

НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ И СПЕЦИАЛИСТИ

ЗА МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ ЗА  
РАБОТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ  
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ



Сийка Чавдарова – Костова

# НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ И СПЕЦИАЛИСТИ: ЗА МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ ЗА РАБОТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

септември 2013 г.



Издава: Сдружение „Младежки форум 2001 – Разград“

Адрес: град Разград 7200, ул. „Дончо Сумпаров“ 49, вх. Г, ап.15

Електронна поща: [yforum2001@yahoo.com](mailto:yforum2001@yahoo.com); [office@yf2001.org](mailto:office@yf2001.org)

Интернет страница: [www.yf2001.org](http://www.yf2001.org); [www.smile.yf2001.org](http://www.smile.yf2001.org)

**ISBN: 978-619-90150-3-2**

**ISBN: 978-619-90150-4-9 (електронна книга)**

Автор: Проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова – преподавател в СУ „Свети Климент Охридски“, град София.

Рецензент и редактор: Проф. дпн Нели Иванова – преподавател в СУ „Свети Климент Охридски“, град София.

Наръчникът е изработен по проект „Усмивки за всички деца: Подкрепа за децата със специални образователни потребности от област Разград“, инициатива на Сдружение „Младежки форум 2001 – Разград“.

Проектът се реализира от месец декември 2011 г. до месец декември 2013 г., с териториален обхват седем общини в област Разград.

Проектът има за цел да подобри подкрепящата среда, да се разработят програми за обучение и професионална подготовка на учители и да се промени обществената нагласа в подкрепа на интегрираното обучение в област Разград.

В Наръчника са използвани материали от практиката на автора; коментари и анализи на ресурсни учители и преподаватели от област Разград с опит в работа с деца със СОП.

Благодаря сърдечно на екипа на проект „Усмивки за всички деца: Подкрепа за децата със специални образователни потребности от област Разград“: Елин Харизанов – ръководител, Дилиана Георгиева – координатор и Георги Милков – експерт.

Отправлям своите благодарности за сътрудничеството към учители и ресурсни специалисти от област Разград. Чрез споделения богат опит от работата с деца със специални образователни потребности, в Наръчника намериха приложение актуални истории от ежедневието, които се надявам да бъдат полезни на Вас – читатели.

Публикацията се издава в рамките на проект „Усмивки за всички деца: Подкрепа за децата със специални образователни потребности от област Разград“, осъществяван от Сдружение „Младежки форум 2001 – Разград, с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ 2007 – 2013, съфинансиран от Европейски социален фонд и Република България, договор BG051PO001 – 4.1.04-0018.



Европейски съюз

Проект „УСМИВКИ ЗА ВСИЧКИ  
ДЕЦА: Подкрепа за децата  
със специални образователни  
потребности от област Разград”



Европейски социален фонд



МЛАДЕЖКИ ФОРУМ  
2001-РАЗГРАД

Схема за предоставяне на безвъзмездна  
финансова помощ: BG051PO001-4.1.04  
„Подпомагане на обучението на деца и  
ученици със специални образователни  
потребности”,

Договор BG051PO001-4.1.04-0018



СОУ „Христо Ботев”

СИЙКА ЧАВДАРОВА – КОСТОВА

---

# НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ И СПЕЦИАЛИСТИ ЗА МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ ЗА РАБОТА С ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

---

София, септември 2013 г.

Проектът се осъществява от „Младежки форум 2001-Разград“, с финансовата подкрепа на  
Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ 2001-2013, съфинансирана от  
Европейски социален фонд и Република България, по договор: BG051PO001-4.1.04-0018

## РЕЧНИК НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ СЪКРАЩЕНИЯ

|     |                                          |
|-----|------------------------------------------|
| ДЗИ | държавни зрелостни изпити.               |
| ДОИ | държавни образователни изисквания.       |
| ДЦП | детска церебрална парализа.              |
| ЛУИ | лека (степен на) умствена изостаналост.  |
| ПУ  | помощно училище.                         |
| ОУ  | основно училище.                         |
| РИО | регионален инспекторат по образованието. |
| СОП | специални образователни потребности.     |
| УВП | учебно-възпитателен процес.              |

## СЪДЪРЖАНИЕ

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Въведение.....</b>                                                                                       | <b>4</b>  |
| <b>1. Основания на процеса на интегрираното обучение<br/>на деца със СОП в масовото училище.....</b>        | <b>5</b>  |
| <b>2. Педагогически измерения на процеса на интегриране<br/>на деца със СОП в масовото училище.....</b>     | <b>16</b> |
| 2.1 Основни въпроси с методически характер.....                                                             | 17        |
| 2.2 Ролята на учителя в процеса на интегриране на деца със СОП ....                                         | 20        |
| <b>3. Родителите и интегрирането на деца със специални<br/>образователни потребности.....</b>               | <b>25</b> |
| <b>4. Практически опит в областта на интегриране на деца<br/>със СОП в училищата в област Разград .....</b> | <b>29</b> |
| 4.1 Гледната точка на учителите от интегриращите училища .....                                              | 29        |
| 4.2 Гледната точка на ресурсните учители.....                                                               | 37        |
| <b>Обобщение .....</b>                                                                                      | <b>46</b> |
| <b>5. Приложения .....</b>                                                                                  | <b>47</b> |
| <b>6. Литература.....</b>                                                                                   | <b>65</b> |

# Въведение

Интегрираното образование е несъмнено предизвикателство пред българската образователна система, която трябва да осигури условията за успешното му осъществяване.

Независимо, че през последните десетина години се направиха редица стъпки по посока утвърждаването на мястото на децата със специални образователни потребности (СОП) в масовото училище, все още има редица въпроси, които чакат своите оптимални решения. Това не означава, че няма решения или такива не са били търсени, напротив. Проблемът е не толкова в нормативен, колкото в организационен план и най-вече - по посока недостатъчността на подготвеността на учители - неспециалисти в областта на Специалната педагогика и на родителите на деца, които не са със СОП за този процес. За учителите това е огромно предизвикателство, тъй като те трябва да адаптират методиката на обучение по предметите, които преподават съобразно наличието на едно или повече деца със СОП в класните стаи, без това да се отрази на качеството и ефективността на учебната дейност в класната стая. За родителите – да привикнат с идеята, че съвместното обучение между деца със СОП и без СОП е неизбежно и че те биха могли да подпомогнат усилията в нелекия процес на съвместно адаптиране на децата със СОП и без СОП едни към други.

Наръчникът има за цел да подпомогне най-вече учителите, работещи с деца със СОП в процеса на тяхното обучение в рамките на интегрираното образование. В него има методически насоки и указания, които могат да улеснят учителя в избора на стратегии в работата му не просто с детето със СОП, а в цялостната организация на работата.

Следва да се има предвид важно уточнение, че не може да има една обща методика на работа с децата със СОП в масовото училище поради две основни причини – първо, подходът към всяко дете със СОП зависи пряко от неговото индивидуално състояние и възможности и второ, всеки отделен учебен предмет има своя методика, която учителят трябва да специфицира съобразно състоянието и възможностите на детето. Ето защо е по-коректно в случая да се използва думата методики в множествено число, като се имат предвид по-скоро съвкупност от насоки и указания, които да подпомогнат учителя в планирането и организирането на процеса на обучение на детето със СОП в рамките на общата учебна дейност с децата в паралелката.

Последната част на Наръчника съдържа илюстрации за възможностите за интеграция на децата със СОП в българските училища на базата на натрупания през последните години практически опит от учители и ресурсни учители от област Разград. Там са представени не само примери за успешна интеграция на деца със СОП, но и основни проблеми и затруднения в осъществяването ѝ, които сами по себе си, дават също основания за размисъл и насока за усъвършенстване на този процес.

В края на Наръчника са представени конкретни методически указания за работа с едни от най-често срещаните групи деца със СОП, които могат да им помогнат в планирането и организирането на ежедневната им педагогическа работа.

# 1. Основания на процеса на интегрираното обучение на деца със СОП в масовото училище

Доброто познаване на основанията е необходимо с цел постигане и разбиране на необходимостта от осъществяване на процес на включване на деца със СОП в съвместно обучение с деца от масовите училища.

Необходимостта от интегрирано или включващо обучение на деца със СОП се дефинира на различни нива – глобално, европейско, национално, вмениящи на държавите изисквания и отговорности по отношение реализирането на включващото образование. Именно държавното ниво е това, което реализира тенденции в световната и европейската политика и то е призвано да се справи с конкретните възникващи проблеми на територията на съответната държава. Докато то се концентрира върху създаването на организационни условия, основната „тежест“ на реализирането на процеса се пада на конкретните реализиращи го субекти – директори на училища, учители, ресурсни учители и родители. В следващите няколко страници ще бъдат представени отговори на част от техния основен въпрос *„Защо трябва да се реализира интегрирано, включващо образование?“* и производните на него въпроси: *„Не е ли по-добре да се запази отделното обучение на деца с конкретни СОП и за тях самите, и за останалите деца?“* и др.

Основен документ на ниво ООН, отразяващ глобалните приоритети по отношение на хората с увреждания и тяхното място в обществото са **Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания**, приети от Генералната асамблея на ООН на 20.12.1993 г. Конкретно по отношение на образованието, насоченост имат Правило 5 с наименование „Достъп“ и Правило 6 – „Образование“ в частта „Сфери на равнопоставено участие“.

В качеството му на правило достъпът се аргументира по следния начин: „Държавите трябва да приемат, че достъпът е от първостепенна важност в процеса на изравняване на възможностите във всички обществени сфери. За лицата с всякакъв вид увреждания държавата трябва: (а) да създаде програми за действие, насочени към достъпност на архитектурната среда; (б) да вземе мерки за осигуряване достъп до информация и комуникация.“ Достъпността в този смисъл предполага „премахване на архитектурните бариери пред пълноценното участие“ с цел „осигуряване на достъп до различните социални сфери като жилища, публични сгради, обществен транспорт, и други средства за придвижване, улици, както и останалите елементи на архитектурната среда.“<sup>1</sup> Ясно е, че ако този тип достъп не е факт, самият достъп до образование се проблематизира, доколкото той е свързан именно с достигане до публична сграда каквато е училището, респективно – до достигане на части от тази сграда, намиращи се на различни етажи или места в нея. За децата с увреждания това проявление на достъпа е от първостепенно значение за тяхното развитие и образование, то условно дори може да бъде наречено **пред-достъп**, доколкото е условие за реализиране на самото образование.

Второто измерение на Правило 5 – „Достъп до информация и комуникации“ е пряко свързано с достъпа до самото образователно съдържание в рамките на съответна

1 Стандартни правила за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания. (2000). С. - [http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni\\_pravila\\_2000.pdf](http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni_pravila_2000.pdf), с. 27.

образователна или друга институция, разпространяваща информация от даден характер. Тази информация „трябва да бъде предоставена в достъпна за хората с увреждания форма“, включвайки и „правата и предлаганите услуги и програми“ за тях. Акцентираща се върху необходимостта от „достъп до писмена информация“ и „достъп до устна информация“ за хората съответно с увредено зрение и слух, използването на Брайлови записи и жестомимичен език, като от държавите се очаква „да разработят стратегии, за да направят информационните услуги и документацията достъпни за различните хора с увреждания“<sup>2</sup>.

Естествено продължение на това измерение на достъпа е текстът на Правило 6 – „Образование“. В този текст се разглеждат ангажиментите на държавите по отношение образованието на хората с увреждания: „Държавите трябва да признаят принципа на равнопоставеност за получаване на основно, средно и висше образование от деца, младежи и по-възрастни хора с увреждания в интегрирана среда. Те трябва да гарантират, че обучението на хората с увреждания е неразделна част от образователната система.“; „Държавните институции в сферата на образованието са отговорни за интегрираното обучение на хора с увреждания. Тяхното образование трябва да бъде неразделна част от националната политика в сферата на образованието, разработването на учебни планове и организацията на училищата“<sup>3</sup>.

Внимателният прочит на текста показва, че достъпът до образование се разглежда както под формата на интегрирано образование в масовото училище, така и по принцип като достъп до образование, независимо от вида и степента на увреждане – за някои групи (със зрителни/слухови увреждания) **„провеждането на тяхното обучение може да се окаже по-подходящо в специализирани училища или специализирани паралелки в редовните училища“**, **„в определени случаи специалното обучение е най-подходящо за някои групи ученици с увреждания“**<sup>4</sup>. Като цяло се подчертава, **че държавно регламентираната задължителност на образованието предполага възможността „да се осигури за хората с всякакъв вид увреждания, дори и в най-тежката им форма, независимо от пола и възрастта им“**<sup>5</sup>. Този текст всъщност акцентира върху съвременното разбиране, че всеки един човек може да бъде обучаван в зависимост от неговите способности, което предполага търсене на възможностите за развитие, а не акцентиране върху ограниченията, поставяни от съответното увреждане върху развитието. Явно е, че в този смисъл достъпът до образование трябва да се тълкува като осигуряване на съответни социални условия за развитие на биологичния потенциал независимо от неговите реални полета за изява.

В Стандартните правила има още един важен текст, който коментира отношението на обществеността към реализирането на идеята за достъпа до образование на децата с увреждания. Подчертава се необходимостта от специална дейност за „повишаване на обществената чувствителност, което да създаде умения за общуване и максимална независимост за лицата, които са глухи или глухи/слепи“<sup>6</sup>. Това е задача с ясно изразен възпитателен характер, свързана с формирането на съответни обществени нагласи по отношение възможностите за реализация на правата на хората с увреждания и пълноценната им интеграция във всички сфери на социалния живот. Този аспект подчертава връзката между идеята за равния достъп до образованието и възпитанието

2 Стандартни правила за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания. (2000). С. - [http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni\\_pravila\\_2000.pdf](http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni_pravila_2000.pdf), с. 28.

3 Пак там, с. 29.

4 Пак там, с. 31.

5 Пак там, с. 30.

6 Пак там, с. 30.

като подготвящо съответната социално-психологическа среда за осигуряването и реализирането ѝ, особено по отношение на приемането и съвместното обучение на „различни“ деца в една и съща класна стая, в едно и също училище.

Независимо че, Стандартните правила нямат задължителен характер, те „предполагат силен морален и политически ангажимент от страна на правителствата за предприемане на действия за изравняване на възможностите и шансовете на хората с увреждания”<sup>7</sup>. Този ангажимент е свързан със съвременното интерпретиране на понятията „равнопоставеност и равни шансове” като „процес, при който различните системи на обществото и средата – като услуги, дейности, информация и документация – стават общодостъпни, в това число и за хората с увреждания”<sup>8</sup>. Тази дефиниция подчертава тясната връзка между идеите за достъпа и за равенството и търсенето на нейните проявления в различни социални пространства и дейности.

Развитие на идеите, заложи в Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни шансове на хората с увреждания, е осъществено в **Декларацията и Рамката за действие от Саламанка относно образованието на деца със специални потребности**, приети по време на Световната конференция за образованието на деца със специални потребности, 1994г. Основни акценти още в темата на конференцията са поставени върху „достъпа и качеството”. В текста на Декларацията е отбелязано специално следното:

- „Всяко дете има фундаментално право на образование и трябва да му се даде възможност да успява и да поддържа едно достижимо ниво на учене;
- Всяко дете има уникални характеристики, интереси, способности и нужди, свързани с ученето;
- Образователните системи би трябвало да бъдат замисляни и образователните програми - осъществявани да отчитат широкото разнообразие на тези характеристики и нужди;
- Тези със специални образователни потребности трябва да имат достъп до масовите училища, които трябва да ги подслонят с центрирана спрямо детето педагогика, способна да посрещне тези нужди;
- Масовите училища с тази включваща ориентация са най-ефективните средства за борба с дискриминационни нагласи, създавайки гостоприемни общности, изграждайки включващо общество и постигайки образование за всички”.

Като „ръководещ принцип” в текста се приема този, че „училищата би трябвало да подслонят всички деца, независимо от техните физически, интелектуални, социални, емоционални, лингвистични или други характеристики”. Специално са посочени „децата с увреждания и надарените деца, децата на улицата и работещите деца, децата от отдалечени места и номадски популации, децата от езикови, етнически или културни малцинства и децата от други неблагоприятствени или маргинализирани райони или групи”. Всяка една от тези групи отправя „поредача от различни предизвикателства към училищните системи”.

Определя се и обхватът на термина „специални образователни потребности”, който в контекста на посочената Рамка за действие се разбира като „всички онези деца и младежи, чиито потребности произтичат от увреждания или затруднения в ученето”.

7 Стандартни правила за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания. (2000). С. - [http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni\\_pravila\\_2000.pdf](http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni_pravila_2000.pdf), с. 11.

8 Пак там, с. 16.

Подчертава се фактът, че „много деца изпитват затруднения в ученето и поради това понякога имат специални образователни потребности по време на тяхното обучение”. Задължение на училищата е „да намерят начини за успешно образование на всички деца, в т.ч. на онези, които са в сериозно неблагоприятни положения или имат увреждания”. Отбелязва се наличието на „нарастващ консенсус, че децата и младежите със специални образователни потребности би трябвало да бъдат включени в образователните условия, създадени за мнозинството от деца”<sup>9</sup>.

Внимателният прочит на този текст показва едно по-широко разбиране на понятието „специални образователни потребности”, което не се свежда само до децата с увреждания, а и до децата, изпитващи затруднения в ученето дори с временен характер. Ясно очертана е ориентацията към възприемане на училищната сграда като обществено място, където би трябвало да се обучават всички деца, независимо от степента на затруднения, които могат да изпитват по време на обучението се. Тук обаче се поставят не само образователни, а и възпитателни акценти, доколкото може би най-важната цел е преодоляването на дискриминационни нагласи, формирането на толерантност, възприемането и приемането на различията на другите, независимо от техния характер.

