



Катя Стайкова Стоилова

**ПРОФЕСИОНАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ
НА УЧИТЕЛИ,
РАБОТЕЩИ С УЧЕНИЦИ
СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ
АВТОРЕФЕРАТ
НА
ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД**

За присъждане на образователна и научна степен
„доктор”

Област на висше образование „Педагогически науки”

Професионално направление „Педагогика”

Докторска програма „Специална педагогика”

Научен ръководител: проф. дпн. Дора Левтерова

Пловдив, 2018

Катя Стайкова Стоилова

**ПРОФЕСИОНАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ
НА УЧИТЕЛИ,
РАБОТЕЩИ С УЧЕНИЦИ
СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ
АВТОРЕФЕРАТ**

НА

ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД

За присъждане на образователна и научна степен

„доктор”

Област на висше образование „Педагогически науки”

Професионално направление „Педагогика”

Докторска програма „Специална педагогика”

Научен ръководител: проф. дпн. Дора Левтерова

Пловдив, 2018

„Може ли да се обича истински някой, ако не се познава идентичността му“

(проф. Цветан Тодоров)

Дисертационният труд „Професионална идентичност на учители, работещи с ученици със специални образователни потребности“ е обсъден на заседание на катедра „Педагогика и управление на образованието“ на Педагогически факултет към Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ на 26.11.2018 г. и насрочен за защита. Защитата на дисертационния труд ще се състои на 08.03.2019 г. от 11.00 часа в Педагогически факултет, Нова сграда на ПУ „Паисий Хилендарски“, град Пловдив.

Дисертационният труд е в обем от 195 стандартни страници. Използваната литература съдържа 94 източника, от които 24 са преведени от английски език, на кирилица – 64, 6 нормативни документа. В рамките на изложението са включени 18 диаграми, 39 хистограми, 8 скали, 23 графики и 52 таблици. Към дисертацията има и 5 допълващи приложения, които съдържат анкетните карти и въпросници, ползвани при проучването. Структурата на дисертационният труд включва увод, три глави, обобщения и изводи, заключение, списък с използвана литература.

Увод

Темата за професионалната идентичност е особено важна, защото разбирането на учителите за собствената им професионална идентичност рефлектира върху ефективността и професионалното им развитие, върху способността за справяне с трудностите и желанието за прилагане на иновации в преподаването и отношението към образователните промени.

Новата философия, относно образованието на децата със специални образователни потребности, намира израз в идеята за Приобщаващо образование. Важен елемент от него е учителят и по специално специалният педагог. Той е съвсем нов профил педагогически кадър в системата на средното образование. Повод за появата му е съвременното разбиране в хуманитаристиката относно работата с образователните дефицити, методите и форми на педагогическото въздействие при норма и аб-норма в психическото развитие и социалното функциониране.

При разкриването през 2006 година на Ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности ядрото им се създава от педагогическите специалисти, работили до момента в Помощни училища за ученици с умствена изостаналост, завършили през миналия век специалността „Олигофренопедагогика” и млади специалисти, без педагогически опит, завършили през настоящия век специалността „Специална педагогика”. Разликата в академичната дисциплина е не само наративна. Тя се състои на първо място в различното разбиране относно видовете дефицити, потенциал за развитие и стратегии за педагогическо въздействие. Съществена трудност при организирането на екипната работа в Центровете се оказва и разликата в професионалните стереотипи и работни навици, доколкото групата с опит и стаж е възприела ритъм на дейност свързана с класно-урочна дейност, където е в ролята на водещ учител. Младите специалисти от своя страна нямат подобни очаквания, но нямат и опит както с деца, така и относно функционирането в училищна среда. Общото между двете основни групи, ввели си в потока на ресурсните специалисти, е липсата на конкретни наблюдения и възможност за изградена предварителна представа за професията, която предстои да упражняват.

Началото на процеса на интегрираното обучение и приобщаващо образование паралелно върви с изпълването със съдържание на идентичността на ресурсния учител. За да се стигне до екипната, ефективна работа на заинтересованите страни, се премина през трудния път на объркани очаквания от страна на училището, неслучени надежди на родители и самотни битки от страна на новите учители както в политиката по интеграция, така и по пътя на професионалното доказване като необходими, незаменими и равностойни членове на педагогическата колегия.

Първата глава - теоретичен анализ е с обем 76 страници и разглежда:

- проблемът за сформирването на идентичността;
- проблемът за етапите на професионалната идентичност;
- проблемът за факторите в развитието на учителската професионална идентичност;
- проблемът за спецификата на професионалната идентичност на учителя, работещ с деца със специални образователни потребности.

Идентичността представлява ключов елемент от субективната реалност. Тя се намира в диалектическа връзка със средата, като теориите, които я описват се лутат относно типа релация между личност и социум, обектност и субектност. Като цяло авторите се фокусират върху активността на индивида при изграждането на неговата идентичност, като исторично погледнато се очертава тенденция за все по-голямото значение на свободната воля на личността.

Развитието на личността и нейната идентичност са резултат от способността за идентификация и себеидентификация. Според Епщайн (1978) идентичността е понятие за синтез, интеграция и действие, което „представя процеса, чрез който един човек търси да интегрира своите различни статуси и роли, както и различните си опитности в една цялостна представа за себе си”.

В науката съществува спор коя идентичност се развива първа – персоналната или социалната. Приема се, че социалната е определяща за развитието на личността.

Московичи (2006) защитава идеята, че двете не си противоречат, а са взаимодопълващи се. Той предлага идея за организация съзнанието на индивида, където за основа служат множеството му принадлежности – пола, етническа, религиозна, социална, професионална, като въвежда понятието идентификационна матрица.

На първо място понятието идентичност в психологията се свързва с Ериксън и неговия труд „Идентичност. Младост и криза“ (1968). В ядрото на личностното развитие той открива „природния стремеж към терсене на собствена цялост, ценност и перспектива“. (Ериксън, 1996, стр 17) Ериксън се фокусира върху изграждането на идентичността в социални контексти и възрастови етапи, през които преминава, до достигането на биологична и психична зрялост, като всеки етап има специфични характеристики, предвид взаимодействието на индивида със средата. Той счита, че *персоналната идентичност* дава отражение върху вътрешната стабилност на Аз-а. Тя се изразява в правенето на лични избори и управлението на собственото поведение. Персоналната идентичност се формира чрез интегрирането на ценности в индивида. Свързва се със самоопределението и се влияе от социалните нагласи.

Психосоциалната идентичност е продукт на взаимодействието между обществото и личността. Персоналната идентичност включва в себе си осъзнатата различност от другите; перцепцията, че индивидът е единство от характеристики, чрез които се

различава от останалите. В същото време има разлика в начина, по който индивидуалността на даден човек се мисли от самия него и от другите.

Ташфел (1981) противопоставя актуализацията на личността и социалната идентификация като полюси на социално-поведенческия континуум. Според него във формирането на идентичността роля играят социалната категоризация, социалната идентификация, социалното сравнение и психичното разграничение.

Търнър (1990) изгражда модел, според който Аз-концепцията се състои от два основни компонента – *социална и личностна идентичност*. Социалната самоидентификация представлява перцепцията за себе си по отношение на значимите други. Личностната идентичност съдържа интимната представа за себе си, нейната оригиналност, специфични компетенции и способности. Аз-концепцията е констелация от представи за Аза, които формират когнитивната структура на нагласата към себе си.

Освен персоналната идентичност съществува и *групова идентичност*, която предполага осъзната споделеност от индивиди на общи за тях, и в същото време различаващи ги от другите, характеристики. На тази база лицата се самовъзприемат като принадлежащи към специфична група, която е тъждествена във времето.

Маршиа (1966) разширява концепцията на Ериксън като добавя още един вид критерии – търсенето на алтернативи при осмислянето на възможностите пред личността, като определя четири типа статуси на идентичността, които представляват степени на личностна самоопределеност:

Бакрачева (2000) дефинира три стила на идентичност – информативен, нормативен и дифузно-избягващ, където стилът на идентичност характеризира начина, по който индивидът осмисля информацията, отнасяща се до неговата самоопределеност и съответното отношение от негова страна на приемане или отхвърлянето и.

Зрялата идентичност обединява интрасубективните процеси, които детерминират съществуването на индивида като кохерентна интеграция на саморепрезентациите на личността; организацията на психичните защити при среща с външни заплахи; оценката на стратегиите, които помагат за успешното приспособяване към действителността и нейната трансформация за акомодация на аспирациите на индивида; изследване на кохерентна автобиографична памет и възможността за проекция на удовлетворяващо амбициите и очакване към бъдещето. (Силгиджиян – Георгиева, 1998) Тя се изгражда благодарение на самооценката, перцепцията за себе си и кристализираната времева перспектива.

Професионалното себевъзприемане е резултат от самоопределяне, персонализация и професионална самооценка. То съдържа в себе си четири елемента – професионална насоченост, професионален опит, професионална надареност и професионално самосъзнание. Професионалната насоченост е качество на личността, което служи като

подбужда телна сила, определяща избирателността на личността в нейната професионална активност и се свързва с мотивацията.

Крайг (2000) и Лаудис (1997) разглеждат като необходимо условие в изграждането на професионалната идентичност професионализацията, където професионализацията е формата, а професионалната идентичност е съдържанието. Етапи:

Нулев етап – професионално образование. Професионално формиране чрез обучение, практика и възпитание.

Първи етап – първична професионализация. Изграждането на специалиста чрез формиране на професионално самоопределяне и самосъзнание. Чрез получаване на специализация и квалификация професионалните знания, умения, отношения и професионален статус се променят.

Втори етап – професионализация. Тя се осъществява в хода на трудовата дейност. Свързва се с развитие на персонализация и себеразвитие на специалиста, поява на професионално майсторство, широта на гледната точка при изпълнение на професионални задачи, гъвкав подход, проява на творчество.

Трети етап – професионализъм. Професионална идентичност съчетаваща монопрофесионализъм и полипрофесионализъм, водещи до репрофесионализация.

Професия и професионализъм се свързват с професионална самооценка и професионална компетентност.

Професионалната идентичност е важна по отношение на професионалната ефективност и се явява критерий за професионализъм. Тя е средство за самоутвърждаване и себереализация. Ермолаева (2001) определя нейната основна функция в “обезпечаване на психологическото благополучие, осигуряващо усещане за стабилност на обкръжаващата среда и увереност в своите сили“.

Митина (2010) разглежда професионалното самосъзнание на учителя като перцепция за себе си „като педагог във всяка една от трите съставляващи в пространството на педагогическия труд: в системата на своята професионална дейност, в системата на педагогическото взаимодействие и в системата на собствената личност.“ На тази база тя предлага структура на учителската професионална идентичност с три компонента – когнитивен, афективен и поведенчески.

Когнитивният /личностен компонент се състои от съзнанието на учителя за себе си в контекста на своята педагогическа дейност.

Афективният компонент се характеризира от три вида отношения:

– към своята дейност, цели, задачи, които си поставя, средствата и способите за постигането им;

– към начина, по който взаимодейства с учениците, начина, по който реализира педагогическата страна на своята дейност;

– към своите професионално значими качества, към себе си като личност; оценка на своята професионална зрялост и съотнесеност към своя идеален Аз-образ.

Поведенческият компонент се реализира в процеса на саморегулацията, която предполага активното участие на учителя и условие за развитие на творчески потенциал.

Професионалната идентичност е комплексен и динамичен процес, където професионалният образ се балансира с разнообразие от роли, които учителят преценя, че трябва да играе. (Фолкман и Андерсън, 1998). В този контекст Колдърн и Смит (1999) обръщат внимание на напрежението между личното измерение в преподаването и социално зададеното. Да си учител е въпрос на това да бъдеш видян като такъв от себе си и от другите, в резултат на което да предефинираш идентичността си като социално легитимна. Тя е сбор от три аспекта – академичен, дидактичен и педагогически, като има голямо значение кое учителят определя за водещо в дейността си.

Купър и Олсън (1996) обръщат внимание на факта, че професионалната идентичност е исторически, социологически, психологически и културно повлияна. Тя може да включва под-идентичности, противоречащи помежду си.

