

САМООЦЕНКА НА ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИТЕ И РЕСУРСНИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА РАБОТА В ПАРАДИГМАТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Проф. д.н. Милен Замфиров,
проф. Емилия Евгениева,
проф. Маргарита Бакрачева**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя анализ на получените качествени резултати от изследване на самооценката на педагогическите специалисти на професионалната комфортност при работа в приобщаваща среда – 151 учители и 150 ресурсни учители. Работата на педагогическите специалисти днес е в процес на приложение и развиване на нова нормативна система и проследяването на тяхната оценка и самооценка е информативно не само за тяхната удовлетвореност, но и за качеството на нормативното обезпечаване на процеса на обучение на деца и ученици с различни способности. На основание на направения анализ се извежда система от изводи, базирани върху субективните самооценки по посока на: необходимостта от целенасочена подкрепа както на общообразователните, така и на ресурсните учители в три посоки: 1) логистична посредством разработване на готови методи за идентификация и ориентиране на необходимите действия за първата група и единни утвърдени диагностични методи за втората група 2) отчитане на спецификата на учебните заведения, в които съществуват различни, но основни за ефективната работа потребности, част от които могат да бъдат решени и локално; 3) регулярно получаване на обратна връзка за целите на подобряване на нормативната уредба.

Ключови думи: приобщаващо образование; надарени деца и ученици; деца и ученици в риск; деца и ученици със специални образователни потребности

1. Теоретична постановка

Промените, които настъпват в образователната среда днес, са свързани с промените на обществения и икономическия живот. Важен момент в тях е обръщането на погледа към личността на децата/учениците и формулиране

на принципите за устойчиво развитие. По този начин се направи завой от урокоцентричния модел на обучение към личностно ориентирания. Подготовката за този преход е правена в продължение на няколко десетилетия, като последователно се мина през моделите на проектно ориентираното обучение, личностно ориентираното, за да се стигне до осмисляне и опит за верифициране на неформалното обучение и образование и отваряне на формалната система на образование към ученето през целия живот и даване на възможност за представяне на квалификация и умения, постигната по пътя на самостоятелното учене (самообучение). Всички тези промени стават в кратко време и в голямата си част довеждат до структуриране на нови педагогически технологии и подходи за управление и оценка, но и до определена несигурност и професионално неудовлетворение на някои от педагогическите специалисти. Резултат, който изисква да бъде наблюдаван и осмислен по посока на възможности за позитивното му трансформиране.

Професионалната удовлетвореност на учителите е предмет на международни изследвания на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD). Постановката, около която се работи, е създаване на рамка, чрез която да се предложат конкретни, преносими и приложими дефиниции за устойчиви учащи се, устойчива учебна среда и устойчиви образователни системи. Тези дефиниции, които са целите на рамката (Защо?), са подкрепени от компоненти на политиката за реагиране (Какво?), която определя приоритетните области за създателите на политики в областта на образованието. След това насоките на политиката за устойчивост (Как?) илюстрират как създателите на политики могат да прилагат тези компоненти по начини, които насърчават устойчивостта на ниво учащ се, по-широка образователна среда и система на политическата екосистема. Накрая, концептуалният компонент разглежда хората и процесите, предприети за постигане на дадена цел (Кой?)¹.

Промените, които настъпват, се класифицират в литературата като силно въздействащи сценарии и възможности – „черни лебеди“ (когато са непредвидени, като пандемията COVID-19), „черни медузи“ (когато са постепенни, като увеличената продължителност на живота или миграцията на хората), „сиви носорози“ (когато са силно очаквани, като промените, въведени от технологиите) или „черни слонове“ (когато не са забелязани или са избрани да бъдат игнорирани, като изменението на климата). Това показва, че промените се случват под различни форми и водят до разнообразни въздействия: следователно действията на създателите на политики за предвиждане, подготовка и адаптиране към такива промени трябва да се превърнат в по-осъзнато, стратегическо начинание².

Промените в образователна среда са формулирани в Стратегията на ИКЕ на ООН за Образование за устойчиво развитие, приета във Вилнюс,

средата на март 2005 г. В нея се посочва, че „Образованието за устойчиво развитие (ОУР) изисква преориентиране от концентрирането изцяло върху знания към разрешаване на проблеми и намиране на възможни решения. Затова образованието трябва да запази своя традиционен фокус върху отделните предмети, но в същото време, да отвори вратите към мулти- и междудисциплинарно изследване на ситуации от реалния живот. Това може да засегне структурата на образователните програми, както и да окаже влияние и върху преподавателските методи, и по този начин да изиска от педагозите да променят своята роля от това да бъдат само и единствено предаватели на информация, а учащите – да променят своята роля от тази да бъдат само приематели. В замяна, двете страни трябва да се обединят в един общ екип“ (параграф 28, т. IV Изводи за образованието на Стратегията на ИКЕ, 2005).