Базов документ, отразяващ българската национална политика, свързана с децата със специални образователни потребности е, **Националният план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета** – документ, който „очертава пътя на промяната в областта на образованието им с оглед интегрирането им в системата на народната просвета”. Още с първото изречение се подчертава значимостта на този процес: „Достъпът до образование и наличието на подкрепяща среда за деца с увреждания, които имат специални образователни потребности (СОП) са предпоставки за равнопоставеност и равни възможности пред хората с увреждания на трудовия пазар и за пълноценното им участие в живота.” Националният план „е насочен към децата с физически, сензорни, интелектуални, езиково-говорни нарушения, множество увреждания, които имат специални образователни потребности. Планът е насочен и към работещите в системата на народната просвета, във висшите училища, в регионалните инспекторати по образованието, в дирекциите за социално подпомагане, в системата на здравеопазването и социалната политика, в местните власти, в неправителствените и други организации, имащи отношение към интегрираното обучение, и към родителите.”<sup>10</sup>

При разработването на Националния план се изхожда от тезата, че „образованието е право на всяко дете и в този смисъл интегрираното обучение се стреми да осигури достъп на всички деца до съответното подходящо достъпно и ефективно образование в тяхната общност”, на базата на поставянето на „детето в центъра на образователния процес” и отчитането, че „децата са отделни личности с различни потребности от обучение”. Интегрираното обучение като „процес, при който детето независимо от вида на увреждането е включено в общата образователна среда” се обезпечава „чрез изграждането и функционирането на подкрепяща среда, която включва подходящи архитектурни и социално-битови условия, индивидуални образователни програми, екип за комплексно педагогическо оценяване, специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали и помагала”. Всичко това определя дефинирането на интегрирането на децата със специални образователни потребности като „процес, който изисква изпълнението на редица дейности, насочени към промяна на законодателството,

9 The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994) - <http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/salamanca-statement-and-framework.pdf>.

10 Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. - [http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/plan\\_spec\\_potrebности.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf)

ресурси и осигуряване, промяна на обществените нагласи, промяна на подхода в училище, подкрепени активно от родителите и обществеността”<sup>11</sup>.

Дефинираните в Националния план принципи на интегрираното обучение отново акцентират върху проблема за достъпа до образование на децата със СОП:

- „Всяко дете има право на равен достъп до образование;
- Всяко дете е уникална личност със своите качества, интереси, способности и образователни потребности;
- Всяко дете със СОП има право на достъп до обикновените детски градини и училища, които трябва да му осигурят обучение, насочено към детето и неговите потребности;
- Всяко дете със СОП има право да се обучава по индивидуални образователни програми, съобразени с неговите възможности и потребности;
- Обикновените детски градини и училища, в които са интегрирани деца със специални образователни потребности, създават толерантно общество и постигат образование за всички.”<sup>12</sup>

Най-актуалният нормативен документ, отразяващ националната политика по отношение образователната интеграция на децата със СОП е **Наредба №1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания.**

Дефинирането на децата и учениците със СОП е в чл. 2, ал. 1. Това са деца и ученици с:

1. Различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени (умствена изостаналост), множество увреждания;
2. Езиково-говорни нарушения;
3. Обучителни трудности.

Различието на тези деца в педагогически план се подчертава в чл.2, ал.2, където се посочва, че на тях им „се осигурява психолого-педагогическа подкрепа за:

1. Коригиране и компенсиране на съответното увреждане, нарушение или затруднение;
2. Подпомагане в образователно-възпитателния процес за постигане на държавните образователни изисквания за предучилищното възпитание и подготовка или за учебното съдържание;
3. Стимулиране на цялостното им развитие за успешна социална интеграция и професионална реализация.”

Понятието интеграция се въвежда в чл. 3, ал. (1): „Децата и учениците със специални образователни потребности се обучават и възпитават интегрирано в детските градини”. Отбелязва се и другата възможност (ал. 2): „Децата и учениците със специални образователни потребности може да се обучават и възпитават в специалните детски

<sup>11</sup> Пак там.

<sup>12</sup> Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. - [http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/plan\\_spec\\_potrebности.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf)

градини и училища след изчерпване на всички възможности за интегрирано обучение и възпитание в детските градини” По своя характер ал. 2 всъщност подчертава не-интегрираното обучение по-скоро като изключение, отколкото като норма.

Алинеи 3 и 4 конкретизират спецификата на допълнителната психолого-педагогическа работа с някои от групите деца със специални образователни потребности: „Деца и учениците със специфични обучителни трудности се обучават интегрирано в детските градини и училищата в системата на народната просвета, като получават психолого-педагогическа помощ от психолог и логопед.” и „Деца и учениците с увреден слух, които са слухопротезирани, се обучават интегрирано в детските градини и училищата в системата на народната просвета, като получават специализирана помощ от рехабилитатор на слуха и говора или логопед и от психолог.”<sup>13</sup>

На ниво държавна политика е възприето съдържанието на понятието „специални образователни потребности“ да се използва основно за деца с проблеми, нуждаещи се от компенсаторна дейност. Тук възниква въпросът – децата, чийто майчин език не е български и имат реални обучителни затруднения поради слабото владение на официалния език – те трябва ли да се разглеждат в тази категория, особено в третата група деца според дефиницията? Децата, чието изоставане в овладяването на учебния материал е факт, но е от типа „социокултурно, интелектуално изоставане”, те могат ли да се разглеждат като деца със специални образователни потребности? Тук могат да се припомнят факти от научни изследвания, показващи че това са деца, при които интелектуалната изостаналост „не може да се свърже с определени физически причини”, като „около 75% от изостаналите лица са социокултурно изостанали” и „е 10 пъти по-вероятно бедните деца да са представени в тази група, отколкото тези от популацията като цяло”<sup>14</sup>. Отговорът, който тук може да бъде даден е по-скоро „да”, защото поради детерминираността на своите затруднения при овладяването на учебния материал те са „различни” от другите, които са „в норма” и това предполага различия в подхода към тях за преодоляване, компенсиране именно на тези различия. Всъщност тук на практика има необходимост от „коригиране и компенсиране” на съответно „затруднение”, което също е вид специфична образователна потребност. Факт е, че към деца на малцинства, на имигранти, в други европейски страни се подхожда като към деца със специфични образователни потребности, които имат нужда от допълнителна педагогическа помощ и подкрепа за преодоляване на временните затруднения които имат, докато се адаптират към новата, в т.ч. езикова среда. Ясно е обаче, че такъв тип насоченост към дефиниране на понятието деца със специални образователни потребности не е факт в нашата образователна политика. Естествено може да бъде поставен и въпросът за децата с изяви способности, които теоретично също би трябвало да бъдат включени в категорията деца със специални образователни потребности, също нуждаещи се от допълнителна педагогическа грижа за пълноценно развитие на потенциала, който притежават, „от подкрепяща среда и специфични технологии за развитие”<sup>15</sup>. В перспектива при по-нататъшно разработване на нормативната база би могло да се мисли и в тази насока.

Съществува още един коментар по посока възможности за по-нататъшно и по-детайлизирано развитие на нормативната база - „Различните нормативни документи, (отбелязва Катерина Караджова), се изработват за всички деца със специални образователни потребности. В същото време обаче в съответствие с нарушението, тези

13 Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания - [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/process/nrdb\\_1-2009\\_deca\\_SOP.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf).

14 Питърсън, К. (1998). Интелигентност. В: Психология на познанието. С., с. 333, 334.

15 Тодорина, Д. (2009). За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика. УИ „Н. Рилски”. Благоевград, с.7.

деца се нуждаят от различни подходи при обучението, различна методика, рехабилитация и специфика на общуването. Това налага вътре в групата да се търсят различни средства за диагностика, методика на обучение и рехабилитация.”<sup>16</sup>

Наредба №1 е насочена и към децата с хронични заболявания, за които също интегрираното обучение е гарантирано в чл.4, както и възможността от обучаване в „специални детски градини и в специални училища, при условията и по реда на тази наредба”.

Чл. 5 конкретизира спецификата на обучението на разглежданата тук група деца: „Обучението и възпитанието на децата и учениците със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания се осъществява по: програмите за предучилищно възпитание и подготовка; учебния план и учебните програми на училището; индивидуални образователни програми; индивидуални програми за ранно въздействие и ранна рехабилитация за децата с нарушено зрение и за децата с увреден слух; учебни програми по специалните учебни предмети за децата и учениците с увреден слух и за децата и учениците с нарушено зрение.”

Чл. 6 е посветен на спецификата на интегрираното обучение и възпитание:

- ал.(1) „Интегрираното обучение и възпитание на децата и учениците се организира и осъществява от детската градина или училището съвместно със съответния ресурсен център за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности.”;
- ал.(2) „Интегрираното обучение и възпитание на децата и учениците със специални образователни потребности се осъществява съвместно с децата в групата в детската градина или с учениците в паралелката в училището с помощта на ресурсни учители и други специалисти от ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности.”;
- ал.(3) „С децата и учениците със специални образователни потребности, които се обучават и възпитават интегрирано, може да се осъществява и индивидуална, и групов работа в стая, оборудвана с технически средства и дидактически пособия, в кабинета на рехабилитатора и в логопедичния кабинет.”;
- ал.(4) „В процеса на интегрирането на децата и учениците със специални образователни потребности ресурсните центрове по ал. 1 осъществяват консултативни, образователно-възпитателни, рехабилитационни и координиращи дейности.”

Един от водещите термини, който се налага е „**подкрепяща среда**”, нормативно описана (чл.7) като включваща: „достъпна архитектурна среда”, „екипи от специалисти, в които в зависимост от потребностите на децата и учениците се включват учители – специални педагози, ресурсни учители, психолози, логопеди, рехабилитатори на слуха и говора и други, както и родителите, настойниците или попечителите на децата и учениците със специални образователни потребности”; „диагностична, консултативна и рехабилитационна дейност”; „специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали”; „учебни помагала, специализирани софтуери и други”; „индивидуални образователни програми”; „учебни програми по специалните учебни

<sup>16</sup> Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 158, 159

предмети за децата и учениците с увреден слух – индивидуално формиране и развитие на устната реч, развитие на речта”, „музикални стимулации, фонетична ритмика и моторика, реч и предметна дейност”; „учебни програми по специалните учебни предмети за децата и учениците с нарушено зрение – по зрительно подпомагане, ориентиране и мобилност и полезни умения”<sup>17</sup>.

Откроява се още една група понятия, които отразяват спецификата на работа с децата със специални образователни потребности – ресурсен учител, ресурсен център. Нормативно функциите им са определени в **Правилника за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности**.<sup>18</sup> Според този правилник ресурсните центрове:

- „Са държавни обслужващи звена – извънучилищни педагогически учреждения, в системата на народната просвета, които се откриват на територията на всяка област в страната” (чл. 2, ал. 1);
- „Осъществяват дейности по провеждането на държавната политика за обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности” (чл.5., ал.1);
- „Осъществяват дейността си чрез екип от специалисти, в който се включват ресурсни учители, психолози, логопеди, рехабилитатори на слуха и говора” (чл.3, ал.2);
- „Имат консултативна, образователно-възпитателна, рехабилитационна и координираща функция” (чл.7).

Основните функции на ресурсните центрове са по-конкретно разписани по-нататък в Правилника. Консултативната функция се реализира чрез дейности, преобладаващо насочени към работата с родителите. Ресурсните центрове (чл. 8):

1. Запознават родителите с принципите и с организацията на интегрираното обучение и възпитание;
2. Консултират родителите при усвояването на различни форми и техники на работа с деца и ученици със специални образователни потребности и използването на специална литература;
3. Консултират родителите за използването на различни видове терапии - фамилна терапия, арттерапия, музикотерапия, кинезитерапия, сензорна стимулация и др., съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности;
4. Съдействат за включването и участието на родителите в дискусии по въпросите на интегрираното обучение;
5. Консултират учениците със специални образователни потребности и техните родители за възможностите за професионално образование и обучение и професионална реализация;

<sup>17</sup> Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания - [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/process/nrdb\\_1-2009\\_deca\\_SOP.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf).

<sup>18</sup> Правилник за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности, обн. ДВ, бр. 77 от 19.09.2006 г. - [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/regulations/prvlnk\\_resursnite\\_centrove.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_resursnite_centrove.pdf).

6. Оказват методическа помощ на екипите от специалисти по чл.28, ал.6 и чл.37, ал.3 от Правилника за прилагане на Закона за народната просвета, работещи с интегрираните деца и ученици в детските градини, общообразователните и професионалните училища;
7. Подпомагат детските градини и училищата при планирането на необходимите ресурси и материално-техническа база и при адаптирането на пространството в групата в детската градина или в класната стая в училището за осигуряване на качествен образователно-възпитателен процес на интегрираните деца и ученици.

Подробно са разписани и функциите на ресурсните центрове по отношение реализацията на **образователно-възпитателната и рехабилитационната дейност** (чл. 9):

1. Осъществяват ранно педагогическо въздействие на деца със специални образователни потребности;
2. Участват чрез свои специалисти в състава на екипите за комплексно педагогическо оценяване към регионалните инспекторати по образованието при оценяването на образователните потребности на децата и учениците с увреждания и при насочването им към обучение;
3. Участват в разработването на индивидуалните програми за обучение и развитие на интегрираните деца и ученици със специални образователни потребности съвместно с екипите от специалисти по чл.28, ал.6 и чл.37, ал.3 от Правилника за прилагане на Закона за народната просвета и с родителите на децата и учениците;
4. Провеждат обучение на интегрираните деца и ученици със специални образователни потребности съвместно с учителите на групата в детската градина или в паралелката в училището, в които се осъществява интегрирано обучение и възпитание;
5. Провеждат индивидуална и групова работа с интегрираните ученици с нарушено зрение по специалните предмети от учебния план на училището за деца с нарушено зрение, както и с интегрираните ученици с увреден слух по специалните предмети от учебния план на училището за деца с увреден слух;
6. Разработват дидактични материали за подпомагане на обучението и възпитанието на деца и ученици със специални образователни потребности и материали за популяризиране на интегрираното обучение;
7. Организируют и участват в осъществяването на различни форми за повишаване на знанията и уменията на учители, работещи с деца и ученици със специални образователни потребности;
8. Участват в провеждането на изследвания и разработки по въпросите на обучението и възпитанието на деца и ученици със специални образователни потребности;
9. Събират и анализират информация, свързана с процеса на интегриране на децата и учениците със специални образователни потребности в областта.

Координиращата функция на ресурсните центрове е насочена основно към „процеса на интегриране на децата и учениците със специални образователни потребности в системата на народната просвета“ (чл. 10). Ресурсните центрове: „1. взаимодействат с учители, родители, социални партньори, образователна среда; 2. развиват разнообразни форми на сътрудничество с институции, с физически и юридически лица за подпомагане на обучението на децата и учениците със специални образователни потребности; 3. организират и провеждат регионални инициативи по въпросите на интегрираното обучение и възпитание; 4. осъществяват взаимодействие по предмета на дейността си с детските градини, училищата и обслужващите звена в системата на народната просвета, както и с областните и общинските администрации, с отделите за закрила на детето, с ръководствата на регионалните структури на представителните организации на работниците и служителите и на работодателите, с юридически лица с нестопанска цел и др.“<sup>19</sup>

Нормативните документи, посочени в настоящия документ, са естествено свързани с текстове, заложи в **Закона за интеграция на хората с увреждания**. В този закон Раздел II е основно посветен на проблемите на образованието, в т.ч. професионалната подготовка. Прави впечатление фактическото използване на различни изрази в този закон и Наредба №1. Докато в закона доминиращият термин е „деца с увреждания“, в Наредба №1 основният термин е „деца със специални образователни потребности“ (децата с увреждания са една част от децата със специални образователни потребности). Като илюстрация ще бъдат посочени чл. 16 и чл. 17 от Закона:

- Чл. 16 директно препраща към създаването на „екипи за комплексно педагогическо оценяване и интегрирано обучение на децата с увреждания“ към Регионалните инспекторати на Министерството на образованието и науката (ал. 1), както и към създаването на посочените вече Ресурсни центрове към същото министерство „за подпомагане на интегрираното обучение на децата с увреждания“ (ал.2);
- Според чл. 17 Министерството на образованието и науката осигурява:
  1. Обучение на децата с увреждания от предучилищна и училищна възраст в училищата по чл. 26, ал. 1, т. 1 - 10 от Закона за народната просвета и в детските градини по чл. 18 от същия закон;
  2. Подкрепяща среда за интегрирано обучение на децата с увреждания;
  3. Ранна слухово-речева, логопедична и психологична рехабилитация и рехабилитация на незрящи и слабовиждащи деца;
  4. Учебници, учебни помагала, съвременни технологии и технически средства за обучение на децата с увреждания до 18-годишна възраст или до завършване на средното им образование;
  5. Професионална подготовка на децата с увреждания и на лицата с увреждания до 29-годишна възраст.

В чл. 20 се уточняват ангажиментите на висшите училища, които би трябвало да осигурят:

<sup>19</sup> Правилник за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности, обн. ДВ, бр. 77 от 19.09.2006 г. - [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/regulations/prvlnk\\_resursnite\\_centrove.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_resursnite_centrove.pdf).

1. Подкрепяща среда, специални приспособления, подходящи учебни материали и допълнителна преподавателска помощ, подпомагащи процеса на обучение и оценяване на хората с увреждания;
2. Подготовка на специалисти за работа с хора с увреждания.

Единствено в чл. 18 се използва терминът деца със специални образователни потребности: „Министерството на образованието и науката създава възможности за обучение на деца, които имат специални образователни потребности и не са интегрирани в обща образователна среда.”<sup>20</sup>

Интерес представлява фактът, че както в Наредба №1 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, така и в Правилника за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със СОП темата за достъпа до образование вече не се проблематизира, така както само преди няколко години. Изразът „равен достъп до образование” е заместен от „интегрирано обучение и възпитание”, „подкрепяща среда”. Този факт може да се разглежда като отражение на постигнатите през последните няколко години успехи от подкрепящите тези идеи представители на различни групи в обществото, довели не просто за говорене за необходимостта от равен достъп до образованието на децата със специални образователни потребности, а и за неговото практическо реализиране в различни негови аспекти (а не само осигуряването на достъпна архитектурна среда).