Според Венгер (1998) идентичността има пет измерения като:

- обсъждани опитности, където определяме кои сме чрез начините, по които преживяваме себе си и конкретизираме себе си;
- членство в общност, където определяме кои сме чрез познатото и непознатото;
- траектория на учене, която определя кои сме, откъде идваме и накъде отиваме;
- нексус от мулти членство, където определяме кои сме чрез начините, по които примиряваме различните форми на идентичността в едно цяло;
- връзка между местното и глобалното, където определяме кои сме чрез обсъждане на регионалните начини на принадлежност в по-широки констелации и манифестиране на по-широки стилове и дискурси.

Вилегас-Реймерс (2003) различава три области, които имат влияние върху учителското професионално развитие: учителските убеждения и практики, ученическото учене и прилагането на образователните реформи.

Хасегава и Кудоми (2005) разграничават два аспекта на идентичността. *Стабилната професионална идентичност* е резултат от перцепция на учителя, че може да се справя с работата си и счита преподаването си за успешно и пълноценно. *Нарушената професионална идентичност* е усещането за съмнение по отношение на ефективността от работата и колебливи възгледи и нагласи, породени от трудностите в преподаването, с които учителят има чувството, че не може да се справи.

Приобщаващото образование, от гледна точка на психологията, е част от умението да бъде разбран другия. От гледна точка на педагогиката, това е умението да се отчитат

индивидуалните стилове на учене. Мисълта за другия обикновено се основава на нашите представи и предразсъдъци, което пречи на разбирането.

Новите образователни политики в световен мащаб отчитат вариативността на интелектуалното развитие, необходимостта от изграждане на образователна среда и педагогическа способност, адекватни спрямо потребностите на всяко дете, образователни модели спрямо образователните му ресурси и интелектуално ниво, перспективи, основаващи се на осъзнаването на условността на границите „обучаем“, „успех“, „различен“, „увреждане“. Като част от тези политики, приобщаващото образование има връзка с разбирането за многоаспектността на личността, където „дефект“ може да се превърне в ефект, в зависимост от мястото, където е поставен акцент върху личността, за да се опише нейната индивидуалност и за да се определи нейната идентичност.

По своята същност ресурсният учител е учител от ново поколение като философия на преподаване и в същото време учител будител като философия на възпитаване на ценности в обществото. От него се очаква от една страна да покаже методи и техники на преподаване от най-ново поколение, да въведе в практиката на общообразователното училище технологии във взаимодействието и общуването с ученици с двигателни, сензорни, ментални и комуникативни нарушения, иновативни за българското образование, чиято липса е бариера за вярното диагностициране на когнитивните възможности и педагогическо въздействие.

Ресурсният учител е своеобразен медиатор в образователния процес между специалното дете и неговия общообразователен учител; между родителите на детето и образователната среда, а често и между детето и родителя, в подпомагането му относно педагогическото въздействие и професионално консултиране спрямо детето. В същото време ресурсният специалист е трансформаторът на политики и принципи.

Втора глава - организация на изследването представя целта, основните задачи, хипотези и методология.

Обект на изследването е съвкупността от перцепции на учителя, работещ с ученици със специални образователни потребности, относно неговата професионална идентичност.

Предмет на изследването са характеристики и аспекти на учителската професионална идентичност на работещи с ученици със специални образователни потребности.

Цел на изследването

Да се проучи доколко тези специалисти са изградили своя професионална идентичност в условия на интензивна трудова мобилност и перманентно задочно образование и квалификация.

Да се опишат ключови характеристики и аспекти на професионалната идентичност на учителя, работещ с ученици със специални образователни потребности, в условията на променящата се образователна среда.

Хипотези

1. Допуска се, че учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, имат изградена професионална идентичност.

2. Допуска се, че професионалната идентичност на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, е детерминирана от фактори, идентични с професионалната идентичност на всички учители.

3. Допуска се, че в структурата на професионалната идентичност на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, дефилират специфични характеристики на учителската професионална идентичност, които и придават облик на самостоятелна професионална група в учителската общност.

4. Допуска се, че учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, включват в структурата на своята професионална идентичност идентичността на детето със специални потребности и неговата стигма.

Алтернативна хипотеза

Допуска се, че професионалната идентичност на ресурсните специалисти не се различава от тази на другите учители.

Задачи:

1. Да се направи теоретичен анализ на научните публикации, близки до темата.
2. Да се формулират работни хипотези по възникналите проблемни области.
3. Да се подготви и приложи методика за извършване проверка на хипотезите.
4. Да се подготви и проведе експериментално изследване и се обобщят данните.
5. Да се сравнят данните от изследването на две групи учители, работещи с деца със специални образователни потребности, общообразователни и ресурсни.
6. Да се анализират връзки и зависимости между компонентите на професионалната идентичност на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности.
7. Да се провери наличието на динамиката в учителската професионална идентичност на ресурсните специалисти.
8. Да се идентифицират специфични характеристики на учителската професионална идентичност на ресурсните специалисти.
9. Да се изведат изводи и проверят основните хипотези.
10. Да се формулират препоръки относно практиката.

Методология

Методологическа основа на изследването са основополагащи концепции в психологията за структурата и развитието на идентичността на човека, етапи на професионалната идентичност, фактори за развитие на учителската професионална идентичност .

В изследването са използвани различни методи за събиране на информация – анализ на научна литература, анализ на документи, експериментално изследване чрез структурирано интервю тип – въпросници . Събраните данни от научната литература са обобщени, анализирани количествено и качествено и интерпретирани по предварително формулираните проблеми.

Анкетният метод е представен от три въпросника и две анкетни карти. Това дава възможност данните да бъдат анализирани вертикално (като степен в самата група) и хоризонтално (във времето и учителската общност) в дълбочина. Изследването е анонимно и доброволно, като анкетите и въпросниците са предоставени с разяснения на участниците. Определен е срок, в който, желаещите да участват, могат да върнат попълнените формуляри. Изследването е проведено поетапно в периода – май 2016 – Въпросник 1, Въпросник 2, Въпросник 3; юли 2016- Анкетна карта 4 и Анкетна карта 5, май 2017 – Въпросник 1 (контрола). Въпросниците и анкетните карти са авторски.

Респондентите в тях са две групи учители – общообразователни, в чиито класове от училищата на град Пловдив и областта има ученици със специални образователни потребности и ресурсни специалисти от Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование – Пловдив. Въпросник 1 е предоставен на учителите два пъти с интервал от една учебна година, годината, в която е стартирал Закона за предучилищно и училищно образование. Проучването с въпросниците е проведено с две групи педагози – общообразователни и ресурсни, за да се направи сравнение във връзка с целите и хипотезите на изследването. Използвани са отворени и затворени въпроси, въпроси Ликертова скала, където от респондентите се иска да посочат степен на честота спрямо различни твърдения, чрез маркиране на съответен номер от 1 до 5. Твърденията са фокусирани върху професионалната идентичност и някои характеристики от общ характер (пол, възраст, стаж, местоживеене, семейно и материално положение). Информацията, генерирана във въпросниците, е кодирана осево – анализ на всяка категория и финално кодиране – селективно.

Във Въпросник 1 се сравнява степента на удовлетвореност от работата, степента на въвлеченост в работата и усещането за работата като мисия на общообразователни учители, работещи с ученици със специални образователни потребности, и ресурсни специалисти помежду им и за самата група през интервал от време. Целта е да се установи има ли разлика в професионалната идентичност на двете групи и променя ли се тя във времето.

Въпросник 2 има за цел да изследва някои основни елементи на професионална идентичност като професионална удовлетвореност и зависимост от постижения, разбирането относно термина специални образователни потребности, визия за промени, желано възнаграждение за труда, елементи на персоналната идентичност на учителите като вяра в Бог, удовлетвореност от живота, характеристики свързани с възраст, образование, стаж, местоживеене, социално и семейно положение. Изследва се връзката между професионална идентичност и персонална идентичност и техни характеристики общо за всички респонденти.

Въпросник 3 има за цел да изведе детерминанти на професионалната компетентност и професионалното самоопределяне общо за специалистите, работещи с ученици със специални образователни потребности. Той изследва в какви взаимовръзки се реализира персоналната идентичност на учителите в условията на социалната среда.

Анкети 4 и 5 са предоставени само на специалисти ресурсно подпомагане, тъй като касаят специфични характеристики. Всеки участник в целевите групи е видян като способен да разгърне вариативността на модела.

Анкета 4 търси да очертае професионалния профил на ресурсните специалисти като възраст, образование, следдипломни квалификации и обучения.

Анкета 5 изследва приобщаването в училище на самия учител, като прави проверка относно хипотезата за пренасянето на стигмата върху ресурсния специалист.

Резултатите не могат да се свръх-генерализират като актуални за всички административни области в страната, тъй като същите се характеризират с неравномерност в социално-икономическо развитие на отделните региони и специфика на работа, свързана с наличните човешки ресурси и конкретни специални образователни потребности, а операционната среда, в който работи един учител, е формиращ фактор за неговата професионална идентичност.

Информацията е анализирана във връзка с данни, получени от Доклад-анализ на РЦПППО – Пловдив за 2017/2018 и за 2017/2016 и в сравнителен анализ между двете групи респонденти. Резултатите се представят и дискутират в светлината на изследователските въпроси:

- Какви фактори определят учителската професионална идентичност на учители, работещи с ученици със специални образователни потребности;
- Как учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, възприемат своята професионална идентичност;
- Какви са основните характеристики на учителската професионална идентичност при учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности;

- Какво е в тяхната професионална идентичност ги прави част от учителската гилдия и какво е различното в тяхната идентичност, което характеризира подгрупата на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности;

- Какви връзки, групирания и йерархични взаимни влияния може да бъдат открити между отделни твърдения чрез клъстерен анализ.

Трета глава представя анализа на резултатите и дискусия към тях.

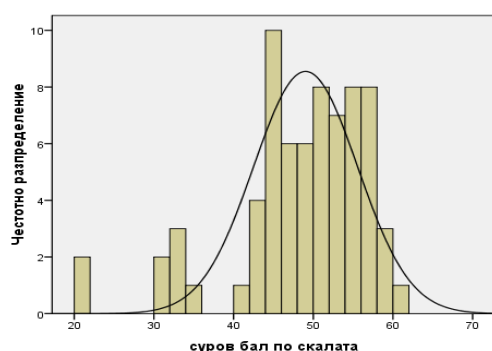
Статистическата обработка на резултатите е извършена с помощта на статистическите софтуерни приложения STATISTICA 7 и SPSS 16. Диаграмите са създадени с MS EXCEL. За проверка на хипотезата е използвана ANOVA.

Анализ Въпросник 1

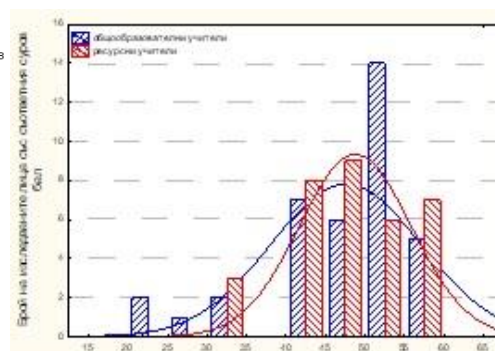
1.1. Анализ на резултатите по скалата

- Степен на удовлетвореност – включва айтеми 2, 7, 10, 11;
- Степен на въввлеченост – включва айтеми 1, 3, 4, 5, 6, 12;
- Усещането за работа като мисия – включва айтеми 8 и 9.

На фигура 1 – двете групи учители показват близки високи резултати по скалата.



Фигура 1. Хистограма на разпределението на резултатите по скалата.



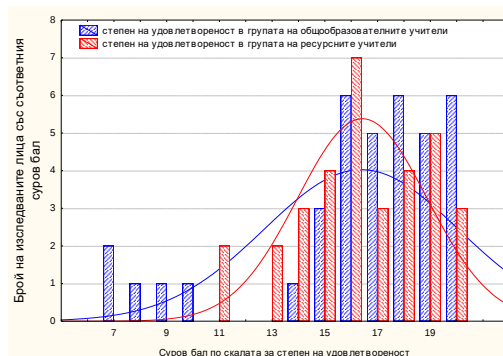
Фигура 2. Суров бал на двете групи – общообразователните и ресурсните учители.

