
ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”



ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

**КАТЕДРА „ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА
ОБРАЗОВАНИЕТО”**



МАРИЯ ИВАНОВА ДИМИТРОВА

**РЕСУРСНО ПОДПОМАГАНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС
СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ,
ВКЛЮЧЕНИ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР”

ОБЛАСТ НА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Педагогически науки

ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ

1.2. Педагогика

ДОКТОРСКА ПРОГРАМА

Специална педагогика

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ: ДОЦ. ДПН ЖАНА АТАНАСОВА ЯНКОВА

ПЛОВДИВ

2016

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО”

МАРИЯ ИВАНОВА ДИМИТРОВА

**РЕСУРСНО ПОДПОМАГАНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС
СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ,
ВКЛЮЧЕНИ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР”

ОБЛАСТ НА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1. Педагогически науки

ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ

1.2. Педагогика

ДОКТОРСКА ПРОГРАМА

Специална педагогика

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ: ДОЦ. ДПН ЖАНА АТАНАСОВА ЯНКОВА

ПЛОВДИВ

2016

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Педагогика и управление на образованието” на Педагогическия факултет при Пловдивския университет „Паисий Хилендарски” на 26.04.2016 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 30.09.2016 г. от 11.00 часа на открито заседание пред научно жури в състав – проф. д-н Дора Левтерова-Гаджалова, проф. д-р Катерина Караджова, проф. д-р Цанка Попзлатева, проф. д-р Снежана Николова и доц. д-н Жана Атанасова Янкова, в заседателната зала на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски”, Нова сграда, бул. „България” № 236, ет.2

Дисертацията съдържа:

Обем: 284 стр., от които:

230 стр. основен текст,

9 стр. библиография и

45 стр. приложения.

Литература: 119 източника, от които:

65 заглавия на кирилица и

54 заглавия на латиница.

Таблицы: 60

Фигури: 100

Схеми: 6

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в университетската библиотека на Педагогическия факултет, Нова сграда, бул. „България” № 236, ет. 4, както и на сайта на университета – www.procedures.uni-plovdiv.bg

Автор: Мария Иванова Димитрова

Заглавие: Ресурсно подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда

Актуалност на проблема

През последните години усилията на образователната система са насочени към преминаване от интегрирано обучение към приобщаващо образование, което изисква осигуряване на условия за включване не само на деца и ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда, но и на всички деца. В този аспект може да се посочи, че за всички деца и ученици следва да се осигурят равни възможности да се обучават, да развиват своя потенциал и да се реализират като пълноценни граждани независимо от техните особености и специални потребности. За включените в образователния процес деца и ученици със специални образователни потребности от съществено значение е ресурсното подпомагане.

Актуалността на изследвания проблем търсим в целереализирането на ресурсното подпомагане при изразяваща се тенденция на взаимодействие между учител – ресурсен учител – психолог – логопед – слухово-речеви рехабилитатор – педагог на зрително затруднени ученици – родител от гледна точка на водещия фактор – субекта – ученика със специални образователни потребности, обучаващ се интегрирано. Ресурсното подпомагане изисква фундаментални промени в структурата и подхода на обучението на учениците със специални образователни потребности в училището, тъй като това е тяхно човешко право, което гарантира равнопоставеност и равни шансове с останалите ученици (Янкова, 2013).

Изборът на проблематиката, засягаща ресурсното подпомагане, нагласите към учениците със специални образователни потребности, е провокиран от настъпилите промени в образователната ни система, в това число и към включването на учениците със специални потребности в процеса на обучението им.

Дисертационният труд е структуриран и оформен в увод, три глави (една теоретична и две емпирични) и заключение. Първа глава (*Теоретични аспекти на изследвания проблем*) е посветена на същността, състоянието, актуалността и перспективите на проблема за ресурсното подпомагане на учениците със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

В параграф **1.1.** на глава първа от дисертационния труд се разглежда възникването и развитието на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, а именно:

Проследявайки историческото развитие на ресурсното подпомагане у нас, с основание може да посочим, че то е започнало в училището за зрително затруднени деца във Варна след приемането на Саламанската декларация през 1994 година (Радулов, 1995).

В този аспект може да се посочи и реализираният европейски проект на сдружение „Егида” – Пазарджик и EASPD – Брюксел през учебната 2002/2003 година. Чрез него се осъществи австрийският модел на интегрирано обучение и ресурсно подпомагане на ученици със специални образователни потребности в VI ОУ „Любен Каравелов”, в град Пазарджик. Той е насочен и към промяна на нагласите на обществото към лицата с увреждания. Включването в проекта на 9 ученици с умствени и двигателни увреждания довежда до значителна положителна промяна на нагласите на педагогическите специалисти, а и поэтапна промяна на нагласите на родителите на деца без увреждания, с което учениците със съответните увреждания упражняват правото си на равнопоставеност в училищната общност, а и оттам правото на образование. Акцентира се и на взаимодействието между факторите в процеса на обучението: училище – семейство – общество с цел премахване на бариерите пред обучението на учениците със специални потребности (Сдружение „Егида” – Пазарджик & EASPD – Брюксел, 2003).

Образователните политики, насочени към децата и учениците със специални образователни потребности, се променят от 2003 година с приемането на Националния план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания. Чрез Националния план се очертава пътят на промяната в областта на образованието и поэтапното въвеждане на интегрираното обучение на деца и ученици със специални образователни потребности в системата на народната просвета и се формулират ясно и точно ценностите и принципите на тази образователна философия.

Фундаменталните принципи на интегрираното обучение изцяло са съобразени с правото на образование на всяко дете:

- ✓ „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 специални образователни потребности 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 специални образователни потребности 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” (Национален план за интеграция на деца със специални образователни потребности и/или хронични заболявания в системата на народната просвета, 2004).

Приоритетите на образованието са насочени към интегрираното обучение и ресурсното подпомагане на включените деца и ученици със специални потребности в общообразователната среда. В резултат на образователната политика, ориентирана към развитие на интегрираното обучение, през учебната 2006/2007 година се създават Ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности (РЦПНОВДУСОП). На територията на страната са разкрити 28 ресурсни центъра в системата на народната просвета. Те подпомагат интегрирането на децата и учениците със специални потребности в образователната среда, като осъществяват дейности по провеждането на държавната политика за обучението и възпитанието им.

С поэтапното въвеждане на интегрираното обучение на децата и учениците със специални образователни потребности е разкрита необходимостта от формирането на екип в детската градина и училището за осъществяване на ресурсното подпомагане. То е ориентирано към децата и учениците със специални образователни потребности. Факт е, че на практика децата и учениците с увреждания имат потребност да бъдат подпомагани от ресурсен учител, психолог, логопед или рехабилитатор при взаимодействие с учителя на групата или с учителя по учебния предмет. На етапа от въвеждането на интегрираното обучение все още взаимодействието на учителите и специалистите не е на необходимото ниво в подпомагането на децата и учениците със специални образователни потребности, обучаващи се в детските градини и училища.

Важен детерминант в процеса на обучението за децата и учениците със специални образователни потребности е ресурсното подпомагане. Образователните услуги трябва да бъдат насочени и индивидуализирани към детето и ученика с увреждане, за да бъде осигурено максималното им включване в общообразователната среда (Янкова, 2010).

В този контекст за децата и учениците със специални образователни потребности е важна:

- психолого-педагогическа подкрепа за коригиране и компенсиране на съответното увреждане, нарушение или затруднение;
- стимулиране на цялостното им развитие за успешна социална интеграция и професионална реализация (Наредба № 1).

Ресурсното подпомагане се реализира от екип специалисти – ресурсни учители, логопеди, психолози, слухово-речеви рехабилитатори, педагози на зрително затруднени деца, общообразователни учители и родителите на децата с увреждания, подпомагащи образователно-възпитателния процес на включените деца и ученици със специални образователни потребности.

Левтерова (2009) посочва, че екипността не само предполага, но изисква реализация на специфични професионални умения, но и на съвместимост, и на взаимодействие, и на пълна разбираемост (Левтерова, 2009).

Прилагането на ресурсното подпомагане е започнало с Наредба № 6 от 19 август 2002 г. за обучението на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания (обн. ДВ, бр. 83 от 30.08.2002 г.). Важен етап в процеса на ресурсното подпомагане е приемането на Наредба № 1 от 23 януари 2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, която отменя Наредба № 6 от 2002 г. В чл. 6 от Наредба № 1 е дефинирано интегрираното обучение и възпитание на децата като „съвместно обучение с децата в групата в детската градина или 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” (МОН, 2009 – Наредба № 1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания).

Ресурсното подпомагане може да се осъществява индивидуално и групово в ресурсен кабинет, оборудван с необходимите дидактически пособия и помощни средства и технологии, подпомагащи образователния процес на децата и учениците с увреждания.

Съществен момент от ресурсното подпомагане е подкрепящата среда според Дамянов (2013). Подкрепящата среда в училищата включва в себе си възможността на учениците със специални образователни потребности да изразят своите силни страни и

да се включат в общообразователния процес (Дамянов, 2013). В този аспект може да се посочи, че интегрираното обучение на учениците с увреждания е в тясна връзка с подкрепящата среда в училището.

Личностното развитие на детето и ученика със специални образователни потребности в процеса на обучението се обосновава и от разработването на индивидуалната образователна програма от екипа към детската градина или училището.

В ресурсното подпомагане на учениците със специални образователни потребности от изключителна важност е сътрудничеството между „семейството – училището – ресурсния център – обществото” от гледна точка на водещия фактор субекта – ученика със специални потребности.

Попков (2009) посочва трите типа родителски позиции. Тези позиции принципно могат да се посочат при ресурсното подпомагане на деца и ученици със специални образователни потребности, а именно:

- ◆ Готовност за сътрудничеството, подкрепа и участие в процеса на интеграцията;
- ◆ Пасивност, неутралност и равнодушие;
- ◆ Поставяне под съмнение на дейността на училището относно обучението на детето им.

В този аспект може да се посочи, че сътрудничеството в ресурсното подпомагане между училището и семейството се основава на информационна, консултативна и социална функция (Янкова & Дамянов, 2013).

От направения ретроспективен анализ за ресурсното подпомагане от 2003 година до днес с основание може да заключи, че то е изключително важна част от интегрираното обучение на включените ученици със специални потребности в образователната среда и успехът или неуспехът му в известна степен е предопределен от адекватността на нормативната уредба.

В параграф **1.2.** на глава първа от дисертационния труд се разглежда нормативната уредба за интегрираното обучение, приобщаващото образование и ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, а именно:

Нормативните документи следват ключовите послания на всички актове, приети на международно, европейско и национално ниво.

Идеята за обединена Европа, чийто член е и България, изисква пълна промяна в образователните подходи към лицата с увреждания, създавайки качествено нова

политика и педагогика за успешната интеграция на децата и учениците със специални образователни потребности. Тези реални промени в специалното образование се изразяват в предлагането на равни възможности за обучение на всички деца и ученици в подкрепа на основополагащата идея „училище за всички” в европейската и световната практика (Караджова, 2010).

Образованието като човешко право е признато сравнително късно в международните и националните закони и разпоредби, които са издадени едва през втората половина на XX век.

Международни документи, които имат отношение към интегрираното обучение, приобщаващото образование и ресурсното подпомагане:

- ✓ Всеобща декларация за правата на човека (1948);
- ✓ Конвенция на ООН за правата на детето (1989);
- ✓ Световна декларация за правата на учениците;
- ✓ Световна конференция за образование за всички в Джомтиен, на която е приета Световна декларация за образование за всички – удовлетворяване на основните образователни потребности (1990);
- ✓ Стандартни правила на ООН за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания (1993);
- ✓ Декларация от Саламанка, с придружаваща я Рамка за действие в образованието на хора със специални потребности (1994);
- ✓ Мадридска декларация (2002);
- ✓ Конвенция на ООН за правата на хората с увреждания (2006/2008).

На международно ниво концепцията за интегрирано обучение и приобщаващо образование се съдържа както имплицитно, така и явно.

Основният приоритет в разгледаните международни документи, свързани с образованието на децата и учениците със специални образователни потребности, е насочен към гарантиране на правото на образование за всички.

Това обучение на децата и учениците със специални потребности трябва да се гарантира от правителствата на държавите, които трябва „да приемат под формата на закон или политика принципа на приобщаващото образование” (чл. 3) (Salamanca, 1994).

В политиката на много страни вече е установена основополагащата законова рамка в образователната система като водещ приоритет за интегрирането на деца и ученици със специални образователни потребности (Lindsay, 2007).

В табличен вид са изложени законите за интеграцията на ученици със специални потребности в образователната система на:

- Обединеното кралство (Англия и Уелс) (Таблица № 1);

Таблица 1. Закони за интеграция на ученици със специални образователни потребности в системата на общообразователните училища в Обединеното кралство (Англия и Уелс)

Държава	Правна рамка	Описание
Обединеното кралство (Англия и Уелс)	Закон за образованието на деца с увреждания (1970)	Предоставянето на услуги за ученици с интелектуални затруднения се превръща в отговорност на Министерството на образованието, а не на Министерството на здравеопазването.
	Закон за образованието (1981)	Осигуряване на законодателна рамка за концепция за учениците със специални образователни потребности, включени в Закона за народната просвета от 1944 г.
	Закон за специалните образователни потребности и за хората с увреждания (2001)	Въвежда задължението държавата да образова ученици със специални образователни потребности в общообразователните училища, съвместими с желанията на семейството, осигурявайки ефективно образование.

От таблица № 1 става ясно, че в Обединеното кралство (Англия и Уелс) обучението на ученици със специални образователни потребности се приема в духа на социалния подход. Това проличава ясно с приемането на Закона за образованието на деца с увреждания (1970). Правната рамка в образователната система на Кралството е изградена върху Закона за образованието (1981) и Закона за специалните образователни потребности и за хората с увреждания (2001). От разгледаната образователна рамка може да се насочим към основния приоритет, който е свързан с ефективното образование на учениците със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда (Sanz, 2011).

- САЩ (Таблица № 2);

Таблица 2. Закони за интеграция на ученици със специални образователни потребности в системата на общообразователните училища в САЩ

Държава	Правна рамка	Описание
САЩ	Раздел 504 от Закона за рехабилитация (1973)	Създава система от програми за професионална рехабилитация за хора с увреждания и забранява дискриминацията във всички програми и дейности, реализирани в тази насока.
	PL 94-142, Закон за образованието на хората с увреждания (1975)	Регулира образованието на всички деца и ученици с увреждания в общообразователните училища в цялата страна.
	Закон за интеграция на хората с увреждания в образователната система (IDEA, 1990)	Заменя PL 94-142, 1975 г. Този закон претърпява променени през 1997 г. и 2004 г., гарантирайки правото на образование на деца и ученици с увреждания.
	Закон за американските граждани с увреждания (ADA, 1990)	Регулира достъпа до всички видове програми, услуги и дейности в държавния и частния сектор по заетостта, както и телекомуникациите.

