получените научни данни за системния ефект на вътрешни и външни фактори върху активните процеси на учене при юношите със СОП произтичат от това, че информацията е събрана само от извадка на учители-специални педагози в средните училища. Не са обхванати позициите на общообразователни учители, директори на училища, специални педагогически съветници и представители на министерства, както и мнението на родителите и на самите ученици. Някои ограничения в интерпретацията на научната фактология произтичат от образователния ценз на специалните педагози. Въпреки че извадката е случайна, доминиращи са специални педагози с висока образователна степен по Специална педагогика – магистърска и докторска.

Въпреки това, валидността и надеждността на информацията от дисертационното изследване е оптимално осигурена чрез начина на планиране, стратегиите за събиране на емпиричните данни и тяхната статистическа обработка.

В бъдещи научни изследвания би било особено полезно да се разширят информационните източници за психологическата, образователната и социалната ситуация на учащите се със СОП в средното масово училище, както и да се предложат сравнения за контрасти между приобщаващата среда на гимназии и лицеи.

#### ***Научни приноси на дисертационния труд***

Дисертацията поставя фокус върху холистичния подход към развитието на умения за учене в особената популация от ученици със СОП, посещаващи масови средни училища. Това е новото познание в областта на Специалната педагогика, насочено към готовността на съвременната образователна система да управлява и решава учебни проблеми, произтичащи от взаимодействията между вътрешните биологични, когнитивни, емоционални, поведенчески характеристики на учениците, училищната среда, участието на родителите и социалната среда. Научните постижения на дисертационното изследване биха могли да се представят в три гласни аспекта: теоретичен, методологичен и научно-приложен.

##### *А) Приноси с теоретичен характер*

Теоретичните приноси намират израз в систематизираните аргументи за предимствата на холистичната парадигма в Специалната педагогика за оптимална подкрепа на уменията за учене на учениците със СОП. Защитена е позицията, че текущото оценяване на трудностите и потенциалите за придобиване на нови

умения за учене от учениците със СОП е този ключов момент, който ориентира учителите по специално образование (специални педагози) в избора на адекватни методи и стратегии за координация на активностите в семейството, училището и обществото, както и за създаване на холистична култура за учене и преподаване.

Изследването идентифицира повишен риск за гранично и клинична симптоматика в емоционално-поведенческата сфера и периода на юношеската възраст, които са фактор в училищните постижения на учениците със СОП и следва да попаднат във фокуса на специалистите по психично здраве, но и на семейството и училището.

Проведеното изследване предлага теоретични и собствени емпирични доказателства в защита на научния факт, че посрещането на комплекса от биологични, емоционални, поведенчески, родителски, образователни и социални потребности на учениците със СОП е силно обвързано с тясно сътрудничество между семейството, училището и социалната среда. Идентифицирана е холистична стратегия в специалното образование, проявена чрез тенденции за адаптиране на образователните цели към биологичните, емоционалните, поведенческите и когнитивните потребности на учениците със СОП, за разширено осъзнаване и частично посрещане на родителските потребности, както и текущите реформи в съвременната училищна среда и социалните общности.

#### *Б) Приноси с методологичен характер*

Научен принос е разработената многофакторна методология за извличане на емпирична информация от представителни извадки на специални педагози и ученици със СОП, обучавани в средното масово училище. Приложените количествени стратегии и статистически методи осигуряват надеждност на направените изводи за влиянието на диференцираните взаимодействия между вътрешни и външни фактори върху умението за учене на учениците със СОП в юношеска възраст. Подобна комплексна информация не се предлага в други изследвания в областта на специалната педагогика..

Конструираният изследователски инструментариум е базиран върху съвременни стратегии за експертна оценка, метод на скалирани отговори и събиране на структурирана емпирична информация за специфични биологични, поведенчески, емоционални и когнитивни характеристики на подрастващите със СОП, но и за готовността на образователната, родителската и социалната среда да посрещне текущите потребности по холистичен начин. Високите стойности в проверка за валидност и надеждност по Cronbach-критериите разширяват възможностите за приложение на конструирания изследователски инструментариум в други научни изследвания, като гарантира обективност на събирана емпирична информация.

#### *В) Научно-приложни приноси*

Емпиричното изследване акумулира научни доказателства за позитивни ефекти от прилагането на холистичната парадигма чрез текущите реформи в средната училищна степен на образователната система в Гърция, но също и обратна връзка за трудностите и проблеми, предстоящите за решаване в близка



перспектива.

Специалните педагози са поставени в центъра на образователния процес на юношите със СОП и техните професионални дейности предполагат нови и по-широки компетентности за идентифициране на актуалните и близките потребности на учениците и за синхронизиране на дейностите за тяхното посрещане. Разработеният авторски „Въпросник за приобщаване на ученици със СОП в средните масови училища“ е базиран върху философията на холистичната парадигма и може да бъде използван за текуща оценка на микросистемата и макросистемата на всяка приобщаваща среда, както и за поставяне на реалистични и обективни образователни цели през всяка учебна година.

#### ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

**Kyriakopoulou, M. (2020).** The role of parental involvement for students with Special Educational Needs: Parental influence and tradition. Second Scientific-Practical Conference "Education and the Arts: Traditions and perspectives. SU "St. Kliment Ohridski", "ISSN 2738-8999 (online) pp.650-657,

[https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2021/11/Sbornik\\_Образование\\_Izkustva\\_2021.pdf](https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2021/11/Sbornik_Образование_Izkustva_2021.pdf)

**Kyriakopoulou, M. (2021).** Reflection of COVID-19 on Special Education. Eighth International Conference "Pedagogical Education-Traditions and Modernity" held in VelikoTarnovo, ISBN 2534-9317, pp.150-155

**Kyriakopoulou, M. (2022).** Holistic approach in Special Education. Third Scientific-Practical Conference "Education and the Arts: Traditions and perspectives. SU "St. Kliment Ohridski", "ISSN 2738-8999) (online), pp. 933-943

[https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik\\_Образование\\_Izkustva\\_2022\\_web.pdf](https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2022/11/Sbornik_Образование_Izkustva_2022_web.pdf)

**Kyriakopoulou, M. (2023).** Holistic approach to the development of learning skills of students with Special Educational Needs. Fourth Scientific-Practical Conference "Education and the Arts: Traditions and perspectives. SU"St. Kliment Ohridski").