Сравнителният преглед на заложеното в нормативните документи показва, че по отношение на децата от етнически малцинства, традиционни и нетрадиционни, доминиращо се налага изразът „равен достъп до качествено образование”, докато по отношение на децата със специални образователни потребности по-скоро изразът „равен достъп до образованието” се мисли като „достъп до подкрепяща среда”. Това различие несъмнено предизвиква интерес, провокиран от спецификата на изразите качествено образование и подкрепяща среда. Докато при първото акцентът е по-скоро върху характеристиките на процеса на обучение, то при второто образователната среда се мисли през една възпитателна призма – като приемане, помощ, съдействие при включването на децата със специални образователни потребности в съвместно обучение с техните връстници. Подобно различие има един своеобразен парадоксален характер, доколкото и едната, и другата група деца са „различни” по съответен признак; и едните, и другите имат нужда от подкрепа в процеса на своето адаптиране към образователната среда, където те срещат „различни” от тях. Интегрирането винаги е двустранен процес и това предполага обръщането на съответно внимание и на другите деца, към които се интегрират „различните”. Те също се нуждаят от подготовка за съвместно обучение в хетерогенна среда – нали именно от тях се очаква да бъдат толерантни, подкрепящи, съдействащи, а това са качества, които се възпитават и е необходимо възпитателно време, за да бъдат формирани и затвърдени като характеристики на поведението.

20 Закон за интеграция на хората с увреждания, посл. изм., бр. 62 от 10.08.2010 г.- <http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm>.

## 2. Педагогически измерения на процеса на интегриране на деца със СОП в масовото училище

Основен въпрос, свързан с обучението на деца със СОП в масовото училище е този какъв тип знания и умения могат и трябва да овладеят тези деца, обучавайки се съвместно с другите деца. В рамките на училищното обучение днес акцент се поставя „не само върху академичните познания“, „но и върху социалните, полезните умения“<sup>21</sup>, чието развитие би подпомогнало житейската реализация на тези деца. Това е свързано с двете основни измерения на интеграцията на деца със СОП – „училищна интеграция“ и „социална интеграция“, както и принципите, върху които се основава интегрираното обучение: „Равен достъп до образование; Индивидуалност; Ранно въздействие; Комплексност; Екипност; Вътрешна координираност“. От значение са и „фактори с приоритетен характер“ като „приемане от връстниците и взаимодействие с тях, равнище на социални умения, реалистични очаквания“<sup>22</sup>.



Процесът на интегрирането на деца със СОП в масовото училище се основава върху принципното положение, че „задачите и проблемите са толкова комплексни и изискват различно специализирано знание и умения, за да бъдат разрешавани“. Следователно „не може да се очаква, че една единствена личност притежава всичко това, което е необходимо“ като знания и умения (например само ресурсният учител или само масовият учител). Логично **сътрудничеството и координирането** са ключови условия за постигане на ефективност на процеса на интеграция и включване на децата със СОП в масовото училище<sup>23</sup>. Неслучайно **включването се интерпретира като „грижа за цялото училище, не само за специфичния клас“**, в който има дете със СОП. Изтъква се необходимостта

21 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С., с. 141.

22 Шошева, В. (2008) Образование и социализация на умствено изостанали ученици. Ст. Загора, с. 83.

23 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, с. 30.

в училище да има екип или персонал (главен учител, координатор, който да отговаря за децата със СОП и др.), който „да подкрепя учителя в класната стая при възникнали въпроси”<sup>24</sup>.

## 2.1. Основни въпроси с методически характер:

- При ориентация към конкретните образователни потребности на детето, посоката на работа трябва да бъде от детето към учебното съдържание, учителя, разбира се, отчитайки и изискванията, заложили в учебните програми. **Т.е. методиката трябва да постави на първо място нуждата на детето по отношение овладяването на учебното съдържание и възможностите за нейното компенсиране** чрез процеса на обучение. Това предполага отговори на въпроси като: *Кои са основните причини детето да има затруднения при овладяване на учебния материал? По какъв начин учителят може да помогне за овладяването на учебния материал? По какъв начин могат да си взаимодействат ресурсният учител и учителят? Какви съвети на родителя могат да бъдат дадени за подпомагане на работата вкъщи с детето по овладяване на учебния материал? Как може да бъде адаптирана учебната среда към потребностите на детето? Могат ли да помогнат другите деца в обучението на детето със СОП? и др.;*
- Диагностицирането на нуждите на детето със СОП в процеса на образование в интегрирана училищна среда предполага последващо очертаване на **комплекс от компенсаторни дейности от учителя по посока съществуващите неравномерности в работата, породени от диагнозата на детето и актуалния му физически и психологически статус**. Това предполага отговори на въпроси като: *Какви методически похвати да бъдат планирани и реализирани за компенсиране на неравномерности в учебните умения на детето? Какви методически похвати да бъдат планирани и реализирани за компенсиране на неравномерности в поведението на детето? Как тези методически похвати да бъдат разположени в общата структура на урока? Как да се планира и осъществи диференцирането на подхода спрямо детето със СОП в класната стая? и др.;*
- Установяване на възможностите за **съвместяване на диференцирания подход към детето/децата със СОП** в класната стая с фронталната и груповата работа с останалите деца. Това предполага отговори на въпроси като: *Как детето/децата със СОП да бъдат включени във фронтална и груповая работа в класната стая съвместно с другите деца? Какви компенсаторни дейности по отношение на децата, които не са със СОП да планира и реализира учителя, докато осъществява диференциран подход, отделя внимание/време на детето със СОП, когато в стаята няма ресурсен учител? Как у децата, които не са със СОП и техните родители да не се формира усещането, че те са „потърпевши” от „загубата” на внимание от страна на учителя, докато той работи с детето/децата със СОП?;*
- **Съвместяване на работата на ресурсния учител** по индивидуалния план за работа с детето със СОП и **работата на масовия учител/учители, които работят**

24 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 33.

с паралелката, в която е детето (разработката и осъществяването на урока). Основно изискване е учителите – масов и ресурсен, „да изяснят своите роли и да работят заедно тясно на всяко ниво, т.е. вземане на решение, планиране, оценяване, преподаване и сътрудничество с други извън класната стая”<sup>25</sup>. От изключително значение е между ресурсния и масовия учител да има „откритост, доверие, съвместна отговорност”, да решават съвместно проблеми, да обменят впечатления.<sup>26</sup> Това предполага отговори на въпроси като: *Какво е нивото на съгласуваност на работата на масовия учител/масовите учители с тази на ресурсния учител? Каква да бъде степента на компенсаторна дейност, извършвана от ресурсния и масовия учител? Каква да бъде степента на дейност, свързана с усвояване на знания и формиране на умения, осъществявана от масовия и ресурсния учител?*<sup>27</sup> Не трябва да се забравя фактът, че „качеството на интегриране до голяма степен зависи от взаимодействието между ресурсния и масовия учител”<sup>28</sup>;

- **Включване на децата със СОП в извънкласни и извънучилищни дейности** съвместно с деца от паралелката, училището или други училища. Това предполага отговори на въпроси като: *В какви по характер извънкласни и извънучилищни дейности може да се включи дете със СОП, така че да се даде възможност за изява на неговите способности? В какви по характер извънкласни и извънучилищни дейности може да се включи дете със СОП, така че да развие то и другите деца социални умения и нагласи по посока толерантност, умение за работа в екип, съпреживяване, взаимопомощ и други?*<sup>29</sup>

От значение е и **подготовката на децата, които не са със СОП** за съвместното обучение с техни съученици със СОП. Един от факторите за измерване на успешността на интеграционния процес е **взаимодействието между децата със СОП и тези, които не са със СОП**.<sup>30</sup> И едните и другите деца, имат **нужда от формиране и развитие на комуникативни умения за взаимодействие помежду си**. Неслучайно се отбелязва, че не само масовият учител, а и учениците, със СОП или без СОП, „се нуждаят от време за практикуване на новите методи”, „имат нужда от период, в който да се фокусират върху и да подпомагат развитието на нови умения, за да ги придобият”. Цел на всичко това е „**подкрепящата нагласа**” да бъде част от „**културата на живота в класната стая**”, което предполага планиране от страна на учителя на дейности, които да улесняват комуникацията между децата със СОП и без СОП. Като пример се посочва научаването от страна на деца без СОП от едно виенско училище на елементи на жестомимичния език, за да могат да комуникират с техен съученик, който не чува.<sup>31</sup> Учениците без СОП могат също така да бъдат включени като **помагачи на своите съученици със СОП** в

25 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 29.

26 Пак там, с. 32.

27 Все още екипната работа между масовите и ресурсните учители, с участието и на родители, директори, останалия педагогически персонал в училище и др. не е на необходимото ниво. На въпроса „Как оценявате екипната работа като цяло между участниците в интегрираното обучение?” 27% от масовите учители и 33% от ресурсните избират отговор „по-скоро лоша, отколкото добра”, по 27% от двете групи избират отговор „лоша”. Само 10% от масовите и 20% от ресурсните учители избират отговор „добра”. Отново отговорите са по-скоро в негативната част на скалата. Не по-добри са и отговорите на въпроса „Какво е взаимодействието между ресурсния и масовия учител?” 43% от масовите и 30% от ресурсните учители са избрали отговор „лошо”, 20% от ресурсните – отговор „добро”, 13% - „по-скоро добро, отколкото лошо” /Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 194-197/.

28 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 196.

29 Интеграционният процес в масовото училище на дете със СОП „не започва и не завършва единствено и само с присъствието му в дадения клас”, „свободното от училищни занятия време е сериозен резерв за приобщаване на детето” към социалната среда, част от която е училището /Шошева, В. (2008) Образование и социализация на умствено изостанали ученици. Ст. Загора, с. 82/.

30 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 143.

31 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 29.

**осъществяването на учебните задачи**, което се разглежда като един от факторите за постигане на образователен прогрес на децата със СОП в класната стая.<sup>32</sup>

*„Много е важно децата от масовия клас да имат представа за проблемите на своите по-различни съученици. Те могат да получат необходимата информация за това в часа на класния ръководител или някаква друга специално организирана среща. Целта на срещата е да разберат какво означава да имаш увреждане. Учителят, който провежда и организира срещата, може да предложи информация за различните нарушения, като не се поставя акцент само върху клиничното им описание, а върху възможностите на по-различните от тях деца да се обучават. Ето някои форми за такива срещи:*

- *Представяне на възрастен човек с увреждане, който да разговаря с класа за своя проблем. Това ще е особено полезно, ако той може да разкаже за отношението на хората без увреждания към него;*
- *Организиране на ролева игра, в която някои хора са с увреждания;*
- *Колективно гледане на телевизия с изключен звук, за да се почувстват глухи и да разберат колко трудно е да не се чува;*
- *Запознаване с някои от знаците на Брайловия шрифт;*
- *Предоставяне на учениците на възможност да използват цял ден инвалидна количка или патерици, за да узнаят колко усилия са необходими на различните им съученици, за да бъдат в училище;*
- *Предложете на учениците да използват само жестове и мимики – без думи (игра на филми например);*
- *Предложете на група ученици да подредят пъзел заедно, но без да разговарят. Това ще им помогне да разберат стреса у хората, които не могат да общуват.*
- *Завържете едната ръка на ученик зад гърба и го накарайте да завърже обувките си или да отвори буркан с капачка на винт, за да разбере какво означава да не можеш да използваш двете си ръце;*
- *Дайте на учениците да прочетат текст, в който липсват букви или думи, за да разберат какво означава дислексия.*

Винаги след всяко упражнение играчите трябва да разкажат как са се почувствали.

Подобни упражнения могат да помогнат на децата да проявят разбиране и добро чувство към учениците с увреждания и да разберат колко е трудно да имаш подобен проблем.

Много е важно здравите деца да бъдат мотивирани да помагат. Например да посрещат децата с умствена изостаналост, да ги придружават до класната стая и тоалетната, да им оказват помощ по време на час. Това допринася най-вече за формиране на нравствени добродетели, които се запазват за цял живот.”<sup>33</sup>

32 Frederickson, N. T. Cline (2009) Special educational needs, inclusion and diversity. Open University Press, c. 87.

33 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С., с. 164.

## 2.2. Ролята на учителя в процеса на интегриране на деца със СОП

Ролята на масовия учител става все по-значима в процеса на интегриране на децата със СОП в масовото училище. С постепенното утвърждаване на понятието включващо образование се приема, че „освен отговорността на ресурсните учители, многократно ще нарасне отговорността на масовите учители“, което изисква подпомагането на тяхната квалификация, за да се справят с тази ситуация.<sup>34</sup>



Включващото образование се разглежда като следващ етап в процеса на интегриране на децата със СОП в масовото училище. Особено важно условие за неговата ефективност е „подходяща мотивация за това както от общообразователните учители, така и от обществото като цяло“, които се налага да осъзнаят, че за разлика от „стария модел на специалните училища“, при които „специалното училище е отделено от общото“, тук „специалното образование става част от общото“.<sup>35</sup> Днес „процесът на включване“ се разглежда „като влияещ не само на отделните ученици, но и на цялата група“<sup>36</sup>, т.е. ефектът е не само върху децата със СОП, а върху другите деца в класната стая. Това е необходимо да се има предвид от учителя, който, планирайки дейностите в класната стая, трябва едновременно да мисли и за децата със СОП, и за децата, които не са със СОП, тъй като интегрираното образование на практика влияе върху всички деца в класната стая и методиката на работа на учителя всъщност трябва да отчита ефекта му върху всички деца, а не само върху децата със СОП.

Интерес представляват резултати от изследване на Катерина Караджова с учители от общообразователни училища, в чиито класове има деца с интелектуална недостатъчност и специални педагози - ресурсни учители.

*На въпроса „Как според вас се отразява на масовия клас присъствието на интегрираното дете с умствена изостаналост?“ отговор „лошо“ са избрали 30%*

34 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С., с. 165.

35 Пак там, с. 147

36 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, с. 25.

от анкетираните лица, като броят от двете групи учители е еднакъв. Отговор „по-скоро лошо, отколкото добро“ са избрали 30% от първата и 26, 6% от втората група учители. Интерес представлява фактът, че отговорът „изключително лошо“ е избран само от ресурсни учители – 13,3%. Само един учител избира отговор „изключително добре“, а отговорът „добре“ е избран от 13, 3% от ресурсните учители. 33,3% от учителите избират отговор „не мога да отговоря“.<sup>37</sup>

Резултатите показват, че те по-скоро **водят до неподкрепа, отколкото до подкрепа на интегрирането** на деца с умствена изостаналост в паралелки в общообразователни училища. От тези резултати не може да се прави извод, че това е негативно отношение към самите деца, които се интегрират, по-скоро това е **мнение относно евентуалните очаквани от двете групи учители резултати от осъществяването на процеса на интеграция**. Основателно възниква въпросът за **дидактическите и възпитателните ефекти от това „присъствие“, дали то ще остане само на едно „статично“ ниво**, предполагащо простото стоене на детето в класната стая или наистина ще доведе до **реалното му включване в цялостния учебно-възпитателен процес**.

„Според вас какво е качеството на обучение на интегрираните деца?“ надделяват отговори в отрицателната част на скалата. Например отговор „по-скоро лошо, отколкото добро“ е избран от 43,3% от учителите и 16,6% от ресурсните учители, отговор „лошо“ са избрали 8 от учителите и 4 от ресурсните учители. 9 от учителите избират отговор „не мога да преценя“ и 1 от ресурсните учители. Като цяло явно масовите учители са по-скептично настроени относно отговора на въпроса. Според Катерина Караджова учителят „няма съвсем точна представа за това, което би трябвало да се очаква като успеваемост от интегрираните деца“. Стига се дори до там, че „под натиска на родителите те често правят грешки, принуждавайки децата с умствена недостатъчност да възприемат, осмислят и запаметят неща по начин, несъвместим с техните възможности“, те „просто не могат да се справят с по-високите изисквания“. От това са потърпевши и масовите учители, и самите деца с интелектуална изостаналост, което не е добре и за тяхното здраве, тъй като се претоварват.<sup>38</sup>

Констатацията по-горе има **пряко отношение към разработването на методика на работа с деца със СОП в масовото училище**, която трябва да **отчита реалното ниво на възможности на тези деца, без да се поставят прекомерни очаквания и изисквания към тях**. Именно за това се налага „допълнителна работа с масовия учител в насока към разясняване докъде може да се стигне както с очакванията, така и с реалните изисквания към интегрираните ученици“.<sup>39</sup> **Ако на учителя не се помогне в тази насока, той трудно ще се справи със задачата да интегрира дете със СОП в класната си стая. Помощта естествено трябва да бъде оказвана от страна на специалистите от ресурсните центрове.**

„Каква е подготовката на масовия учител за работа с деца с умствена недостатъчност?“ около 37% от масовите и 63% от ресурсните учители избират отговора „по-скоро лошо, отколкото добро“. „Тази неподготвеност се усеща особено много в часовете, на които не присъства ресурсният учител. Тогава те са изправени пред дилемата дали да работят с децата с умствена изостаналост или да ги оставят да бездействат. За първия случай те трябва да са подготвени, т.е. да имат готови задачи, диференцирани и модифицирани в зависимост от възможностите на децата. Вторият вариант, който много често може да се наблюдава, създава значителни затруднения за всички: за интегрираните, които

37 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С., с. 186, 187.

38 Пак там, с. 192.

39 Пак там, с. 193.