От таблица № 2 се достига до извода, че в САЩ обучението на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, се основава на PL 94-142, Закон за образованието на хората с увреждания (1975) и IDEA, Закон за интеграция на хората с увреждания в образователната система (1990). От разгледаната нормативна уредба може да се отбележи, че Раздел 504 от Закона за рехабилитация (1973) и ADA – Закон за американските граждани с увреждания (1990) забраняват всякакъв вид дискриминация на хора с увреждания и дават равен достъп до всички програми, услуги и дейности в държавния и частния сектор (Sanz, 2011).

- Испания (Таблица № 3).

От таблица № 3 се придобива ясна представа за нормативната уредба относно интегрираното обучение, приобщаващото образование и ресурсно подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда в Испания. Правната образователна рамка на тази държава, включваща учениците

с увреждания в приобщаващите училища, се основава на Закона 13/1982 за социална интеграция на хората с увреждания (LISMI) и Закона 1/1990 за общата организация на образователната система (LOGSE) (Sanz, 2011).

Таблица 3. Закони за интеграция на ученици със специални образователни потребности в системата на общообразователните училища в Испания

Държава	Правна рамка	Описание
Испания	Закон 13/1982 за социална интеграция на хората с увреждания (LISMI, 1982)	Установява основните принципи за подпомагане на хората с увреждания във всички области, включително в образованието в съответствие с принципите на интеграцията.
	Закон 1/1990 за общата организация на образователната система (LOGSE, 1990)	Внася фундаментални промени в образователната система, създавайки единна такава. Въвежда концепцията за учениците със специални образователни потребности и интеграцията им като нещо присъщо за образователната система.

Основна характеристика на образователната система в Испания е интегрираното обучение на деца и ученици със специални образователни потребности. Държавната образователна политика и практика са насочени към интеграцията на почти всички ученици в общообразователното училище. Това е така нареченият модел на „единствения път“ (Терзийска, 2009).

Интеграцията като политика, идея и тенденция в развитието на образованието в Испания е с много добра практика. Статистическите данни, публикувани след конференция на ЮНЕСКО в Париж през 1995 година, показват, че Испания е една от водещите европейски страни по отношение на интегрираното образование.

По време на първите години от интегрираното обучение в Испания са проведени значителен брой анкети с родители и учители. Анализът на тези резултати става основа за подобряване на работата и показва, че постепенно положителното отношение на родителите към интегрираното обучение се повишава и подготовката на учителите, участващи в този процес, също се повишава (Коркинова-Стрезова, 2003).

Учебният процес се променя, за да включи учениците с увреждания с цел пълна социална интеграция. Учениците със специални образователни потребности се изследват и оценяват от екипи от различни специалисти с участието на родителите и училището.

Включването на учениците със специални образователни потребности чрез интегрираното обучение в Испания е важна детерминанта, осъществяваща се с истинското партньорство и сътрудничество между специалистите от общообразователното училище и специалните центрове за образование, като родителите са активни участници в процеса на обучение и възпитание на децата им. Включването на родителите се насърчава чрез Училищния съвет, Училищното настоятелство, Родителския комитет и на персонално равнище. Взаимодействието между учители и родители има и практическо значение, а не само теоретично.

За да могат да учат успешно учениците със специални образователни потребности в паралелката на общообразователното училище, учителите получат необходимата подготовка и тя непрекъснато се усъвършенства. Също толкова важна е и работата в екип и постоянното подобряване на педагогическата практика в училище.

В заключение може да се отбележи, че всичко това е резултат от новите образователни тенденции в нормативната уредба в Испания, които променят облика и функциите на специалните и общообразователните училища и разбирането, че „необучаеми” деца и ученици няма. Това води до интеграция и на образователните системи и промяна в образователните подходи към децата и учениците с увреждания.

За пълноценното изясняване на ролята на ресурсното подпомагане освен фундамента на нормативната уредба трябва да се представят и понятийният, и терминологичният апарат, които са характерни за сферата на специалната педагогика.

В параграф **1.3.** на глава първа от дисертационния труд се разглежда понятийно-терминологичният апарат, а именно:

Според Наредба № 1 от 23.01.2009 г. децата и учениците със специални образователни потребности са:

1. различни видове увреждания – сензорни, физически, умствени (умствена изостаналост), множество увреждания;
2. комуникативни нарушения;
3. специфични нарушения на способността за учене (дислексия, дисграфия, дискалкулия);
4. разстройства от аутистичния спектър;

5. емоционални и поведенчески разстройства.

Според Закона за предучилищното и училищното образование децата и учениците със специални образователни потребности са: дете и ученик с образователните потребности, които може да възникнат при сензорни увреждания, физически увреждания, множество увреждания, интелектуални затруднения, езиково-говорни нарушения, специфични нарушения на способността за учене, разстройства от аутистичния спектър, емоционални и поведенчески разстройства (Закон за предучилищното и училищното образование, 2015).

Според Наредба № 1, 2009 г., актуализирана 2015, дефинира интегрираното обучение и възпитание на децата и учениците със специални образователни потребности като „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”.

В приетия Закон за предучилищното и училищното образование (2015) приобщаващото образование е определено като „процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността”.

Ресурсното подпомагане на деца и ученици в Закона за предучилищното и училищното образование е дефинирано като „осигуряване на обща и допълнителна подкрепа, основана на оценката на потребностите на децата и учениците, което включва осъществяване на дейности от специалисти, насочени към личностно развитие на децата и ученици със специални образователни потребности, и с оглед постигане на целите, заложи в плановете за подкрепа и в индивидуалните им учебни програми”.

Разглеждайки понятийния апарат не може да не посочим какво се разбира под психо-социална рехабилитация. Това е комплекс от дейности за подпомагане на учениците със затруднения, увреждане или разстройство на тяхното психично здраве за постигане на оптимално ниво на самостоятелност и за придобиване и прилагане на умения, необходими за пълноценно участие в училище.

Като се разглежда проблемът за включването на децата и учениците със специални образователни потребности в процеса на обучение, неминуемо трябва да се отбележи и необходимостта от образователна и подкрепяща среда. Образователната

среда е дефинирана като „съвкупност от условия, фактори и елементи, гарантиращи ефективно протичане на образователния процес и активното взаимодействие на всички заинтересовани страни за постигане на устойчивост при функционирането на системата на предучилищното и училищното образование” (Закон за предучилищното и училищното образование, 2015). Подкрепящата среда за децата и учениците със специални образователни потребности включва:

1. достъпна архитектурна среда, съгласно изискванията на Наредба № 6 от 2003 г. за изграждане на достъпна среда в урбанизираните територии (ДВ, бр. 109 от 2003 г.);
2. 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. За децата и учениците със специални образователни потребности, които са настанени в специализирана институция за деца, в екипа се включва и специалист, определен от директора на тази институция;
3. диагностична, консултативна и рехабилитационна дейност;
4. специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали, учебни помагала, специализирани софтуери и други;
5. индивидуални образователни програми (ИОП);
6. учебни програми по специалните учебни 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;
7. учебни програми по специалните учебни предмети за децата и учениците с нарушено зрение – по зрително подпомагане, ориентиране и мобилност и полезни умения.

Децата и учениците със специални образователни потребности са равноправни членове на това общество, които имат различни видове увреждания. За да бъдат посрещнати адекватно техните нужди, е създаден класификатор, който диференцира групите на тези ученици според вида на уврежданията.

В параграф **1.4.** на глава първа от дисертационния труд се разглежда класификацията на деца и ученици със специални образователни потребности според

Международната класификация на болестите (МКБ-10), а именно това са децата и учениците:

- със сензорни увреждания;
- с физически увреждания;
- с умствена изостаналост;
- с множество увреждания;
- с комуникативни нарушения;
- със специфични нарушения на способността за учене (дислексия, дисграфия, дискалкулия);
- с разстройства от аутистичния спектър;
- с емоционални и поведенчески разстройства.

За обучението и възпитанието на гореизброените групи деца и ученици със специални образователни потребности е необходима не само подкрепяща среда, но и кардинална промяна на нагласите на по-голямата част от педагогическите специалисти в съвременната образователна система.

Параграф **1.5.** на глава първа от дисертационния труд разглежда проблема за ролята на ресурсното подпомагане в процеса на интеграция през призмата на учителските нагласи. Аналитичният прочит на редица авторски монографии доказва, че все още някои от учителите от общообразователните училища са скептично настроени към този процес, тъй като са жертви на своите предразсъдъци.

Процесът на интегриране на децата и учениците със специални образователни потребности е проблем на обществото отдавна, затова първоначално е разгледано отношението на социума като цяло спрямо „различните” негови членове. В историческия контекст се проявява нееднородно отношение, като се наблюдава тенденция към повишаване на търпимостта, демонстрация на толерантност и опит за социализация на членовете на ученическата общност, имащи потребност от по-специализирана подкрепа през своя живот. За да бъде обяснен поведенческият модел на някои учители от общообразователните училища, трябва да се потърси причината за тях, а именно в човешката психика, на която не са чужди атитюдите, стигмите и предразсъдъците още от дълбока древност. В този контекст ретроспективно са разгледани предметът и обектът на изучаване на науката социална психология и различните модели на отношение към хората със стигма.

В настоящата точка става ясно, че всички членове на обществото следват стереотипи. В случая стереотипизацията на учениците със специални образователни

потребности поражда негативното отношение на немалка част от учителската общност към тях.

Отношението към децата и учениците със специални образователни потребности може да бъде просоциално или антисоциално. Има разлика според редица автори, които разграничават алтруистичното от просоциалното поведение. Аналитичният прочит доказва, че в по-голямата част от човешката история има ясно изразено антисоциално поведение, което потиска процеса на социализация на носителите на екзистенциалната стигма. Изследвани са същността, характеристиките и класификацията на стигмата. Проследен е процесът на стигматизация, който, за съжаление, има почва и в съвременното общество.

За успешната интеграция от съществено значение са социалната компетентност и оптималната Аз-концепция на личността, затова в тази точка акцентът е поставен върху формирането на адекватна социална компетентност и по-висока степен на Аз-концепция при учениците със специални образователни потребности и какви са бариерите – „видими” и „невидими”, които обществото целенасочено или подсъзнателно изгражда пред хората с увреждания.

Достига се до извода, че човекът, вследствие на своята „социопсихична природа”, е податлив на социално въздействие и променя своите нагласи, защото в една или друга степен човешкият индивид е склонен към конформизъм. Разгледани са основните предпоставки, които трансформират човешката нагласа.

След съпоставителен анализ на проучвания в редица държави става ясно, че нормативната база е другият фундаментален фактор за проявата на скептицизъм от страна на общообразователните учители, защото не регулира адекватно към момента ресурсното подпомагане, за да бъде то наистина в помощ за учениците със специални образователни потребности, без да бъде бремене за техните учители и съученици.

Не на последно място, изявеният негативизъм може да бъде преодолян, като „крайгълният камък” се оказват квалификациите, за да познават по-професионално учителите от общообразователните училища потребностите на учениците от паралелките с нехомогенен състав.

Кардиналният извод е, че обществото трябва да осмисли идеята за интеграцията на тези ученици, защото те също имат потенциал, който трябва да бъде открит и развит, тъй като това е пътят към еволюцията на човечеството. Нагласите на учителите могат да бъдат променени, ако държавата „задвижи механизма” *учител – педагогически специалисти от ресурсните центрове – родители на ученици със специални*

образователни потребности. Това не е утопия, защото е необходима силна политическа воля и стремеж към създаването на демократично общество, изградено от членове с еднакви права.

От горепосоченото и от настоящия дисертационен труд може да се очертае, че колкото по-малко ограничителни условия има към осъществяването на ресурсното подпомагане, толкова по-малко ограничителни нагласи се появяват към тази образователна политика. А в конструкта на този извод поставяме фундаменталния въпрос: „Ако не учим заедно, как после ще живеем заедно?“.

Ресурсното подпомагане и интегрираното обучение са обект на изучаване на специалната педагогика, която е сравнително нова научна дисциплина, затова настоящото емпирично изследване има за цел да даде по-обективна представа за реализацията на интегрираното обучение към момента.

Втора глава (*Дизайн на емпиричното изследване*) е посветена на проблема за интегрираното обучение и ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в образователната среда на училището. Тя очертава рамката на концепция и основните насоки на изследователската ни дейност, а именно – формулираният проблем ориентира към обекта и предмета на емпиричното изследване.

Обектът на изследването е ресурсното подпомагане на включени ученици със специални образователни потребности в образователния процес на начален, прогимназиален и гимназиален етап.

Предметът на изследването е организацията, нагласите, силните и слабите страни на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда на училището с педагогически специалисти, родители и ученици без специални образователни потребности от гимназиален етап.

Целта на настоящия дисертационен труд е да се установи как се подпомагат ресурсно включените в образователния процес ученици със специални образователни потребности и какви са нагласите на педагогическите специалисти, родителите и учениците без специални образователни потребности от гимназиален етап към интегрираното обучение.

За постигане целта на изследването са определени следните **задачи**:

1. Да се проучат и анализират литературните източници за ресурсното подпомагане, интегрираното обучение и приобщаващото образование.
2. Да се очертае нормативната уредба и уточни понятийният и терминологичният апарат на ресурсното подпомагане на включени в интегрирано обучение ученици със специални образователни потребности.
3. Да се проучат нагласите на педагогическите специалисти, родителите и учениците без специални образователни потребности от гимназиален етап към ресурсното подпомагане и интегрираното обучение на ученици със специални образователни потребности в образователния процес.
4. Да се разработи инструментариум за изследването – въпросници чрез авторска батерия за оценяване.
5. Да се уточни организацията и провеждането на педагогическото изследване и изследваните лица в него.
6. Да се анализират получените резултати чрез статистическа обработка и формират изводи в теоретичен и практичен аспект.

Основната цел и необходимостта от доказване позволява да дефинираме следните **хипотези**:

- ❖ **Хипотеза 1.** Предполага се, че директорите на училищата, учителите в началния етап, специалистите от ресурсните центрове и родителите на деца със специални образователни потребности са с най-висока степен на положителни нагласи спрямо ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности.
- ❖ **Хипотеза 2.** Допуска се, че организацията на ресурсно подпомагане на ученици със специални образователни потребности е на по-високо равнище в началния етап спрямо другите етапи на училищното образование.
- ❖ **Хипотеза 3.** Предполага се, че ако ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности се осъществява регламентирано в образователния процес, то неговите силни страни (предимства) преобладават в начален етап, а слабите страни (недостатъци) са по-силно изявиени в прогимназиален и гимназиален етап.
- ❖ **Хипотеза 4.** Предполага се, че съществува силна отрицателна връзка между предимствата и недостатъците при осъществяването на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

- ❖ **Нулева хипотеза (H0):** Независимите фактори при педагогическите специалисти от общообразователните училища и ресурсните центрове, родителите на деца без и със специални образователни потребности и учениците без увреждания от гимназиален етап не оказват влияние върху зависимите променливи (критериите) в настоящото емпирично изследване.
- ❖ **Алтернативна хипотеза (H1):** Независимите фактори при педагогическите специалисти от общообразователните училища и ресурсните центрове, родителите на деца без и със специални образователни потребности и учениците без увреждания от гимназиален етап оказват влияние върху зависимите променливи (критериите) в настоящото емпирично изследване.