Промените, настъпили в системата на образование, налагат непрекъснато проучване средата на обучение и образование с цел развиване отзивчивостта на системата и създаване на подкрепяща среда за всички участници в нея, в това число и учителите. Такива са ТАЛИС (TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey). Проучванията се правят през четири години. Прогнозно за 2024 година се планира „Модулът на проучването за оценяване на знанията на учителите (TALIS 2024): оценява силните и слабите страни на базата от педагогически знания и ги обвързва с възможностите за учене в рамките на първоначалното обучение на учителите и професионалното развитие с цел разкриване в каква степен и дали учителите са достатъчно подготвени за преподаване през XXI век, например за преподаване в разнородни класове или за използване на съвременни педагогически подходи. Това дава възможност на педагогическите специалисти да поемат отговорност за своята база от знания, подкрепя политиките за привличане и задържане на висококачествени учителски кадри. Като допълнителен модул за оценяване в TALIS 2024, проучването на знанията на учителите изследва как и в кои области могат да бъдат търсени подобрения в качеството на подготовката на учителите и преподаването с цел постигане на по-ефективно обучение на учениците, като се фокусира върху следните въпроси: как може да се подобри подборът и задържането на учителите; как може да се подобри обучението на учителите за по-ефективно преподаване; как може да се подобрят педагогическите похвати за по-ефективно учене?“⁴³.

Тези въпроси не са от последните години, но днес те имат особено силно влияние, тъй като промените се случват в ход и бързото им мотивиране и обяснение са условие за качествено развитие на образователната система. Българските изследователи в областта на образованието в тези десетилетия поставят темата от различни гледни точки. Анализират се проблеми, свързани със: стиловете на преподаване и общуване (Pencheva 2006; Pencheva & Papazova 2006);

удовлетвореността на педагогическите специалисти (Gospodinov 2012; Gospodinov et al. 2013); способността за използване в професионалната работа на геоинформационни и комуникационни технологии от педагогическите специалисти (Naydenov 2021; Mizova et al., 2021);

В тази обща тенденция проблемите, свързани със създаването на приемища среда и развиването на приобщаващи политики, заемат значително място във все повече изследвания (Marcheva 2016; Arsova 2018; Mladenov 2019 и др.) с акцент проблема на децата, които започват своя живот в неравностойно положение. Като цяло, се подчертава, че децата от семейства в неравностойно социално и икономическо положение е по-вероятно да имат лоши материални резултати, лошо здраве и да имат по-ниски академични резултати. Фокус са и по-лошите социални и емоционални компетентности, включително по-ниска вяра в себе си, по-ниска удовлетвореност от живота и повече здравни оплаквания⁴.

В търсене на възможности и подкрепа за децата, които започват бедни, „УНИЦЕФ в България започна изпълнението на пилотния проект „Европейска гаранция за детето“ (ЕГД) с финансиране от Европейския съюз и в партньорство с Министерството на труда и социалната политика. Основната цел е да се разшири достъпът и да се подобри качеството на 4 вида услуги – патронажна грижа за семейства с малки деца; ранна детска интервенция при деца с увреждания и трудности в развитието; качествено приобщаващо предучилищно образование; и насочени към децата и семействата услуги за превенция и подкрепа в 10 пилотни общини на територията на 3 области – Бургас, Сливен и Стара Загора“⁵.

Съвременните теории обръщат внимание на децата в риск поради емиграция. Те са част от групите деца, на които се предоставя приобщаваща подкрепа, но много важен е въпросът, свързан с приобщаването на техните родители. Те са възрастни, родени в чужбина, а работещи и даващи принос в развитието на страната домакин. Полученото образование се разглежда като фактор, оказващ директно влияние на пазара на труда, засягайки както родените във, така и родените извън страната⁶. Затова преодоляването на предпоставките за попадане в групата на децата в риск на децата мигранти минава през решаване на приобщаването на техните родители и семейства.

За нуждите на образователната система у нас е разработен инструментариум за ранно идентифициране на ученици в риск от преждевременно напускане на образователната система и диференциран подход при определяне на потребностите им от предоставяне на индивидуална подкрепа⁷. Като „преждевременно напуснали училище“ се определят лицата между 18 – 24 години, завършили едва основна форма на обучение или обучение“. През годините изследвания в тази връзка са представяни от Института за изследвания в образованието⁸ (Raykova, Boykina 2020).

Тази многообразна обществена и икономическа картина поставя пред учителите важни задачи и изисквания, за които се налага те да получат подкрепа и допълнително обезпечаване с ресурси и подобрения на приемащата среда.

2. Постановка на емпиричното изследване

Всяко звено, насочено към обучението и подготовката на учители, следва да има основен приоритет в подготовката на студентите за реалните нужди на практиката. Именно това насочи интереса ни към проучване на начина, по който общообразователни и ресурсни учители оценяват подготовката си за разпознаване и работа с четирите категории деца и ученици, обхванати от приобщаващото образование.

Целта ни е да идентифицираме актуалните затруднения в работата с деца и ученици в риск и надарени деца и ученици в работата на ресурсните и общообразователните учители, както и профила на себевъзприемането и потребностите, заявени от тях.