1.2. Анализ на резултатите по скала степен на удовлетвореност

Разпределението на резултатите по скалата степен на удовлетвореност са показани на Фиг. 3. На Фиг. 4 е съвместното разпределение на суровия бал по скалата степен на удовлетвореност, където се вижда, че двете групи учители показват близки резултати във високите стойности по скалата степен на удовлетвореност.



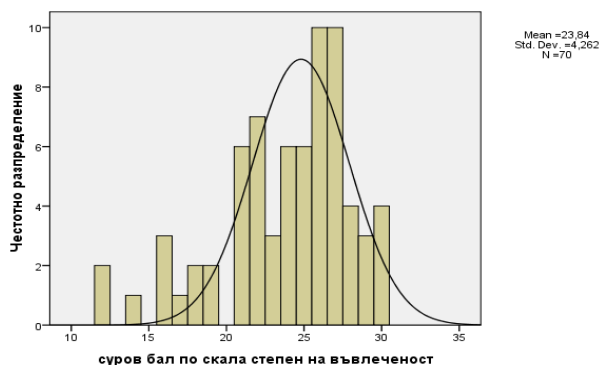
Фигура 3. Хистограма на разпределението на суровия резултатите по скала степен на удовлетвореност.



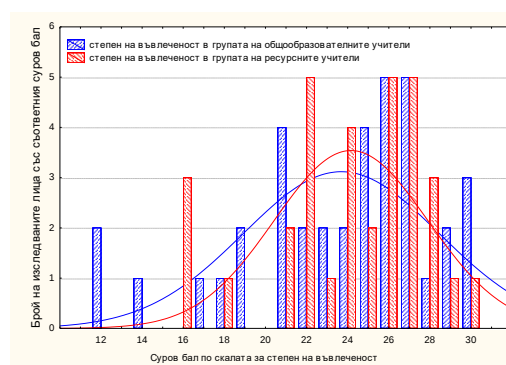
Фигура 4. Съвместно разпределение бал по скалата степен на удовлетвореност.

1.3. Анализ на резултатите по скала степен на въвлеченост

Разпределението на резултатите по скалата степен на въвлеченост са показани на Фиг. 5. На Фиг. 6 е дадено съвместното разпределение на суровия бал по скалата степен на въвлеченост за двете групи учители.



Фигура 5. Хистограма на разпределението на резултатите по скалата степен на въвлеченост.

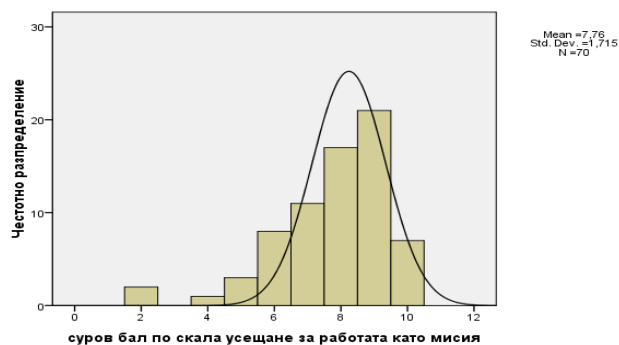


Фигура 6. Съвместно разпределение на суровия бал по степен на въвлеченост на двете групи

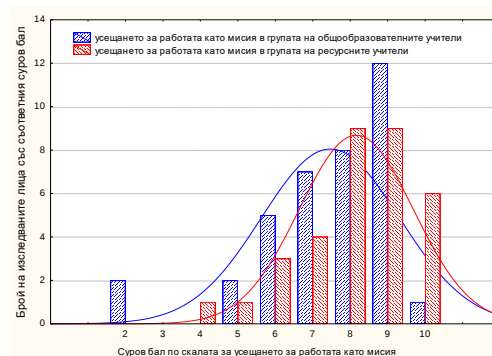
На Фиг. 6 се вижда, че двете групи показват близки резултати по скалата.

1.4. Анализ на резултатите по скалата усещането за работата като мисия

Разпределението на резултатите по скалата усещането за работата като мисия са показани на Фиг. 7. На Фиг. 8 е дадено съвместното разпределение на суровия бал по тази скала за двете групи учители. Изследваните лица показват високи резултати по скалата усещането за работата като мисия.

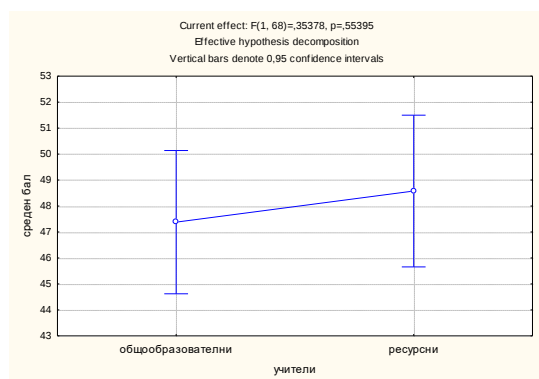


Фиг. 7. Хистограма на резултатите по скалата усещане за работата като мисия

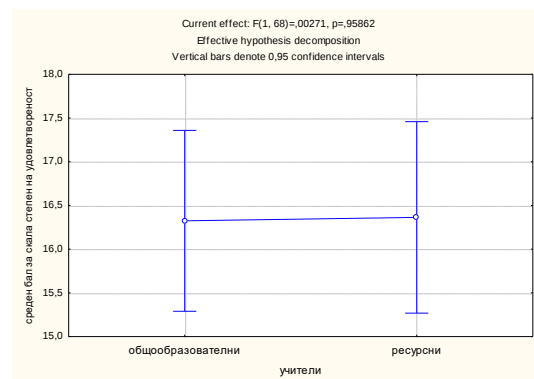


Фиг. 8. Разпределение на суровия бал по скалата усещането за работата като мисия

Учителите от двете групи показват близки средни резултати по скалата – 47,38 за общообразователните учители и 48,58 за ресурсните учители.



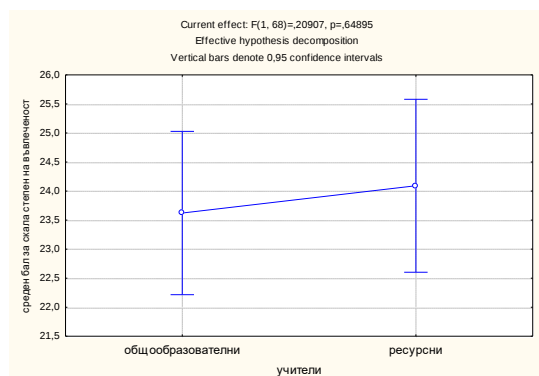
Фиг. 9. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата.



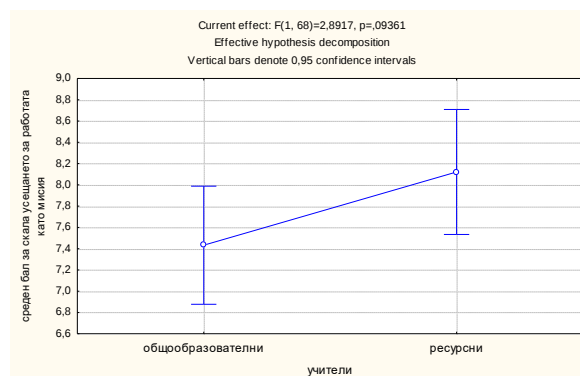
Фиг. 10. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата степен на удовлетвореност.

На фиг. 10 учителите от двете групи показват близки средни резултати по скалата степен на удовлетвореност – 16,32 за общообразователните учители и 16,36 за ресурсните учители. И двете групи учители са удовлетворени от работата.

На фиг. 11 учителите от двете групи показват близки средни резултати по скалата степен на въвлеченост – 23,62 за общообразователните учители и 24,09 за ресурсните учители. И двете групи учители са еднакво въвлечени в работата.



Фигура 11. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата за степен на въвлеченост.



Фигура 12. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата за усещането за работата като мисия

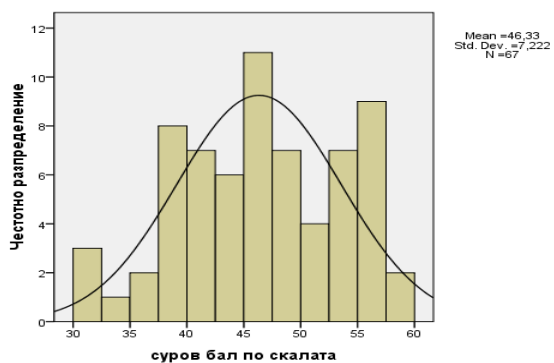
На фиг. 12 учителите от двете групи показват различни средни резултати по скалата усещането за работата като мисия – 7,43 за общообразователните и 8,12 за ресурсните.

Анализ на резултатите от Въпросник 1 (повторно изследване)

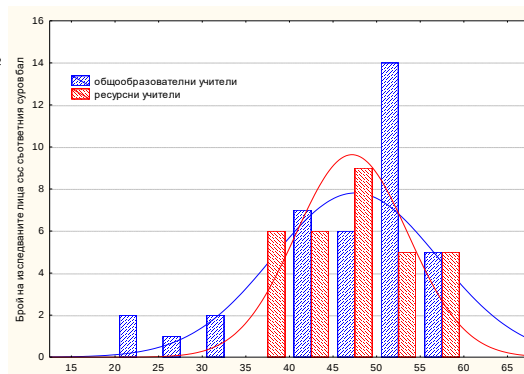
2.1. Анализ на резултатите по скалата

Разпределението на резултатите по скалата са показани на Фиг. 13. На Фиг. 14 е дадено съвместното разпределение на суровия бал по скалата за двете групи учители.

Изследваните лица показват високи близки резултати по скалата. При първото изследване резултатите бяха към по-високите стойности.



Фигура 13. Хистограма на разпределението на резултатите по скалата.



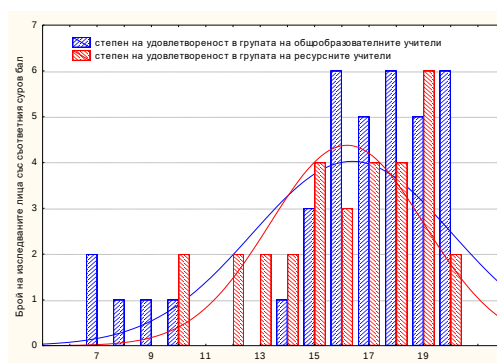
Фигура 14. Съвместно разпределение на суровия бал на двете групи

2.2. Анализ на резултатите по скала степен на удовлетвореност

Разпределението на резултатите по скалата степен на удовлетвореност са показани на Фиг. 15. На Фиг. 16 е дадено съвместното разпределение на суровия бал по скалата степен на удовлетвореност за двете групи учители. Повечето от изследваните лица се чувстват удовлетворени от работата си. От Фиг. 16 се вижда, че двете групи учители показват почти близки резултати. При първото изследване учителите бяха удовлетворени в по-голяма степен.

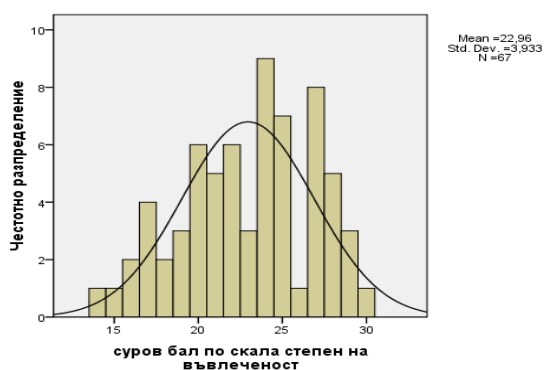


Фигура 15. Хистограма на разпределението на резултатите по скала степен на удовлетвореност.