Формулираната цел и хипотезите на изследването обуславят избора на съответните **методи**:

- методи на теоретични изследвания;
- методи на емпирични изследвания;
- методи за статистическа обработка на резултатите от изследванията (Радев, 2005, 2013, 2014).

При подбора на оценъчни процедури за осъществяване на емпиричното изследване не попаднахме на подходяща методика, което от своя страна провокира създаването на **авторска батерия, състояща се от 4 авторски методики**:

- Въпросник № 1 Нагласи към ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда;
- Въпросник № 2 Предимства на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда;
- Въпросник № 3 Недостатъци на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда;
- Въпросник № 4 Организация на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

Критерии и показатели в проучването

Настоящото изследване се детерминира от следните критерии и показатели, представени в таблица № 4.

Таблица 4. Критерии и показатели за отчитане на резултатите от изследването

Критерии	Показатели	Според групите изследвани лица
I. Нагласи към ресурсното подпомагане	1. Доминира отрицателно мнение 2. Няма ясно изразено мнение 3. Доминира положително мнение	I група ¹ II група ² III група ³ IV група ⁴
II. Предимства (силни страни) на ресурсното подпомагане	1. Не се отчитат предимства 2. Липса на ясно изразена позиция 3. Отчитат се предимства	I група ¹ II група ² III група ³ IV група ⁴
III. Недостатъци (слаби страни) на ресурсното подпомагане	1. Не се отчитат недостатъци 2. Липса на ясно изразена позиция 3. Отчитат се недостатъци	I група ¹ II група ² III група ³ IV група ⁴
IV. Запознатост със същността и организацията на ресурсното подпомагане	1. Незапознат/а 2. Запознат/а	I група ¹
¹ I група – Педагогическите специалисти от общеобразователните училища ² II група – Педагогическите специалисти от ресурсните центрове ³ III група – Родителите на деца без и със специални образователни потребности ⁴ IV група – Учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)		

Контингент на изследването

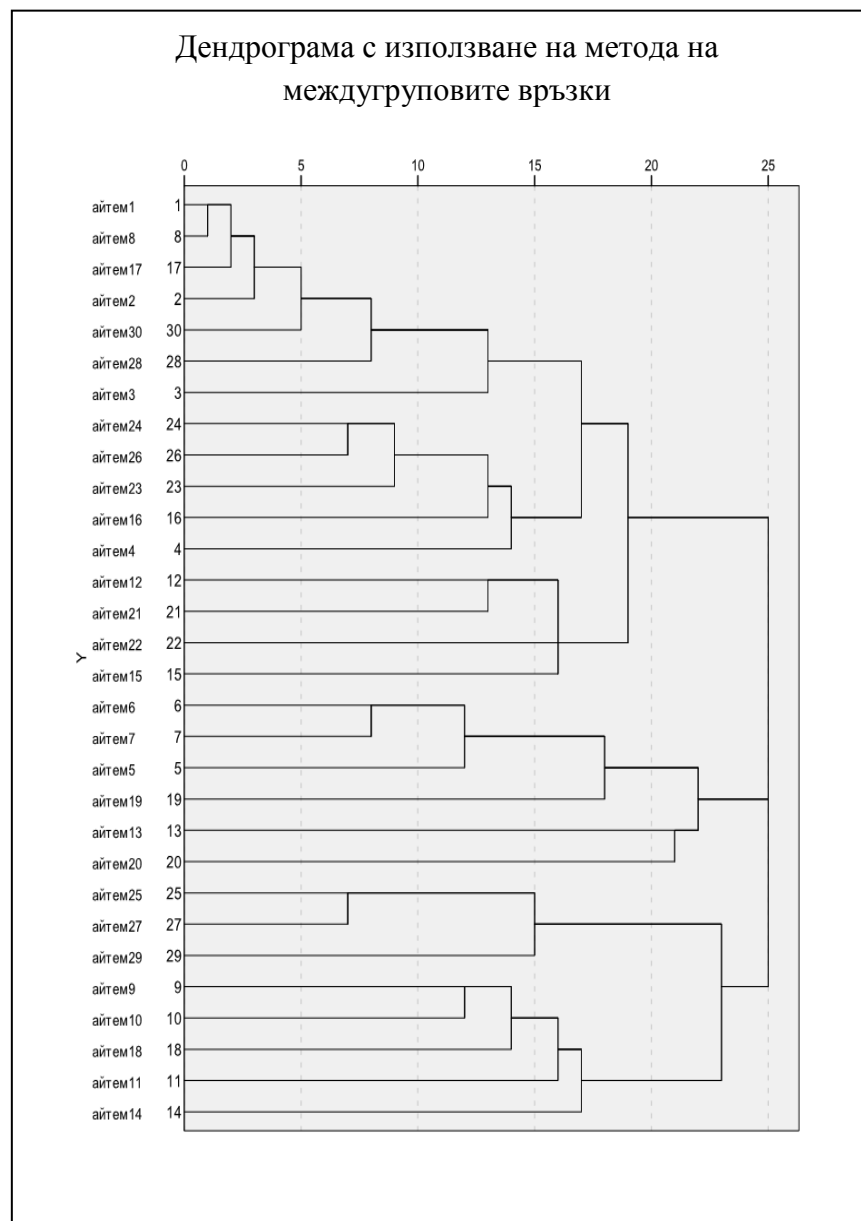
Общият брой изследвани лица в емпиричното изследване е **753**, от които:

- 34 директори на общеобразователни училища в област Пазарджик;
- 148 учители, обучаващи съвместно ученици без и със специални образователни потребности в начален етап (I-IV клас) в област Пазарджик;
- 108 учители, обучаващи съвместно ученици без и със специални образователни потребности в прогимназиален етап (V-VIII клас) в област Пазарджик;
- 89 учители, обучаващи съвместно ученици без и със специални образователни потребности в гимназиален етап (IX-XII клас) в област Пазарджик;
- 130 специализирани кадри, от които 106 ресурсни учители, 12 логопеди и 12 психолози от ресурсните центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности (РЦПНОВДУСОП) в шест области, от които три в Южна България (Пазарджик, Стара Загора и Кърджали) и три в Северна България (Габрово, Монтана и Търговище);
- 135 родители на деца без и със специални образователни потребности от област Пазарджик;
- 109 ученици без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас) от град Пазарджик.

Трета глава (*Анализ на резултатите*) е посветена на представените резултати от статистическия анализ – семантична структура на въпросниците, психометрични параметри, специфични скали/субскали като зависими променливи и корелационен анализ, а именно:

Клъстерен анализ на резултатите от авторската батерия

Между всичките изследвани лица се получава една клъстерна дендрограма с използване на метода на междугруповите връзки.



Фигура 1. Дендрограма на 30 айтема/твърдения, получени като резултат от йерархичен клъстърен анализ на първичните данни на въпросника за нагласите към ресурсното подпомагане

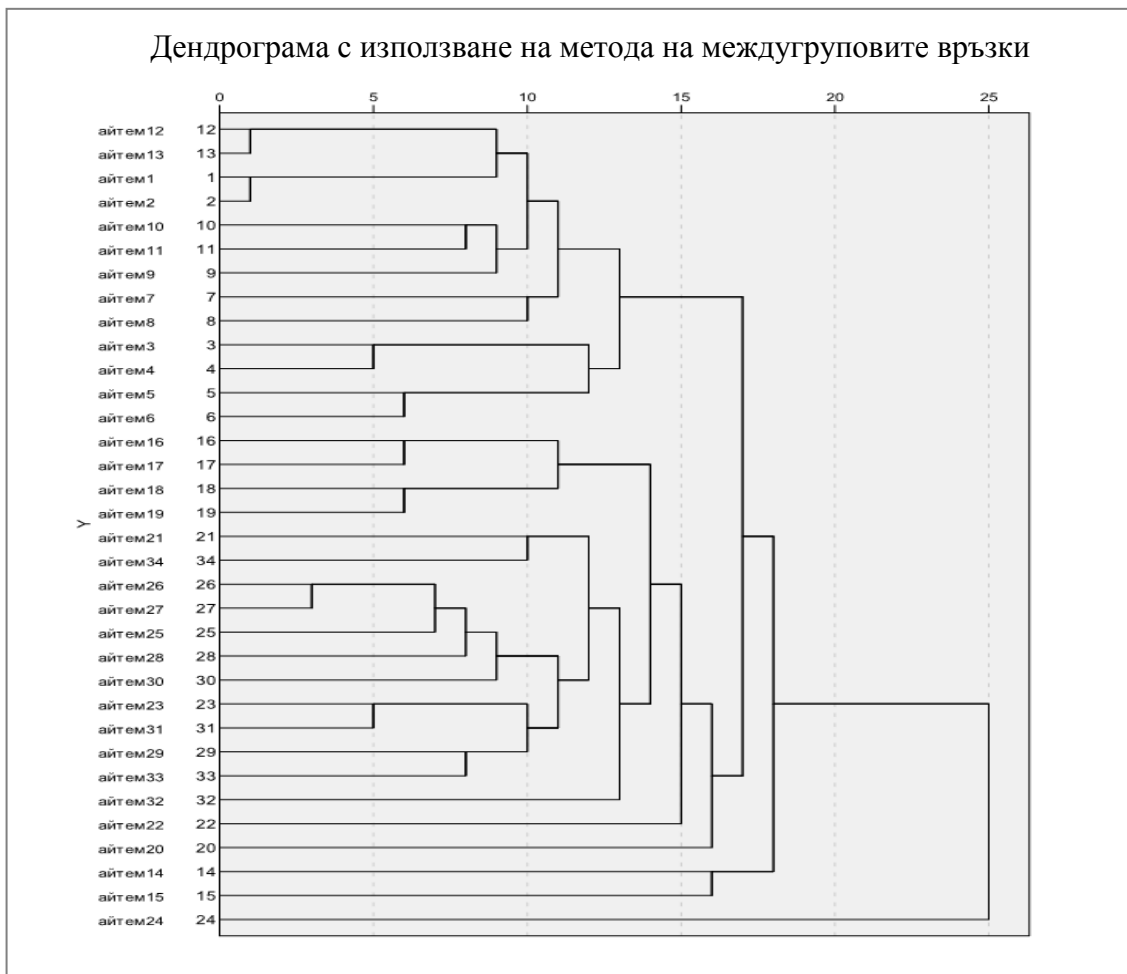
Както се вижда от дендрограмата на фиг. № 1, айтемите от въпросника се обособяват в три основни разклонения. Резултатите от клъстърния анализ на първичните данни на респондентите частично потвърждават замислената авторска психосемантична структура на въпросника за нагласите към ресурсното подпомагане, тъй като твърдение № 28 отпада от структурата на съответния въпросник. Образувайки три субскали, а именно:

- I субскала *Възможности за обучение на всички ученици в общообразователната среда* с твърдения № 1, 8, 17, 2, 30, 28, 3, 24, 26, 23, 16, 4, 12, 21, 22, 15;
- II субскала *Възможности за постижения на учениците със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 6, 7, 5, 19, 13, 20;
- III субскала *Необходимост от включване на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 25, 27, 29, 9, 10, 18, 11, 14.

Между всичките изследвани лица се получава една клъстерна дендрограма с използване на метода на междугруповите връзки.

Както се вижда от дендрограмата на фиг. № 2, айтемите от въпросника се обособяват в две основни разклонения. Резултатите от клъстърния анализ на първичните данни на респондентите частично потвърждават замислената авторска психосемантична структура на въпросника за предимствата на ресурсното подпомагане, тъй като твърдения № 5, 6, 15, 16, 25, 28, 30, 32 и 33 отпадат от структурата на съответния въпросник. Образуват се две подразклонения, а именно:

- Едното подразклонение (I субскала) *Ползи от включването на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 12, 13, 1, 2, 10, 11, 9, 7, 8, 3, 4, 5, 6;
- Другото подразклонение (II субскала) *Дейности на интегрираното обучение, подпомагащи взаимодействието между педагогическите фактори при включване на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 16, 17, 18, 19, 21, 34, 26, 27, 25, 28, 30, 23, 31, 29, 33, 32, 22, 20, 14, като към него се добавят и 15, и 24 твърдение.



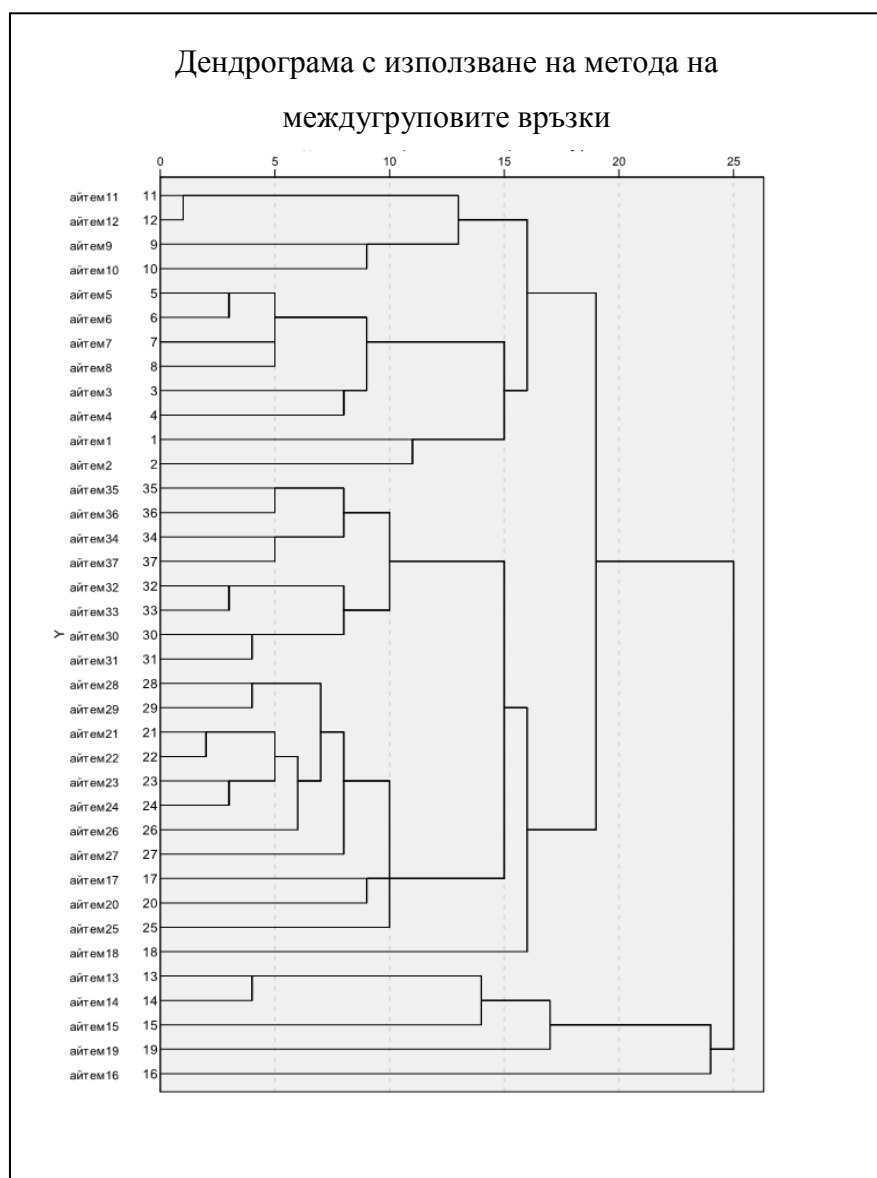
Фигура 2. Дендрограма на 34 айтема/твърдения, получени като резултат от йерархичен клъстърен анализ на първичните данни на въпросника за предимствата на ресурсното подпомагане

Между всичките изследвани лица се получава една клъстерна дендрограма с използване на метода на междугруповите връзки.