Въпросникът е разработен за нуждите на изследването и включва 43 въпроса, които са насочени към всяка категория деца и ученици. Тук са представени отговорите на два от тях. Първият е от компонента за себеопределяне на нивото на подготвеност, а вторият – от компонента за оценка на приобщаващото образование: „Моля, отбележете доколко сте запознати с Наредбата за приобщаващото образование“ с възможни отговори не съм запознат(а), запознат(а) съм в известна степен и напълно съм запознат(а) и един айтем за обща оценка „Приобщаващото образование се отразява на постиженията на учениците без проблеми“ с 5-степенна ликертова скала за отговор от напълно несъгласен до напълно съгласен.

Четири от въпросите са отворени и търсят мнението на учителите за това как останалите деца/ученици от групите/класовете се отнасят към децата/учениците със СОП, в риск, с хронични заболявания и надарени. Отговорите от тези четири въпроса ще са на вниманието ни в настоящия анализ.

Изследването е проведено онлайн с платформата surveys.com през месец май 2022 г. В изследването са обхванати 301 респонденти, 151 общообразователни учители и 150 ресурсни учители, относително равномерно разпределени по възраст, стаж, месторабота и населено място.

Възрастта на участващите респонденти се движи в профила на педагогическите специалисти в образователната сфера, като под 35 г. са 29%, 35 – 45 г. са 33%, 45 – 55 г. са 20% и над 55 г. – 19%. Малко по-висок е процентът на учителите под 35 години за сметка на тези, които са над 55 години. Тенденция, която вероятно се променя в последните няколко години в резултат на промяна на заплащането на труда, заради което е и намалял процентът на напускащите до 40 години професията.

Наблюдаваната тенденция се потвърждава и от разпределението на стажа на респондентите. Значително по-висок е процентът педагогически специа-

листи със стаж под 5 години – 34%, докато до 10 години е 20%, до 20 години – 24%, и над 20 г. – 22%.

Респондентите, които работят в столицата, са 64%, в голям град – 16%, и по 10% – в малък град и в село.

Балансирано е разпределението им по отношение на етапа на обучение, в който работят: в детски градини са 45%, в начален етап работят 26%, в прогимназиален – 21%, и в гимназиален – 8%.

3. Резултати от изследването

Анализът, който е на вниманието ни в настоящата обосновка, е свързан с отговорите на свободните въпроси. Този тип качествен анализ обичайно е съпътстващ количествения анализ и това е понятно, от гледна точка на търсенето на системи от фактори, които влияят на една или друга тенденция в развитието. В същото време, динамиката на промените е толкова голяма, че много пъти нейното качествено отразяване и интегриране в процеса зависят от субективното възприемане. В последните години много внимание се отделя на рефлексията на света, но малко се анализира преднамерено. В този смисъл е предприетият настоящ анализ на отговорите на четирите въпроса с отворен отговор.

Четирите въпроса с отворен отговор са формулирани еднотипно по отношение на четирите категории деца/ученици, обхванати от Наредбата.

– *Методите* – „Какви методи познавате/прилагате за определяне на децата/учениците, с които работите, като надарени (в риск) със СОП / хронични заболявания?“.

– *Ресурсите* – „Моля опишете основните ресурси, с които разполагате в учебното заведение“.

– *Взаимоотношенията в класа* – „Ако в класа ви има ученици в риск, как се отнасят останалите деца към тях?“; „Ако в класа ви има надарени ученици, как се отнасят останалите деца към тях?“; „Ако в класа ви има ученици със СОП/хронични заболявания, как се отнасят останалите ученици към тях?“.

– *Добрите практики* – „На базата на опита си през миналите 6 години какво смятате, че може да улесни работата ви и философията на приобщаване?“.

При формулирането на въпросите се търси логиката на процеса от неговото:

– *установяване*,

– през неговото *описание* и *наблюдение* на развитието му в процеса на обучение

– и представяне на *решения*.

Затова се поставя акцент върху *номинирането на методи*, които използват педагогическите специалисти при определяне на дадено състояние на децата/учениците за установяване формата на необходимата подкрепа. Търсенето изброяване на методи може да бъде и форма на верификация на твърденията от

структурирания въпрос, свързан с познаването на Наредбата за приобщаващо образование.

Познаване на Наредбата и категориите обхванати деца/ученици

В отговорите си 70% от учителите посочват, че познават в дълбочина Наредбата за приобщаващото образование, 28% смятат, че я познават в известна степен, а 2% посочват, че не са запознати със съдържанието ѝ. Очаквано, ресурсните учители са по-добре запознати в сравнение с общообразователните учители (фиг. 1, phi and Cramer's V = 0,298; $p < 0,05$).



Фигура 1. Процентно разпределение на отговорите за степента на познаване на Наредбата за ПО

При диференцирането на познаването на Наредбата за приобщаващо образование по отношение на някои от наблюдаваните групи деца се получава следната описателна картина в отговорите им по отношение на:

Методите – „Какви методи познавате/прилагате за определяне на децата/учениците, с които работите ... (даровити, риск, СОП)“.