много трудно могат да се накарат да пазят тишина, да не правят нищо и да не пречат на останалите; за здравите деца, които не могат да се концентрират, ако има например хиперактивни деца, които непрекъснато отвличат тяхното внимание; за масовите учители, които се разпокъсват между задължението да преподават на високо научно равнище за здравите деца и интегрираните, които се нуждаят освен от академични познания и от много допълнителни грижи.”<sup>40</sup>

Оттук се извежда основният въпрос за това какво се разбира под **„качество на обучение на интегрираните деца”**. Според Катерина Караджова, когато става дума за деца с интелектуална недостатъчност то „не трябва да се свързва с високи академични познания, а с техните възможности за социализиране, адаптиране, ниво на формираност на социални умения и др.”, т.е. „при оценка качеството на интегрираното обучение не трябва да се поставя акцент върху академичните знания, академичното преподаване, когато се отнася за децата с умствена изостаналост”.<sup>41</sup> Казаното е тясно свързано с **ясно очертаващата се тенденция да се акцентира върху възможностите на децата, които биха могли да бъдат развити в процеса на обучение, върху „това, което те могат”, а не „върху това, което те не могат”**.<sup>42</sup> От методическа гледна точка е особено важно да се работи върху **достъпността на учебното съдържание**, предлагано за всички ученици, но необходимо да бъде адаптирано, при необходимост – редуцирано (при ученици с интелектуална недостатъчност), което предполага и **работа с адаптирани учебни материали**, за което помощ могат да окажат ресурсните учители.<sup>43</sup>

За учителя е особено важно **много доброто предварително планиране и подготовка** на урочната работа, както по отношение на учебното съдържание, методите, чрез които то ще бъде преподавано, така и организационните условия в класната стая, „възможностите за постоянна подкрепа”. В специализираната литература се коментира необходимостта от **адаптиране на целите, материалите, методите, средата, така че да отговарят на потребностите на учениците**. Това е свързано с „методите на преподаване, избор на ситуации като индивидуална работа, работа по двойки, групова работа или работа с целия клас”. Учителят би трябвало да премисли възможностите за прилагане на „различни типове методи на учене”, „учебните пространства”, материали, оборудване, средства и др., в т.ч. подреждането на чиновете, масите в комбинации за по 2, 4, 6 деца, в U – образна форма и др. Всичко това е свързано с необходимостта от разработване на „различни стратегии за посрещане на нуждите на учениците”. Особен акцент се поставя върху „кооперативното учене в хетерогенни групи”, при което „взаимодействието и подкрепящите нагласи” стоят в основата на съвместната дейност между децата. Понякога обаче се констатира, че при такъв тип дейности „децата със СОП остават пасивни спрямо техните съученици”, което подчертава „важността от постоянни стратегии от учителите за подсилване на детската общност”. Възможно е детето със СОП да не проявява инициативност в общуването при работа в хетерогенни групи по различни причини – „научена безпомощност”, „невъзможност да се движи или да говори” и др. и тогава може да се помисли за допълнителни стратегии за подобряване на комуникативните му умения.<sup>44</sup> Учителите трябва да имат предвид, че и при детето със СОП представите, които има за себе си и за постиженията си „значително зависят от поведението и очакванията на учителя и останалите ученици от класа. Затова, много внимателно трябва да се

40 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 202, 203.

41 Пак там, с. 193.

42 Пак там, с. 148.

43 Пак там, с. 145.

44 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 25-28.

определят потребностите и планират учебните дейности, които трябва да отговарят на нивото на неговото развитие и чието успешно изпълнение му дава увереност, подтиква го към нови дейности и нови взаимоотношения”.<sup>45</sup>

Препоръчват се **различни варианти на организация на работата в класната стая**:

- Всички деца извършват едни и същи дейности, по едни и същи задачи;
- Децата със СОП работят по диференцирани задачи, с различни материали, но стоят до своите съученици;
- Децата със СОП работят със същите материали, с каквито работят техните съученици, но имат различни задачи;
- Някои деца работят индивидуално извън класната стая по същото съдържание в друга стая с ресурсен учител;
- В рамките на включващото образование се прилага **групова работа и работа в екип**, при които се има предвид, че в групата едно от децата ще има „по-голяма нужда от помощ”. Целта е в тези групи децата „да учат независимо и кооперативно”, т.е. да си сътрудничат. Задачите могат да бъдат както свързани с учебното съдържание, така и такива, които имат отношение към интереси на децата и с изследователски характер. Учителят подпомага в различна степен работата на групите в зависимост от техните потребности.<sup>46</sup>

При работата с деца със СОП в масовото училище не трябва да се забравя, че в рамките на тази група всъщност има голямо разнообразие от диагнози и различни възможности на всяко едно дете по отношение овладяването на учебния материал. Например, „грижата за деца с умствена изостаналост е доста по-различна от тази за останалите – със слухови, зрителни, двигателни, речеви, поведенчески отклонения и нарушения”. Различното при първата група деца е „забавеното или задържано развитие, което дава своето отражение в дефицита от интелектуални, двигателни и социални умения” и „създава твърде сериозни трудности на детето в контекста на обучението му по учебни програми и учебници на общообразователното училище”. В резултат от тези затруднения у детето може да се развият „комплекс за малоценност, трудна адаптивност към училищната общност”. Затова е важно на такова дете да бъдат предоставени възможности „да получи и придобие знания съобразно спецификата на своето развитие”.<sup>47</sup> На дете, което не може да говори, е целесъобразно да бъдат подготвяни „по-скоро затворени, отколкото отворени въпроси, да бъде изпитвано чрез тест с въпроси с множествени отговори”.<sup>48</sup> Подробна информация относно спецификата на работа с деца с различен тип специални образователни потребности е представена в Приложения към Наръчника. Представени са Препоръки за работата на учителя в клас, в който се осъществява интеграция на дете със СОП и по-конкретно – деца с умствена изостаналост, аутизъм, церебрална парализа, увреждане на слуха. Препоръките са особено полезни за учителите, които се нуждаят изключително много от по-детайлни знания за спецификата на педагогическия подход спрямо конкретното дете със СОП.

Работата с детето в клас трябва да бъде така организирана, че то да постига успехи, които да стимулират интереса му в класната стая. В противен случай детето „може да

45 Терзийска, П. (2005) Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, с. 72.

46 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 27.

47 Шошева, В. (2008) Образование и социализация на умствено изостанали ученици. Ст. Загора, с. 81, 82.

48 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 27.

се травмира и в резултат на това напълно да загуби интерес към обучението”. Масовият учител трябва да бъде внимателен и при осъществяването на фронтална работа в класа, при която, ако не взема предвид детето със СОП, то в един момент може да се окаже в изолация<sup>49</sup>, което противоречи на идеята не само за образователна, но и за социална интеграция.

Значителен проблем е оценяването на постиженията на децата със СОП. В специализираната литература се обръща внимание на значимостта на формиращото и процесуалното оценяване при осъществяването на интегрирано обучение. Оценяването винаги е свързано с учебните програми, с поставените в тях цели и задачи, изискванията за овладяването на съответните знания и умения от всички ученици. Процесуалното оценяване, при което се отразява постепенният прогрес на ученика се фокусира „върху информация, която подпомага учителя да планира следващите стъпки за индивидуалното учене на ученика”, вземайки „информирани решения” (което вече е препратка към формиращото оценяване). За масовия учител е много важно да съпостави резултатите от диагностиката на детето със СОП с „целите на учебното съдържание”, да прецени какви методи и средства за оценяване може да прилага по отношение на детето (в т.ч. за формиращо и процесуално оценяване), да може да разчита на помощта на ресурсния учител за „модифициране или адаптиране на методите на оценяване, използвани в класната стая, за да отговорят на нуждите на учениците със СОП”.<sup>50</sup> За подпомагащо средство за оценяване на развитието на децата се препоръчват различни видове документиране на резултатите от работата с детето със СОП като: водене на дневници всекидневно от учителите, разработване на т.нар. „чек-листове” (бланка със справочен характер, на която се правят отбелязвания съобразно конкретни индикатори), в някои страни се практикува и правене на видео-записи, които след това подпомагат оценяването.<sup>51</sup> В литературата се отбелязва, че „честото и съвместно разсъждаване и оценяване изглежда, че подобрява практиката и дава на персонала сигурност и увереност, когато предприема нови практики”.<sup>52</sup>

Схематично, основните елементи в дейността на учителя при работата му с деца със СОП, са отразени в Рамката за адаптиране на учебното съдържание спрямо дете със СОП, представена в Приложения към Наръчника. Използването на рамката може да улесни учителя при планирането и организирането на дейности, свързани с процеса на интегриране на деца със СОП в масовото училище.

49 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 159.

50 Watkins, A. (ed.) (2007) Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, с. 24.

51 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, с. 42.

52 Пак там, с. 44.

### 3. Родителите и интегрирането на деца със специални образователни потребности

Успехът на интегрирането на децата със СОП в масовото училище зависи изключително много от **сътрудничеството с родителите**<sup>53</sup> - **на децата със СОП и на децата без СОП, които се обучават съвместно**. Това сътрудничество има за цел „да повиши реципрочното разбиране и подкрепа за образованието на децата“ чрез засилване на „комуникацията, участието във вземането на решения, развиването на формални и неформални контакти и обезпечаването на разнообразни методи за интервенция“.<sup>54</sup> Сътрудничеството между училището и родителите на детето със СОП трябва да започне веднага след постъпването му в училище и да бъде постоянно, докато продължава образованието му, като „обхватът и характерът на сътрудничеството съответстват на потребностите на всеки ученик“. Учителите и родителите взаимно трябва да признават, „оценяват и уважават“ един на друг „експертизата“, която притежават по силата на своя професионален и родителски статут, изграждайки „прогресивно и ползотворно сътрудничество“. Необходимо е училището да помисли какъв тип „система за подкрепа“, насочена към родителите, би могло да изгради, за да подпомогне взаимодействието си със семейството. Добре е да се помисли за разработването на „структуриран план, в който ясно се показва честотата на контактите и се установяват целите и очакванията от сътрудничество“, както и за „редовно оценяване на качеството от сътрудничеството“.<sup>55</sup>



Изборът на родителите на дете със СОП за обучението му в масовото училище е свързан с изправянето им пред дилемата „дали да приемат риска детето им да бъде отделено от средата на себеподобните му и да бъде поставено в среда, където ще се различава от другите, с всички произтичащи от това последици“. В специализирано

53 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 33.

54 Пак там, с. 37.

55 Пак там, с. 40.

училище съучениците му ще бъдат със „сходни проблеми, сходни интереси, сходно развитие на интелекта“, докато **в масовото училище различието ще бъде видимо**.<sup>56</sup>

В работата си с родителите, масовият учител трябва да отчита **мотиви** за записването на детето им в масовото училище като „колкото по-рано се интегрира с нормалните си връстници, ще може по-лесно да се социализира и професионално реализира след завършване на училището“; „затворената общност на помощното училище спъва умственото и духовното развитие на децата с интелектуален дефицит“ и затова „независимо от трудностите, с които се сблъскват ежедневно, те се нуждаят от условия за своето максимално развитие”.<sup>57</sup>

Необходимо е винаги да се отчита фактът, че успешността на интеграцията на децата със СОП в масовото училище „е немислима без подкрепата на родителите им“, като „много често самите родители са движещата сила на промяната“. Затова още в началото на учебната година е необходима **среща между родителите на детето със СОП, учителите и училищното ръководство**, на която да обсъдят **възможностите и ограниченията на интегрираното обучение за детето съобразно неговата диагноза, потенциал за учене и развити социални умения**. Нужно е „да се обсъдят условията, в които ще се реализира интеграцията, потребностите на бъдещите ученици, притесненията, както и много други въпроси“, в т.ч. „възможностите за съвместна работа на двамата учители в класа, за изискванията, които ще имат към тях“. Това е необходимото условие за осигуряване на **подкрепата на родителите и развиването на партньорство** в съвместната работа.<sup>58</sup>

За учителя партньорството му с родителите на дете със СОП е необходимо, защото:

- В по-голяма степен може да разбере „цялостните нужди на детето и нуждите и желанията на родителя“;
- Може да получи информация за „по-значимите избори на целево поведение, които са важни за детето в неговия свят извън училището“;
- Може да получи информация за осъществяваните от родителите дейности за насърчаване на детето в различни аспекти на социалните му взаимоотношения;
- Получава обратна връзка от родителите по отношение на промени в поведението на детето.

За родителя партньорството му с учителите е необходимо, защото:

- Могат в по-голяма степен да разберат „нуждите на тяхното дете и целите на учителя“;
- Могат да получат „специфична информация за училищната програма на тяхното дете и как те могат да бъдат включени“ в осъществяването ѝ;
- Могат да получат информация за „специфични начини за разширяване на позитивните ефекти“ на училищното обучение и въкъщи;
- Могат да повишат уменията си за „подпомагане на тяхното дете да учи функционално поведение, което е подходящо за домашната среда“;
- Могат да получат „достъп до допълнителни важни ресурси (настоящи и бъдещи) за тяхното дете“.

<sup>56</sup> Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С., с. 159.

<sup>57</sup> Пак там, с. 160, 161.

<sup>58</sup> Пак там, с. 162.

За самото дете, ползите от партньорството родители – учители са:

- „Постигане на по-голяма съгласуваност между двете най-важни за него среди;
- Повишени възможности за учене и развитие;
- Достъп до разширяващи се ресурси и услуги.”<sup>59</sup>

Учителите никога не трябва да забравят, че „най-голям дял от тежестта по отглеждане и възпитаване на децата със специални образователни потребности заемат родителите”<sup>60</sup>, което предполага както **уважение към ежедневните усилия, които те полагат за детето си**, така и **съдействие за подпомагане на подкрепата за развитието му**, осъществявана от родителите. Редица родители „нямат ясна представа за същността на увреждането или нарушението на своите деца, не знаят какво да бъде поведението им спрямо тях, не могат да преценят как да им бъдат достатъчно полезни”.<sup>61</sup> Ето защо ролята на професионалистите – лекари, ресурсни учители, психолози, учители и други е изключително важна за добрата информираност на родителите (прародителите, ако те се грижат за детето) по отношение възможностите за развитието му: „Когато родителите са достатъчно компетентни, относно увреждането на своето дете и неговите възможности, то тогава те ще могат в по-голяма степен да му бъдат полезни, а и работата на екипа от специалисти с тях ще бъде по-лесна и резултатна.”<sup>62</sup>

Специално внимание трябва да се отдели и на „подготовка на родителите на учениците от масовите класове, както и на самите ученици” по отношение съучениците им със СОП в паралелката. Необходимо е да се има предвид, че „обучението и самочувствието на интегрираните ученици зависи от отношението на техните съученици”<sup>63</sup>: „Ако родителите не приемат ученика с умствена изостаналост и правят негативни изказвания за него, подобно отношение ще имат и децата им. За промяна на техните нагласи в голяма степен помагат срещите и разговорите с тях. На тези срещи могат да бъдат поканени и външни гости, занимаващи се с проблемите на хората с увреждания като: инспектора по специално образование на РИО на МОН, специалисти в областта на интегрираното обучение, родители на деца със СОП, които вече посещават масово училище. Видът на срещата трябва да бъде избран съвместно от ръководството на училището и класните ръководители, в чийто клас ще има интегрирани ученици.”; „Положително влияние върху родителите на здравите деца оказват разговорите с родителите на деца с умствена изостаналост, които евентуално ще се обучават в същата паралелка. Те споделят своите проблеми и най-вече желанието им техните деца да ходят на училище като другите, да имат приятели, да бъдат обичани и разбирани. На срещите могат да се обсъдят и условията, при които ще се провежда интегрираното обучение, за двамата учители в клас. Тук е особено важно и необходимо да се обясни на родителите, че включването на интегрираното дете в класа няма да понижи развитието на техните деца от академична гледна точка”.<sup>64</sup>

Формите на сътрудничество между родителите на дете със СОП и училището могат да бъдат различни:

59 Heward, W. M. Orlansky (1988) Exceptional Children. An Introductory Survey of Special Education. Ohio, с. 476.

60 Терзийска, П. (2005) Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, с. 85.

61 Пак там.

62 Пак там, с. 86, 87.

63 Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски”, С., с. 162.

64 Пак там, с. 163.

- Размяна на ежедневни бележки между училището и родителите (за емоционалното и физическото състояние на детето, промени в поведението въкъщи и в училище и др.);
- Седмични срещи с учителите на детето (за обсъждане на възможни решения на възникнали проблеми, обмяна на мнения, планиране на предстоящите дейности и други въпроси, свързани с ученето и здравословния статус на детето);
- Месечни срещи с представители на училището, участие в групови срещи, организирани от училището;
- Неформални контакти;
- Съвместни срещи и дейности с други родители и т.н.

По време на тези срещи е особено важно да се обменя информация – както за обучението, така и за емоционалното състояние и поведение на детето; да се коментира прогресът на детето; родителят да има усещането, че мнението му се взема предвид при вземането на решения относно развитието на детето му. Добре е и „да се планират социалните взаимодействия между учениците в и извън училището”.<sup>65</sup>

Всеки един член от екипа от специалисти „трябва да бъде отзивчив към проблемите на всяко семейство, да помогне за преодоляване на страхове, изолация, различни душевни терзания и в същото време да потърси и използва уникалните силни страни и позитиви, които всяко семейство притежава”.<sup>66</sup>

65 Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik, c. 38, 39.

66 Терзийска, П. (2005) Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, с. 87.

## 4. Практически опит в областта на интегрирането на деца със СОП в училищата в област Разград

### 4.1. Гледната точка на учителите от интегриращите училища<sup>67</sup>

Независимо от трудностите, свързани с интегрирането на деца със СОП в масовото училище и детската градина, учителите споделят успешни практики от своя опит. Те са свързани с работата с деца с различна типология на СОП<sup>68</sup>. Сред най-често срещаните примери са свързани с аутизъм, умствена изостаналост и детска церебрална парализа.

Успех за учителя е постепенното адаптиране на деца с аутизъм към работата в класната стая, изхождайки от затрудненията по отношение на социалното им общуване. Съобразяването с изискванията за работа с такива деца води до видим напредък в социалното им поведение:

- „Дете с диагноза „аутизъм“, започна I клас, без да може да общува с връстниците си, плачеше, затваряше се в себе си. С огромни трудности започна социалната му адаптация. С всеки изминал ден трупаше нови впечатления, започна развитието на умения за работа в екип и подражание на поведението на съучениците. В свободното си време, в училище и въкъщи, рисуваше много добре и по този начин изразяваше моментното си състояние.”;
- „Аутист, I клас. Отначало плах, вече с доверие и усмивка. Контактна с децата; приятно му е когато го включим в игри и занимания. Познава буквите и ги пише под диктовка, не може да пише срички и думи, не може да чете, но по-смело повтаря прочетена или казана дума и целият клас му ръкопляска. Познава и пише числата от 1 до 10. Събира и изважда с помощ и при онагледяване с предмети. Отначало повтаряше написаното с молив, а сега прави преписи от дъската. Поставям му задача да събере тетрадките на децата. Детето посещава всички часове, но с него постоянно в час е и майката. Във II клас вече майката му остава само в час по български език и математика.” (Н. Н.);
- Нелека за учителите е работата с деца с умствена изостаналост. Изисква се търпение от учителя, добро сътрудничество с ресурсния учител и родителите, в резултат на което интеграцията в масовото училище е успешна. Много важно е осигуряването на възможности за включване на детето в дейности, свързани с изкуствата – изобразително, музикално;
- „Диагнозата е лека умствена изостаналост. Установихме в 4 клас и тя започна да работи с ресурсен учител по индивидуална програма. В резултат на работата, детето вече покрива ДООИ, макар и минимума, но това са 4 години работа,

<sup>67</sup> Текстът обобщава, на базата на осъществени стандартизирани интервюта, мнението на 28 учители от училища в област Разград, работещи с ученици със СОП.