Както се вижда от дендрограмата на фиг. № 3, айтемите от въпросника се обособяват в три основни разклонения. Резултатите от клъстърния анализ на първичните данни на респондентите също частично потвърждават замислената авторска психосемантична структура на въпросника за недостатъците на ресурсното подпомагане, тъй като твърдения № 16, 18 и 19 отпадат от структурата на съответния въпросник. Образуват се три подразклонения, а именно:

- I разклонение (субскала) *Възможности при социализирането на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 11, 12, 9, 10, 5, 6, 7, 8, 3, 4, 1, 2;

- II разклонение (субскала) *Дефицити при интегрирането на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 35, 36, 34, 37, 32, 33, 30, 31, 28, 29, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 17, 20, 25, 18;
- III разклонение (субскала) *Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда* с твърдения № 13, 14, 15, 19, 16.



Фигура 3. Дендрограма на 37 айтема/твърдения, получени като резултат от йерархичен клъстърен анализ на първичните данни на въпросника за недостатъците на ресурсното подпомагане

Факторен анализ на резултатите от авторската батерия

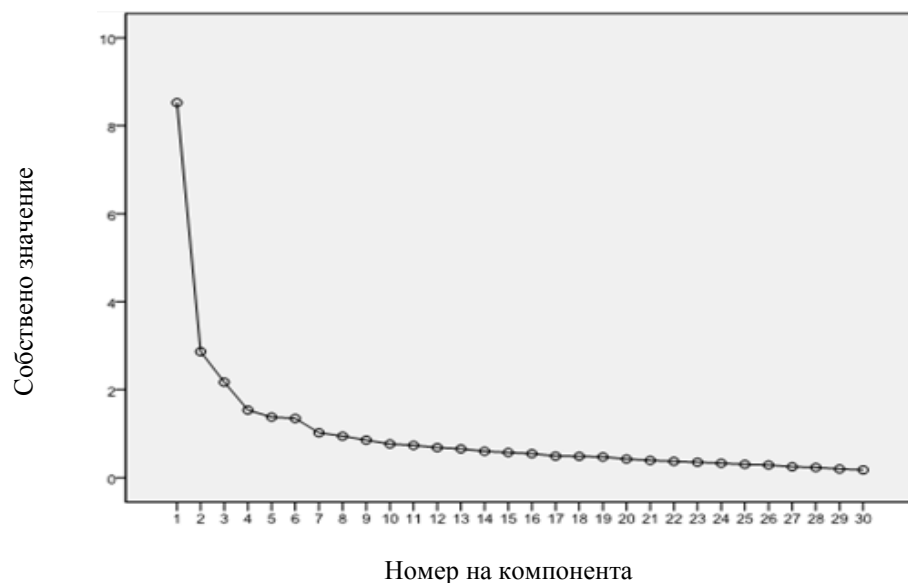
➤ Нагласи към ресурсното подпомагане

Измерване на адекватността на извадката по Кайзер-Майер-Олкин (Kaizer-Mayer-Olkin) и показателя на теста на Бартлет (Bartlett's test) \Rightarrow КМО = 0,876; $p < 0,000$, което означава, че данните са подходящи за факторен анализ.

При първи компонент се наблюдава най-много натрупване на айтеми, които обясняват 28,425% от цялата дисперсия, което е видно на фиг. № 4 Графично изображение на нормалното разпределение на айтемите по компоненти – Нагласи към ресурсното подпомагане.

В таблица № 5 Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за скалата Нагласи към ресурсното подпомагане са дадени факторните извлечения на 30-те айтема за скала Нагласи към ресурсното подпомагане, извлечени чрез метода на главни компоненти с варимакс ротация. Представени са и корелациите между отделните айтеми със скалата. В последната колона е представена степента на надеждност на скалата (алфа на Кронбах), ако се изтрие айтемът.

Факторното извлечение за всички компоненти е над 0,300 с изключение на 28 айтем „Етикетите като „необучаеми”, „малоумни”, „слепи”, „глухи”, „недъгави”, „сопчета” и т.н. са напълно недопустими”. Следователно този айтем не се допуска и анализира в понататъшния анализ заради ниската и ненадеждна психометрична стойност.



Фигура 4. Графично изображение на нормалното разпределение на айтемите по компоненти – Нагласи към ресурсното подпомагане

Таблица 5. Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за скалата Нагласи към ресурсното подпомагане

№	Твърдение	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът
1.	Всички ученици ² имат право на образование.	0,427	0,361	0,909
2.	Всички ученици ² имат равни права в училището.	0,526	0,461	0,908
3.	Всички ученици ² имат равни задължения в училището.	0,464	0,391	0,908
4.	Всички ученици ² могат да учат заедно.	0,500	0,458	0,907
5.	Училището насърчава еднакво образованието за всички ученици ² .	0,654	0,611	0,904
6.	Училището създава условия за осъществяване на качествено образование за всички ученици ² .	0,541	0,513	0,906
7.	Училището подкрепя обучението и развитието на всички ученици ² .	0,595	0,568	0,905
8.	Учениците със СОП ¹ имат право на ресурсно подпомагане.	0,367	0,307	0,909
9.	Учениците със СОП ¹ имат напредък в усвояването на учебния материал в класа.	0,630	0,587	0,905
10.	Учениците със СОП ¹ постигат по-високи резултати, когато се обучават с учениците без увреждания.	0,541	0,479	0,907
11.	Самооценката на учениците със СОП ¹ се повишава, когато се обучават с връстниците си без СОП ¹ .	0,564	0,510	0,906
12.	Индивидуалната образователна програма за обучение и развитие на учениците със СОП ¹ е насочена спрямо потребностите им.	0,620	0,572	0,905
13.	Всички ученици ² участват в класните и извънкласните дейности на училището.	0,667	0,621	0,904
14.	Учениците със СОП ¹ полагат максимални усилия за постигане на добри резултати.	0,453	0,413	0,908
15.	Учителите поощряват постиженията на всички ученици ² .	0,452	0,428	0,908
16.	Интегрираното обучение на учениците със СОП ¹ се осъществява съвместно с останалите ученици от класа.	0,509	0,469	0,907
17.	Обучението на учениците със СОП ¹ в общообразователното училище изисква ресурсно подпомагане.	0,431	0,367	0,909
18.	Учителите използват различни техники на обучение за всички ученици ² .	0,566	0,529	0,906
19.	Общообразователната среда е достъпна за всички ученици ² .	0,597	0,556	0,906
20.	Учениците със СОП ¹ работят по адаптирано учебно съдържание.	0,503	0,466	0,907
21.	Учениците със СОП ¹ използват помощни средства и технологии.	0,350	0,324	0,909

№	Твърдение	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът
22.	Разделянето на учениците със СОП ¹ от останалите им връстници е несправедливо.	0,456	0,406	0,908
23.	Обучението на учениците със СОП ¹ в училище ще допринесе за развитието на толерантни нагласи и уважение от страна на учениците без СОП ¹ .	0,620	0,555	0,906
24.	Учениците със СОП ¹ са много добре приети от съучениците си без увреждания.	0,669	0,619	0,904
25.	Обучението на учениците със СОП ¹ в училище ще допринесе за развитието на толерантни нагласи и уважение от страна на учителите и родителите на учениците без СОП ¹ .	0,504	0,458	0,907
26.	Учениците със СОП ¹ са много добре приети от училищната си общност.	0,656	0,612	0,904
27.	Обучението на учениците със СОП ¹ в общообразователното училище има повече силни страни (предимства), отколкото слаби страни (недостатъци).	0,573	0,514	0,906
29.	В училището не съществува дискриминация спрямо учениците със СОП ¹ .	0,559	0,512	0,907
30.	Всяка форма на дискриминация, основана на дадено увреждане на ученик, е забранена.	0,481	0,416	0,908
Алфа на Кронбах за цялата скала Нагласи към ресурсното подпомагане: 0,910				

➤ Предимства на ресурсното подпомагане

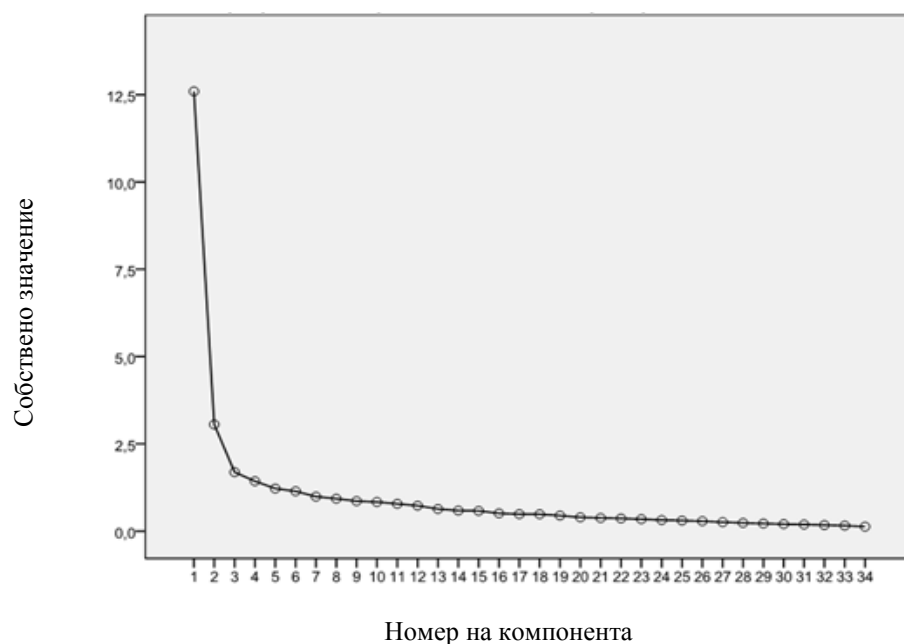
Измерване на адекватността по критерия на Бартлет на извадката по Кайзер-Майер-Олкин (0,917; $p < 0,000$), което показва, че разпределението на стойностите в извадката е адекватно за провеждане на факторен анализ.

При първи компонент има най-много натрупване на айтеми, които обясняват 37,045% от цялата дисперсия, което е видно от фиг. № 5 Графично изображение на нормалното айтемно разпределение по компоненти – Предимства на ресурсното подпомагане.

В таблица № 6 са дадени факторните извлечения на 34-те айтема за скала Предимства на ресурсното подпомагане, извлечени чрез метода на главни компоненти с варимакс ротация. Представени са и корелациите между отделните айтеми със скалата. В последната колона е представена степента на надеждност на скалата (алфа на Кронбах), ако се изтрие айтемът.

Факторното извлечение за всички компоненти е над 0,300 с изключение на айтеми:

- 5. „Учениците със СОП¹ имат повече възможности да вземат участие в различни класни и извънкласни дейности на училището”.
- 6. „По-вероятно е учениците със СОП¹ да бъдат приети от обществото”.
- 15. „Учениците със СОП¹ се справят по-добре в обучението си сред връстниците си без увреждания”.
- 16. „Индивидуалната образователна програма е насочена към потребностите на учениците със СОП¹”.
- 25. „Съществува положително отношение и сътрудничество между специалистите от различните институции в системата на училищното образование”.
- 28. „Създават се инициативи за формиране на положително обществено мнение за ресурсното подпомагане на учениците със СОП¹”.
- 30. „Общобразователните учители със своето поведение демонстрират еднакво отношение към всички ученици² без и със СОП¹”.
- 32. „Семействата на учениците без СОП¹ са защитници на ресурсното подпомагане на учениците със СОП¹”.
- 33. „Семействата на учениците със СОП¹ са защитници на ресурсното подпомагане”. Следователно тези айтеми не се допускат и анализират в понататъшния анализ заради ниската и ненадеждна психометрична стойност.