Относно познаването и прилаганите методи за определяне на децата/учениците като надарени една трета от респондентите посочват, че няма такива деца/ученици в групите/класовете, с които работят. Посочените от останалите методи за идентифициране на надарени деца показват известно размиване в отговорите. Поравно могат да бъдат групирани конкретни и аргументирани и по-обща определения.

Аргументираните отговори включват линии, групирани в следните категории:*

– диагностични методи: *„Тестове и експерименти, изследване на интересите, способностите и подходите при работа върху конкретни задачи, тестове, естествени експерименти, рейтинг-скали за креативност и избирателна активност“*;

– общонаучни методи използвани в образованието: *„Наблюдение; комплексни въпросници към ученици, техните родители и учители“*;

– форми на дейностно обучение като: *работа по проекти и занимания по интереси“*;

– диференциран подход спрямо изискванията на ДОС: *„С изяви в състезания, олимпиади“*; *„С интереси по определен учебен предмет или област на изкуството или спорта“*; *„Чрез работни листове, където задачите са по-сложни“*; *„Работа с помагала, които са за напреднали ученици, и др.“*; *„Методи и средства, доказващи познанията на детето/ученика над ДОС. Обичайно детето се развива силно в една или две области“*; *„Знанията и уменията им да надвишават нормативните изисквания“*.

– Модели на поведение: *„Наблюдение, характеристика на поведение, характеристика на креативност, определяне и наблюдение на интересите“*.

По-общите номинации са не съвсем точни, като например: *„Текуща диагностика“*, *„Методи, свързани с дарбите на децата“*, *„Наблюдение“*, *„За определяне на деца като надарени подходящи са игрови, музикално-игрови, словесни, методи на упражнението и арттерапевтични методи“*, *„Проективна методика“*.

По отношение на методите, които учителите познават и прилагат за определяне на деца/ученици в риск, също една трета от учителите (83-ма) са посочили, че не познават такива методи и 81 – че няма такива деца/ученици в групите/класовете, с които работят. Останалите 147 са хетерогенни и равномерно могат да бъдат отнесени към следните категории:

– определения за рисков поведение;

– даване на определения за деца в риск;

– неточни отговори и аргументирани отговори, които показват яснота за действие.

Отговорите, свързани със заложените показатели за риск, са основно от:

– социално-демографски ред: *„Разговор, работни листове, карта за оценка на образователните потребности“*, *„След определяне степента на риск на базата на събраната информация се оценява: детето не е в добро физическо и психическо състояние; не може да се грижи само за себе си; родителите не*

* В наклонен шрифт в кавички са представени индикативни отговори на респондентите.

полагат грижи за детето“, „Деца, които рядко посещават училище, не покриват ДОС и родителят не е активен партньор, а даже и пречи на процеса“;

– и по-рядко засягат динамиката в профила: „Деца с девиантно поведение, деца много затворени. При разговори с родители с промени в социалния и семейния статус и др.“.

Често са дадени определения за деца/ученици в риск, а не методи за разпознаване: „Деца, живеещи в крайна бедност, деца в риск от отпадане от образователната система, деца със сериозни поведенчески проблеми и др.“, „Деца, жертва на насилие, злоупотреба или друг вид унизително отношение. Дете в риск се води и това, което е застрашено от отпадане в училище“.

Аргументираните отговори: „Опознавам родителите му и самото дете и това е достатъчен показател дали детето може въобще да е в риск, за начало“, „Доверявам се на хора с повече опит и до срещи на целия ни екип за подкрепа“.

Неточни спрямо въпроса отговори: „Общоприети методи!“, „Проследяване на напредъка чрез тестове, устно изпитване“, „Метод „Световно кафене“, „Методи, свързани с риска на детето“, „Въвеждане/реализиране на дейности за интеркултурно образование“.

По отношение на методите за идентифициране на деца и ученици със СОП/хронични заболявания 25 респонденти са посочили, че няма такива деца/ученици, а 17 – че не познават такива методи.

В тази категория най-много са отговорите, които показват добра ориентация и насока за:

– бъдещи действия: „При децата със СОП наблюдавам поведението, трудностите в общуването и в процеса на обучение. Идентифицирам дефицитите и разговарям с родителите за насочване към подкрепа“, „На първо място се проучва историята на случая. Запознаване с медицинската документация. Проучване мнението на различни специалисти – лекар, психолог, логопед, педагог и др., разговаря се с родителите на детето, наблюдение на детето. Допълнително изследване при необходимост на равнището на психично и физическо развитие чрез подходящи за възрастта на детето диагностични тестове“, „Провеждане на обследване на образователните потребности на детето“, „При наблюдавани особености се провеждат разговори, консултации с външни специалисти (ресурсен учител, психолог, логопед), посещаващи детската градина“;

– включително посочени конкретни методики: „Наблюдение, диагностика на внимание, памет, концентрация, ниво на развитие на фина и груба моторика, ЕГР, реактивност на стимули и т.н.“, Матанова – Тодорова, Фонологично осъзнаване – Щерева, Дортмундски тест“, „Методика за оценка на развитието на Манова-Томова. Клинично наблюдение. Тестове за внимание – проба на Рутер. Тест за училищна готовност на проф. Калчев. Тест за памет – 10 думи на Лурия. Хипотези за развитието по рисунка на човек“, „Функционална оценка на състоянието на детето/учениците; опознаване на индивидуалните способности

и потребности; комплексно оценяване на инд. способности, знания и умения; оценка на речевото развитие; оценка на процесите на разбиране, съхранение и възпроизвеждане на информация; оценяване на семейното функциониране“.