<sup>68</sup> Там, където има съгласие за публикуване на казуса от страна на интервюируания учител с неговите инициали, те са посочени в края на казуса.

родителите също ни помагат, отнасят се с разбиране. Дори се включи в конкурс за рисунки в екип с друго дете и се представи добре. Успешно се справя с компютъра, пише под диктовка четливо.” (Д. И.);

- „Юноша, който постъпва в IX клас със свидетелство за средно образование (среден 3,00), но е отказвал в предходните две години да се обучава в 8 клас. Той е идентифициран от комисията с диагноза ЛУИ, но част от проблема му е обучително занемаряване в основното училище. Успешната училищна интеграция се изразява в това, че ученикът завършва успешно XII клас и полага успешно ДЗИ и държавни изпити по теория и практика на професията. Ученикът успява да се интегрира пълноценно и в своя клас.” (К. Н.);
- Ученици с умствена изостаналост „бързо се вписват в колектива, като останалите деца не ги отбягват и ги приемат такива, каквито са. Учителите също не ги пренебрегват, а се стремят да ги включват по всякакъв начин в колектива. Най-добре се вписват в часовете по изобразително изкуство и музика, като се насърчават от преподавателя. Включват се и в извънкласни форми на обучение.”

Интегрирането на деца с детска церебрална парализа изисква от учителите търсене на възможности съобразно конкретната ситуация на развитие на детето то да бъде оптимално включено в дейностите в класната стая. Вторият пример илюстрира значимостта на подкрепата и помощта от страна на връстниците на интеграционния процес:

- „Дете във II клас с ДЦП на крайници и говорни нарушения. Детето е на индивидуално обучение, но по желание на майката посещава и учебните часове по технически предмети. Държи се добре в часовете, децата си играят с него в междучасията. Детето вече сричкова, събира и изважда до 20, но устно. Прави опити да пише на лист формат А4.”;



- „ДЦП – едногодишното посещение на детска градина с родител не дава никакъв резултат от работата с детето. Прекалената загриженост и обсебване на детето от родителя (изземва функциите на детето). При посещение без родител (още

от самото начало на учебната година) – децата от групата непреднамерено заместиха родителя, детето е и с говорен проблем, но директният контакт с него е много лесен, защото то е много отзивчиво. Обича да слуша музика, за танцуване е трудно да се говори, но му даваме възможност като допълнителен елемент към танца – да събуди цветенцата, да подаде кърпичка и да се завърти бавно с другарче, което е много внимателно...” (Н. Г.).

В посочените примери от учителите се подчертава **значимостта на интегриращата среда чрез:**

- **Подражанието** на поведението на другите деца;
- Развитие на **социални и комуникативни умения**;
- Включване на децата в **групова работа, празници и тържества** (Нова година, 3 март, 8 март), **състезателни игри, екскурзии и др.**
- Изтъква се значимостта на **възможностите за изява на интереси и желания**:
- Чрез изкуство – рисуване (и с терапевтична цел за изразяване на емоционалните състояния);
- Включване в извънкласни дейности, напр. танцов клуб.

Посочва се като възможност **работата с компютър** с деца със СОП.

Отбелязват се **учебни постижения** на деца със СОП, свързани с представянето им на държавни зрелостни изпити, покриване на ДООИ.



Интерес представлява мнението на един от учителите, който коментира интеграцията на децата със СОП в селата: „Според мен в селата интеграцията на деца със СОП е успешна. Тези деца и техните семейства са част от това общество и за всички е нормално техните деца да играят заедно и да учат заедно.” Подобно е и едно друго изказване: „В малките населени места по-лесно приемат децата с проблеми.” Подобни мнения са особено важни, тъй като **отчитат влиянието на цялостния социален климат в рамките на малкото населено място**, в което липсва онази непознатост и отчужденост между хората, характерна за по-големите населени места. В едни по-нататъшни изследвания би било интересно да се обърне внимание и на тази детерминанта на процеса на интегриране на децата със СОП в масовото училище. Тя, въпреки че е външна за педагогическия процес,

случващ се в училището, явно оказва влияние, чиято степен може да бъде установена чрез изследване със специален фокус върху значимостта на населеното място.

Учителите споделят и примери от своя опит, в които са имали **затруднения в интеграцията на дете със СОП** в масовото училище. В редица от случаите става дума за деца с умствена изостаналост, с поведението на които учителите трудно успяват да се справят. Част от затрудненията са от липсата на активност от страна на родителите в съдействие за развитието на своето дете. Не без значение са и личностните характеристики на самите деца, които са предизвикателство пред дейността на учителите. Логопедичните проблеми и двуезичието също оказват влияние:

- „I клас, аутист, умствена изостаналост, обича да бяга по коридорите, всички примери и методи, които досега съм използвала, не са дали особени резултати. Става в час, издава различни звуци.” (Н. Н.)
- „Лека умствена изостаналост. Трудна комуникация, не е социализирано в детска ясла и градина, двуезична среда, логопедичен проблем. Взаимодейства само с едно дете. Отказване на отговорност от страна на родителите. Смушение, отдръпване, затваряне в себе си, през по-голямата част от деня спи на чина.”
- „Трудно се работи с деца с умствена изостаналост и логопедични проблеми в часовете по български език и литература, математика, много от тях не могат да четат и не знаят таблицата за умножение. Индивидуалният похват не винаги е удачен – при четене на текст бързо се отказват, не се справят и с писмените текстове.”
- „Трудно се справят с разказвателните предмети, научават само минимална част. Езикът се оказва друга пречка за усвояване на материала, тъй като са от малцинствата.”

Интересен случай от практиката на един от учителите илюстрира връзката между умствената изостаналост и прояви на девиантно поведение:

- „Девојка постъпила в IX клас. Диагноза ЛУИ. Обучителни затруднения. Основното при нея са обаче проблемите ѝ в контактите с околните. Много е общителна. Рисува добре, понякога пише добри текстове (есета, стихове). Лесно завързва нови запознанства. Готова е на всичко за да впечатли събеседника си. За да постигне това е готова да манипулира хората, използва лъжи, злепоставя ги, когато това е в нейн интерес. Ако методите ѝ не доведат до резултати, тя просто изчезва – от училище и от къщи. Понякога я няма и 20 дни. Опитите да бъде открита от родители, учители, съученици, обикновено са неуспешни. Тя не допуска да бъде намерена и върната. С дни обикаля. Спи на открито, храни се с каквото ѝ дадат случайни хора. Когато полицията успее да я хване и върне в къщи, тя е трескава, мръсна, крайно отслабнала, облечена в чужди мръсни дрехи. И въпреки това, ако родителите ѝ не я заключат отново бяга от тях. Необходими са няколко дни. След това се успокоява, и макар и много отслабнала, но грейнала и лъчезарна, готова да впечатли околните, се връща в училище. И така – до следващата криза. Всички очакват със страх започването на следващия тъмен период от живота ѝ, защото той винаги идва.” (К. Н.)

Хиперактивността е едно сериозно предизвикателство пред учителите при интегрирането им на деца със СОП. Споделеният пример показва трудността при подбора на подход, който да бъде подходящ за конкретното дете:

- „Дете в III клас - хиперактивно и с доказана епилепсия. Детето е много интелигентно. Извън часовете поведението на детето е много различно. То не искаше да пише, да смята. Музиката го дразни. С удоволствие присъства в часовете по изобразително изкуство, физическо възпитание, домашен бит и техника и човекът и природата. След две години работа детето чете и пише под диктовка. Чете книжка и попълва читателски дневник. Решава задачи, но сам решава колко ще са те. Направихме в стаята кът за почивка и игра. След два дена разбрахме, че е грешка. Детето искаше постоянно да стои в този кът.”

Отбелязаното от учителите дава основания за някои обобщения:

- В началните класове има условия за по-голяма лекота на интегрирането. Един от факторите за това е, че класният ръководител преподава по повечето от предметите и е ежедневно в контакт с децата от паралелката. В прогимназиалните класове става по-трудно – учителите са повече и трябва да адаптират работата си към детето със СОП, което е в една от няколко паралелки, с които работят;
- Констатира се недостатъчност на времето за индивидуална работа с детето със СОП в рамките на учебния час. Един от факторите за това е необходимостта от повече повторения, необходими за децата с умствена изостаналост, както работа, базирана върху нагледно-образното им мислене;
- „Неуспешно или неадекватно адаптиране на работната среда и учебния материал за ученик със СОП”;
- Отбелязва се проблемът с отношението на другите деца към детето със СОП: „Липса на адаптиране на учениците от класа към детето със СОП.”, наличие на подигравки по отношение на неговото представяне в училище, което изисква допълнителна намеса от страна на учителя;
- При интегрирането на някои от децата проблем се оказва липсата на развитост на комуникативни умения у тях;
- Проблем при справянето със затрудненията при обучението на децата със СОП е недостатъчната подготвеност на учителите за работа с тях в рамките на паралелката: „Не сме подготвени да отреагираме в различни ситуации.” Ето защо всяко едно участие на учител в каквато и да е форма за повишаване на квалификацията би го подпомогнало в решаването на възникнали затруднения при работата с дете със СОП;
- Причина за затруднения при справянето с възникнали затруднения, един от учителите пряко посочва: „Негативно отношение на учители от масовото училище, които работят с деца със СОП.” Въпреки че не уточнява какво точно има предвид, това мнение заслужава внимание дори само поради това, че наличието на негативни нагласи възпрепятства още в началото взаимодействието, а без него е много трудно по-нататък да се осъществява съвместна ефективна дейност. Близко по характер е и мнението на друг учител: „съпротиви на учителя при работата с проблемни деца”.

Едно от основните затруднения, отбелязвани от учителите, е незаинтересоваността на някои от родителите на деца със СОП към процеса на тяхното развитие чрез работата в масовото училище, в т.ч. липсата на работа външи по продължаване на усилията, положени в училище.

Учителите посочиха условията, които според тях са важни за реализирането на процеса на интегриране на децата със СОП в масовото училище:

- Повече индивидуална работа с детето;
- Подбор на методи и подходи, адекватни на възможностите на детето;
- Наличие на достатъчно дидактически материали, адаптирани учебни помагала и др.;
- Включване на децата в дейности, свързани с изобразителното изкуство, музиката, физическото възпитание и спорт, музика, технически дейности;
- Проявяване на повече търпение и толерантност;
- Разбиране към детето със СОП – от страна на учителя, другите деца и техните родители;
- Поощряване на успехите, които постига детето;
- Проявяване на толерантност от страна на другите деца към тези със СОП;
- Работа в екип между ресурсния и масовия учител;
- Намаляване броя на децата, с които работи ресурсният учител;
- Наличие на специални педагози на щат към всяко училище;
- Методическа подготовка на учителя за работа с деца със СОП;
- Осигуряване на подходяща архитектурна среда;
- Намаляване на броя на учениците в клас: „Класът да не е многоброен, за да може да се работи по-добре индивидуално“;
- Добро взаимодействие между родители, ресурсен учител, масов учител, психолог, социални работници, държавен и неправителствен сектор;
- Приемане на проблемите на детето от родителите му и тяхната пълна съпричастност и заинтересованост;
- Създаване на „подходяща подкрепяща среда – материална и духовна, където детето да се чувства сигурно и обичано“;
- „Формирането на положителни обществени нагласи е важен фактор за пълноценното социално включване на децата със специални образователни потребности и приобщаването на родителите в този процес е гарант за успеха му.“

Учителите отчитат **значимостта на взаимодействието с родителите на децата със СОП**, интегрирани в масовото училище. Успешността на това взаимодействие зависи от:

- Информираността на родителите за проблема на детето;
- Информираността на родителите за това как практически се реализира интеграцията на детето им, начините, по които се работи с него в училище, как то се справя с поставените задачи;

- Отговорността на родителите към развитието на тяхното дете;
- Непрекъснатостта на контакта с родителите (ежедневно);
- Оказване на съдействие от страна на родителя на учителя;
- Индивидуалните разговори с родителите относно постиженията и затрудненията, изпитвани от техните деца;
- Групова работа с родителите;
- Взаимодействието с личния лекар на детето;
- Взаимодействието с психолог;
- Взаимодействието със социален работник;
- Разговори с директора на училището;
- Посещения на родители в учебни часове;
- Включване на родители в тържества, празници и други училищни мероприятия;
- Съвместни дейности с родители на деца със СОП и без СОП.

Важно е да се помни от учителите, че: „Ако на учителите е трудно, трябва да се има предвид, че те все пак са фактори в живота на детето за период от 4 години, а родителите са с тези деца цял живот.” Това мнение на един от учителите (явно начален учител) съдържа в себе си изключителна мъдрост, насочвайки вниманието към **отношението на учителите към родителите на дете със СОП**, независимо от трудностите в работата, в т.ч. понякога и в общуването с тях. Става дума не просто за професионално отношение към взаимодействието с родителите, а и за проява на съпричастност и разбиране на трудностите, които те самите изпитват в ежедневието, отглеждайки своите деца.

Подобен тип разбиране е нужен и от страна на **родителите, чиито деца не са със СОП** и се обучават заедно с деца със СОП. Според учителите и с тези родители трябва да се работи чрез:

- Организиране на **беседи** с психолози, логопеди и ресурсния учител;
- Индивидуални разговори;
- Информирание на родителите по време на **родителско-учителска среща** за това, че в класа се обучава дете със СОП, молба към тях „те от своя страна да провеждат разговори вкъщи, водещи до търпимост, уважение и приемане на това дете като свой другар – приятел, основани на помощ и доверие в него”; „Да се обясни на родителите, че детето със СОП не пречи на учебния процес и по този начин децата се учат на търпимост, толерантност и работа в екип. ”;
- Убеждаване на родителите, „че децата със СОП не са пречка за развитието на техните деца, а напротив техните деца могат да помогнат на тези деца”, че присъствието на деца със СОП в класа „не застрашава по никакъв начин техните деца”; „Да се убедят родителите, че има нужда от интегрираното обучение и не могат да се изолират децата със СОП от обществото.”;
- Участие в **съвместни дейности** с класа и с другите родители;

- **Среща с ресурсния учител** относно „заболяването и особеностите на детето, за да бъдат съпричастни и в помощ на детето със СОП“;
- Необходимост от постигане на широка обществена подкрепа на интегрираното обучение на децата със СОП в масовото училище: „За успех в тази насока е необходимо провеждане на национални кампании за разясняване на целите, ценностите и резултатите от интегрираното обучение. Целта е не индивидуална работа с всеки отделен родител на дете в норма, а осигуряване на широка обществена подкрепа и позитивно отношение към децата със СОП и техните семейства.“

**Екипността** в работата на ресурсния и масовия учител е необходимото условие за успешно интегриране на децата със СОП. За примери на успешна екипност учителите посочиха:

- **Непрекъснатост**, в т. ч. ежедневност на контакта между ресурсния и масовия учител при обсъждане на конкретни случаи и развитието на детето;
- **Обратна връзка** за това, което ресурсният и масовият учител са работили с детето, за поведенчески прояви на детето, „обсъждане на поставените домашни работи и изпълнение на задачи в училище и извън него“;
- Информиране на учителя за това, което е извършено в индивидуалната работа на ресурсния учител в в ресурсния кабинет;
- Изготвяне на индивидуални образователни програми;
- **Съвместно вземане на решения**, свързани с обучението на детето със СОП;
- Подпомагане от страна на ресурсния учител на масовия учител „с подходящи методи и идеи, които той да прилага при работа с тези деца в класа“;
- Подпомагане от ресурсния учител при възникнали проблеми с дете със СОП („Случаите, в които ученикът със СОП е афектиран, раздразнен от случка в клас, от скарване със съученик. Много добър резултат дава намесата на ресурсния учител, който поема детето със СОП, провежда разговори с него, изяснява проблема, не само за себе си, но и за самото дете. По този начин се способства не само за идентифициране на конкретния проблем, но и за неговото разрешаване.“);
- Подпомагане от ресурсния учител на работата на детето в клас;
- Обсъждане какво ресурсния учител да направи след работата на масовия при индивидуалната си работа с детето;
- Взаимна обмяна на учебни материали;
- Съвместно участие в училищни мероприятия.

Взаимодействие и екипност обаче не биха били възможни, ако няма желание за тях от страна на ресурсния или масовия учител. За илюстрация може да бъде посочено мнението на учител: „Има учители, които сами търсят помощта на ресурсния учител, интересуват се от нивото му на успеваемост. Препоръчват на ресурсния с какво още трябва да го занимава. Но има и колеги, които трудно се сработват с такива деца, не приемат неговото място в масовото училище и не желаят да работят с тях. Според тях това е работа единствено на ресурсния учител и в техните часове тези деца трябва да са с тях. Може

би, защото забравят, че това са болни деца и ги сравняват с възможностите на другите деца. ”

## 4.2. Гледната точка на ресурсните учители<sup>69</sup>

Естествен резултат от последователността в ежедневната работа на ресурсните учители с деца със СОП, интегрирани в масовите училища, са постигнатите успехи. Ресурсните учители описват детайлно примери за успешна интеграция от своята практика.