Фигура 5. Графично изображение на нормалното айтемно разпределение по компоненти – Предимства на ресурсното подпомагане

Таблица 6. Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за скалата
Предимства на ресурсното подпомагане

№	Твърдение	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът
1.	Учениците със СОП ¹ , обучаващи се в училище заедно с връстниците си – са по-добре подготвени за реалния живот.	0,664	0,639	0,938
2.	Учениците със СОП ¹ развиват по-голяма самостоятелност в самообслужването.	0,650	0,622	0,938
3.	Учениците със СОП ¹ учат повече сред съучениците си без увреждания.	0,648	0,607	0,939
4.	Учениците със СОП ¹ имат по-висока самооценка сред съучениците си без увреждания.	0,599	0,556	0,939
7.	Родителите на учениците със СОП ¹ разбират повече за типичното развитие на учениците.	0,597	0,579	0,939
8.	Родителите на учениците със СОП ¹ имат повече възможности да се срещат и разговарят с родителите на учениците без увреждания.	0,567	0,540	0,939
9.	Учениците без увреждания, обучаващи се в училище заедно с връстниците си с увреждания – са по-добре подготвени за реалния живот.	0,630	0,608	0,939
10.	Учениците без увреждания виждат как се развиват връстниците им с увреждания.	0,602	0,584	0,939
11.	Учениците без увреждания по-добре осъзнават и признават своите слаби и силни страни.	0,588	0,561	0,939
12.	Родителите на учениците без увреждания се отнасят с по-голямо разбиране към семействата, където има ученици със СОП ¹ .	0,585	0,557	0,939
13.	Родителите на учениците без увреждания се отнасят с по-голямо внимание към учениците със СОП ¹ .	0,615	0,593	0,939
14.	Има ясна концепция за съвместното обучение на учениците със СОП ¹ и техните връстници.	0,702	0,677	0,938
17.	Специалната подкрепа на учениците със СОП ¹ се планира съвместно с техните семейства.	0,620	0,568	0,939
18.	Утвърденият работен график на специалистите дава ясна представа за провеждане на занятията за подпомагане на учениците със СОП ¹ , включени в общообразователното училище.	0,691	0,682	0,938
19.	Работният график на екипа специалисти им дава възможност при необходимост да се срещнат със семействата на учениците със СОП ¹ .	0,593	0,571	0,939

№	Твърдение	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът
20.	Съществуват програми за квалификация /обучение/ на педагозите за работа с учениците със СОП ¹ в условията на общообразователното училище.	0,686	0,678	0,938
21.	Съществуват програми за квалификация /обучение/ на екипа от специалисти за работа с учениците със СОП ¹ в условията на общообразователното училище.	0,608	0,580	0,939
22.	Има достатъчно ресурси и материали, които могат да окажат съответстваща подкрепа на педагозите и специалистите при прилагането на ресурсното подпомагане.	0,600	0,556	0,939
23.	Екипът от специалисти предоставя необходимата подкрепа на педагозите относно подпомагането на обучението и възпитанието на учениците със СОП ¹ .	0,727	0,699	0,937
24.	Педагозите имат достатъчно време за планиране и координиране на обучението на учениците със СОП ¹ .	0,683	0,664	0,938
26.	Ясно определени роли на екипа специалисти, които подпомагат обучението и възпитанието на учениците със СОП ¹ .	0,727	0,684	0,938
27.	Ясно определена е ролята на педагогическия персонал в общообразователните училища, който обучава и възпитава съвместно учениците без и със СОП ¹ .	0,582	0,503	0,940
29.	В общината има общообразователни училища, в които се осъществява ресурсно подпомагане на учениците със СОП ¹ .	0,575	0,503	0,940
31.	Екипът от специалисти предоставя необходимата подкрепа на учениците със СОП ¹ в условията на общообразователното училище.	0,766	0,739	0,937
34.	Педагозите имат добри практики от работата си с учениците със СОП ¹ в общообразователните училища.	0,657	0,606	0,939
Алфа на Кронбах за цялата скала Предимства на ресурсното подпомагане: 0,941				

➤ Недостатъци на ресурсното подпомагане

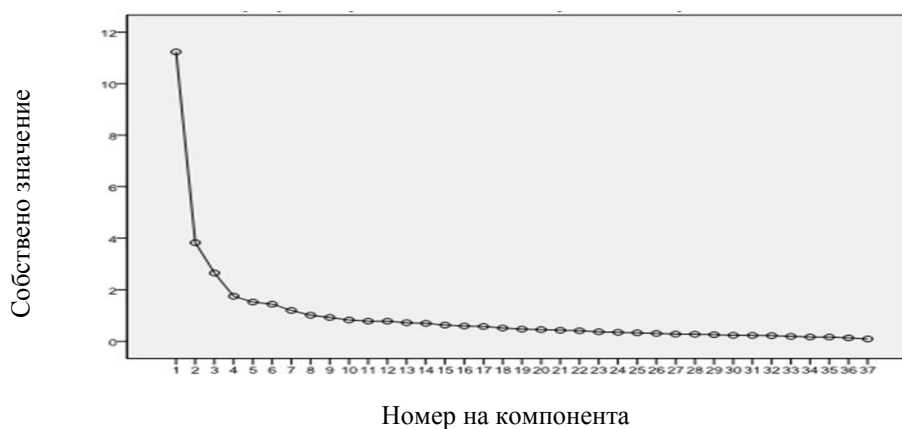
Коефициентът на теста на Бартлет е с ниво на значимост $p < 0,000$, което демонстрира наличие на значими корелации между променливите в корелационната матрица, като необходимо условие за извършване на факторен анализ. Индексът на Кайзер-Майер-Олкин $KMO = 0,883$, което показва, че разпределението на стойностите в извадката е адекватно за провеждане на факторен анализ.

При първи компонент се наблюдава натрупване на айтеми, които обясняват 13,892% от дисперсията, при втори компонент има натрупване на айтеми от 13,164% дисперсия, а при трети компонент – 11,002% дисперсия, което е видно от фиг. № 6. Графично изображение на нормалното айтемно разпределение по компоненти – Недостатъци на ресурсното подпомагане.

В таблица № 7, 8 и 9 са дадени факторните извлечения на всички айтеми за субскалите: I субскала *Възможности при социализирането на ученици със СОП¹ в общообразователната среда*, II субскала *Дефицити при интегрирането на ученици със СОП¹ в общообразователната среда* и III субскала *Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП¹ в общообразователната среда*, извлечени чрез метода на главни компоненти с варимакс ротация. Представени са и корелациите между отделните айтеми към съответните им субскали. В последната колона е представена степента на надеждност на трите субскали (алфа на Кронбах), ако се изтрие айтемът.

Факторното извлечение за всички компоненти е над 0,300 с изключение на айтеми:

- 16. „*Опасения, че броят на учениците без увреждания в клас е голям*”.
- 18. „*Ресурсното подпомагане на учениците със СОП¹, включени в общообразователната среда, се планира без участието на семейството*”.
- 19. „*Опасение, че ресурсното подпомагане на учениците със СОП¹, включени в общообразователната среда, е твърде скъпо*”. Следователно тези айтеми не се допускат и анализират в понататъшния анализ заради ниската и ненадеждна психометрична стойност.



Фигура 6. Графично изображение на нормалното айтемно разпределение по компоненти – Недостатъци на ресурсното подпомагане

Таблица 7. Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за I субскала Възможности при социализирането на ученици със СОП¹ в общообразователната среда (Недостатъци на ресурсното подпомагане)

№	Твърдения от I субскала Възможности при социализирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
1.	По-малка е вероятността учениците със СОП ¹ да получат специална и индивидуална подкрепа.	0,560	0,503	0,901	0,904
2.	По-голяма е вероятността учителят да изключва ученика със СОП ¹ от образователно-възпитателния процес в клас.	0,594	0,515	0,900	
3.	По-голяма е вероятността учениците без увреждания да игнорират съучениците си със СОП ¹ .	0,712	0,666	0,895	
4.	По-голяма е вероятността учителят да няма специална подготовка за обучение на ученици със СОП ¹ .	0,617	0,539	0,899	
5.	Родителите на ученици със СОП ¹ могат да се чувстват пренебрегнати и оставени без внимание от родителите на учениците без увреждания.	0,721	0,680	0,894	
6.	Родителите на ученици със СОП ¹ могат да почувстват, че повечето семейства не разбират техния проблем.	0,754	0,712	0,894	
7.	По-голяма е вероятността родителите на ученици със СОП ¹ да се почувстват пренебрегнати от учителите в общообразователното училище.	0,703	0,630	0,896	
8.	Родителите на ученици със СОП ¹ могат да бъдат свидетели как учениците без увреждания игнорират техните деца.	0,659	0,622	0,897	
9.	Учениците без увреждания могат да получат недостатъчно внимание от страна на общообразователния учител.	0,628	0,604	0,897	
10.	При необходимост учениците без увреждания не могат да получат подкрепа от страна на специалистите, подпомагащи образователно-възпитателния процес на съучениците им с увреждания.	0,635	0,594	0,897	
11.	Родителите на учениците без увреждания изпитват неудобство сред учениците със СОП ¹ .	0,669	0,668	0,894	

№	Твърдения от I субскала Възможности при социализирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
12.	Родителите на учениците без увреждания изпитват неудобство сред родителите на учениците със СОП ¹ .	0,626	0,615	0,896	0,904
13.	Опасения, че интегрираното обучение би могло да има негативен ефект върху учениците със СОП ¹ в образователно-възпитателния процес.	0,548	0,551	0,899	
14.	Опасения, че интегрираното обучение би могло да има негативен ефект върху учениците без СОП ¹ в образователно-възпитателния процес.	0,550	0,543	0,899	
15.	Опасения, че държавните образователни изисквания за учебното съдържание няма да бъдат покрити от учениците със СОП ¹ .	0,442	0,431	0,903	
Алфа на Кронбах за цялата скала Недостатъци на ресурсното подпомагане: 0,932					

Таблица 8. Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за II субскала Дефицити при интегрирането на ученици със СОП¹ в общообразователната среда (Недостатъци на ресурсното подпомагане)

№	Твърдения от II субскала Дефицити при интегрирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
17.	Класните стаи не са адаптирани за учениците със СОП ¹ .	0,612	0,551	0,893	0,897
20.	Липсва достъпна архитектурна среда (например: рампа и асансьор) за учениците със СОП ¹ .	0,515	0,513	0,895	
21.	Липсата на разработена методология за оценяване от екипа на образователните потребности на учениците със СОП ¹ в страната, която да отговаря на съвременните образователни тенденции.	0,805	0,748	0,882	
22.	Недостатъчен брой модели за обучение, които да осигуряват подпомагането на учениците със СОП ¹ .	0,699	0,686	0,885	
23.	Не са разработени програми за допълнителна квалификация на педагозите за работа с учениците със СОП ¹ .	0,698	0,727	0,882	

№	Твърдения от II субскала Дефицити при интегрирането на ученици със СОП ¹ в общо- образователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
24.	Не се осъществява достатъчна практическа подготовка на специа- листите за работа с учениците със СОП ¹ .	0,695	0,704	0,884	0,897
25.	Съществува пълно отсъствие на асистент.	0,560	0,466	0,897	
26.	Съществува недостиг на специали- сти и специални услуги за учени- ците със СОП ¹ , които учат в общо- образователното училище.	0,664	0,685	0,885	
27.	Няма достатъчно време за общува- не със семействата на учениците със СОП ¹ .	0,601	0,594	0,890	
28.	Не са разработени достатъчно ко- личество дидактични материали, помощни средства и технологии, които да отговарят на специалните образователни потребности на уче- ниците с увреждания в общообра- зователното училище.	0,599	0,622	0,889	
29.	Няма достатъчно време за плани- ране и координиране на обучение- то на учениците със СОП ¹ в общо- образователното училище.	0,661	0,623	0,888	
Алфа на Кронбах за цялата скала Недостатъци на ресурсното подпомагане: 0,932					

Таблица 9. Статистика на съотношението на айтемите със сумарния бал за III субскала
Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП¹ в
общообразователната среда (Недостатъци на ресурсното подпомагане)

№	Твърдения от III субскала Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
30.	Оказване на съпротива на родите- лите на учениците без увреждания относно включването на ученици- те със СОП ¹ в общообразователни- те училища.	0,672	0,706	0,879	0,895
31.	Оказване на съпротива на родите- лите на учениците със СОП ¹ от- носно включването на децата им в общообразователното училище.	0,713	0,658	0,884	

№	Твърдения от III субскала Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Факторно извлечение	Корелация на айтема със сумарния бал	Алфа на Кронбах, ако се изтрие айтемът	Алфа на Кронбах за цялата субскала
32.	Ръководството на общообразова- телното училище се противопоста- вя относно включването на учени- ците със СОП ¹ в училище.	0,802	0,770	0,873	0,895
33.	Общообразователните учители се противопоставят относно включва- нето на учениците със СОП ¹ в общообразователната среда.	0,764	0,696	0,880	
34.	Оказване на съпротива на общооб- разователните учители относно не- достатъчната подкрепа от специа- листите, подпомагащи учениците със СОП ¹ в общообразователното училище.	0,734	0,696	0,881	
35.	Сред педагозите и специалистите се възприемат различни възгледи относно стратегиите за обучение и възпитание на учениците със СОП ¹ .	0,719	0,642	0,885	
36.	Сред педагозите и специалистите има различни виждания относно ролите им в образователно-възпи- тателния процес при учениците със СОП ¹ .	0,642	0,610	0,888	
37.	Съществуват проблеми в сътруд- ничеството между институциите, които осигуряват ресурсно подпо- магане на учениците със СОП ¹ .	0,607	0,629	0,886	
Алфа на Кронбах за цялата скала Недостатъци на ресурсното подпомагане: 0,932					

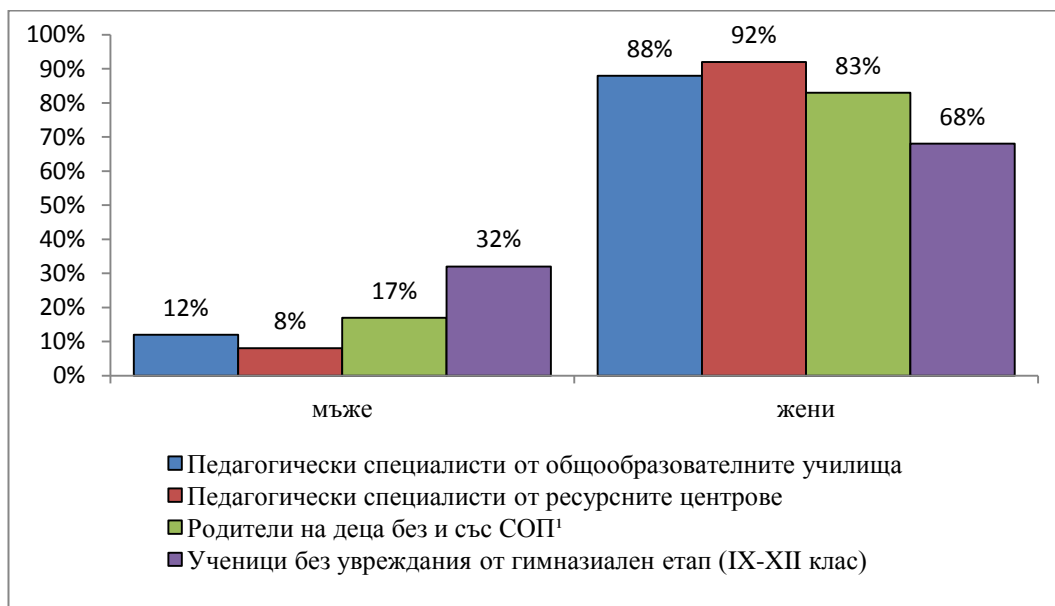
Процентен анализ на резултатите от авторската батерия

Негативните тенденции в развитието на демографските процеси през последните десетилетия и настъпилите в резултат изменения в броя и структурите на населението оказват силно влияние върху основните системи на обществото, една от които е образователната.

С помощта на индивидуалните демографски и социални характеристики към четирите групи се констатира информация за основните характеристики на респондентите, които са съществени за изследваната проблематика.

✚ В първия въпрос от това анкетно проучване се посочва ПОЛЪТ на респондентите, което е видно от фиг. № 7:


- ✓ Педагогически специалисти от общообразователните училища – относителният дял на мъжете е 12%, а на жените – 88%;
- ✓ Педагогически специалисти от ресурсните центрове – процентното съотношение е 8% – мъже и 92% – жени;
- ✓ Родители на деца без и със специални образователни потребности – процентният дял е 17% от тях са мъже и 83% – жени;
- ✓ Ученици без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас) – от тях 32% са момчета и 68% – момичета.