При 40 от респондентите отговорите са определения: „Със специални образователни потребности са децата, които не се справят с приетия в масовото училище образователен минимум, и причина за това е едно от следните увреждания: интелектуална недостатъчност; физическо увреждане; сензорно увреждане; езиково говорно нарушение; множество увреждания“, „С двигателни, сензорни, интелектуални затруднения; аутизъм и др.“, „Провеждане на обследване на образователните потребности на детето“.

При 30 от респондентите са общите и неточните отговори: „Анкети, дид. тестове, количествени методи, наблюдение и др.“, „Анкета“, „В зависимост от потребностите, демонстрационни, игрови, онагледяване, психологически техники“.

Картината, която се очертава, е много сложна и показва известен нормативен дефицит или по отношение на добре структуриран протокол за действие при идентифицирана потребност на детето/ученика, или по отношение на достатъчно проведени обучения на педагогическите специалисти за самостоятелно организиране и планиране на идентифициране, описание и планиране на вида на подкрепата.

Ресурсна обезпеченост през погледа на учителите

Вторият въпрос със свободен отговор е по отношение на *ресурсите* – „Моля опишете основните ресурси, с които разполагате в учебното заведение“.

Описанието от респондентите следва логиката на техните структурирани отговори:

- за 23% от респондентите, учебното заведение, в което работят, разполага с достатъчен ресурс, за да удовлетвори потребностите на такива ученици;
- при 60% мнението е, че учебното заведение се справя до известна степен с тази задача;
- докато 17% от респондентите докладват, че училището няма достатъчен ресурс.

Респондентите посочват, че работят в съдействие с ЦОП, медиатор от общността, РЦППО, както и че използват електронни ресурси на е-просвета: учебници и помагала. Основно затруднение са тежките случаи, както и полеките, за които учебното заведение не разполага с екип.

Атмосфера и приемане в общността

Картината по третия въпрос, свързан с *взаимоотношенията в класа*: „Ако в класа ви има ученици в риск, как се отнасят останалите деца към тях?“, „Ако в класа ви има надарени ученици, как се отнасят останалите деца към тях?“, „Ако в класа ви има ученици със СОП/хронични заболявания, как се отнасят останалите ученици към тях?“, показва следната тенденция.

Картината за децата в риск е следната.

Учениците в риск са приети добре от съучениците си според най-много от респондентите – 115 отговора. Според 70 от тях няма ученици в риск, с които работят; 69 смятат, че съучениците на тези деца се отнасят зле към тях, 27 от респондентите дават неинформативни отговори и не на последно място са 20-те учители, които не са отговорили.

Позитивните поведения са определени по следния начин: „Приемат ги, помагат“, „с изключително разбиране“, „дружелюбни“, „отнасят се добре“, „състрадателно“, „с внимание“, „с разбиране“, „подкрепящо“, „помагат, грижат се“, „децата са изключително толерантни към съучениците си в риск, опитват се да ги адаптират към всички“, „децата в повечето случаи са толерантни“.

Като негативно отношение са посочени: „Избягват ги, не дружат с тях“, „Отбягват ги, често са нарочени от другите и са тормозени“, „Нетолерантно, подиграват се, не разбират житейската му ситуация“, „Отношението е негативно“, „За съжаление, не се приемат; в днешно време децата са лоши и не проявяват толерантност и съчувствие към останалите, независимо дали е дете, или възрастен“, „В повечето случаи ги приемат, но трудно ги приобщават и социализират към тях; невинаги са приети в класа“, „Странят, отбягват ги!“, „пренебрежително“, „подиграват детето и странят от него“.

Категорията неинформативни отговори включва: „Отнасят се нормално“, „отношението на децата към учениците в риск е според тяхното поведение“, „задоволително“, „различно“.

Картината за надарените деца е близка.

За отношението към надарените деца/ученици най-много учители (121) са посочили, че няма такива деца/ученици, а според 99 отношението към такива деца е положително. Докато 38 от респонденти не са отговорили, а на 27 отговорите не са информативни. Само 16 учители намират негативно отношение към надарените деца/ученици.

Към неинформативните отговори са отнесени: „Надарените деца не са с видими отличителни белези и няма различно отношение към тях“, „Няма специално отношение към тях“, „Децата не правят разлика в това отношение“, „Зависи от преподавателя“. Отговорите, показващи негативно отношение, са: „надарените деца са самотни и неразбрани“, „в известна степен завиждат“, „с недоверие към различните“, „подигравателно, наричат го с епитети, поставят му етикет“, „в известна степен се усеща завист от страна на останалите в класа“.