Предлагаме два примера от работата на ресурсни учители с деца с умствена изостаналост. Те са илюстрация на значимостта на търпението в работата с такива деца, на намирането на най-адекватните, подпомагащи развитието им подходи и методи на работа, ролята на подкрепата на семейството (в случая – прародителя)<sup>70</sup>:

- „Момче, завърши IV клас. На ресурсно обучение от втори клас. С диагноза ЛУИ. В началото не искаше да идва в ресурсния кабинет, не общуваше. Не владееше добре говоримо български език, това допълнително затрудняваше обучението. С децата в клас беше агресивен, бързо влизаше в конфликти с тях, вниманието не можеше да се ангажира, създаваше проблеми с дисциплината в клас. Това предизвика подаване на жалба от родители до РИО детето да се премести от класа. Дойде проверка от РИО, които разговаряха с класния ръководител, учители, ресурсния учител, родител на детето със СОП, директор. Направени бяха доклади от всеки специалист до РИО, искаха мнението на родителите за преместването на момчето в ПУ. Бабата, която е настойник на детето, беше категорична, че няма да пусне детето да учи на друго място. Обяснението ѝ беше, че детето не може да се справи самостоятелно, че в среда, различна от училищната, се грижи непрекъснато тя. Характерно за момчето е, че трудно усвоява учебния материал, паметта при него е моментна, липсва трайно запаметяване. Има развитие при него относно социалната адаптация, подобро е общуването с ресурсния учител – вече с желание идва в ресурсния кабинет. Проявява интерес към музиката, много емоционален, изявява желание да работи с компютър – към игри, да слуша приказки. Нагледните методи, игровите ситуации са основни при работа с момчето, отговарящи на неговите умения и потребности. Настойник на детето е бабата, която проявява загриженост, провеждаме разговори, споделя възникнали проблеми и се консултира за тяхното разрешаване. Постигнато е доверие към ресурсния учител. Успешна е интеграцията на много ученици в ОУ, с. Беловец. Те все още не постигат ДОО по общообразователните предмети, но има развитие относно началното ограмотяване – четене и писане, усвояване на основни знания по математика и оттук нататък сме положили основата за развитие и постигане на минимума от ДОО. Позитивност в развитието и интеграцията на учениците има и при други ученици.” (Д. Б.);
- „Има успешна интеграция на ученик от VIII клас, която е с диагноза лека умствена изостаналост. Контактен с възрастни и връстници. Умее да защитава позиции и дори в дадени моменти доминира в клас. Показва добро възпитание и морални ценности. Държи на външен вид и добра дисциплина. Обича разговори на свободни теми и за нормите на поведение. Впечатлява се от негативизма и

<sup>69</sup> Текстът обобщава, на базата на осъществени стандартизирани интервюта, мнението на 8 ресурсни учители от област Разград.

<sup>70</sup> Там, където има съгласие за публикуване на казуса от страна на интервюирувания ресурсен учител с неговите инициали, те са посочени в края на казуса.

пошлостта. Има амбиции за в бъдеще. Иска да упражнява професия шофьор, но не успява да покрие минимума на ДОО, което е пречка за осъществяване на желанието му. С него ресурсният учител работи системно и последователно, с доверие и взаимно уважение. Поощрява постъпките му, благодари му за добре свършената работа.”

Ресурсните учители споделят и примери за успех в работата с деца със СОП в детските градини:

- „Успешна интеграция има там, където всички страни имат желание да интегрират детето. Детето е с диагноза множествени увреждания. Посещава детска градина от миналата учебна година. Трудно подвижна е, липсва реч, не се обслужва сама. На децата от групата им е обяснено, че тя е по-различна и трябва много да се грижат за нея и да ѝ помагат. Миналата учебна година майката посещаваше заедно с детето детската градина. От тази учебна година детето посещава детската градина сама – като вече се храни сама, опитва се да се съблича сама. Изпълнява трудови поръчки. Много добре приета от децата, всички я обгрижват и играят с нея. Вече рисува кръг и права линия, участва в занятията по рисуване и моделиране според възможностите си. Невербално комуникира с учителките и останалия персонал. Майката работи активно с детето вкъщи.”

Следващият пример илюстрира реалните възможности за успешна интеграция на деца със СОП в масовото училище. Основно при работа с такъв тип дете е търпението, разбирането, съдействието за напредък в развитието му:

- „Момче, III клас. Разстройство със социална тревожност в детството. В началото не общува с никого. Плаче за майка си. Не усвоява нищо от материала. Във втори клас започнахме работа, но беше много трудно. Не искаше да общува и с мен. Тази година ученикът се промени. Идваше с желание при мен. Работи много добре. Усвои буквите, сричките. Пише ги. Усвои събирането и изваждането. Усвои част от табличното умножение и деление. Започна да се включва и в часовете. При това дете основния метод, с който постигнах добри резултати бе нежност и обич, много търпение.”

Посочените примери за успешни практики в работата на ресурсните учители извеждат на преден план няколко основни **фактора**:

- **Професионалната ангажираност** на ресурсния учител, **отговорността** към адаптирането на детето със СОП в интегриращата среда и към развитието на неговите възможности;
- **Хуманното отношение** към детето със СОП, **емоционалната ангажираност** с неговите проблеми;
- Проява на много **търпение** и **последователност**;
- Проява на **педагогическо майсторство** на базата на възможности, предлагани от случайно или не възникнали ситуации;
- Работа с отглеждащите децата със СОП възрастни - родители, прародители;
- Постигане на **доверие** към работата на ресурсния учител от страна на детето със СОП и хората, които го отглеждат.

Процесът на интеграция на децата със СОП понякога поставя **затруднения** от различен характер пред осъществяващите го.

Ресурсните учители също споделят примери за съчетание между умствена изостаналост и девиантно поведение. Несъмнено работата с такъв тип деца е допълнително затруднена поради необходимостта от разнопосочност на оказваните педагогически въздействия върху детето. Липсата на ангажираност от страна на родителите също е съществен фактор за трудностите в процеса на интеграция на детето в училище:

- „Момче, V клас. Диагноза лека умствена изостаналост. Психомоторно спокоен, срамежлив, не поддържа очен контакт. Поведение и памет в рамките на лека умствена изостаналост. Ученикът е на интегрирано обучение от III клас. В началото не поддържа връзки с никого. Не контактува със съучениците си. В часовете също не взима участие. С ресурсния учител работи с нежелание. Научи се да сричкува. Пише и преписва. Решава задачи със събиране и изваждане. Затруднява се с таблицата. Не е усвоил материала за класа си. Все още е на ниво 2-3 клас. Отговаря, когато пожелае. С родителите също се работи трудно. Те не проявяват голяма загриженост. От тази година се проявява извън часовете – кражба на телефон и учебник. Обижда съучениците си. Работата ми е свързана най-вече с получаването на обратната информация. Необходимо е най-вече търпение, за да разбера какво е усвоил. Затруднява се работата от бедния речник.”

Нелека е и работата с деца с поведенчески проблеми, в случая – на дете с нарушения в концентрацията на вниманието:

- „Ученикът е в шести клас с диагноза: нарушение активността на вниманието и активността. С ученика съм втора учебна година и има определен поведенчески проблем, което определя и фактора концентрация на вниманието и естествено ползва медикаменти. Проявява определена разсъсредоточеност. Поради проблема с концентрацията на вниманието, той се съсредоточава върху предмет или действие, с работа в игри на телефон или игри на компютър. Детето е активно с явно изразени поведенчески отклонения, които могат да стигнат до агресия. Не приет е в класа, поради тези фактори. Изключително желание има за контакти с децата, но съучениците му го отбягват, затова е и на индивидуална форма на обучение.

Запознаването ми с него премина на няколко етапа, до пълно опознаване. Разработихме с училищния екип образователна програма, включвайки някои от основните моменти от учебното съдържание по основните предмети от шести клас. Той работи по зададена тема, около 10-15 минути с изключително голяма повтораемост и дозировка на новите знания.

В края на часа се изпълняваше желанието му да играе с игрите от личния ми телефон или лаптоп. Трудно запомняше новите знания, независимо от голямата повтораемост и винаги желанието му беше да спрем да работим, за да играе. Мисловните му процеси бяха съсредоточени върху бъдещата игра. Изключително трудно се формират нови понятия, знания, формулировки по математика и промяната на настройката му за работа е трудна. С обяснения аз успях да го активирам за да работи върху заплануваната от мен материя.”

Следващият пример илюстрира затруднения в интегрирането на дете със СОП в училище, провокирани от проблемно взаимодействие с родител и прародител на детето, отразяващо се и върху възприемането му от страна на другите деца в класа:

- „IV клас. Диагноза – хиперкинетично разстройство, специфично разстройство на артикулацията.

Български език и литература – чете бързо, но трудно ѝ се разбира. Не осмисля прочетеното. Трябва някой друг да ѝ прочете текста, за да го разбере. Знае определението за съществително и с кой въпрос се открива, но сама трудно открива и определя съществителни. Върху прилагателно и глагол работи само с помощ. Не умее да определя време на глагола – не го разбира. Пише под диктовка бързо, не остава разстояние между думите. Развали си почерка и трудно се разчита написаното. Допуска грешки при писане. Изброява личните местоимения. Не покрива ДОИ по предмета.

Математика – познава числата до 100. Брой ги като ги гледа. Сравнява неправилно. Събира и изважда до 100 без преминаване и заемане на десетицата, но с помощ. Знае таблицата с 2 и донякъде с 3. Не разпознава основните геометрични фигури. Човекът и обществото – знае кога е създадена българската държава и от кого. Посочва кои са създателите на славянската писменост.

Човекът и природата – посочва организми, обитаващи различна среда на живот. С помощ изброява основните жизнени процеси и посочва сетивни органи при човека. Сеща се за имената на някои планети.

Английски език – не успя да усвои английската азбука. Повтаря след учител.

Покрива ДОИ само по техническите предмети. Като ниво на знания отговаря на 2 клас, но не напълно.

Детето е прилепчиво и любвеобилно. Търси контакти с други деца, но те я отбягват и обиждат. Не е агресивна. Освен поставената диагноза от психиатъра, видимо според училищния екип има и някаква степен на лека умствена изостаналост, с отклонение в поведение. Обича да си играе на учителки с кукли и им говори, имитирайки доста добре учителя си. Проблемът тук са майката и бабата на ученичката, които постоянно са с някакви изисквания, които периодично се сменят. Не приемат проблема на детето си и очакват то да настигне съучениците си (защото така им е казал доктора). Възникват постоянни скандали с класния ръководител. Учениците от класа стават свидетели на това и избягват детето, защото според майката все някой я удря, обижда или ѝ ползва ученическите пособия. Майката отказва да работи с психолога на РЦ и с психолога на училището, защото нищо не били направили и като я вземали от часовете, изпускала материала, всъщност дори и да е в час, тя само присъства тялом, но не разбира повечето материал.

Проблем с детето няма, защото то си е изпълнително и си върши поставените задачи според възможностите. Проблемът тук са родителите, които са непреклонни и всички са им виновни. Дори и да искаш да помогнеш, си безсилен, когато родителите пречат на развитието на собственото си дете.”

Ресурсните учители понякога изпитват затруднения при интеграцията на деца със СОП в детските градини:

- „Детето е IV група. Диагнозата му е: разстройство на експресивната реч. Не желае да посещава детската градина като институция. Ресурсният учител разговаря с майката, но тя е безпомощна пред настояването на детето. Учителите отговарят, че няма как да я задължат да го води в градината. През учебната година детето посещаваше само часовете при ресурсните специалисти. За следващата учебна година родителите се замислят дали да не сменят детската градина. В свободното време детето контактува с връстниците си.”

На базата на тези и други посочени от ресурсните учители примери, могат да бъдат открити две основни **причини** за изпитвани затруднения в процеса на интеграция на децата:

- Затруднена **комуникация с родителите**, нежелание за ангажираност от тяхна страна;
- Затруднения при **деца с поведенчески проблеми** („Не сме подготвени за ученици с поведенчески проблеми - често не знаем как да отреагираме в дадената ситуация.”);
- Затруднено осъществяване на **екипна работа** с учителите.

Някои ресурсни учители коментират специално нежелание и отказ (според тях) на учители в масовото училище да работят с деца със СОП. Като причина за това се изтъква чувството за недостатъчна подготвеност на учителите, напр.: „Много често се сблъскам с негативно отношение от страна на учителите, което е породено от факта, че не знаят как да работят с дете с увреждане. Когато учителят има желание за работа – бързо сам намира начин как да комуникира с детето или търси съвет от нас (много малко учители желаят да работят с дете с увреждане). Не знаят или не искат да разработват отделни тестове, съобразени с възможностите на ученика, не желаят да го изпитват по различен начин (например устно, ако му е трудно да пише).”

Изключителна тъга струи от изказването на един от ресурсните учители, което е своеобразен синтез на причините за неслучването на успешността в интеграцията на децата със СОП в масовото училище: „Нямам пример за успешна интеграция. Все нещо не достига – нежелание за работа и разбиране от страна на учителите, незаинтересованост на родители, някои родители не желаят да приемат, че детето им има проблем, неприемане от класа.”

За условия за успешна реализация на процеса на интеграция на децата със СОП в масовото училище, ресурсните учители определят:

- Ранното диагностициране на децата;
- Добро взаимодействие Ресурсен център – училище;
- Наличие на **екипност и съгласуваност** между работата на ресурсния учител и учителите в масовото училище;
- Подкрепата на интегрираното образование от страна на **директорите**, „които да приемат ресурсното обучение като необходимост и възможност за подобряване и компенсиране на възможностите и потребностите на децата със СОП”;
- Проявяване на **съпричастност** от страна на учителите към детето със СОП („Учениците от масовите училища са много чувствителни към постъпките и действията на децата със СОП, достатъчно е едно леко пренебрежение от страна на съответен преподавател към дете със СОП пред останалите деца и интеграцията пада до нула.”);
- **Отговорност и ангажираност** на родителите с развитие на възможностите на децата им;
- **Позитивното възприемане** на децата със СОП от страна на другите деца;

- Повече човечност и толерантност;
- Подобряване на нагласата и мисленето на обществеността към децата с проблеми и увреждания;
- Добре оборудвани **ресурсни кабинети** в училище с достатъчен като брой и качество набор от дидактични материали.

По отношение на работата с родителите на децата със СОП, ресурсните учители споделят някои специфични **особености**, свързани с:

- **Големината на населеното място:** „В малките населени места и по селата, където по-голяма част от родителите са неграмотни, трудно се стига до съгласието и приемането, че за тяхното дете това е добър начин на обучение. Има много деца по селата, където ресурсният учител, класният ръководител, директорът са провели разговори с родителите на деца, които изостават в обучението си – стигнали са вече до четвърти клас, те не знаят да четат и пишат. Но родителите им отказват да се явят децата на комисия. „...С родителите на деца със СОП по селата се работи с много търпение, разговори.”;
- **Интересът на родителите** към възможностите за развитие на детето. Освен тези, които не проявяват интерес, има „група родители, която става все по-многобройна, които проявяват изключителен интерес към развитието на детето от най-ранна възраст и дават определена характеристика за всеки негов успех. Настройват детето с положителен импулс за работа и проявяват изключителна вискателност от страна на преподавателите, така и към ресурсните учители. На такива родители се подава изключително точна информация за това как се развива детето и се акцентува на налични положителни прояви и дейности и от тяхна страна да има поощрение, за да може детето да се развива и обучава пълноценно.”;
- **Взаимодействието** на родителите с ресурсен учител, логопед, психолог, масов учител;
- **Необходимостта** „родителят да бъде убеден, че детето му има нужда от помощ от страна на специалист”. Има родители, които „не желаят да възприемат, че детето им има затруднения в усвояването на учебния материал. При такава ситуация е необходимо на родителите да им се обясни реалната картина и възможните начини за адаптация и интеграция на детето, за да разберат, че са основния фактор за справяне с проблемите от различен характер на собственото им дете.”;
- Очакването от страна на родителите на внимание от страна на специалистите: „От практиката си виждам, че всички родители обичат да бъдат ухажвани. Добрият и спокоен тон, усмивката и разбирането са много важни.”

Ресурсните учители смятат, че е необходимо да се осигури **подкрепата на родителите на децата, които не са със СОП** чрез:

- Провеждане на **открити уроци, тържества, празници** и др., в които са участват и децата със СОП, „за да се убедят, че тези деца, макар и различни, не пречат на останалите деца да се развиват”;

- Още в началото на учебната година по време на родителско-учителска среща **да се обяснят целите и същността на интегрираното образование**, да се даде информация какво дете със СОП ще се обучава в паралелката, „да бъдат помолени за толерантност”: „Дори може да иска подкрепа от родителите – да говорят с децата си вкъщи и да ги приучат на толерантност, разбиране, взаимопомощ и търпение.”;
- „Да се работи за промяна на обществената нагласа, че всички деца имат правото на образование и именно техните деца ще им помогнат да се прескочи бариерата, която децата със СОП имат.”;
- Да се работи върху **преодоляване на страховете** на родителите чрез подходящо убеждаване, че „наличието на дете със СОП в класа не е тежест по отношение степента на сложност на преподавания материал. Такова дете може да работи в класа заедно с другите деца при положение, че учителят по съответния предмет диференцира дозировката по учебната материя.”;
- Да се обяснят ползите по отношение **нравственото развитие на децата, които не са със СОП**: „Децата в този клас са винаги по-сплотени. Изграждат се привички за взаимопомощ.”;
- В процеса на обяснение, да участват не само масовите, но и ресурсните учители, които могат например да присъстват на родителско-учителските срещи. (Независимо че тази теза се споделя от редица ресурсни учители, има и такива, които мислят, че „това е работа на учителите от масовото училище”).

Факт са **примерите за добро взаимодействие** между ресурсните и масовите учители:

„В ОУ, с. Беловец, община Кубрат, се осъществява добра екипна работа между ресурсен учител/учител в масовото училище. Ресурсният учител влиза в часовете по график – работа в клас. Уроците си протичат нормално, учениците си работят както в останалите часове, те свикват с нашето присъствие.

Добра практика в същото училище е да се провеждат съвместни уроци на различна тема, както в начален, така и в прогимназиален курс. Проведени са уроци в трети клас с класен ръководител г-жа Паскова и учениците на ресурсно обучение на тема „Първа пролет”. Учениците изработиха картички за Първа пролет. Проведени бяха различни игри за обобщаване на знанията за пролетта: 1. Кой ще назове най-много цветя и билки? 2. Знаете ли, че... 3. Кои са условията за живот на живата природа? 4. Назови от картината представители на живата природа.

„В Работилницата на Дядо Коледа” участваха ученици със СОП и ученици от 4 клас от ОУ с. Беловец. Всички участници бяха разделени на групи, във всяка група имаше деца със СОП:

3. група. Изработваха сурвакници;
4. група. Изработваха картички;
5. група. Сглобяваха пъзел.

Докато работеха участниците, за останалите ученици имаше занимателни игри:

- Избройте ястия, които се слагат на Бъдни вечер;

- Коледари изпълниха песни;
- Рецитираха се новогодишни стихотворения.

През месец ноември, 2012 г., се проведе урок с четвърти клас и сборна група ученици на ресурсно обучение на тема „Техники за пресъздаване на есента“. Учениците проявиха творчески умения при използването на техники: апликация, отпечатване, рисуване с лепило С-200 и сол, оригами, пъзел – фото пейзаж. При апликацията учениците използваха различни есенни листа по форма, големина, цвят, за по-пълно и точно представяне на дадения образ. Чрез техниката отпечатване се изискваше комбиниране на цветовете за пресъздаване на есенни дървета и листопад. С интерес и желание учениците работиха при техниката „есенни листа“ с лепило С-200 и сол. Оригами са техника, която изисква умения за няколко последователни прегъвания и добре развита фина моторика. Чрез нея учениците изработиха красиви есенни листа. За развиване на вниманието, концентрацията, мисленето, се работи с техниката „Пъзел“, чрез който се получи красив есенен пейзаж. Фото-пейзаж е техника, която учениците имаха за задача да уловят със своите телефони красив есенен пейзаж. Учениците бяха разделени на групи, така че всяка група да работи по определена техника. След приключване на поставената задача всяка група представи своите творби, на които беше направена оценка и изложба. Чрез занимателни задачи по математика, български език и литература, музика се осъществи междупредметна връзка в урока. Задачите за поставяне на препинателни знаци в края на изреченията; допълване на прилагателни имена в текст; редактиране на текст са свързани с темата „Златна есен“. Така между учениците от IV клас и учениците със СОП беше създадена непринудена обстановка на интеграция.

В ОУ „Васил Левски“, с. Беловец, е създадена добра практика на екипна работа между учител в общообразователно училище – ресурсен учител – психолог, училищно ръководство. В екип урокът беше осъществен под ръководството на ресурсните учители Диана Бонева и Анка Борисова, психолога Кемал Кадир и Фатме Чакърва – начален учител. Постигнатите позитивни резултати, в обстановка на добра емоционална атмосфера при добри идеи, се превръщат в добри практики. Поставените задачи и цели се постигат, когато има подкрепа и съдействие от училищното ръководство в случая на директорката Галина Ганева.

Тематичен урок „140 години от безсмъртието на Васил Левски“ бе проведен с ученици от седми клас и сборна група ученици със СОП през месец февруари 2013 г. С преподавателят по български език и литература г-н Петков подготвихме викторина и кръстословица, включващи въпроси от живота и дейността на Левски, рецитиране на стихотворения, представяне на презентация от учениците.“

Ресурсните учители държат изключително много на екипността в работата си с масовите учители: „От работата ми в гимназията мога да кажа, че в продължение на две години – добър екип между преподаватели и ресурсен учител, а така също в почти всички училища винаги съм разчитал на екипа от преподаватели и възможността всеки един от тях да може да общува както с мен, така и с всички останали с цел: повишаване на знанията на учениците и интеграцията на децата със СОП. Ако това коопериране в екипа липсва, резултатите са отрицателни.“; „В работата ми без солидаризиране на изискванията ми и изискванията на преподавателския екип е невъзможно да имам успехи, без работата ми в екип с останалата част от преподавателите. В този смисъл при разработката на уроците и определяне степента на сложност на учебната материя, важно е да сондирам мнения с учителите, работещи по определените предмети с даденото дете.“; „Успешен пример за екипна работа мога да дам – ОУ „Свети Паисий Хилендарски“, с. Равно. Там

учителката взема присърце работата си с децата и винаги търси помощ и консултации с мен. По-добра екипност засега постигам в работата си с началните педагози.”; Учители, които са „съпричастни към проблема, оказват взаимодействие и помощ при обучението и възпитанието на детето (ученика) със СОП. Така се получава успешна екипна работа. Работя успешно с двама класни ръководители, които са загрижени и проявяват необходимото разбиране за разрешаване на проблеми, възникнали в УВП на ученика със СОП.”

Не липсва и критичния поглед върху реалната степен на екипност в работата между ресурсните и масовите учители: „Екипността за работа е трудно осъществима. Учителите в масовите училища се затрудняват при работа с децата със СОП и набирането на необходимата документация, тъй като не са обучени.”; „Не всички учители и класни ръководители проявяват разбиране към учениците със СОП. Някои дори са негативно настроени и трудно се постига екипност.”

## ОБОБЩЕНИЕ

В **обобщение** на резултатите от стандартизираните интервюта, осъществени с учители и ресурсни учители от област Разград, биха могли да бъдат изведени няколко основни ключови положения, свързани с **успешността на интеграцията на децата със СОП**, която зависи от:

- **Успешността на екипното взаимодействие между професионалистите**, ангажирани в този процес – учители, ресурсни учители, психолози, директори на училища и ресурсен център и др.;
- **Активното взаимодействие между професионалистите**, ангажирани в този процес **и семейството на детето** (родители, прародители);
- **Активната ангажираност на родителите** (прародителите) с подпомагане на процеса на развитие на детето, продължавайки положените усилия в училище вкъщи;
- Проявата на **толерантност, търпение, съпричастност, разбиране, грижа, внимание** от страна на професионално ангажираните с процеса на интеграция на децата със СОП;
- Осигуряването на необходимите организационни условия за **оптимално включване** на децата със СОП **не само в рамките на класно-урочната дейност, а и в извънкласни и извънучилищни дейности.**

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Препоръки за работата на учителя в клас, в който се осъществява интеграция на дете със СОП

#### Умствена изостаналост

- Това, което учителят изисква от детето със СОП по-скоро да се показва, отколкото да се казва.
- При даването на инструкции да се използват по-прости думи и задължително да се провери дали детето е разбрало какво се очаква от него.
- Да се използват по-скоро предмети, реални обекти, които „детето може да почувства и пипне“, отколкото да се работи с хартия и химикал. Да се прави опит „да се свържат уроците с опита на детето и ежедневието“.
- Когато бъде започната една дейност с детето, тя да бъде довършена докрай и едва след това да се започне друга дейност.
- Поставените задачи трябва да се разбият на малки части, като детето започне от това, което може и едва след това да се придвижи напред към по-трудните части. Ако детето се затруднява, е добре връщане назад към по-леката част за него.
- Когато детето постига успех, учителят трябва да не пести поощренията и насърчаванията към него.
- При изпълнението на поставена задача е добре учителят да насърчава детето да прави повече упражнения, докато усъвършенства изгражданите умения.
- По възможност е добре децата да развиват умения, използвайки различни материали (напр. развитието на уменията за писане може да става върху пясък, чрез рисуване с пръсти, с тебешери, пастели, цветни моливи).
- Добре е да се осигури подкрепа от член на семейството, който да прави „домашна работа“ с детето, като след това резултатите се преглеждат от учителя.
- Работа по двойки или в група заедно с друго дете (деца) от класа, което може да подпомогне изпълнението на дейностите от страна на детето с умствена изостаналост също се препоръчва. Децата, които по-бързо се справят с поставените задачи, може след като са готови да помогнат на детето, което работи по-бавно да изпълни поставените задачи.
- При групова работа учителят е добре да постави такива задачи, че всяко едно дете да има своя принос при изпълнението им съобразно своите възможности, като изпълнението на задачите на детето с умствена изостаналост да има своята

значимост за цялостния резултат и тя да бъде поставена така, че то да изпитва удоволствие от работата върху нея.<sup>71</sup>

## Аутизъм

- Учителят е по-добре „най-напред да се присъедини към фокуса на внимание на детето“, а не „да очаква, че детето ще се присъедини към вниманието на възрастния“.
- Учителят е добре „да коментира дейността, с която детето се е ангажирало, или, особено за децата, които не говорят, да се присъедини към тази дейност“. По този начин ще бъде по-лесно да се привлече вниманието на детето.
- Учителят **трябва да е сигурен, че детето е разбрало задачата**, която поставя и **да изчака, докато получи отговор** (времето за това може да е повече, отколкото при другите деца), т.е. **нужно е търпение**.
- Не може да се разчита на директното даване на инструкции на децата, както и на настояването те непременно да се придържат към изпълнението на задачата.
- Необходимо е с детето **да се работи пряко**, като се следят неговите реакции и участие в комуникацията (вербално, чрез знаци).
- Учителят трябва да се съобрази с това, че **децата с аутизъм се включват трудно в неструктурирани игри с връстници** (например по време на междучасие, в свободно от учебна дейност време). Ето защо включването на детето с аутизъм във взаимодействие с връстници трябва да става в дейности със структуриран характер (т.е. да се работи предварително с него относно задачата, която трябва да изпълни с децата и то „да учи от групата как да изпълни задачата с другите“).
- Учителят трябва да има предвид, че детето с аутизъм „се съпротивлява на промените в рутината и се ангажира със стереотипно повтарящо се поведение“. Това естествено може да предизвика негативизъм при предлагането на промяна в дейността.
- Когато се предлага задача за изпълнение на детето с аутизъм тя трябва да бъде **достатъчно добре структурирана** – детето трябва да разбере „какво да прави, къде, кога, как и кога да приключи“.
- Препоръчва се учителите да разчитат не само на устното говорене, а да използват „писмени или с образи инструкции“. Когато говорят, е добре да използват „кратки изречения с достатъчно паузи между тях“.<sup>72</sup>

## Церебрална парализа

При децата с по-сериозна степен на увреждане се препоръчва:

- При поставянето им на място за сядане, то да бъде съобразено с възможностите на тялото им.

<sup>71</sup> Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classroom. A Guide for Teachers. UNESCO, 2001, с. 57, 58.

<sup>72</sup> Jordan, R. Education of Children and Young People with Autism. UNESCO, 1997, с. 27-30.

- При неяснота в речта на детето, да се помисли за **други форми на комуникация**, напр. като се използват рисунки или други символи, в т.ч. компютърни варианти, които да бъдат на разположение в класната стая и детето да може чрез посочване да изрази това, което иска да каже.
- Детето да се насърчава да отговаря на поставени въпроси, като му се предостави **допълнително време** за отговор чрез използване на речта или символи.
- Учителят „да насърчава съучениците да взаимодействат с детето“, имайки предвид, че „децата обикновено намират свои начини за комуникация“ помежду си.
- Основна трудност на децата, които „имат проблеми с контролирането на ръцете си“, е писането. Учителят трябва да отчита фактът, че „те могат да се нуждаят от допълнително време при писането“. Това може да се компенсира, напр. когато бъдат подготвени „писмени копия на информацията или друг ученик пише вместо тях“.
- При възможност може да се използва компютърната техника за улесняване на писането на децата с церебрална парализа.<sup>73</sup>

## Увреждане на слуха

- Детето с увреждане на слуха „трябва да стои колкото се може по-близо до учителя (на не повече от три метра)“.
- Учителят трябва **да говори с лице към детето**. Когато чете, не трябва да поставя учебника/книгата пред лицето си. Не трябва да говори, когато пише на дъската и е с гръб към децата.
- В стаята трябва да има **добро осветление**, лицето на учителя не трябва да бъде в сянка. Детето трябва да вижда добре лицето, устните и ръцете на учителя.
- Детето трябва да може да вижда добре и своите съученици – отговорите им на учителя, от които също може да се учи. Това предполага много добро премисляне на разположението на детето с увреждане на слуха в класната стая – така че то **да може да вижда лицата на всички**. Ако това не е възможно, е добре учителят да повтори пред детето това, което казват неговите съученици, за да е в течение на случващото се в часа.
- Добре е „да се минимизират шумовете в класната стая“. Препоръчва се паралелката, в която се обучава дете с увреждане на слуха, да бъде разположена в класна стая в „по-тихата част на училището“.
- Учителят трябва да говори „ясно и силно, но без да крещи“.
- При говоренето **да съчетава говора с жестове или използване на образни материали**, което ще подпомогне разбирането на детето на това, което се казва.
- Учителят трябва да помни, че „децата с увреждания на слуха учат повече от гледането, отколкото от чуването“, дори и учителят да използва говорене и

73 Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classroom. A Guide for Teachers. UNESCO, 2001, с. 61.

показване едновременно. Затова трябва да се разчита много на **показването** на това, което се очаква от детето, което предполага и достатъчно материали с образен характер.

- Препоръчва се детето с увреждане на слуха да работи групово с другите деца, които могат да му помагат при изпълнението на задачата. То обаче може да изпита затруднения при проследяването на обсъжданията в групата, което трябва да се има предвид от учителя и другите деца.
- Учителят трябва да провери дали детето е разбрало ясно поставените за изпълнение в часа задачи.
- Необходимо е да се даде повече време на детето да се изкаже, ако речта му „не е много ясна“. Учителят трябва да го подпомага „да използва правилните думи и граматика“, като не забравя да го поощрява за „положените усилия при говоренето“.<sup>74</sup>

## Рамка за адаптиране на учебното съдържание спрямо дете със СОП

Рамката е съвкупност от въпроси, отговорите на които ще подпомогнат учителят при планирането и осъществяването на работата му в паралелка, в която се обучава и дете със СОП.

### 1. Ученикът:

- Детето в моя клас изпитва затруднения. Как те оказват влияние върху ученето му?
- Кой специалисти биха могли да дадат съвет?

### 2. Класната стая и училищната среда:

- Какви промени трябва да се направят в класната стая или училищната среда (сградите и др.), за да се улесни идването на детето на училище и неговото учене?
- От каква подкрепяща помощ може да има нужда?

### 3. Учебните предмети:

- Какви промени се налага да направите в предмета, който преподавате от гледна точка на нивото и очакваните резултати?
- Това включва нивото, на което преподавате предмета на детето, както и поредицата от изучаваните предмети.

### 4. Стратегии на преподаване:

- От какви промени се нуждаете, за да съответстват Вашите методи на потребностите на детето?

<sup>74</sup> Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classroom. A Guide for Teachers. UNESCO, 2001, с. 44, 45.

- Може да откриете, че някои от идеите могат по-лесно да се приложат спрямо други затруднения.

#### **5. Участие в други училищни дейности (спорт, клубове, ежедневни дейности в училище и др.):**

- Какви промени можете да направите, за да осигурите активното участие на детето?

#### **6. Тестове и изпитвания:**

- От какви промени се нуждаете за оценяването на ученето на ученика?<sup>75</sup>

## **КАРТА**

### **ЗА ПЪРВИЧНА ОЦЕНКА НА ОБЩОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕ ИЛИ УЧЕНИК СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ**

(Приложение към чл. 20, ал. 1 от НАРЕДБА № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания: Чл. 20. (1) Екипът по чл. 18, ал. 1 извършва първична оценка на общото развитие на детето или ученика и отразява заключението си в карта (Приложение № 1). Картата за първична оценка съдържа и препоръка за интегрирано обучение или за обучение в специална детска градина или в специално училище, както и препоръки за ресурсното подпомагане.)

Целта на оценката е да се съберат данни за наличните ресурси и потребностите на детето/ученика, като се вземе предвид и семейната среда. Оценката ще бъде използвана като основа за вземане на решения за определяне на допълнителната подкрепа, от която евентуално се нуждае детето/ученикът, семейството или полагащите грижи за детето/ученика. Не е необходимо да бъдат изпълнени всички елементи на оценката – важно е да се отразят аспектите, които дават реална представа за ситуацията.

#### ***Данни за детето***

Трите имена: .....

ЕГН: ....., Дата на раждане: ....., Пол: .....

Завършен клас в училище/група в детска градина: .....

Дата на предишната оценка (ако има такава): .....

Адрес: .....

Телефони: .....

#### ***Данни за лицата, които упражняват родителските права***

Трите имена и връзка с детето: .....

Трите имена и връзка с детето: .....

<sup>75</sup> Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classroom. A Guide for Teachers. UNESCO, 2001, с. 67.

Адрес, телефон и други данни за контакт: .....

Адрес, телефон и други данни за контакт: .....

Трите имена на родителя/настойника/попечителя или директора на специализираната институция за деца, който присъства на оценката .....

Връзка на присъстващия на оценката с детето .....

### ***Екип за комплексно педагогическо оценяване:***

#### **Председател на ЕКПО:**

Трите имена, подпис: .....

длъжност: ....., институция: ....., телефони: .....  
.....

#### **Членове:**

1. ....  
/трите имена, подпис/

длъжност: ....., институция: ....., телефони: .....

2. ....

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
/включват се всички членове на екипа, които извършват оценката/

#### **Данни за оценката**

Причини за извършване на оценката на детето/ученика: .....

.....

#### **Професионална помощ, включена в грижите за детето/ученика**

Грижи в ранна детска възраст и/или форма на обучение: .....

Личен лекар /трите имена/: .....

.....

Адрес: .....

Телефони: .....

Други институции и служби, работещи с детето:.....

.....

Дата на оценката: .....