Фигура 7. Графично изображение на получените данни от емпиричното изследване, свързани с пола на респондентите по групи

На фиг. № 7 се установява, че преобладаващият пол като цяло в настоящото емпирично изследване е женският. При педагогическите специалисти от общообразователните училища относителният дял на жените е 88%, което може да се обясни с тенденцията за феминизация на учителската професия. Аналогично е положението и при педагогическите специалисти от ресурсните центрове, където процентното съотношение е дори още по-високо, а именно 92%, което изцяло затвърждава тенденцията, че тези професии са феминизирани, което е безспорен факт в страната ни. При родителите на деца без и със специални образователни потребности

също е по-висок процентът на участниците жени – 83%, което може да се анализира като случаен факт, но може да се разгледа и като част от народопсихологията на българите, според които жената е тази, която трябва да поема грижите както за домакинството, така и за отглеждането и възпитанието на децата. При учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас) процентното съотношение е 68% за момичетата, което свързваме с по-голямата им отговорност и желание за участие при попълването на авторската батерия спрямо противоположния пол.

 Във втория въпрос от проучването изследваните лица са отбелязали своята възраст чрез възрастови интервали, което е отбелязано в таблица № 10, 11, 12 и 13, чрез които придобиваме обща представа за възрастовата структура на респондентите.

От таблица № 10 се установява, че най-много от изследваните педагогически специалисти от общообразователните училища са тези на възраст между 40-49 г., които в процентно съотношение са 39% и тези на възраст между 50-59 г. (30%), което насочва към тенденцията, че липсват достатъчно квалифицирани специалисти в системата на образованието на възраст между 20-29 г., представени в проценти – 5%.

Таблица 10. Разпределение по възраст на *педагогическите специалисти от общообразователните училища*

Възрастови групи Респонденти	20-29 г.	30-39 г.	40-49 г.	50-59 г.	60+ г.	Общо
	брой	18	87	147	114	
%	5	23	39	30	3	100

От таблица № 11 се вижда, че най-много от изследваните педагогически специалисти от ресурсните центрове са тези на възраст между 40-49 г., които в процентно съотношение са 34% и тези на възраст между 30-39 г. (33%), от което се установява необходимостта от обучение на млади специалисти в следните области – специална педагогика (ресурсни учители и логопеди) и психология (психолози), които да подпомагат учениците със специални образователни потребности в общообразователната среда.

Таблица 11. Разпределение по възраст на *педагогическите специалисти от ресурсните центрове*

Възрастови групи	20-29 г.	30-39 г.	40-49 г.	50-59 г.	60+ г.	Общо
Респонденти						
брой	15	43	44	25	3	130
%	12	33	34	19	2	100

От таблица № 12 се установява, че най-много от изследваните родители на деца без и със специални образователни потребности са тези на възраст между 30-39 г., които в процентно съотношение са 51%. Наблюдавайки събраните данни от тази група респонденти може да констатираме изграждащата се вече отрицателна тенденция, която предполага, че до 29-годишна възраст човек не е готов да създава семейство и да поема отговорност за отглеждането и възпитанието на бъдещите си деца.

Таблица 12. Разпределение по възраст на *родителите на деца без и със специални образователни потребности*

Възрастови групи	20-29 г.	30-39 г.	40-49 г.	50-59 г.	60+ г.	Общо
Респонденти						
брой	13	69	47	5	1	135
%	10	51	35	4	0	100

От таблица № 13 се вижда, че най-много от изследваните ученици без увреждания от гимназиален етап са 17-годишните, които в процентно съотношение са 30% и 18-годишните (28%), които са част от училищната общност.

Таблица 13. Разпределение по възраст на *учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)*

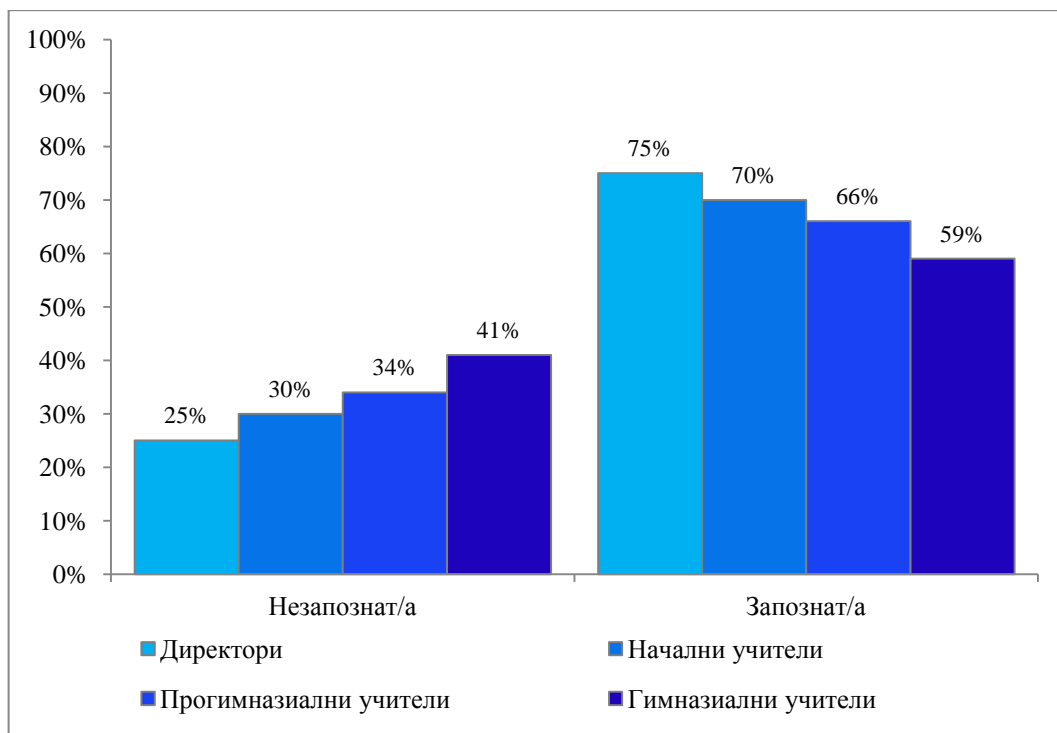
Календарна възраст	14 г.	15 г.	16 г.	17 г.	18 г.	19 г.	Общо
Респонденти							
брой	0	9	18	33	30	19	109
%	0	8	17	30	28	17	100

От направеното емпирично изследване се констатираха следните резултати:

Въз основа на резултатите на педагогическите специалисти от общообразователните училища относно организацията при осъществяването на ресурсното подпомагане може да отчетем, че директорите са най-запознати с нормативната уредба на тази образователна политика, която изразена в процентно съотношение е 75%. Непосредствено след директорите най-запознати със същността на ресурсното подпомагане са учителите от начален етап с 70%, следвани от прогимназиалните учители – 66% и гимназиалните учители с 59%. Тези резултати ни насочват към извода, че педагогическите специалисти от общообразователните училища са до голяма степен запознати със същността и организацията на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, което е видно от таблица № 14 Разпределение на относителния дял на получените резултати относно запознатостта със същността и организацията на ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*, както и от фигура № 8 Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно запознатостта със същността и организацията на ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*.

Таблица 14. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно запознатостта със същността и организацията на ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*

Изследвани лица	Незапознат/а	Запознат/а
Директори	25%	75%
Начални учители	30%	70%
Прогимназиални учители	34%	66%
Гимназиални учители	41%	59%

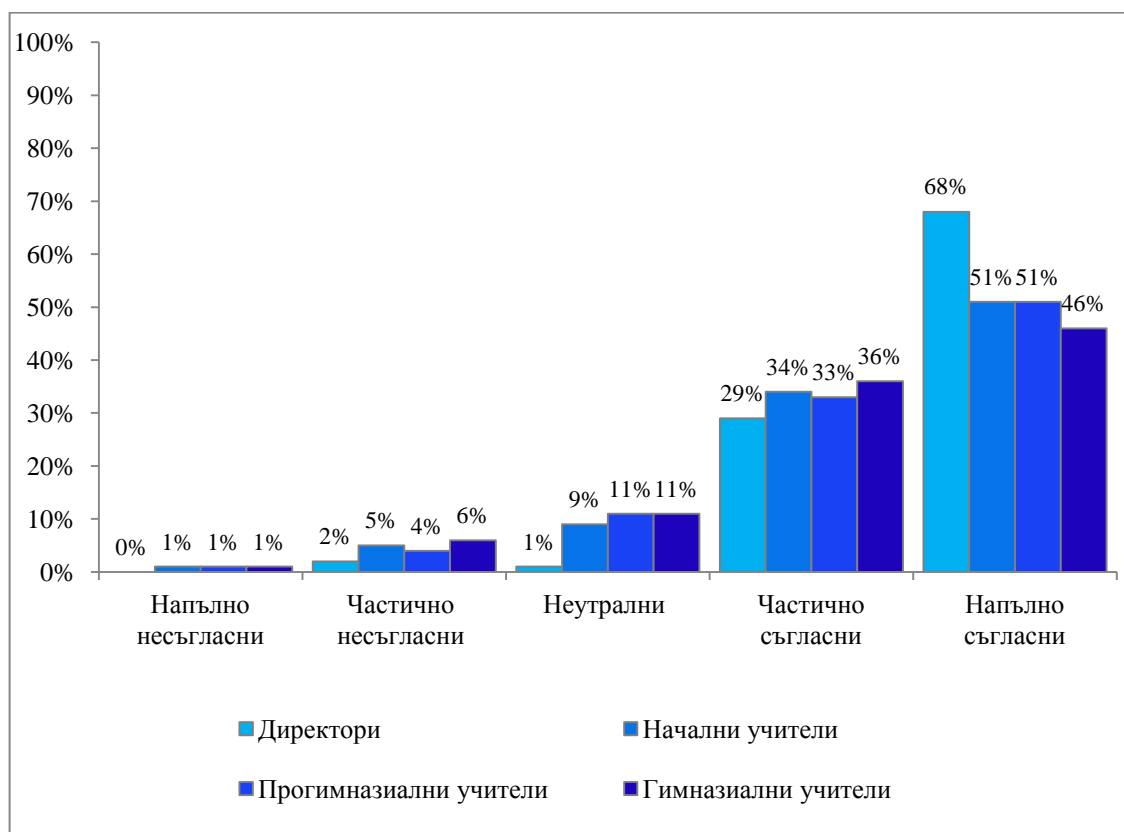


Фигура 8. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно запознатостта със същността и организацията на ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*

Въз основа на резултатите на педагогическите специалисти от общообразователните училища относно нагласите им към ресурсното подпомагане, реализирано чрез интегрираното обучение, може да обобщим, че доминиращото положително мнение е изразено с много висок процент от директорите – 97%, последвано от началните учители с 85%, прогимназиалните учители с 84% и гимназиалните учители – 82%, от което може да констатираме, че директорите и началните учители са с най-позитивно отношение към ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, осъществявано чрез интегрираното обучение в общообразователната среда, което е видно от таблица № 15 Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*, както и от фигура № 9 Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от общообразователните училища*.

Таблица 15. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо педагогическите специалисти от общообразователните училища

Изследвани лица	Доминиращо отрицателно мнение		Няма ясно изразено мнение	Доминиращо положително мнение	
	Напълно несъгласни (1)	Частично несъгласни (2)	Неутрални (3)	Частично съгласни (4)	Напълно съгласни (5)
Директори	2%		1%	97%	
	0%	2%	1%	29%	68%
Начални учители	6%		9%	85%	
	1%	5%	9%	34%	51%
Прогимназиални учители	5%		11%	84%	
	1%	4%	11%	33%	51%
Гимназиални учители	7%		11%	82%	
	1%	6%	11%	36%	46%

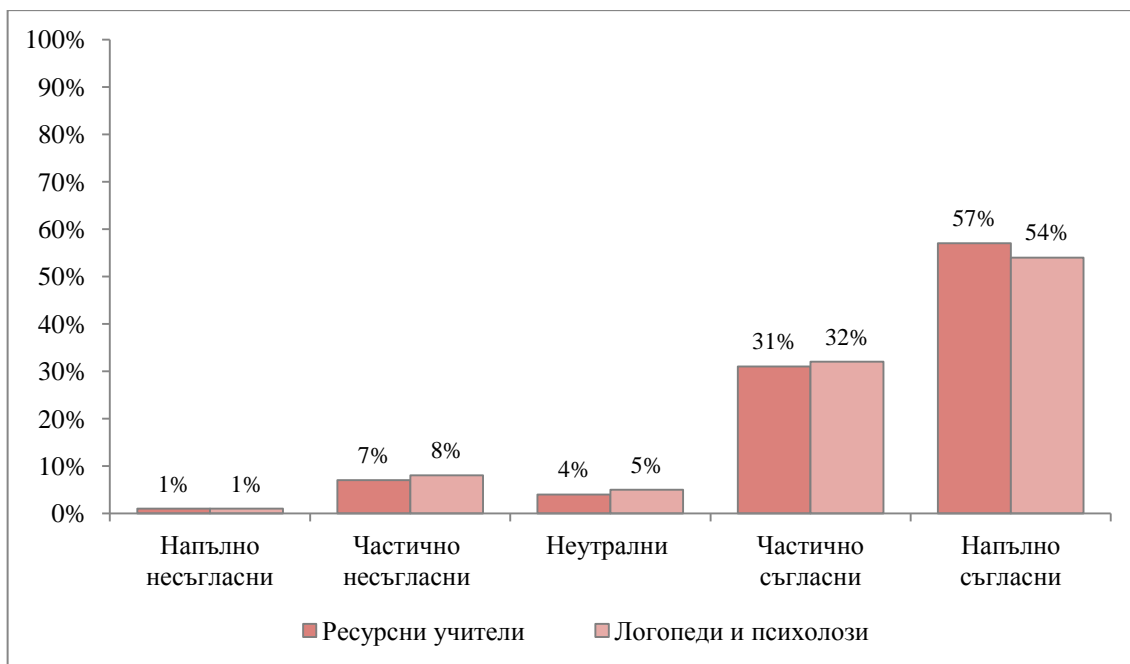


Фигура 9. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо педагогическите специалисти от общообразователните училища

Въз основа на резултатите на педагогическите специалисти от ресурсните центрове относно нагласите им към ресурсното подпомагане, реализирано чрез интегрираното обучение, може да обобщим, че доминиращото положително мнение е изразено с много висок процент както при ресурсните учители с 88%, така и при логопедите и психолозите – 86%. Фундаментално значение оказва ниският процент на отговорите „нямам ясно изразено мнение” като при ресурсните учители е 4%, а при логопедите и психолозите е 5%, което, от своя страна, е красноречив показател относно желанието на педагогическите специалисти от ресурсните центрове да осъществяват ресурсното подпомагане, от което се очаква добри резултати. Количествените данни на респондентите могат да се видят както от таблица № 16 Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от ресурсните центрове*, така и от фигура № 10 Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от ресурсните центрове*.