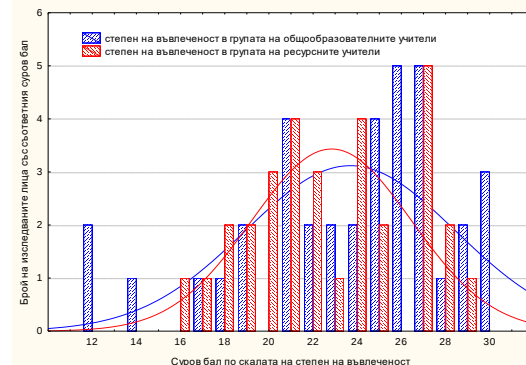


Фигура 16. Съвместно разпределение на суровия бал по скалата степен на удовлетвореност

2.3. Анализ на резултатите по скала на въвлеченост



Фигура 17. Хистограма на суров бал по скала степен на въвлеченост

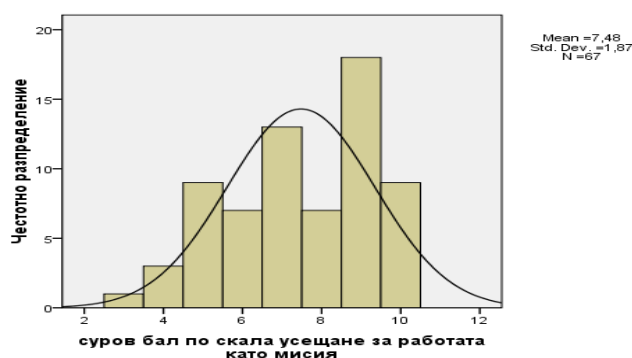


Фигура 18. Съвместно разпределение на суровия бал по скалата степен на въвлеченост.

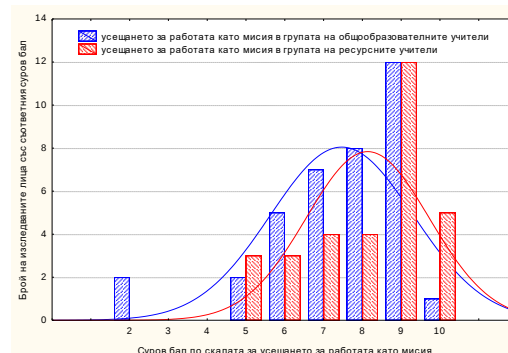
Разпределението на резултатите по скалата въввлеченост в работата са показани на Фиг. 17. На Фиг.18 е дадено съвместното разпределение на суровия бал за двете групи учители. Изследваните лица показват високи резултати по скалата.

2.4. Анализ на резултатите по скалата усещането за работата като мисия

Разпределението на резултатите по скалата усещането за работата като мисия са показани на Фиг. 19. На Фиг. 20 е дадено съвместното разпределение на суровия бал по тази скала за двете групи учители. Изследваните лица показват високи резултати по скалата усещане за работата като мисия. От Фиг. 20 се вижда, че двете групи учители показват почти близки резултати по скалата.

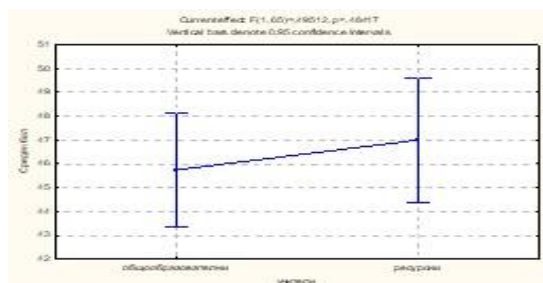


Фигура 19. Хистограма на резултатите по скалата усещането за работата като мисия.

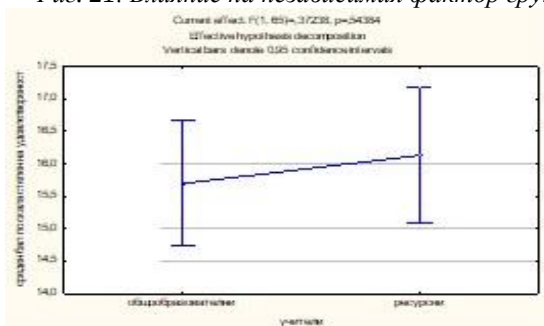


Фигура 20. Съвместно разпределение по скалата усещането за работата като мисия.

Учителите от двете групи показват близки средни резултати. Влиянието на независимия фактор група върху зависимата променлива *суров бал по скалата* е статистически несъществена ($p = 0,48$).



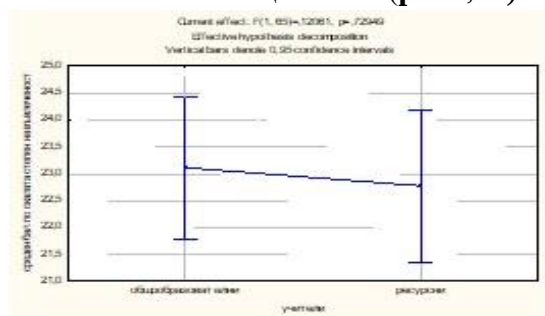
Фиг. 21. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата



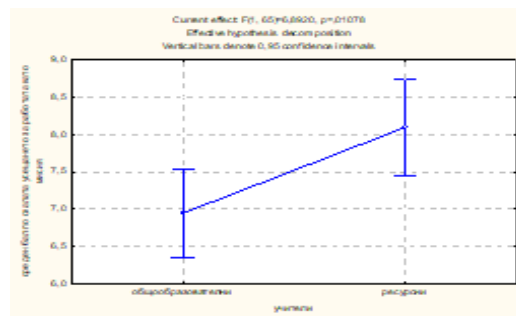
Фиг. 22. Влияние на независимия фактор група върху зависимата променлива суров бал по скалата удовлетвореност.

На фиг. 23 учителите от двете групи показват близки средни резултати по скалата степен на въввлеченост – 23,11 за общеобразователните и 22,77 за ресурсните. Влиянието

на независимия фактор *група* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* е статистически несъществена ($p = 0,72$).



Фиг. 23. Влияние на независимия фактор *група* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* за степен на въвлеченост.



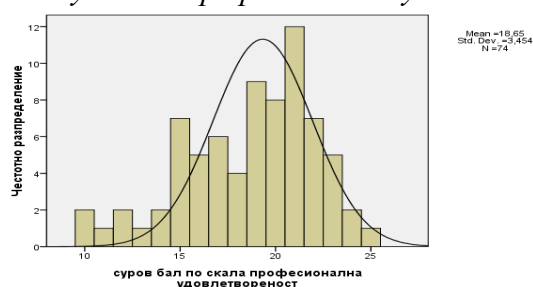
Фиг.24. Влияние на независимия фактор *група* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* за усещането за работата като мисия.

На фиг. 24 са резултатите на учителите от двете групи, които показват различни средни резултати по скалата усещането за работата като мисия – 6,94 за общообразователните и 8,10 за ресурсните учители. Влиянието на независимия фактор *група* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* е статистически съществена ($p = 0,01$). Групата на ресурсните учители показват по-високи резултати.

Анализ на резултатите от Въпросник 2

3.1. Скала професионална идентичност

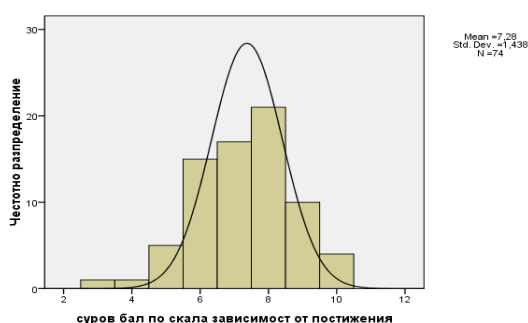
3.1.1. Субскала професионална удовлетвореност



Фиг. 25. Хистограма на резултатите по субскалата професионална удовлетвореност

Изследваните лица показват резултати малко над средното по скалата професионална удовлетвореност, което означава, че лицата са удовлетворени от работата си. На Фиг. 25 е дадена хистограмата на резултатите по субскалата.

3.1.2. Субскала зависимост от постиженията

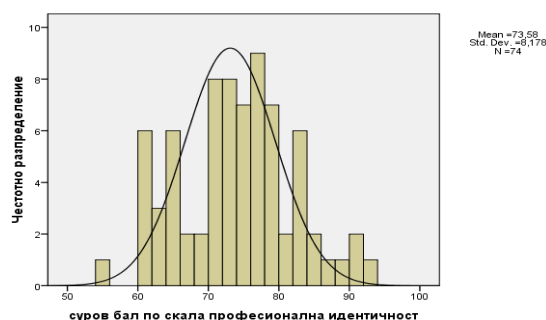


зависимост от постиженията

Изследваните лица показват по-високи от средното резултати по субскалата зависимост от постиженията, което показва, че тяхната професионална идентичност е зависима от постиженията в работата. На Фиг. 26 е дадена хистограмата на резултатите.

Фиг. 26. Хистограма на резултатите по субскалата

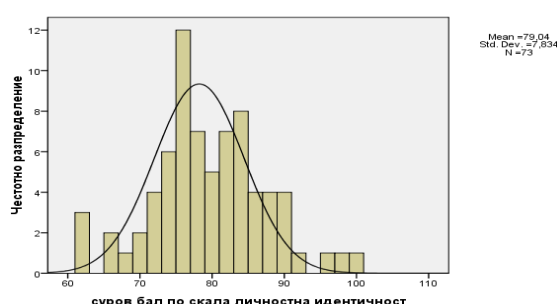
3.1.3. Субкала ниво на професионална идентичност



Разпределението е нормално. Изследваните лица показват резултати около средната стойност, т.т. имат сформирана професионална идентичност. На Фиг. 27 е дадена хистограмата на резултатите по субкалата.

Фигура 27. Хистограма на резултатите по скалата ниво професионална идентичност.

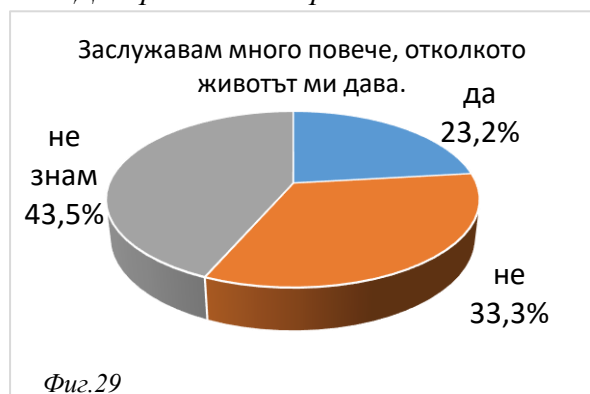
3.2. Психометрични характеристики на A8 - личностна идентичност



Разпределението е нормално. Изследваните лица имат сформирана персонална идентичност. На Фиг. 28 е дадена хистограмата на резултатите по скалата личностна идентичност.

Фигура 28. Хистограма на разпределението на резултатите по скалата личностна идентичност

3.3. Диаграми на твърденията от A9 и A10



Фиг.29

Най-голям брой участници са отговорили с „не знам“ 43,5%. Половината от лицата не могат да формулират очакванията си от живота в количествени отношения, т.т. критериите са качествени, а не количествени, доколкото споделят твърденията, че имат ясна идея за живота си в професионален план, разчитат главно на себе си за осъществяването им и са оптимисти за бъдещето си. Една трета

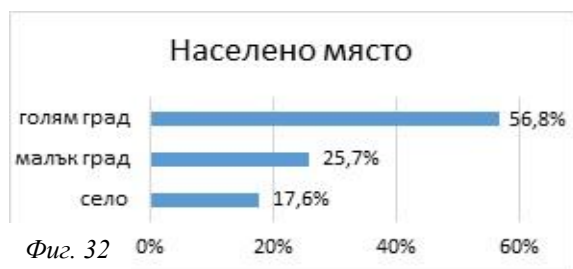
смятат, че заслужават толкова, колкото получават. Една пета са неудовлетворени от живота си и очакват в бъдеще да получат повече, отколкото до момента.