**СЪДЪРЖАНИЕ НА ОЦЕНКАТА**

отбележете силните страни (ресурси) и потребностите на детето/ученика

|                    | Елемент                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Коментар – отбележете наличните ресурси и потребности. Не е необходимо да давате коментар по всички елементи |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Развитие на детето | <p><i>Здравословно състояние:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Общ здравен статус</li> <li>Физическо развитие</li> </ol> <p><i>Емоционално и социално развитие:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Игрови умения</li> <li>Отношения с връстници: <ul style="list-style-type: none"> <li>поведение в група;</li> <li>постоянство на връзките;</li> <li>приемане от групата.</li> </ul> </li> <li>Отношения с възрастни: <ul style="list-style-type: none"> <li>реакция при първоначален контакт;</li> <li>зачитане на авторитети;</li> <li>реакция при раздяла.</li> </ul> </li> <li>Социално-приемливо поведение</li> <li>Самооценка</li> <li>Ниво на независимост (придружител, помощни средства...)</li> <li>Поведение, съответно на възрастта</li> <li>Умения за самообслужване и самостоятелност</li> <li>Риск от нараняване (себе си и другите)</li> <li>Активност: <ul style="list-style-type: none"> <li>хиперактивност;</li> <li>хипоактивност;</li> </ul> </li> </ol> <p><i>Когнитивно развитие:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Памет: <ul style="list-style-type: none"> <li>ретенция;</li> <li>репродукция;</li> <li>обем и работоспособност.</li> </ul> </li> <li>Внимание: <ul style="list-style-type: none"> <li>концентрация;</li> <li>устойчивост;</li> <li>превключване.</li> </ul> </li> <li>Мислене: <ul style="list-style-type: none"> <li>нагледно-образно;</li> <li>смислово-логическо;</li> <li>абстрактно.</li> </ul> </li> <li>Интелектуално функциониране (IQ по МКБ – 10)</li> </ol> <p><i>Езиково и говорно развитие; комуникативни умения:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Рецептивна реч <ul style="list-style-type: none"> <li>фонемна гнозис;</li> <li>звуков анализ и синтез;</li> <li>разбиране значението на думите;</li> <li>многозначност на думите;</li> <li>разбиране на прости логико-граматични конструкции;</li> <li>разбиране на предложни отношения;</li> <li>разбиране на логическите връзки в текст.</li> </ul> </li> </ol> |                                                                                                              |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                  | <p>2. Експресивна реч</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• нарушение на звукопроизношението;</li> <li>• съставяне на изречения;</li> <li>• съставяне на разказ по картинка/серия картинки;</li> <li>• съставяне на преразказ;</li> <li>• наличие на аграматизъм;</li> <li>• ехолалийна продукция;</li> <li>• особености на интонацията (темп, ритъм, мелодика);</li> <li>• други.</li> </ul> <p>3. Писмена дейност – особености</p> <p>4. Невербални комуникативни умения (вкл. МАКАТОН и др.)</p> <p>5. Комуникативна функция на Езика</p> <p><i>Обучение:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разбиране, интерес и решаване на проблеми (практическо приложение на знанията)</li> <li>2. Участие в обучителни и образователни програми</li> <li>3. Участие в професионални програми</li> <li>4. Участие в терапевтични и/или рехабилитационни програми</li> </ol> <p><i>Семейни отношения:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Контакт с родителите или други членове на семейството</li> <li>2. Честота на контактите (редовни, редки...)</li> <li>3. Качество на контактите (близките наистина ли се интересуват, активно ли участват в срещите с детето...)</li> </ol> |  |
| Родители /<br>настойници         | <p><i>Осигурени ли са основни грижи и закрила?</i></p> <p>Има ли емоционална връзка и стабилност на отношенията?</p> <p>Родителски стил на възпитание:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• авторитарен;</li> <li>• либерален;</li> <li>• свръхпротективен;</li> <li>• авторитетен.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| Семейство<br>и социална<br>среда | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Семейна история (психически травми...), функциониране и социален статус. Разширено семейство. Жилищни условия, трудова заетост и финансови възможности. Социални характеристики и ресурси на средата (вкл. образователни)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |

#### ОБЕКТИВНИ ФАКТИ В ПОДДРЕПА НА УСТАНОВЕНИТЕ НАЛИЧНИ РЕСУРСИ И ПОТРЕБНОСТИ

Представете обективни факти в подкрепа на вашата оценка. Работете с детето / ученика и с неговите родители / настойници / попечители или с директора на специализираната институция за деца и отразете техните виждания. Отбележете основните различия в мненията.

Източници на информация за установяване на наличните ресурси и потребности на детето/ученика (специализиран инструментариум за оценка, налична документация, информация от близките на детето, консенсус на екипа за оценка, други):

.....

.....

.....

.....

**ЗАКЛЮЧЕНИЯ, ВЪЗМОЖНИ РЕШЕНИЯ И ДЕЙСТВИЯ**

След като сте приключили с оценката, впишете заключенията, възможните решения и препоръчани действия. Работете с детето/ученика и с неговите родители/настойници/ попечители или с директора на специализираната институция за деца и отразете техните мнения, както и решенията, които предлагат.

*Моля, опишете!*

1. Действия, които следва да се предприемат незабавно: .....
2. Налични ресурси (силни страни на детето): .....
3. Специални образователни потребности: .....
4. Няма специални потребности: .....

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Какви действия препоръчвате?                         | Какво предприема регионалният инспекторат по образованието ?<br>Какво предприема отделът за закрила на детето?<br>От какви специализирани грижи и обучение се нуждае детето?<br>Моля, опишете точно и подробно! |
| Вид на препоръчаното обучение и място на обучението: | Форма на обучение:                                                                                                                                                                                              |

**Специални грижи и обучение:**

1. Ресурсно подпомагане
2. Консултации с учители
3. Подпомагане на комуникацията (алтернативни форми на комуникация: картинни сбирки; символни системи, например МАКАТОН и др.)
4. Помощни средства, приспособления и съоръжения за придвижване и учебна дейност
5. Специализирани средства за деца с нарушено зрение (оптични средства, плосък печат – едър шрифт, релефен шрифт, говорящи компютърни програми, брайл, пиктограми.)
6. Специализирани средства за деца с увреден слух (слухов апарат, кохлеарен имплантант, FM-система.....)
7. Психотерапевтични програми (индивидуални, семейни, групови)
8. Специален режим на хранене (диета.....)
9. Придружител
10. Други (напр. консултации със специалист: детски психиатър, невролог, клиничен психолог.....)

Коментар и подпис на детето/ученика относно оценката и препоръчаните действия:

.....

.....

.....

.....

Коментар и подпис на родителя/настойника/попечителя/директора на специализираната институция за деца относно оценката и препоръчаните действия:

.....

.....

.....

.....

Съгласие за съхраняване на информацията и предоставянето ѝ на трети лица.

Разбирам напълно, че информацията, отразена в настоящата карта, ще бъде съхранявана според Закона за защита на личните данни, ще се ползва единствено от специалисти, ангажирани с грижите за детето и в най-добрия интерес на детето, на което съм родител/настойник/попечител/директор на специализираната институция за деца, в която е настанено.

Трите имена: .....

Връзка с детето: .....

Подпис: ....., Дата: .....

## РАМКА

### НА ИНДИВИДУАЛНА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПРОГРАМА НА ДЕТЕ ИЛИ УЧЕНИК СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

УЧЕБНА ..... / ..... г.

(Приложение към чл. 35, ал. 1 от НАРЕДБА № 1 от 23 януари 2009 г. за  
обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/  
или с хронични заболявания:

.....  
.....  
.....

(наименование на детската градина или училището, адрес)

УТВЪРДИЛ, ДИРЕКТОР: .....  
(име и фамилия)

#### I. Идентифициране и основна информация

1. ....  
(трите имена на детето/ученика)

2. Дата на раждане: ....., Място на раждане: ....., Възраст:

3. ЕГН: ....., група/клас: .....

4. Медицински документи, издадени от съответния лекар – специалист (приложение)

.....  
.....

5. Данни за родителите / настойниците / попечителите или за директора на специализираната институция за деца.....

• Трите имена на майката: .....  
.....

Адрес: .....

Месторабота: .....

Телефони за връзка: .....

• Трите имена на бащата: .....  
.....

Адрес: .....

Месторабота: .....

Телефони за връзка: .....

• Име, презиме и фамилия на настойника / попечителя / директора на специализираната институция за деца: .....

Адрес: .....  
.....

Месторабота: .....

Телефони за връзка: .....

Начало на етапа: .....

Край на етапа: .....

## **II. Резултати от оценяването на настоящото равнище на детето/ученика от екипа:**

### **1. Оценка на здравословното състояние на детето/ученика**

(описват се здравословните проблеми, които биха повлияли на обучението на детето/ученика по медицински данни)

.....  
.....  
.....

### **2. Оценка на психичните процеси и на равнището на интелектуалното развитие (от психолог):** .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **3. Оценка на характерите, поведенческите прояви и самооценката (от психолог и специален педагог):** .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **4. Оценка на езиково-говорното развитие и на комуникативните умения (от логопед):** .....

.....  
.....  
.....  
.....

**5. Оценка на знанията, уменията и компетентностите**

(от специалните педагози, ресурсните учители, класните ръководители, учителите по предмети, специалистите по професионално обучение)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**6. Оценка на знанията, уменията и компетентностите**

(от учителите в детската градина, общообразователното или професионалното училище в съответствие с държавните образователни изисквания за предучилищното възпитание и подготовка и за учебното съдържание):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**7. Оценка на областите, в които детето/ученикът се представя най-добре**

(от екипа): .....

.....

.....

.....

.....

.....

**8. Оценка на интересите на детето/ученика**

(от екипа): .....

.....

.....

.....

.....

## 9. Оценка на социалната среда: семейството, групата, класа, обществената среда

(от екипа и родителя или от лицето, което представлява детето/ученика)

.....

.....

.....

(в зависимост от вида на детската градина/училището и от вида и степента на увреждането или нарушението в извършването на оценката могат да се включват и други специалисти)

## III. Критерии за оценка на обучението и развитието на детето/ученика

1. Когнитивното развитие на детето/ученика: възприятия, представи, мисловни операции, паметови операции, внимание и други .....

.....

.....

.....

2. Развитие на езиково-говорното развитие и на комуникативните умения на детето/ученика: експресивна и импресивна реч, писмена реч, умения за четене .....

.....

.....

.....

3. Усвоени знания и придобити умения и компететности на детето/ученика: .....

.....

.....

.....

.....

4. Емоционално състояние и поведение на детето/ученика: .....

.....

.....

.....

(в зависимост от вида и степента на увреждането или нарушението на детето/ученика се включват допълнителни критерии за оценка на обучението и развитието; посочват се използваните тестове и оценъчните процедури)

**IV. Потенциални способности и потребности на детето/ученика**

(на базата на извършената оценка от екипа)

| потенциални способности | потребности |
|-------------------------|-------------|
|                         |             |
|                         |             |
|                         |             |
|                         |             |

**V. Основни цели и задачи на обучението и развитието, свързани с възможностите и потребностите на детето/ученика и съобразени с вида и степента на увреждането или нарушението**

| цели | задачи |
|------|--------|
|      |        |
|      |        |
|      |        |
|      |        |

(целите и задачите да са в съответствие с определените области за обучение и развитие според вида и степента на увреждането или нарушението на детето/ученика)

**VI. Специални методи и средства за постигане на поставените цели и задачи:**

- нагледни;
- практически;
- словесни;
- терапевтични методи: драма, арттерапия, куклотерапия, индивидуална и груповая терапия;
- наблюдение по време на игра и в естествени условия.

**VII. Раздели на индивидуалната образователна програма**

(отделните раздели на програмата да се конкретизират в съответствие с оценката на екипа)

| области                                                          | цели | задачи | резултати | време и продължителност |
|------------------------------------------------------------------|------|--------|-----------|-------------------------|
| 1. Самообслужване                                                |      |        |           |                         |
| 2. Общо моторно развитие:<br>- груба моторика<br>- фина моторика |      |        |           |                         |

|                                                                                                                                                           |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 3. Езиково-говорно развитие и комуникативни умения                                                                                                        |  |  |  |  |
| 4. Когнитивни умения                                                                                                                                      |  |  |  |  |
| 5. Емоции и поведение                                                                                                                                     |  |  |  |  |
| 6. Социални умения                                                                                                                                        |  |  |  |  |
| 7. Учебна дейност-учебни предмети (определянето на учебната дейност е в зависимост от оценката на екипа на образователните потребности на детето/ученика) |  |  |  |  |
| 8. Умения по изкуствата (музика, танци, театър, изобразително изкуство и други)                                                                           |  |  |  |  |
| 9. Трудови и професионални умения (включва областите, в които детето/ученика може да се реализира)                                                        |  |  |  |  |

(динамиката в развитието се отбелязва в графа резултати)

**VIII. Оценъчна скала за равнището на усвоените знания, умения и компететности, когнитивното развитие, езиково-говорното развитие и комуникативните умения, емоционалните, характеровите и поведенческите особености в съответствие с вида и степента на увреждането или нарушението:**

**1. Първо равнище:** .....

.....

.....

.....

**2. Второ равнище:** .....

.....

.....

.....

**3. Трето равнище:** .....

.....

.....

.....

(екипът в детската градина/училището определя съответните равнища в съответствие с постигнатите резултати по разделите на индивидуалната образователна програма, като най-високо е трето равнище)

### **IX. Заключение на екипа в детската градина/училището**

(описание на постигнатите резултати от областите, определени в индивидуалната образователна програма)

.....

.....

.....

.....

.....

### **X. Предложения:**

(на базата на резултатите да се опишат перспективите за развитие – видът и формата на обучение)

.....

.....

.....

...

.....

...

**Забележка:** Попълването на разделите на програмата се извършва съобразно индивидуалните потребности и потенциалните способности на всяко дете или ученик. В някои от случаите не е необходимо да се разработват всички раздели на програмата – на едни от тях може да се даде преимущество пред останалите, за да се отразят аспектите, които най-реално определят ситуацията.

### **XI. Членове на екипа, разработил индивидуалната образователна програма:**

**Председател:** .....

(.....)

**Психолог:** .....

(.....)

**Логопед:** .....

(.....)

Ресурсен учител: .....

( ..... )

Специален педагог: .....

( ..... )

Учител от детска градина,  
общообразователното или  
професионалното  
училище: .....

( ..... )

Възпитател: .....

( ..... )

Други: .....

( ..... )

.....

( ..... )

.....

( ..... )

.....

( ..... )

## Литература:

1. Закон за интеграция на хората с увреждания, посл. изм., бр. 62 от 10.08.2010 г.  
<http://www.mlsp.government.bg/bg/law/law/index.htm>.
2. Наредба №1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания  
[http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/process/nrdb\\_1-2009\\_deca\\_SOP.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_1-2009_deca_SOP.pdf).
3. Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета.  
[http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/plan\\_spec\\_potrebности.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebности.pdf).
4. Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. УИ „Св. Климент Охридски“, С.
5. Правилник за дейността на ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности, обн. ДВ, бр. 77 от 19.09.2006 г.  
[http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/regulations/prvlnk\\_resursnite\\_centrove.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_resursnite_centrove.pdf).
6. Стандартни правила за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания. (2000). С.  
[http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni\\_pravila\\_2000.pdf](http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/standartni_pravila_2000.pdf).
7. Питърсън, К. (1998). Интелигентност. В: Психология на познанието. С.
8. Терзийска, П. (2005) Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград.
9. Тодорина, Д. (2009). За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика. УИ „Н. Рилски“. Благоевград.
10. Чавдарова – Костова, С. (2001) Интелект и възпитание. Изд. „Веда Словена – ЖГ“, С.
11. Чавдарова – Костова, С. (2006) Изисквания за ефективно партньорство във взаимодействието между учители и родители на деца с увреждания. – Начално образование, №2.
12. Чавдарова – Костова, С. (2010) Идеята „Равен достъп до образованието“ (политически и концептуални основания). Изд. „Образование“, С.
13. Шошева, В. (2008) Образование и социализация на умствено изостанали ученици. Ст. Загора.
14. Eggertsdóttir, R. G. Marinósson (ed.) (2005) Pathways to inclusion. A Guide to Staff Development. University of Iceland Press. Reykjavik.

15. Frederickson, N. T. Cline (2009) Special educational needs, inclusion and diversity. Open University Press.
16. Heward, W. M. Orlansky (1988) Exceptional Children. An Introductory Survey of Special Education. Ohio.
17. Jordan, R. (1997) Education of Children and Young People with Autism. UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001120/112089ev.pdf>.
18. The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994)  
<http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/salamanca-statement-and-framework.pdf>.
19. Understanding and Responding to Children`s Needs in Inclusive Classroom. A Guide for Teachers (2001). UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394E.pdf>.
20. Watkins, A. (ed.) (2007) Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

## Според проект „Усмивки за всички деца“

Подкрепяща среда за децата със СОП означава да има училище, в което:

- Директорът е издал заповеди и други писмени документи за регламентиране на интегрираното обучение на тази група деца;
- Има план на координатора на екипа за работа с децата;
- Има индивидуални планове и програми на учителите по темата;
- Осигурени са занимания за свободното време на децата със СОП;
- Закупени са технически пособия, оборудване и дидактически материали;
- Обучен е педагогически персонал за работа с тази група деца;
- Привлечени са родителите да участват в процеса на интегрираното обучение.

Ключовите елементи, за да се получи успешно обучението са:

- Да се промени средата;
- Да се подобрят компетентностите на учителите;
- Достатъчно отговорни лица – координатори на екипи и програми;
- Достатъчно на брой програми и методики за обучение.

Изпълнението на елементите ще доведе до промяна на цялостната среда за развитие на интегрираното обучение.





Проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова е преподавател във Факултета по педагогика на СУ „Свети Климент Охридски“. От 15 години е насочила вниманието си към проблемите, свързани с децата с различия (социокултурно и биологично детерминирани) и тяхното място в образователната система.

Още през 2001 година посвещава част от книгата си *„Интелект и възпитание“* на децата с крайности в интелектуалното развитие. Прави множество публикации, посветени на работата с родители на деца с увреждания: интегрирано образование на деца със специални образователни потребности и проблеми на включването им в образователната система. Част от книгата ѝ *„Идеята Равен достъп до образованието“* (политически и концептуални основания) (2011 г.) е посветена на световната, европейската и националната политика за интеграция на хора с увреждания и деца със специални образователни потребности. В няколко учебни дисциплини в бакалавърска и магистърска степен преподава теми, свързани с проблемите по отношение интегрирането на децата със специални образователни потребности.

Участва в редица проекти, свързани с успешната интеграцията на деца с различия в образователната система. Има богат опит като обучител по тази проблематика.

Ръководител на магистърска програма „Клинична социална работа“. Два мандата е била ръководител на катедра „Теория на възпитанието“. От 2011 година е заместник-декан на Факултета „Педагогика по международната и научно-изследователската дейност“, към СУ „Свети Климент Охридски“.

Има богат международен опит, чрез участие в конференции и семинари в Германия, Норвегия, Полша, Унгария, Естония, Кипър, Австрия, Русия, Турция, Черна гора, Словения и др.

Този документ е създаден с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд. Цялата отговорност за съдържанието на документа се носи от Сдружение „Младежки форум 2001 – Разград“ и при никакви обстоятелства не може да се приема, че този документ отразява официалното становище на Европейския съюз и Министерство на образованието и науката.

#### **Сдружение “Младежки Форум 2001 - Разград”**

е регистрирано в съответствие със ЗЮЛНЦ, решение по ф.д. № 525/1998 г. на РОС,  
БУЛСТАТ: 116043933, адрес за кореспонденция: ул. „Дъбрава“ 2, Разград 7200,  
e-mail: yforum2001@yahoo.com • office@yf2001.org  
www.yf2001.org • www.smile.yf2001.org