Таблица 16. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от ресурсните центрове*

Изследвани лица	Доминиращо отрицателно мнение		Няма ясно изразено мнение	Доминиращо положително мнение	
	Напълно несъгласни (1)	Частично несъгласни (2)	Неутрални (3)	Частично съгласни (4)	Напълно съгласни (5)
Ресурсни учители	8%		4%	88%	
	1%	7%	4%	31%	57%
Логопеди и психолози	9%		5%	86%	
	1%	8%	5%	32%	54%

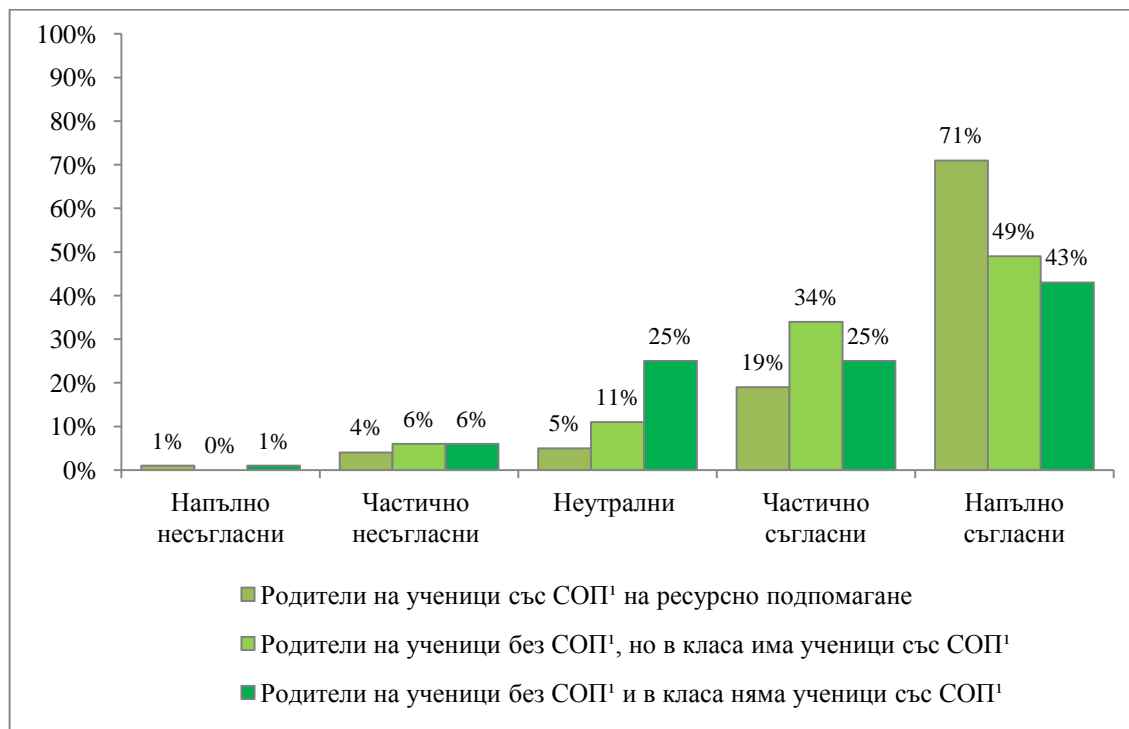


Фигура 10. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *педагогическите специалисти от ресурсните центрове*

Въз основа на резултатите на родителите на деца без и със специални образователни потребности относно нагласите им към ресурсното подпомагане, реализирано чрез интегрираното обучение, може да обобщим, че доминиращото положително мнение е изразено с много висок процент от родителите на ученици със специални образователни потребности, които са на ресурсното подпомагане – 90%, последвано от родителите на ученици без специални образователни потребности, обучавани съвместно с ученици със специални образователни потребности в паралелката – 83%, и от родителите на ученици без специални образователни потребности, необучавани съвместно с ученици със специални образователни потребности в паралелката – 68%. Фундаментално значение оказва високият процент на отговорите „нямам ясно изразено мнение“ при родителите на ученици без специални образователни потребности, необучавани съвместно с ученици със специални образователни потребности в паралелката – 25%, което, от своя страна, е много красноречив показател, който свързваме с пълната апатия от страна на тези родители на ученици без увреждания относно възможността за съвместно обучение между ученици с и без увреждания в общообразователната среда. Количествените данни на респондентите могат да се видят както от таблица № 17, така и от фигура № 11.

Таблица 17. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *родителите на деца без и със специални образователни потребности*

Изследвани лица	Доминиращо отрицателно мнение		Няма ясно изразено мнение	Доминиращо положително мнение	
	Напълно несъгласни (1)	Частично несъгласни (2)	Неутрални (3)	Частично съгласни (4)	Напълно съгласни (5)
Родители на ученици със СОП ¹ на ресурсно подпомагане	5%		5%	90%	
	1%	4%	5%	19%	71%
Родители на ученици без СОП ¹ , обучавани съвместно с ученици със СОП ¹ в паралелката	6%		11%	83%	
	0%	6%	11%	34%	49%
Родители на ученици без СОП ¹ , необучавани съвместно с ученици със СОП ¹ в паралелката	7%		25%	68%	
	1%	6%	25%	25%	43%

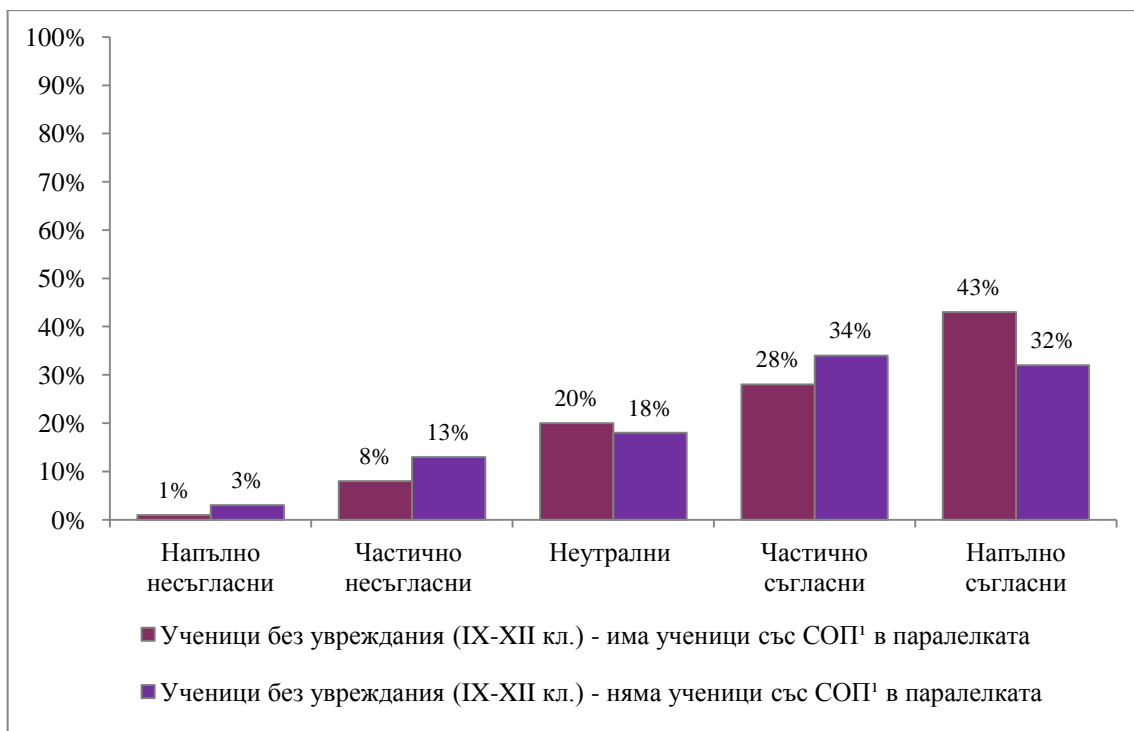


Фигура 11. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *родителите на деца без и със специални образователни потребности*

Въз основа на резултатите на учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас) относно нагласите им към ресурсното подпомагане, реализирано чрез интегрираното обучение на съучениците им с увреждания, може да обобщим, че доминиращото положително мнение е изразено с по-висок процент от учениците без увреждания от гимназиален етап, обучавани съвместно с учениците със специални образователни потребности в паралелката – 71%, последвано от учениците без увреждания от гимназиален етап, необучавани съвместно с учениците със специални образователни потребности в паралелката с 66%. Следователно може да констатираме, че учениците без увреждания от гимназиален етап, които имат съученици с увреждания в паралелката си са с по-позитивно отношение към включването на ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда, което е видно от таблица № 18 Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)*, както и от фигура № 12 Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)*.

Таблица 18. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)*

Изследвани лица	Доминиращо отрицателно мнение		Няма ясно изразено мнение Неутрални (3)	Доминиращо положително мнение	
	Напълно несъгласни (1)	Частично несъгласни (2)		Частично съгласни (4)	Напълно съгласни (5)
Ученици без увреждания от гимназиален етап, обучавани съвместно с ученици със СОП ¹ в паралелката	9%		20%	71%	
	1%	8%	20%	28%	43%
Ученици без увреждания от гимназиален етап, необучавани съвместно с ученици със СОП ¹ в паралелката	16%		18%	66%	
	3%	13%	18%	34%	32%

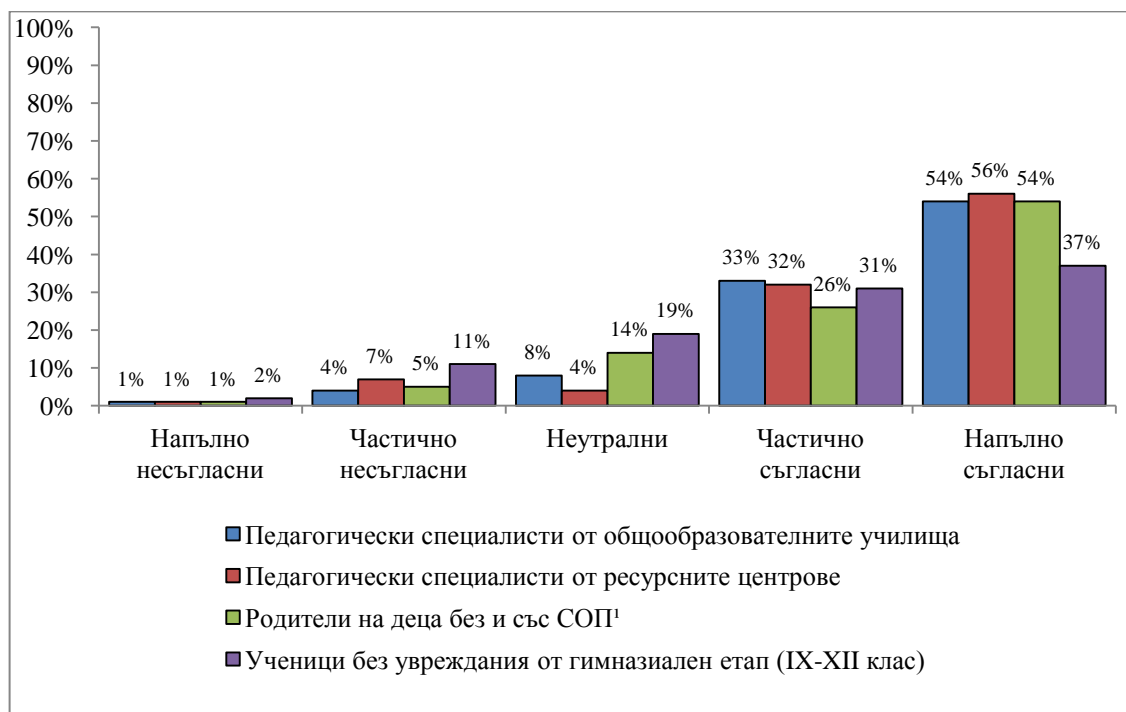


Фигура 12. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо *учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)*

Въз основа на резултатите на респондентите от четирите целеви групи относно нагласите им към ресурсното подпомагане, реализирано чрез интегрираното обучение, може да обобщим, че доминиращото положително мнение е изразено с много висок процент от педагогическите специалисти от ресурсните центрове – 88%, последвано непосредствено от педагогическите специалисти от общообразователните училища – 87%, родителите на деца без и със специални образователни потребности с 80% и учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас) – 68%, от което може да констатираме, че педагогическите специалисти от ресурсните центрове и общообразователните училища са с най-позитивно отношение към ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, осъществявано чрез интегрираното обучение в общообразователната среда, което е видно от таблица № 19 Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо респондентите от четирите целеви групи, както и от фигура № 13 Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо респондентите от четирите целеви групи.

Таблица 19. Разпределение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо респондентите от четирите целеви групи

Изследвани лица	Доминиращо отрицателно мнение		Няма ясно изразено мнение (3)	Доминиращо положително мнение	
	Напълно несъгласни (1)	Частично несъгласни (2)		Частично съгласни (4)	Напълно съгласни (5)
Педагогически специалисти от общообразователната среда	5%		8%	87%	
	1%	4%	8%	33%	54%
Педагогически специалисти от ресурсните центрове	8%		4%	88%	
	1%	7%	4%	32%	56%
Родители на деца без и със специални образователни потребности	6%		14%	80%	
	1%	5%	14%	26%	54%
Ученици без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас)	13%		19%	68%	
	2%	11%	19%	31%	37%

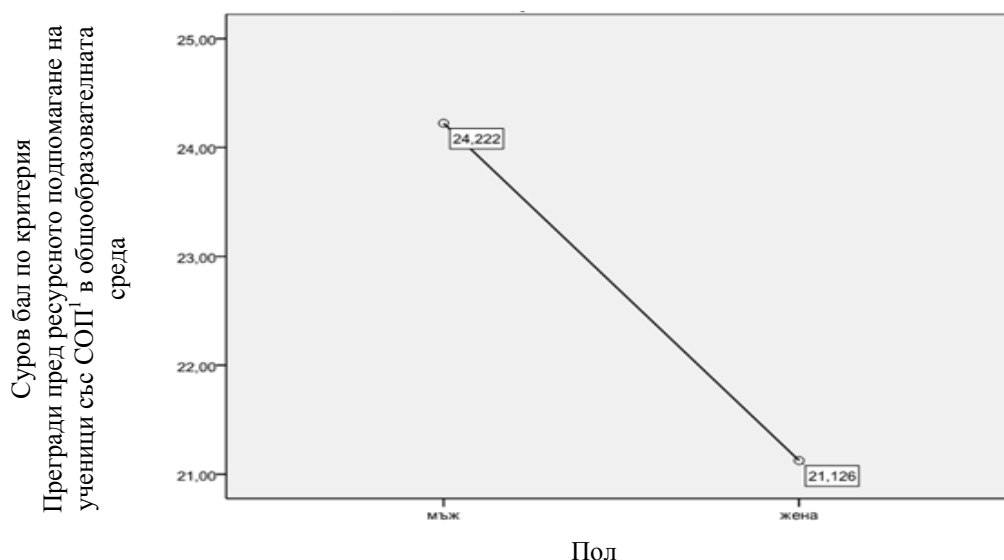


Фигура 13. Графично изображение на относителния дял на получените резултати относно нагласите към ресурсното подпомагане спрямо респондентите от четирите целеви групи

Дисперсионен анализ (ANOVA) на резултатите от авторската батерия

Направен е дисперсионен анализ (ANOVA) между независимите променливи (фактори) спрямо респондентите от четирите целеви групи и зависимите променливи (критерии) в настоящото изследване. Целта от настоящия дисперсионен анализ е свързана с приемането или отхвърлянето на нулевата (H_0) и алтернативната (H_1) хипотеза, като например:

➤ Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да отхвърлим нулевата хипотеза (H_0) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме алтернативната хипотеза (H_1), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по критерия прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I в общеобразователната среда е статистически значимо ($F(1590,994 = 7,418; p = 0,007)$). На фиг. № 14 се вижда, че мъжете имат по-високи стойности спрямо жените (24,222 срещу 21,126 съответно).