Положителното отношение е изразено в отговори като: „Ако ученик прояви дарба в дадена област, останалите ученици проявяват положително отношение и изразяват похвала“, „Увелича ги желанието за непознатите и интересни

сфери, за които другите имат какво да разкажат“, „приятелски и с респект“, „търсят помощ от тях“, „с разбиране“, „добре, гледат да му подражават“.

Картината за децата със СОП/хронични заболявания е следната.

Според 159 от учителите останалите ученици от класа се отнасят добре с децата със СОП/хронични заболявания. Според 50 от учителите, които са свидетели, отношението е по-скоро негативно. Мнението на 40 учители е, че не работят с такива деца/ученици, а 27 учители са дали уклончиви отговори и 25 не са отговорили.

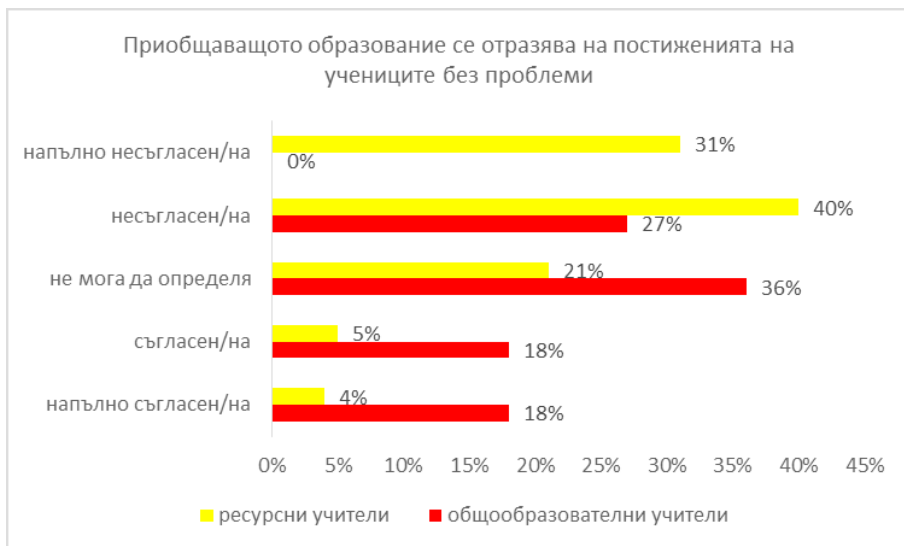
Позитивно отношение, изразено в отговорите: „С разбиране и подкрепа“, „добре“, „понякога като към нормални, но в повечето случаи в детската градина децата не разбират защо тези деца са по-различни“, „помагат им, когато имат нужда“, „включват ги в общи мероприятия на класа и се радват на успехите им“, „приобщават ги“, „толерантно“, „подкрепящо“, „приятелски“, „отнасят се с разбиране и полагат усилия за приобщаване“. Примерите за негативно отношение включват: „Като цяло, отношението е на неприемане и допълнителни ангажменти, с които няма желание и мотивация да се работи“, „Не са приети от тях; винаги са приети в класа“, „В повечето случаи ги приемат, но трудно ги приобщават и социализират към тях“, „нетактично“, „пренебрежително“, „отнасят се дистанцирано“, „в повечето случаи не го отразяват или се дразнят“, като тук са отнесени и отговори за отношението на децата/учениците със СОП: „Подкрепят ги, помагат им, но децата със СОП не се държат добре с останалите ученици от класа. Обиждат ги и държат винаги да е на тяхното“.

Нееднозначните отговори са: „Ако детето е по-плахо, често другите му помагат“, „отношението на децата към учениците със СОП/хронични заболявания е според тяхното възпитание“, „някои се сприятеляват с тях и им помагат, а други ги дразнят, подиграват им се“, „в различните случаи различно. Има деца, които избягват общуването с връстници“, „Някои са отхвърлени, други са добре приети. Строго индивидуално е“.

Оценка за ефекта на приобщаващото образование

Влиянието на опита на респондентите в процеса на приобщаващото образование е интересен с това, че има различна гледна точка между мнението на общообразователните учители и ресурсните учители по отношение на влиянието му върху постиженията на учениците, които не се нуждаят от подкрепяща дейност в процеса на приобщаване (фиг. 2).

Общообразователни учители смятат, че разработването на приемаща среда за всички ученици се отразява на тези, които нямат нужда от подкрепа (36%). Толкова от тях нямат мнение по проблема – 36%. Това прави повече от половината общообразователни учители пасивни и/или негативно настроени към създаването на приемаща среда. Несъгласие с това твърдение заявяват (31%)



Фигура 2. Разлики в оценката на приобщаващото образование

от ресурсните учители. Несъгласие не заявява нито един от общообразователните учители. Факт, чиято тенденция може да бъде обвързана и с представените по-горе свободни отговори.