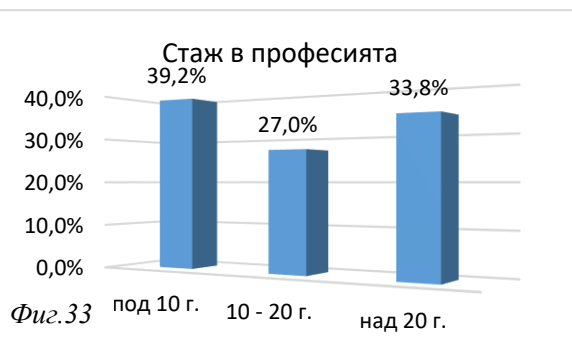
Най-голям брой участници са отговорили с да 82,2%. Повечето лица са оптимисти спрямо бъдещето. 5% са песимисти и малко повече от десет не са сигурни как да определят нагласите си спрямо утрешния ден.

В огромната си част лицата са вярващи като броя на атеистите е близък до броя на песимистите относно бъдещето.

3.4. Демографски данни

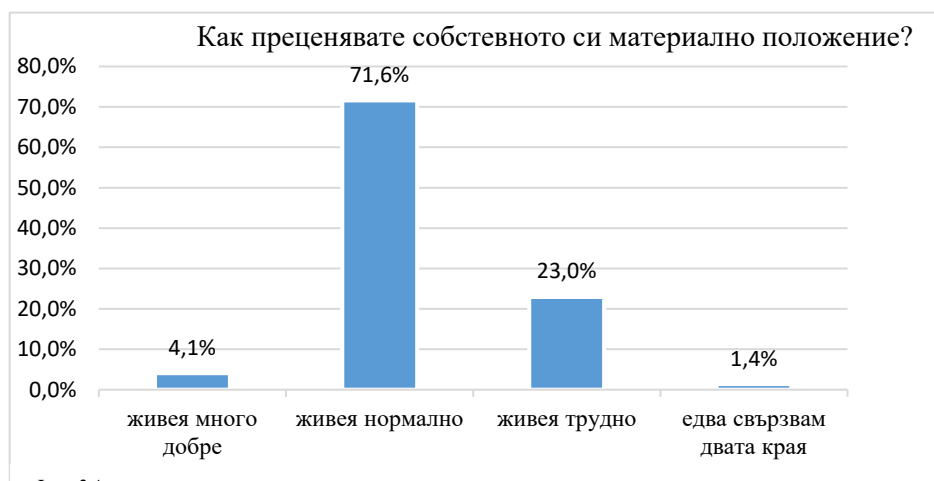


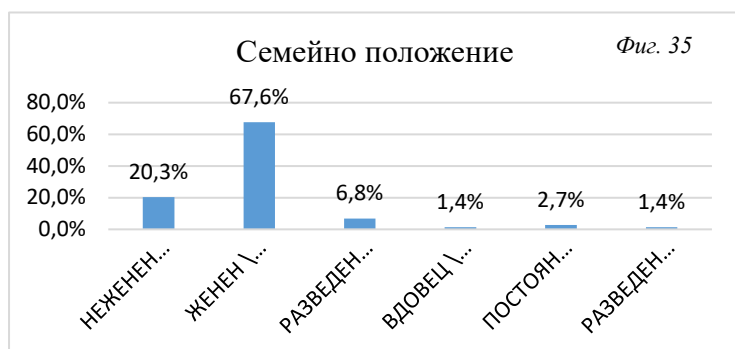
Най-много от учителите живеят в областния град 56,8%, което налага ежедневни пътувания до малките общини, в които липсват кадри.



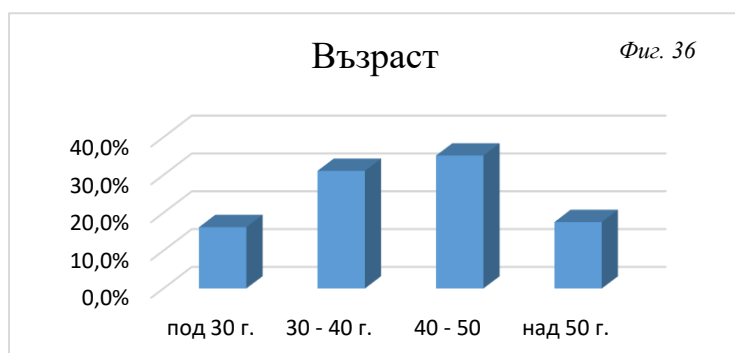
Най-много са учителите, работещи с деца със специални образователни потребности, със стаж под 10 години, 39%, близък е броят на тези със стаж над 20 г., което показва плавност в прехода между поколенията. В по-голямата си част, 76%, от респондентите се определят материално осигурени и нямат финансови

проблеми, всеки пети счита себе си за беден.





По-голямата част от учителите не живеят сами, а в някакви отношения с друг човек, като делът на самотните е приблизително 30%.



Броя на лицата под 30 години и лицата над 50 е приблизително равен, най-много са лицата между 40 и 50 години. Това са отлични демографски показатели за професията.

3.5. Проверка на хипотези по Въпросник 2

Хипотеза 1. *Професионалната удовлетвореност е свързана с постиженията в професията.*

Резултатите показват, че има статистически значима корелационна зависимост между професионалната удовлетвореност и зависимостта от постиженията ($\text{sig.}=0,00<0,05$, $r=0,420$) при ниво на значимост 0,01. Връзката е положителна. Силата на корелационната зависимост между двете е умерена.

Хипотезата се потвърждава.

Хипотеза 2 *Има положителна зависимост между постиженията, мотивацията и идентичността.*

Резултатите показват ($\text{sig.}=0,047<0,05$, $r=0,232$), че има статистически значима корелационна зависимост между отговорите на субскалите. Връзката е положителна.

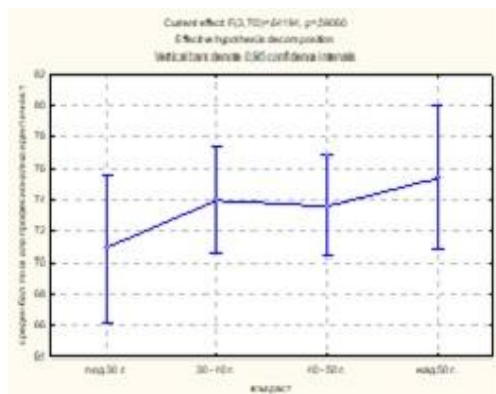
Хипотезата се потвърждава.

Хипотеза 3. *Учителите с изградена професионална идентичност имат изградена персонална идентичност.*

Резултатите показват, че има статистически значима корелационна зависимост между професионалната идентичност и личностна идентичност ($\text{sig.} = 0,002<0,05$, $r=0,360$) при ниво на значимост 0,01. Корелационният коефициент е 0,36. Силата на връзката е умерена и положителна.

Хипотеза 3 се потвърждава.

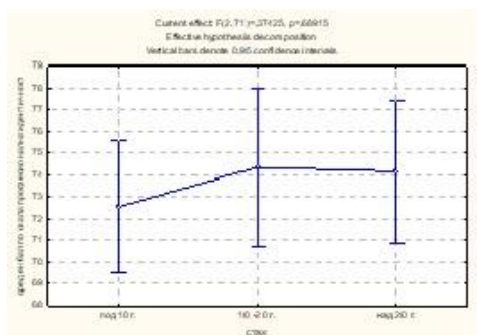
Хипотеза 4. Професионалната идентичност няма връзка с възрастта.



Фиг 37. Влияние на независимия фактор възраст върху зависимата променлива суров бал по скалата професионална идентичност.

Изследваните лица от различни възрасти показват близки средни резултати по скалата, най-висок резултат показват лицата над 50г. Влиянието на независимия фактор *възраст* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* обаче е статистически несъществена И четирите групи са с еднаква степен на професионална идентичност. **Резултатите показват, че хипотеза 4 се потвърждава.**

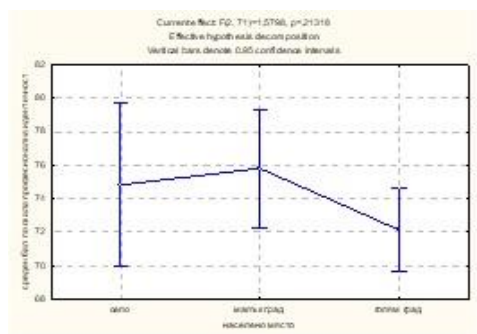
Хипотеза 5. Професионалната идентичност се влияе от професионалния опит, като най-осезаема е при учителите със стаж над 20 години, а най-слабо изразена при стаж до 10 години.



Фигура 38. Влияние на фактор стаж върху зависимата променлива професионална идентичност.

За проверка на хипотезата изследваните лица са разделени според стажа на 3 групи: под 10 г., между 10 и 20 г. и над 20 г. стаж в професията. Най-висок е средният бал на групата от 10-20 г. Влиянието на независимия фактор *стаж* върху зависимата променлива *по скалата* е статистически несъществена. **Хипотеза 5 се отхвърля.**

Хипотеза 6. Професионалната идентичност на учителите от малките градове и села е по-изразена от тези, които живеят в областния град.



Фиг39. Влияние на фактор населено място върху професионална идентичност.

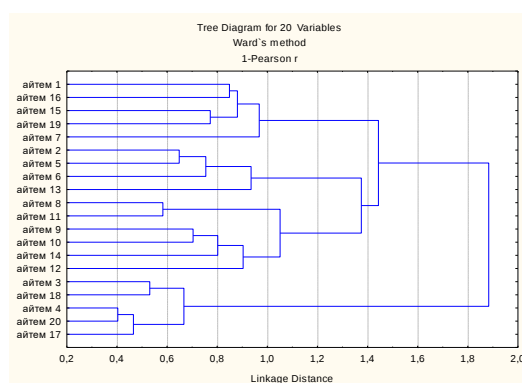
При учителите от малък град средният бал на професионалната идентичност е най-висок в сравнение с другите групи. Оказва се обаче , че влиянието на независимия фактор *населено място* върху зависимата променлива *суров бал по скалата* е статистически несъществена ($sig. = 0,213 > 0,05$). **Хипотеза 6 се отхвърля**

3.6. Клъстерен анализ

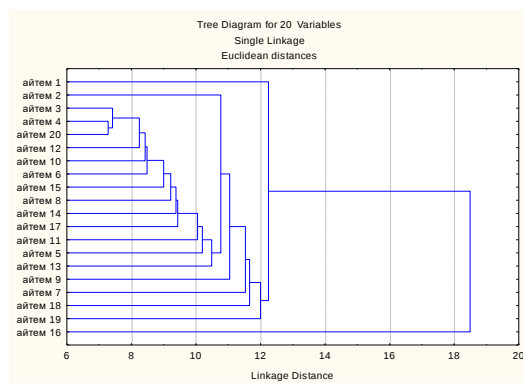
3.6.1 Клъстерен анализ на скала професионална идентичност

Проведен е по метода Ward's 1-Pearson r. Резултатите показват, че скалата се разделя на 2 субскали и едната субскала от своя страна включва други 2 субскали.

Връзката между айтемите демонстрира силна корелация между айтем 4 (*Вложеният труд и професионализъм в работата ме удовлетворяват*) с айтем 17 (*Професионалното ми бъдеще зависи от мен*) и айтем 3 (*Мога да ценя себе си дори когато колегите не ме ценят*) с айтем 18 (*Постоянно повишавам професионалната си квалификация*). Айтем 8 (*Прошката ми помага да се справям с конфликтите в работата*) с айтем 11 (*Вярвам в другите и обществото*) и айтем 9 (*Има много неща, които бих искал да променя в работата си*), без респондентите да конкретизират, (при дадена за това възможност), с айтем 10 (*Имам философия на живота, която ме кара да вярвам в себе си*), които общо са в корелация с айтем 14 (*Не се съмнявам, че това, което правя в работата си, го правя добре*) и айтем 12 (*Пред задача, която не ми доставя радост, мога да се мобилизирам*). Айтем 2 (*Моето достойнство се определя от това, което правя за колегите си*) с айтем 6 (*Аз съм щастлив от това, което съм в професията*) и айтем 13 (*Имам ясна идея как трябва да протече моя живот*) с айтем 19 (*В семейството ми има човек в риск от дискриминация*) в корелация с 16 (*Образованието играе важна роля за работата*) и айтем 7 (*Моето достойнство не зависи от успехите или неуспехите, които са неизбежни*).