Фигура 14. Влияние на фактора Пол върху суровия бал по критерия – *Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I в общеобразователната среда* спрямо педагогическите специалисти от общеобразователните училища

➤ Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (H_0) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (H_0), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по въпросника за нагласи към ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I е статистически незначимо ($F(8756,063 = 0,549; p = 0,459)$).

- Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (**H₀**) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (**H₀**), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по въпросника за предимства на ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I е статистически незначимо ($F(3188,927 = 2,113; p = 0,147)$).
- Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (**H₀**) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (**H₀**), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по критерия възможности при социализирането на ученици със СОП^I в общообразователната среда е статистически незначимо ($F(1303,777 = 0,367; p = 0,545)$).
- Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (**H₀**) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (**H₀**), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по критерия дефицити при интегрирането на ученици със СОП^I в общообразователната среда е статистически незначимо ($F(3403,587 = 0,351; p = 0,554)$).
- Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (**H₀**) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (**H₀**), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по въпросника за недостатъци на ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I е статистически незначимо ($F(2823,436 = 2,001; p = 0,158)$).
- Въз основа на резултатите от дисперсионния анализ трябва да приемем нулевата хипотеза (**H₀**) за липса на влияние на независимия фактор пол върху зависимата променлива. Приемаме нулевата хипотеза (**H₀**), че влиянието на независимия фактор пол върху суровия бал по въпросника за запознатост със същността и организацията на ресурсното подпомагане на ученици със СОП^I е статистически незначимо ($F(3350,607 = 2,137; p = 0,145)$).

Корелационен анализ на резултатите от авторската батерия

Резултатите от таблица № 20 Корелационен анализ между трите скали и субскали на въпросниците представят коефициентите от корелационния анализ на всички данни от извадката за ефективността на ресурсното подпомагане, свързано с нагласите, предимствата (силните страни) и недостатъците (слабите страни) на този

образователен процес. От таблицата се вижда, че съществуват както положителни, така и отрицателни взаимовръзки между различните скали и субскали на въпросниците с ниво на значимост при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$.

Таблица 20. Корелационен анализ между трите скали и субскали на въпросниците

		Скала: Нагласи към ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹	Скала: Предимства на ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹	Субскала: Възможности при социализирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Субскала: Дефицити при интегрирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Субскала: Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Скала: Недостатъци на ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹
Скала: Нагласи към ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹	Корелация по Пирсън	1	0,609**	-0,223**	-0,205**	-0,048	-0,214**
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
Скала: Предимства на ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹	Корелация по Пирсън	0,609**	1	-0,088*	-0,031	0,181**	0,000
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
Субскала: Възможности при социализирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Корелация по Пирсън	-0,223**	-0,088*	1	0,447**	0,385**	0,838**
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
Субскала: Дефицити при интегрирането на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Корелация по Пирсън	-0,205**	-0,031	0,447**	1	0,544**	0,800**
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
Субскала: Прегради пред ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹ в общообразователната среда	Корелация по Пирсън	-0,048	0,181**	0,385**	0,544**	1	0,741**
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
Скала: Недостатъци на ресурсното подпомагане на ученици със СОП ¹	Корелация по Пирсън	-0,214**	0,000	0,838**	0,800**	0,741**	1
	Брой ИЛ	753	753	753	753	753	753
** Корелацията е значима при $p \leq 0,01$.							
* Корелацията е значима при $p \leq 0,05$.							

SWOT анализ на силните страни (предимствата) и слабите страни (недостатъците) на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда

Спрямо получените отговори от респондентите при анкетното проучване може да се изведе SWOT анализ на ресурсното подпомагане на учениците със специални образователни способности, което е представено в таблица № 21.

Таблица 21. SWOT анализ на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности

Силни страни	Слаби страни
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Откриване и развиване на индивидуалните способности на учениците със специални образователни потребности; ➤ Отчитат се индивидуалните затруднения на всеки ученик със специални образователни потребности и така получава адекватна подкрепа; ➤ Учениците със специални образователни потребности изграждат по-висока Аз-концепция; ➤ Придобиване на по-висока социална компетентност на учениците със специални образователни потребности, която е предпоставка за по-успешна социализация в бъдеще; ➤ Придобиване на полезни умения за бъдещия социален живот; ➤ Повишаване на социализацията и адаптацията на учениците със специални образователни потребности; ➤ Работа в екип (сътрудничество) между различни звена в образователната система; ➤ Ресурсното подпомагане е „най-прекият път” към социализацията на учениците със специални образователни потребности. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Липса на необходимото внимание към учениците със специални образователни потребности; ➤ Занижаване на качеството на обучение на учениците без специални образователни потребности; ➤ Частична дейност на педагогическите специалисти от ресурсните центрове с учениците със специални образователни потребности вследствие на нормативната регулация; ➤ Учениците без специални образователни потребности не получават при необходимост адекватна подкрепа от страна на педагогическите специалисти от ресурсните центрове; ➤ Слаба подкрепяща среда; ➤ Не се развиват индивидуалните способности на учениците със специални образователни потребности в сферата на изкуствата; ➤ Липса на адекватен инструментариум за отчитане на успеваемостта на ресурсното подпомагане; ➤ Липса на информираност за спецификата на проблема при учениците без специални образователни потребности.
Възможности	Рискове, заплахи
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Изграждане на по-толерантна социална среда; ➤ Да се променят атитюдите на общообразователните учители и на учениците без специални образователни потребности към подлежащите на ресурсно подпомагане; ➤ Разширяване на социалните компетентности на учениците със специални образователни потребности; ➤ Повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти от общообразователните училища и ресурсните центрове; ➤ Задоволяване на потребностите на пазара на труда с квалифицирани специалисти. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Съществува риск от усилване на процеса на стигматизация; ➤ Дискриминация на учениците без специални образователни потребности; ➤ Унификация на учениците със и без специални образователни потребности; ➤ При неуспешна интеграция се засилва негативното отношение между отделните социални групи в общообразователната среда; ➤ Риск от липсата на достатъчен бюджет в дългосрочен план.

ИЗВОДИ

Анализът на резултатите от теоретично-емпиричното изследване е основание за следните **изводи**:

В теоретичен аспект:

1. Въз основа на теоретичен анализ на литературните източници в педагогически и психологически аспект е изведена постановката, същността, състоянието, актуалността и перспективите на проблема за ресурсното подпомагане на ученици със специални потребности, включени в общообразователната среда.
2. Директорите от общообразователните училища показват най-висока степен на положителна нагласа спрямо ресурсното подпомагане на включените в образователния процес ученици със специални образователни потребности.
3. Нагласите на началните учители се променят в положителна насока спрямо ресурсното подпомагане на учениците със специални потребности.
4. Резултатите от изследването на педагогическите специалисти от ресурсните центрове доказва, че прилагането на ресурсното подпомагане на интегрираните учениците със специални образователни потребности води до повишаване на персоналното им развитие.
5. Родителите на децата със специални образователни потребности демонстрират положителна нагласа към ресурсното подпомагане на техните деца, но посочват и необходимостта от създаването на добра организация за екипна работа.
6. Учениците без увреждания от гимназиален етап (IX-XII клас), които се обучават съвместно с учениците със специални образователни потребности в паралелката, заявяват положителна нагласа спрямо интегрираното и приобщаващото образование.

В приложен аспект:

1. Създаден е инструментариум, който може да се използва в сферата на педагогиката.
2. Предоставя се коректна информация за настоящите нагласи на педагогическите специалисти и необходимостта от своевременна квалификация.
3. Постигане на сътрудничество между участниците в процеса на интеграция.
4. По-успешна социализация на учениците със специални образователни потребности.

Направените изводи дават основание да се приеме, че целта на изследването е постигната. Изяснено е каква е ролята на ресурсното подпомагане в контекста на общообразователната среда. Става ясно как се подпомагат ресурсно учениците със специални образователни потребности и какви са нагласите на педагогическите специалисти, родителите и учениците без специални образователни потребности от гимназиален етап към интегрираното обучение.

Анализът на резултатите от цялостното изследване установи, че могат да бъдат потвърдени следните издигнати хипотези:

Хипотеза 1. Предполага се, че директорите на училищата, учителите в началния етап, специалистите от ресурсните центрове и родителите на деца със специални образователни потребности са с най-висока степен на положителни нагласи спрямо ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности.

Хипотеза 2. Допуска се, че организацията на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности е на по-високо равнище в началния етап спрямо другите етапи на училищното образование.

Хипотеза 3. Предполага се, че ако ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности се осъществява регламентирано в образователния процес, то неговите силни страни (предимства) преобладават в начален етап, а слабите страни (недостатъци) са по-силно изявиени в прогимназиален и гимназиален етап.

Анализът на резултатите от цялостното изследване установи, че могат да бъдат частично потвърдени следните издигнати хипотези:

Нулева хипотеза (H₀): Независимите фактори при педагогическите специалисти от общообразователните училища и ресурсните центрове, родителите на деца без и със специални образователни потребности и учениците без увреждания от гимназиален етап не оказват влияние върху зависимите променливи (критериите) в настоящото емпирично изследване. [*Потвърждава се частично от получените данни при дисперсионния анализ (ANOVA)*].

Алтернативна хипотеза (H₁): Независимите фактори при педагогическите специалисти от общообразователните училища и ресурсните центрове, родителите на деца без и със специални образователни потребности и учениците без увреждания от гимназиален етап оказват влияние върху зависимите променливи (критериите) в настоящото емпирично изследване. [*Потвърждава се частично от получените данни при дисперсионния анализ (ANOVA)*].

Анализът на резултатите от цялостното изследване установи, че не може да бъде потвърдена следната издигната хипотеза:

Хипотеза 4. Предполага се, че съществува силна отрицателна връзка между предимствата и недостатъците при осъществяването на ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда. [*Неприета от получените данни при корелационния анализ*].

Добре организираното ресурсно подпомагане в училището ще допринесе за премахването на бариерите пред обучителния процес на учениците със специални потребности и ще даде възможност за пълноценното им развитие, което е предпоставка за тяхното адекватно и равноправно участие във всички сфери на социалния живот.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното педагогическо изследване потвърди особената значимост и актуалност на разглеждания проблем за ресурсното подпомагане.

В основата на осъщественото изследване се установи как се подпомагат ресурсно включените в образователния процес ученици със специални образователни потребности и какви са нагласите на педагогическите специалисти към ресурсното подпомагане.

Независимо от това, че у нас има акумулиран опит в ресурсното подпомагане на интегрираните ученици със специални потребности в образователния процес от изследването се констатира, че все още в педагогическата практика се срещат затруднения в екипността на подпомагането, в комплексното педагогическо оценяване и в процеса на обучението им. Необходима е промяна на нагласите към училищното приобщаване и към ресурсното подпомагане на учениците със специални образователни потребности, тъй като те са част от училищната общност в почти всяко българско училище, а също така и от обществото като цяло.

С въвеждането на приобщаващото образование ресурсното подпомагане се оказва допълнителната подкрепа за личностно развитие на базата на оценката на потребностите на учениците със специални образователни потребности, а общата подкрепа за личностно развитие е плод на екипната работа между учителите и другите педагогически специалисти в процеса на обучението им.

В настоящото теоретико-приложно изследване е представена една от възможните интерпретации на проблема. Естествено продължение на дейността по разглеждания проблем позволява да се набележат някои аспекти за следващи изследвания:

- Екипността в ресурсното подпомагане на учениците със специални образователни потребности в училищното приобщаване;
- Сътрудничеството между училището и родителите на учениците със специални образователни потребности за ефективна комуникация и отношения на загриженост между всички участници в процеса на образованието;
- Допълнителната подкрепа за личностно развитие на учениците със специални образователни потребности в приобщаващото училище.

ПРИНОСИ

1. Осъществено е теоретико-емпирично проучване на политиките и нормативната уредба за ресурсното подпомагане на включените ученици със специални потребности в образователната среда в международен, европейски и национален аспект.
2. Установени и оценени са нагласите на педагогическите специалисти и родителите към ресурсното подпомагане в образователния процес на учениците със специални потребности.
3. Разкрити са същността, ролята и мястото на ресурсното подпомагане на педагогическите специалисти в процеса на обучение на ученици със специални образователни потребности.
4. Доказва се необходимостта от ресурсно подпомагане на включените ученици със специални образователни потребности в училищното приобщаване.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- 1.** Димитрова, М. (2012). Включването на деца и ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда. *Сборник „Новите предизвикателства пред образованието”*, УИ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, ISBN 978-954-423-805-6, стр. 148-153
- 2.** Димитрова, М. (2012). Университетът и формирането на специалния педагог като професионалист в приобщаващото образование. *Сборник „Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование”* – първа книга, том 2, Изд. „ЕКС-ПРЕС”, Габрова, ISBN 978-954-490-336-7, стр. 401-404
- 3.** Димитрова, М. (2013). Подпомагане на децата и учениците със специални образователни потребности, включени в интегрирано обучение в Испания. *Сборник „Образование, Подходи, Технологии”*, УИ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, ISBN 978-954-423-897-1, стр. 27-34
- 4.** Димитрова, М. (2013). Нагласи към ресурсното подпомагане на ученици със специални образователни потребности на интегрирано обучение. *Сборник „Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование”* – втора книга, том 2, Изд. „ЕКС-ПРЕС”, Габрово, ISBN 978-954-490-404-3, стр. 476-481
- 5.** Янкова, Ж. А. & Димитрова, М. (2014). Ресурсно подпомагане на ученици със специални образователни потребности – предимства и недостатъци. *Сборник „Психолого-педагогически проблеми на развитието на личността на професионалиста в условията на университетското образование”* – първа книга, том 2, Изд. „ЕКС-ПРЕС”, Габрово, ISBN 978-954-490-449-4, стр. 241-245