Оценка на учителите за необходимите ресурси, които да улеснят работата им и философията на приобщаване

Допълнителна светлина по въпроса е потърсена в отговорите на въпроса, с който респондентите определят на базата на опита си през миналите шест години какво смятат, че може да улесни работата им и философията на приобщаване. Отговорите са отнесени съдържателно към категориите осигуряване на повече специалисти (71), административна подкрепа (62), не знам и не отговорили (55), осигуряване на ресурси (53), обучения (51) и работа с родители (50). Генерираните отговори са 342, повече от броя респонденти, тъй като няма ограничение в полето за свободен отговор.

Водещата категория човешки ресурс съдържа отговори като: „Отделно липсват специалисти във всяко училище и детска градина“, „Ако до мен винаги има специалист, който ме подпомага“, „Ако училището има финансова възможност да има администратор ... социален работник“, „Ресурсни учители за повече часове и база“, „осигуряване на помощник на учителя във всяка група в ДГ“, „Назначаване на асистент на учителя в зависимост от тежестта на заболяването на дете със специални образователни потребности“.

Категорията отговори, групирани в административна подкрепа, се илюстрира със: „Съдействие от страна на институциите, по-малко бюрок-

ратизъм, а повече лични посещения от специалисти“ „Намаляване на общия брой деца в паралелките“.

Категорията осигуряване на ресурси включва отговори като: „Обогатяване на материалната база. Дигитални помощни средства. Бързи диагностични тестове. Кратка документация“, „Работни листове и адаптирани учебни материали“, „Да ми предоставят кабинет и материали“.

Отговорите, свързани с обучения, включват: „Обучителни курсове, семинари“, „Обсъждане и дискутиране на конкретни казуси, излизане от рамката на общите норми“, „Масовите педагози да имат задължителни обучения относно приобщаващото образование“, „Кратки методи за диагностициране“, „Запознаване на всички родители в групата на детската градина/класа с концепцията за приобщаване, за да подготвят и собствените си деца да са по-търпеливи и приемащи“.

Категорията работа с родители включва: „Работа с родители. Те не съдействат изобщо. Предимно са родители алкохолици, неграмотни“, „Повишаване на осведомеността за приобщаващо образование на децата, учениците и техните родители. Включване на социални психолози за подкрепа на родителите на децата и учениците със СОП, в риск и тези на надарените деца“.

4. Дискусия

Представените отговори водят до заключението, че процесът на приобщаване се намира все още във формален етап на развитие, което го прави тромав и словесно недобре дискутиран от страна на респондентите. Причините за това може да се търсят както в краткото време, което е минало от отварянето на общообразователната учебна среда за всички ученици, така и в трудното формиране на ново разбиране за ролята и мястото на различните подрастващи в бъдещата структура на обществения и икономическия живот, към което имат отношение и разбирането и приемането на философията на устойчивото развитие и необходимостта всеки да има своя принос в обществото.

Това поражда и основния ни фокус – да бъдат разтоварени учителите и процесът, който те организират, от товара и предпоставките за претоварване чрез създаването и въвеждането на ясни индикатори и насоки към кого да се обърнат в случай на нужда. Смятаме, че създаването на протокол за действие е липсващият елемент във веригата, който да допринесе за лесен начин за реализацията на философията на приобщаване. Диагностичните индикатори се считат като най-важен необходим инструмент и от двете групи педагогически специалисти. Това разглеждаме като възможност за облекчаване и по-ефективно реализиране на образователния процес, както и намаляването на възприеманата натовареност и стрес.

На основание на направения анализ може да се обобщи необходимостта от целенасочена подкрепа както на общообразователните, така и на ресурсни-

те учители. Категориите, към които е важно да бъдат насочени усилията, са свързани с ресурсното обезпечаване. На първо място, може да се посочи нуждата от разработване на готови методи за идентификация и ориентиране на необходимите действия за общообразователните учители и единни утвърдени диагностични методи за ресурсните учители. На второ място, следва да се вземе предвид спецификата на учебните заведения, в които съществуват различни, но основни за ефективната работа потребности, част от които могат да бъдат решени и локално. На трето, но не по значимост място е целесъобразно регулярно търсене и получаване на обратна връзка за целите на подобряване на нормативната уредба. По този начин може да се реализира ефективно концепцията на приобщаващото образование по максимално благоприятен начин както за всички категории деца/ученици, обхванати от Наредбата, така и за останалите деца/ученици в групите/класовете.

Благодарности

Публикацията е по проект „Образователен модел за идентифициране и диференцирани подходи в работата с ученици със специални образователни потребности, хронични заболявания, ученици в риск и талантиливи ученици в българското приобщаващо образование“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ (договор № КП-06-Н50/8 от 14.07.2021 г.).