Фиг.40

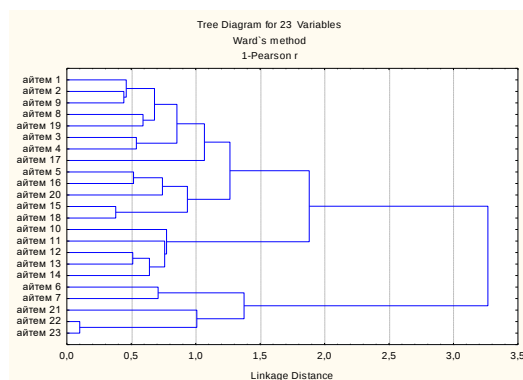


Фиг.41

По скалата професионална идентичност се откроява корелацията между айтеми 3 (*Мога да ценя себе си дори когато колегите не ме ценят*) и айтем 4 (*Вложеният труд и професионализъм в работата ме удовлетворяват*), към които с различна сила се прилепват айтем 12 (*Пред задача, която не ми доставя радост, мога да се мобилизирам*), айтем 10 (*Имам философия на живота, която ме кара да вярвам в себе си*), айтем 6 (*Аз съм щастлив от това, което съм в професията*), айтем 8 (*Прошката ми помага да се справям с конфликтите в работата*), айтем 14 (*Не се съмнявам, че това, което правя в работата си, го правя добре*), айтем 17 (*Професионалното ми бъдеще зависи от мен*), айтем 11 (*Вярвам в другите и обществото*), айтем 13 (*Имам ясна идея как трябва да протече моя живот*) ...

3.6.2. Клъстерен анализ на А8 – персонална идентичност

С най-подчертана връзка са айтеми 22 (*Смятам, че мога да работя успешно в цяла Европа с моята квалификация*) и айнем 23 (*Смятам, че мога да работя успешно в цяла Европа с моят опит*) към които се добавя айтем 21 (*Смятам, че мога да си намеря по-добра работа*), без да се конкретизира. Други близки айтеми са 2 (*Смятам, че съм добър консултант на родители*) и 9 (*Смятам, че съм добър професионалист*), тясно свързани с айтем 1 (*Смятам, че съм добър учител*). Тези айтеми от своя страна си корелират с айтеми 8 (*Смятам, че съм способен професионалист*) и айтем 19 (*Смятам, че съм щастлив човек*). Към тях се добавят айтеми 3 (*Смятам, че съм обичан от децата*) и 4 (*Смятам, че съм верен приятел*). Връзка се открива и между айтем 5 (*Смятам, че съм самостоятелен и независим*) и айтем 16 (*Смятам, че в живота разчитам главно на себе си*); айтем 15 (*Смятам, че умея да отстоявам интересите си*) и айтем 18 (*Смятам, че съм успял човек*). Съществува връзка и между четирите айтеми 12 (*Смятам, че съм с хубаво тяло*), 13 (*Смятам, че съм умен*), 14 (*Смятам, че съм амбициозен*), 11 (*Смятам, че съм висок*) с айтем 10 (*Смятам, че ще стана известен*).



Фиг.42

3.6.3. Анализ на връзката между субскала 1 *Професионална удовлетвореност* и субскала 2 *Зависимост от постиженията* с А8 *Персонална идентичност*, А9 *Персонална удовлетвореност* и А10 *Вяра в Бог*.

Използван е корелационен анализ и е изчислен корелационния коефициент на Пийърсън, за проверка връзката между субскала 1 и субскала 2 от скалата на професионална идентичност с А8 – персонална идентичност, А9 – персонална удовлетвореност и А10 – вяра в Бог. Извършена е и проверка на хипотезата за равенство на нула на корелационните коефициенти.

Резултатите показват, че няма статистически значима корелация между субскала 1 и А8, А9 и А10, както и между субскала 2 и А9 и А10 ($\text{sig.} > 0,05$). Това означава, че няма статистическа зависимост между професионалната удовлетвореност, персонална идентичност, удовлетвореността от живота и вярата.

Статистически значима корелационна зависимост има между субскала 2 и А8, субскала 1 и субскала 2, и между А9 и А10. Има връзка между зависимостта от постижения и персоналната идентичност; между професионалната удовлетвореност и зависимостта от постижения; между удовлетвореността от живота, оптимизма и вярата в Бог.

Силата на връзката между субскала 2 и А8 ($r=0,404$), между А9 и А10 ($r=0,392$) и между субскала 1 и субскала 2 ($r=0,486$) е умерена. Връзката е положителна.

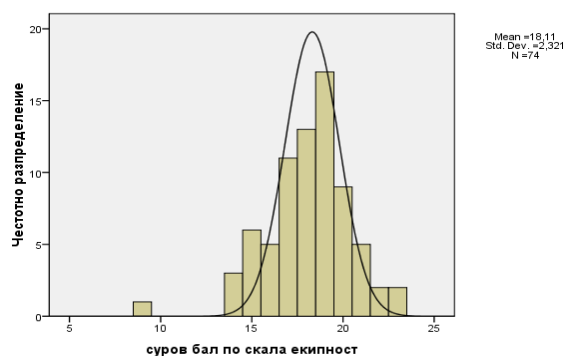
Анализ на резултатите от Въпросник 3

4.1. Скалата за професионално самоопределяне

Разделя се на субскали:

4.1.1. Субскала екипност

Изследваните лица показват малко по-високи резултати над средното по субскалата екипност в работата, което означава, че по-голяма част от лицата са склонни да проявяват сътрудничество при изпълнението на дейността си.



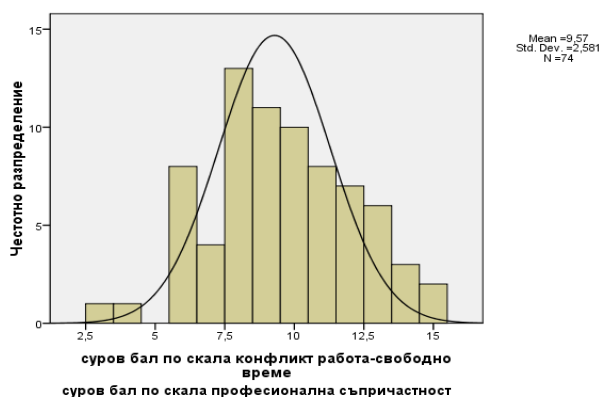
Фиг43. Хистограма на разпределението на резултатите по субскалата екипност.

4.1.2. Субскала професионална съпричастност

Изследваните лица показват малко по-високи резултати над средното по субскала професионална съпричастност, което означава, че по-голяма част от изследваните лица са професионално съпричастни.

Фигура 44. Хистограма на резултатите по субскалата професионална съпричастност.

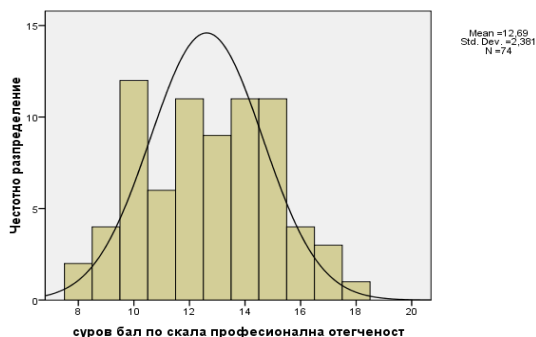
4.1.3. Субскала конфликт работа – свободно време



Респондентите са в баланс, относно конфликта работа – свободно време.

Фигура 45. Хистограма на резултатите по субскалата конфликт работа – свободно време

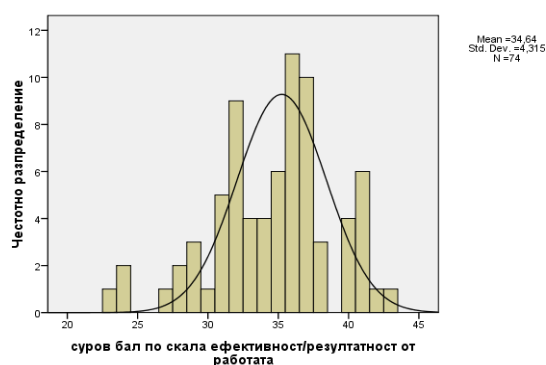
4.1.4 Субскала професионална отегченост



Изследваните лица показват резултати, които показва, че те не са професионално отегчени.

Фигура 46. Хистограма на резултатите по субскалата професионална отегченост.

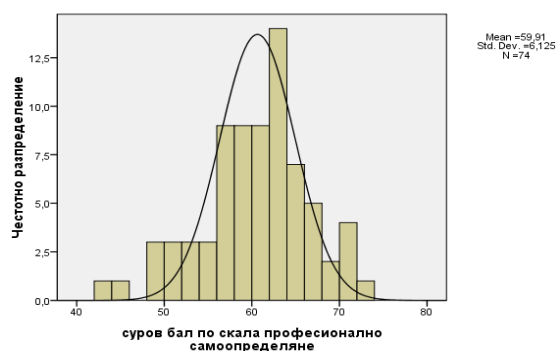
4.1.5. Субскала ефективност/результативност от работата



Лицата определят работата си като ефективна.

Фигура 47. Хистограма на резултатите по субскалата ефективност от работата.

4.1.6. Субскала професионално самоопределяне

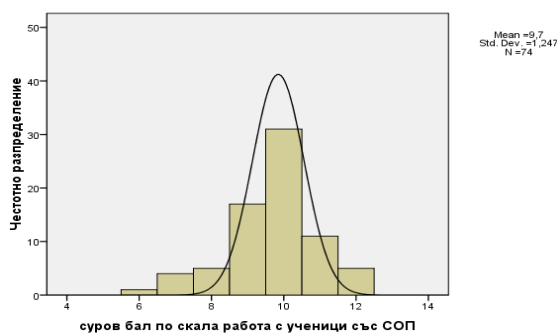


Лицата се самоопределят професионално, тоест имат развита професионална идентичност.

Фигура 48. Хистограма на резултатите по скала професионално самоопределяне.

4.2. Скалата за професионална удовлетвореност

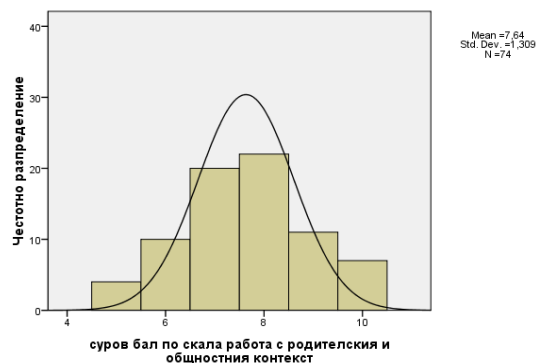
4.2.1. Субскала работа с ученици със специални образователни потребности



По-голяма част от респондентите имат позитивно отношение към работата с ученици със специални образователни потребности над средните стойности.

Фигура 49. Хистограма на резултатите по субскалата работа с ученици със СОП.

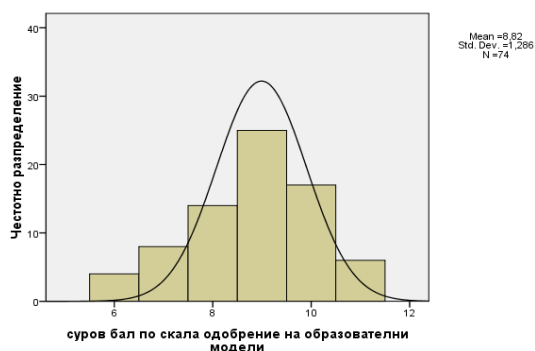
4.2.2. Субскала работа с родителския и



По-голяма част от изследваните лица са склонни да сътрудничат с родителите и взаимодействат със средата.

Фигура 50. Хистограма на резултатите работа с родителския и обществения контекст.

4.2.3. Субскала одобрение на образователни модели



По-голяма част от респондентите одобряват образователните модели в страната и се отнасят положително към тях.

Фигура 51. Хистограма на резултатите по субскалата одобрение на образователни модели.

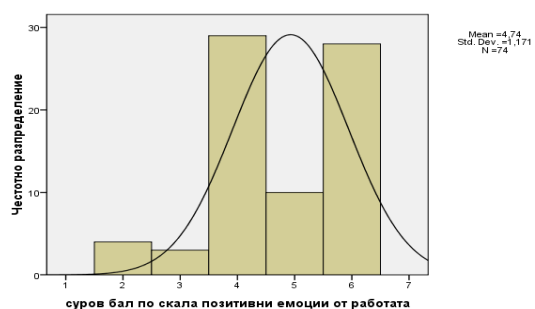
4.2.4. Субскала самооценяване на притежавани професионални компетенции



Голямата част от учителите, работещи с деца със специални образователни потребности, се чувстват компетентни и ценят високо себе си като специалисти.

Фигура 52. Хистограма на резултатите самооценяване на професионални компетенции.

4.2.5. Субскала позитивни емоции от работата



По-голяма част от респондентите определят емоциите си от работата като положителни и наситена с позитивни усещания.

Фигура 53. Хистограма на резултатите позитивни емоции от работата.

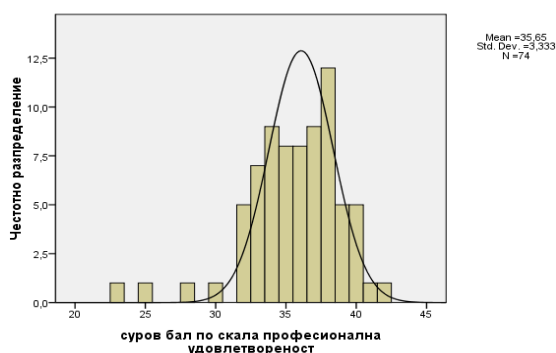
4.2.6. Субскала връзка образование – работа



Повечето от изследваните лица не откриват пряка връзка между образованието и работата.

Фигура 54. Хистограма на резултатите по субскалата връзка образование-работа.

4.2.7. Скала професионална удовлетвореност.

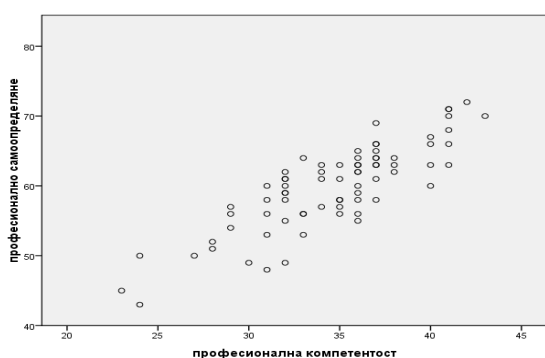


В голямата си част респондентите са удовлетворени професионално.

Фигура 55. Хистограма на резултатите по скалата професионална удовлетвореност

4.3. Проверка на хипотези по Въпросник 3

Хипотеза 1. Допуска се, че професионалното самоопределяне повишава професионалната компетентност.

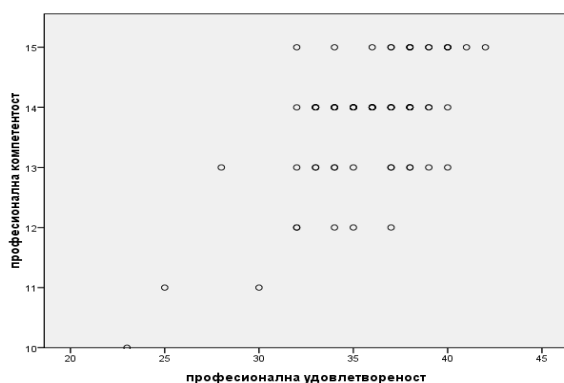


На Фиг.56 е дадено на разсейването за професионалното самоопределяне и професионалната компетентност. Високите стойности на професионалната компетентност означават и високи стойности на професионалното самоопределяне.

Хипотеза 1 се потвърждава.

Фиг.56. Диаграма на разсейването на професионалното самоопределяне/ професионална компетентност

Хипотеза 2: Професионалната удовлетвореност като холистичен конструкт повлиява позитивно формирането и поддържането на професионалната компетентност.



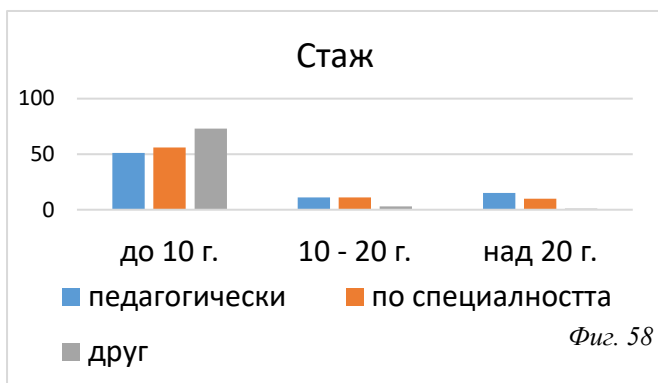
На Фиг.57 е дадено разсейването за професионалната удовлетвореност и професионалната компетентност. Високите стойности на професионалната компетентност, означават и високи стойности на професионалната удовлетвореност.

Хипотеза 2 се потвърждава.

Фиг.57. Диаграма на разсейването - професионална удовлетвореност/ професионална компетентност

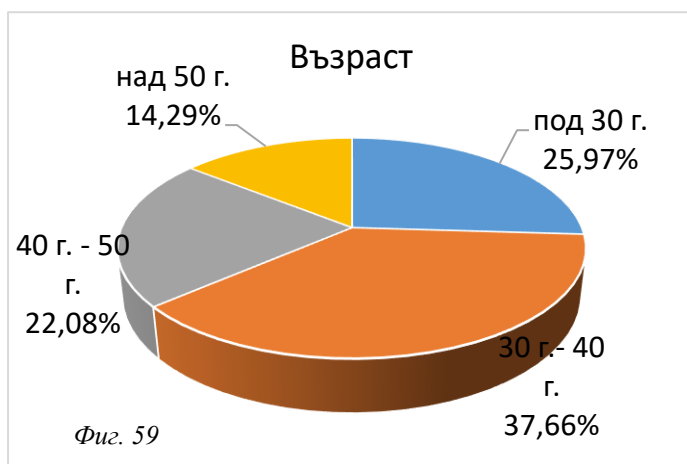
Анализ на резултатите от Анкета 4

Проведена е само с ресурсни специалисти, тъй като целта е да се изясни профила на тази нова група специалисти в средното образование.

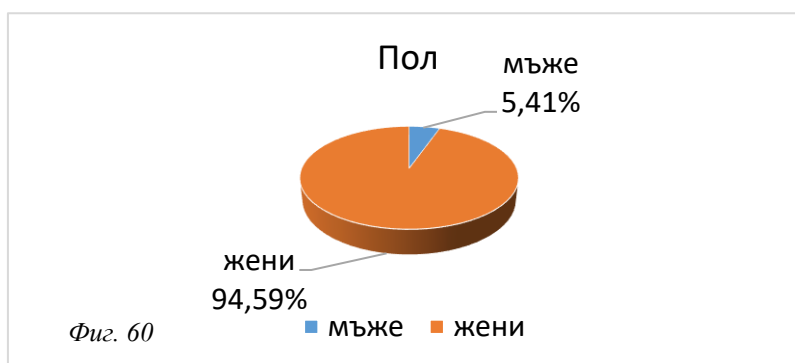


Най-много са лицата с до десет години стаж, колкото е времето от разкриването на РЦПППО – Пловдив до момента на провеждане на анкетата през 2016 година, като педагогическият стаж е почти равен със стажа по специалността. Приблизително 25% имат педагогически стаж повече от 10 години. Това са учители, работели в

помощни училища, преквалифицирани учители по предмети.



Най-голям е делът на ресурсните специалисти на възраст между 30/40 години. Една четвърт са до 30 години, а над 50 години са едва 14%. Общо 86% са на възраст под 50 години, като тази тенденция се запазва през годините.



Анализ на резултатите от Анкета 5

Проучено е и представено разпределението на резултатите относно степента на самоидентификация в училищната среда. Те са изместени значително на дясно към по-големите стойности, тоест ресурсните специалисти, макар в различна степен, се чувстват принадлежни към всички участници в образователния процес, тоест те имат перцепция за себе си като част от едно цяло, където всички са взаимосвързани и координирани. В табл. 1 е дадена степента, в която се идентифицират в училищната среда с учителите, работещи с децата със специални потребности, родителите изобщо като социална роля, родителите на децата със специални потребности, учениците като цяло, учениците със специални потребности. Резултатите показват, че изследваните лица се чувстват принадлежни към групата на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, на второ място към децата със специални потребности, към родителите им и в по-малка степен към другите учители, останалите деца и в най-слаба степен с останалите родители.

Таблица 1

В каква степен се идентифицирам в училищната среда с:	степен
1. Учителите	Средна, висока
2. Специалистите работещи с деца и ученици със СОП	висока
3. Родителите	Средна, висока
4. Родителите на деца и ученици със СОП	висока
5. Децата и учениците	Средна, висока
6. Децата и учениците със СОП	Средна, висока

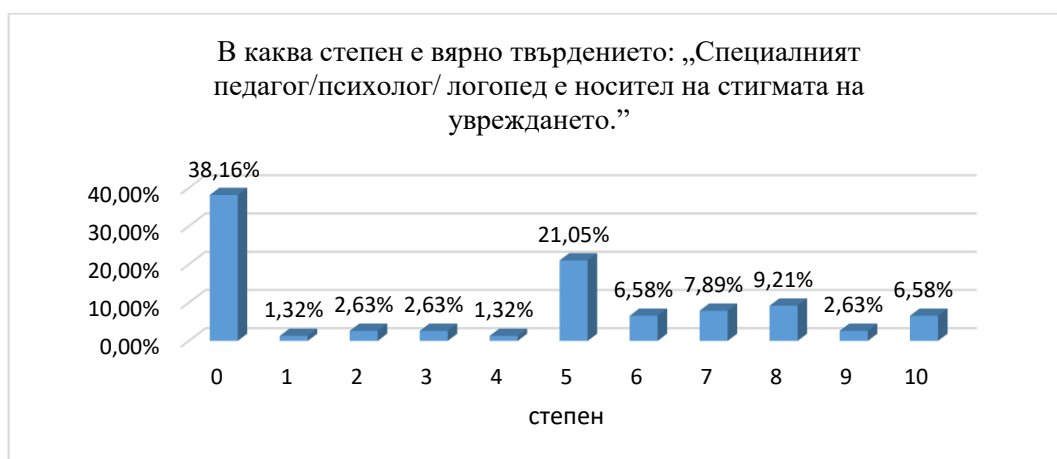
В табл. 2 е дадена степента, в която ресурсните специалисти се чувстват разпознават като свои сред другите учители; другите специалистите, работещи с ученици със специални образователни потребности; родителите изобщо; родителите на ученици със специални образователни потребности; учениците като цяло; учениците със специални образователни потребности. Резултатите показват, че респондентите имат перцепция, че са припознати във висока степен от учителите, работещи със ученици със специални образователни потребности, от родителите им и от самите деца, с които работят и в по-малка степен от останалите ученици и техните родители. Тревожно е, че се чувстват неприпознати и най-отдалечени от другите учители.

Таблица 2

В каква степен ме разпознават като „свой”/ принадлежен на групата/	степен
1. Учителите	Средна, висока
2. Специалистите работещи с деца и ученици със СОП	висока
3. Родителите	Средна, висока
4. Родителите на деца и ученици със СОП	висока
5. Децата и учениците	Средна, висока
6. Децата и учениците със СОП	висока

Хипотеза: Ресурсните специалисти считат, че стигмата, по отношение на децата със специални образователни потребности, се пренася и върху него.

На Фиг. 61е дадена диаграма на разпределението на резултатите. 38,2% от изследваните лица смятат, че стигмата не се пренася, 6,6% смятат, че стигмата се пренася в ниска степен, 36,8% в средна степен и 18,4% във висока степен. Изследваните лица в по-голямата си част смятат, че стигмата се пренася върху тях в някаква степен, като най-високите стойности са около средните стойности.



Фигура 61. Диаграма на разпределението на резултатите.

Проведен е анализ с Н-теста на Крускал-Уолис. Анализът показва, че резултатите (Таблица Ranks) не се влияят от възрастта и стажа (sig.>0,05, sig. за фактора стаж е 0,62, за фактора възраст е 0,83).

От проверката на хипотезите могат да бъдат изведени следните изводи

1. Учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, имат изградена професионална идентичност.

Макар нова като професия и дейност за българското училище, професията на ресурсния специалист е изградила своя професионална идентичност, в която важно място заема усещането за работата като мисия, професионалната удовлетвореност, въвлечеността в работата, силната мотивация, екипността, висока професионална компетентност, професионална съпричастност, ориентираност към ефективността, резултативността, професионалното развитие и самоопределение.

2. Професионалната идентичност на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, е детерминирана от фактори, идентични с професионалната идентичност на всички учители.

Формирането и поддържането на професионалната идентичност на ресурсните специалисти е обусловено от образователната среда, образователната институция, педагогическата общност и личността на учителя.

Регионалният център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование е не само институция работодател, но и организационен и идеен генератор за политиката на приобщаващо образование и нейните „мисионери“. Центърът дава възможност за непрекъсната професионална квалификация, което позволява учителите да поддържат високо ниво на сформираност на професионална идентичност въпреки липсата на традиции и опит в извършването на дейността. Екипната работа създава благоприятна среда за развитие, мотивираност, креативност, иновативност и професионално самочувствие и поддържа професионалната идентичност на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности.

Особеностите в педагогическия пейзаж на ресурсния специалист определят акцента върху педагогическата и дидактическата експертност. От голямо значение е пълноценната и позитивна връзка с децата и родителите, които играят ролята на ключов фактор в перцепцията за успешност и ефективност в работата. Обичта на децата и уважението на родителите е в корелация с усещането за професионализъм.

Одобрението на образователните модели дава възможност за плавност в реорганизацията на дейността, ниски нива на професионален стрес, удовлетвореност от работата и насочване на творческата енергия на учителите в ефективна посока, умение за мобилизация при трудности и задачи, които не се харесват.

Ресурсните специалисти разглеждат зависимостта от постижения в корелация с професионалната удовлетвореност, като обаче са изградили свой уникален критерий за постигнат резултат, предвид спецификата при напредъка на децата със специални образователни потребности. Това е изключително важно за предпазването от професионално прегаряне, за каквото няма индикации в проведеното изследване.

Проверката на хипотезите доказва и друга характеристика за учителската професионална идентичност – корелацията между професионалната удовлетвореност и поддържането на професионалната компетентност.

3. В структурата на професионалната идентичност на учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, дефилират специфични характеристики, които и придават облик на самостоятелна професионална група в учителската общност.

Болшинството от ресурсните специалисти притежават комбинации от компетенции в областта на специалната педагогика, общата педагогика, психологията, дадено научно направление (български език, история, музика, биология, математика, др.), социалните дейности, което им помага да разглеждат детето и свързаните с него предизвикателства от различни гледни точки. Това е в полза на ефикасните решения в професионален план и по-комплексното въздействие върху проблемите в практиката. От друга страна, тази широкопрофилност, предпазва от срастване на професионалната идентичност с личностната идентичност, като, видно от изследването, двете са в корелация, без да е нарушен баланса между работа и свободно време, професия и личен живот.

Липсата на идентифициран риск от професионално прегаряне, възрастовия диапазон, над 70% са под 50 години; непрекъснатата професионална квалификация; усещането за работата като мисия; удовлетвореността от работата; удовлетвореността от живота; доброто материално положение; позитивните нагласи към работата с ученици със специални образователни потребности, очертават спецификата в учителската професионална идентичност на ресурсните специалисти.

Липсата на професионален Бърнаут сред по-голяма част от тях, за което съдим от високите нива на професионална удовлетвореност, професионално самочувствие и професионално самоопределение, се обясняват с концентрирането в успеха „на малките стъпки“, с постоянната професионална квалификация и с възрастовия състав.

Като особеност в профила на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности, може да посочи липсата на влияние на педагогическия стаж като фактор. За избора на тази специалност се изисква зряла персонална идентичност, ориентираност към човешките ценности и вярата в Бог, като философия за подреденост и хармония в света, където човек трябва да цени себе си и другите.

4. Учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, включват в структурата на своята професионална идентичност идентичността на детето със специални потребности и неговата стигма.

За съжаление като отличителна характеристика се очерта усещането за стигма и неприпознатост на ресурсния специалист от страна на учителската гилдия. Възможно е именно тази разделителна линия между ресурсните специалисти и останалите педагози да е причина за сформирането само за десет години на уникална професионална идентичност на тази нова професия. Сплотеността вътре в групата е резултат от защитния механизъм да се „предпазят“ от среда, в която се чувстват застрашени. От друга страна, това ги мотивира да доказват себе си, да повишават квалификацията си, да фокусират професионалната си дейност върху педагогическия аспект в работата си.

ОБОБЩЕНИЯ И ИЗВОДИ

Процесът на формиране на професионална идентичност се разглежда като процес, чрез който учителите изграждат своето практическо знание. Идентичността не е неизменна структура, тя се формира още от студентската скамейка и се обогатява до края на професионалния път.

Макар все още непозната в обществото, непризната в училището, професията на учителя, работещ с ученици със специални образователни потребности, е успяла да сформира своя уникална идентичност, носеща важни характеристики от учителския профил, но и сформирала свои оригинални особености, чрез които задава нови гледни точки към философията на училището, ученето, преподаването, детето. На територията на област Пловдив, където е извършено проучването, тя ще става все по-разпознаваема с младия си, висококвалифициран, позитивно настроен, с ясна представа за себе си и визия за бъдещето, отворен към новото и продължител на най-ценните черти на българския учител – усещането за мисия към децата, удовлетвореност от общуването с тях, педагогически специалист – горд, емпатиен, носител на хуманното и прогресивното. Учителят, който чрез себе си дава доказателство за това, че ученето е през целия живот, а животът е търсене на хармония между ролята и сътрудничество в отношенията с другите. Формирането на професионална идентичност е процес на изграждане на практическо знание, характеризирани от текуща интеграция на индивидуално и колективно.

Професионалната идентичност е важна в образователния сектор, защото посредством нея, учителите възприемат себе си. Тя е начало за екипността в работата, професионалната свързаност, усещането за мисия и призвание. Функция на усилията на учителя да дефинира себе си и другите. (Марсело, 2009) Учителската професионална идентичност се оформя още по време на университета, когато педагозите правят първите си крачки в професията. Друг фактор, формиращ професионалната идентичност е професионалният контекст. Продължението на професионалния растеж е необходимо условие за обогатяването на учителската професионална идентичност. Авторите са единни в разбирането, че професионалната идентичност е от решаващо значение в насърчаването на качеството в образованието. Качеството на образованието се отнася до ефективност в преподаването и ученето в резултат на адекватни ресурси. (Окебука и Шабани, 2007) Професионалната идентичност и качеството са неразривно свързани. Барди (2009)

ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА

Като нова и търсена на пазара на труда педагогическа длъжност в средното образование, професията на ресурсния специалист е предизвикателство за висшето образование, което следва да предложи широка гама надграждащи в ОКС „магистър”

възможности след ОКС „бакалавър по специална педагогика”. Това дава на студентите шанс да изградят множествена професионална идентичност в областта на работата с деца и ученици със специални образователни потребности. Възможността да анализира конкретен случай в педагогическата си практика от позицията на широкопрофилен специалист, притежаващ знания едновременно в няколко области на специалната и общата педагогика, е възможност ресурсният учител да приложи най-правилната стратегия спрямо индивидуалните образователни потребности на детето/ученика. Успешното справяне от своя страна е най-добрата превенция на професионалното прегаряне и доброто решение за задържане на кадрите в образованието.

В теоретичен план данните от изследването разкриват важни елементи от особеностите и закономерностите, които свързват или обособяват учителите, работещи с деца и ученици със специални образователни потребности, а в практически, социален план, дава основания на база на перцепцията за идентичност да се даде отговор относно тяхната приобщеност в учителската гилдия. Те могат да бъдат ползвани при едно по-задълбочено изследване относно начина, по който може да се работи със стигмата в позитивен план като мотивиращ фактор за себедоказване, самоусъвършенстване и чувство за личен потенциал.

При изработване и коригиране на нормативни документи би било добре да се засили ролята на Регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование като благоприятна среда за сформирание и поддържане на учителската професионална идентичност на ресурсните специалисти. Както посочват Мур и Хофман (1988) една силна професионална идентичност ще блокира тенденцията за отлив от професията и може да съществува съвместно със значителен критицизъм от институциите, защото професионалната идентичност е подобна до степента, до която някой мисли ролята си за важна и в хармония с другите си роли.

На ниво администриране на образованието следва да се ползва в диалога с учителите разбирането, че те изграждат своята професионална идентичност по различни пътища, където учителят следва да бъде активен в процеса. Стремещът към унифицираност и конформизъм би заплашил адекватната, активна и надграждаща локализация на учителската професионална идентичност. В тази връзка Дилабоу (1999) заключава, че концепцията за учителя като рационален и инструментален актьор игнорира възгледа за автентичен и дискурсивен аз. Знанието за възприятията на учителя в аспекта на неговата професионална идентичност може да бъде полезно в подпомагането му да се справи с промените в образованието (Бейярд, Верлооп и Вермунт, 2000) и да така да направи учителя видим.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

НАУЧНО – ТЕОРЕТИЧНИ ПРИНОСИ

1. Интерпретирана и обобщена е информация за професионалната идентичност на ресурсните специалисти, за първи път в България.
2. Проверени са актуални теории за професионалната идентичност на педагогическите специалисти
3. Изведен е ефективен модел за синергия на професионално развитие и професионална идентичност на ресурсните специалисти.
4. Идентифицирано е наличието на специфичен компонент в структурата на професионалната идентичност за учителите, работещи с ученици със специални образователни потребности, който включва идентичността на детето със специални потребности и неговата стигма.

НАУЧНО – ПРИЛОЖНИ ПРИНОСИ

1. Разработена и приложена е авторска методика за проучване на професионалната идентичност на ресурсни специалисти.
2. Интерпретиран е модела за професионално развитие и професионална идентичност на ресурсните специалисти и на учителите от средните училища.
3. Структуриран е модел за професионално развитие и професионална идентичност на ресурсните учители и на другите педагогически специалисти, съобразно спецификата на степените на университетско образование.
4. Водещ компонент в професионалната идентичност на ресурсните специалисти е субективната перцепция за мисия в професионалната дейността.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. **Стоилова, К. (2017)** Професионална идентичност на учители // Сборник доклади от шести студентски научен форум, ПУ „Паисий Хилендарски”, стр 58/66;
2. **Стоилова, К., Левтерова Д. (2017)** Професионално самоопределяне на ресурсния учител – фактор за иновативна образователна среда на учениците със специални образователни потребности // *Сборник „Перспективи при създаване на иновативна образователна среда”*, ПУ „Паисий Хилендарски”, стр.178/198;
3. **Стоилова, К. (2017)** Регионален център за подкрепа процеса на приобщаващо образование – Пловдив, България – анализ на профила на педагогическите специалисти // *Сборник „Личност професионала: развитие, образование, здравье”*, Омск, стр. 115/125;
4. **Стоилова, К. (2018)** Положителни страни от развитието на множествена професионална идентичност при придобиване на втора специалност при учителите // *Сборник „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации ”Китен, стр. 568/572;*
5. **Стоилова, К. (2018)** Проблема переноса стигмы на специалисти Ресурсных центров в процессе приобщающего образования // *Сборник „Личност професионала: развитие, образование, здравье”*, Омск, (под печат).