БЕЛЕЖКИ

1. Education Policy Outlook (2021). Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook_4cf5b585-en, 1 August 2022.
2. Пак там.
3. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey, Retrieved from <https://www.oecd.org/education/talis/>, 1 August 2022;
Teacher Knowledge Survey (TKS) assessment module, Retrieved from <https://www.oecd.org/education/cei/teacher-knowledge-survey-background.htm>, 1 August 2022.
4. Policy Insights, Centre on Well-being, Inclusion, Sustainability and Equal Opportunities (2022). Starting unequal: How's life for disadvantaged children? Retrieved from <https://www.oecd.org/wise/Starting-unequal-How-is-life-for-disadvantaged-children-Policy-Insights-July-2022.pdf>, 1 August 2022.
5. UNICEF, Annual report 2022. (2022) Retrieved from https://www.unicef.org/bulgaria/media/13051/file/BGR-Annual_report-2021_BG.pdf, 1 August 2022.
6. OECD (2022). Education Indicators in Focus. How has educational attainment influenced the labour market outcomes of native- and foreignborn adults? Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/338053c6-en.pdf?exp>

res=1659731561&id=id&accname=guest&checksum=266F291CDCE307CDC24FC5A0D8204220, 1 August 2022.

7. Проект „Подкрепа за успех“, финансиран от Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ 2014 – 2020.
8. Публикации на Института за изследвания в образованието, retrieved from <https://ire-bg.org/work-publications/>, 1 August 2022.

Acknowledgments & Funding

The article was prepared with the financial support of Funding agency FNI, Grant number КП-06-Н50/8 from 14.07.2021.

REFERENCES

- ARSOVA, M., 2018. Priobshtavashto obrazovani na deca Iuchenicis as SOP – edna svetovna politika. *Proceedings Scientific and Practical Aspects of Inclusive Education*, pp. 30 – 38. Sofia: St. Kliment Ohridski University. (In Bulgarian).
- GOSPODINOV, D., 2012. *Upravlennie na choveshkite resursi v uchilishtni organizatsii*. Sofia. (In Bulgarian).
- GOSPODINOV, D.; YANAKIEVA, S.; GALABOVA, A.; RADKOVA, A. & NIKOLOVA, V., 2013. *Udovletvorenost ot profesionalnia trud pri uchitelite*. Sofia: Avangard Prima.
- MARCHEVA, P., 2016. Konceptia na priobshtavashtoto obrazovanie. *Pedagogichesko Spisaniie na Velikotarnovskia Universitet*, no. 1, pp. 41–49. Available at: [https://www.uni-vt.bg/userinfo/1475/pub/16536/34%20\(1\).pdf](https://www.uni-vt.bg/userinfo/1475/pub/16536/34%20(1).pdf).
- MIZOVA, B., PEYTCHEVA-FORSYTH, R., GOSPODINOV, B., 2021. Challenges to the development of teacher's professional digital competences – Bulgarian perspective. *AIP Conference Proceedings*, 2333 (1): 050012. doi:<https://doi.org/10.1063/5.0041818>.
- MLADENOV, T., 2019. Priobshtavashtoto obrazovanie I horata s uvrejdania: ot grija, lechenie I blagotvoritelnost kam spravedlivost I prava. *Sociologicheski problemi*, vol. 1, pp. 59 – 78. (In Bulgarian).
- NAYDENOV, K., 2021. Innovative Educational Practices and Policies through the Application of Geoinformation Systems and Technologies. *Strategii na obrazovatelната i nauchната politika-Strategies for Policy in Science and Education*, vol. 29, no. 5, pp. 481 – 491. <https://doi.org/10.53656/str2021-5-4-geoin>.
- PENCHEVA, E. & PAPAZOVA, E., 2006. Lichnostna tipologia v balgarskoto uchiliste – sravnitelен анализ. *Psychological Research*, no. 1, pp. 23 – 37. (In Bulgarian).

PENCHEVA, M., 2016. Razlichiya mejdy pokoleniyata i tehni proekcii varhu stila na uchene. *Nauchni trudove na Rusenski universitet*, T. 55, seriya 5.1.

SELF-ASSESSMENT OF GENERAL EDUCATION AND RESOURCE TEACHERS TO WORK IN THE PARADIGM OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article analyzes the qualitative results obtained from a study of pedagogical specialists' self-assessment of their professional comfort working in an inclusive environment – 151 teachers and 150 resource teachers. The work of pedagogical specialists today is in the process of implementation and development of a new normative system, and tracking their evaluation and self-assessment is informative not only for their satisfaction, but also for the quality of normative provision of the process of education of children and students with different abilities. On the basis of the analysis, a system of conclusions based on the subjective self-assessments is made in the direction of: the need for targeted support of both general education and resource teachers in three directions: 1) logistical through the development of ready-to-use methods for identification and orientation of the necessary actions for the first group and unified validated diagnostic methods for the second group; 2) taking into account the specificities of educational institutions, where there are different but essential needs for effective work, some of which can be addressed locally; 3) receiving regular feedback for the purpose of improving the regulatory framework.

Keywords: inclusive education; gifted children and students; children and students at risk; special educational needs

✉ **Prof. Milen Zamfirov, DSc.**

ORCID iD: 0000-0003-2231-015X

Web of Science Researcher ID: AEH-5699-2022

Prof. Emilia Evgenieva, PhD

ORCID iD: 0000-0001-5417-7715

Web of Science Researcher ID: AAM-4903-2021

Prof. Margarita Bakracheva

ORCID iD: 0000-0002-2939-3288

Web of Science Researcher ID: AAL-2154-2021

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: mzamfirov@uni-sofia.bg

E-mail: e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg